

Schenk, Sabrina

Das Allgemeine der Pädagogik. Zur Genese eines systematischen Problems

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. 163-176. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Schenk, Sabrina: Das Allgemeine der Pädagogik. Zur Genese eines systematischen Problems - 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. 163-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322489 - DOI: 10.25656/01:32248; 10.35468/6138-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322489>

<https://doi.org/10.25656/01:32248>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sabrina Schenk

Das Allgemeine der Pädagogik. Zur Genese eines systematischen Problems

Einleitung

Ein Blick auf den in den letzten Jahren zu beobachtenden Trend zur Einführungsliteratur, der an kaum einem Thema oder einem Verlag vorbeigeht, dokumentiert auch gleichzeitig die Breite des innerhalb der Erziehungswissenschaften (sic!) verfügbaren Fachwissens. Es ist so für etwaig darauf bezogene Lehrveranstaltungen studierendengerecht aufbereitet, meist aus solchen auch hervorgegangen, und häufig genug auch hilfreich für die eigene rasche Instruktion sowie für den Überblick über Themen, zu denen man zum Zweck der eigenen Qualifikation bzw. Profilierung beitragen möchte oder sollte. Die Breite der in dieser Einführungs- und Überblicksliteratur verhandelten erziehungswissenschaftlichen Themen ist dabei ebenso angewachsen wie die in den unterschiedlichen Verlagen erschienenen Publikationen, die in die Grundlagen der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft selbst einzuführen beanspruchen. Dieser quantitative publizistische Anstieg wird im gegenwärtigen Trend der bibliometrischen Evaluation wissenschaftlicher Leistungen in Form von Publikations- und Zitationsrankings zwar positiv honoriert. Aus allgemeinpädagogischer Sicht wird jedoch in einer solchen Ausgangslage das Symptom einer „Krise des disziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft“ (Bünger & Jergus, 2021, S. 84) erkannt: Die Allgemeine Erziehungswissenschaft verliert auf diese Weise möglicherweise ihre disziplinäre Kontur und ihr Proprium, sei es durch den Bezug auf Literatur und Methoden aus anderen Disziplinen, mit denen dann auch andere Themen, Perspektiven, Gegenstände und Problemstellungen einhergehen; sei es durch die Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder, die das Formulieren eines ‚pädagogischen Grundgedankengangs‘ erschweren, wenn nicht unmöglich machen. Diese Problembeschreibungen deuten auf ein Problem des ‚Allgemeinen‘ der Erziehungswissenschaft: Offenbar kann es den Anspruch auf Einheit bzw. Einheitlichkeit der Disziplin nurmehr der Form nach, nämlich als bloßen Kollektivsingular artikulieren, der inhaltlich jedoch nicht mehr ausgefüllt oder begründet werden kann.

Nun ist die konstatierte „Vermehrung des Einzelwissens und die Diversifizierung der Gesichtspunkte“ wie auch die „Pluralität der Ansätze und Orientierungen“ (Prange, 2001, S. 382) bspw. in erziehungswissenschaftlichen Lexika, Hand- und Wörterbüchern etc. kein neues Phänomen. Sie mögen für die Organisation des Studien- und Lehrbetriebs noch kanonisiert werden können (woraus sich dann wiederum neue Probleme ergeben, vgl. Wigger, 2010) – auf der Ebene der Disziplin jedoch stellen sie die Möglichkeit von „an den Vorgaben eines Corpus autoritativ vorgegebener Wissensbestände“ (Prange, 2001, S. 379) legitimiertem erziehungswissenschaftlichem Wissen schon seit längerem infrage. Diese Einsicht findet sich zuweilen auch in den eingangs benannten Einführungen selbst, z. B. als Hinweis darauf, „dass ‚der‘ pädagogische Diskurs aus einzelnen Sichtweisen und Strömungen faktisch heterogen aufgebaut ist [...]“ (Dollinger, 2008, S. 19).

Nimmt man diesen Gedanken systematisch ernst, gilt wohl die Eingangsdia­gnose der Pluralisierung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Gegenstandsbereiche auch schon rückwirkend. Daraus ließe sich folgern, dass es nie einen ‚einstimmigen‘ pädagogischen Diskurs gegeben hat. Darauf verweist auch Heinz-Elmar Tenorth (2006, S. 148-149), wenn er den Sinn der Auf- und Einteilung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Schulen und Richtungen vor allem „[r]etrospektiv und als lagerspezifische Codierung der eigenen Gruppe“ deutet und als *disziplinpolitische Einsätze* ansieht, während sie *systematisch betrachtet* in disparate Methoden und theoretische Überzeugungen zerfielen.

Der vorliegende Beitrag bemüht sich darum, in einer Retrospektive die Genese nachzuvollziehen, in der das Allgemeine der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zum Problem, Pluralisierung zu seiner Ursache und eine Identitätskrise zu seinem Effekt wurde. Dies geschieht vor allem im schlaglichtartigen Blick auf die *systematischen* Diskurslinien, wie die Allgemeine Pädagogik in der pädagogischen Literatur der vergangenen 40 Jahre zum Problem wurde.¹ Die *sozial- und disziplingeschichtlichen* Hintergründe – der Aufwuchs an Studierendenzahlen und wissenschaftlichem Personal in den 1960er Jahren, die mit der Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder und der Einführung der Diplompädagogik-Studiengänge seit 1969 verbundene Etablierung der wissenschaftlichen Teildisziplinen, der Personalabbau in den 1980er Jahren sowie der Aufbau der Disziplin in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung – werden nur dort berücksichtigt, wo sie als systematische Argumente in diesen Diskurs eingingen.²

Dabei zeigt sich, dass eine Darstellung dieser Debatten um das Allgemeine der Pädagogik in Form einer historischen Abfolge dieser Diskurse kaum zu leisten – und vor allem nicht konsequent durchzuhalten ist, da sich in der Vielzahl der Publikationen immer wieder Stimmen finden lassen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten ähnliche Positionen vertreten haben. Daher wird nachfolgend vorgeschlagen, diese Debatten in Form von drei Modi zu durchmustern, die die diskursive ‚Stimmung‘ der Artikulationen eines bestimmten Zeitabschnitts dominiert haben mögen, sich jedoch nicht auf präzise Zeitabschnitte abbilden lassen. Es soll nachfolgend gezeigt werden, dass der Diskurs um das Allgemeine der Pädagogik zunächst aus einer Krisenwahrnehmung heraus entsteht (1.), auf die mit einem erheblichen publizistischen Aufwand an Problemlösungsversuchen reagiert worden ist (2.), bis schließlich eine Form der Akzeptanz der vorzufindenden Pluralität eingetreten ist (3.).

1 Allgemeine Pädagogik im Krisenmodus

Ein *Problembewusstsein* lässt sich wohl am einfachsten dort konstatieren, wo eine *Krisendia­gnose* vorliegt. Mit weitsichtigem Problembewusstsein hatte insofern bereits Wilhelm Flitner

1 In meiner Dissertation habe ich zu plausibilisieren versucht, dass sich die systematische Rekonstruktion der Schriften Günther Bucks als Versuch der Lösung des Problems einer allgemeinen und praktischen Pädagogik abzeichnen lässt (vgl. Schenk, 2017). Die folgenden Ausführungen nehmen Teile des Schlusskapitels der Schrift wieder auf, um sie hier neu zu strukturieren und zu anderen Argumentationslinien und Schlussfolgerungen zu führen. Dabei werden nicht mehr Schlüsseltexte für die Darstellung der Diskussionen dreier Dekaden (der 1980er, 1990er und 2000er Jahre) verwendet, sondern die Diskussionen entlang der drei Modi Problemdiagnose (Krisenwahrnehmung), Problemlösung und Problemakzeptanz dargestellt. Die Bezeichnungen „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ werden dabei als austauschbar verwendet.

2 Vergleiche zur Vielzahl der hierfür zu berücksichtigenden Entwicklungen bspw. Krüger und Rauschenbach (1994) und zum Überblick über den gesamten Diskurs bis 2010 die von Kauder (2010) angeführte Literatur zum Thema.

eine Krise des Allgemeinen der Pädagogik als die Frage danach formuliert, „wie angesichts der fortschreitenden Ausdehnung und Spezialisierung des Wissens und der wachsenden Institutionalisation und Rationalisierung der Praxis die Erziehungswissenschaft, die Lehre von Bildung und Erziehung noch zusammengehalten werden könnte“ (Flitner, 1976, S. 5). Er hatte dafür eine Zentrierung um den auch von Büniger und Jergus (2021) bemühten ‚Grundgedankengang‘ vorgeschlagen, dem in der bisher letzten Ausgabe seiner „Allgemeinen Pädagogik“ auch noch Dietrich Benner (2015) folgt – bzw. dessen Erinnerung er sie widmet: „Die Erinnerung daran wach zu halten, was unter der Frage nach dem pädagogischen Grundgedanken verstanden werden kann, stellt heute vielleicht eine der vordringlichsten Aufgaben Allgemeiner Pädagogik dar. Von ihr handeln alle Kapitel der hier vorgelegten Arbeit [...]“ (Benner, 2015, S. 9). Flitner ahnt bereits 40 Jahre früher schon voraus: „Gelingt diese Zentrierung nicht, so wird sich die Erziehungswissenschaft in eine Menge von pragmatischen Unterdisziplinen auflösen und im Einflussbereich der Sozialwissenschaften oder der Psychologie, Anthropologie und Verhaltensforschung verschwinden, nachdem sie kaum begonnen hat, ein eigenständiges Dasein aufzubauen“ (Flitner, 1976, S. 5).

Die von Wilhelm Flitner Mitte der 1970er Jahre vorausschauend beschriebene Krise besteht also in der disziplinären Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die es tendenziell nötig machen wird, ihr spezifisches, genuin pädagogisches Wissen gegen das anderer Disziplinen zu verteidigen. Jörg Ruhloff, der den seit Ende der 1970er Jahre ausgetragenen Streit um die Allgemeine Pädagogik skeptisch prüft, bestätigt diese Prognose im Hinblick auf ihre innerdisziplinäre Kommunikation als zutreffend. Aufgrund der Pluralisierung von Strömungen und Richtungen habe es eine einheitliche Ausrichtung von Pädagogik innerhalb des pädagogischen Diskurses schon seit den 1960er Jahren nicht mehr gegeben (vgl. Ruhloff, 1990, S. 46). Folgt man Peter Kauder, ist die mit Ruhloff seit den 1960er Jahren vollzogene Pluralisierung von Denkrichtungen nicht erst von Flitner als Krisendiagnose formuliert worden, sondern bereits 1969 von Rudolf Lochner. Kauder vollzieht in vier Stationen nach, „dass eine Krise der Allgemeinen Pädagogik spätestens ab 1969 wahrgenommen [wird – S. S.], aber eine erste Grundsatz-Diskussion schwerpunktmäßig erst 1984 stattfindet, ohne in den Jahren bis 1994 fortgesetzt zu werden“ (Kauder, 2010, S. 20). Auch Walter Strauss (1978, S. 581) weist darauf hin, dass Lochners Sorge um die „zunehmende Spezialisierung ohne gleichzeitige Zentrierung“ der Erziehungswissenschaft bereits in den 1960ern formuliert wurde.³

Man kann die von Kauder auf 1984 datierte „Grundsatzdiskussion“ insofern vielleicht als eine Antwort auf das fortgesetzte Krisenbewusstsein der 1970er Jahre verstehen. Der pädagogische Diskurs ist nun in der Lage, die wahrgenommene Krise der Pädagogik als ein grundsätzliches *Problem* zu formulieren – und sie dem Problem des ‚Allgemeinen‘ der Pädagogik zurechnen. Das Allgemeine als Problem war seit den 1980er Jahren nicht mehr als nur eines von mehreren Problemen bzw. Denkaufgaben innerhalb der Pädagogik aufgenommen worden (vgl. Pleines, 1987), sondern es ist vor allem als eines der Pädagogik selbst, d. h. als ein Problem ihrer Einheit in den Vordergrund gerückt. In einem bilanzierenden Text Ende der 1980er Jahre gibt Bruno Hamann diese Problembeschreibung folgendermaßen wieder: Sei die Möglichkeit und Notwendigkeit eines „pädagogischen Gesamtsystems“ (Hamann,

3 Heinz-Elmar Tenorth (1984, S. 53) sieht dagegen eine Krise des pädagogischen Denkens bzw. die „Gewißheitskrise des Denkens“ bereits in den Grundlegungsschriften im ausgehenden 19. Jhd. vorgezeichnet. Diese betrifft also nicht den Versuch, das pädagogische Wissen durch einen inhaltlichen Grundgedanken zu zentrieren, sondern den Status des pädagogischen Wissens schlechthin. Auch logisch liegt diese Problemdiagnose der historisch späteren voraus, die hier im Text verhandelt wird.

1989, S. 310) bei Trapp, Herbart, Schleiermacher, Dilthey und Willmann noch unbestritten gewesen, befinde sich die moderne Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in dem Dilemma,

„dass zwar eine Fülle von Untersuchungen, Ergebnissen, Wertungen und dgl., die man dieser Wissenschaft zurechnet, vorliegen, eine ständige Ausweitung des Handlungs- und Forschungsbereichs und eine Verbesserung der Methoden stattfinde, dass aber eine Orientierung in der immer unübersichtlicher werdenden pädagogischen Landschaft keineswegs gegeben sei und zunehmend schwieriger werde. Es herrsche keine Klarheit über den Zuständigkeitsbereich der Pädagogik, d. h. über ihre Reichweite. Aber nicht nur ihr Gegenstandsbereich, auch ihre Aufgabenstellung, ihre Begriffe, ihre Teilsysteme seien noch umstritten“ (Hamann, 1989, S. 308).

In der Pädagogik/Erziehungswissenschaft verliere sich ob der Pluralisierung ihrer Ansätze, Begrifflichkeiten und Methoden also die innerdisziplinäre Orientierung darüber, für welche Gegenstände sie zuständig sei. Da dies auch von der Allgemeinen Pädagogik gegenüber den Teildisziplinen (wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik, etc.) nicht geklärt werden könne, verliere sie zudem ihre Orientierungsfunktion für diese. Hamanns Lösungsvorschlag müht sich am Ende der 1980er Jahre noch damit ab, die Allgemeine Pädagogik vor diesem Verlust zu bewahren und ihr die Möglichkeit zu sichern, eine solche Klarheit und Orientierung zu gewinnen. Dafür bleibt ihr aus Hamanns Sicht (und mit Bezug auf Klaus Giel) nur die Aufgabe der „Entwicklung einer ‚Pädagogischen Topik‘“ (Hamann, 1989, S. 311). Dass eine solche Allgemeine Pädagogik dabei auch ein *praktisches* Erkenntnisinteresse an der „Zustandsverbesserung“ (ebd.) von Mensch und Lebenswelt hätte, steht für Hamann außer Frage: „Der sich als Handlungswissenschaft verstehenden Erziehungswissenschaft wird allemal die Verantwortung nicht nur für eine gründliche Analyse des Bestehenden zugemutet, sondern auch für positiv zu bewertende quantitative und qualitative Veränderungen“ (ebd., S. 312). Insofern bleibt die zu entwickelnde „Pädagogische Topik“ in Hamanns Darstellung genuin auf die Lebenswelt verwiesen und verpflichtet. Sie hat die Aufgabe, die Perspektiven der Erziehungswirklichkeit geordnet sichtbar zu machen. Die Möglichkeit einer solchen pädagogischen Forschung macht Hamann vom Auffinden eines *Prinzips* abhängig, das ihr die Richtung gibt und „für die pädagogische Wissenschaft konstitutiv ist“ (ebd.). Dieses Prinzip wird von Hamann als praktisches und in die Theorie zu hebendes Prinzip charakterisiert und damit auf eine Weise, die auch Flitners (1976) ‚Grundgedankengang‘ umschreibt, und die sich weiterhin im Anspruch der von Benner (2015) erstmals 1987 beschriebenen konstitutiven und regulativen Prinzipien wiederfindet, das pädagogische Denken *und* Handeln zu strukturieren.

Mit dem ‚Grundgedankengang‘ ist also ebenfalls die Hintergrundüberzeugung verbunden, dass die wissenschaftliche Allgemeine Pädagogik auf eine praktische Bedeutung und Wirksamkeit verpflichtet sei. Er soll nicht nur die Verbindung zwischen den ausdifferenzierten Teildisziplinen und pluralisierten Denkrichtungen stiften, sondern auch theoretische und praktische Pädagogik in einen gemeinsamen Zusammenhang bringen. Gerade dieser Aspekt kann wohl auch als Motor der Ernsthaftigkeit angesehen werden, mit der die Bemühungen um einen solchen zentrierenden Grundgedankengang vorangetrieben worden sind. Er sollte den drohenden Zerfall dieser Einheit – und damit die Gefahr der theoretischen und praktischen Bedeutungslosigkeit der Allgemeinen Pädagogik – verhindern. Vielleicht wäre damit auch die „verwirrende Tatsache zu erklären, daß die Einheit der Erziehungswissenschaft zwar immer wieder beschworen, der Pluralismus ihrer Ansätze aber dennoch als heute unvermeidlich hingenommen wird“ (Strauss, 1978, S. 582).

Eine diesbezügliche Ausnahme in den Krisendiagnosen der 1980er Jahre stellt einer der frühesten, aber wenig rezipierten Beiträge zur Debatte um das Allgemeine dar, der von Karl Eberhard Schorr stammt. Er hatte im „Anschluß an die Differenzierungstheorie von Luhmann“ eingewandt, „daß Wissenschaft und Erziehung gegeneinander differenzierte Subsysteme der Gesellschaft sind“ (Schorr, 1981, S. 448) und sich daher die „Vorstellung eines einheitlichen Rationalitätskontinuums von Pädagogik und Wissenschaft“ (ebd., S. 447) – wie sie sich bspw. in der Idee des Grundgedankengangs formuliert – nicht mehr aufrechterhalten lasse. Schon aus systematischen Gründen könne es also das gemeinsame Allgemeine von Erziehung und Wissenschaft gar nicht geben, auf das sich die wissenschaftliche Pädagogik in ihrem Selbstverständnis und durch ihre historische Etablierung als Ausbildungsinstitution von Praktiker:innen verpflichtet habe.

2 Allgemeine Pädagogik im Problembewältigungsmodus

Im Verlaufe der 1980er Jahre war es nach den (sich bis in die 1990er Jahre fortsetzenden) Krisendiagnosen der 1970er Jahre zu etlichen Vorschlägen für eine Neuausrichtung der Pädagogik gekommen.⁴ Dabei wurde die in der Pädagogik wahrgenommene innerdisziplinäre *Pluralität* als Gefährdung des einheitlichen Rationalitätskontinuums für pädagogische Theorie und Praxis auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt (z. B. wissens- und wissenschaftstheoretische, institutionelle, historische).⁵ Die in den 1980er Jahren zu beobachtenden Vorschläge zur Neu-Justierung der Pädagogik lassen sich daher retrospektiv als Vereinheitlichungsversuche der wahrgenommenen Pluralisierungseffekte mit einem paradoxalem Ergebnis beschreiben: Sie erhöhen die Pluralität der möglichen Gegenstände und auf sie bezogenen Aufgabenbestimmungen noch, die sie einzuhegen versuchen. Dies hat Alfred Schäfer (1989, S. 4) so bilanziert: „Jede Theorie führt vielmehr die Kriterien mit Bezug auf ihre Gegenstandsqualifizierung neu ein: Es kommt so zu ständigen Neubegründungen der Pädagogik als Wissenschaft [...]“. Während insgesamt die Resonanz der 1980er Jahre auf die aufgeworfenen Fragen noch moderat ausgefallen war,⁶ scheint in den 1990er Jahren die Literatur zum Problem des Allgemeinen geradezu explodiert zu sein. Dabei lässt sich nachvollziehen, dass die hier zu findenden Argumentationen sich in zwei argumentationslogische Stränge bringen lassen: Einige Positionen halten an der praktischen und identitätslogischen Funktion der Allgemeinen Pädagogik fest und bemühen sich um Vorschläge zur ‚Lösung‘ des Pluralitäts-Problems. Andere Positionen vertreten die Ansicht, die vorhergehend aus Schorrs systemtheoretischer Sicht dargestellt worden ist, dass die Differenzierungen in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft ihre je eigenen Verallgemeinerungsnotwendigkeiten produzieren und daher ein gemeinsames Allgemeines von Erziehung und Wissenschaft in der (Identitäts-)Form der Praktischen Pädagogik als Wissenschaft systematisch unmöglich sei. Der erste Argumentationsstrang in den Auseinandersetzungen der 1990er Jahre soll der Kürze halber anhand der beiden Überblicksbeiträge von Hans-Ulrich Musolf (1999) und Thomas Fuhr (1999) rekapituliert werden.⁷

4 Einen schönen Überblick über solche Ansätze liefert der 1980 zuerst publizierte Band von Gudjons, Teske und Winkel (1994).

5 Das krisenhafte Momentum wurde dabei unterschiedlich verortet (vgl. die Zusammenstellung von Weiß, 2013, S. 127).

6 Vergleiche zum Diskurs der 1980er Jahre bspw. die im Jahr 1984 zum Thema „Allgemeine Pädagogik“ versammelten Beiträge im Heft 1 der „Zeitschrift für Pädagogik“. Daneben hat sich im selben Jahr auch das Salzburger Symposium im Heft 4 der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ dem Thema der „Möglichkeit und Notwendigkeit einer systematischen Pädagogik heute“ gestellt.

7 Weitere Rehabilitationsversuche zeichnet Weiß (2013, 128-129) unter Bezugnahme auf Benner, Prange, Tremel und Bernhard nach. Vgl. auch die Positionen in Brinkmann & Petersen, 1998.

Musolff (1999, S. 347ff.) entfaltet seine Reflexion auf das Problem der Allgemeinen Pädagogik als ein Identitätsproblem der ausdifferenzierten wissenschaftlichen pädagogischen Teildisziplinen. Er geht dabei von zwei Thesen aus: erstens der mangelnden gesellschaftlichen Relevanz ihrer Forschungsergebnisse und zweitens ihrer mangelnden Relevanz für die anderen Teildisziplinen. Dafür führt er drei Gründe an. Zum Ersten hätten sich die Wissenschaften von alltäglichen Erklärungsschemata so weit entfernt, dass ihre Methoden und Ergebnisse nur mehr noch Spezialisten verständlich seien. Während deshalb nur noch eine als Tatsachenwissenschaft konzipierte empirische Erziehungswissenschaft einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten verspricht, steht der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik – als Reflexionswissenschaft ohne spezifisches Gegenstandsgebiet – in Frage. Pädagogische Wissenschaft und pädagogische Praxis finden sich in einem paradoxalen Verhältnis wieder, denn seit der Verabschiedung positivistischer Grundannahmen sei man nicht mehr von der Möglichkeit einer abbildenden Erforschung der (pädagogischen) Realität oder ihrer einheitlichen Interpretation überzeugt, die eine praktische Orientierung erlauben könnte, – auch wenn die erziehungswissenschaftlich ausgebildeten Praktiker:innen gesellschaftlich inzwischen längst unentbehrlich geworden seien. Gleichzeitig haben sich zum Zweiten die unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft der Allgemeinen Pädagogik gegenüber verselbständigt, so dass letztere auch als reflexive Wissenschaft keine Integrationsinstanz mehr für diese sei. Dieser Pluralisierungseffekt spiegele sich zum Dritten in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft selbst. Schon von Beginn an erscheine sie als Konkurrenz von einander widersprechenden und in ihren Grundannahmen, Gegenstandskonzeptionen und Folgerungen miteinander unverträglichen Allgemeinen Pädagogiken.⁸

Eine etwas andere Problemdiagnose stellt der zeitgleich erschienene Beitrag von Thomas Fuhr, die dabei allerdings den von Musolff verabschiedeten Positivismus wieder einholt. An die These der Identitätskrise der Allgemeinen Pädagogik anschließend, hofft Fuhr auf die Möglichkeit einer gegenstandstheoretischen Einhegung der entstandenen Pluralität durch die Rückbesinnung auf Erziehung und Bildung als einem „einheitlichen Gegenstand des Pädagogischen“ (Fuhr, 1999, S. 68). Das „schwerwiegendste Problem der Allgemeinen Pädagogik“ (ebd., S. 59) sieht Fuhr insofern darin, „dass es keine allgemeinpädagogische Diskussion um die großen allgemeinpädagogischen Entwürfe gibt. Sogar Benners Allgemeine Pädagogik wird kaum diskutiert“ (ebd., S. 75). Darin läge denn auch die eigentliche Schwäche und Unwirksamkeit der Allgemeinen Pädagogik. Die Möglichkeit zu ihrer Weiterentwicklung sieht Fuhr nur auf der Basis solcher Streits gegeben.

Ähnlich plädiert wenig später Klaus Prange gegen die von ihm wahrgenommene wechselseitige ‚Immunität‘ von erzieherischen Praktiken und wissenschaftlichen Paradigmen für eine auf einen gemeinsamen Gegenstand bezogene „pädagogische Systematik“.⁹ Eine solche Systematik

„würde das Erziehungswissen wieder auf den Boden zurückbringen, der den Sätzen über das Erziehen vorgegeben ist, und den Anfang dort machen, wo auch das Erziehen anfängt, nämlich bei denjenigen Operationen, durch die wir uns auf das Lernen der Heranwachsenden beziehen [...]“.

8 Als möglichen Beitrag zur Lösung der beobachteten identitätsgefährdenden Pluralisierungseffekte arbeitet Musolff drei Vorschläge heraus: das Programm der Verwissenschaftlichung im Sinne einer selbstreflexiven Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, die (etwas vage gehaltene) Dekonstruktion von Tiefenstrukturen und die Artikulation existenzieller Probleme.

9 Man kann vermuten, dass sich im Gedanken dieser pädagogischen Systematik Pranges Anliegen einer einheitlichen pädagogischen Denkform fortsetzt, in der sich ein gemeinsamer Gegenstand der Pädagogik sichern lassen könnte. Vgl. für Hinweise zur Problematizität und gleichzeitigen Notwendigkeit einer einheitlichen Denkform der Allgemeinen Pädagogik auch Prange, 1989.

Ohne ein solches *fundamentum in re* bleiben die Aussagen über das Erziehen auf den Flugsand wechselnder Lagen und Perspektiven gebaut, dem mit metatheoretischen Reflexionen über die Form von Aussagen und Argumenten und deren Geschichte nicht beizukommen ist“ (Prange, 2001, S. 386).

Dass ein solches „fundamentum in re“ sich nicht ‚von selbst‘ zeigen und darauf bezogene pädagogische Theorien begründen kann, sondern wiederum auf ihnen vorausgehende „allgemeine apriorische Sätze und Begriffe“ angewiesen ist, „die als Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Wissenschaft zugleich die Bedingungen der Möglichkeit spezifisch pädagogischer ‚Gegenstände‘ sind“, gibt schon Strauss (1978, S. 584) zu bedenken (auch wenn er diese Einsicht im Folgenden ebenfalls ontologisch bzw. ‚objekttheoretisch‘ wendet). Die Möglichkeit, einen solchen „Boden“ der Erziehung zu erreichen und damit einen „einheitlichen Gegenstand des Pädagogischen“ zu bestimmen, bestreitet auch Alfred Schäfer in einer 1989 erschienenen Schrift unter Rückgriff auf ein konstruktivistisches Gegenstandsverständnis. Er resümiert: „Eine Auseinandersetzung konkurrierender pädagogischer Theorien kann aber auch kaum inhaltlich geführt werden, da man jeweils von einem anderen Gegenstand redet: Dies erklärt [...] das häufige Ignorieren alternativer pädagogischer Entwürfe [...]“ (Schäfer, 1989, S. 55). Theorien würden deshalb üblicherweise auch nicht widerlegt, sondern durch andere ersetzt. Dieser Einschätzung assistiert auch Jörg Ruhloff in seiner Bilanz, es sei sowohl von der „Uneinheitlichkeit der gegenwärtig wirksamen pädagogischen Grundgedanken“ auszugehen als auch von der Uneinheitlichkeit der für die unterschiedlichen Ansätze „jeweils leitenden *architektonischen Ideen*“ (Ruhloff, 1990, S. 58). Auch er bezweifelt vor diesem Hintergrund den fruchtbaren Sinn eines Streits zwischen den „differierenden Systematiken“ (ebd., 62), denn dieser könne nur in eine dogmatische Diskursart von Lehren münden. Stattdessen wäre der Pädagogik ein Wechsel der Diskursart in einen „nicht-systematischen, »dekompositorischen« Diskurs“ (ebd., S. 63) zu raten, der die Pluralität und Heterogenität systematischer Pädagogiken voraussetzt und nicht zur Identität führen will – d. h. Allgemeine Pädagogik als „in sich heterogenes Theorienkompositum“ (ebd.) akzeptiert.¹⁰

3 Allgemeine Pädagogik im Akzeptanzmodus

Den vorhergehend dargestellten Positionen kann entnommen werden, dass ein Teil des Diskurses um das Problem der Allgemeinen Pädagogik im ‚Lösungsmodus‘ sowohl deren handlungspraktische Verbindlichkeit zu sichern versucht als auch ihre integrative Funktion für die unterschiedlichen, unter ihrem Dach versammelten Ansätze und für die weiteren Teildisziplinen gleichermaßen. Ein anderer Teil dieses Diskurses bestreitet die Möglichkeit eines solchen Unterfangens und schlägt die Akzeptanz sowohl der Differenz von wissenschaftlicher Disziplin und pädagogischer Profession als auch der entstandenen Pluralität von Ansätzen und Teil-

¹⁰ In gewisser Weise können wohl die bereits in den 1980er Jahre angestrebten Bemühungen, die Vertreter der bislang vorliegenden Theorierichtungen und Ansätze für sich selbst und auf diese Weise auch ‚miteinander‘ sprechen zu lassen, als Antwort auf diese Forderung Ruhloffs verstanden werden. Neben dem bereits erwähnten Sammelband von Gudjons, Teske, & Winkel (1994, erstmals erschienen 1980) gilt dies auch für den Band von Rainer Winkel (1984). Gleichzeitig widersprüche diese Deutung der publizistischen Bemühungen der 1980er Jahre der Diagnose Fuhrs (1999), die Vertretenden der Allgemeinen Pädagogik seien nicht im Gespräch oder Austausch miteinander. Die bereits in den 1970ern vorgelegten Versuche, das pädagogische Denken im Verlauf seiner Geschichte einführend in Form von „Hauptströmungen“ zu systematisieren, wie sie bspw. Dietrich Benner (2015, erstmals 1973) oder Christoph Wulf (1983, erstmals 1977) vorgenommen haben, zielen dagegen stärker auf eine vereinheitlichende Darstellung analog zu einer ‚pädagogischen Systematik‘ ab, wie sie Prange (2001) gefordert und Benner (2015) seinem Selbstverständnis nach eingelöst hatte.

disziplinen vor.¹¹ Letzterer Argumentationsstrang scheint sich in der Folge durchgesetzt zu haben: Die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ wird in den 2000er Jahren an prominenter Stelle noch einmal im Heft 4 der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ zum Thema, wo allerdings gerade nicht über ihr Allgemeines verhandelt wird, sondern bspw. über ihre begriffliche Selbstbezeichnung (als Pädagogik oder Erziehungswissenschaft), ihre gegenstandsbestimmten Grundlagen (z. B. der Bildungsbegriff oder die Sinnstrukturen pädagogischer Praxis) und ihre jeweilige Aufgabenbestimmung. Ansonsten scheint allenfalls sporadisch und ohne Bilanzierungsbedarf die Frage nach der adäquaten Verhältnisbestimmung von Allgemeiner Pädagogik und Spezialdisziplinen als noch ungelöstes Problem diskutiert zu werden. In diesem Diskursstrang – der zudem vorzugsweise mit dem Begriff der Erziehungswissenschaft verbunden ist – wird vor allem auf die zu akzeptierende Pluralität der wissenschaftlichen pädagogischen Disziplinen selbst und die Rolle der Allgemeinen Pädagogik im Verhältnis zu den pädagogischen Teildisziplinen bzw. ‚Bereichspädagogiken‘ fokussiert. Die Pluralität der pädagogischen Handlungsfelder oder deren Verhältnis zur Disziplin (Theorie-Praxis-Verhältnis) werden nicht mehr selbst zum eigens zu bearbeitenden Problem (als Gefahr, Verlust oder Verfall), auf das eine adäquate Antwort erfolgen muss.¹²

Eine solche Sichtweise auf das Problem des Allgemeinen kommt vermehrt in den bereits zitierten Publikationen der 1990er Jahre zur Geltung (z. B. Krüger & Rauschenbach, 1994). Exemplarisch kann ein Beitrag von Yvonne Ehrenspeck aus dem Themenschwerpunkt „Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen“ in der zweiten Ausgabe der 1998 gegründeten „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ stehen. Ehrenspeck hält die Problemdefinition einer „Identitätskrise“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – im Widerspruch zu Fuhr (1999) und Prange (2001) – für eine „große Erzählung“ (Ehrenspeck, 1998, S. 186), die nach wie vor dem Anspruch verpflichtet bleibe, als „Leitdisziplin“ der anderen Teildisziplinen fungieren zu wollen. Mit Lenzen verweist sie dagegen – in Fortsetzung der systemtheoretischen Argumentation von Schorr (1981) – auf die Tatsache funktionaler Differenzierung und plädiert vor diesem Hintergrund dafür, diesen Anspruch fallen zu lassen. Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft solle stattdessen selbst als Teildisziplin neben den anderen verstanden werden und zwar im Sinne einer „Reflexiven Erziehungswissenschaft“. Dies führe keineswegs zu ihrem Funktionsverlust, sondern entlaste sie nur „von überzogenen Ansprüchen“ (ebd., S. 185) und helfe damit auch, ein anderes Aufgabenfeld zu entwerfen. Dieses bestünde (wiederum mit Lenzen) bspw. in der „erziehungswissenschaftlich akzentuierten Durcharbeitung und Vermittlung von Wissen aus anderen Disziplinen“ (ebd.), das für alle Teildisziplinen Bedeutung hätte.¹³ Ähnlich diskutiert die Situation der ‚Stichwort‘-Beitrag von Peter Vogel im selben Heft aus Sicht der empirischen Wissenschaftsforschung und fügt der offensichtlich veränderten Situation der 1990er Jahre aber noch eine aufschlussreiche Erklärung hinzu: Für die den vor-

11 Tenorth (1994, S. 23) hatte die Unterscheidung „von (pädagogischer) Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin“ vorgeschlagen.

12 Wie wenig trennscharf die angeführten Modi und ihre je vordringlichen Themen auf zeitliche Abschnitte zugeordnet werden können, dokumentiert sich noch in den bis in die 2000er Jahren fortgesetzten pädagogischen (Be-)Gründungsdiskursen, die u. a. um die Krise oder Legitimation der Allgemeinen Pädagogik, das Theorie-Praxis-Problem, die Standortbestimmung und die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik etc. kreisen (vgl. bspw. Böhm, 2002; Giesecke, 2005; Weiß, 2013).

13 Es lässt sich hier einwenden, dass zwar mit diesem Vorschlag die Pluralität von Wissensformen und Gegenstandsgebieten akzeptiert scheint. Die Allgemeine Pädagogik würde jedoch mit dieser Aufgabenbestimmung eher in die Funktion einer Grundlagendisziplin als einer Teildisziplin rücken. Damit wäre man jedoch wieder am Ausgangspunkt der Problembestimmung angelangt: dass ihr diese integrative Funktion nicht mehr zukommt, sondern sich die Teildisziplinen ihr gegenüber verselbständigt haben.

angegangenen Diskurs kennzeichnenden, „teils analytisch, teils programmatisch, teils defätistisch und teils zukunftsorientierten Äußerungen des Unbehagens“ an der „traditionellen Allgemeinen Pädagogik“ (Vogel, 1998, S. 158) führt er zunächst zwei Gründe an. Als erstes systematisches Argument bringt Vogel die Veränderung der bildungs- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen an, durch die die Erziehungswissenschaft als Disziplin unter einen erhöhten Legitimationsdruck gerate:

„Bei der Wiederbesetzung von Lehrstühlen für ‚Allgemeine‘ oder ‚Systematische‘ Pädagogik müssen auch Angehörige anderer Disziplinen von deren Notwendigkeit überzeugt werden, der evaluationsgesteuerte Rationalisierungsdruck auf Studiengänge verlangt eine präzisere Beschreibung z. B. von allgemeinem pädagogischen Grundwissen in Prüfungs- und Studienordnungen.“ (ebd., S. 158)

Die „zentrifugale Tendenz“ (ebd.) der Teildisziplinen, die sich gegenüber der Allgemeinen Pädagogik verselbständigten, hält Vogel zum zweiten für noch bedeutsamer. Detailliertere Kenntnisse darüber gingen vor allem auf Ergebnisse der empirischen Wissenschaftsforschung seit Beginn der 1990er Jahre zurück, die den allgemeinpädagogischen Anteil in den Bereichen Selbstverständnis, Qualifikationsarbeiten, Forschung und Lehre zurückgehen bzw. sich in die Teildisziplinen auslagern sehen.

Wie lässt sich nun also beschreiben, was hier für die Diskussion um das Problem des Allgemeinen zunächst als Modus der Krisenwahrnehmung, dann als Modus der Krisenlösung und nun als Modus der Akzeptanz identifiziert worden ist? Was hat die behauptete ‚Akzeptanz‘ ermöglicht, die daran festgemacht worden ist, dass die Diskurse über das Problem des Allgemeinen mit dem ausgehenden 20. Jahrhundert zu einem Ende gekommen scheinen, und was genau wird hier akzeptiert? Argumentiert werden soll im Folgenden, dass sich das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft insofern verändert hat, dass das empirische Beobachten von Pluralität möglich geworden ist und damit auch ein neues Verständnis dieser Pluralität sowie letztlich deren Anerkennung. Die Analyse von Vogel setzt das ‚Unbehagen‘ an der ‚traditionellen‘ Form der Allgemeinen Pädagogik voraus und verortet sich damit selbst bereits in einem veränderten disziplinären Selbstverständnis, das auch schon in den Publikationen der 1990er Jahre zur Geltung kommt.

Die bisherige Diskussion rekapituliert Vogel entsprechend wie folgt: Die sowohl auf wissenschaftsgeschichtliche als auch auf gesellschaftliche Herkünfte verweisenden Pluralisierungseffekte beschreibt er als Bedrohung der mit Identitätsansprüchen verbundenen *traditionellen Gestalt der Disziplin* in der Form der ‚Allgemeinen Pädagogik‘, die maßgeblich auf die „Orientierung pädagogischen Handelns“ (Vogel, 1998, S. 161) und dementsprechend auf das Theorie-Praxis-Problem fokussiert gewesen sei. Da zum einen diese Orientierungsleistung angesichts spezieller und heterogener Handlungsprobleme in den diversen pädagogischen Feldern kaum möglich ist und zum anderen die jeweiligen Teildisziplinen diesbezügliche Reflexionsprobleme nunmehr selbst übernehmen und eigenständig bearbeiten, erscheint die Allgemeine Pädagogik in ihrem bisherigen Selbstverständnis als überflüssig. Folgt man dieser Einschätzung, ließe sich schlussfolgern, dass Flitners 1976 geäußerte Befürchtung, die spezifische Wissensform der traditionellen Pädagogik werde sich gegen die sozialwissenschaftlichen Disziplinen möglicherweise nicht behaupten können, offenbar eingetreten ist. Es läge deshalb nahe, das Ausrufen einer „neuen Epoche“ (Krüger & Rauschenbach, 1994) im Einklang mit der Deutung Vogels (1998) als Ergebnis einer ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Pädagogik zu verstehen. In diesem Zusammenhang kündigt sich nun offenbar auch ein neues sozialwissenschaftliches Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik an, mit dem die

traditionelle, auf Sinnverstehen und (historische) Rekonstruktion ausgerichtete Wissensform der Allgemeinen Pädagogik ihre zentrale Bedeutung verloren hat.

Damit wäre die vieldiskutierte ‚Krise des Allgemeinen der Pädagogik‘ nicht mehr Pluralisierungseffekten zuzuschreiben, auf die eine integrierende Antwort gefunden werden müsste, sondern sie wäre auf einen innerdisziplinären Paradigmenwechsel zurückzuführen, der letztlich einer „realistische[n] Wendung in der Pädagogischen Forschung“ (Roth, 1962) zuzurechnen wäre, mit der auch der gemeinschafts- und identitätsstiftende Bezug auf das bislang gemeinsame Allgemeine der traditionellen pädagogischen Wissensform verloren gegangen wäre. Diese würde sich dann als spezifisches Paradigma der als „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ zusammengefassten Positionen der pädagogischen Wissenschaftler:innen der Nachkriegsgeneration zeigen. Es wäre demnach der „Ausgang ihrer Epoche“ (Dahmer & Klafki, 1968) gewesen, der die als ‚Krise‘ wahrgenommenen Erschütterungen im disziplinären Selbstverständnis angestoßen hätte, die in den darauffolgenden 30 Jahren unter der Problemformel der ‚Krise des Allgemeinen‘ diskursiv bearbeitet worden sind.

Der Wandel des disziplinären Selbstverständnisses und die mit ihm verbundene retrospektive Neuinterpretation der Krisen-Diagnose der ‚Pluralisierung‘ wurde in den 1990er Jahren einerseits vor dem Hintergrund des kulturwissenschaftlichen Postmoderne-Diskurses eröffnet (vgl. Fromme, 1999) und andererseits von den eher sozialwissenschaftlichen Theoremen des Modernisierungsdiskurses her (vgl. Benner, Lenzen, & Otto, 1992). Dass der Anstoß dazu wiederum nicht nur – oder sogar überhaupt erst – von einer empirischen Selbsterforschung der Erziehungswissenschaft oder von der Postmoderne-Rezeption ausgegangen ist, wie Vogel (1998) für die 1990er Jahre angibt, zeigte allerdings schon der Verweis auf systemtheoretisch argumentierende Einsätze (z. B. Schorr, 1981), in denen sich ebenfalls eine Abkehr von der traditionellen pädagogischen – geisteswissenschaftlichen – Darstellungs- und Wissensform und dem mit ihr engstens verbundenen Versprechen auf Identität und Orientierung dokumentierte.¹⁴ Auch diese Positionen denken Pädagogik nicht von einer eigenlogischen Struktur des pädagogischen Handelns her (Profession), dem die Struktur des pädagogischen Denkens korrespondiert, sondern von einer gesellschaftstheoretischen Perspektive her als wissenschaftliche Disziplin.

Während man aus Vogels Ausführungen nun schlussfolgern könnte, es läge nahe, was Ehrenspeck (1998) vorgeschlagen hatte: Die Akzeptanz der Weiterexistenz der Allgemeinen Pädagogik als Teildisziplin – die, mit Vogel (1998, S. 163), als ‚Subdisziplin‘ „mit segmentspezifischen Denkmitteln die segmentspezifischen Probleme“ bearbeitet –, kommt er jedoch zu einem anderen Schluss. Interessant ist dabei die Wendung, die sein Beitrag der Allgemeinen Pädagogik gibt. Ihre Identität soll nun nicht mehr von einem einheitlichen Grundgedanken her garantiert werden, sondern durch ein „Profil“ (ebd., S. 165). Dieser Vorschlag markiert einen Kompromiss zwischen den auch in den 1990er Jahren noch vernehmbaren Hoffnungen auf die Unterscheidbarkeit pädagogischen Wissens mit dem dazugehörigen einheitlichen Begriffs- und Theoriegefüge auf der einen Seite, dem auf der anderen Seite die Einsicht in die (von Vogel mit Bezug auf Krüger argumentierte) nicht mehr zurückzunehmende oder einzuhegende „Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxisfelder“ und die „Entgrenzung des Pädagogischen“ (ebd., S. 166) gegenüberstehen sowie die Einsicht in den endgültigen Verlust der „Sicherheit der ethischen, subjektphilosophischen und transzendentallogischen Basistheorien und -theoreme“ (ebd., S. 168).

¹⁴ Dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik darin eine Erbin des Systemdenkens gewesen sein könnte – einem europäischen, aufklärerischen, positivistischen Wissensideal – legt der Beitrag von Lassahn (1994) zum „Beziehungsgefüge einer Allgemeinen Pädagogik“ nahe.

In der von Vogel zusammengetragenen Liste von Erwartungen an die Allgemeine Pädagogik bezogen auf die „Disziplin insgesamt“, die „Teildisziplinen“ und die „pädagogischen Professionen“ im jeweiligen Hinblick auf deren „pädagogische Identität“ sowie ihre „methodologische und kategoriale Basis“ (ebd., S. 173-174) wird jedoch noch einmal der utopische bzw. illusionäre Charakter deutlich, der mit der traditionellen Denkform einhergegangen war, für die die Formel der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ stand. Ihr rechnet Vogel daher eine „amorphe theoretische Konfiguration der Allgemeinen Pädagogik zu [...], die zuviele und widersprüchliche Funktionen erfüllen soll“ (ebd., S. 174). Vogel selbst verlagert diese unterschiedlichen Ansprüche auf die jeweilige Wissensform „empirischer Forschung/Handlungsorientierung/kritischer Reflexion“ (ebd.), die sich unter dem Dach der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vereinigen. Damit wird die traditionelle Frage nach der Identität nicht mehr der Beantwortung in der Wissensform der Allgemeinen Pädagogik überlassen, sondern sie wird eine Frage „der Balance zwischen den Identitätsdefinitionen ihrer eigenen Geschichte und den Zuschreibungen und Erwartungen des übrigen Wissenschaftssystems, der pädagogischen Professionen und der Gesellschaft“ (ebd., S. 176) – also im Wesentlichen eine *disziplinpolitische* Frage. Gleichzeitig wird in Vogels Argumentation dem ‚Problem des Allgemeinen‘ nicht mehr mit Vorschlägen zur Vereinheitlichung begegnet, sondern mit solchen zur Strukturierung der vorhandenen Pluralität. Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft weiß sich damit offenbar angekommen in einer (postmodernen) Gesellschaft, in der Pluralität kein Legitimationsproblem mehr ist – sondern eines der Darstellung und unterschiedlichen Gewichtung heterogener Anteile in Form eines ‚Profils‘. Gleichzeitig bleibt ihr aber offenbar das Paradox erhalten, dass die „unersetzliche gesellschaftliche Funktion“ (Tenorth, 2002, S. 77) der Pädagogik nicht dazu führt, den Legitimationsdiskurs über ihr Allgemeines dauerhaft zu beruhigen (vgl. auch Tenorth, 1994, S. 21ff.).

Ausblick

Es zeigte sich in den vorhergehenden Darlegungen vor allem, dass die sich in systematischer Hinsicht unterscheidenden Positionen zum Problem der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in den vergangenen 40 Jahren periodisch wiederkehrten. Daher konnte an dieser Stelle kaum *eine* historische Entwicklung *einer* Diskurslinie bis in die Gegenwart nachgezeichnet werden. Das erneute Aufflammen des Diskurses über das Allgemeine der Erziehungswissenschaft – wie er sich in der Arbeitsgruppe zur „Lage der Erziehungswissenschaft“ (vgl. Bünger & Jergus, 2021) und der zum Thema „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ ausgerichteten Herbsttagung der Kommission für Wissenschaftsforschung im Jahr 2022 spiegelt – ereignet sich immerhin nach einem bereits vollzogenen Generationenwechsel in den Reihen der aktuellen Protagonist:innen dieses Diskurses. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass der inzwischen schon ‚historische‘ Streit über diese Fragen weder entschieden werden konnte noch abgegolten wäre. Dabei mangelte es wohl eher nicht an plausiblen oder programmatischen Erklärungen für diesen Streit. So hat bereits 1992 Dirk Rustemeyer pointiert resümiert, es sei eine Kontroverse zwischen zwei Theorietypen auszumachen:

„Hier lautete die Hypothese, daß historische Erzählungen über die Disziplingeschichte, die gleichsam unvermittelt an das Programm der Aufklärung anzuknüpfen versuchen, den Plausibilitätsanforderungen eines ausdifferenzierten Wissenschaftssystems heute kaum standhalten können. Hingegen vermag ein Theorietypus, der auf gesteigerte Reflexivität und Historisierung setzt, Intentionen der

Aufklärung fortzuführen, wenngleich er kein traditionelles Verständnis der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft begründet.“ (Rustemeyer, 1992, S. 187)

Wenn sich dennoch das „Bedürfnis nach Erzählungen über die eigene Identität“ fortsetze, könnte dies als „Indiz einer Orientierungsunsicherheit in der Gegenwart“ (ebd.) gedeutet werden. Insofern ließe sich vielleicht vermuten, dass sich die Erziehungswissenschaft gegenwärtig offenbar inmitten eines neuerlichen Transformationsprozesses wiederfindet, der Teile ihres Selbstverständnisses und ihres disziplinären Geltungsanspruchs berührt. Diese Vermutung wird auch von Michael Wimmers (2006, S. 83) dekonstruktiver Deutung der Krise des Allgemeinen als Verschiebung „von Existenzformen, von eingespielten Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Denk- und Handlungsformen“ nahegelegt. In seiner Deutung der Krise als „eines Bruchs in der Kontinuität“ (ebd.) erscheint diese Verschiebung jedoch nicht als Ablösung und Verabschiedung von ungültig gewordenen Denk- und Wissensformen (im Sinne der Herausbildung *eines* neuen Selbstverständnisses), sondern als Koexistenz des Heterogenen. Zu der von Rustemeyer „gesteigerte Reflexivität“ genannten Alternative zur traditionellen (geisteswissenschaftlichen) pädagogischen Wissensform hatte sich neben der vor allem quantitativ verfahrenen empirischen Wissenschaftsforschung bspw. in den 2000er Jahren auch ein qualitativ arbeitendes Netzwerk zu „Beobachtungen des Pädagogischen“ (Neumann, 2010) gesellt. Das Programm der in diesem Netzwerk Forschenden ließe sich auf die Kurzformel des Abschieds „von einer Erziehungswissenschaft, die Einheit begründet, zu einer Erziehungswissenschaft, die Vielfalt beobachtet“ (Dinkelaker, 2010, S. 38) bringen. Einer der Einsätze dieses Programms liegt darin, die Frage nach dem Pädagogischen zu *empirisieren* statt zu *kanonisieren* und dabei auf die systemtheoretische Formulierung der Beobachtungsperspektive zu setzen. Ein weiterer Vorschlag für einen Umgang mit Pluralität stammt ebenfalls von Rustemeyer (2001, S. 244), der die Allgemeine Pädagogik in einem Text von 2001 als „Reflexionsform“ bestimmt hat, die als solche aber bspw. gerade „in ihrer universitären Ausbildungsfunktion eine zentrale Bedeutung für die Organisation der Disziplin Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 245) innehat. Mit diesem Verweis auf die praktische Funktion der Institution Hochschule für die Ausbildung von Studierenden sind auch die sozialgeschichtlichen und gesellschaftlich-politischen Entwicklungen als Rahmenbedingungen des wissenschaftlichen Austauschs angesprochen, ohne die sich offenbar aus gegenwärtiger Sicht nicht mehr plausibel erklären lässt, weshalb die systematischen Rekonstruktionen der diskutierten Argumente die Frage nach der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft nicht stillstellen konnten. Dies verweist auf die genuin (erkenntnis-)politische Qualität der Debatten um die Allgemeine Erziehungswissenschaft – die schon Tenorth (2006, S. 148-149) als *disziplinpolitische* Einsätze bezeichnet hatte, auch wenn sie sich innerdisziplinär als *systematisch* unterscheidbare Überzeugungen und Methoden darstellten. Damit ließe sich noch einmal auf die von Vogel (1998) vorausschauend unter die Überschrift des „Profils“ verpackte Neu-Bestimmung der Pädagogik zurückkommen, die inzwischen zu einer der zentralen Chiffren des von neoliberalen Argumenten dominierten hochschulpolitischen Diskurses geworden ist.¹⁵ Immerhin wäre mit den Möglichkeiten zur Profilierung der eigenen Identität das Versprechen verbunden, plurale Identitäten flexibel verwalten zu können – eine ironische Antwort der Geschichte auf den auch ökonomisierungskritischen Hintergrund der Diskussionen um die eigenlogische Struktur des Allgemeinen der Pädagogik.

¹⁵ Vergleiche dazu weiterführend auch Schenk, 2023.

Literatur

- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Benner, D., Lenzen, D., & Otto, H.-U. (Hrsg.). (1992). Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29*. Beltz.
- Böhm, W. (Hrsg.). (2002). *Pädagogik – wozu und für wen?* Klett-Cotta.
- 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 Verlag.
- Bünger, C., & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In E. Kleinau, E. Glaser, B. Schmidt-Hertha, & K. Schmidt (Hrsg.), *Disziplinäre Verstrickungen und disziplinäre Verantwortung. Erziehungswissenschaft* (Mitteilungsheft der DGfE, Jg. 32, Heft 63, S. 83-90).
- Dahmer, I., & Klafki, W. (Hrsg.). (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Julius Beltz.
- Dinkelaker, J. (2010). Vom Setzen zum Finden. Zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band „Pädagogisches Wissen“. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 37-46). reka.
- Dollinger, B. (2008). Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies Klassiker der Pädagogik. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (2. durchgesehene Aufl., S. 7-24). VS.
- Ehrenspeck, Y. (1998). Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport ‚Alltag‘. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 181-201.
- Flitner, W. (1976). Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(1), 1-8.
- Fromme, J. (1999). Die Vielfalt der Wissensformen in der Pädagogik: Überlegungen zur Pluralisierung im Zeichen der Postmoderne. *Pädagogische Rundschau*, 53(1), 83-101.
- Fuhr, T. (1999). Was ist Allgemeine Pädagogik? Begriff, Leistungen, Defizite. *Pädagogische Rundschau*, 53(1), 59-82.
- Giesecke, H. (2005). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, 45(4), 751-765.
- Gudjons, H., Teske, R., & Winkel, R. (1994). *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bergmann und Helbig. [1 Auflage 1980].
- Hamann, B. (1989). Das Problem einer Allgemeinen Pädagogik. Zur Funktions- und Merkmalsbestimmung eines Wissenschaftsbereichs. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 65(3), 308-327.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Klinkhardt.
- Krüger, H.-H., & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (1994). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Juventa.
- Lassahn, R. (1998). Das Beziehungsgefüge einer Allgemeinen Pädagogik. 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. 282-307). Auer Verlag.
- Musolff, H.-U. (1999). Allgemeine Pädagogik in den 90er Jahren. Bemerkungen aus Anlaß des Erscheinens von Wilhelm Brinkmann, Jörg Petersen (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Pädagogische Rundschau*, 53(3), 347-369.
- Neumann, S. (Hrsg.). (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. reka.
- Pleines, J.-E. (Hrsg.). (1987). *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Königshausen & Neumann.
- Prange, K. (1989). *Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens*. Deutscher Studienverlag.
- Prange, K. (2001). Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(3), 375-387.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Ruhloff, J. (1990). Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts. In W. Fischer & J. Ruhloff (1993), *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 43-56). Academia Verlag.
- Rustemeyer, D. (1992). Identität als faktische Fiktion? In D. Benner, D. Lenzen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin* (S. 187-188). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29*. Beltz.
- Rustemeyer, D. (2001). Wie besonders ist das Allgemeine? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 235-249.

- Schäfer, A. (1989). *Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche*. Deutscher Studienverlag.
- Schenk, S. (2017). *Praktische Pädagogik als Paradigma. Eine systematische Werkelektüre der Schriften Günther Bucks*. Schöningh.
- Schenk, S. (2023). Profilneurose. Zu einer Signatur von Subjektivität in der digitalen Kultur. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99(1), 32-47. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703077>
- Schorr, K. E. (1981). Das Allgemeine in Erziehung und Wissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 34(4), 446-455.
- Strauss, W. (1978). Allgemeine Pädagogik als Paradigma – Forschung der Erziehungswissenschaft (Vorschläge zur Rekonstruktion einer vernachlässigten Disziplin). *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 54(4), 580-593.
- Tenorth, H.-E. (1984). Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen‘ in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(1), 49-68.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17-28). Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2002). Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In W. Böhm (Hrsg.), *Pädagogik – wozu und für wen?* (S. 70-99). Klett-Cotta.
- Tenorth, H.-E. (2006). Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In K. Harney & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 3.* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl., S. 133-173). Barbara Budrich.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 157-180. <https://doi.org/10.25656/01:45034>
- Weiß, E. (2013). Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In *Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik* (S. 125-142). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/264978_125
- Wigger, L. (2010). Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme. In I. Lohmann & S. Spieker (Hrsg.), *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen. Erziehungswissenschaft. Mitteilungsheft der DGfE.* (Jg. 21, Heft 40, S. 33-39).
- Winkel, R. (Hrsg.). (1984). *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*. Schwann.

Autorin

Schenk, Sabrina, PD Dr.ⁱⁿ phil. habil.

Seit 2023 Vertretungsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsprozesse und Subjektformationen in der Überschneidung von Theorien der Kultur, Digitalität und Gesellschaft; Konstitutions- und Ordnungsfragen der Relation von Pädagogischem und Politischem; Grundbegriffe und Grundlagenfragen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie.

E-Mail: sabrina.schenk@uni-due.de