

Dietrich, Cornelia

## **Wissenschaft als Praxis. Kon-Texte und Kon-Ereignisse zur Debatte um eine Krise der Allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren**

*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. 195-201. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)*



### Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Cornelia: Wissenschaft als Praxis. Kon-Texte und Kon-Ereignisse zur Debatte um eine Krise der Allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren - 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. 195-201 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322512 - DOI: 10.25656/01:32251; 10.35468/6138-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322512>

<https://doi.org/10.25656/01:32251>

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-License: <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](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Cornelie Dietrich*

## **Wissenschaft als Praxis. Kon-Texte und Kon-Ereignisse zur Debatte um eine Krise der Allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren**

Während Lisa-Katharina Heyhusen und Lasse Clausen durch ihre chronologische Darstellung und Analyse der publizierten und nichtpublizierten Texte einen Nachvollzug der Genese von Argumenten und Gedanken möglich machten, soll im Folgenden ergänzend dazu eher praxistheoretisch auf die Dokumente geblickt und das von ihnen Vorgestellte so noch etwas erweitert kontextualisiert werden. Das Material dafür sind die von Heyhusen und Clausen (in diesem Band) verwendeten Nachlassfunde, die um einige weitere erweitert wurden, die in Rede stehenden publizierten Texte (vor allem Winkler, 1996; Mollenhauer, 1996) sowie eigene Erinnerungen an die Göttinger Situation zwischen 1992 und 1996. Zwar liegt sicher ein Risiko der Verzerrung darin, hier in der Doppelrolle als gewissermaßen autoethnografisch agierende Zeitzeugin und zugleich als Historikerin aufzutreten; andererseits legen es die Vielfalt und auch die Besonderheit der vorhandenen Materialien nahe, Text- und Erkenntnisgenese als eine Praxis zu rekonstruieren, in der nicht allein das geschriebene Wort, sondern eben auch weitere Quellen genutzt werden.

### **1 Wissenschaft als kulturelle Praxis**

In der historischen Epistemologie französischer Provenienz wird Wissenschaft als eine kulturelle Praxis aufgefasst, und es wird danach gefragt, welche Bedingungen und Umstände das Feld, in dem Erkenntnisse generiert werden, erzeugen (vgl. Bourdieu, 1979; Foucault, 1981; auch Fleck, 2011). Wenngleich diese inzwischen fast 100 Jahre bestehende Tradition überwiegend mit naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen befasst ist (Rheinberger, 2017) – und dabei zum Beispiel die je kontingenten Dynamiken von Theorie, Experiment und in den Experimenten verwendeten Instrumenten rekonstruiert (Galison, 1988; Rheinberger, 2001) – ist doch der Versuch lohnend, anhand des uns zur Verfügung stehenden Materials aus den frühen 1990er Jahren die Debatte um den Zustand der Allgemeinen Pädagogik ebenfalls als eine kulturelle Praxis aufzufassen. Andrew Pickering hat dafür die griffige Formulierung „science as practice and culture“ gefunden (Pickering, 1992). Erkenntnisse, die wir in der Regel in Textform vor uns liegen haben, sind niemals nur als Texte entstanden, die wiederum nichts als Ideen und Gedanken repräsentieren, sondern sie sind entstanden in einem Feld je besonderer wissenschaftlicher, biografischer, politischer und anderer Umstände – und sind damit selbst immer historisch. Mollenhauer hat eine ähnliche Haltung 1996 gezeigt, als er in der Einleitung zu seiner letzten Vorlesung nicht nur die Geschichte der Moderne zitiert, sondern auch die Performativität des Geschäfts der Pädagogik (als Wissenschaft und als Praxis) als Rahmen für diese Vorlesung setzte. Darin stellt er „die Frage danach, wie wir, die erziehende Generation uns selbst verstehen. Meine Hypothese ist diese: Die gewaltige Kulturlandschaft, die in der Moderne als ‚Pädagogik‘ sich etabliert hat, ist eine Inszenierung, dessen Regisseure wir selber sind, die

erziehende Generation: wir verteilen die Rollen und arrangieren die Situationen nach unserem Geschmack – und der mag freilich manchmal besser, manchmal schlechter sein“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer, Uni-Lehre 9015-001).

Wenn also Wissenschaft als kulturelle und soziale Praxis aufgefasst wird, dann kann man Wissenschaftsforschung als Ethnographie dieser Praxis betreiben, so wie es Bruno Latour und Steve Woolgar Ende der Siebzigerjahre des letzten Jahrhunderts in ihrer Studie über ein molekularbiologisches Labor entwickelt haben (Latour & Woolgar, 1979/1985). Der von Heyhusen und Clausen gezeigte Blick in das Arbeitszimmer erweitert sich so noch einmal, indem eben nicht nur Texte, sondern auch Ereignisse, Gegenstände und – in unserem Fall und mit aller Vorsicht – Emotionen zum Gegenstand ethnografischer Untersuchung gemacht werden.

## 2 Inhalt und Form

Erste Aufschlüsse gibt eine Betrachtung der gewählten Formen – Glosse und Replik – in ihrem Verhältnis zu den darin geäußerten Inhalten. Die Glosse gilt im Journalistischen als ein kurzer satirischer Text, der mit Übertreibungen arbeitet und Positionen so zuspitzt, dass die glossierte, oder man kann auch sagen, angegriffene Position in besonders üblem Licht dasteht. Genau darauf hat Winkler in seiner Replik auch geantwortet: Die Glosse erlaube nicht nur „Zuspitzung, Polemik, ... Mangel an methodisch korrekten Verfahrensweisen“ (Winkler, 1996, S. 905), sie verlange „geradezu nach jenem *furor*, der am Glossierten nichts Gutes mehr lässt, gleichwohl geduldet werden muss, da bewusst gewählte Subjektivität vor Rechtfertigungszwängen schützt“ (Winkler, 1996, S. 905). Die Überspitzung bezieht sich in Mollenhauers Glosse wesentlich auf den Vorwurf einer zu geringen Lesetätigkeit seiner Gegner. In einem Brief von 1994 (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Benn 06, 18.04.1994) plant Mollenhauer noch eine „polemische Skizze“ als Reaktion auf den Band von Krüger und Rauschenbach und damit dieselbe Textgattung, mit der er auch sein theoretisches Werk „Erziehung und Emanzipation“ (Mollenhauer, 1968) untertitelt hatte. Im Laufe der folgenden drei Jahre scheint ihm aber dann die Glosse als Textgattung angemessener zu sein, eine Art Zuspitzung erfahren also nicht nur die Inhalte, sondern eben auch die Form. Diese ist nun so gewählt, dass ein kollegial-sachlicher Austausch von Gedanken und Argumenten wenigstens erschwert wird und man darf fragen, ob dieser überhaupt ernsthaft erwünscht ist oder ob nicht die Glosse für Mollenhauer eher als die Möglichkeit, sich in seinem Ärger Luft zu machen, fungiert.

Die Replik ist demgegenüber zwar Alltagssprachlich nur eine einfache Gegenrede, ist so aber im Kontext von Glossen, die etwa in Zeitungen und Zeitschriften erscheinen, nicht sehr vertraut. Vor dem Hintergrund juristischer Verhandlungskultur, genauer der Zivilprozessordnung, gilt die Replik nicht als der zweite, sondern als der dritte Akt im Prozessverfahren, nämlich als Gegenrede des Klägers auf die Klageerwiderung des Beklagten. Im Kontext der Wissenschaft erscheinen Repliken ebenfalls häufiger in dieser Dreischrittigkeit, etwa als Antwort einer: eines Autor:in auf die Rezensionen oder Kommentierung ihres: seines Buches (z. B. Luhmann, 1990) oder als Antwort einer: eines Dritten auf die Kritik einer: eines Zweiten gegenüber einer: einem Ersten und deren: dessen Buch (etwa Heinrich, 2001). In solch einen Verstehenshorizont gestellt wäre mit der Replik also ein Antwortgeschehen bezeichnet, dem bereits Klage/Rede und Gegenrede des Beklagten vorangegangen sind. Somit machte Winkler sich selbst zum Ankläger Mollenhauers oder seiner Positionen und verleiht Mollenhauers Glosse den Status einer Gegenrede zur Anklageschrift. Eine solche Lesart ist insofern nicht ganz abwegig, als dann die von Mollenhauer glossierten Texte Krügers und Winklers von

1994 nicht als Anfangspunkt einer Debatte zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik, sondern selbst als Glied einer Kette im historischen Verlauf der Allgemeinen Pädagogik würde, die Mollenhauer bzw. seiner Generation ihre Verantwortung zuweist.

### 3 Kon-Texte, Kon-Ereignisse, Kon-Emotionen

#### 3.1 Kon-Texte

Vor diesem Hintergrund erstaunt es dann kaum noch, dass die Kontrahenten in wesentlichen Punkten aneinander vorbeireden, um sich dann gegenseitig Ungenauigkeit und Missverstehen vorwerfen zu können. Fragt man etwa, als was das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik eigentlich aufgerufen wird, finden sich drei ganz unterschiedliche Fassungen: Während Winkler immer wieder auf das Ganze der Pädagogik rekurriert und darin den Verlust von „identitätsstiftende[r] Instanz und Orientierungsdisziplin“ (Winkler, 1996, S. 908) aufruft, also die Frage nach einer Leit- oder Königsdisziplin im Gepäck führt, geht es Krüger – in der Tradition Herbarts und Flitners – um den alles zusammenhaltenden Grundgedankengang des Pädagogischen (Krüger, 1994, S. 122). Mollenhauer hingegen interessiert – jedenfalls öffentlich und diskursiv – weder das eine noch das andere, er fragt nach einem „geordneten Feld von Problemstellungen und Begriffen, die zwar relevant, aber nicht leitend“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Winkler 01, 23.12.1996, S. 2) seien. In der Glosse nennt er einige solcher Problemstellungen. Noch mehr Aufschluss geben zwei Vorlesungs-Gliederungen aus dem Nachlass (Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 8011-001; Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 9015-001). Die Vorlesungen wurden gehalten im Abstand von knapp zehn Jahren – 1986 und 1995/96 – und zeigen eine beachtliche Kohärenz der Themen (vgl. Abb. 1). Sie zeigen aber auch den Anspruch und das Selbstverständnis, jede pädagogisch allgemeine Frage als eine historische und damit wandelbare zu verstehen.

#### Themenkonturen in zwei Vorlesungen

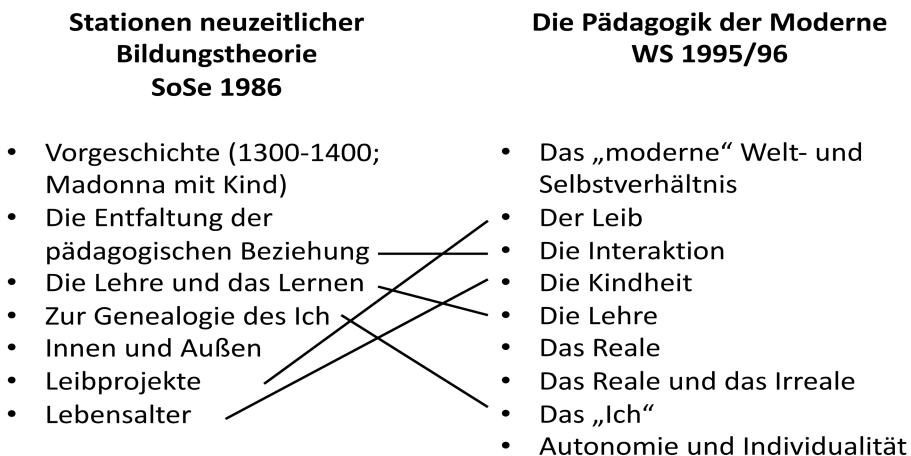


Abb. 1: Themenkonturen in zwei Vorlesungen

Das einzige übergeschichtliche Phänomen ist für Mollenhauer die Generationenfolge als Gegenstand und Kulturtatsache. An Lothar Wigger schreibt Mollenhauer 1996:

„Unser Gegenstand ist die Kulturtatsache des Verhältnisses/der Beziehungen zwischen den Generationen im historischen Prozeß. Dieses Verhältnis kann mannigfach instrumentiert werden ... Solange es aber besteht, ..., haben wir unseren Gegenstand, egal wie wir uns nennen“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Wigg 02, 18.12.1996, S. 2).

### 3.2 Kon-Ereignisse

Werfen wir einen Blick auf Ereignisse in dem akademischen Feld, die unsere Debatte mit konstituieren. Ich stelle sie zunächst in loser Reihung dar:

Mollenhauer wurde im Februar 1996 emeritiert, seit mindestens 1994 gab es eine mitunter lebhaft und institutsöffentlich geführte Diskussion um seine Nachfolge. Er war in dieser Zeit mit der Arbeit an zwei größeren empirischen Projekten beschäftigt, einem sozialpädagogischen und einem zur ästhetischen Bildung und es blieb ihm, wie auch Heyhusen und Clausen zitierten, wenig Zeit für das „Allgemeine“, was er bedauerte.

Winkler bewarb sich auf die Stelle, wurde eingeladen und erhielt den Ruf, lehnte aber nach längeren Verhandlungen ab. Er beschreibt und kommentiert dies selbst in seinem Nachwort der Mollenhauer-Biografie von Alex Aßmann (Aßmann, 2015). Genau zu dieser Zeit, zwischen 1994 und 1996, zwischen Bewerbung und Berufung, während der Entstehung der Glosse, gab es nun einen Briefwechsel zwischen Winkler und Mollenhauer, in dem Mollenhauer Winkler um eine Stellungnahme zu einem sozialpädagogischen Text bat und diese auch erhielt. Der Ton hier ist durchweg respektvoll, freundlich und kollegial.

Ebenfalls in dieser Zeit wurde am Pädagogischen Seminar Göttingen unter Leitung Mollenhauers Kollegen und Freundes Hans-Georg Herrlitz die Studie zur Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft (LEWERZ) durchgeführt, die die viel beschriebene Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft bildungshistorisch anhand von Lehrveranstaltungstiteln beschrieb (Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993). Peter Kauder (2010, S. 225 ff.) stützt sich in seiner Rekonstruktion der Debatte um die Lage der Allgemeinen Pädagogik auch auf diese Studie, die im Göttinger Seminar seit Jahren quasi am Mittagstisch begleitet und kommentiert wurde.

Winkler und Krüger hingegen waren 1992 und 1993 auf ihre je ersten Lehrstühle berufen worden, und zwar in Jena und Halle, relativ zu Beginn der Transformation zur neuen Bundesrepublik, ein doppelter Neuanfang also.

Die Debatte um den Niedergang der Allgemeinen Pädagogik entsteht also auf einem besonderen akademischen Feld. Winkler, Krüger und Mollenhauer streiten hier nicht nur um Inhalte und Argumente als vielmehr auch um verschiedene Zeitmodelle im Verständnis der Entwicklung des Faches: Für Mollenhauer führen die Irritationen und zeitgeschichtlichen Herausforderungen zu einer Reflexion der Bestände und zu einer Notwendigkeit gründlicher Kulturanalysen im Rahmen einer letztlich doch fundierenden Kontinuitätsvermutung bzw. -hoffnung. Winkler und Krüger hingegen beschreiben eine Krise, die zu Niedergang, also Tod, des Alten führt, sodass ein Neuanfang nach Disruption notwendig wird. Peter Kauder nennt dies die „rhetorische Exposition radikaler Thesen“ (Kauder, 2010, S. 136), die vertraut sind in der Gegenüberstellung von Evolution und Revolution als unterschiedliche Modelle epistemischer Dynamik. Wenden wir uns in unserem ethnografisch zu beschreibenden Feld einem weiteren Phänomen zu, den nicht zu übersehenden emotionalen Dimensionen der Debatte.

### 3.3 Kon-Emotionen: Empörung, Melancholie und Scham

In bisher nicht veröffentlichten Briefen an Freunde und nahestehende Kollegen zeigt sich Mollenhauer nach Erscheinen des Bandes von Krüger und Rauschenbach empört, es fallen Begriffe wie „Ärger“, „Faselei“, „wirkliche Empörung“, „unverständiges Gerede“ oder „Positionen, die man so nicht dulden“ könne u. a. m. Die Empörung richtet sich explizit auf die von Mollenhauer konstatierte und dann auch in der Glosse niedergeschriebene unzureichende Lesetätigkeit sowie die unzureichend gründliche Auseinandersetzung mit dem immerhin Gelesenen wie z. B. Benners Allgemeiner Pädagogik (1987).

In seinem Brief an Bittner 1993 räumt Mollenhauer die Möglichkeit des „Zerfall[s] des Faches“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Bitt, 14.12.1993, S. 3), bedingt durch Spezialisierungen, ein. Ihn stimme das, Heyhusen und Clausen haben die Briefstelle erwähnt, „melancholisch“ (ebd.). An zwei Stellen spricht Mollenhauer außerdem von Scham, nämlich einmal hinsichtlich des in der Tat auch von ihm in der Allgemeinen Pädagogik nicht hinreichend generierten „positiven Wissens“; und andererseits hinsichtlich seiner durch Zeitmangel bedingten Unmöglichkeit, seine Gedanken und seinen „Groll“ als Diskurs vorzutragen (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Benn 07, 23.08.1994).

Ich vermute, dass das Zusammenspiel dieser drei Emotionen in der hier betrachteten Debatte auch Empörung, Melancholie und Scham darüber artikuliert, dass das sich dem Ende zuneigende wissenschaftliche Werk nicht oder nicht mehr gehört wird, wie es in dem Brief an Bittner zum Ausdruck kommt: „Dass wir uns immer neu verständigen müssen über den Gegenstand unseres wissenschaftlichen Redens, das kann ich gut akzeptieren, auch wenn dann gelegentlich mein Beitrag wenig deutlich von den anderen gehört wird“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Bitt, 29.04.1993, S. 3). Und ein Jahr später taucht in einem Brief an Benner die Klage auf: „jedenfalls möchte ich sehr gerne etwas über die Chancen und Notwendigkeiten allgemeiner Pädagogik in der Gegenwart schreiben, ... Sie haben es ja schon getan. Aber die Leute hören es nicht!“ (Cod. Ms. K. Mollenhauer Korr. All. Benn 07, 23.08.1994, S. 3).

Der Eindruck, nicht gehört und nicht gelesen zu werden, muss ihn auch beschlichen haben bei der Winkler-Lektüre 1994. Winkler wirft der Allgemeinen Pädagogik vor, dass sie auf gesellschaftlich relevante Phänomene wie die Antipädagogik oder die Bonner Thesen „Mut zur Erziehung“ nicht reagiert habe. Beides hatte Mollenhauer in der Vergangenheit allerdings ausführlich getan. Insbesondere auf die Antipädagogik hat er 1983 mit den Vergessenen Zusammenhängen geantwortet. Dieses Buch aber zitiert Winkler lediglich als „Drohung mit der übermenschlichen Größe der Erziehungsaufgabe“ (anspielend auf Kafkas Brief an den Vater zu Beginn) (Winkler, 1994, S. 94). Ob Mollenhauer seinerseits Winklers bereits ein Jahr zuvor erschienene Stichworte zur Antipädagogik (1982) zur Kenntnis genommen hat, wissen wir nicht. Die von Mollenhauer beklagte „ungenauere Lesetätigkeit“ betrifft ihn aber nicht nur persönlich, sondern er äußert darüber hinaus in zwei Briefen die Sorge, dass sich dieses Verhalten der jüngeren Kollegen, die durch Neuberufung am Beginn einer langjährigen Lehrtätigkeit stehen, womöglich auch rasch auf die Studierenden und damit die nächste Generation von Erziehungswissenschaftler:innen übertragen könne.

## 4 Schluss

Erziehungswissenschaft als eine „practice and culture“ (Pickering, 1992) zeigt sich hier in einem Interaktionsgeschehen, das sich nicht nur in Text-Akten, in Schreib-Akten, vollzieht, auch wenn diese immer wieder in den Vordergrund treten. Wer also spricht und unter welchen Bedingungen?

Die Sprecher treffen in einer bestimmten historischen Situation aufeinander, die vielfach beschrieben wurde (Kauder, 2010): Entgrenzung und Pluralisierung der Erziehungswissenschaft, Expansion der Berufsfelder, Verunsicherung des Strebens nach Systementwürfen durch Poststrukturalismus und Postmoderne, Auflösung der Blockpolitik und deutsche Wiedervereinigung. Die Akteure treffen aber auch in je besonderen berufsbiografischen Situationen aufeinander: Während der eine seinen Abgang vorbereitet, dabei mitunter melancholisch bemerkt, dass das eigene Werk nicht so rezipiert werde, wie es für ihn wünschenswert wäre, versuchen die anderen ihren Neubeginn auf Professuren für Allgemeine Pädagogik mit einer Art tabula-rasa-Rhetorik zu rahmen.

Würde man die damals virulente Frage, ob die Allgemeine Pädagogik (noch) den Status einer Königsdisziplin habe, bejahen, führte uns dies zu der Vorstellung, dass hier Könige miteinander sprechen und streiten. Die Spur ist vielleicht ganz so abwegig nicht, wie sie scheint, denn das heftige Ringen, die gewählten Formen von Glosse und Replik, lassen doch erahnen, dass der Habitus des Herrschaftlichen und um Herrschaft ringenden, trotz gegenteilig getätigter diskursiver Aussage noch nicht transformiert ist. Mir ist zumindest in der Form kein ähnlicher Schlagabtausch zwischen Schulpädagog:innen oder Heilpädagog:innen bekannt.

Explizit wird das Streitgeschehen dadurch aufrechterhalten, dass man auf die zentralen inhaltlichen Argumente und auch wissenschaftlichen Zugänge des jeweils anderen gar nicht ernsthaft eingeht. Einer „Selbstbeobachtung der disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ (Krüger & Rauschenbach, 1994, S. 11) steht das Ringen um fraglich gewordene Grundbegriffe und relevante Problemstellungen relativ locker gegenüber. Im nicht-öffentlichen Teil der Debatte, aber ebenso explizit – nämlich in dem vorgestellten Brief von Mollenhauer an Winkler sowie in anderen Briefen – zeigt sich hingegen inhaltlich eine große Übereinstimmung der Positionen, die respektvoll verhandelt werden. Als Beispiel für die Verbundenheit der beiden Kontrahenten Mollenhauer und Winkler sei nur nochmals auf ihr wissenschaftliches Profil in der seltenen Verbindung von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik und ihre starke Nähe zu Schleiermacher hingewiesen. Implizit aber geht es auch um eine Interaktion zwischen Vätern und Söhnen, die öffentlich als Streit oder Ablösungskonflikt inszeniert wird, im Nicht-Öffentlichen aber eher als eine Suche nach Verständigung im gegenseitigen Respekt gelesen werden kann. In alldem zeigt sich die bange Frage danach, ob die nächste Generation das Dargebotene sich auch aneignen möchte – wir haben es mit hin mit einem Lehrstück Allgemeiner Pädagogik zu tun.

## Literatur

- Aßmann, A. (2015). *Klaus Mollenhauer – Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657781058>
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa-Verlag.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Galison, P. (1988). History, Philosophy, and the Central Metaphor. *Science in Context*, 2(1), 197-212. <https://doi.org/10.1017/S0269889700000557>
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G. & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (LEWERZ)*. Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.47952/gro-publ-160>



- Heinrich, M. (2001). Was heißt hier eigentlich „Widerspruch“? Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kältestudien – eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik. *Pädagogische Korrespondenz*, 27, 5-30. <https://doi.org/10.25656/01:8277>
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Klinkhardt.
- Krüger, H.-H. (1994). Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 115-130). Juventa-Verlag.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (1994). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Juventa-Verlag.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979/1985). *Laboratory Life*. Princeton UP.
- Luhmann, N. (1990). REPLIK des Autors auf die Besprechung des Buches NIKLAS LUHMANN, *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main 1989 durch Richard Münch und Claus Offe. *SOZIOLOGISCHE REVUE*, 13(4), 381-393. <https://doi.org/10.1524/srsr.1990.13.4.389>
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation – Polemische Skizzen*. Juventa-Verlag.
- Mollenhauer, K. (1996). Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(2), 227-285.
- Pickering, A. (Hrsg.) (1992). *Science as Practice and Culture*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226668208.001.0001>
- Rheinberger, H.-J. (2017). Historische Epistemologie. In M. Sommer, S. Müller-Wille & C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte* (S. 32-45). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05347-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05347-3_3)
- Rheinberger, H.-J. (2001). *Experimentalanalyse und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Wallstein Verlag.
- 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-Verlag.
- Winkler, M. (1982). *Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik*. Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1996). Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(6), 905-913.

## Aus dem Nachlass Mollenhauers

- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 9015-001
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Uni-Lehre 8011-001
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Benn 06 (31.03.1994-29.04.1994), Briefwechsel mit Dietrich Benner
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Benn 07 (23.08.1994-20.09.1994), Briefwechsel mit Dietrich Benner
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Bitt (20.04.1993-19.03.1996), Briefwechsel mit Günther Bittner
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Wigg 02 (18.12.1996), Briefwechsel mit Lothar Wigger
- SUB Göttingen, Cod. Ms. K. Mollenhauer Korrr. All. Winkler 01 (23.07.1996-23.12.1996), Briefwechsel mit Michael Winkler

## Autorin

**Dietrich, Cornelia, Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>**

Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin.

*Arbeitsschwerpunkte:* Ethnografische Schulforschung; Disziplinengeschichte; Kulturelle Bildung; Sorge und Leistung.

*E-Mail:* dietricc@hu-berlin.de