

## Allgemeine Pädagogik zwischen Wissenschaftsforschung und Disziplinpolitik

Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es, angeregt insbesondere von einigen Untersuchungen der (empirischen) Wissenschaftsforschung, eine nachhaltige Diskussion über den Stellenwert, die Leistung und die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. KRÜGER 1994; WINKLER 1994; MAROTZKI 1996; MOLLENHAUER 1996; EHRENSPECK 1998; LENZEN 1998; VOGEL 1998; TENORTH 1998; POLLAK 1998; MUSOLFF 1999; FUHR 1999). Im Gegensatz zu bekannten Positionen einer Neuorientierung der Allgemeinen Pädagogik, wie sie in der Geschichte der Disziplin immer wieder zu beobachten sind, hat die neuere Diskussion um die Allgemeine Pädagogik einen prinzipiellen Charakter. Es geht nicht mehr nur um eine weitere Neuvermessung der Leistungen der Allgemeinen Pädagogik für die Disziplin, sondern in den letzten Jahren wird grundsätzlich darüber verhandelt, welchen Stellenwert die Allgemeine Pädagogik im Gesamt der Disziplin hat, und es wird insbesondere über ihr Verhältnis zu den spezialisierten Teildisziplinen diskutiert.

Gerade im Hinblick auf neuere Forschungsergebnisse der empirischen Wissenschaftsforschung, in denen ein Rückgang der Allgemeinen Pädagogik festgestellt wurde, wird von mehreren Vertretern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie Vertretern anderer Teildisziplinen, wie der Sozialpädagogik oder der Erwachsenenbildung, die Bedeutung und Leistung der Allgemeinen Pädagogik neu bewertet und es wird immer wieder folgende Frage zu beantworten versucht: Wie ist es unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse, die den disziplinären Wandel der Erziehungswissenschaft beleuchten, aber auch angesichts neuerer Phänomene, wie solchen der „empirischen Verallgemeinerung der Pädagogik“ (WINKLER 1994, S. 95), gar einer Pädagogisierung und Pluralisierung und nicht zuletzt im Hinblick auf die kursierende These vom möglichen Funktionsverlust oder gar „Niedergang“ (ebd.) bzw. der „Auflösung“ (MACKE 1994, S. 65) der Allgemeinen Erziehungswissenschaft um deren Funktion und Leistungsfähigkeit bestellt? Dabei werden nicht selten auch mögliche disziplinpolitische Implikationen reflektiert oder gefordert (vgl. KRÜGER 1994, S. 122).

Der aktuelle Diskurs um die Allgemeine Pädagogik ist deshalb als ein zwischen Wissenschaftsforschung und Disziplinpolitik kursierender Diskurs einzuordnen, der insbesondere das Phänomen der Ausdifferenzierung der Disziplin und deren Folgen reflektiert, und in dem mehr oder weniger explizit auch disziplinpolitische Interessen verfolgt werden.

<sup>1</sup> Sei es im Hinblick auf rückläufige Zahlen im Bereich des Lehrangebots oder auch der thematischen Orientierung bei Qualifikationsarbeiten sowie bei Stellenausschreibungen und Stellenbesetzungen für das institutionell differenzierte Fach Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft; vgl. HERRLITZ 1996, insbesondere S. 272; MACKE 1990, 1994; RAUSCHENBACH/CHRIST 1994.

## 1. Kritik an der Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin und Neuorientierung der Allgemeinen Pädagogik

Vergleicht man den neueren Diskurs über die Allgemeine Pädagogik mit früheren Versuchen einer Neuorientierung und -konturierung der Allgemeinen Pädagogik, so wird der grundsätzliche Tenor der neueren Diskussion besonders deutlich. Zwar hat es Diskussionen um den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik und ihrer Leistung in der Geschichte der Disziplin immer wieder gegeben, insbesondere bei theoretischen Paradigmenwechseln, so ist jedoch niemals zuvor die Allgemeine Pädagogik in ihrer *grundsätzlichen* Bedeutung zum Thema geworden. Es wurde vormals vielmehr darauf hingewiesen, dass bestimmte Bereiche und Thematiken in den vorhergehenden Allgemeinen Pädagogiken nicht berücksichtigt worden seien. So waren, wie U. HERRMANN gezeigt hat, etwa für W. FLITNER Mitte der 1920er und Anfang der 1930er Jahre folgende Gründe für seine Neuorientierung der Allgemeinen Pädagogik, hier noch als Systematische Pädagogik verstanden, relevant (vgl. HERRMANN 1992, S. 31):

In FLITNERS „Systematische(r) Pädagogik – Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1983) sollte thematisch endlich das einfließen, was in den Systematiken der HERBART-ZILLER Schule unberücksichtigt geblieben war: „die Selbsterziehung in Erziehungsgemeinschaften, die Selbstbildung im geselligen Umgang, die aktive Aneignung und Ausgestaltung eigener Lebensformen“ (HERRMANN 1992, S. 31). Darüber hinaus sollte die Erziehungswirklichkeit mehr in den Vordergrund rücken, und auch theoretisch-methodisch sollte es eine Neuorientierung geben. Die Allgemeine Pädagogik sollte nun auf der Grundlage der pragmatischen und hermeneutischen Geisteswissenschaften begründet werden (vgl. ebd., S. 32). Die Systematik der FLITNERSchen Allgemeinen Pädagogik, die durch die Orientierung an der Erziehungswirklichkeit alle Bereiche der Pädagogik abdecken sollte, aber sich auch von „differentiellen Pädagogiken“ (ebd., S. 31) abgrenzt, basiert auf der Maßgabe, dass es einen „pädagogischen Grundgedanken“ gebe, wie es in der Vorbemerkung zur „Allgemeinen Pädagogik“ FLITNERS heißt (FLITNER 1983, S. 123). In diesem „pädagogischen Grundgedankengang“ werden „Intentionen, Implikationen und Zielsetzungen einer Praxis expliziert, die als pädagogische qualifiziert werden kann“ (HERRMANN 1992, S. 35).

Die Funktionen der Systematischen bzw. Allgemeinen Pädagogik FLITNERS lassen sich nach HERRMANN folgendermaßen resümieren (vgl. ebd., S. 41): Die Allgemeine Pädagogik FLITNERS sei in der Lage „lebensgeschichtliche Problemlagen in ihren spezifischen erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Bedeutungen“ zu identifizieren; Sie generiere Desiderata der Forschung und Analyse und leiste die kritische Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft; sie kontrolliere deren Selbstverständnis und sie zeige interdisziplinäre Zusammenhänge der Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen, die zur „materiellen Ausfüllung der Betrachtungsweisen des Grundgedankengangs und des Schemas der Kategorien und Grundbegriffe herangezogen werden müssen“ (ebd.).

HERRMANN sieht deshalb in FLITNERS Systematik das Beispiel einer Allgemeinen Pädagogik angezeigt, die sich nicht gegen neue Erfahrungen sperrt und die neue Theorien und Paradigmen am pädagogischen Grundgedankengang hinsichtlich ihrer pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Brauchbarkeit zu prüfen in der Lage sei. Es wird weiterhin darauf hingewiesen, dass die Allgemeine Pädagogik sich von den differentiellen Pädagogiken darin unterscheidet, dass sie nicht die Grundlegung des Besonderen, Angewandten sei, sondern die Selbstbegründung und Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft zur Aufgabe habe, während die differentiellen Pädagogiken (also z. B. die Sozialpädagogik) spezielle Erziehungs- oder Lebenswirklichkeiten bearbeiten, die zwar den Betrachtungsweisen des pädagogischen Grundgedankengangs eingegliedert werden könnten, die aber auf der Ebene der Kategorien und Begriffe einer eigenen Differenzierung bedürften, die ihr Spezifikum ausmachten (vgl. ebd., S. 41 f.).

FLITNER sah also durchaus die Notwendigkeit der theoretisch-begrifflichen Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Pädagogiken ohne jedoch dabei die Allgemeine Pädagogik als gefährdet anzusehen, wie das in der jüngsten Diskussion um die Allgemeine Pädagogik der Fall ist. Die Allgemeine oder Systematische Pädagogik bleibt bei FLITNER die Leitdisziplin der Pädagogik, da sich in ihr der „pädagogische Grundgedankengang“ reflektiere. Deshalb führte, so HERRMANN, auch die „sozialwissenschaftliche Wendung“ zum Verlust der Funktionen der Allgemeinen Pädagogik in der Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft, da sie den pädagogischen Grundgedankengang als disziplinäre Matrix mit der Kritik am geisteswissenschaftlichen Ansatz zum „Verschwinden“ gebracht habe (ebd., S. 40).

Die Entwicklung eines „pädagogischen Grundgedankens“ ist deshalb auch das Ziel einer der anspruchsvollsten Allgemeinen Pädagogiken der jüngeren Zeit, der 1987 erschienenen „Allgemeinen Pädagogik“ von D. BENNER, neben A. TREMLS „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ die aktuellste Fassung einer Allgemeinen Pädagogik. Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der Disziplin in unzählige Teildisziplinen reflektiert BENNER über die Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik und versucht die „systematische Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens auf eine in der menschlichen Praxis selbst begründete, fundamentale Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns zu gründen“ (BENNER 1987, S. 17).

Doch auch angesichts solch komplexer und anspruchsvoller Theoriegebäude, wie das der BENNERSchen „Allgemeinen Pädagogik“ werden die Aussichten der Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin im Allgemeinen als schlecht eingeschätzt. Und dies nicht nur wegen der durch die sozialwissenschaftliche Wende laut gewordene Kritik am geisteswissenschaftlichen Paradigma, die die Idee eines pädagogischen Grundgedankengangs und die Vorgabe der Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin problematisch werden ließen. Bereits rein quantitativ kann man von einem Rückgang allgemeinpädagogischer Systementwürfe seit der sozialwissenschaftlichen Wende in den 60er und 70er Jahren sprechen (vgl. KRÜGER 1994, S. 118). Insbesondere aber wird die Ausdifferenzierung und Ausweitung zahlreicher erziehungswissenschaftli-

cher Arbeitsfelder als Grund für das weitgehende Fehlen Allgemeiner Pädagogiken in den 80er und 90er Jahren gesehen.<sup>2</sup>

Diese Entwicklung ist unter anderem der Tatsache geschuldet, dass das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik mit dem fortschreitenden Ausdifferenzierungsprozess der Disziplin nicht mehr kompatibel ist. So weist H.-H. KRÜGER darauf hin, dass BENNERS „Allgemeine Pädagogik“ den Ausdifferenzierungsprozess der Erziehungswissenschaft in verschiedene Teildisziplinen und Arbeitsfelder aus seinem systematischen Focus weitgehend ausblendet habe und dass es sich letztlich um eine schulzentrierte Variante einer Allgemeinen Pädagogik handele, da auch die pädagogische Institutionentheorie fast ausschließlich am Beispiel der Schule festgemacht sei (KRÜGER 1994, S. 120). Damit falle BENNERS „Allgemeine Pädagogik“ sogar hinter ein Gegenstandsverständnis zurück, wie es in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bereits bei FLITNER und NOHL expliziert worden sei (ebd., S. 121).

Allerdings muss hier das BENNERSche Diktum in Erinnerung gerufen werden, dass die Allgemeine Pädagogik „die Notwendigkeit eines pädagogischen Grundgedankens keineswegs aus der fehlenden Systematik der Erziehungswissenschaft und der nicht vorhandenen Einheit der pädagogischen Praxis“ ableiten könne (BENNER 1987, S. 16) und dass zudem die fortschreitende Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe und erziehungswissenschaftlicher Disziplinen „zweifach interpretiert“ werden könne: „als Ausdruck der besonderen Beachtung, die der Pädagogik in der Neuzeit und Moderne zukomme, und als Hinweis darauf, dass von einer gesellschaftlichen Anerkennung einer eigenständigen Fragestellung und Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (...) noch nicht die Rede sein könne“ (ebd., S. 23.).

Gleichwohl ist auch Benners „Allgemeine Pädagogik“ als Leitdisziplin konzipiert. Denn das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin impliziert, dass sie sich gegenüber anderen Teildisziplinen abgrenzt, indem sie beansprucht „ihnen theoretische Vorgaben für das Verständnis des Pädagogischen zu machen, das in allen Teilbereichen pädagogischer Tätigkeit Geltung haben soll“ (LENZEN 1998, S. 41). Pädagogik als Leitdisziplin produziert und kommuniziert also „pädagogische Handlungsorientierungen und -prinzipien“ (ebd., S. 46). Zugangsweisen dieser Form sind u. a. die pädagogische Normfrage, Pädagogische Ethik und die wohl anspruchsvollste Ausführung, die Bildungstheorie (z. B. sensu BENNER). Alle diese Ausformungen sind jedoch auf unterschiedlichste Art und Weise in die Kritik geraten bzw. werden als Möglichkeit einer zeitgemäßen Allgemeinen Erziehungswissenschaft verworfen (vgl. KRÜGER 1994, 1995; WINKLER 1994; LENZEN 1998), da sie - angesichts der disziplinären Ausdifferenzierung und Vielfalt der Disziplin - entweder mit ihrem Anspruch eines abgeschlossenen Systems, normativer Handlungsorientierungen oder eines Prinzipienkatalogs die Referenz zur Erziehungswirklichkeit (wie sie noch FLITNER beanspruchte) bzw. zur disziplinären Wirklichkeit verloren haben (vgl. LENZEN 1998, S. 46) oder diese im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin gar nicht hinreichend komplex bearbeiten können. Hier besteht die Gefahr,

dass die Allgemeine Pädagogik sich nur noch auf sich selbst beziehen könnte und zum bloßen „Glaspertenspiel“ (ebd., S. 46) wird. Zudem gibt es für die Wirkung normativer Handlungsorientierungen und -prinzipien, wie sie in Systematischen oder Allgemeinen Pädagogiken gemeinhin gegeben werden, keinerlei Evidenz (vgl. LENZEN 1987; KRÜGER 1994; WINKLER 1994).

Aus diesen Gründen wird in den letzten Jahren deshalb von vielen Vertretern der Disziplin vorgeschlagen, Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft nicht mehr als Leitdisziplin sondern selbst als Teildisziplin zu definieren (vgl. WIGGER 1996; LENZEN 1998, S. 33) und, um Verwechslungen mit solcherart Allgemeinen Pädagogiken, die als Leitdisziplin und Systematik konzipiert worden sind, entgegenzuwirken, diese als Allgemeine Erziehungswissenschaft zu bezeichnen (EHRENSPECK 1998, S. 184 f.).

Diese Einschränkung der Allgemeinen Pädagogik auf eine Teildisziplin unter anderen Teildisziplinen soll die Allgemeine Pädagogik von überzogenen Ansprüchen entlasten und vor dem Hintergrund einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Disziplin und einem fast unübersichtlich gewordenen Interventionsbereich pädagogischer Handlungen und Berufe zur Professionalisierung und weiteren Spezialisierung beitragen. Damit soll aus inhaltlichen wie aus disziplinpolitischen Gründen verhindert werden, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu einer Art „Restkategorie“ gerät (LENZEN 1980, S. 49) oder gar als „Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken“ (HEID 1991, S. 683) aufgefasst wird, die aufgrund ihres „unaufgeklärten Selbstverständnisses“ (WINKLER 1994, S. 94) den Status einer „institutionalisierten Unzuständigkeit“ (ebd.) zugewiesen bekommt.

Der Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik entscheidet sich jedoch nicht nur durch den Wechsel von einer Leitdisziplin hin zu einer Teildisziplin. Insbesondere die Einwände der (empirischen) Wissenschaftsforschung der letzten Jahre stellen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft eine Herausforderung dar. Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass die Diskussion um die Allgemeine Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung bereits als ein Vorgang der Kompensation angesehen werden kann. Denn, wie J. MITTELSTRAB in seinem Aufsatz: „Theorie und Empirie der Wissenschaftsforschung“ ausgeführt hat, betreibt eine Disziplin insbesondere dann Wissenschaftsforschung, wenn sie aus irgendwelchen Gründen ihre systematischen Fragen nicht mehr stellen kann und der Begründungsdiskurs in eine Krise geraten ist (MITTELSTRAB 1982, S. 195), wie z. B. in diesem Falle in der Erziehungswissenschaft die Frage nach ihrer Systematik oder nach ihrem „pädagogischen Grundgedanken“. Dass die Frage nach dem Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik gerade für die Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft ein so prominentes Thema ist, ist insofern nicht verwunderlich, denn „im Rahmen einer allgemeinen wissenschaftstheoretischen Architektonik von Theoriegenese und Theorienbewährung haben wissenschaftshistorische und wissenschaftswissenschaftliche Reflexionen Funktionen übernommen, die bislang in der Ausarbeitung von Begründungen bestanden“ (ebd.).

<sup>2</sup> Mit Ausnahme der Allgemeinen Pädagogiken von BENNER 1987 und TREML 1987.

## 2. Allgemeine Pädagogik im Fokus der empirischen Wissenschaftsforschung

Der Hauptausgangspunkt der wesentlich von den Ergebnissen einiger Untersuchungen der empirischen Wissenschaftsforschung angestoßenen und geprägten Diskussion um die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft, insbesondere über deren möglichen Funktionsverlust bzw. deren „Niedergang“ (WINKLER 1994, S. 95) ist die Ausdifferenzierung der Disziplin in unterschiedliche Teildisziplinen. Neben den Untersuchungen von RAUSCHENBACH/CHRIST (1994) oder HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE (1993) u. a., waren es insbesondere einige im Rahmen eines Forschungsprojekts über die „thematische und methodische Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ entstandenen Studien von G. MACKE (1990, 1994), die einen Tendenzwandel im Verhältnis der Allgemeinen Pädagogik zu den anderen Teildisziplinen nahegelegt haben. Auszüge und Thesen aus dieser Studie werden in den Diskussionsbeiträgen über die Funktion, Leistungsfähigkeit und den zukünftigen Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik als wichtige, empirisch gesicherte Belegstellen für die Problematik der Ausdifferenzierung oder auch für die Notwendigkeit einer Neuvermessung der Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft herangezogen (vgl. KRÜGER 1994, 1995; WIGGER 1996; RAUSCHENBACH/CHRIST 1994).

Im Gegensatz zu anderen wichtigen Studien der empirischen Wissenschaftsforschung, wie etwa die Untersuchungen von BAUMERT/ROEDER (1990, 1994) oder RAUSCHENBACH/CHRIST (1994), die zu aufschlussreichen Ergebnissen bezüglich des *institutionellen* und *disziplinären* Wandels der Disziplin gekommen sind, die aber von Aussagen über den *qualitativen* und *funktionalen* Stellenwert der Allgemeinen Erziehungswissenschaft absehen, kommt die MACKESche Studie, die u. a. die Gewichtung der Allgemeinen Pädagogik in erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten (Dissertationen) untersucht, in einigen Fällen zu unzulässigen Schlüssen:

- Der Begriff „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ wird nicht ausreichend und präzise definiert. Das macht die Themenzuweisung unsicher und die Argumentation zirkulär.
- Es wird nicht deutlich, ob die Behandlung allgemeiner Fragestellungen gleichzusetzen ist mit der Aufgabe der Teildisziplin „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ oder ob der Gegensatz allgemein/speziell unabhängig von Zurechnungen auf Funktionen und Aufgaben spezieller Teildisziplinen gefasst ist. Im letzten Fall könnte man keine Aussagen über eine mögliche „Auflösung“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft machen.
- Der Begriff „spezialisierte Teildisziplinen“ (MACKE 1994, S. 54) unterstellt die Existenz einer allgemeinen Teildisziplin und zeigt, dass MACKE nicht zwischen dem Gegensatz Allgemeines/Besonderes bzw. Teil/Ganzes unterscheidet.

- Es ist nicht sinnvoll, über die inhaltsanalytische Auswertung von *Themen*, eines zudem sehr speziellen Korpus, wie Titel von Qualifikationsarbeiten,<sup>3</sup> allgemeine Aussagen über die *institutionelle* Entwicklung einer Teildisziplin und ihrer Funktionen bzw. über ihr Verhältnis zu anderen Teildisziplinen zu machen. Allenfalls kann man, wie andere Analysen der empirischen Wissenschaftsforschung deutlich gemacht haben (vgl. KEINER 1999a) über inhalts- und deskriptorenanalytische Titelanalysen etwas über die thematische Orientierung einer Disziplin bzw. über die quantitative Resonanz von Themen in der Disziplin ausmachen. Solche Erhebungen müssen aber immer um qualitative Untersuchungen ergänzt und durch diese kontrolliert werden. Zudem lässt sich über reine Titelanalysen nichts über Argumentationen, Topoi und theoretische Perspektiven herausfinden (vgl. THIEL 1995, S. 235).
- Und die thematische Orientierung kann nicht, und dies ist der Kategorienfehler von MACKE, auf institutionelle und disziplinorganisatorische Differenzierungen, wie etwa Teildisziplinen, angewandt werden.
- In der MACKESchen Untersuchung über die Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung wird lediglich gezeigt, wie und dass im Zuge des disziplinären Wandels der relative Anteil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gegenüber dem Anteil der sich ausdifferenzierenden Teildisziplinen zurückgeht.
- Der Rückgang der relativen Anteile einer Disziplin, die historisch gesehen vormals das Gesamt der Fragestellungen der Pädagogik im Ganzen behandelt hat, ist aber bei der Ausdifferenzierung einer Disziplin zu erwarten und ist als Ergebnis trivial. Früher gab es dagegen keine Teildisziplin „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ oder „Allgemeine Pädagogik“, sondern diese war die Pädagogik als Ganze bzw. als Leitdisziplin. Sprachprobleme gibt es erst dann, wenn sich Teildisziplinen, wie die Sozialpädagogik oder die Erwachsenenbildung ausdifferenzieren und das disziplinäre Gesamt der Pädagogik auf unterschiedliche Teildisziplinen verteilt wird, wobei die Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik nunmehr eine unter anderen ist.

E. KEINER (1999a) hat in seiner Studie zur „Erziehungswissenschaft 1947-1990“ zudem darauf hingewiesen, dass man einige Zweifel an der beanspruchten interpretativen Reichweite der Untersuchung vorbringen könne. Sehe man von den vorhandenen Kategorienproblemen ab, wie z. B. die Unterscheidung in spezifische und unspezifische Methoden etc., so stehe in Frage, ob denn „die Entwicklung der Qualifikationsarbeiten (...) wirklich eine vergleichbare Indikatorfunktion für die disziplinäre

<sup>3</sup> Nicht beachtet wird zudem der Kontext, in dem Qualifikationsarbeiten entstehen, wer sie betreut, wie Titelentscheidungen zustandekommen, ob man beispielsweise aus anderen als inhaltlichen Gründen eher allgemeiner oder spezieller geschnittene Titel wählt, etc. Dass eine eher spezielle Orientierung seit den frühen 70er Jahren zu verzeichnen ist, liegt zudem nicht zuletzt daran, dass ein Student, etwa der Diplompädagogik sich im Studium und im Hinblick auf eine Schwerpunktsetzung für eine Teildisziplin entscheiden muss, bspw. für Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung. Die Qualifikationsarbeiten behandeln deshalb auch oftmals ein teildisziplinspezifisches Thema. Und da Diplomarbeiten oft eine Vorarbeit zu Dissertationen darstellen, wird eine solche Orientierung natürlich weitergetragen, usw.

ren Tendenzen besitzt wie Zeitschriftenaufsätze" (KEINER 1999a, S. 50). Dies würde voraussetzen, dass man „alle Dissertationen auch als potentiellen disziplinspezifischen Output" betrachten könne. Dies sei aber noch gar nicht hinreichend empirisch erforscht. (vgl. ebd.).

Über den *qualitativen* Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik kann mit einer solchen Untersuchung also letztlich nicht viel ausgemacht werden. Will man eine derartige Fragestellung sinnvoll bearbeiten, bietet es sich vielmehr an, *Argumentationen* darauf hin zu untersuchen, ob sie eher dem Diskurs der Allgemeinen Pädagogik oder dem anderer Teildisziplinen zuzuordnen sind, um dann zu einem begründeten Urteil über einen möglichen Funktionsverlust oder Funktionswandel der Allgemeinen Pädagogik zu kommen. So kann man am Beispiel von Themenkonjunkturen in der Erziehungswissenschaft (vgl. dazu auch EHRENSPECK 1998; STROB/THIEL 1998), die weit mehr umfassen als Titelüberschriften von Qualifikationsarbeiten, herausarbeiten, welche faktische Funktion der Allgemeinen Pädagogik im Zusammenhang mit anderen Teildisziplinen zukommt und ob diese auch von den anderen Teildisziplinen wahrgenommen wurde. Zwar ist unstrittig, dass die Allgemeine Pädagogik immer wieder wichtige Themen, wie z. B. in jüngster Zeit, Themen wie: Biographie, Postmoderne oder Ästhetik lanciert und in den disziplinären Diskurs gebracht hat (vgl. STROB/THIEL 1998) und dabei auch gewisse Vorreiterfunktionen in der Rezeption von Themen insbesondere aus der Öffentlichkeit und den Nachbardisziplinen aufweisen konnte. Aber es ist durchaus fraglich, ob grundsätzlich neue theoretische, thematische und methodische Ansätze aus der Allgemeinen Pädagogik kamen und kommen und ob diese in den Teildisziplinen konkretisiert wurden oder ob es nur ähnliche Themenkonjunkturen in der Allgemeinen Pädagogik und in den anderen Teildisziplinen gab, diese Entwicklungen und Verarbeitungen aber unabhängig voneinander verlaufen und sinnselektiv<sup>4</sup> verarbeitet worden sind (vgl. dazu EHRENSPECK 1998). So konnte am Beispiel der Themenkonjunktur „Alltag" gezeigt werden, dass dieses Thema in den einzelnen Teildisziplinen jeweils sinnselektiv bearbeitet wurde und dass die Allgemeine Pädagogik ihrer, von mehreren ihrer Vertreter (vgl. KRÜGER 1994; WIGGER 1996; LENZEN 1998) nahegelegten Aufgabe, teildisziplinübergreifendes Reflexionswissen zu produzieren, gerade nicht nachgekommen ist (vgl. EHRENSPECK 1998, S. 194 f.).

Auch solche Beispiele mögen erklären, warum gerade in den anderen Teildisziplinen von der „verlorenen Position" der Allgemeinen Pädagogik soviel die Rede ist (vgl. WINKLER 1994, S. 93). Zwar lässt sich also, wie am Beispiel MACKES gezeigt wurde, durchaus verdeutlichen, dass die Krisendiagnosen die im Hinblick auf den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik erstellt und ständig zitiert werden auf zum Teil problematischen Ergebnissen der empirischen Wissenschaftsforschung basieren.

<sup>4</sup> LUHMANN geht davon aus, dass gesellschaftliche Teil- bzw. Subsysteme Elemente aus ihrer Umwelt sinngesteuert, d. h. ihrem eigenen Systemcode bzw. ihrem Kommunikationsmedium gemäß selektieren. Die einzelnen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft werden hier deshalb als Subsysteme definiert, die die Elemente, die als Grenze des Subsystems fungieren, selbst hervorbringen, wie sie auch die Wissensproduktion autonom steuern, da sie die Elemente aus denen sie bestehen, ständig selbst neu hervorbringen vgl. LUHMANN 1984.

Aber eine Entwarnung im Hinblick auf die Einschätzung der Allgemeinen Pädagogik ist deshalb noch lange nicht zu geben. Denn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird angesichts der Ausdifferenzierung der Disziplin und der Themen nicht nur die Pluralität ihrer Zugänge sondern insbesondere auch ein empfindlicher Bedeutungsverlust bescheinigt.

### 3. Allgemeine Pädagogik – Anerkennung der Pluralität und theoretische Inkonsistenz

Im Zuge derartiger Krisendiagnosen, wie sie explizit vor allem in dem 1994 erschienenen Sammelband von KRÜGER/RAUSCHENBACH: „Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche" angeführt wurden, und die die neuerliche Diskussion um die Allgemeine Pädagogik wesentlich angestoßen haben, sind als Reaktion auf diesen angezeigten Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik mehrere Publikationen entstanden, die sich explizit mit dem Thema auseinandergesetzt haben (vgl. etwa das Themenheft 2 des ersten Jahrgangs der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" 1998: „Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen"; die Sammelbände von BORELLI/RUHLOFF 1996 oder BRINKMANN/PETERSEN 1998; weiterhin die Aufsätze von WIMMER 1996; VOGEL 1998; MUSOLFF 1999; FUHR 1999).

Die *eine* Allgemeine Pädagogik ist dabei allerdings nicht mehr auszumachen sondern es gibt, wie W. BRINKMANN und J. PETERSEN betonen, nur einen „losen Verbund" unterschiedlicher Positionen mit unterschiedlichen Zielformulierungen, Argumentationsfiguren und Beweisgründen (BRINKMANN/PETERSEN 1998, S. 7). Es bleibt also mehr als unklar, was eigentlich Allgemeine Pädagogik heute leisten soll. So existieren vielerlei Vorschläge, aber es gibt keinen Konsens über die Aufgaben und notwendigen Leistungen einer solchen Teildisziplin. Und es gilt das, was J. RUHLOFF bereits im Hinblick auf die systematischen Pädagogiken gezeigt hat: Es gibt nicht die *eine* Allgemeine systematische Pädagogik, sondern es gibt und gab derer viele (RUHLOFF 1992, S. 211 ff.). M. WIMMER kommt deshalb im Hinblick auf die Kohärenzstiftungskompetenz der Allgemeinen Pädagogik zu dem Schluss, dass „die Möglichkeit eines bloß formalen Konsenses bezüglich des Allgemeinen der Pädagogik und ihrer Einheit in Frage gestellt" sei (WIMMER 1996, S. 420). Dies werde in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als Problem akzeptiert und die Pluralität pädagogischer Wissensformen zum Normalfall der Erziehungswissenschaft erhoben (ebd., S. 420 ff.). Die Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik, die die Einheit der Pädagogik angesichts der Vielfalt pädagogischer Berufe und erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen zu begründen in der Lage wäre, wird von WIMMER deshalb folgerichtig verworfen.

Betrachtet man allerdings den neueren Diskurs um die Allgemeine Pädagogik im einzelnen, lässt sich dennoch leicht erkennen, dass derartige Ansprüche, die auch auf die Identitätsstiftungsfunktion der Allgemeinen Pädagogik rechnen, nach wie vor zu finden sind. P. VOGEL kommt deshalb in seiner Analyse des aktuellen allgmeinpäd-

agogischen Diskurses zu dem Schluss: „Die alten Erwartungen sind - betrachtet man den Diskurs insgesamt – trotz der Anfechtungen der Pluralisierung und der Postmoderne erhalten geblieben, zwar moderater im Anspruch und differenzierter in der Sichtweise, aber doch immer noch so, dass es ausgeschlossen ist, diese Erwartungen in einem Theoriezusammenhang bündeln und bearbeiten zu können, sofern man auch nur minimale Ansprüche an die epistemologische Qualität von Theorie stellt. Form follows function mag nicht immer für das Design von Gebrauchsgartikeln gelten, es scheint aber immer für das Design von Theorien zuzutreffen, und so ist die amorphe theoretische Konfiguration der Allgemeinen Pädagogik zu erklären, die zu viele und widersprüchliche Funktionen erfüllen soll“ (VOGEL 1998, S. 174).

Der Analyse VOGELS zufolge soll die Allgemeine Pädagogik in den meisten Überlegungen „eine pädagogische Identität stiften, die methodologische und kategoriale Basis herstellen und zwar jeweils für die Disziplin insgesamt, die Teildisziplinen und die pädagogischen Professionen“, und sie soll „kritisch- bzw. selbstkritisch-reflexiv alle leitenden Kategorien und Beweisverfahren, aber auch Urteils- und Handlungsregeln sowie die Handlungsfolgen in der gesamten Disziplin, den Subdisziplinen und den pädagogischen Professionen analysieren und zur Diskussion stellen“. Darüber hinaus wird ihr die Aufgabe zugeteilt, „die für die Entstehung und Lösung allgemeiner, handlungsfeldübergreifender pädagogischer Probleme relevante gesellschaftliche Wirklichkeit empirisch“ zu erforschen bzw. „empirisches Wissen aus den Nachbar-disziplinen“ zu „adaptieren“ und zu „distribuierten“ (ebd., S. 173 ff.).

Der Allgemeinen Pädagogik werden also zum Teil äußerst heterogene Aufgaben und Leistungen zugewiesen, die sich nicht nur im Vergleich unterschiedlicher Allgemeiner Pädagogiken als widersprüchlich, heterogen und nicht kompatibel erweisen sondern dieses zum Teil auch innerhalb einer Position bereits sind (VOGEL 1998; vgl. dazu auch WIGGER 1996). VOGELS Hinweis auf das Diktum „Form follows function“ (VOGEL 1998, S. 174) trifft hier also genau den Punkt. Etwas anders ist hingegen der Schlusssatz seiner aufschlussreichen Analyse des aktuellen Diskurses um die Allgemeine Pädagogik zu bewerten. Hier heißt es: „Die Identität pädagogischen Handelns ist Problem der in der Praxis Handelnden und kann ohnehin nicht vom Schreibtisch des Wissenschaftlers aus gestiftet werden, und die Identität der Erziehungswissenschaft ergibt sich aus der Balance zwischen den Identitätsdefinitionen ihrer eigenen Geschichte und den Zuschreibungen und Erwartungen des übrigen Wissenschaftssystems, der pädagogischen Professionen und der Gesellschaft. Mehr an Identitätskonstitution ist (mindestens derzeit) nicht möglich, aber auch nicht nötig“ (ebd., S. 176).

Die Analyse VOGELS ist richtig, gleichwohl scheinen Kohärenzstiftungsversuche dennoch sehr wohl nötig zu sein, und zwar weniger aus inhaltlich-systematischen sondern insbesondere aus disziplinpolitischen Gründen.

#### 4. Allgemeine Pädagogik und Disziplinpolitik

Geht man davon aus, dass die in der Analyse von VOGEL zusammengefassten Versuche der Neuprofilierung der Allgemeinen Pädagogik immer auch als eine „traditionelle Variante“ zur Sicherung disziplinärer Kohärenz angesehen werden können (KEINER 1999a, S. 52, Anm. 60), so liegt die Bedeutung dieser Neukonturierungen weniger in deren theoretischer Konsistenz als in deren disziplinpolitischer Tendenz und Funktionalität. Dies lässt sich an zwei exemplarischen Positionen zu Funktion, Leistung und Zukunft der Allgemeinen Pädagogik zeigen. Diese beiden Aufsätze über Allgemeine Pädagogik sind dem programmatischen Band von BRINKMANN/PETERSEN (1998): „Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik“ entnommen (vgl. zur Programmatik dieses Sammelbandes: MUSOLFF 1999).

In seinem Aufsatz über die Allgemeine Pädagogik: „Theorie und nicht Moral ist das Defizit – Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ zeigt H.-E. TENORTH mit einem Verweis auf W. BREZINKAS Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, dass Einheitserwartungen, wie sie gerade in der Diskussion um die Allgemeine Pädagogik kursieren, fruchtlos sind, da dadurch die Heterogenität von Wissensformen sowie die Pluralität von Referenzsystemen übersehen und verkannt werde, auf die sich jeweils Pädagogik und Erziehungswissenschaft beziehen. Produktiv zu machen sei deshalb die Unterscheidung in Profession und Disziplin. Dann zeige sich auch, dass das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ein je eigenes Thema sei (TENORTH 1998, S. 91). TENORTHS Ausgangsthese im Hinblick auf die Allgemeine Pädagogik ist deshalb auch, dass die Vielfalt der Pädagogiken, auch der Allgemeinen, unvermeidlich, Erziehungswissenschaft aber durchaus im Singular vorstellbar sei (ebd., S. 92). Das Desiderat und die Leistung einer dergestalt von Allgemeinen Pädagogiken unterschiedenen Allgemeinen Erziehungswissenschaft sei es, „Grundbegriffe systematisch auszuweisen und in ihrer Leistung in Theoriebildung und Forschung zu entfalten“ (ebd., S. 95).

Die notwendige Abstützung in der Forschung wird allerdings nach Meinung TENORTHS durch Begrifflichkeiten erschwert, die Theoriearbeit und Handeln zugleich klären wollen, wie etwa der Begriff der „Bildung“. TENORTH empfiehlt deshalb zu beobachten, wie weit „Kollegen kommen, die sich z. B. den Problemen sozialer Arbeit soziologisch, politologisch oder psychoanalytisch nähern, ob sie erziehungswissenschaftliche Fragen oder Theorien vermeiden oder substituieren können“ (ebd., S. 97). Nicht durch das „Pochen auf die Tradition“, sondern nur durch den „Aufweis der größeren Leistungsfähigkeit“ (ebd.) werde man dann solche Positionen entkräften können. Die Brisanz dieser Einschätzungen TENORTHS wird nicht zuletzt in seinem Verweis auf die konstruktivistische Konstruktion von Wissenschaft und Disziplinbildung deutlich. Wenn die Allgemeine Erziehungswissenschaft nicht in der Lage sei, tragfähige erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Konzepte auszubilden und ihre Leistungsfähigkeit entsprechend beobachtbarer Disziplinbildungsprozesse zu demonstrieren, würden Themen und Theorieprobleme, die sich mit der

„sozialen Tatsache der Erziehung“ (ebd., S. 96) beschäftigen, produktiver von solchen Vertretern der Disziplin verarbeitet werden, die zwar in einem sozialen Sinne zur Erziehungswissenschaft zu zählen seien, die aber eher mit Begriffen der politischen und soziologischen Theorie arbeiten würden.

TENORTH beharrt deshalb darauf, Grundbegriffe, wie den der Bildung, mit denen die Pädagogik immerhin erst das „take-off zur Wissenschaft“ (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 140) erreichen und mit dem sie auch ihren spezifischen Gegenstandsbereich bestimmen konnte, auszuwechseln, zugunsten anderer, leistungsfähigerer Begriffe. Wie sich jedoch in der Empirie zeigt, kommen diese „leistungsfähigeren“ Begriffe aber zumeist aus den Referenzdisziplinen. Insofern gibt auch TENORTH zu bedenken, dass sich die Erziehungswissenschaft bei aller Angleichung an die theoretischen und methodischen Standards anderer Disziplinen gleichwohl durch ihre eigenen Begriffe unterscheiden können und dabei zugleich als eine empirisch anschlussfähige Forschungsdisziplin konzipiert müsse (vgl. TENORTH 1998, S. 96 f.).

Was in TENORTHS Ausführungen nun aber gerade verdeckt bleibt, ist die Leistungsfähigkeit und Funktionalität eines Begriff wie Bildung für die Pädagogik und deren disziplinäre Kohärenz. Denn gerade die „bestimmte Unbestimmtheit“ des Bildungsbegriffs (vgl. EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1996; KEINER 1999a) garantiert seine Leistungsfähigkeit für die Disziplin und sichert der Disziplin zugleich ihre interdisziplinäre Anschlussfähigkeit. In seiner „bestimmten Unbestimmtheit“ ist er offen für Respezifikationen, beliebig anschlussfähig an disziplinäre Diskurse und ist zugleich in der Lage, den Gegenstandsbereich der Disziplin zu definieren und Ansprüche anderer Disziplinen auszugrenzen (vgl. EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1996; KÖNIG 1999; KEINER 1999b; 1999a). Die Gefahr, die beispielsweise ein Verlust solcher „einheimischer Begriffe“ (KÖNIG 1999), wie Bildung, aber auch Erziehung, bedeutet bzw. eine nicht mehr vorhandene Kohärenz der Disziplin, wird z. B. bereits in den Abkoppelungsbemühung einer Sozialarbeitswissenschaft deutlich, die sich weniger an einer Allgemeinen Pädagogik und deren Begrifflichkeit als an Soziologie und anderen Referenzwissenschaften orientiert (vgl. dazu KRAFT 1999), aber auch, im Hinblick auf Organisation, an der Tendenz allgemeinpädagogische Lehrstühle vermehrt mit Vertretern aus anderen Disziplinen zu besetzen. Dies hat weitreichende disziplinpolitische Konsequenzen. Denn in Ermangelung spezifisch erziehungswissenschaftlicher Begrifflichkeiten besteht die Gefahr, dass die Konstruktion, Deutung und Bewertung erziehungswissenschaftlich relevanter Themen in absehbarer Zeit immer mehr an andere Referenzdisziplinen abgegeben wird.

Vor dem Hintergrund der disziplinpolitischen Implikationen der TENORTHSchen Empfehlungen, die Allgemeine Pädagogik zu konzipieren, verdeutlicht sich auch die disziplinpolitische Tendenz der Argumentation eines Entwurfs einer Allgemeinen Pädagogik, wie ihn D. LENZEN vorgelegt hat. Auch hier ist eine gesteigerte Leistungsfähigkeit der Allgemeinen Pädagogik der Fokus. In LENZENS Vorschlag wird der Allgemeinen Pädagogik angeraten, nicht nur die Bearbeitungsmöglichkeiten von Themen und Problemen bzw. die Methoden zu verbessern und die Standards erzie-

hungswissenschaftlicher Theorie und Forschung denen der anderen Referenzwissenschaften anzugleichen oder notwendige Differenzierungen einzuführen etc., sondern sie soll zudem ihr Kommunikationsmedium ändern und damit in die Lage kommen zum „Kern“ der umgreifenden Disziplin „Lebens(lauf)wissenschaft“ werden zu können (LENZEN 1998, S. 51).

In seinem Aufsatz: „Allgemeine Pädagogik - Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft“ schlägt LENZEN (1998) deshalb vor, Allgemeine Pädagogik als Teildisziplin zu fassen und als deren Hauptbereiche Geschichte, Richtungen, Grundlagen und Forschungsmethoden festzulegen. Die Allgemeine Pädagogik bzw. Allgemeine Erziehungswissenschaft soll dabei als Teildisziplin der Gesamtdisziplin Erziehungswissenschaft teildisziplinübergreifende Fragestellungen, also solche Fragestellungen, die für die gesamte Disziplin bedeutsam sind, verhandeln (LENZEN 1998, S. 40). Der Begriff ‚allgemein‘ wird hier also im Sinne von teildisziplinübergreifenden Fragestellungen präzisiert. Die besondere Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik ist es dabei, das aus anderen Nachbardisziplinen bereitgestellte Wissen allgemeinpädagogisch zu bearbeiten und für die anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft bereitzustellen. Die Allgemeine Pädagogik soll die Integration von Grundlagenwissen aus anderen Wissenschaften in die Disziplin Erziehungswissenschaft leisten. Insofern soll Allgemeine Erziehungswissenschaft nach LENZEN „erziehungswissenschaftliches Metawissen“ produzieren und kommunizieren (ebd.). Dieses Wissen ist historisches Wissen, theoretisches Wissen, interdisziplinäres Wissen und wissenschaftstheoretisches Wissen (ebd.). In erweiterter Form sieht LENZEN die Allgemeine Pädagogik als integrierten Bestandteil einer „Lebens(lauf)wissenschaft“ (ebd., S. 48). Im Rahmen einer solchen Lebenslaufwissenschaft oder einer „Humanvitologie“ (ebd., S. 50) findet nicht mehr die Fixierung von pädagogischen Normen statt sondern die Produktion und Kommunikation von Wissen über Selbstorganisationsprozesse, autopoietische Systeme sowie die Reflexion der Voraussetzungen und Folgen, die die pädagogische Bereitstellung von Umweltstrukturen für den einzelnen Organismus hat (vgl. ebd., S. 49).

Diese inhaltlichen Bestimmungen der Allgemeinen Pädagogik werden aber auch als disziplinpolitische Notwendigkeit kenntlich gemacht. Denn, wenn die Erziehungswissenschaft den Prozess der Humanontogenese in seiner Gänze zu seinem Gegenstand und zum Kommunikationsmedium machen könnte, dann hätte sie nach LENZEN die Chance, zum „Kern“ einer umgreifenden Disziplin zu werden, die LENZEN als „Lebens(lauf)wissenschaft“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 51). Unter ihrem Dach könnten sich dann auch Teile anderer Wissenschaften sammeln, die ihrerseits Bezüge zur Humanontogenese aufweisen. Die neue „Lebens(lauf)wissenschaft“ umfasst dann auch lebenslaufrelevante Teile der Wirtschafts-, Rechts- oder Erziehungswissenschaft sowie der Psychologie und Soziologie, etc. (vgl. ebd., S. 51 f.) Die Aufgabe, den wachsenden wissenschaftlichen Integrationsbedarf zu decken, hat für die Disziplin Erziehungswissenschaft dann die Allgemeine Pädagogik.

Diese Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik zielt insofern auf eine Entgrenzung der Disziplin Erziehungswissenschaft und deren Integration in einer völlig neu

geschnittenen Disziplinlandschaft, da aus inhaltlichen und disziplinpolitischen Gründen die bisherigen Disziplingrenzen gesprengt werden sollen.

Genau diese Entgrenzung stellt aber auch ein grundsätzliches Problem für die Disziplin Erziehungswissenschaft dar, denn sie löst sich in dieser Konzeption letztlich völlig auf und kann sich wahrscheinlich als Disziplin auf Dauer gerade nicht konsolidieren. Zudem lässt sich Disziplinentwicklung nicht in dieser Weise steuern, sondern Disziplinen entstehen „konzentriert um Probleme, aufgebaut aus Themen, geleitet von der theoretischen Form der Thematisierung von Problemen und Themen, nicht isoliert gegenüber anderen, sondern wohl relationiert, theoretisch, wie methodisch“ (TENORTH 1998, S. 97). Gleichwohl ist LENZENs Vorschlag im Hinblick auf die Stellung der Erziehungswissenschaft im interdisziplinären Kontext bedenkenswert. Denn LENZEN weist, bei aller Entgrenzungsabsicht, nicht zuletzt und insbesondere auf die disziplinpolitische Notwendigkeit einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft hin, die in der Lage wäre Ansprüche anderer Disziplinen auf die Deutung und Erforschung von Themen, die für die Erziehungswissenschaft bedeutsam sind, in Grenzen zu weisen und damit die Kontinuität der Disziplin Erziehungswissenschaft zu sichern.

Beide Neukonzeptionierungen verdeutlichen also in unterschiedlicher Weise, wie wichtig gerade aus *disziplinpolitischen* Gründen die Allgemeine Pädagogik/Allgemeine Erziehungswissenschaft für die Kohärenz und die Existenz der Disziplin Erziehungswissenschaft ist. Aber beide Vorschläge zeigen implizit auch, dass für die Allgemeine Erziehungswissenschaft anscheinend das Gleiche gelten sollte, wie für einen ihrer „einheimischen Grundbegriffe“ (KÖNIG 1999), den Bildungsbegriff (vgl. dazu auch EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1996; KEINER 1999b). Allgemeine Erziehungswissenschaft scheint nämlich möglichst offen und unbestimmt bleiben zu müssen um jeweils an je aktuelle Reflexionsbedarfe angepasst werden zu können und um für alle Teildisziplinen anschlussfähig zu sein aber auch spezifisch genug, um sich gegenüber den anderen Teildisziplinen sowie gegenüber den Referenzdisziplinen abgrenzen und die disziplinäre Identität zentrieren zu können. Für den Bildungsbegriff ist diese Struktur nachweisbar hochfunktional (vgl. EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1996; KEINER 1999a). Die Resistenz des Bildungsbegriffs ist dafür ein vielzitiertes Beleg. Sollte die Allgemeine Pädagogik, wie hier nahegelegt, einer ähnlichen Struktur folgen können, dürfte der „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik dann allerdings noch lange auf sich warten lassen.

## Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionelle Bedingungen - Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., 1990, S. 73-98.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 29-48.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1987.
- BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2. Hohengehren 1996.
- BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998.
- EHRENSPECK, Y.: Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport "Alltag". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg. 1998, H. 2, S. 181-203.
- EHRENSPECK, Y./RUSTEMEYER, D.: Bestimmt unbestimmt. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 368-391.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. In: FLITNER, W.: Pädagogik. Gesammelte Schriften, Bd. 2. Paderborn 1983, S. 9-122.
- FUHR, T.: Was ist Allgemeine Pädagogik? In: Pädagogische Rundschau, 53. Jg. 1999, S. 59-82.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H. G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945-1990. Göttingen 1993.
- HEID, H.: Rezension zu: D. BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Handelns und Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg. 1991, S. 683-689.
- HERRLITZ, H.-G.: Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. In: LESCHINSKY, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft) Weinheim & Basel 1996, S. 265-282.
- HERRMANN, U.: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm FLITNERs Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.) (1992): Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Wilhelm FLITNER und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim 1992, S. 31-47.
- KEINER, E.: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim 1999 (a).
- KEINER, E.: Erziehungswissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären. In: H. DRERUP/E. KEINER (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999 (b), S. 51-64.
- KÖNIG, E.: Gibt es einheimische Begriffe in der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. 1999, S. 29-42.
- KRAFT, V.: Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg. 1999, H. 1, S. 531-547.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 115-131.
- KRÜGER, H.-H.: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: HELSPER, W./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (= Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Opladen 1995, S. 303-318.
- LENZEN, D.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Restkategorie oder Kernstück? In: b:E, 13. Jg. 1980, H. 2, S. 42-49.



- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, S. 41 ff.
- LENZEN, D.: Allgemeine Pädagogik - Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 32-55.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a. M. 1984.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a. M. 1988.
- MACKE, G.: Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. 1990, S. 51-72.
- MACKE, G.: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 49-69.
- MAROTZKI, W.: Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik. Biographie als vermittelnde Kategorie. In: BORELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 2. Hohengehren 1996, S. 67-84.
- MITTELSTRAB, J.: Theorie und Empirie der Wissenschaftsforschung. In: DERS.: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt a. M. 1982, S. 185-226.
- MOLLENHAUER, K.: Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik. Eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg. 1996, S. 277-288.
- MUSOLFF, H. U.: Allgemeine Pädagogik in den 90er Jahren. In: Pädagogische Rundschau, 53. Jg. 1999, S. 347-369.
- POLLAK, G.: Das Allgemeine und das Besondere - Anmerkungen zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Grundschuldidaktik. In: HAUZENBERGER, F. (Hrsg.): Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Hubert BUCHINGER. Passau 1998, S. 21-35.
- RAUSCHENBACH, T./CHRIST, B.: Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 69-93.
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: PEUKERT, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Wilhelm FLITNER und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim 1993, S. 211-217.
- STROB, A./THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim 1998.
- TENORTH, H.-E.: Theorie, nicht Moral ist das Defizit - Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 87-101.
- THIEL, F.: Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. Weinheim 1996.
- TREML, A.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
- VOGEL, P.: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg. 1998, H. 2, S. 157-181.
- WIGGER, L.: Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg. 1996, H. 6, S. 915-931.
- WIMMER, M.: Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 404-448.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der Allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Eine Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 93-115.