

# Allgemeine Pädagogik

Norbert Ricken

Was unter Allgemeiner Pädagogik verstanden wird und verstanden werden kann, ist auch gegenwärtig umstritten und disziplinär uneinheitlich. Auch wenn der – zuletzt in den 1990er Jahren noch leidenschaftlich geführte – Streit um die Allgemeine Pädagogik längst wieder abgeflaut ist (vgl. insgesamt Krüger & Rauschenbach 1994; Brinkmann & Petersen 1998; Vogel 1998), haben sich nicht Klärung oder Konsens, sondern eher Ratlosigkeit und Verstummen in alten Positionen eingestellt: Während die einen an Allgemeiner Pädagogik als einer ebenso zentralen wie unverzichtbaren erziehungswissenschaftlichen Grundlagendisziplin festhalten (und damit bei den anderen den Verdacht nähren, unbelehrbar zu sein und die Erneuerung derselben als „Königsdisziplin“ (Winkler 1998, 61) der Pädagogik insgesamt anzustreben), bezweifeln und bestreiten die anderen mit Blick auf Theoriegestalt und Forschungsertrag nicht nur Sinn und Nutzen einer Allgemeinen Pädagogik für die Gesamtdisziplin, sondern deren grundsätzliche Möglichkeit überhaupt. So wird aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen die Nichtanschlussfähigkeit allgemeinpädagogischer Theoriediskurse an Teile der etablierten Bildungsforschung diagnostiziert und damit der Ertrag allgemeinpädagogischer Arbeiten für die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Einzeldisziplinen bestritten (vgl. Oelkers 2006). Dies geht oft mit einer Zurückweisung des – vermeintlich traditionellen – Anspruchs der Allgemeinen Pädagogik als *der* einen – ebenso normierenden wie zensierenden – erziehungswissenschaftlichen Leitdisziplin einher (vgl. Lenzen 1998) und wird nicht nur mit der konsequenten Substitution der Allgemeinen Pädagogik durch eine subdisziplinär justierte Grundlagenreflexion beantwortet (vgl. exemplarisch Jantzen 2007), sondern auch durch die Umwidmung bzw.

gar den Abbau bislang allgemeinpädagogisch ausgerichteter Hochschullehrer(innen)stellen disziplinpolitisch genutzt (vgl. Tillmann et al. 2008). Aber auch aus allgemeinpädagogischer Perspektive selbst wird entlang der Problematik des Allgemeinen die Möglichkeit *einer* Allgemeinen Pädagogik infrage gestellt (vgl. Winkler 1994; als Entgegnung Mollenhauer 1996) und ihr Anspruch, einen ebenso einheitlichen wie verbindlichen ‚pädagogischen Grundgedankengang‘ (W. Flitner) formulieren können zu müssen, abgewehrt (vgl. Wimmer 2002); gerade mit Verweis auf die Pluralität und Heterogenität der unterschiedlichen theoretischen Zugriffe und (pädagogischen) Wissensformen (vgl. Vogel 1997) rückt nun die Unmöglichkeit eines *Gesamt*überblicks sowie der *einen* Systembildung (und damit von *System*bildung überhaupt) in den Vordergrund (vgl. ausführlicher Ricken 2002, 152–157), so dass auf deren Rückseite diese – insbesondere als Widerstreit in und Paradoxie der pädagogischen Aufgabe (vgl. Wimmer 2006) – nun als umgekehrte Aufgabenbestimmung der Systemdekonstruktion aufgenommen wird.

Insgesamt ergibt sich ein ambivalentes Bild der gegenwärtigen Allgemeinen Pädagogik: Trotz ihres vielfach beklagten oder begrüßten Verfalls ist mit Blick auf die grundlagen-theoretischen Diskurse in der Erziehungswissenschaft von einem ‚Ende der Allgemeinen Pädagogik‘ nicht ernsthaft zu sprechen; vielmehr wird im ausdrücklichen Bezug auf ihre vielfältigen Bestreitungen die Arbeit an einer allgemeinen pädagogischen Grundlegung wieder aufgegriffen: keinesfalls, um alte Hege monieansprüche und Normierungspraktiken wieder zu beleben; auch nicht, um einen einzigen ‚pädagogischen Grundgedankengang‘ als ein für alle verbindlich erklärtes Fundament durchzusetzen; sondern vielmehr, um der grundbegrifflichen wie auch kategorialen

Verwirrung entgegenzuwirken und den abgebrochenen Dialog innerhalb der Disziplin sowie grundlagentheoretische Reflexionen und Forschungen wieder aufzunehmen. Für Aufbrüche dieser Art aber scheint der Titel ‚Allgemeine Pädagogik‘ – auch und gerade wegen seiner Erblast – nicht mehr angemessen zu sein; die Aufgabe der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ jedoch, eine ‚Landkarte‘ (Herbart) pädagogischer Problemstellungen zu skizzieren, derer der pädagogisch-reflexiv Tätige wie Forschende – wenn auch unterschiedlich – für sich bedarf, ist damit jedoch keineswegs abgegolten oder gar erledigt.

Diese Überlegungen zur Allgemeinen Pädagogik wollen auch in ihren rekonstruierenden und bündelnden Teilen keinen positions- und perspektivenübergreifenden, allgemeinen Geltungsanspruch reklamieren, sondern lassen sich als eine – unter anderen mögliche – Perspektive auf das Ganze der Pädagogik lesen. Nach kurzen Bemerkungen zum Begriff der Allgemeinen Pädagogik geht es zunächst um eine – hermeneutisch unabdingbare – Rekonstruktion der Geschichte und Gestalt derselben, aus der heraus sich dann Aufgaben und Funktionen einer Allgemeinen Pädagogik bestimmen lassen. Kern der allgemeinpädagogischen Arbeit ist aber die Auseinandersetzung mit und um einen ‚pädagogischen Grundgedankengang‘, die auch die Justierung der Grundbegriffe wie auch die Erläuterung der Formen pädagogischen Handelns bestimmt.

## Zu Begriffsfragen

Mit Allgemeiner Pädagogik wird gemeinhin jener Teil der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung bezeichnet, der sich zum einen mit den Grundlagen, Grundbegriffen und Grundformen pädagogischen Handelns in primär systematischer, dann notwendigerweise auch historischer Perspektive beschäftigt und zum anderen auf die Theoriearchitektur

und den Wissenschaftscharakter der Disziplin, auf ihre Gestalt und Genese, ihre Logik und Funktion reflektiert. Auch wenn oft genug nicht zwischen ‚Allgemeiner Pädagogik‘ und ‚Allgemeiner Erziehungswissenschaft‘ unterschieden wird (und historisch diese aus jener hervorgegangen ist), ist es hilfreich, hier eine Differenz einzuführen: Während gegenwärtig mit Allgemeiner Erziehungswissenschaft eher eine subdisziplinäre Markierung vorgenommen wird, sodass mit ihr jener Teil der Disziplin ‚Erziehungswissenschaft‘ bezeichnet werden kann, der sich mit ebenso umfassenden bzw. generellen wie gemeinsamen bzw. querliegenden – sprich: allgemeinen – Fragestellungen befasst und sich nicht den anderen, jeweils an pädagogischen Handlungsfeldern orientierten Teildisziplinen (wie Schulpädagogik, Erwachsenen- und Weiterbildung, Behindertenpädagogik etc.) zurechnen lässt (und insofern im Stellentableau einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät notwendigerweise zu berücksichtigen ist), so ist es hilfreich, die Bezeichnung ‚Allgemeine Pädagogik‘ im Rückgriff auf die Traditionen derselben stärker inhaltlich (und insofern nicht disziplinär) auszulegen und vorrangig für theoretische wie metatheoretische Grundlagenarbeiten und Reflexionsperspektiven zu reservieren. Das würde es erlauben, unter ‚Allgemeiner Pädagogik‘ eine spezifische Art des grundlagentheoretischen und selbstreflexiven Zugriffs zu verstehen (und insofern mit ‚allgemeinpädagogisch‘ eine spezifische Perspektive zu kennzeichnen, die auch nicht in ‚Bildungstheorie‘ oder ‚Erziehungsphilosophie‘ aufgeht), und diese als inhaltlichen Teil der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ – neben (und in) explizit methodologischen, historischen und wissenschaftssoziologischen bzw. -historischen wie aber auch vergleichenden u. a. Arbeiten – auszuweisen. Kern einer solchen allgemeinpädagogischen Perspektive wäre aber die Auseinandersetzung mit und um einen pädagogischen Grundgedankengang.

## Zu Gestalt und Geschichte der Allgemeinen Pädagogik

Weder die gegenwärtige Aufgabenbestimmung und theoretische Gestalt der Allgemeinen Pädagogik noch die Heftigkeit der – inzwischen abgekühlten, aber vermutlich jederzeit wieder aktualisierbaren – Auseinandersetzungen um die Stellung der Allgemeinen Pädagogik im Gesamtgefüge der Erziehungswissenschaft lassen sich ohne das historische Verständnis derselben verstehen. Ohne die Geschichte der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ im Kontext der Entwicklung der Pädagogik bzw. der Etablierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft seit dem 18. Jahrhundert detailliert nachzeichnen zu können (vgl. ausführlicher Tenorth 2004a und Ricken 2002), seien hier typologisch ausgewählte Fassungen Allgemeiner Pädagogiken vorgestellt:

Dass es zu jeder Zeit nicht nur praktische Handreichungen und Kompendien, sondern auch erfahrungsbezogene Reflexionen und explizit theoretische Abhandlungen zu pädagogischen Fragen gegeben hat, ist – mit Blick auf die anhaltende Auseinandersetzung mit pädagogischen Klassikern von Platon über Thomas von Aquin und Johann Amos Comenius bis hin zu John Locke und Jean-Jacques Rousseau – fester Bestandteil des disziplinären Gedächtnisses (vgl. Tenorth 2003 und Prange 2007); und doch lässt sich der Beginn von ausdrücklich allgemeinpädagogischen Studien als Reflexionen der jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche von Erziehung erst mit der aufklärerischen Epochenschwelle im Übergang zum 19. Jahrhundert datieren. Primär bedingt durch die zunehmende gesellschaftliche Einrichtung von Schulen und insofern eng mit der Ausdifferenzierung eines pädagogischen Berufsstands verbunden, verdankt sich dieser Neueinsatz pädagogischer Reflexionen auch der Einsicht in die Notwendigkeit der (wissenschaftlichen und nicht mehr bekenntnisgebundenen) Theoriebildung als dem zentralen Medium der Bildung und Bearbeitung pädagogischer

Vorstellungen. Was Immanuel Kant mit dem Hinweis auf die nur durch Wissenschaft mögliche Überwindung einer bloß mechanischen Erziehungskunst als „Entwurf zu einer Theorie der Erziehung“ (1964, A10/700; vgl. auch A17/704) noch im Rahmen seiner Vorlesungen zur praktischen Philosophie entwickelt hat, findet sich – erstmalig und in deutlichem Kontrast zu anderen aufklärungspädagogischen Schriften – in Ernst Christian Trapps ‚Versuch einer Pädagogik‘ (1780) als ein „richtiges und vollständiges System der Pädagogik“ (vgl. Trapp 1977a, 61/§ 26) auf der Basis von Grundsätzen, Beobachtungen und Erfahrungen ausgearbeitet. So enthält sein „Grundriss einer Erziehungswissenschaft“ (vgl. Pädagogische Unterhandlungen 1779, 171) neben einer theoretischen Begründung der Notwendigkeit und Möglichkeit von Erziehung sowie der Darlegung und Erörterung der dabei ohne (zumeist religiös motivierte) Zusatzannahmen begründbaren Zweckbestimmungen pädagogischen Handelns insbesondere eine ausführlich ausgearbeitete und methodologisch reflektierte Übersicht der „Erkenntnißquellen“ und der daraus resultierenden „Erziehungsregeln“ (ebd. 46) – mit der Absicht, den pädagogischen Vorstellungskreis angehender Schulmänner nicht auf „Gutdünken“ (Trapp 1977b, 11) aufzubauen, sondern durch methodische Reflexion zu schulen, und so die „Notwendigkeit [...], daß man Erziehung und Unterricht als eine eigne Kunst studiren müsse“ (ebd. 7), zu belegen.

Nur wenig später ist es insbesondere Johann Friedrich Herbart, der – erstmals unter dem Titel ‚Allgemeine Pädagogik‘ (1806) – eine wissenschaftlich justierte Theorie der Pädagogik vorgelegt hat, in der die Eigenlogik pädagogischer Reflexionen gegen dominierende Fremdblicke betont und so die Etablierung eines explizit pädagogischen „Forschungskreises“ (Herbart 1997a, 60) angebahnt wird. Während zeitgleich – bloß exemplarisch – bei Karl Heinrich Ludwig Pölitz in der Konstruktion eines „Systems der Erziehungswissenschaft“ (Pölitz 1806, VII) die Eigenständigkeit der Pädagogik als einer „eigentümliche[n]

und isolirte[n] Wissenschaft“ (ebd. 8) zwar problematisiert, dann aber doch in einer Ableitungslogik zugunsten der „Unterordnung aller einzelnen Erziehungszwecke unter den Zweck der Sittlichkeit und [...] die Zwecke des Staates“ (VI) – und damit zugunsten einer „Staatserziehungswissenschaft“ (Teil A) – wieder aufgegeben wird, sucht Herbart dagegen durch die Konzentration auf „einheimische Begriffe“ der Pädagogik (Herbart 1997a, 60) – deren erster und zentraler „Grundbegriff“ der Begriff der „Bildsamkeit“ als der Bedingung der Möglichkeit von Erziehung ist (Herbart 1997b, 186) – eine ausdrücklich pädagogisch justierte „Landkarte“ (Herbart 1997a, 60) zu erarbeiten, die – „wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientiert“ (ebd. 60) – die Bildung des „Gedankenkreises“ (ebd. 61) des Erziehers erlaubt und derer „der Erzieher für sich bedarf“ (ebd.), damit aus anderen „Gedanken“ auch *andere* „Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen“ (ebd.) werden können. Auch wenn Herbart in der Durchführung eher prinzipienorientiert argumentiert und allemal – trotz seines Hinweises auf deren Bedeutung (vgl. 60) – keine eigenen empirischen Studien durchführt, so ist doch mit seiner „Allgemeinen Pädagogik“ eine Weiche zugunsten einer eigenständigen pädagogischen Wissenschaft gestellt, deren Mitte die Allgemeine Pädagogik besetzt: als überwiegend philosophisch-reflektierende Grundlagen- und Grundlegungstheorie, die in einer Systematik bzw. einem „System der Pädagogik“ eine „Theorie in ihrer Allgemeinheit“ anbietet, die zwar von der „Kunst der Erziehung“ (Herbart 1997c, 43) deutlich unterschieden werden muss, gleichwohl durchgängig auf sie bezogen bleibt.

Was mit Herbart gewissermaßen „prädisziplinär“ (vgl. Tenorth 2004a, 341 u.ö.) begonnen und in – allerdings höchst unterschiedlichen – Systementwürfen zur „Allgemeinen Pädagogik“ vielfach Nachahmung gefunden hat (vgl. exemplarisch Waitz 1852 und Ziller

1856), wird mit Wilhelm Diltheys „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ (1884/94) zum disziplinären Neubeginn, in dem – nach einer harschen Kritik an den bisherigen Pädagogiken und deren „misslingender Wissenschaftlichkeit“ (Dilthey 1986, 174) – erstmals ein pädagogischer Gedankengang systematisch entwickelt wird, der nicht mehr eine bloß am Zweck der Erziehung ansetzende allgemeine „pädagogische Prinzipienlehre“ (ebd. 175), sondern eine historisch justierte und entlang der Dichotomie von Individualität als Selbstzweck (vgl. ebd. 191) und Gesellschaft als Funktionszusammenhang (vgl. ebd. 192 ff., bes. 197 f.) entfaltete Skizze des „pädagogischen Problems“ (ebd. 175) präsentiert. Der von Dilthey entwickelte und insbesondere durch seine Schüler Eduard Spranger und Hermann Nohl etablierte spezifisch geisteswissenschaftliche Zuschnitt allgemeinpädagogischen Denkens prägt bis weit in die 1960er Jahre das pädagogische Reflexionsfeld und drängt neukantianische, i. e. streng prinzipien- und transzentaltheoretisch argumentierende Entwürfe – wie die von Paul Natorp (vgl. 1905), Richard Höningswald (vgl. 1913) und Alfred Petzelt (vgl. 1947) – eher zurück.

Die Vielzahl der seitdem veröffentlichten Allgemeinen Pädagogiken ist kaum übersehbar (vgl. exemplarisch Ballauff 1962; Röhrs 1969; Gamm 1979; Brezinka 1978; vgl. insgesamt Oelkers 1997) und reicht von explizit geisteswissenschaftlichen Erörterungen über praxeologische Entwürfe bis zu funktions- und evolutionstheoretisch argumentierenden Arbeiten. Auch wenn die Idee einer allgemeinen und allgemeinverbindlichen Grundlegung der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft durchaus pointiert wiederholt wird, drängt sich jedoch im Rück- wie Überblick der Eindruck auf, dass diese längst zugunsten der Pluralität jeweilig bloß partikularer Systementwürfe faktisch verabschiedet ist.

So begründet Wilhelm Flitner in seiner erstmals 1933 vorgelegten und dann vielfach aufgelegten und umgearbeiteten Allgemeinen Pädagogik (zuletzt 1997) mit Blick auf die „pädagogische Bildung“ des „Hor-

zonts des Erziehers“ (ebd. 21 und 23) deziert die Notwendigkeit eines „pädagogischen Grundgedankengang[s]“ (ebd. 9), den er in vier historisch-hermeneutisch ausgerichteten Sichtweisen – der anthropobiologischen, der geschichtlich-gesellschaftlichen, der geistigen und der personalen Betrachtungsart (vgl. ebd. 25–66) – entwickelt und als einen letztlich existentiell justierten Reflexionsgang präsentiert. Gerade weil es Flitner aber in der hermeneutisch-pragmatischen Ausrichtung seines Denkens um „pädagogische Besinnung“ und „Verständigung“ (ebd. 166) geht, zielt seine „systematische Behandlung der pädagogischen Fragen“ (ebd. 10) nicht auf eine Rekonstruktion allgemeingültiger Prinzipien oder eine einheitliche Systembildung, sondern auf ein „dialogisches Philosophieren“, in dem es gilt, „den pädagogischen Grundgedankengang aus der Wahrheit heraus sich rein aussprechen zu lassen“ (ebd.). Kern der pädagogischen Aufgabe ist dabei die Darlegung, Erörterung und Plausibilisierung einer kulturell-historisch wie sozial-ethisch dimensio- nierten „Geistesbildung“ (ebd. 162), die den ‚Zögling‘ nicht nur in die „Lebensformen, die in einem historisch bestimmten Lebenskreis als gültig empfunden werden“ (ebd. 128), ein- führt, sondern ihm auch den Weg zur zwar eigenständigen, aber doch wahren „Lebensbe- meisterung“ (ebd. 129) aus dem „Verstehen der wahren Lebensaufgabe des Menschen“ bahnt (ebd. 163). Dieses ebenso kulturell umfassen- de wie existentielle Verständnis des Pädago- gischen durch den Aufweis des „Phänomen[s] der Erziehung“ (ebd. 22) – im pädagogisch Tä- tigen – anzubahnen und durch die kategoriale Analyse des „Gefüge[s] der Grundbegriffe“ (ebd.) in selbstständige Reflexion zu überführen, ist Aufgabe und Sinn seiner ‚Allgemeinen Pädagogik‘; der von Flitner formulier- te Grundgedankengang ist daher weder bloß *ein* Grundgedanke noch ein *allgemeingültiger* ‚Grundriss der allgemeinen Erziehungswis- senschaft‘ (1933), sondern ein in seiner Sys- tematik bloß möglicher und in sich bereits gebrochener, weil mehrperspektivisch angelegter Gedankengang (vgl. 1997, 23). Doch

auch wenn Flitner um die historisch-kultu- relle Bedingtheit seines Gedankengangs wie auch seine normative Bindung an ein christ- liches Personverständnis weiß, so liefert sein allgemeinpädagogischer Versuch, das „erzie- herische Phänomen als solches“ (ebd.) zu Tage treten zu lassen, nicht nur eine – zudem über- wiegend um den Begriff der ‚Bildung‘ justierte – spezifische Konstruktion des Pädagogi- schen, die nicht als Mantel eines vermeintlich wahren Kerns verstanden werden kann, son- dern auch eine reflexive ‚Besinnung‘, die in ihren partikularen Prämissen doch weitge- hend geteilt werden muss – oder sonst ihre bildende Aufgabe doch verfehlt.

Was bei Flitner aufgrund einer eher weit- räumigen und an lebensweltlichen Verwen- dungsweisen orientierten Begrifflichkeit zu keiner präzisen ‚Landkarte‘ pädagogischer Problemstellungen führt (und auch nicht führen soll), macht aber die Stärke von Diet- rich Benners praxeologischer Skizze der ‚Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns‘ (2005) aus: in seiner begrifflich- systematisch konsequenten und um den Leit- gedanken der „Aufforderung zur Selbsttä- tigkeit“ (ebd. 80 u. ö.) gebauten Allgemeinen Pädagogik gelingt es ihm, „einen pädagogi- schen Grundgedanken“ (ebd. 9) zu entwickeln, der es – das Ineinander von Theorie und Pra- xis in allen pädagogischen Handlungsfeldern pointierend – erlaubt, mithilfe von vier Prin-zipien pädagogischen Denkens und Handelns einen vom pädagogischen Alltagsbewusstsein deutlich unterschiedenen und ausdrücklich analytisch justierten Theorierahmen zu ent- werfen. Ausgehend von einem – entlang des Fichte’schen Gedankens der ‚Bestimmung zur Selbstbestimmung‘ entwickelten – Be- griff menschlicher Gesamtpraxis (vgl. ebd. 29 ff.) wird pädagogisches Handeln als eine weder affirmative noch bloß negative, son- dern nicht-affirmative und insofern in sich selbst paradoxe Praxis (vgl. ebd. 132ff.) be- griffen und in ihrer nicht-subsumierbaren Eigenlogik gegen andere menschliche Pra- xen – wie Politik, Wirtschaft und Arbeit, aber auch Religion und Kunst – abgegrenzt. Die-

ser Zuschnitt aber ermöglicht es zunächst, pädagogische Problemstellungen auf ihre jeweiligen Implikationen und Verkürzungen zu analysieren, hinsichtlich ihrer – erziehungs-, bildungs- oder institutionentheoretischen – Perspektiven zu differenzieren sowie weniger räsonierend als vielmehr ausdrücklich argumentativ zu bearbeiten und auch programmatisch zu entwerfen; zugleich aber werden pädagogische und gesellschaftliche Fragen so aufeinander bezogen, dass sie nicht einander vor- oder nachgeordnet werden (dürfen), sondern mit Blick auf die „menschliche Gesamtpraxis“ (ebd. 295 u.ö.) als Momente individueller wie sozialer „Menschwerdung“ (ebd.) verstehbar und beantwortbar werden. Damit fungiert der von Benner entlang der konstitutiven wie regulativen Prinzipien (vgl. ebd. 128) entwickelte „pädagogische Grundgedanke“ selbst als ein allgemeines, weil durchgängiges „Bauprinzip“ pädagogischer Theoriebildung, das nicht nur über die Grenzen der jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen hinausgreift und diese miteinander verbindet, sondern diese auch an die „Grundstruktur“ des Pädagogischen zurückzubinden sucht. Das aber birgt die Gefahr, den Status des „Grundgedankens“ – als eines möglichen, nicht aber beliebigen (vgl. ebd. 303) – in seiner wichtigen Funktion als gerade maßstabsgebundene „Landkarte“ misszuverstehen und als neuen „alte[n] Ordnungsbegriff“ (Tenorth 2004a, 381) auszulegen; vielleicht auch, weil die Bennersche „Allgemeine Pädagogik“ nicht als „Grundgedankengang“, sondern als „ein pädagogischer Grundgedanke“ (Benner 2005, 9) entwickelt ist, erweist sie sich – insbesondere in ihrer spezifisch subjekt- bzw. handlungstheoretischen Fassung – dann auch als bisweilen starr gegenüber der Komplexität und Mehrdimensionalität historischer wie gegenwärtiger Problemstellungen.

Ungefähr zeitgleich veröffentlicht lässt sich in Alfred K. Tremls „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ (1987) eine gänzlich anders ansetzende, aber ähnlich orientierende Skizze des pädagogischen Problems erkennen: Entlang eines evolutionstheoretisch ausgearbei-

teten Verständnisses der Funktion von Erziehung für die (jeweilige) Gesellschaft gelingt es Treml, mit seiner „Allgemeinen Pädagogik“ eine „Ordnung im Denken [...] zum Zwecke der Orientierung“ (ebd. 11) zu entwerfen, die auf der Differenz von Theorie und Praxis und dem damit verbundenen Distanzgewinn aufbaut und gerade dadurch einen weiten Blick auf pädagogische Fragestellungen zu werfen erlaubt. So eignen sich seine Überlegungen zur „Erziehung in der sozio-kulturellen Evolution“ (ebd. 66–120) nicht nur als typologische Skizze einer kurzen Geschichte der Pädagogik, sondern eröffnen auch einen funktionstheoretischen Zugang zur pädagogischen Semantik. Auch wenn Treml diesen Faden in der ausgearbeiteten Fassung seiner Allgemeinen Pädagogik (2000) nicht wieder explizit aufgreift, sondern zugunsten eines erheblich abstrakteren Evolutionsverständnisses verschiebt (vgl. Treml 2004), so eröffnet doch der damalig justierte Fokus, in der und durch die Funktionsbestimmung die Form pädagogischen Handelns zu analysieren und als Zeigen zu bestimmen (vgl. Treml 2000, 86 ff. und Treml 1996), einen nicht nur originellen und anregenden Zugang zu pädagogischen Fragestellungen, sondern darin auch den Abschied aus einer erziehungswissenschaftlich doch üblicherweise traditionell gehaltenen Semantik.

Gerade die – in ihrer Auswahl typologisch verstandenen – Ansätze zu einer Allgemeinen Pädagogik belegen aber in ihrer Unterschiedlichkeit die unübersehbaren Schwierigkeiten einer Allgemeinen Pädagogik: Auch wenn die Funktion einer Allgemeinen Pädagogik als Orientierungswissen und „Landkarte“ weder im Anspruch bestritten noch gar in ihrer Durchführung widerlegt wird, so gelingt diese Leistung – in allen Entwürfen durchgängig – doch nur, wenn dem gewählten partikularen Zugriff in seinen theoretischen Weichenstellungen auch in der Lektüre mehr oder weniger gefolgt wird; weder Autor noch Rezipient scheinen in der Lage zu sein, die jeweilig gewählten theoretischen Kategorien in der Auseinandersetzung mit anders mögli-

chen Perspektiven zu begründen bzw. aus der konkurrierenden Pluralität selbst argumentativ hervorzu treiben (vgl. Anholt 2005). Das aber ergibt insgesamt ein Bild der gegenwärtigen Allgemeinen Pädagogik als einer ebenso partikularen wie auch prekären und wohl nur darin allgemeinen Grundlagentheorie (vgl. Ricken 2002): kaum verwunderlich ist dann, dass Gesamtentwürfe zugunsten unzähliger Einführungsschriften zurückgegangen sind – mit dem eigentümlichen Effekt, dass Orientierung und Überblick zwar immer noch ge leistet werden, aber oft genug nun in doch eher konventioneller, weil traditioneller Gestalt; doch auch wenn gegenwärtig Grundlagenreflexionen vorgelegt werden, so unterscheiden sie sich in ihrer Gestalt doch erheblich von denen traditioneller Allgemeiner Pädagogiken. So skizziert Michael Winkler in seiner ‚Kritik der Pädagogik‘ (2006) einen grundständigen Gedanken zum „Sinn der Erziehung“ (ebd.) eher in der Form einer „Unschärfetheorie von Erziehung“ (ebd. 11), die in eher gelegentlich verstreuten, bisweilen fast beiläufigen, immer aber betont skeptischen Anmerkungen einer Theorie der Pädagogik „unter den Bedingungen von Unsicherheit“ (ebd. 12) zuzuarbeiten sucht; was aber systematisch nicht streng konsistent entwickelt ist, sondern notwendigerweise „unsauber“ (ebd.) bleiben muss, zeigt sich in seiner Erfahrungsnähe und seinem Erfahrungsreichtum – auch in der Darstellung – als Gewinn: dass auch Erziehung – wie jede andere Praxis – nicht nur „nicht theoriefrei zu haben“ (Treml 2000, 7) ist, sondern jenseits symbolischer Diskurse und der mit ihnen einhergehenden ‚symbolischen Gewalt‘ (Bourdieu) gar nicht existiert, sodass gerade nicht Einheitlichkeit, sondern Mehrperspektivität, nicht Stringenz, sondern Inkonsistenz und Widerspruch Bedingung der Möglichkeit eigenständiger pädagogischer Sinnbildung werden. Ähnlich, aber in Theoriezugriff und Methodologie doch gänzlich anders, sucht auch Alfred Schäfer in seiner ‚Einführung in die Erziehungsphilosophie‘ (2005) eine „allgemeine Bestimmung von Erziehung“ (ebd. 9) vorzulegen, die nicht nur der Konstituiertheit und

Konstruiertheit der „Erziehungswirklichkeit“ (ebd. 17 ff.) Rechnung trägt, sondern durch die dekonstruktive Bearbeitung leitender Paradigmen – Schäfer fokussiert dabei vorrangig die pädagogische Figur moderner Subjektivität als Gegensatz und Zusammenhang von Autonomie und Unterwerfung (vgl. ebd. 96 ff. wie 198 ff.) – die Möglichkeit kritischer Theoriebildung zuallererst eröffnen will. Gerade weil Erziehung als Wirklichkeit ohne Reflexion auf die „imaginären Bezugspunkte der jeweiligen symbolischen Ordnung“ (ebd. 202) nicht bestimmbar ist, ist nicht nur der „Streit zwischen den Paradigmen um deren Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd. 21) sowohl historisch als auch systematisch zu rekonstruieren und – wenn auch mit „Skepsis gegenüber den eigenen Wirklichkeitsentwürfen“ (ebd. 202) – auszufechten, sondern auch die Kategorienanalyse bis zu dem Punkt voranzutreiben, an dem das „Andere der symbolischen Ordnung“ (ebd. 204) aufbricht. In dieser dekonstruktiven Ausrichtung aber verschiebt sich das, was unter ‚Allgemeiner Pädagogik‘ verstanden werden kann, von einer (vermeintlich) fundierenden Grundlagenreflexion zu einer problematisierenden Grenzreflexion (vgl. Fischer & Ruhloff 1993; Ruhloff 1996) und bietet in der Verknüpfung von strenger Theorie- und Begriffsarbeit mit der – gerade in Aporetik aufbrechenden – ‚pädagogischen Bildung des Horizonts des Erziehers‘ als Kritik eingewöhnter Haltungen eine neuerlich veränderte, wenn auch eingeschränkte ‚Topografie‘ pädagogischer Problemstellungen an.

## Zu Funktion und Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik

Vor diesem Hintergrund lassen sich – auch mit Blick auf die gegenwärtige Praxis allgemeinpädagogischer Arbeiten – dreierlei Funktionen und Aufgabenbereiche der Allgemeinen Pädagogik unterscheiden, die das traditionelle Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik

als einer ‚Landkarte‘ (Herbart), d.h. als einer Topografie pädagogischer Frage- und Problemstellungen zu Zwecken der ‚Bildung des Gesichtskreises der Erzieher‘, zu differenzieren und zu bearbeiten erlauben. Mit dieser Weichenstellung wird zugleich deutlich, dass (auch) Allgemeine Pädagogik sich nicht bloß – als letztlich doch unstrittige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft – theoretisch und metatheoretisch auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildungsfragen bzw. wissenschaftstheoretische und -methodologische Problemstellungen beziehen kann, sondern auch ihrerseits den Zusammenhang und Unterschied von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, d.h. die Einverwicklung von theoretischer wie auch empirischer erziehungswissenschaftlicher Erforschung in pädagogisch-praktische Handlungszusammenhänge und umgekehrt, bedenken muss. So sehr die Unterscheidung von Pädagogik als eher praxisgebundener Reflexion und Erziehungswissenschaft als wissenschaftlich justierter Erforschung und Reflexion von pädagogischen Praktiken (und der in ihr enthaltenen symbolischen Konstruktionen) überzeugt und erforderlich ist, um Forschungsfragen nicht kurzschlüssig in Handlungsfragen umschlagen zu lassen (vgl. Tenorth 2004a, 374 ff.), so sehr ist auch der Zusammenhang von Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht vorschnell zu überspielen: zum einen, weil die wissenschaftliche Erforschung pädagogischer Praktiken nicht ohne Berücksichtigung der pädagogischen Selbstverständnisse der Akteure (wie aber auch der Forscher selbst) gelingen kann, sodass die jeweiligen Pädagogiken immer auch impliziter, bisweilen gar expliziter Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung sind (vgl. Kade & Seitter 2007); zum anderen, weil erziehungswissenschaftliche Konstruktionen in ihrer Begrifflichkeit wie Zugriffsweise selbst längst Bestandteil der praktisch relevanten Pädagogiken sind, sodass eine apodiktische, strikte Trennung beider die Vernachlässigung einer disziplinär erforderlichen Verwendungsforschung nach sich zöge (vgl. Wigger 1997).

## Zur Theorie- und Reflexionsfunktion der Allgemeinen Pädagogik

Weitgehend unstrittig scheint derzeit, dass grundlagentheoretische Studien und Forschungen zum Kernbereich allgemeinpädagogischer Aufgabenstellungen gehören; gerade weil pädagogische Phänomene nicht gegenstandstheoretisch zu bestimmen sind, sondern in ihrer ‚Gegenständlichkeit‘ von sie erst konstituierenden Beobachtungsperspektiven abhängig sind, sodass das, was als ‚pädagogisch‘ gelten soll bzw. erforscht werden soll, zuallererst im sozialen Geschehen eigens identifiziert bzw. qua Beobachtung ‚hervorgebracht‘ werden muss (vgl. Schäfer 1989), kommt dieser Funktion der Theoriebildung und -reflexion eine besondere Bedeutung zu. Ihr wird die Allgemeine Pädagogik – neben der unverzichtbaren Pointierung der pädagogischen Konstitutionsproblematik – insbesondere durch systematisch entfaltete bzw. anthropologisch argumentierende Grundgedankengänge und begriffstheoretische wie -geschichtliche Reflexionen gerecht, in denen sie historisch-gesellschaftlich bedingte, jeweilig unterschiedlich ansetzende und insofern anderes fokussierende Beobachtungsperspektiven entwickelt, in unterschiedlichen Theorieschulen bearbeitet und zu – disziplinär eingewöhnten und weit hin akzeptierten – Grundbegriffen (wie Erziehung und Bildung, aber auch Entwicklung, Lernen und Sozialisation) verdichtet (Koller 2004). Notwendigerweise werden diese grundlagentheoretischen Forschungen zur Konstitutionsproblematik des Pädagogischen durch sowohl historische als auch explizit kategoriale Reflexionen ergänzt, die die jeweiligen Rahmungen der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung problematisieren: zum einen, indem historisch wirksame Paradigmen der Wahrnehmung und Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen – wie z. B. die für die abendländisch-neueuropäische Geschichte bedeutsamen Konzepte der ‚paideia‘ als antikem, der ‚imitatio‘ als mittelalterlichem

und der ‚Bildung‘ als neuzeitlich-modernem Paradigma (vgl. Ricken 2006) – unterschieden, in ihrer Grundgestalt rekonstruiert und in ihren theoretischen wie praktischen Effekten analysiert werden; zum anderen, indem die jeweilige kategoriale Fassung der leitenden Begriffe befragt und mit Rückgriff auf außerdisziplinäre Diskurse geprüft wird, wie dieses insbesondere in den vielfältigen Auseinandersetzungen um einen – ebenso philosophisch-theoretisch haltbaren wie pädagogisch angemessenen – Subjektbegriff deutlich geworden ist (vgl. Meyer-Drawe 1990, 2004). Aber auch metaphortheoretische Arbeiten knüpfen an diese Konstitutionsproblematik an und illustrieren auf ihre Weise Komplexität und Unschärfe pädagogischer Phänomene und ihrer jeweiligen begrifflichen wie vorbegrifflichen Erschließung (vgl. Scheuerl 1959; Haan 1991; Meyer-Drawe 1999; Bilstein 2004a). Mit ihnen rückt zugleich die Rückseite der Konstitutionsproblematik – also die Frage nach dem Zusammenhang von Theorie und Praxis im pädagogischen Handeln selbst – in den Vordergrund: Gerade weil pädagogische Praktiken ohne (wie auch immer ausgearbeitete) geistige Vorstellungen und -entwürfe (der Akteure) nicht möglich sind, lassen sich Theorie und Praxis nicht voneinander isolieren und in einer Umsetzungs- und Anwendungslogik bloß oppositional gegenüberstellen. Vielmehr kommt es darauf an, den – bereits früh von Erich Weniger überzeugend herausgearbeiteten – durchgängigen ‚Theorie-Praxis-Zusammenhang‘ (vgl. 1952) zu betonen und auf seinen verschiedenen Stufen – der der unausdrücklichen Anschauung des Praktikers, der der expliziten Erfahrungsüberzeugung des Praktikers (Pädagogik) und schließlich der Theorie des Theoretikers (Erziehungswissenschaft) (vgl. 1952, 16ff.) – zu analysieren. Erst dieses Verständnis von Praxis als einem theoriegeladenen und -geleiteten Handeln und von Theorie als einem für Handeln konstitutiven ‚Resonanzraum‘, aus dem heraus gehandelt wird und der daher in besonderer Weise sowohl systematisch zu explizieren als auch durch Theoriebildung produktiv zu be-

arbeiten ist, macht es sinnvoll wie aussichtsreich, auch ausdrücklich nach der Performativität erziehungswissenschaftlicher Theoreme und Begriffe zu fragen, wie sich dies in einer eher ‚theorieakzentuierten Verwendungsforschung‘ bereits abzeichnet (vgl. Kade & Seitter 2007) und zu einer empirisch gewendeten allgemeinpädagogischen Performanz- und Wirkungsforschung ausbauen ließe.

Darüber hinaus kann als zweiter Kernbereich allgemeinpädagogischer Theoriebildung ein breiter wissenschaftstheoretischer und wissenschaftsgeschichtlicher Diskurs ausgemacht werden, in dem – neben der üblichen Wissenschaftsreflexion auf Gegenstand, Methode und Perspektive – nicht nur die Gestalt und die Geschichte der Disziplin Erziehungswissenschaft rekonstruiert werden, sondern auch der Status der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft im Kontext ihrer disziplinären Selbstthematisierung diskutiert wird (vgl. Tenorth 1999, 2004a).

## Zur Vermittlungs- und Diskursfunktion der Allgemeinen Pädagogik

Aufgrund ihrer grundlagentheoretischen Funktion kommt der Allgemeinen Pädagogik im Rahmen der disziplinären Arbeitsteilung in der Erziehungswissenschaft zudem eine intra- und interdisziplinär justierte Vermittlungs- und Diskursfunktion zu. Gleich einem Scharnier – und nicht einem Fundament – ist es zunächst (auch) die Aufgabe Allgemeiner Pädagogik, interdisziplinäre Diskurse zu rezipieren, gemäß ihrer eigenen Kriterien für pädagogische Fragestellungen anschlussfähig zu machen und innerhalb der Gesamtdisziplin zur Diskussion zu stellen (vgl. Frieberthhäuser et al. 2006). Auch wenn dies bisweilen von anderen Teildisziplinen mit Blick auf die Anschlussfähigkeit allgemeinpädagogischer Diskurse bestritten wird, so ist doch unstrittig, dass die – insbesondere kategoriale – Rezep-

tion und Auswertung anderer, insbesondere sozial- wie kultur- und humanwissenschaftlicher Diskurse aufgrund ihrer Komplexität und Pluralität in angemessener Weise nur arbeitsteilig organisiert werden können – was aber auch umgekehrt heißt (und ebenso unstrittig sein sollte), dass allgemeinpädagogische Belege durchaus offensiv bzw. kooperativ in die jeweiligen teildisziplinären Diskurse innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft hineingetragen werden müssen. Ein bloß teildisziplinär orientiertes Verständnis der Erziehungswissenschaft erweist sich damit als unzureichend, weil problemorientierte Verständigungen erschwert und am Eigenen orientierte Befragungen befördert werden. Neben dieser Vermittlungsaufgabe, die auch die Positionierung und Markierung pädagogischer Fragestellungen in anderen interdisziplinären Diskursen einschließt (vgl. Ehrenspeck & Lenzen 2006), kommt der Allgemeinen Pädagogik weiterhin – wenn auch nicht ausschließlich – die Aufgabe der intradisziplinären Kooperation, Moderation und Diskussion zwischen den Teildisziplinen zu, die sie überwiegend dadurch zu erfüllen versucht, dass sie Perspektiven anderer Teildisziplinen – wie Schulpädagogik, Berufspädagogik oder empirische Bildungsforschung (vgl. insgesamt Heft 2 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998) – aufnimmt, in einem pädagogischen Zusammenhang zur Geltung zu bringen versucht und die verschiedenen Fachdiskurse mit Blick auf von allen geteilte wie für alle querliegende Problemstellungen auswertet. Das aber impliziert – hinsichtlich der im Rahmen der Reorganisation und Modularisierung des Studiums neu aufbrechenden Fragen eines disziplinären Gesamtzusammenhangs – auch die Orientierung an einer möglichen Einheit qua Eigenheit der Erziehungswissenschaft als einer Gesamtdisziplin in der Vielfalt ihrer teildisziplinären Stimmen und Perspektiven: weniger als ein durch Allgemeine Pädagogik fundierter bzw. von ihr kontrollierter und regulierter Zusammenhang, sondern vielmehr als ein – auch durch sie initierter – Diskurs- und Streitzusammenhang.

## Zur Öffentlichkeits- und Verständigungsfunktion der Allgemeinen Pädagogik

Im Anschluss an die bisherigen Aufgabenbeschreibungen mag es nicht verwundern, wenn eine dritte Funktion der Allgemeinen Pädagogik benannt wird. So wird in der Allgemeinen Pädagogik durchaus durchgängig – auf der Grundlage ihrer Theorie- und Reflexionsfunktion und mit Blick auf die inter- wie intradisziplinäre Vermittlungsfunktion in der Allgemeinen Pädagogik – die Problematisierung pädagogischer Fragen in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang vorangetrieben: weniger als ihrerseits politisch gebundene bzw. auf jeweiligen Gesinnungen aufbauende Erörterung pädagogischer Generalfragen (vgl. Tenorth 1990), als vielmehr als Problematisierung des Verhältnisses der Pädagogik zu ihrem ‚Außen‘ (vgl. Masschelein & Ricken 2002), sei es nun als Reflexion pädagogischer Praktiken in ihrem Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Praktiken (vgl. Benner 2005, 115 ff. wie 285 ff.), oder sei es als aus Forschung resultierende „Diskussion und Lösung öffentlicher Probleme“ (Oelkers 2006, 194), die als „Grundprobleme nicht der pädagogischen Begrifflichkeit, sondern der heutigen Erziehung und Bildung“ (ebd. 210) pädagogisch beunruhigen und sich nicht bloß teildisziplinär delegieren lassen. Die Frage nach dem ‚Außen‘ zu stellen heißt aber, sie doppelt aufzunehmen: einmal als Beunruhigung durch das ‚Außen‘, ein andermal als Frage nach dem Woraufhin des eigenen wissenschaftlichen Tuns. Diese sperrigen Fragen nach dem jeweiligen ‚Außen‘ wurden traditionell im Rahmen der Diskurse zur ‚pädagogischen Autonomie‘ (vgl. Tenorth 2004b) theoretisiert und darin auch als Momente des Theorie-Praxis-Verhältnisses ausgelegt, oft genug auch als strangulierende Fragen nach der praktischen Relevanz des Gedachten an andere adressiert; die vielfältigen Hinweise der Wissenschaftsforschung auf die Differenz pädagogischer Wissensformen (vgl. Vogel 1997), auf die Unvereinbarkeit pädagogischer und er-