

Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. - Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft³⁸⁶

Krisen werden als entscheidende - sei es als prinzipiell unvermeidliche oder als prinzipiell durchaus vermeidbare - Situationen in verschiedenen Kontexten diagnostiziert³⁸⁷: in der Medizin, der Wirtschaft, der Geschichte, der Politik. Auch im Rahmen der philosophischen Diskussionen über die Letztbegründbarkeit des Wissens³⁸⁸, der epistemologischen Infragestellung herkömmlicher wissenschaftlicher "Paradigmata"³⁸⁹, der Entwicklungspsychologie³⁹⁰ oder des Sichtbarwerdens von Legitimationsdefiziten bestehender Herrschaftsstrukturen³⁹¹ ist von Krisen die Rede. Das Gemeinsame dabei ist offenbar, dass Krise prinzipiell allemal als "Übergangsphänomen"³⁹², als "Abweichung" von einem "Soll-" und/oder "Normalzustand"³⁹³, als "Ausnahmestand"³⁹⁴ wahrgenommen wird.

³⁸⁶ *Ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, der am 10. Januar 2013 in der Universität Siegen gehalten wurde. Eine etwas kürzere Fassung erscheint auch in: David Salomon/Edgar Weiß (Red.), Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik 2013, Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag 2013.*

³⁸⁷ Vgl. Paul Ricoeur, Ist "die Krise" ein spezifisch modernes Phänomen?, in: K. Michalski (Hg.), Über die Krise. Castalgandolfo-Gespräche 1985, Stuttgart 1986, S. 38-63.

³⁸⁸ Vgl. Edmund Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, Hamburg 1982, 2. Aufl.; Jean-François Lyotard, Grundlagenkrise, in: R. Bubner u.a. (Hg.), Neue Hefte für Philosophie 26: Argumentation in der Philosophie, Göttingen 1986, S. 1-33.

³⁸⁹ Vgl. Thomas S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a.M. 1979, 4. Aufl., S. 79 ff., 90 ff.

³⁹⁰ Vgl. Erik H. Erikson, Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit, in: ders., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M. 1973, S. 55-122; ders., Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1981.

³⁹¹ Vgl. Jürgen Habermas, Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, in: ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a.M. 1976, S. 304-328; ders., Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M. 1977, 4. Aufl.

³⁹² Ricoeur, a.a.O., S. 39.

³⁹³ Habermas, Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 9.

Nun haftete Krisendiagnosen das Problem an, dass es für das Vorliegen einer "Krise" nur sehr bedingt - am ehesten wohl noch im Rahmen der medizinischen und vielleicht noch der wirtschaftswissenschaftlichen Begriffsverwendung - klar definierte Kriterien gibt.³⁹⁵ Wann eine Situation als eine "entscheidende, schwierige" - so die umgangssprachliche Semantik von "Krise" seit dem 18. Jahrhundert - gelten soll, das ist keineswegs ohne weiteres eindeutig. Eine Krise diagnostizieren heißt eine Situation *interpretieren*, und Interpretationen sind gegen Fehlurteile nicht prinzipiell geschützt; auch ist - entsprechend dem Thomas-Theorem³⁹⁶ - damit zu rechnen, dass Krisenrhetorik mitunter eine behauptete Krise faktisch erst generiert. Mithin sind Krisendiagnosen bekanntlich keineswegs interesse- und standpunktunabhängig.³⁹⁷

Nichtsdestoweniger aber dürfte plausibel nicht bestreitbar sein, dass es bedenkliche, gefährliche, entscheidende - eben "kritische" oder "krisenhafte" - Situationen gibt. Ob und gegebenenfalls inwiefern die inzwischen vielbesagte "Krise" der Allgemeinen Pädagogik sinnvollerweise als eine solche zu begreifen ist, scheint mir der Nachfrage wert. Ich werde sie - aus der Perspektive eines kritisch-pädagogischen Selbstverständnisses³⁹⁸ - im folgenden näher

thematisieren und mit einigen Strichen ihr Zustandekommen rekonstruieren (I) sowie exemplarisch die Muster erörtern, mit denen aus den Reihen Allgemeiner Pädagogik auf sie reagiert worden ist (II). Sodann möchte ich vermittelst einiger Hinweise zeigen, dass sich nicht nur eine *Krise Allgemeiner Pädagogik*, sondern auch eine *allgemeine Krise der Pädagogik* konstatieren lässt (III), ehe ich mich abschließend der Frage annehmen will, welchen Beitrag Allgemeine Pädagogik heute leisten könnte und sollte -, um ihrem eigenen Bedeutungsschwund wie der behaupteten allgemeinen Krise der Pädagogik entgegenzuwirken (IV).

I.

Die Konstituierung der Pädagogik als Wissenschaft erfolgte aus dem Bemühen um die Ausgestaltung einer *Allgemeinen Pädagogik*: aus der Reflexion auf pädagogische Fragestellungen überhaupt, auf deren Gemeinsamkeiten und auf deren Systematisierbarkeit, auf deren Zusammenhang mit Ethik, Psychologie und anderen Nachbardisziplinen, auf pädagogische Grundbegriffe, Handlungsformen, Forschungsweisen und bereichsrelevante historische Erfahrungen. Reflexionen dieser Art bestimmten die Entwürfe, die mit der Entwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft gemeinhin verbunden werden; in diesem Sinne ging es Trapp in seinem Hauptwerk um ein "vollständiges System der Pädagogik", in diesem Sinne zielten Kant und Schleiermacher in ihren pädagogischen Vorlesungen auf eine "Theorie der Erziehung" überhaupt und in diesem Sinne führte Herbart den Begriff "Allgemeine Pädagogik" durch seine gleichnamige Schrift von 1806 in die Diskussion ein.³⁹⁹

Seitdem galt, wengleich in der Geschichte der Erziehungs- und Bildungswissenschaft⁴⁰⁰ Richtungsstreitigkeiten, Kontroversen über Ziele, Handlungsfor-

ausweisbar ist. Dies im Rahmen einer Paradigmata vergleichenden Diskussion zu zeigen ist indes nicht Thema des vorliegenden Beitrags.

³⁹⁹ Ernst Christian Trapp, Versuch einer Pädagogik, Paderborn 1977 (hg. von U. Herrmann), S. 61; Immanuel Kant, Über Pädagogik (1803), in: ders., Werkausgabe, Frankfurt a.M. 1968 (hg. von W. Weischedel), Bd. XII, S. 693-761, hier: S. 700; Friedrich Schleiermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Pädagogische Schriften I, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1983 (hg. von E. Weniger), passim; Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, (1806), in: ders., Pädagogische Schriften, Bd. II, Stuttgart 1982, 2. Aufl. (hg. von W. Asmus), S. 9-155. - Vgl. Markus Rieger-Ladich, Allgemeine Pädagogik, in: St. Jordan/M. Schlüter (Hg.), Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2010, S. 23-25, hier: S. 23.

⁴⁰⁰ Ich verwende diese Bezeichnung, was nicht ungebrauchlich (vgl. Armin Bernhard, Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler 2011),

³⁹⁴ Ernst-Wolfgang Böckenförde, Die Krise in der Rechtsordnung: der Ausnahmezustand, in: Michalski, a.a.O., S. 183-191.

³⁹⁵ "Krise" - von gr. κρίσις (ursprünglich: "Scheidung", "Streit", "Entscheidung" im Sinne eines Urteilspruches oder einer Beurteilung und zunächst nicht von "Kritik" unterschieden) - meint heute allgemein eine "schwierige Lage", "Klemme". In der Medizin steht das Wort für den Höhepunkt einer akuten Krankheit und einen Wendepunkt im Krankheitsverlauf, definiert z.B. als schneller Fieberabfall, der binnen 24 Stunden zur normalen oder subnormalen Körpertemperatur führt und von einer "Pseudokrise" (nur vorübergehender, eine "Krise" lediglich vortäuschender Fieberanfall) unterschieden wird. Ökonomisch meint "Krise" die im Vergleich zu den übrigen Phasen empirisch bestimmbare Phase des wirtschaftlichen Niedergangs im Konjunkturzyklus. Vgl. Reinhart Koselleck, Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt, Frankfurt a.M. 1973, S. 196 ff.; Der Brockhaus in fünfzehn Bänden, Bd. 8, Leipzig/Mannheim 1998, S. 93; Dudenredaktion (Hg.), Duden, Bd. 7: Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim/Wien/Zürich 1963, S. 371 f.; Willibald Pschyrembel, Klinisches Wörterbuch, Berlin/New York 1977, 253. Aufl., S. 656, 990.

³⁹⁶ William I. Thomas, Person und Sozialverhalten, Neuwied/Berlin 1965 (hg. von E.H. Volkart), S. 114: "Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real".

³⁹⁷ Bernd Dollinger, Die Pädagogik vor der Sozialen Frage. (Sozial)Pädagogische Theorien vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik, Wiesbaden 2006, S. 32 f.

³⁹⁸ Standortgebundenheit bedeutet freilich nicht Standpunktbefugigkeit. Selbstverständlich wird hier beansprucht, dass eine kritisch-theoretische bzw. kritisch-pädagogische Sichtweise anderen Perspektiven gegenüber prinzipiell als argumentativ überlegen

men, Forschungsmethoden, theoretische und historische Rekurse nie fehlten, Allgemeine Pädagogik lange unangefochten als Kernstück und Leitdisziplin des Faches. So unterschiedlich z.B. die Ansätze Wilhelm Flitners und seines einstmaligen Promovenden Hans-Jochen Gamm waren, - hinsichtlich der Aufgaben Allgemeiner Pädagogik stimmten sie *grundsätzlich* überein. Diese habe, heißt es bis in die späten Auflagen Flitners "Allgemeiner Pädagogik", "das erzieherische Phänomen als solches" zu klären⁴⁰¹, sie habe, heißt es ähnlich bei Gamm, "das Gesamtgefüge erzieherischer Einwirkungen" zu erfassen und zu systematisieren.⁴⁰²

Ein solcher Konsens gehört mittlerweile längst der Vergangenheit an. Inzwischen scheint sich die Geschichte Allgemeiner Pädagogik als eine "Verlust- und Verfallsgeschichte" zu erweisen; über Status, Aufgaben, Inhalt, Funktion und Möglichkeit Allgemeiner Pädagogik herrscht offenbar "notorische Ungewißheit".⁴⁰³ Ihren Gehalten nach scheint es Allgemeine Pädagogik nurmehr im Plural zu geben⁴⁰⁴, im Singular ist sie augenscheinlich allenfalls noch "Sammelbezeichnung" für "unbestimmtes pädagogisches Denken" oder "loser Verbund" diverser, miteinander unvermittelter Vorstellungen.⁴⁰⁵

Technologische Innovationen und gesellschaftlicher Wandel haben zunehmend die Infragestellung anthropologischer Konstanten und die Thematisie-

aber keineswegs einheitliche Praxis ist, als Synonym für "Pädagogik" im Sinne der wissenschaftlichen Dimension des Wortes.

⁴⁰¹ Wilhelm Flitner, Allgemeine Pädagogik, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1980, S. 23.

⁴⁰² Hans-Jochen Gamm, Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft, Reinbek 1979, S. 13.

⁴⁰³ Michael Winkler, Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hg.), Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim/München 1994, S. 93-114, hier: S. 97; ders., Maria und die positive Haltung - auch ein Zugang zur Allgemeinen Pädagogik, in: Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen (Hg.), Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige, Donauwörth 1998, S. 55-86, hier: S. 61.

⁴⁰⁴ Brinkmann/Petersen, Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, a.a.O.

⁴⁰⁵ Helmut Heid, Rezension: D. Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, in: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, S. 683-689; Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen, Und es gibt sie doch - die Allgemeine Pädagogik, in: dies., Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, a.a.O., S. 7-31, hier: S. 7; Jürgen Raitzel/Bernd Dollinger/Georg Hörmann, Einführung Pädagogik. Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen, Wiesbaden 2007, 2. Aufl., S. 16; vgl. auch Dietrich Benner, Pädagogik, systematische, in: D. Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek 1989, Bd. 2, S. 1231-1246, hier: S. 1232.

rung des adäquaten Umgangs mit Lebensstadien und Generationsverhältnissen mit sich gebracht und zur Problematisierung traditioneller pädagogischer Überzeugungen geführt.⁴⁰⁶ Fortschreitende soziale Desintegrations- und Ausdifferenzierungsprozesse haben die Diversifizierung differentieller Pädagogiken bewirkt, die Identifizierung "allgemeiner Merkmale" des pädagogischen Feldes in der stark pluralisierten Gesellschaft erschwert und damit die Funktionstüchtigkeit Allgemeiner Pädagogik als "Integrationswissenschaft" fraglich gemacht.⁴⁰⁷ Die pädagogische Rezeption traditionelle Kausalitätserwartungen und "naiv-realistische" Empiriebezüge problematisierender systemtheoretischer und konstruktivistischer Theoriegehalte, vor allem aber universelle Verbindlichkeitsansprüche rationaler Argumentation zugunsten einer Affirmation vermeintlich je monadologisch abgeschlossener Sprachspiele verabschiedender postmodernistischer Ansätze haben die einstige Strahlkraft Allgemeiner Pädagogik massiv erschüttert.⁴⁰⁸

Seit den 1980er Jahren ist im Hinblick auf die Situation des Faches von einer "Trivialisierung" und immer neuen Wenden, von "Paradigmschwund", "Vielfältigkeit und Uneindeutigkeit", "Durcheinander-Systemen", dem "buntscheckigen Gemisch von Moden" und "Auflösungserscheinungen" die Rede; Fachvertreter argwöhnten das "Überflüssigwerden" der in Einzeldisziplinen zerfallenden Pädagogik, die nurmehr einer "öffentlichen Baustelle" gleiche.⁴⁰⁹

⁴⁰⁶ Näheres dazu, samt betreffender Hinweise: Edgar Weiß, Die Renaissance Pädagogischer Anthropologie: Neues Wissen über den Menschen?, in: U. Bracht/D. Keiner (Red.), Zukunft. Jahrbuch für Pädagogik 2001, Frankfurt a.M. 2001, S. 233-250; ders., Politisch-pädagogische Perspektiven. Tendenzanalysen im Zeichen Kritischer Theorie, Kirchvers 2012, S. 11 ff., 53 ff., 127 ff.

⁴⁰⁷ Vgl. Benner, Pädagogik, systematische, a.a.O.; Brinkmann/Petersen, Und es gibt sie doch..., a.a.O., S. 14; Werner Loch, Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht, in: Brinkmann/Petersen, Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, a.a.O., S. 308-333, hier: S. 312; Rieger-Ladich, a.a.O., S. 24.

⁴⁰⁸ Vgl. dazu: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M. 1982; dies., Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a.M. 1988; Raitzel/Dollinger/Hörmann a.a.O., S. 195 ff.; Dieter Baacke u.a. (Hg.), Am Ende - postmodern? Next Wave in der Pädagogik, Weinheim/München 1985; Heinrich Kupffer, Pädagogik der Postmoderne, Weinheim/Basel 1990; Peter Vogel, Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., 1998, S. 157-180, hier: S. 163 ff.; Rieger-Ladich, a.a.O., S. 24.

⁴⁰⁹ Vgl. Dieter Neumann/Jürgen Oelkers, Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 35. Jg., 1981, S. 623-648; Werner Loch, Die Wenden des pädagogischen Bewußtseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik, in: Bildung und Erziehung, 37. Jg., 1984, S. 119-130; Raitzel/Dollinger/Hörmann, a.a.O., S. 201; Detlef Garz, Paradigmschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theorie-

In den 1990er Jahren ist der eklatante Bedeutungsverlust Allgemeiner Pädagogik dann offenkundig zur weit verbreiteten Gewissheit innerhalb der Disziplin geworden. Winklers Frage "Wo bleibt das Allgemeine?"⁴¹⁰ brachte eine generelle Wahrnehmung und den damit verbundenen Klärungsbedarf lapidar zum Ausdruck. Winkler selbst, Krüger, Mollenhauer, Wimmer, Vogel, Oelkers u.a. bescheinigten der Allgemeinen Pädagogik eine "Krise", - auch von der "Diffusion", vom "Niedergang" oder vom "Zerfall" Allgemeiner Pädagogik war die Rede.⁴¹¹

Für die diagnostizierte Krise spricht nun in der Tat einiges. Für sie sprechen nicht nur eine bis in die Gegenwart anhaltende Infragestellung des Stellenwerts Allgemeiner Pädagogik im Fachdiskurs und die zunehmende Komplexität der Lebensbedingungen, beschleunigte Verfallszeiten jeweiliger Wissensstände, die Entstehung immer neuer Teilpädagogiken und die schwindende Kraft zu deren Integration. Analysen pädagogischer Qualifikationsarbeiten zeigen auch, dass sich die Erstellung von Dissertationen und Habilitationen im Bereich Allgemeiner Pädagogik im Zeitraum von 1945 bis 1990 halbiert und auf einen Anteil von 23 % reduziert hat.⁴¹² Und wengleich für die Hoch-

bildung, in: Pädagogische Rundschau, 43. Jg., 1989, S. 17-35; Herbert Gudjons, Gliederung und "Systematik" der Erziehungswissenschaft. Oder: "Ein buntgeschecktes Gemisch von Moden?", in: Pädagogik, 44. Jg., 1992, Heft 9, S. 48-53; Rudolf Lasahn, Kontext und Wirkung. Der Weg der Pädagogik zur universitären Disziplin, in: Pädagogische Rundschau, 50. Jg., 1996, S. 339-351; Günther Bittner, Überflüssige Pädagogik, in: Neue Sammlung, 22. Jg., 1982, S. 432-435; Benner, Pädagogik, systematische, a.a.O.; Theodor Schulze, Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft, in: D. Hoffmann/K. Neumann (Hg.), Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Revision der Weniger-Gedenkschrift, Weinheim 1993, S. 13-34, hier: S. 33.

⁴¹⁰ Winkler, Wo bleibt das Allgemeine?, a.a.O.

⁴¹¹ Vgl. ebd.; Heinz-Hermann Krüger, Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft, in: ders./Rauschenbach, a.a.O., S. 115-130; Klaus Mollenhauer, Über Mutmaßungen zum "Niedergang" der Allgemeinen Pädagogik - eine Glosse, in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, S. 277-285; Michael Wimmer, Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: A. Combe/W. Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, S. 404-447; Vogel, a.a.O.; Jürgen Oelkers, Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., 2006, S. 192-214.

⁴¹² Vgl. Heinz-Hermann Krüger, Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen, in: ders./W. Helsper (Hg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 303-318, hier: S. 314 f.; Lothar Wigger, Die aktuelle Kontroverse um die Aktuelle Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., 1996, S. 915-931, hier: S. 918 f.; Die-

schulpädagogik der Nachkriegszeit insgesamt eine wachsende Personalexpansion feststellbar ist, hatten bereits Anfang der 1990er Jahre nurmehr 17 % der ausgeschriebenen pädagogischen Hochschullehrer- und Hochschullehrerinnenstellen ein allgemein-pädagogisches Ausschreibungsprofil.⁴¹³ Die Zahl der Professuren für Allgemeine Pädagogik ist zugunsten spezifizierter Stellenprofile in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft deutlich rückläufig; allgemein-pädagogische Ordinariate werden zunehmend nicht neu besetzt, sondern gestrichen oder umdefiniert, und auch der allgemein-pädagogische Anteil an Lehrveranstaltungen ist rückläufig; die Behandlung traditionell allgemein-pädagogischer Themen hat sich offenkundig - in stark gestreuter und atomisierter Form - mehr und mehr in die spezialisierten Teildisziplinen verlagert.⁴¹⁴

Weiterhin ist - m.E. mit guten Gründen - deutliches Unbehagen an älteren Erscheinungsformen Allgemeiner Pädagogik artikuliert worden. Man hat auf das Versagen - etwa das politische Versagen der die Allgemeine Pädagogik über Jahrzehnte maßgeblich bestimmenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik -, auf Borniertheiten, übermäßige Selbstbezüglichkeit und die Vernachlässigung bedrängender Zeitfragen im Rahmen traditioneller Allgemeiner Pädagogik verwiesen.⁴¹⁵ Von Seiten differentieller Pädagogiken sind unterdessen - mit gewiss plausiblen Gründen - Platzanweisungsansprüche Allgemeiner Pädagogik zurückgewiesen worden, vor allem (pädagogikgeschichtliche Interdependenzen ignorierende⁴¹⁶) Bestrebungen, elementare schul- sowie sozialpädagogische Ausbildungsprozeduren statusmindernd aus dem universitären Bereich auszugrenzen.⁴¹⁷ Kaum zu bestreiten dürfte auch sein, dass ver-

ter Lenzen, Allgemeine Pädagogik - Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?, in: Brinkmann/Petersen, Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, a.a.O., S. 32-54, hier: S. 33; Vogel, a.a.O., S. 159.

⁴¹³ Vgl. Brinkmann/Petersen, Und es gibt sie doch..., a.a.O., S. 18.

⁴¹⁴ Vgl. Krüger, Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug?, a.a.O., S. 116 ff.; Oelkers, a.a.O., S. 193; Jürgen Baumert/Peter M. Roeder, "Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft, in: Krüger/Rauschenbach, a.a.O., S. 29-47, hier: S. 34; Vogel, a.a.O., S. 158 f.; Gerd Macke, Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Vernetzung ihrer Teildisziplinen?, in: Krüger/Rauschenbach, a.a.O., S. 49-68, hier: S. 65.

⁴¹⁵ Vgl. z.B. Oelkers, a.a.O., S. 192.

⁴¹⁶ Vgl. Dollinger, a.a.O., S. 15.

⁴¹⁷ Die seinerzeitige Überantwortung der elementaren Lehrerbildung an die preußischen Pädagogischen Akademien (später an die Pädagogischen Hochschulen) erfolgte unter dem Einfluss der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Vgl. Eduard Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, in: H. Kittel (Hg.), Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932, Weinheim 1965, S. 17-65; Diskussionen über den geeigneten Ort sozialpädagogischer Ausbildungsprozeduren (Fachhochschu-

schiedene wichtige Themenbearbeitungen, die durchaus im Bereich auch Allgemeiner Pädagogik lagen, im Rahmen differentieller Pädagogiken mitunter weitaus intensiver und ertragereicher erfolgt sind.⁴¹⁸

II.

Ich möchte nach dieser kurzen Bestandsaufnahme, nach der feststellbar sein dürfte, dass sich im Sinne des Verlusts an Integrationskraft und unangefochener Bedeutung sowie im Sinne wachsender Bestandsgefährdung durchaus von einer Krise Allgemeiner Pädagogik sprechen lässt, einschlägige Muster erörtern, gemäß derer aus den Reihen des Faches auf diese Krise reagiert worden ist.

Dabei wird, soweit ich sehe, nahezu durchgängig übereinstimmend gefordert, dass aus der krisenhaften Situation - sei es zum Zweck der Rettung oder aber der Verabschiedung Allgemeiner Pädagogik - überhaupt Konsequenzen zu ziehen seien. Dies wird auch dort eingeräumt, wo ziemlich direkt an den traditionellen Aufgabenbestimmungen Allgemeiner Pädagogik festgehalten wird. So versucht etwa Benner, dem Zerfall der Pädagogik in diverse Einzeldisziplinen durch die Rückbesinnung auf einen "*pädagogischen Grundgedanken*" entgegenzutreten, der "für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis" und in aller pädagogischer Theorieentwicklung und Forschung Geltung beanspruchen müsse.⁴¹⁹ So sind Pranges Versuche, das Eigentliche der Pädagogik auf Herbarts Spuren unter Rekurs auf die "einheimischen Begriffe"⁴²⁰ der Disziplin zu klären und "Erziehung" und "Bildung" als deren einzigen Gegenstand

len vs. Universitäten) haben bis in die jüngere Zeit angehalten. Vgl. Franz Hamburger, Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik, in: Erziehungswissenschaft, 6. Jg., 1995, Heft 12, S. 92-128; Klaus Prange, Alte Schwierigkeiten - Neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik, in: Erziehungswissenschaft, 7. Jg., 1996, Heft 14, S. 63-75; Erziehungswissenschaft, 8. Jg., 1997, Heft 15.

⁴¹⁸ Ich denke etwa an die Behandlung der NS-Geschichte in schulpädagogischen oder an die Befassung mit dem Rechtsextremismus Jugendlicher in sozialpädagogischen Kontexten. Auch friedenspädagogische Fragen sind "differentiell-pädagogisch" intensiver als im Rahmen Allgemeiner Pädagogik erörtert worden, obschon sie durchaus als allgemeinpädagogische Sujets Beachtung verdienen (vgl. Weiß, Politisch-pädagogische Perspektiven, a.a.O., S. 157 ff.).

⁴¹⁹ Benner, Pädagogik, systematische, a.a.O., S. 1232; ders. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 2001, 4. Aufl., S. 9, 15 ff.

⁴²⁰ Herbart, a.a.O., S. 21.

und das "Zeigen" als deren Grundoperation auszuweisen⁴²¹, sichtlich auf eine aktuelle Profildgewinnung und neue Demarkation berechnet. So soll Tremls systemtheoretisch fundierte Allgemeine Pädagogik nach wie vor für den Blick auf "das Unvermeidliche und Unhintergehbare der Erziehung" und für systematische und historische "Orientierung" zuständig und keineswegs nur noch "auslaufende 'Rest-Pädagogik'" sein, im Hinblick auf den Status Allgemeiner Pädagogik gleichwohl aber deutliche Konzessionen an den konstatierten Bedeutungsverlust machen.⁴²² So will schließlich Bernhard dem Trend der "De-konstruktion Allgemeiner Pädagogik" durch deren Reetablierung als fachbereichsklärender und begriffsstrukturierender Instanz entgegenwirken, was allerdings die weithin ausstehende Fundierung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft auf Kritische Theorie und praxisphilosophischen Geschichtsmaterialismus erfordere.⁴²³

Zunehmende Einsichten in die Problematik älterer allgemein-pädagogischer Ansprüche, aber auch der immer wieder hervorgehobene Umstand, dass Allgemeine Pädagogik anders als etwa die Schul- und Sozialpädagogik jenseits des Hochschulbetriebs kein eigenes Berufsfeld repräsentiert⁴²⁴, dürften verstärkt zu einer neuen Selbstbescheidung Allgemeiner Pädagogik beigetragen haben, die etwa in der zunehmend verbreiteten Auffassung zum Ausdruck gelangt, Allgemeine Pädagogik könne allemal nur noch "Reflexions-", nicht aber länger auch "Handlungswissenschaft" sein⁴²⁵, wobei ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen möchte, dass mir die Polarisierung in dieser zugespitzten Form - bei aller Berechtigung der Zurückweisung der sogenannten

⁴²¹ Klaus Prange, Plädoyer für Erziehung, Baltmannsweiler 2000, S. 7; ders., Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn u.a. 2005; ders./Gabriele Strobel-Eisele, Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung, Stuttgart 2006.

⁴²² Alfred K. Tremml, Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Stuttgart/Berlin/Köln 2000, S. 30; ders. Allgemeine Pädagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf, in: Brinkmann/Petersen, Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, a.a.O., S. 196-221, hier: S. 197 f., 217.

⁴²³ Bernhard, a.a.O., S. 11, 29.

⁴²⁴ Vgl. Macke, a.a.O., S. 65 f.; Winkler, Wo bleibt das Allgemeine, a.a.O., S. 99; Wigger, a.a.O., S. 920 f.; Siegfried Müller, Aschenputtel, Dornröschen und der Froschkönig. Anmerkungen zu den Bemerkungen eines externen Beobachters der universitären Sozialpädagogik, in: Erziehungswissenschaft, 8. Jg., 1997, Heft 15, S. 50-54, hier: S. 51; Oelkers, a.a.O., S. 192.

⁴²⁵ Exemplarisch: Michael Winkler, Reflexive Pädagogik, in: H. Sünker/H.-H. Krüger (Hg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt a.M. 1999, S. 270-300; ders., Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, Stuttgart 2006, S. 46; Heinz-Hermann Krüger, Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft, in: Sünker/Krüger, a.a.O., S. 162-183, hier: S. 176.

"normativen Pädagogik" und hemdsärmeliger Rezeptpädagogiken - als allzu simplifizierend und undialektisch erscheint.⁴²⁶

Mithin ist es heute weithin Konsens geworden, die Allgemeine Pädagogik nicht mehr als "Leitdisziplin", sondern nurmehr als eine "Teildisziplin" des Faches unter anderen bzw. als eine der "differentiellen Pädagogiken" zu betrachten⁴²⁷, was m.E. jedoch oft zu einer "misplaced concreteness" im Sinne Whiteheads gerät.⁴²⁸ Denn zu unterscheiden wäre doch zwischen der arbeitsteiligen Organisation eines Fachbereichs einerseits und der Logik von Denkzusammenhängen andererseits. Kein etwaiger Anspruch einer schwerpunktmäßig allgemein-pädagogisch arbeitenden Fraktion, andere Fraktionen des Faches statusbedingt gleichsam leitend an die Hand nehmen zu dürfen, ließe sich schlüssig begründen. Gleichwohl aber werden allgemein-pädagogische - d.h. Grundlagen und Legitimation pädagogischen Handelns überhaupt betreffende - Überlegungen in aller Pädagogik (die als solche andernfalls gar nicht zur Selbstvergewisserung gelangen könnte) orientierend und insofern allerdings erkenntnis- und handlungsleitend bleiben müssen. Das aber ist letztlich ganz unabhängig davon, ob allgemein-pädagogische Reflexionen relativ selbstständig oder aber in direkter Verbindung mit jeweiligen differentiell-pädagogischen Bestrebungen erfolgen.

Wollte man hingegen, was keineswegs selten geschieht, Allgemeine Pädagogik (im Sinne der Befassung mit pädagogischen Fundamentalfragen) nurmehr als pädagogische Teilangelegenheit verstehen, so wäre allerdings der logische Widerspruch zu bedenken, auf den schon Armin Bernhard hingewiesen hat⁴²⁹: Als "Teildisziplin" wäre Allgemeine Pädagogik de facto *keine* allgemeine mehr, sie unter *diesen* Bedingungen retten zu wollen, liefe unfreiwillig auf das Paradoxon hinaus, Allgemeine Pädagogik um den Preis ihrer Auflösung erhalten zu wollen.

⁴²⁶ Vgl. dazu Edgar Weiß, Adorno als Pädagoge - Erziehungs- und bildungstheoretische Positionen eines "Negativisten" und die Frage ihrer Aktualität, in: ders. (Hg.), Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition, Frankfurt a.M. 2011, S. 129-178.

⁴²⁷ Vgl. Theo Dietrich, Grund- und Zeitfragen der Pädagogik, Bad Heilbrunn 1988; Benner, Allgemeine Pädagogik, a.a.O.; Wigger, a.a.O., S. 917; Rieger-Ladich, a.a.O., S. 23; Johannes Bellmann/Thomas Müller, Allgemeine Pädagogik, in: K.-P. Horn u.a. (Hg.), Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2012, Bd. 1, S. 30-33, hier: S. 30; Müller, a.a.O., S. 51.

⁴²⁸ Alfred North Whitehead, Wissenschaft und moderne Welt, Zürich 1949, S. 67 f.; ders., Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie, Frankfurt a.M. 1984, 2. Aufl., S. 39, 184.

⁴²⁹ Bernhard, a.a.O., S. 33.

Neben solch unfreiwilligen Tendenzen zur substanziellen Aufweichung Allgemeiner Pädagogik stehen aber auch Ansätze, die - gleichsam nach der Nietzsche-Devisen: "... was fällt, das soll man auch noch stoßen!"⁴³⁰ - durchaus den "Niedergang" Allgemeiner Pädagogik explizit begrüßen und mit neuen Chancen assoziieren. Tendenzen zu "antipädagogischen Programmen"⁴³¹ gab und gibt es durchaus auch bei etablierten Fachvertretern, etwa bei Giesecke, der das von ihm behauptete "Ende der Erziehung" ausdrücklich als chancenträchtig betrachtet und den Pädagogen durch einen "Lernhelfer" ersetzen will.⁴³² Dieter Lenzen plädiert für die Anpassung an die faktische Entgrenzung der als "pädagogisch" firmierenden Praktiken, und das heißt: für die Transformation der Pädagogik in eine die Humanontogenese beschreibende und kurativ begleitende Lebenslaufwissenschaft.⁴³³ Dabei erweise sich, wenn gleich die Erziehungswissenschaft in diesem Kontext "integrationswissenschaftliche" Funktionen behalten solle, die Allgemeine Pädagogik als "Leitdisziplin" definitiv als obsolet und die Suche nach einem erziehungswissenschaftlichen "Proprium" als "verfehlt".⁴³⁴ Und ähnlich möchte Huschke-Rhein die Pädagogik in eine die Differenzen von Erziehung, Therapie und Beratung einebnende "Beratungs-" oder "Lebensbegleitwissenschaft" überführt sehen.⁴³⁵

III.

Die Frage, ob solche Obsoleszenzerklärungen überzeugen, ist m.E. zu verneinen. M.E. signalisieren sie, dass nicht nur eine *Krise der Allgemeinen Päd-*

⁴³⁰ Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen (1883 ff.), in: ders., Werke in sechs Bänden, München/Wien 1980 (Hg. von K. Schlechta), Bd. III, S. 275-561, hier: S. 455.

⁴³¹ Winkler, Maria und die positive Haltung..., a.a.O., S. 62.

⁴³² Hermann Giesecke, Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1985; ders., Das "Ende der Erziehung". Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung, in: Combe/Helsper, a.a.O., S. 391-403, hier: S. 395; ders., Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/München 2007, 9. Aufl.

⁴³³ Dieter Lenzen, Professionelle Lebensbegleitung - Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft, 7. Jg., 1997, Heft 15, S. 5-22; ders., Allgemeine Pädagogik..., a.a.O.

⁴³⁴ D. Lenzen, Allgemeine Pädagogik..., a.a.O., S. 49; ders., Professionelle Lebensbegleitung..., a.a.O., S. 18 f.

⁴³⁵ Rolf Huschke-Rhein, Allgemeine Pädagogik als Systemische Erziehungswissenschaft. Zur Rekonstruktion tradierter und neuer Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik, in: Brinkmann/Petersen, Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, a.a.O., S. 168-195.

agogik, sondern auch eine *allgemeine Krise der Pädagogik* konstatiert werden kann. Jedenfalls gilt dies m.E. dann, wenn man aus der Perspektive Kritischer Theorie und eines durch sie inspirierten Kritischen Pädagogikverständnisses denkt.

Aus dieser Sicht erweisen sich dominierende gesellschaftliche und bildungspolitische Tendenzen als in hohem Maße beunruhigend. Offensichtlich sind eine zunehmende Funktionalisierung und Ökonomisierung des Bildungssystems⁴³⁶, dessen gezielte Angleichung an einen neoliberalen Marktfundamentalismus, der *scheinbar* vor staatlichen Bevormundungen schützt, faktisch jedoch einen "Paradigmenwechsel vom öffentlichen Gut Bildung zu dessen Kommodifizierung" durchgesetzt hat.⁴³⁷ Die Aktualität des Heydornschen Satzes: "Von der Schule soll ein lückenloser Übergang zum Arbeitsmarkt erfolgen, auf dessen Nachfrage abgestimmt"⁴³⁸ zeigt sich an der inzwischen vollzogenen "Engführung von Bildung als Qualifikation von Arbeitskraft", der "Steuerung der Bildungspolitik mittels marktwirtschaftlicher oder marktähnlicher Instrumente" und der "Liberalisierung des Bildungssektors zur Schaffung eines neuen globalen Wachstumsmarktes", die hypokritisch als "autonomiefördernd" suggeriert wird; treibende Akteure der aktuellen Bildungsreformen sind supra- und transnationale Organisationen mit ihren Beratungsagenturen, deren Entscheidungen "demokratischen Kontrollverfahren entzogen sind".⁴³⁹

Wenn die Bundesregierung und die Arbeitgeberverbände BDA und BDI "unisono die 'Bildungsrepublik Deutschland'" ausrufen, geht es um das gleiche wie bei der rasch zum "lukrativen Geschäft" eines internationalen Konsortiums avancierten⁴⁴⁰ OECD-Initiative PISA, die mit Winklers Bemerkung weniger ein "Programme for International Student Assessment" als vielmehr ein "Programme for International Student Adjustment" repräsentiert⁴⁴¹: Es geht vorrangig um verwertbare "skills", um die "Zurichtung des Bildungssystems

auf seine ökonomische Zweckmäßigkeit"⁴⁴², nicht aber um die Freisetzung von "Selbstbestimmung", "Ich-Stärke", "Mündigkeit", die Befähigung zu "kritischer Selbstreflexion", "Demokratie" und "Widerständigkeit" gegen repressive Strukturen, wie etwa Heydorn und Adorno sie engagiert als Orientierungsgrößen der Erziehungs- und Bildungsarbeit vertreten haben.⁴⁴³

Anlässe zum Nachdenken über einschneidende Kurskorrekturen gäbe es freilich genug: etwa die Ergebnisse der jüngsten "Mitte-Studie", derzufolge verbunden mit wachsender sozialer Kälte und Abstiegsängsten - bei jedem und jeder zehnten Deutschen ein "gefestigtes rechtsextremistisches Weltbild" konstaterbar ist⁴⁴⁴, womit zweifellos eine enorme Herausforderung auch der Pädagogik bezeichnet ist; etwa eine nach dem kürzlich erschienenen Armutsbericht des Paritätischen Gesamtverbandes dramatisch wachsende, mit neoliberalen Wirtschaftsprinzipien und der zunehmenden Prekarisierung des Arbeitslebens unmittelbar zusammenhängenden Armutsgefährdungsquote von 15,1 % der deutschen Bevölkerung⁴⁴⁵, die zahlreiche junge Menschen betrifft und deren Bildungsmöglichkeiten zweifellos erheblich beeinträchtigt; überhaupt signifikante herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungschancen, denen durch bloße Forderungen nach Inklusion und differenz- und heterogenitätssensiblen Bildungsbedingungen, die - zweifellos oft gut gemeint und prinzipiell gut begründet - inzwischen geradezu modisch geworden sind, nicht beizukommen sein wird, wenn es bei der notorischen Bildungsunterfinanzierung bleibt, - mit 4,4 % des Bruttoinlandsproduktes liegen die bundesdeutschen Bildungsausgaben nicht nur deutlich unter dem OECD-Durchschnitt und weit unter den Ausgaben der skandinavischen Länder, die öffentlichen Bildungsausgaben weisen hierzulande auch seit Jahrzehnten eine stetig fallende Tendenz auf.⁴⁴⁶

Vor dem Hintergrund der soeben grob skizzierten Trends lässt sich mutmaßen, dass der konstatierte Abbau Allgemeiner Pädagogik gerade deren geringer ökonomischer Nutzbarkeit geschuldet ist. Bemerkenswerterweise korre-

⁴³⁶ Sven Kluge/Gerd Steffens/Edgar Weiß (Red.), Entdemokratisierung und Gegenauflklärung. Jahrbuch für Pädagogik 2009, Frankfurt a.M. 2009.

⁴³⁷ Rolf Ptak, Zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte: Die Zurichtung der Bildung auf den ökonomischen Zweck, in: Kluge/Steffens/Weiß, a.a.O., S. 81-93, hier: S. 84.

⁴³⁸ Heinz-Joachim Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt a.M. 1972, S. 90.

⁴³⁹ Ptak, a.a.O., S. 81, 84; Clemens Knobloch, Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule, Münster 2012, 2. Aufl..

⁴⁴⁰ Vgl. Andrea Liesner, Von Pisa nach Bologna. Schöne Landschaften, düstere Aussichten?, in: Kluge/Steffens/Weiß, a.a.O., S. 93-103, hier: S. 97.

⁴⁴¹ Winkler, Kritik der Pädagogik, a.a.O., S. 29.

⁴⁴² Ptak, a.a.O., S. 81.

⁴⁴³ Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a.M. 1981, 7. Aufl., S. 93, 143, 107, 133, 90, 118; Heydorn, a.a.O., S. 121, passim.

⁴⁴⁴ Oliver Decker/Johannes Kiess/Elmar Brähler, Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012, Bonn 2012, S. 15.

⁴⁴⁵ Der Paritätische Gesamtverband (Hg.), Politische Trends gestoppt, negative Trends beschleunigt. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2012, Berlin 2012.

⁴⁴⁶ Vgl. Ptak, a.a.O., S. 83.

spondiert dieser Abbau mit einer disziplinären und professionellen Expansion der Pädagogik insgesamt.

Das aber scheint vordergründig zu einer allgemeinen Krise der Pädagogik nicht zu passen, sondern vielmehr die Vermutung nahelegen, die Krise Allgemeiner Pädagogik markiere so etwas wie einen "Niedergang im allgemeinen Erfolg"⁴⁴⁷, sie treffe also mit einer Erfolgsgeschichte der Pädagogik in Gestalt einer wachsenden "Pädagogisierung" zusammen. Eine solche Annahme aber würde die *Dialektik* dessen, was man seit Kobs "Soziologischer Theorie der Erziehung" "Pädagogisierung" nennt⁴⁴⁸, verkennen.

"Pädagogisierung" in diesem Sinne ist zunächst Bestandteil dessen, was Foucault die "stetige Etatisierung von Machtverhältnissen" genannt hat⁴⁴⁹; sie meint die fortschreitende Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems zur "Zivilisierung, Disziplinierung und Qualifizierung", kurz: zur gesellschaftlichen "Verfügbarmachung" des bürgerlichen Individuums.⁴⁵⁰ Dieser Prozess setzte maßgeblich im 18. Jahrhundert mit einer zunehmend systematischen Scholarisation ein, erfasste nach und nach auch die Vorschulzeit und den Freizeitbereich und führte zum Aufbau einer institutionalisierten Sozialpädagogik.⁴⁵¹ Die zeitgenössische Expansion und Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeitsfelder - begleitet vom Ausbau und der Diversifizierung beratender Professionen, aber auch von einem boomenden Paidotainment⁴⁵² - ist historisch betrachtet nur der (vorläufige) Kulminationspunkt dieses Prozesses.

Inzwischen ist Kindheit - in Gesellschaften unseres Typs - in einem zuvor nie erreichten Ausmaß "pädagogische Kindheit"⁴⁵³; Schule beansprucht ein nie zuvor erreichtes Zeitvolumen, Kindheit ist durch ein immenses Freizeit- und vermeintes Förderangebot, durch mit pädagogischen Ansprüchen liierte Regelungen und durch die Dauerreize einer ebenfalls noch pädagogische Wertigkeitsansprüche erhebenden kommerzialisierten "Kinderkultur"⁴⁵⁴ geprägt. Aber nicht nur die Kindheit, auch andere Lebensalter und Lebenssphären sind

⁴⁴⁷ Winkler, Wo bleibt das Allgemeine, a.a.O., S. 103.

⁴⁴⁸ Janpeter Kob, Soziologische Theorie der Erziehung, Stuttgart 1976; vgl. Guido Pollak, Pädagogisierung, in: Horn u.a., a.a.O., Bd. II, S. 489-490.

⁴⁴⁹ Michel Foucault, Botschaften der Macht, Stuttgart 1999, S. 198.

⁴⁵⁰ Pollak, a.a.O., S. 489.

⁴⁵¹ Ulrich Herrmann, Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, in: J. Martin/A. Nitschke (Hg.), Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Freiburg/München 1986, S. 661-683.

⁴⁵² Vgl. z.B. Oelkers, a.a.O.; Winkler, Kritik der Pädagogik, a.a.O., S. 27 ff.

⁴⁵³ Hartmut von Hentig, Was ist eine humane Schule?, München/Wien 1976, S. 51.

⁴⁵⁴ Klaus-Dieter Lenzen, Kinderkultur - die sanfte Anpassung, Frankfurt a.M. 1978.

in diesem Sinne zunehmend "pädagogisiert" worden; der Hinweis auf ein blühendes Angebot der Gesundheits- und Lebensberatung, Erlebnispädagogik und Freizeitanimation sowie auch die fortschreitende "Pädagogisierung des Arbeitslebens" durch betriebliche Fortbildungsmaßnahmen, Management-Training usw. möge an dieser Stelle zur Verdeutlichung ausreichen.

Damit dürfte die Dialektik der Pädagogisierung bereits greifbar werden. Wilhelm Brinkmann hat in einem luziden Beitrag aufgewiesen, dass es sich bei der "Pädagogisierung" der Kindheit um einen in sich überaus *ambivalenten* Prozess handelt, dass sie vor dem Hintergrund des Vergleichs mit anderen historischen Epochen einerseits zu erweiterten Freiheiten, zur Entlastung der Kinder von Erwerbsarbeit und anderen Zugriffen, zu Schonräumen und Schutzbestimmungen, andererseits aber zugleich zu größerer Fremdbestimmung, zur Kolonialisierung, Verplanung und Verwaltung von Kindheit geführt hat⁴⁵⁵, - eine Ambivalenz, deren problematische Seite ohne Gefährdung der positiven Errungenschaften erst noch abzutragen wäre. Was Brinkmann für die "Pädagogisierung" der Kindheit gezeigt hat, gilt unterdessen für den Prozess der "Pädagogisierung" schlechthin.

Wenn man mit Bernfeld damit rechnet, dass Pädagogik selbst "vielleicht die Zukunft" verhindert, "die sie verspricht"⁴⁵⁶, rechnet man damit, dass Pädagogik in einem präzisierbaren Sinne ihrerseits "unpädagogisch" sein und sogenannte "Pädagogisierung" sich im Perspektivenwechsel als "Depädagogisierung"⁴⁵⁷ erweisen könnte. Dafür spricht unterdessen m.E. manches.

Für ein kritisch-pädagogisches Grundverständnis bezeichnet postkonventionelle Mündigkeit den - als solchen erstmals von Kant deutlich konturierten und vernunftethisch begründeten - pädagogischen Orientierungsmaßstab. Pädagogische Interventionen, die als solche legitim sein sollen, haben aus dieser Sicht notwendig der regulativen Idee zu folgen, Hilfen auf dem Weg zur Autonomie bereitzustellen. Pädagogisches Handeln ist damit implizit auf ein Emendations- sowie auf ein jeweiliges Selbstauflösungsprinzip verpflichtet. Pädagogik hat sich, so verstanden, nicht auf gesellschaftlich je funktionale Zubringer- und Anpassungsdienste reduzieren zu lassen, sondern sich - über die konservativen Funktionen, die sie unweigerlich auch hat, hinaus - im Rahmen ihrer Möglichkeiten in den Dienst sozialer und individueller Emanzipation zu stellen. Sie hat zudem als konkrete Intervention immer wieder auf

⁴⁵⁵ Wilhelm Brinkmann, Kindheit im Widerspruch: zwischen Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung. Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Theorie vergesellschafteter Kindheit, Würzburg 1997.

⁴⁵⁶ Siegfried Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1967, S. 11.

⁴⁵⁷ Klaus Prange, Pädagogik im Leviathan: Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung, Bad Heilbrunn 1991, S. 115.

ihr Überflüssigwerden zugunsten des Mündigkeitserwerbs der ihr Anvertrauten hinzuarbeiten, nicht aber auf wahllose Verstetigung und Ausdehnung eigener Einflussphären.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die zeitgenössische Expansion der Pädagogik, so erfolgt diese offenbar zu einem nicht unwesentlichen Teil gerade um den Preis des Verzichts auf ein Pädagogikverständnis wie das eben grob umrissene. Aus dessen Blickwinkel haftet der zunehmenden Funktionalisierung und Ökonomisierung der Pädagogik, der Kommodifizierung von Bildung und der weitgehenden Reduktion der Bildungsinstitutionen auf ihnen zugeordnete Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsdienste eine geradezu "unpädagogische" Grundtendenz an; in diesem Sinne kann die Expansion der Pädagogik durchaus als Ausdruck deren allgemeiner Krise verstanden werden, was sich vermutlich auch empirisch erhärten ließe, sofern man den Erfolg unseres Bildungssystems unter interessanten Aspekten jenseits des PI-SA-Genres - etwa unter denen der Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz und sozialer Handlungsfähigkeiten, des Verständnisses für gesellschaftliche und politische Zusammenhänge, der etwaigen Anfälligkeit für demokratiefeindliche Haltungen usw. - untersuchte.

Die Pädagogik geht heute "auf den Markt und verhält sich nach dessen Gesetzen".⁴⁵⁸ Soweit sie das tut, steht postkonventionell verstandene Mündigkeit ihren Interessen grundsätzlich entgegen: autonome Subjekte dürften schwerlich Bedarf an als "pädagogisch" etikettierten Konsumgütern haben. Die Mündigkeitsidee explizit preisgebende, Lernwelten arrangierende professionelle Beratungsdienste für alle Lebenslagen vorsehende Modelle einer "kurativen" Lebensbegleitdisziplin⁴⁵⁹ erheben indes genau das problematisierte Expansions- affirmativ zum Zukunftsprinzip. Damit soll freilich nicht das mindeste gegen ein allen Altersgruppen erforderliche Hilfen verfügbar machendes Angebot pädagogischer, beratender und therapeutischer Dienste (deren Konfundierung allerdings ihre ganz eigene Problematik haben dürfte) gesagt sein; es soll damit lediglich der Konfundierung pädagogischer mit anderen Aufgaben sowie der Überantwortung von Lebensläufen an die etwaigen Entmündigungs-, Instrumentalisierungs- und Kolonialisierungsabsichten geschäftiger Begleitdienst-Agenturen opponiert werden.⁴⁶⁰

⁴⁵⁸ Winkler, Kritik der Pädagogik, a.a.O., S. 244.

⁴⁵⁹ Vgl. D. Lenzen, Professionelle Lebensbegleitung..., a.a.O., S. 18 ff.

⁴⁶⁰ Lenzen scheint die angesprochene Gefahr als eine mit seinem Modell verbundene durchaus zu sehen und betont, dass er Sorge nicht als "Ersatzhandeln für das Individuum" verstanden wissen möchte, "sondern als Movens, die eigene Handlungsfähigkeit zu befördern" (ebd., S. 20). Was "eigene Handlungsfähigkeit" aber vor dem Hin-

Eine immer weiter fortschreitende, zunehmend den Gesetzen des Marktes unterworfenere "Pädagogisierung" ist aus kritischer Perspektive also über weite Strecken augenscheinlich wesensgemäß "unpädagogisch". Sie zeigt eine allgemeine Krise der Pädagogik insofern an, als der Preis der Expansion pädagogischer Arbeit in deren zunehmender strukturkonformistischer Funktionalisierung, in ihrem weitgehenden Verzicht auf emanzipatorische Ambitionen, in ihrer Vereinnehmbarkeit für letztlich ökonomisch bestimmte Interessen liegt, - offenkundig konnte der derzeit zu verzeichnende Bedeutungszuwachs der Pädagogik insgesamt "nur um den Preis gesellschaftlicher Affirmativität" erfolgen.⁴⁶¹

IV.

Es wäre nun gewiss völlig illusorisch anzunehmen, die vor dem Hintergrund eines kritischen Pädagogik-Verständnisses trotz allen Scheinerfolgs bzw. aller konstatierbaren Expansion und Ausdifferenzierung pädagogischer Phänomene aufscheinende pädagogische Allgemeinkrise könne von der heute institutionell geschwächten, allenfalls vermittelt "praktisch" werdenden Allgemeinen Pädagogik "bewältigt" werden, - das wäre wohl überhaupt nur im Kontext struktureller Wandlungen möglich, und es erforderte allemal diskursive Neubestimmung, Kooperation und eine entschiedene, bloßer funktionaler Indienstnahme opponierende Positionierung möglichst aller pädagogischen Fraktionen. Sehr wohl aber könnte Allgemeine Pädagogik Impulse geben und dazu beitragen, dass diese Krise reflektiert und Gegenpotentiale erwogen und freigesetzt werden.

Gerade darin ist m.E. in der Tat auch eine ihrer entscheidenden Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben zu sehen. Und dabei könnte Allgemeiner Pädagogik durchaus zum Vorteil gereichen, was ihr häufig als Schwäche ausgelegt worden ist: das Faktum nämlich, dass sie jenseits der Hochschulen kein eigenes Berufsfeld vertritt, womit sie aber gerade von der Erwartung unmittelbar nutzungsfähiger Zubringerdienste vergleichsweise entlastet ist, ihre Ressourcen also ungleich freier als die differentiellen Pädagogiken der Behandlung entsprechender grundlegender pädagogischer Selbstverständigungsaufgaben widmen könnte.⁴⁶²

M.E. ist dem immer noch von vielen Vertreterinnen und Vertretern Allgemeiner Pädagogik zur Geltung gebrachten Urteil, Allgemeine Pädagogik sei bei

tergrund der gleichzeitigen Preisgabe emanzipatorischer Ideale (vgl. ebd., S. 21) noch bedeuten soll, bliebe wohl der Konkretisierung bedürftig.

⁴⁶¹ Winkler, Reflexive Pädagogik, a.a.O., S. 272.

⁴⁶² Vgl. auch Winkler, Wo bleibt das Allgemeine?, a.a.O., S. 106.

allem *institutionellen* Bedeutungsverlust keineswegs obsolet, ausdrücklich zuzustimmen. Genuin allgemein-pädagogische - etwa Fragen der pädagogischen Ethik, der Rezeption nachbarwissenschaftlicher Einsichten, pädagogik- und erziehungsgeschichtlicher Entwicklungen usw. betreffende - Vergegenwärtigungen werden auch in den jeweiligen Diskursen differentieller Pädagogiken unabdingbar sein. Nichtsdestoweniger dürfte Allgemeine Pädagogik nicht ohne bedenkliche Substanzverluste in die pädagogischen Teildisziplinen auflösbar sein.⁴⁶³ Bemühungen um eine scharfe Konturierung und Abgrenzung angemessener pädagogischer Interventionsformen gegenüber Formen der Manipulation, Indoktrination usw., Fragen der Begründung von Erziehung überhaupt, der pädagogischen Ethik und Moralerziehung, der Familienerziehung, der pädagogischen Anthropologie, der pädagogischen Grundbegriffe, der Geschichte des Faches, des Aufwachsens unter früheren und heutigen Bedingungen und der Bildungstheorie, Auseinandersetzungen mit Formen des Paidotainments, mit einer vulgarisierenden "Dissemination des pädagogischen Wissens in den Alltag"⁴⁶⁴, mit populistischen "Erziehungsratgebern" und Rezeptpädagogiken⁴⁶⁵ und dergleichen mehr wären im Falle eines definitiven Niedergangs einer sich *schwerpunktmäßig* auf traditionell als allgemein-pädagogisch geltende Sujets kaprizierenden Instanz innerhalb des Faches vermutlich größtenteils in Gefahr zu veröden.

Anmaßender Selbstgenügsamkeit und irgendwie gearteter Leitungsansprüche hat Allgemeine Pädagogik als ihrerseits auf Lernprozesse fortwährend angewiesen bleibende Instanz im Ensemble der arbeitsteiligen Bereiche des Faches freilich konsequent zu entsagen. Pädagogik ist ein "multidisziplinäres Fachgebiet".⁴⁶⁶ Ihr Feld weist eine Komplexität auf, der - sofern überhaupt - lediglich vermittelt intra- und interdisziplinärer Anstrengungen gerecht zu werden wäre. Von einer gemeinsamen Reflexion auf ein pädagogisches "Proprium" unterdessen entbindet das m.E. nicht, - ohne sie ließe sich eine verstärkte Selbstvergewisserung der Pädagogik als *kritischer* Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die allerdings dringend desiderabel wäre, kaum erwarten.

⁴⁶³ Vgl. z.B. Krüger, Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug?, a.a.O., S. 122 ff.; Winkler, Wo bleibt das Allgemeine?, a.a.O., S. 103 ff.

⁴⁶⁴ Krüger, Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven..., a.a.O., S. 177.

⁴⁶⁵ Vgl. z.B. Brinkmann/Petersen, Und es gibt sie doch..., a.a.O., S. 15; Oelkers, a.a.O., S. 193 ff.

⁴⁶⁶ Baumert/Roeder, a.a.O., S. 36.