

DAS ALLGEMEINE DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK

1. Was ist das Allgemeine?“

„Was ist das Allgemeine?

Der einzelne Fall.

Was ist das Besondere?

Millionen Fälle.“

Was GOETHE in seinen „Maximen und Reflexionen“ in der Abteilung „Erkenntnis und Wissenschaft“ notierte (MR 489), klingt auf den ersten Blick paradox. Ist nicht der einzelne Fall das Besondere? Wieso nicht? Die Geschichte im Park von Herrenhausen ist bekannt, wo LEIBNIZ der Kurfürstin SOPHIE erklärte: *je einzeln* sind alle Ahorn-, Birken-, Buchenblätter *einmalig, individuell* voneinander *verschieden*, aber ihrer *Struktur* nach sind *alle* Blätter einer Baumart *identisch*; denn sie folgen ihrem besonderen, dem für sie charakteristischen Bauplan der Natur. *Ein* Blatt einer Sorte unterscheidet sich charakteristisch von denen anderer Bäume und Sträucher, in diesem Sinne ist der einzelne Fall das Allgemeine und findet sich das Besondere millionenfach.

Um Besonderes unterscheiden, zuordnen und vergleichen zu können, muss ein *tertium comparationis* konstruiert werden, eine gedankliche Ordnung der Wirklichkeit, in der ein Allgemeines die Unterscheidungen und Zuordnungen des Besonderen ermöglicht. Ohne diesen konstruktiven Akt bleibt Erfahrung rhapsodisch oder chaotisch, jedenfalls unstrukturiert und beliebig: „Alle Empiriker streben nach der Idee und können sie in der Mannigfaltigkeit nicht entdecken; alle Theoretiker suchen sie im Mannigfaltigen und können sie darinne nicht auffinden.“ (MR 409)

Ohne den konstruktiven Akt einer gedanklichen Ordnung der Erfahrung wird auch aus Wissen keine Wissenschaft, d.h. ein Wissen, dessen Grenzen und Bedeutung geprüft und begründet worden sind. Goethe hat dies selber in seinen morphologischen Studien versucht: durch die Konstruktion des *Typus*.¹ Und so kam Goethe im Jahre 1787 im Botanischen Garten von Palermo die Idee zur „übersinnlichen Urpflanze“ und schrieb am 8. Juli 1787 an Frau von

Stein: „Sage Herdern daß ich dem Geheimnis der Pflanzenzeugung und Organisation ganz nah bin und daß es das Einfachste ist was nur gedacht werden kann. ... Sage ihm daß ich den Hauptpunkt wo der Keim stickt ganz klar und zweifellos entdeckt habe... Die Urpflanze wird das wunderlichste Geschöpf von der Welt über welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem Modell und dem Schlüssel dazu, kann man alsdann noch Pflanzen erfinden, die konsequent sein müssen, das heißt: die, wenn sie auch nicht existieren, doch existieren könnten und nicht etwa malerische oder dichterische Schatten und Scheine sind, sondern eine innerliche Wahrheit und Notwendigkeit haben.“² Ein Typus als (begriffliches) Instrument intellektueller Operationen hat für Goethe also nicht nur die Funktion des Ordnen und Klassifizierens von Erfahrungen, sondern kann als „Modell“ auch dazu dienen, *mögliche* Erfahrungen zu *konstruieren*.

Ein Allgemeines ist also *begriffene* Erfahrung ihrer *Form* nach: eine Beweisführung, ein Erklärungs- oder Begründungsmuster, ein Wenn-Dann-Satz usw., d.h. ein methodisch geregeltes und geprüftes Verfahren für intersubjektiv kontrollierbare Aussagen über Wirklichkeit. In diesem Sinne hat Kant das Problem des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem als dasjenige von Anschauung und Begriff behandelt, und das Allgemeine als „die *Regel der Verknüpfung* des Mannigfaltigen der Erfahrung“ verstanden.“³ Dies hatte Goethe im Sinn, wenn er sagte: „Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei; Methode ohne Gehalt zum leeren Klügeln; Stoff ohne Form zum beschwerlichen Wissen, Form ohne Stoff zu einem hohlen Wähnen.“ (MR 435) Dieser Prozess der Formgebung des wissenschaftlichen Wissens wird daher in der Praxis der Wissenschaften ganz richtig auch „theoretisch“ oder „systematisch“ genannt. Er begann auf breiter Front im 18. Jahrhundert im europäischen Wissenschaftsbetrieb und bewirkte eine tiefgreifende Umgestaltung aller Wissenschaften: als kritisch-rationale, undogmatische Methodisierung der Wissenschaftspraxis, diese verstanden als Systematisierung des Wissens (in Enzyklopädien und Handbüchern), als Rückführung des Wissens und seiner Begründung auf Prinzipien (in Methodologien und „Kritiken“) und als Generierung von Systematiken als gedanklichen Ordnungen einer Wissenschaft aus Begriffen (in „Diskursen“ und in den „allgemeinen“ Teilen bei der Begründung und Darstellung einer Wissenschaft bzw. eines Fachgebietes); er begann, als die Wissenschaften, wie besonders **WILHELM DILTHEY** gezeigt hat, im 17. Jahrhundert das Entwicklungsstadium ihrer „natürlichen Systeme“ verließen, weil sie zur Einsicht in die Geschichtlichkeit ihrer eigenen Wissenschaftspraxis gelangt waren. Der für die neue Historische Methode und Hermeneutik bahnbrechende Erlanger Theologe, Philologe und Historiker JOHANN MARTIN CHLADNI (1710-1759) veröffentlichte 1752 eine „Allgemeine Geschichtswissenschaft“⁴, in der er erste Klärung

gen des Selbstverständnisses und der Wissenschaftspraxis einer kritischen Geschichtsschreibung versuchte, z.B.: Was sind „Begebenheiten“, „Vom Zuschauer und Sehepunkte“, „Von der Verwandlung der Geschichte im Erzählen“. Damit begann neben den „Systemen der...“ und „Allgemeinen Theorien der...“ die Literaturgattung des Allgemeinen einer Wissenschaft, in der es darum ging, sie *als Wissenschaft* aus der Sache selbst aus Begriffen zu konstruieren oder ihre *spezifischen* Begriffe, Kategorien und Prinzipien oder die *Eigentümlichkeiten ihrer disziplinären Praxis der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und -begründung* darzulegen. So auch in der Pädagogik⁵:

- mit mäßigem Erfolg im ersten Anlauf durch ERNST CHRISTIAN TRAPP in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780),
- enzyklopädisch-systematisch bereits vorbildlich kurze Zeit später in AUGUST HERMANN NIEMEYERS „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ (1796),
- gleichzeitig in begrifflicher Engführung bei den frühen Jenenser Kantianern über „Lernen“ als Grundbegriff einer jeden Erziehungswissenschaft;
- JOHANN FRIEDRICH HERBART dominierte die weitere Debatte mit seiner „Allgemeinen Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ von 1806: eine Explikation von „Vielseitigkeit des Interesses“, „Charakterstärke der Sittlichkeit“, „Bildsamkeit“ usw. als den „einheimischen Begriffen“ der Pädagogik (denn die Psychologie hat zunächst nur „Interesse“ und die Ethik nur „Sittlichkeit“ als solche im Blick), so dass in HERBARTS Formulierung auch die Sache der *Pädagogik* zum Vorschein kommt: ihr Aufgabenstellungen, ihre Herausforderungen, ihre Problemlagen im fördernden, unterstützenden, stärkenden Umgang mit heranwachsenden jungen Menschen, in denen sich ihre die Eigentümlichkeit entfaltet und bildet;
- in diesem Sinne auch bei FRIEDRICH SCHLEIERMACHER im Allgemeinen Teil seiner Berliner pädagogischen Vorlesungen durch die Explikation des Generationenverhältnisses: in das Gebiet der Pädagogik fällt der Sache nach alles das, was sich aus der Beantwortung der Frage „Was will die ältere Generation mit der jüngeren?“ und was sich aus der Herausforderung ergibt, dass die jungen Menschen aus einer erfolgreichen Gegenwart heraus die Zukunft bemeistern können sollen;
- in der Reformpädagogik der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts durch das Konzept des „pädagogischen Bezugs“ (HERMAN NOHL: als des *fundamentum bene fundatum* aller Pädagogik).

Allgemeine Pädagogiken können daher auch als Theoretische oder als Systematische präsentiert werden, ein und dasselbe Werk auch im Wechsel (wie bei WILHELM FLITNER – die „Systematische Pädagogik“ von 1933 erscheint nach 1945 in 14 Auflagen als „Allgemeine“ und bei MARTINUS JAN LANGEVELD).

Den Positionen von HERBART, SCHLEIERMACHER und NOHL ist – im Sinne von GOETHEs Modellkonzept des Allgemeinen – gemeinsam, dass sie nicht auf bisherige Erfahrung zurückgreifen (denn das kann, sagte HERBART, im schlechten Fall auch nur die Erfahrung eines Schulmeister-Schlendrians sein), sondern die nach „richtigen“ pädagogischen Kriterien „richtige“ Erfahrung als eine allermeist erst *herbeizuführende* verstehen (HERBART); dass sie die dafür relevanten sozial-kulturellen Handlungskonstellationen formal *offen* halten (SCHLEIERMACHER) und als den grundlegenden Sachverhalt⁶ pädagogischer Reflexion und Theoriebildung eine intersubjektive *Beziehung* (NOHL) verstehen, deren Intentionalität und Funktionalität sich erst aus ihrer hermeneutisch-empirischen (Re-)Konstruktion und *Interpretation* ergibt.

Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen lässt sich so formulieren: Eine Allgemeine (Systematische) Pädagogik ist eine *gedankliche Ordnung* von Aussagen über Sachverhalte, Lebensvollzüge usw. *sub specie educationis* (unter dem Gesichtspunkt des Erzieherischen), d.h. aufgrund einer hermeneutisch-empirischen *Erschließung* und *Interpretation* von Sachverhalten und Handlungsweisen, Strukturen und Prozessen der Lebenswelt, denen intentional und funktional eine *pädagogische* Bedeutung beigelegt worden ist oder werden kann. Eine solche Allgemeine Pädagogik handelt von ihren Sachverhalten daher als Historische und Vergleichende, Theoretische und Systematische Pädagogik, weil sie auf diese Weise undogmatisch, begrifflich präzisiert und vor allem interdisziplinär und empirisch anschlussfähig verfährt, d.h. so erst konstituiert sich die Pädagogik als Wissenschaft. Darin unterscheidet sich das Selbstverständnis einer modernen kritisch-konstruktiven Allgemeinen Pädagogik von der älteren Systematischen Pädagogik, die sich noch im Kern – wie schon AUGUST HERMANN NIEMEYERS „Grundsätze“ am Ende des 18. und auch noch WILHELM REINS „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik“ am Beginn des 20. Jahrhunderts – auf die lehrhafte Ordnung der Themen und „Gegenstände“ der Erziehung und des Unterrichts konzentrierte und sowohl die philosophisch-theoretische Selbstbegründung als Wissenschaft als auch die historisch-kritische Selbstreflexion eher randständig behandelte.⁷

Dieses Ergebnis ist weder neu noch originell.⁸ Warum aber ist die Allgemeine Pädagogik nicht selbstverständlicher und unverzichtbarer Ankerplatz der Disziplin geblieben? Zur Beantwortung dieser Frage sind seit der Mitte der 70er Jahre Ströme von Tinte vergossen

worden, mit mäßigem Erfolg.⁹ HANS SCHEUERL hatte mit der ihm eigenen vorsichtig-abwägenden Art, Festlegungen zu vermeiden und Klärungsprozesse innerhalb der Disziplin nicht zu belasten, dem neuen Problembewusstsein Ausdruck verliehen¹⁰, und aus Anlass von WILHELM FLITNERS 100. Geburtstag wurden noch einmal die Selbstbegründung der Erziehungswissenschaft in (s)einer Allgemeinen Pädagogik vorgeführt¹¹. Aber diese ganze Debatte ging gar nicht um die Sache der Pädagogik als Wissenschaft selbst, sondern um ihre Instrumentierung und Neujustierung in der Zeit eines Übergangs. „Wenn ein Wissen reif ist, Wissenschaft zu werden, so muß notwendig eine Krise entstehen; denn es wird die Differenz offenbar zwischen denen, die das Einzelne trennen und getrennt darstellen, und solchen, die das Allgemeine im Auge haben und gern das Besondere an- und einfügen möchten...“ (MR 407)

2. Krise der Allgemeinen Pädagogik?

Die Transformationsprozesse innerhalb der westdeutschen Universitätspädagogik seit dem Ende der 1960er Jahre – von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, von einer „geisteswissenschaftlichen“ zu einer sozialwissenschaftlich-„kritischen“ Disziplin, von einem Fachgebiet der Philosophischen Fakultät zu einem eigenen Fachbereich (mit vielen Subdisziplinen), von einem der üblichen Hauptfächer mit allen akademischen Abschlüssen im Schwerpunkt zu einem berufsorientierten Diplomstudium usw. – müssen hier nicht nachgezeichnet werden, weil die Veranlassungen und deren Folgen bekannt sind: zum einen handelte es sich um neue Fragestellungen innerhalb der Pädagogik (Stichwort: Rezeption der Kritischen Theorie), zum anderen um die Einführung des Diplomstudiums Ende der 1960er Jahre als ein von den führenden Fachvertretern gewollter Umorientierungs- und Ausdifferenzierungsprozess des Faches. (Andere interne Umakzentuierungen des Faches – z.B. in Richtung empirische Forschung – erscheinen im Rückblick als strukturell marginal.)

Durch diese Prozesse war die Allgemeine Pädagogik in doppelter Weise betroffen. Zum einen geriet sowohl ihre *Form*, das Allgemeine zu denken: als Explikation von Grundbegriffen und grundlegenden Sachverhalten¹² (Einübung in pädagogisches Sehen und Denken) in die Kritik, als auch der *Gehalt* dieses Allgemeinen: die Anthropologie des erziehenden und bildenden Umgangs mit dem heranwachsenden Menschen (*Personagenese* hatte LANGEVELD dies genannt); das neue „kritische“ Allgemeine war die „politische Ökonomie des Ausbildungssektors“, und der neue „kritische“ Gehalt die Problematik der nicht mehr selbstverständlich gelingenden Personagenese und ihre Gefährdung durch Benachteiligung und abweichendes Verhalten. Der Zugewinn an neuen und vor allem zeitgeschichtlich unabweisbaren

Fragestellungen wurde bezahlt mit einem Verlust an „einheimischen“ Themen und Begriffen. – Zum anderen wurde im Diplomstudium das seitherige *fundamentum* des Faches – Geschichte, Theorie, Systematik – zum *additum* gemacht wurde und, trotz eines deutlichen Einspruchs von Wilhelm Flitner¹³, vor allem auf das Grundstudium begrenzt, so dass der Schwerpunkt der Studien (und der für sie geschaffenen Professuren) jetzt (Berufs-)Fachrichtungen als „spezielle“ Pädagogiken waren, die sich zur Selbstlegitimation auch ihre eigenen „allgemeinen“ Begründungen zulegte. Hinzu kam eine Entgrenzung „des Pädagogischen“ in alle Lebensphasen und -felder, so dass deren disparate Begrifflichkeiten schon deshalb nicht mehr unter ein gemeinsames Dach einer Allgemeinen Pädagogik zu bringen waren, weil in diesen Begriffen Sachverhalte zum Ausdruck gebracht wurden, die im engeren Sinne mit denjenigen der Pädagogik kaum etwas oder nichts zu tun haben – z.B. Rehabilitation und Beratung im Rahmen der Sozialfürsorge, Animation von Senioren im Rahmen der Freizeitgestaltung, Drogenprävention in sozialen Brennpunkten usw. –, es sei denn, jedweder Umgang mit, jedwedes Handeln am Menschen, wodurch Erleben und Verhalten, Urteilen und Handeln, Einstellungen und Verhaltensweisen geändert werden sollen, wird als „pädagogisch“ betrachtet. Dann landet man genau an dem Problem Max Webers, wie es möglich gemacht werden kann, durch Kategorien und Begriffe in das unendliche Kontinuum der Wirklichkeit jene gedankliche Ordnung zu bringen, die es erlaubt, diese Wirklichkeit nach **spezifischen** Handlungs- und Sinnstrukturen zu erklären und zu verstehen. Es konnte daher nicht ausbleiben, dass als ein Ergebnis der Debatte über die Krise der Allgemeinen Pädagogik dringender Klärungsbedarf angemeldet wurde, was denn „das Pädagogische“ sei. Denn am Ende erwies sich der Differenzierungsprozess der Universitätspädagogik als – wenn man so will – Auflösungsprozess in Erziehungswissenschaften.¹⁴ Was als Fortschritt, erfolgreiche Expansion oder auch disziplinäre Emanzipation von Fachgebieten erschien, konnte im Hinblick auf die Allgemeine Pädagogik als Rückzug gesehen werden¹⁵; und umgekehrt konnte aus der Sicht der Stabilität der Allgemeinen Pädagogik der Differenzierungsprozess als disziplinäre Verfallsgeschichte erscheinen.

Die innerdisziplinären Debatten, auf die hier nur verwiesen werden kann¹⁶, haben in der Sache weder neue Einsichten erbracht noch aktuelle Entwicklungen korrigieren können¹⁷, weil sich die Disziplin im ganzen, wenn sie nicht von Rückbau betroffen war, mittlerweile an externen „Bedeutungs“-Kriterien gemessen sah (Internationalität, Drittmittelwerbung, Politikberatung), angesichts derer Theoretiker, Systematiker, Historiker nach den heute üblichen Kriterien von Evaluierungen zum *standing* des Faches nur marginal beitragen können, weil dort gar nicht nach den Anforderungen und Standards des Faches gefragt wird, sondern nach verwertbaren Forschungs- und Entwicklungsleistungen in Praxisfeldern. Immanuel Kant hätte

zeitweise **als** eine glatte Fehlberufung gelten müssen, da er in den 10 Jahren vor dem Erscheinen der „Kritik der reinen Vernunft“ fast nichts publizierte; Einsteins Gedankenexperimente – mehr war es ja nicht, was die klassische Physik revolutionierte – wären heute nicht „drittmittelfähig“, und nach der Übersiedlung nach Princeton erbat er lediglich Papier und Bleistift...

Die Universitätspädagogik teilte übrigens das „Schicksal“ dieser Disziplinentwicklung in den 70er und 80er Jahren mit einer Reihe anderer Disziplinen in vielen Fakultäten, deren philosophische, theoretische, historische und vergleichende Grundlagenfächer zugleich stärkeren disziplinären Binnendifferenzierungen als auch gleichzeitig verstärkten Berufsorientierungen geopfert wurden: z.B. Jurisprudenz ohne Lehrstühle für Rechtsphilosophie und Rechtsgeschichte, Medizin ohne Medizingeschichte, Philosophie und Psychologie (und „natürlich“ Pädagogik) ohne Anthropologie, Geschichte ohne Geschichtsphilosophie, Literaturwissenschaft ohne Ästhetik. Es ist davon auszugehen, dass mit der Einführung von BA/MA-Studienstrukturen der Prozess der Enttheoretisierung und der Verfachhochschulung der Universitatsdisziplinen abschließend durchgesetzt werden wird.

Krise der Allgemeinen Pädagogik? Es kommt auf die Lesart an, wie angedeutet wurde. Nach *dieser* Lesart etwa?

„Hat der Ausdifferenzierungsprozess der Erziehungswissenschaft ... die Zersplitterung oder gar Auflösung der Gesamtdisziplin zur Folge oder bestehen nicht doch Möglichkeiten, Verbindungslinien zwischen den Allgemeinen und den Besonderen, zwischen der Allgemeinen und den Speziellen Pädagogiken herzustellen und damit zur Neugestaltung einer disziplinären Gesamtkultur beizutragen? Für die Allgemeine Erziehungswissenschaft würde sich daraus die Herausforderung ergeben, einen pädagogischen Grundgedanken zu formulieren, der für die Konzeptualisierung des pädagogischen Gegenstandsfeldes richtungsweisend und der für alle speziellen Subdisziplinen Geltung beanspruchen kann. Solch ein Grundgedanke könnte die Diagnose von der Universalisierung der Bildung und der Entgrenzung des Pädagogischen sein. Angesichts der Scholarisierung der Gesellschaft und der Erweiterung der Aufgaben der Sozialen Arbeit sind die AdressatInnen pädagogischen Handelns nicht mehr allein Heranwachsende, sondern Menschen aller Altersgruppen. Bildung als Aneignung von Wissen über die Welt wird deshalb zur richtungsweisenden Zielkategorie für pädagogische Handlungsprozesse innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen. Und bei der Analyse pädagogischer Handlungsfelder sind heute dementsprechend neben den zentralen und etablierten pädagogischen Institutionen wie z.B. der Schule auch neue

informelle pädagogische Kontexte von Fußballfanprojekten bis hin zur Reisegruppe in der Gegenstandsbestimmung mit zu berücksichtigen und im Rahmen einer historisch sensiblen Gesellschafts- und Modernisierungstheorie zu verorten.

Gerade vor dem Hintergrund einer sich abzeichnenden reflexiven Modernisierung von Erziehungsverhältnissen...wird nicht nur die Allgemeine Pädagogik wieder wichtiger, sondern muss das Phänomen und die ambivalenten Folgeprobleme einer Verallgemeinerung des Pädagogischen auch zwangsläufig zu einem zentralen Thema in den speziellen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen werden...

Nur wenn die Speziellen Pädagogiken ihren wissenschaftlichen Referenzpunkt in Fragestellungen der Allgemeinen Pädagogik suchen und sie sich nicht zu sehr in hochspezialisierten Fragen ihres jeweiligen Professionsbezuges in Forschung und Ausbildung verlieren, kann der bildungspolitischen Gefahr begegnet werden, das einzelne Studiengänge und damit auch Subdisziplinen wie z.B. die Berufspädagogik oder die Sozialpädagogik...an Fachhochschulen verlagert werden.“¹⁸

Dies ist vielleicht weniger die Lesart einer Krise, als vielmehr *als Lesart* ein Krisensymptom selber; denn was da der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft mit welchen Gründen angesonnen wird, signalisiert Erwartungen, die nicht erfüllt, Hoffnungen, die nur enttäuscht, Anforderungen, die so nicht befriedigt, Folgen, die so nicht vermieden werden können: Erwartung einer „disziplinären Gesamtkultur“, „eines pädagogischen Grundgedankens“ in „diagnostischer“ (?) Absicht, „der für alle speziellen Subdisziplinen Geltung beanspruchen kann“; Hoffnung auf eine „richtungsweisende Zielkategorie“ bzw. eine „Gegenstandsbestimmung“ des Allgemein-Pädagogischen, die zugleich präzise und offen – also wohl formal – sein soll; Anforderungen an die Teildisziplinen, sich Allgemein-Pädagogisch zu reflektieren und sich nicht „zu sehr“ in ihren Spezialproblemen zu „verlieren“ – deren Bearbeitung doch ihr Daseinszweck und ihre Rechtfertigung darstellt?!; Vermeidung der „bildungspolitischen Gefahr“, dass Spezielle Pädagogiken ohne Anbindung an die Allgemeine Pädagogik als Berufskunde an Fachhochschulen ausgegliedert werden. Offensichtlich soll das Allgemeine einer Wissenschaft imstande sein, deren Universitätsstatus im ganzen sichern zu helfen? Hätte es da nicht nahegelegen, versuchsweise den „pädagogischen Grundgedankengang“ von WILHELM FLITNER¹⁹ weiterzudenken? Verständlich ist der Wunsch, „das Allgemeine“ zu klären, allemal, was zugleich den anderen Wunsch nahe legt, künftig statt der *Einführungen* in „Grundfragen der Erziehungswissenschaft“ deren *Beantwortungen* auszuarbeiten.

Es ist aber ein Irrtum zu glauben, das „Allgemeine“ könne so etwas wie „das Ganze“ oder das „Fundament“ des „Ganzen“ einer Disziplin sein, und es ist ebenfalls ein Irrtum zu glauben, Wissenschaften definierten sich über „Gegenstände“ und deren Spezifik. Wenn „der Zustand der Disziplin an der Verfügung über Einheitskonzepte, verbindliche Paradigmen oder einen normativen Wertekonsens gemessen wird...[, dann] erscheinen interne Differenzierung, Theorienvielfalt, Kontroversen und das Fehlen praktischen Orientierungswissens fast notwendig als Krise. Durch diese Selbstwahrnehmung unterscheidet sich die Erziehungswissenschaft von anderen Fächern. Vor allem artikuliert sich darin ein traditionelles Selbstverständnis Allgemeiner Pädagogik, versteht diese sich doch häufig als eine Art Fundament, von dem aus kategoriale Strukturierungen des Gegenstandes der Pädagogik, professionsethische Maximen, politische Stellungnahmen, zeitkritische Diagnosen und praktische Orientierungen artikuliert werden (vgl. TENORTH 1984²⁰). Angesichts expandierender pädagogischer Praxiskontexte und sich differenzierender wissenschaftlicher Reflexionskontexte jedoch zielen solche Angebote Allgemeiner Pädagogik zunehmend ins Leere. ... Soweit Allgemeine Pädagogik sich als eine Art Wissenschaftstheorie mit Einheitsambitionen begreift, ist ihr Scheitern wohl programmiert.“²¹

Mit dem Versuch der Behebung dieser Irrtümer sollte es möglich sein, das Verständnis „des Pädagogischen“ als des „Gegenstandes“ sowie des Allgemeinen der Allgemeinen Pädagogik klarer werden zu lassen.

3. Auf der Suche nach dem „Gegenstand“ der Pädagogik als Wissenschaft: „das Pädagogische“ als spezifische Form von Sinnbildung

Die Suche nach „dem Pädagogischen“ ist so aussichtsreich wie die Suche nach „dem Schönen“ als dem „Gegenstand“ der Ästhetik oder „dem Sozialen“ als dem „Gegenstand“ der Soziologie – in dieser Pauschalität nämlich aussichtslos. Aber bei genaueren Unterscheidungen lichtet sich der Horizont des Verstehens.

Um *erstens* das „Pädagogische“ als einen Sachverhalt zu explizieren, dem man die Eigenschaft „pädagogisch“ beilegen kann, bedarf es nicht vieler Umstände: der Vater erklärt dem kleinen Kind den Anschnallgurt im Kindersitz; die Mutter ermahnt die älteren Kinder zu mehr Rücksicht auf die jüngeren; Eltern und Kinder verabreden abendliches Ausgehen nicht über 23 Uhr hinaus; der Lehrer hilft dem Schüler bei der Lösung einer Aufgabe; die Schule klärt über sinnvollen Handy-Gebrauch auf. Es handelt sich um *Handlungen*, die in pädagogischer Absicht erfolgen oder denen eine bestimmte pädagogische Absicht beigelegt werden

kann. „Pädagogisch“ kann hier gemeint sein im Bereich der Erziehung oder des Unterrichts, der Belehrung und Beratung, in der Familie oder in der Schule. Für (fast) alle Lebensbereiche von Heranwachsenden lassen sich Beispiele solchen intentionalen Handelns finden. – Damit ist aber *zweitens* noch nichts darüber ausgesagt, ob diese Intentionen bzw. Handlungen in diesem oder in jedem Fall gut geheißen werden können oder auch nicht oder ob im Zweifelsfall überhaupt eine pädagogische Intention vorliegt oder ob sich nicht sogar jemand irrt, wenn er meint, sein Handeln sei „pädagogisch“: vielleicht ist der Vater ungeduldig und ärgerlich und das Kind lernt nichts, weil es sich ängstigt; die Ermahnung der Mutter ist wirkungslos, weil ungerecht, denn sie hat nicht mitbekommen, dass die Kleinen die Großen geärgert haben. – Deshalb ist es *drittens* auch wenig sinnvoll, „das Pädagogische“ als ein allgemeines Merkmal von Handlungen zu suchen, denn es zeigt sich nur im Einzelfall. In spezifisch pädagogischen Handlungsformen hat SCHLEIERMACHER die Theoretik und Systematik seiner Pädagogik begrifflich entfaltet²², aber eben auch nur *seiner* Pädagogik, d.h. aus dem Horizont *seiner* „Sehepunkte“ auf eine kommunikative Praxis und ihre Kontexte, die sich aber auch – wie z.B. bei KANT oder HERBART, DILTHEY oder DEWEY – begrifflich anders erschließen und interpretieren lässt. – Die intentionale Betrachtungsweise kann und muss häufig *fünftens* durch eine *funktionale* ergänzt werden. Die Menschen *und die Dinge* erziehen uns, sagte ROUSSEAU, vor allem diejenigen Lebensumstände, denen wir uns anbequemen müssen. Die Schule *als Institution* erzieht, sagte BERNFELD, vor allem dadurch, wie sie Arbeits- und Leistungsverhalten, Autorität und Gehorsam, Ermutigung und Enttäuschung vermittelt. Dass „die Schule“ auf diese Weise „pädagogisch“ wirkt, ist unbezweifelbar, aber was an ihr wäre *strukturell* „das Pädagogische“ – die Lehr-Lern-Organisation, die Position des Lehrers, seine Vorbildwirkung usw. – und nach welchen Kriterien wäre zu beurteilen, was daran wünschenswert wäre und was nicht? Wie steht es damit beim Eltern-Kind-Verhältnis? Ist es die strukturelle Abhängigkeit der Kinder von den Eltern und deren Erfahrungsvorsprung, bewirkt Verantwortungsbeusstsein *per se* – richtiges? – pädagogisches Handeln oder ist es die libidinöse Identifikation? – Wie steht es schließlich *siebtens* mit der Dimension der *Selbsterziehung* und der *Selbstbildung*? Erziehungs- und Lernprozesse können, müssen aber nicht „von außen“ angestoßen sein, und außerdem waren sie vielleicht zwar Anstoß, aber nicht wirkungsvoller Auslöser von Lernprozessen, Gewinnung von Einsichten, Änderung von Verhalten. – Schließlich: Absichten und Intentionen sowie die Handlungsvollzüge selber sagen noch nichts über Erfolg oder Misserfolg, ob und warum und wodurch die gesteckten Ziele erreicht wurden oder auch nicht oder ob nicht ganz andere Effekte eingetreten sind, die gar nicht beabsichtigt waren. Pädagogisches Handeln als kommunikative Praxis ist keine Technik mit strikter Kausalität, daher ist

es experimentell mit ungewissem Ausgang und selbst der ist nicht immer feststellbar. – Was folgt daraus?

Es liegt auf der Hand, dass das ordnende Denken der Wirklichkeit des zwischenmenschlichen Handelns, dessen Effekte wir Kultur, Gesellschaft, Lebenswelt usw. nennen – dass dieses ordnende Denken aufgrund seiner sich wandelnden „Sehepunkte“ *eo ipso* immer neue gedachte Ordnungen hervorbringt, deren hermeneutische Erschließung *per se* unabschließbar ist. Daher ist die Rede von „der Wirklichkeit“ in all jenen hermeneutisch-pragmatischen Wissenschaften, die sich ihrer Sachverhalte in solchen intellektuellen Operationen vergewissern bzw. sie allererst *hervorbringen*, ebenso wenig sinnvoll wie – demzufolge – die Frage nach „dem“ Pädagogischen“ bzw. „dem Pädagogischen“.

Zur weiteren Klärung sei hier Max Webers Abhandlung „Über einige Kategorien der Verstehenden Soziologie“ (1913) in seinen Abhandlungen zur Grundlegung einer „Allgemeinen Soziologie“ herangezogen.²³ „Menschliches (,äußeres‘ oder ,inneres‘) Verhalten zeigt sowohl Zusammenhänge wie [auch] Regelmäßigkeiten des Verlaufs wie alles Geschehen.“ Dieses Verhalten soll in seinen Zusammenhängen, Verläufen und Regelmäßigkeiten verstanden und dadurch erklärbar gemacht werden können. Dies geschieht durch die gedankliche Konstruktion eines „Idealtypus“ in der Version eines „Richtigkeitstypus“, um sowohl Regularität und Irregularität im Handeln unterscheiden und bewerten zu können, weil menschlichem Handeln, wenn es als sinnvoll gelten will, *sowohl* eine Zweckrationalität (i.S. von Absicht und Mitteleinsatz mit Aussicht auf Erfolg), unterstellt werden kann *als auch* – demzufolge – eine Form und Bedeutung eines Verhaltens, welche „1. dem subjektiv gemeinten Sinn des Handelnden nach auf das *Verhalten anderer* bezogen, 2. durch diese seine sinnhafte Bezogenheit in seinem Verlauf *mitbestimmt* und also 3. aus diesem (subjektiv) gemeinten Sinn heraus verständlich *erklärbar* ist.“ Dies ist WEBERS Ansatz für einen „Grundgedankengang“ seiner Verstehenden Soziologie, der übrigens auch die Aspekte von „Bedingungen“ und „Folgen“ solchen Verhaltens als intersubjektiven Handelns einschließt. Aus dieser Konstruktion gedeuteter – verstandener und erklärter Wirklichkeit – ergibt sich zwingend, dass der „Grad der *Richtigkeitsrationalität* eines Handelns ... für eine empirische Disziplin eine *empirische Frage*“ ist.

Was ist dafür für das Verständnis „des Pädagogischen“ gewonnen?

(1) Intentionen und Formen zwischenmenschlichen zweckrationalen Handelns, deren Absicht die zunehmende Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit anderer (heranwachsender) Menschen ist („Wert-“, „Sinn-“, „Kulturbezug“ nennt MAX WEBER dies) und die sich dadurch von anderen sozialen Handlungen unterscheiden, bedürfen der Klärung und Präzisie-

rung der Intentionen und Formen eben *dieses* als eines „pädagogisch“ qualifizierbaren Handelns durch die Konstruktion eines „Richtigkeistypus“ pädagogischen Handelns, und mit Sicherheit wird es sich um mehrere „Richtigkeistypen“ gehen müssen entsprechend den unterschiedlichen *Handlungsklassen* (Erziehen, Belehren, Lernen, Bilden, Motivieren usw.). Ein „Richtigkeistypus“ des Handelns identifiziert sowohl die faktische objektive Richtigkeitsrationalität (der Sache selbst) als auch die subjektiv zweckrationalen Handlungen und schließlich auch jene Zusammenhänge, die im Lichte des Typus als „verständlich“ erscheinen. Der „Richtigkeistypus“ ist seiner Funktion nach ein „Idealtypus“, d.h. der Maßstab für objektive Richtigkeitsrationalität, für subjektive Zweckrationalität und für kausalen Zurechenbarkeit (wobei die Übergänge gleitend sein können), d.h. der „Idealtypus“ bestimmt das Verhältnis von Realität und Rationalität sowie von Rationalität und Normativität.²⁴

(2) Die Formulierung der Richtigkeistypen kann zunächst nur als *heuristische vorläufig* sein, zu bewähren haben sie sich allemal *empirisch* in bestehenden oder neuen experimentellen Handlungsformen und -kontexten.

(3) Die Geltung des Richtigkeistypus ergibt sich aus einem *Kausalitätstest*: ob beabsichtigte Wirkungen dieses pädagogischen Handelns (weitgehend) eingetreten sind, wieweit und warum oder warum nicht, was zu klären unter Umständen weitere Handlungs- bzw. Kontext- oder Individualbedingungen einschließt.

Fazit: Die Konstruktion von „Richtigkeits“- als „Idealtypen“ zum Zwecke der Identifizierung „des Pädagogischen“ in Handlungszusammenhängen ist nichts anderes als eine spezifische Praxis und Form von *Sinnbildung*²⁵, oder genauer: der Konstruktion des *pädagogischen* Sinnes von intersubjektiven Handlungen, deren allgemeine Zielsetzungen und Legitimation die Hilfen beim Werden der heranwachsenden Persönlichkeit und beim Erlernen einer selbständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung sind²⁶, oder allgemeiner: die Konstruktion der pädagogischen Bedeutung in grundsätzlichen allen Dimensionen und Strukturen unserer Lebenswelt. Das hat nichts mit der viel beschworenen „Verallgemeinerung“ „des Pädagogischen“ zu tun, sondern damit, dass das „unendliche Kontinuum“ der Lebenswelt selber keine für Vorabentscheidungen über Bedeutung und Bedeutungslosigkeit ohne hermeneutische Bedeutungsanalyse und empirische Kausalitätsprüfung enthält: „Wir wollen die uns umgebende Wirklichkeit des Lebens ... *in ihrer Eigenart* verstehen – den Zusammenhang und die *Kulturbedeutung* ihrer einzelnen Erscheinungen in ihrer heutigen Gestaltung... Nun bietet uns das Leben ... eine schlechthin unendliche Mannigfaltigkeit von nach- und nebeneinander auftauchenden und vergehenden Vorgängen... Und die absolute Unendlichkeit dieser Mannigfaltigkeit bleibt intensiv durchaus ungemindert auch dann bestehen, wenn wir einzelnes ,Ob-

jekt'... isoliert ins Auge fassen, – sobald wir ernstlich versuchen wollen, dies ‚Einzelne‘ erschöpfend in allen seinen individuellen Bestandteilen auch nur zu beschreiben, geschweige denn in seiner kausalen Bedingtheit zu erfassen.“²⁷ Dies gilt auch für die Wissenschaften von der geschichtlich-gesellschaftlichen Lebenswelt bzw. vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte (wie DILTHEY ursprünglich die Geisteswissenschaften bzw. die Kulturwissenschaften nannte) im ganzen: „Ein System der Kulturwissenschaften auch nur in dem Sinne einer definitiven, objektiv gültigen, systematisierenden Fixierung der *Fragen* und *Gebiete*, von denen sie zu handeln berufen sein sollen, wäre ein Unsinn in sich“.²⁸

4. Das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik

Damit ist auch das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik identifiziert: **Es** sind die lebensweltlichen pädagogischen Sinn- und Bedeutungsstrukturen, deren idealtypische (Re-)Konstruktion das Hauptgeschäft der Allgemeinen Pädagogik ist, die sich – wie hieraus unmittelbar einsichtig ist – auch als Theoretische oder Systematische bezeichnet werden kann. Zugleich ist auch einsichtig, warum eine solche Allgemeine Pädagogik zu Recht als geistes- bzw. kulturwissenschaftliche verstanden wurde, weil sie an einer Hermeneutik der Lebenswelt arbeitet.²⁹ Und hier auch gilt für die Wissenschaftspraxis die hermeneutische Unabschließbarkeit ihrer (Re-)Konstruktionen von Sinn und Bedeutung auf dem Gebiet des Pädagogischen: „Je umfassender die Zusammenhänge sind, um deren Darstellung es sich handelt, und je vielseitiger ihre *Kulturbedeutung* gewesen ist, desto *mehr* nähert sich ihre zusammenfassende systematische Darstellung in einem Begriffs- und Gedankensystem dem Charakter des Idealtypus, desto *weniger* ist es möglich, mit einem derartigen Begriffe auszukommen, desto natürlicher und unumgänglicher daher die immer wiederholten Versuche, immer neue Seiten der Bedeutsamkeit durch neue Bildung idealtypischer begriffe zum Bewusstsein zu bringen.“³⁰ Ein Idealtypus wird aus einem *Idealbild* gewonnen u.zw. durch die „*gedankliche* Steigerung“ von „Beziehungen und Vorgängen des historischen Lebens zu einem in sich widerspruchslosen Kosmos *gedachter* Zusammenhänge“³¹, z.B. „die mittelalterliche Stadt“ als eine idealtypische Figuration von Wirtschaft und Gesellschaft, die sich in Lebens- und Bauformen, Rechts- und Sozialregeln, spezifischen Innen- und Außenbeziehungen usw. ausdrücken lässt. Solche Idealtypen sind pädagogische Grundbegriffe wie „Bildsamkeit“, „bürgerliche Jugend“, „Mündigkeit“, „Mütterlichkeit“, „Reformpädagogik“, „Begabung“, „Generation“ usw. Sie sind „von stets und notwendig nur sehr relativer und problematischer Gültigkeit, wenn sie als historische Darstellung des empirisch Vorhandenen angesehen sein wollen, da-

gegen von hohem heuristischem Wert für die Forschung und hohem systematischem Wert für die Darstellung, wenn sie lediglich als begriffliche Mittel zur *Vergleichung* und *Messung* der Wirklichkeit an ihnen verwendet werden. In dieser Funktion sind die geradezu unentbehrlich.“³² Letzteres zeigt sich daran, dass eine idealtypische Konstruktion auch ihre „Unwirklichkeit“ dadurch unter Beweis stellt, dass mit ihrer Hilfe – wie die empirische Überprüfung ergab – eine bedeutungsvolle Wirklichkeit *nicht* (re-)konstruiert werden konnte.³³

Die Bedeutung und Berechtigung einer Allgemeinen Pädagogik ist daran gebunden, ob und inwieweit es ihr gelingt, durch die Konstruktion und Prüfung von Idealtypen bedeutungsvolle Erziehungswirklichkeiten zu (re-)konstruieren, begrifflich-theoretisch zu präzisieren, historisch-vergleichend zu konkretisieren, systematisch interdisziplinär zu verorten und der empirischen Forschung zugänglich zu machen.³⁴ Sie ist in Krise vor allem dann, wenn sie vergessen hat, dass dies ihre ureigenste Aufgabe ist. Sie ist überflüssig, wenn sie nicht der Ort der disziplinären Selbstreflexion ist angesichts der heteronom werdenden Sinngebungen in unserer Lebenswelt.

5. Ausblick

„Bei Erweiterung des Wissens macht sich von Zeit zu Zeit eine Umordnung nötig; sie geschieht meistens nach neueren Prinzipien, bleibt aber immer provisorisch.“ (MR 426)

Kurzbiografie

Prof. Dr. *Ulrich Herrmann*, geb. 1939; ord. em. Professor für Pädagogik, Honorarprofessor an der Universität Potsdam; Studium der Geschichtswissenschaft, Germanistik, Pädagogik, Philosophie und Politikwissenschaft an den Universitäten Heidelberg und Köln; Promotion in Köln 1968; Habilitation 1975 in Tübingen; 1975-1994 Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Tübingen, 1994-2004 an der Universität Ulm; Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik; Sozialgeschichte der Kindheit, Jugend und Familie; Lehrerberufsforschung; Reformpädagogik.

Anschrift: Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen. E-Mail: uherrmann-tuebingen@t-online.de

Zusammenfassung

Mit der Transformation der Pädagogik in die Erziehungswissenschaft und mit ihrer Differenzierung in eine Vielzahl von Subdisziplinen und Fachrichtungen geriet der ehemalige disziplinäre Kern der Universitätspädagogik in der ehemaligen Philosophischen Fakultät in eine angebliche Legitimationskrise. Wozu taugt das Allgemeine bei der Beschäftigung mit konkreten pädagogischen Praxisproblemen? Was trägt sie zu deren Verständnis überhaupt bei? Bildet die Allgemeine Pädagogik die Grundlage der Speziellen Pädagogiken? Können diese sich ohne Allgemeine Pädagogik theoretisch und universitätspolitisch legitimieren? Der vorliegende Beitrag möchte zeigen, dass hinter solchen Fragen eine grundsätzliche Verkennung des Charakters und der Funktion einer Allgemeinen Pädagogik steckt.

¹ Vgl. Goethes morphologische Studien, hier zur Zoologie: Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in die vergleichende Anatomie, ausgehend von der Osteologie, darin II.: Über einen aufzustellenden Typus zu Erleichterung der vergleichenden Anatomie, III: Allgemeinste Darstellung des Typus, in: Hamburger Ausgabe, Bd. XIII: Naturwissenschaftliche Schriften, S. 170ff.; dort zur Botanik und der Metamorphose der Pflanzen und dem Studium von Linnés „Philosophie der Botanik“ (S. 153); dazu jetzt O. Krätz: Goethe und die Naturwissenschaften. München ²1998, S. 92ff.

² Krätz, a.a.O., S. 100, Goethes Briefe, Hamburger Ausgabe, Bd. 2, S. 60.

³ R. Romberg, in: Histor. WB der Philosophie 1 (1971), Art. „Allgemeines/Besonderes“, Abschn. III, 3, Sp. 183.

⁴ Reprograph. Nachdr. Wien 1985 mit einer Einleitung von Chr. Friederich und einem Vorwort von Reinhart Koselleck.

⁵ Die Möglichkeiten der EDV-Recherchen lassen an dieser Stelle einzelne bibliographische Nachweise überflüssig erscheinen.

⁶ „Tatbestand“ erscheint – nächst „Sachverhalt“ – als der angemessene Ausdruck für etwas, das mit der Bezeichnung „Gegenstand“ eine leicht irreführende Verdinglichung zugeschrieben bekommen könnte, die so nicht gegeben ist, weil sie einer unmittelbaren Untersuchung nicht zugänglich ist. Das Zustandekommen von Effekten von Lernen, richtiger: die Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit bestimmter neuronaler Repräsentanzen, in denen das Gehirn kognitiven Leistungen, Einstellungen, Verhaltensweisen usw. strukturiert und verstetigt, entzieht sich als neurophysiologischer Prozess einstweilen sowohl der unmittelbaren Kausalanalyse als auch der willentlichen Beeinflussung durch den Lernenden. Empirisch-pädagogische Forschung muss immer den Umweg über die Lebensäußerungen und Selbstbeschreibungen des Lernenden nehmen und kann nur mit Rückschlüssen von Lebensäußerungen auf Lernprozesse operieren.

⁷ E. Zeißig: Systematisches Inhaltsverzeichnis zur 2. Aufl. des von W. Rein hg. „Encyklopädischen HB der Pädagogik“. Langensalza 1911, Übersicht S. 3-5. – Eine komprimierte Version lieferte Rein in: Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. 1, Langensalza 1902, S. 108.

⁸ Vgl. zuletzt zusammenfassend D. Benner: Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München ²2001, S. 7-21. – I. M. Breinbauer: Allgemeine Pädagogik als Kritik pädagogischer Vernunft. In: Vjschr. f. wiss. Päd. 71 (1995), S. 298ff. – D. Rustemeyer: Wie besonders ist das Allgemeine? In: Z. f. Päd. 47 (2001), S. 235ff.

⁹ Wer sich der Lektüre widmen möchte, findet alle wesentlichen Nachweise bei Benner, Breinbauer und Rustemeyer (wie Anm. 8). Zusätzlich sei verwiesen auf: P. Vogel: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zs. f. Erziehungswiss. 1 (1998), S. 157ff. – M. Winkler: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: H.-H. Krüger/ Th. Rauschenbach (Hg.): Erziehungswissenschaft. Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994, S. 93ff.

¹⁰ Probleme einer systematischen Pädagogik. In: H.-H. Groothoff, u.a. (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. 4. Bd.: Pädagogik als Wissenschaft. Theorien und Methoden. Berlin 1975, S. 13ff. – Danach H.-E. Tenorth: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Z. f. Päd. 30 (1984), S. 49ff.

¹¹ H. Peukert/ H. Scheuerl (Hg.): Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1992 (zugleich 26. Beiheft der Z. f. Päd.), darin U. Herrmann: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft, S. 31ff.;

H.-E. Tenorth: „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“, S. 85ff.

¹² „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“, wie – neben Wilhelm Flitners „Allgemeiner Pädagogik“ – die einflussreichste Sammlung von Studientexten von A. Flitner und H. Scheuerl hieß: Zuerst München 1967, 4. Aufl. der 13., überarb. Neuausg. München/Zürich 1993, aktualisierte Neuausg. (Beltz TB, 68) Weinheim 2000.

¹³ Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien. Zuerst 1966, wiederabgedr. in: Ders.: Theoretische Schriften. (Ges. Schriften, Bd. 3) Hg. von U. Herrmann. Paderborn 1989, S. 467ff.

¹⁴ H.-H. Krüger: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Des./ Helsen, W. (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 303-318, dort S. 309 eine Übersicht, in der eine Theoretische Pädagogik fehlt und Frauenstudien und Altenbildung „Fachrichtungen“ der Erziehungswissenschaft (!) sind.

¹⁵ H.-H. Krüger: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Ders./ Th. Rauschenbach (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. München 1994, S. 115-130.

¹⁶ Eine Referat des Diskussionsstandes bei L. Wigger: Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. In: Z. f. Päd. 42 (1996), S. 915ff.

¹⁷ Zum Beispiel den Abbau von Professuren für Historische Pädagogik, die Konsolidierung einer wissenschafts- und berufsorientierten Lehrerausbildung, die Stärkung einer praxisrelevanten empirischen pädagogisch-psychologischen Feldforschung unter Alltagsbedingungen usw.

¹⁸ Krüger (wie Anm. 14), S. 315f.

¹⁹ Vgl. Herrmann (wie Anm. 11).

²⁰ H.-E. Tenorth: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Z. f. Päd. 30 (1984), S. 49ff.

²¹ Rustemeyer (wie Anm. 8), S. 237.

²² Vgl. die graphische Darstellung von Ernst Lichtenstein in der von ihm besorgten Ausgabe von Schleiermachers „Ausgewählten pädagogischen Schriften“. Paderborn ⁴1994.

²³ Hier zit. nach Ders.: Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik. Hg. von J. Winckelmann. (Kröner TA, Bd. 229) Stuttgart ¹1964, ⁵1973 u.ö., hier zit. ³1964, S. 97ff., dort alle weiteren Zitate.

²⁴ Vgl. O. Schwemmer: Art. „Idealtypus“. In: J. Mittelstrass (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 2 (1995), Sp. 175ff.

²⁵ Rustemeyer (wie Anm. 8), S. 244.

²⁶ M. J. Langeveld hatte dies „Personagenese“ genannt; der Vorschlag „Personenveränderung“ (Rustemeyer, a.a.O., S. 243) ist zu unspezifisch: zum einen kann sie auch mit nicht-pädagogischen Mitteln erfolgen (Manipulation, Gewaltanwendung usw.), zum anderen fehlt die spezifisch **pädagogische** Zielsetzung der Befähigung zur *Selbstveränderung* (= Bildung).

²⁷ Max Weber: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Ders.: (wie Anm. 23), S. 186ff., hier S. 212.

²⁸ Ebd., S. 227f.

²⁹ Vgl. U. Herrmann: Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1, hg. von D. Lenzen und K. Mollenhauer. Stuttgart 1983, S. 25ff., bes. 28ff.

³⁰ Weber (wie Anm. 27), S. 243.

³¹ Ebd., S. 234f.

³² Ebd., S. 244.

³³ Ebd., S. 249.

³⁴ Vgl. als Beispiel einer solchen idealtypischen (Re-)Konstruktion von „allgemeiner Bildung“ und „Allgemeinbildung“: U. Herrmann: Zum Verhältnis von Allgemeiner und Spezieller Bildung. In: M. Liedtke (Hg.): Berufliche Bildung – Geschichte, gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn 1997, S. 335ff.; wiederabgedr. in: A. Grimm/H.-P. Burmeister (Hg.): Bildung neue denken. (Loccum Protokolle 66/99) Loccum 2001, S. 183ff.

Erscheint in: Bildung und Erziehung, Jg. 2004