

Institut für Erziehungswissenschaft
Prof. Dr. U. Reitemeyer-Witt
Das Pädagogische Proprium: 060928
Universität Münster

Imke Albers
18.08.2020

Hausarbeit

Die Frage nach einem pädagogischen Proprium

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	THEORETISCHER HINTERGRUND	2
	2.1 Zur Geschichte und Entwicklung der Pädagogik	2
3	HAUPTTEIL	7
	3.1 Klaus Prange und die eine Pädagogik	7
	3.2 Edgar Weiß und die <i>allgemeine</i> Krise der Pädagogik	9
4	RESÜMEE	12
	LITERATUR	15

1 EINLEITUNG

„Heute erscheint angesichts der Vielfalt erzieherischer Berufe und pädagogischer Teildisziplinen [...] die Besinnung auf einen systematischen Begriff pädagogischen Denkens und Handelns notwendiger denn je.“ (Böhm, 2018: 25)

Lange Zeit bildete die *Allgemeine Pädagogik* das unumstrittene Kernstück und die Leitdisziplin des Fachs. Reflexionen pädagogischer Fragestellungen, deren Gemeinsamkeiten und Systematisierungen und die Klärung fundamentaler Grundbegriffe, Forschungsweisen und Handlungsformen bestimmten den Weg der Pädagogik bis hin zur Ausgestaltung einer Wissenschaft (Böhm, 2018:25; Weiß, 2013:126).

Doch seit einigen Jahren gibt es lebhaftere Auseinandersetzungen über den Status, den Inhalt und die Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Die Allgemeine Pädagogik erfährt einen immensen Bedeutungsverlust und die Aufsplitterung der pädagogischen Praxis in einer Vielzahl von Tätigkeiten hat eine starke Ausdifferenzierung der *Erziehungswissenschaften* zur Folge (Vogel, 1998: 160f.). Eine Diskussion über die Aufgaben und die Leistungsfähigkeit der Allgemeinen Pädagogik entsteht, in der Stimmen laut werden, die um das „pädagogische Proprium“, also den Grundgedanken der Pädagogik, fürchten (ebd.: 158). Es wird vom „Zerfall“ oder „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik gesprochen (Weiß, 2013:27).

Im Anbetracht dieser Tatsache, muss sich die grundsätzliche Frage gestellt werden, ob ein pädagogischer Grundgedanke formulierbar ist, der die immer differenzierteren erziehungswissenschaftlichen Einzeldisziplinen miteinander verbinden lässt (Benner, 1989: 368).

Wie das Zitat eingangs deutlich macht, scheint dies notwendiger denn je.

Die vorliegende Arbeit soll daher der Frage nach einem pädagogischen Proprium nachgehen. Dafür soll zunächst ein theoretischer Orientierungsrahmen geschaffen werden, in dem die Geschichte und Entwicklung der Pädagogik kurz beschrieben und vorgestellt wird. Anschließend sollen innerhalb dieser Arbeit die Ansichten des Erziehungswissenschaftlers Klaus Prange (vgl. Kapitel 3.1) und die von Edgar Weiß (vgl. Kapitel 3.2) dargestellt werden. In einem abschließenden Resümee werden die Unterschiede aber auch die Gemeinsamkeiten der beiden Autoren beschrieben und Bezugspunkte zur eigenen Situation gesucht bzw. hergestellt.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Bevor diese Arbeit der Frage nach einem Pädagogischen Proprium und dem aktuellen Stand der Allgemeinen Pädagogik nachgehen kann, ist es sinnvoll die Geschichte und Entwicklung der Pädagogik kurz zu skizzieren, damit nachfolgende Inhalte dieser Arbeit in diese Kontexte eingeordnet und abgeleitet werden können.

2.1 Zur Geschichte und Entwicklung der Pädagogik

Der Begriff Pädagogik leitet sich von dem altgriechischen Begriff *paideia* ab, der mit den Worten „Erziehung“ oder „Bildung“ übersetzt werden kann (Stein, 2017: 11). Das Wort wurde um 1770 eingeführt und beschreibt damit die Lehre von der menschlichen Bildung. Diese umfasst jede höhere Entwicklung des Menschen, die durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erzielt wird (Stein, 2017: 11; Böhm, 2018: 358). Es ist davon auszugehen, dass die Anfänge der Pädagogik weit vor das Jahr 1770 reichen, da sich die Menschen schon immer mit der Erziehung von Kindern befassen haben, um sie auf das spätere Leben vorzubereiten (Lenzen, 2004: 21; Thompson, 2020: 37). Es mag somit verwunderlich sein, von einem Anfang der Pädagogik zu sprechen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Bildung und Erziehung damals als selbstverständliche Prozesse in Sitten und Traditionen eingebunden waren und nicht als explizit zu untersuchenden Phänomenen hervorgingen. Erst an dem Punkt, wo die eigene Lebensführung der Menschen hinterfragt wurde und begründet werden musste, traten Fragen zur Bildung und Erziehung als wissenschaftliche Fragestellungen auf (Thompson, 2020: 37).

In der griechischen Antike sind pädagogisches und philosophisches Nachdenken oft gleichzeitig miteinander verknüpft. Die Fragen und Antworten zu Sinnhaftigkeit und sinnvoller Gestaltung des Lebens und der Organisation des gemeinsamen Zusammenlebens bedurften auch der pädagogischen Vermittlung (ebd.). Schriftliche Zeugnisse von Aristoteles und Platon, von Quintilian und Thomas von Aquin zur Zeit des Mittelalters machen deutlich, dass es im Kern pädagogischer Reflexionen um die gesellschaftlichen Ansprüche an die heranwachsende Generation geht und um den individuellen Lebensweg in Anbetracht der Tatsache, dass dieser endlich ist (Lenzen, 2004: 22). Es lässt sich erkennen, dass die Pädagogik sich seit den Anfängen des pädagogischen Denkens mit der Theorie und Praxis der Erziehung, der Bildung, des Lernens und der Sozialisation beschäftigt und damit stets in enger Verbindung mit den Fragen der persönlichen Lebensführung steht. Diese Tatsache beschreibt Thompson (2020) als einen „roten Faden“ pädagogischen Nachdenkens (Thompson, 2020: 38).

Auch während der Aufklärung im 18. Jahrhundert und der damit einhergehenden Idee „einer bürgerlichen Gesellschaft, in der alle Menschen als frei und gleich gelten“ (Thompson, 2020: 38) nahm die Pädagogik eine wesentliche Rolle ein. Zum einen lieferte sie bedeutende Konzepte von Erziehung und Bildung zum anderen trieb sie die Entwicklung eines allgemeinen Schul- und Unterrichtswesens voran (ebd.). Um dies nachzuvollziehen, sollte die historische Ausgangslage betrachtet werden. Zur Zeit des Absolutismus im 18. Jahrhunderts war man der Auffassung, dass die Familienzugehörigkeit über den Stand in der Gesellschaft entschied. Mit der Aufklärung lebte der Gedanke auf, dass der Platz in der Gesellschaft nicht mehr von der Familie abhängig gemacht, sondern durch die eigene Erwerbstätigkeit definiert werden sollte. Die Annahme, dass nicht nur die Herkunft sondern auch die Fähigkeiten und Qualifikationen, über das gesellschaftliche Ansehen entscheiden sollten, verschaffte den Menschen in den weniger privilegierten Schichten der Gesellschaft größere Chancen und erforderte im besonderen Maße eins: (Aus-)Bildung (Lenzen, 2004: 22). Mit dem wachsenden gesellschaftlichen Interesse an Bildungs- und Lernprozessen und der Erkenntnis, dass dafür Lehrer und Helfer bereitgestellt werden musste, waren die Grundsteine eines staatlichen Schulsystems gelegt (ebd.: 23).

Zudem ließ sich die Zuständigkeit für Erziehungsfragen nicht mehr nur der Theologie oder der Politik zuordnen. Die Aufklärung forderte unbeschränktes Wissen, womit die Formulierung politischer oder religiöser Handlungsorientierungen als Antwort auf erzieherische Fragen unzureichend wurde und eine allgemeine Erweiterung verlangte (ebd.:22).

Das Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen stieg im Zuge dieses Modernisierungsprozesses, führte jedoch nicht zur Etablierung einer Pädagogik, die sich als Wissenschaftsdisziplin verstand. Der erste Lehrstuhl für Pädagogik wurde im Jahr 1779 an der Universität Halle eingerichtet. Er war allerdings an die Theologische Fakultät angebunden, was die Grenzen der Neuorientierung verdeutlicht. Erst Anfang des 20. Jahrhunderts waren die Voraussetzungen für ein eigenständiges Fach an der Universität gegeben. Dies lässt sich auch an der steigenden Anzahl der Professuren des Fachs in Westdeutschland erkennen (Thompson, 2020: 39).

Neben dem Begriff der Pädagogik tritt auch der Begriff der Erziehungswissenschaft im deutschen Sprachgebrauch erstmals am Beginn des 20. Jahrhunderts auf und setzt sich ab den 1960er Jahren immer mehr durch (Lenzen, 1994: 14). Ein wichtiges Ereignis im Jahr 1964 bildet dabei die Gründung einer Fachgesellschaft in der BRD, die den Namen *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* trägt. Sie macht sich die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik zur Aufgabe (Thompson, 2020: 40).

Die gesellschaftlichen Veränderungen dieser Zeit sprechen für eine Expansion des Fachs und lassen erkennen, warum das Fach „Erziehungswissenschaft“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung und Größe gewann (ebd.). Zunächst sorgte der steigende Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften für eine Öffnung und Modernisierung des Bildungssystems. Betrachtet man die damit einhergehende Notwendigkeit ausgebildeter Lehrpersonen, so kann diese Bildungsreform als ein „Schub für die Erziehungswissenschaften“ (Thompson, 2020: 40) verstanden werden. Zusätzlich setzte sich die nachwachsende Generation Ende der 1960er Jahre mit dem Verdrängen und Vergessen der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinander und hinterfragte dabei die Verstrickungen der Eltern- und Großelterngeneration in den Nationalsozialismus. In (kritischen) Diskussionen gelangten dabei Fragen der Rolle von Erziehung in die öffentliche Aufmerksamkeit und hoben damit die Wichtigkeit des Fachs Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft hervor (ebd.). Neben der 68er-Bewegung bildeten auch die Transformationen des Wohlfahrtsstaats, also die Arbeitsmarktreformen und die veränderten Sozialgesetzgebungen, seit den 1970er Jahren weitere Aspekte gesellschaftlicher Veränderungen, die bedeutend für den Bereich der Erziehungswissenschaft waren und einen Einfluss auf die pädagogischen Berufsfelder nahmen (ebd.: 41). Diese dargelegten gesellschaftlichen Veränderungen demonstrieren, dass das Erstarken des Fachs eng mit diesen Modernisierungsprozessen verbunden werden kann (ebd.: 42).

Der Begriff Erziehungswissenschaft veranschaulicht, dass es sich – neben dem sehr alten Begriff der Pädagogik – um eine vergleichsweise junge Disziplin handelt (Stein, 2017: 12). Mit ihm verbunden wird der Wissenschaftscharakter der Disziplin, der darauf abzielt, mittels überwiegend empirisch- analytischen Methoden präzise Ergebnisse für die pädagogische Praxis zu liefern (Lenzen, 2004: 14). Während die ältere Pädagogik ihr Selbstverständnis darüber definierte, pädagogisches Handeln anzuleiten und die Normen und Grundsätze für Diskussions- und Reflexionsprozesse darzulegen, legte die Erziehungswissenschaft ihren Schwerpunkt mehr auf die Untersuchung von „Gesetzmäßigkeiten“ erzieherischer Prozesse. Diese Entwicklung kann als Reaktion auf die Kritik an der älteren Pädagogik verstanden werden. Ihr warf man vor, „die Wirklichkeit lediglich mit Hilfe sogenannter hermeneutischer Methoden nicht vorurteilsfrei erfassen zu können“ (Lenzen, 2004: 14). Der Ausdruck „von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ wird nach Thompson (2020) mit der Forderung einer empirischen Ausrichtung des Fachs verbunden (Thompson, 2020: 44). Die Diskussion über das Selbstverständnis von Wissenschaft im Rahmen der Erziehungswissenschaft lebte weiter auf. Im sogenannten Positivismusstreit standen sich im Jahr 1961 Vertreter des kritischen Rationalismus (K. Popper und H. Albert) und Vertreter der „Kritischen Theorie“ (T. W. Adorno und J. Habermas) gegenüber und debattieren über das

Wissenschaftsverständnis, welches dem Fach zugrunde liegen sollte, über das Verhältnis von Theorie und Empirie und damit auch die Frage nach den Methoden, mit denen Erkenntnisse gewonnen werden sollen (Böhm, 2018: 379; Stein, 2017 :16; Thompson, 2020: 42). Karl Popper sprach sich für eine werturteilsfreie und hypothesengeleitete Wissenschaft aus, die sich an den Grenzen unseres Wissens und an einer objektiven, analytischen, logischen Methode orientierte und Erklärungen für die gegebene (Erziehungs-)Wirklichkeit darlegen sollte (Thompson, 2020: 42f.; Stein, 2017: 17). Vertreter der Kritischen Theorie sahen in dieser empirischen Vorgehensweise eine unzulässige Abkopplung der wissenschaftlichen Erkenntnisse von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen. Adorno kritisierte somit die „Isolation einzelner Daten und Fakten aus der komplexen, geschichtlich-gesellschaftlichen Totalität“ (Böhm, 2018: 379). Laut Adorno bestand das Ziel kritischer Sozialwissenschaft in der kritischen Reflexion und Analyse der Erziehungswirklichkeit in der Gesellschaft (Thompson, 2020: 44). Der Positivismusstreit bestimmte in der Folgezeit die Diskussionen und Auseinandersetzungen über Grundlagen und Zielsetzungen sozialwissenschaftlicher Methoden und wurde in zahlreichen Wissenschaften diskutiert (Böhm, 2018: 379). Auch wenn der Positivismusstreit keinen Beitrag zur Klärung von Sachfragen in der Pädagogik leistete, so trieb er die Klärung und Abgrenzung von wissenschaftstheoretischen Standpunkten auch innerhalb der Erziehungswissenschaften voran (ebd.). So ergaben sich drei wissenschaftstheoretisch unterschiedlich aufgestellte Richtungen - die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die empirische Erziehungswissenschaft und die kritische Erziehungswissenschaft. Sie gelten bis heute als die drei zentralen Paradigmen/Richtungen der Erziehungswissenschaft, mit und an denen sich die Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert bedeutend weiterentwickelte (Thompson, 2020: 50).

Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem weisen auf eine weitere in den sechziger Jahren beginnende Entwicklung der Erziehungswissenschaften hin, die sie als *sozialwissenschaftliche Wende* bezeichnen. Ihr Untertitel „Erziehungswissenschaft zwischen Identitätsgewinn und Identitätsverlust“ weist dabei gleich auf zwei kontrovers eingeschätzte Konsequenzen dieser Wende hin. Die sozialwissenschaftliche Wende hatte zum einen zur Folge, dass der begrenzte Erfahrungshorizont der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erweitert wurde und die Erziehungswissenschaft jetzt der sozialwissenschaftlichen Forschung somit offen gegenübertrat. Zum anderen beendete der durch die Nachbardisziplinen (beispielsweise Psychologie und Soziologie) geweitete Blick den Dualismus der empirischen Erziehungswissenschaft und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die damit einhergehenden kontrovers geführten wissenschaftstheoretischen Debatten (Benner & Brüggem, 2000: 253). Sozialwissenschaftliche Zusammenhänge rücken in den Fokus, pädagogisch relevante Interaktions- und Sozialisationsprozesse werden vermehrt auf der Grundlage unterschiedlicher Paradigmen beispielsweise des Strukturfunktionalismus, der Psychoanalyse und des

Interaktionismus beschrieben, analysiert und erklärt (ebd.: 254; Thompson, 2020: 53). Diese Entwicklung und der Austausch mit den Nachbardisziplinen ermöglichen nach Benner und Brügggen den Anschluss der Erziehungswissenschaft an die Entwicklungen anderer sozialwissenschaftlichen Disziplinen (Benner & Brügggen, 2000: 254). Gleichzeitig tritt mit dieser Entwicklungslinie die unvermeidbare Frage auf, „worin das zu sehen ist, was [der] Erziehungswissenschaft (in Differenz zur Soziologie und anderen Disziplinen) ihre Identität sichert“ (Thompson, 2020:53).

Auch Lenzen beschreibt die Ausdifferenzierung des Fachs und stellt von der Mitte der 70er bis zur Mitte der 80er Jahre eine „Pluralität der Konzepte“ fest. Die immer differenziertere Vielfalt an erziehungswissenschaftlichen Theorien ging mit der Schwierigkeit einher, auf die eigenen Traditionen der Pädagogik zurückzugreifen zu können (Lenzen, 2004: 31).

Die Ausdifferenzierung des Fachs, die „Pädagogisierung“ zahlreicher Lebensbereiche einer Gesellschaft und die Tatsache, dass Erziehungswissenschaft sich somit nicht mehr nur als Disziplin versteht, in deren Zentrum die Erziehung von Kindern steht, verdeutlichen die immer größer werdende Komplexität des Fachs (ebd.: 15). So gibt es heute Subdisziplinen der Pädagogik, die sich in Fachrichtungen gliedern und diese wiederum aus einzelnen Praxisfelder bestehen (Stein, 2017: 13f.). Die Komplexität führt dazu, dass es selbst Fachleuten Schwierigkeiten bereitet Aufgabenfelder voneinander abzugrenzen und Grundlagenbereiche und Teilbereiche systematisch zu ordnen (Uhl, 2001: 62). Unklar ist damit auch die Stellung der Allgemeinen Pädagogik innerhalb des Fachs. Während im 19. Jahrhundert noch eine einheitliche Ansicht über die Themengebiete der Allgemeinen Pädagogik bestand, ist man sich heute nicht einmal über das Vorhandensein eines adäquaten Arbeitsfeldes der Allgemeinen Pädagogik sicher (ebd.). Vertreter des Fachs machen sich auf die Suche nach einem pädagogischen Proprium, also einem Grundgedanken, der die immer differenzierteren erziehungswissenschaftlichen Einzeldisziplinen miteinander verbinden lässt.

3 HAUPTTEIL

Im Folgenden werden zwei Stellungnahmen dargestellt, die den Zustand des Fachs beschreiben und sich zu einem möglichen identitätsstiftenden Moment der Pädagogik – also einem pädagogischen Proprium – äußern.

3.1 Klaus Prange und die eine Pädagogik

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Klaus Prange, der sich nach eigenen Angaben weniger der empirischen Forschung sondern mehr der Allgemeinen Pädagogik zuordnet, sieht in der Ausdifferenzierung des Fachs keine Auflösungserscheinungen der Allgemeinen Pädagogik, sondern erkennt in ihr vielmehr ein Merkmal einer normalen Wissenschaft (Prange, 2005: 13ff.). Als Beispiele für anderen Wissenschaften führt er die Differenzierung der Rechtsgebiete, der Mathematik und die des Fachs Geschichte auf.

Der Begriff „Erziehungswissenschaften“, der ursprünglich dazu diente, Verwaltungstätigkeiten zu erleichtern, beschreibt nun die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Themen, die in dieser Disziplin diskutiert werden (ebd.: 13). Ziel sei es, und an dieser Stelle bezieht sich Prange auf die Worte Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806, dass „sich [zunächst] jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht“ (Herbart, 1806) und dann ein gleichberechtigter Austausch zwischen den einzelnen Disziplinen entsteht (Prange, 2005: 14). Diese Aussage lässt sich sowohl auf das Innenverhältnis der einzelnen Erziehungswissenschaften zueinander als auch auf ihr Verhältnis zu anderen Wissenschaften beziehen.

Das Gemeinsame der einzelnen Zweige liegt in der Verwendung sogenannter *einheimischer Begriffe* (Herbart, 1806: 21). Diese Grundbegriffe oder *principia domestica* sind eigentümliche Begriffe, die sich nicht auf anderes Wissen zurückführen lassen (Prange, 2005:14). Darüber hinaus gibt es für jedes Wissensgebiet *principia peregrina*, worunter man sozusagen auswärtige Begriffe versteht. Überträgt man dies auf die pädagogische Praxis, so ist diese nach Prange zweifach fundiert: Sie steht auf einem „explizit pädagogischen und einem anderen, zumeist thematisch bestimmten Bein“ (Prange, 2005: 15) (siehe Abbildung 1).

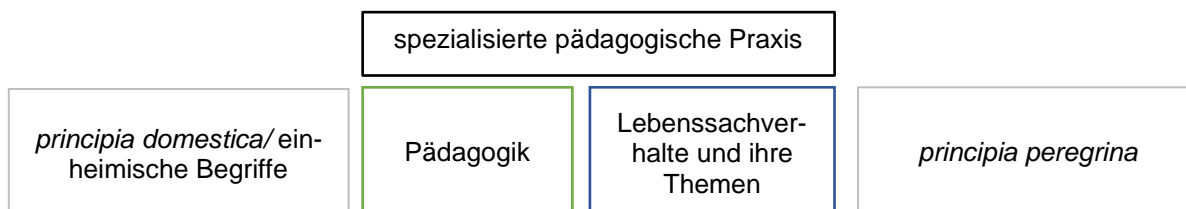


Abb.1: Die Basis spezialisierter pädagogischer Praxis. In Anlehnung an Prange (2005).

Daran wird deutlich, dass pädagogische Praxis durch die thematische Vielfalt fremdbestimmt und durch das Pädagogische selbstbestimmt ist. Dies hat zur Folge, dass die Gefahr

der Selbstentfremdung und damit die Loslösung des Erziehungsgedankens besteht. Aufgabe ist es somit, den grundlegenden pädagogischen Gedanken in unterschiedlichen Kontexten zu wahren und wirksam zu machen (ebd.: 16).

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden ist es notwendig, Lebensprobleme in Lernprobleme zu transformieren und dazu passende Erziehungsformen aufzufinden. Für den Transformationsprozess soll ein fachspezifisches Schema genutzt werden, welches die Kontexte und Bedingungen beschreibt, in und unter denen von Erziehung gesprochen werden kann. Dieses bezeichnet Prange als *Schematismus der pädagogischen Vernunft*.

Für die Umsetzung des fachspezifischen Schemas wird daher die Klärung des Erziehungsbegriffs erforderlich. Prange führt verschiedene Persönlichkeiten auf, die den Erziehungsbegriff auf unterschiedliche Weise beschreiben und hält letztlich fest, dass Erziehung grundlegend „als ein Gefüge von Operationen, durch die Lernen, erzieherische Akte und Themen in je einer bestimmten Weise zusammengebracht werden“ (Prange, 2005: 16) verstanden werden kann. Dieses bezeichnet Prange als *Triangulation* und beruft sich mit dieser Struktur auf den amerikanischen Philosophen Donald Davidson. Dieser behauptet, dass alles, was wir tun und denken, in einem Zusammenspiel aus einem (1) objektiven Welt- und Themenbezug, (2) einem intersubjektiven Sozialbezug und (3) einem subjektiven Selbstbezug geschieht. Das Entscheidende dieser Struktur besteht darin, dass die Elemente nicht unabhängig voneinander gedacht werden können, sondern sich stets aufeinander beziehen. So kann keine der Komponenten ohne den Blick auf die jeweils anderen erfasst werden (ebd.:17). Die Abbildung 2 zeigt, wie sich der „Ternär unseres Welt-, Sozial-, und Selbstbezugs“ (ebd.:17) auf den Sachverhalt der Erziehung projizieren lässt:

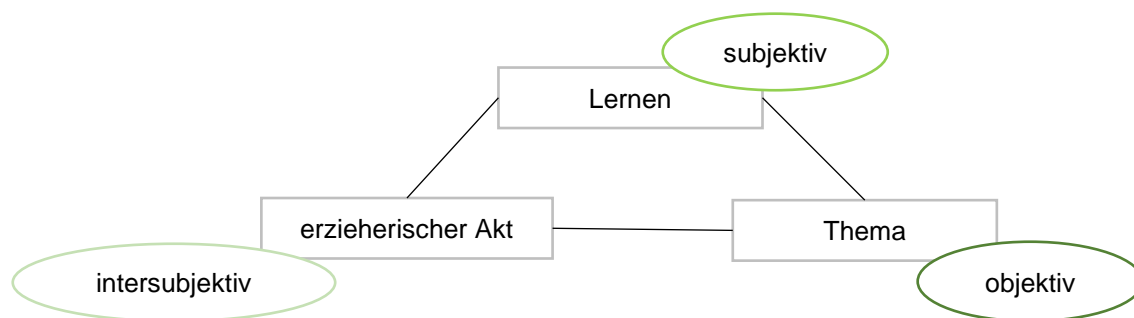


Abb. 2: Triangulation. In Anlehnung an Prange (2005).

Beim Lernen handelt es sich um einen individuellen Prozess, der sich nicht auf andere übertragen lässt. Eine weitere Komponente sind die erzieherischen Akte, die durch Intersubjektivität gekennzeichnet sind. Bei den Subjekten handelt es sich um das lernende Subjekt und die Erziehenden, die sich in ihrem Handeln auf sein Lernen beziehen und sich dabei auch gegenseitig vertreten können. Diese Differenz zwischen dem subjektiven Lernen auf der einen Seite und dem intersubjektiven Erziehen auf der anderen Seite nennt Prange kurz die

pädagogische Differenz. Aufgabe der Pädagogen sei es, so Prange, „beides aufeinander zu beziehen, zu koordinieren und vorübergehend zu synchronisieren“ (Prange 2005: 18). Die dritte Komponente der Triangulation ergibt sich daraus, dass das Lernen und das Erziehen auf ein Thema angewiesen sind (ebd.). Da Prange den Begriff „erziehen“ als „Klassenbegriff“ versteht, deckt er damit auch die anderen pädagogischen Handlungsformen wie Unterrichten, Beraten, Coachen oder Moderieren ab, in denen ebenfalls Themen in Lernprozessen bearbeitet werden (ebd.: 17).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Prange von der *einen* Pädagogik spricht. Laut Prange besteht die Einheit der Pädagogik praktisch in der Triangulation von (1) individuellen Prozessen des Lernens und (2) kommunikativ inszenierten Erziehungsoperationen bezogen auf (3) objektiv bestehende Themen. Dieses Schema sollte nicht als starres Konzept verstanden werden, sondern wird in seiner Umsetzung unmittelbar wirksam. Prange erweckt den Eindruck, dass dies zumindest ein gewichteter Teilaspekt eines pädagogischen Propriums ist (Prange, 2005: 18).

3.2 Edgar Weiß und die *allgemeine* Krise der Pädagogik

Edgar Weiß äußert sich ebenfalls zur Gegenwartssituation der Allgemeinen Pädagogik hinterfragt allerdings zu Beginn den Krisenbegriff hinsichtlich der Eindeutigkeit seiner Kriterien und der Gefahr, Krisen auch herbeireden zu können. Dennoch scheint es offensichtlich, dass sich die Allgemeine Pädagogik in einer ernsten, bedenklichen und somit auch „krisenhaften“ Situation befindet (Weiß, 2013: 125). Während man in ihr lange Zeit die Leitdisziplin des Fachs sah, besteht heute keine einheitliche Auffassung über den Status, die Aufgaben und die Funktion der Allgemeinen Pädagogik.

Die Ursachen dafür sieht Weiß in einer Vielzahl von Entwicklungen und strukturellen Veränderungen. Zunächst haben die technologischen Fortschritte und der gesellschaftliche Wandel dazu geführt, dass traditionelle pädagogische Auffassungen infrage gestellt wurden. Darüber hinaus begünstigte das Fortschreiten sozialer Desintegrations- und Ausdifferenzierungsprozesse die Erweiterung differentieller Pädagogiken. In einer solchen pluralisierten Gesellschaft, die von immer komplexer werdenden Lebensbedingungen geprägt ist, habe dies zur Folge, dass das Ausmachen „allgemeiner Merkmale“ (ebd.:127) der Pädagogik immer schwieriger werde.

Weiterhin gerät die Allgemeine Pädagogik in die Kritik, da sie sich der Bearbeitung wichtiger und zeitgemäßen Fragestellungen entzieht, die währenddessen im Rahmen differentieller Pädagogiken erfolgreicher und intensiver thematisiert werden (ebd.:128).

Die Reaktionen auf die „Krise“ der Allgemeinen Pädagogik fallen unterschiedlich aus. Auf der einen Seite wird sich für die „Rettung“ der Allgemeinen Pädagogik ausgesprochen. So fordert Benner eine Rückbesinnung auf einen pädagogischen Grundgedanken und Prange die Klärung des Eigentlichen der Pädagogik und eine neue Profilgewinnung und Abgrenzung. Bernhard will die Allgemeine Pädagogik zu einer „fachbereichsklärende[n] und begriffsstrukturierende[n] Instanz“ (Weiß, 2013: 129) reetablieren. Auf der anderen Seite sprechen sich aber auch Fachvertreter wie Giesecke für den Niedergang der Allgemeinen Pädagogik aus und verbinden mit ihm noch nicht dagewesene Chancen. Während Giesecke sich dafür ausspricht, den Pädagogen durch einen „Lernhelfer“ zu ersetzen, erklärt Lenzen die Suche nach dem erziehungswissenschaftlichen Proprium als „verfehlt“ (Lenzen, 1998: 49) und insistiert darauf, die Pädagogik in eine Lebenslaufwissenschaft zu transformieren. Ähnlich äußert sich Husch-Rhein, der die Pädagogik in eine „Beratungs-“ oder „Lebensbegleitwissenschaft“ umgestalten möchte (Weiß, 2013: 130).

Die Ansicht, dass die Allgemeine Pädagogik lediglich Reflexions- nicht aber mehr Handlungswissenschaft sein kann, die sich beispielsweise damit begründen lässt, dass die Allgemeine Pädagogik durch kein eigenes Berufsfeld repräsentiert wird, erscheint Weiß zu einfach und engstirnig (Weiß, 2013: 129). Neben dieser Ansicht findet man auch die Auffassung, nach der die Allgemeine Pädagogik nunmehr als eine Teildisziplin des Faches unter vielen anderen betrachtet wird und damit ihre Funktion als Leitdisziplin verliert. Dies hätte zur Folge, dass die direkte Erfahrung der Leitdisziplin ausbliebe. Angesichts dessen betont Weiß, dass sich ein derartiger Anspruch nicht schlüssig begründen lässt. Allerdings sieht und fordert er, dass allgemein-pädagogische Überlegungen, sofern sie die Grundlagen und Legitimation pädagogischen Handelns betreffen, orientierend und erkenntnis- und handlungsleitend bleiben müssen (Weiß, 2013: 129). Alle pädagogischen Disziplinen benötigen derartige Überlegungen zur Selbstvergewisserung.

Außerdem trägt die Betrachtung der Allgemeinen Pädagogik als Teildisziplin einen logischen Widerspruch in sich: Zunächst wäre das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik nicht mehr gegeben. Die Allgemeine Pädagogik unter diesen Umständen retten zu wollen, „liefere unfreiwillig auf das Paradoxon hinaus, Allgemeine Pädagogik um den Preis ihrer Auflösung erhalten zu wollen“ (Weiß, 2013: 130). Worin genau die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik nach Weiß bestehen kann, wird an späterer Stelle dieser Arbeit beschrieben.

Vorerst soll gezeigt werden, dass mit der Krise der Allgemeinen Pädagogik auch eine allgemeine Krise der Pädagogik einhergeht. Um dies zu veranschaulichen muss sich die Ökonomisierung und Funktionalisierung unseres Bildungssystems vor Augen geführt werden. So scheint es nicht mehr um die Selbstbestimmtheit, Mündigkeit, Ich-Stärke und um die

Befähigung zur kritischen Selbstreflexion zu gehen. Im Vordergrund stehen verwertbare Fertigkeiten und Kompetenzen, die einen wirtschaftlichen Nutzen besitzen und eine ökonomische Zweckmäßigkeit erfüllen (ebd.:131). Vor diesem Hintergrund könnte man annehmen, dass die Allgemeine Pädagogik aufgrund einer begrenzten ökonomischen Nützlichkeit um ihre Auflösung fürchten muss. Erstaunlicherweise steigt im selben Zuge jedoch das Interesse an der Pädagogik insgesamt und das Fach expandiert. Das steigende Interesse und die Expansion des Fachs führen dazu, dass immer mehr Bereiche in einem kritischen Sinne „pädagogisiert“ werden. Die Pädagogisierung der Kindheit führt einerseits dazu, dass Freiheiten erweitert, Schon-, und Schutzräume geschaffen und die Kinder, vergleichend mit anderen historischen Epochen, von der Erwerbsarbeit befreit werden. Andererseits lässt sich aber auch erkennen, dass die Pädagogisierung der Kindheit mit einer größeren Fremdbestimmung, Kolonialisierung und einer Verwaltung der Kindheit einhergeht. Diese Dialektik der Pädagogisierung lässt sich, neben der Kindheit, auch in anderen Lebensbereichen wiederfinden. Betrachtet man die beschriebene Entwicklung bezogen auf die eigentliche Kernaufgabe pädagogischer Intervention, die nach Weiß darin besteht, „sich [...] in den Dienst sozialer und individueller Emanzipation zu stellen“ und „Hilfen auf dem Weg zur Autonomie bereitzustellen“ (ebd.: 133), so erfolgt die Expansion des Fachs mit dem Verzicht auf ein derartiges Pädagogikverständnis. Und damit ließe sich eine allgemeine Krise der Pädagogik konstatieren.

Anders gesagt: eine Pädagogisierung, die zunehmend funktionalisiert und ökonomisiert wird und sich somit den Gesetzen des Marktes unterwirft, weist zum einen eine „unpädagogische Grundtendenz“ (ebd.) auf und stellt sich letztlich als „De-pädagogisierung“ heraus. Vor diesem Hintergrund kann folglich nicht nur von einer Krise der Allgemeinen Pädagogik, sondern auch von einer allgemeinen Krise für die Pädagogik gesprochen werden.

Die Allgemeine Pädagogik kann einen wertvollen Beitrag leisten, um der Krise der Pädagogik entgegen zu wirken. Weiß beschreibt, dass von ihr wichtige Impulse ausgehen und Gegenentwürfe bearbeitet werden können. Die Tatsache, dass die Allgemeinen Pädagogik an kein direktes Handlungsfeld geknüpft ist, kann hier als Chance und nicht wie so oft als Schwäche des Fachs ausgelegt werden. Die Chance besteht darin, dass sie der Bearbeitung grundlegender pädagogischer Fragestellungen und der Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses freier und offener gegenüber treten kann (ebd.:135). Es wird deutlich, dass die Allgemeine Pädagogik keineswegs entbehrlich ist und sie genuin allgemein-pädagogische Analysen, Reflexionen und Stellungnahmen zu Fragen der pädagogischen Ethik oder Rezeption nachbarwissenschaftlicher Einsichten den differentiellen Pädagogiken in ihren jeweiligen Diskursen zur Verfügung stellen kann. Die Pädagogik ist ein „multidisziplinäres Fachgebiet“ (Baumert & Roeder, 1994: 36), dessen Komplexität sowohl intra- als auch

interdisziplinäre Bemühungen voraussetzt. Die gemeinsame Reflexion eines pädagogischen Propriums der Protagonisten der Erziehungswissenschaft ist nach Weiß für die Bestätigung des eigenen Selbstbildes der Pädagogik „als kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ notwendig und damit erstrebenswert (Weiß, 2013: 136).

4 RESÜMEE

Die dargestellten Stellungnahmen von Klaus Prange und Edgar Weiß gehören zu einer großen Vielzahl von Analysen und Einschätzungen der Fachliteratur, die die aktuelle Funktion und den zentralen Inhalt der Allgemeinen Pädagogik diskutieren. Die beiden Autoren versuchen aus verschiedenen Blickwinkeln und angedeutetem wissenschaftlichen Selbstverständnis heraus die Indikatoren für eine Krise der allgemeinen Pädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin herauszuarbeiten und Ansätze aufzuzeigen, die aus ihrer Sicht das Proprium einer allgemeinen Pädagogik darstellen könnten.

Klaus Prange grenzt sich zunächst durch seine Ausführungen im ersten Abschnitt mit dem Hinweis, keine empirischen Befunde zu liefern, von der empirischen Erziehungswissenschaft ab, einer der in dem einleitenden geschichtlichen Abschnitt aufgeführten drei Hauptströmungen der Erziehungswissenschaften. In seinen Ausführungen wird deutlich, dass er sich eher der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuordnen ließe. In diesem Sinne versucht er – wie auch Weiß in seinem Aufsatz anmerkt – durch eine begriffliche Eingrenzung auf „einheimische Begriffe“ (nach Herbart) und die Verknüpfung dreier zentraler Kategorien in Form einer Triangulation ein zentrales Spezifikum (Proprium) herauszuarbeiten. Mit diesem könnte eine allgemeine Pädagogik eine orientierende Grundlage für die verschiedenen Teildisziplinen z. B. der Erwachsenenbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften liefern.

Prange weist zum Abschluss auch noch auf einige kritische Entwicklungen hin, derart dass die Modernisierung der Gesellschaft dazu führt, „Lernen als Dauerhaltung einzufordern“ (Prange, 2005: 21), sodass das Lernen auch einen „Lastcharakter“ haben kann, weil sich die „Ich-AG Mensch“ unter dem Druck neuer Marktlagen beliebig umorganisieren und neue Inhalte über Lernprozesse aneignen muss. Eine pädagogische Ethik müsste ausloten, wo derartigen Erziehungsprozessen „aus Gründen der Achtung vor der Person eine Grenze zu setzen [ist]“ (Prange, 2005: 22).

Während Prange die Pluralität des Fachs als Ist-Zustand beschreibt und diese als ein grundlegendes Merkmal einer Wissenschaft betrachtet, beleuchtet Edgar Weiß die Ursachen der Pluralisierung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen genauer. Edgar Weiß, der mit einem „kritisch-pädagogischen Selbstverständnis“ (Weiß, 2013: 125) an die

Thematik der Krise der Allgemeinen Pädagogik herangeht stellt zusätzlich die *allgemeine Krise der Pädagogik* dar, was ihn einer weiteren Richtung der Pädagogik zuordnen lässt, die sich an dem Anspruch der eingangs aufgeführten Kritischen Theorie orientiert.

Vor dem Hintergrund einer detaillierten und kritischen Analyse der „Pädagogisierung“ in unserer heutigen Gesellschaftsform betont Weiß die Notwendigkeit allgemein-pädagogischen Reflexionen. Während Prange einen genauen Vorschlag skizziert, worin das pädagogische Proprium bestehen könnte, so betrachtet Weiß die Suche danach ebenfalls als erstrebenswert, lässt diese hingegen aber offen (Weiß, 2013: 136). Auch aus einem anderen Blickwinkel erscheint dies sinnvoll zu sein:

Die Frage nach einem pädagogischen Proprium könnte auch als ein relevantes „*Problem*“ für die Erziehungswissenschaften ausgelegt werden. Bezogen auf diese These weist Thompson (2020) in den einleitenden Worten ihres Buches darauf hin, dass mit den Begriffen „*Problem*“ oder „*Herausforderung*“ nicht unmittelbar die Absicht einhergehen muss, diese aufzulösen oder zu überwinden. Vielmehr geht es darum, mit den „*Problemstellungen*“ der Erziehungswissenschaft das Relevante und Wichtige der Erziehungswissenschaft im Blick zu behalten, es zu beschreiben und zu bearbeiten (Thompson, 2020: 14). Könnte auf die Frage nach der Grundstruktur und Eigenart des pädagogischen Handelns und Denkens jemals eine absolut gültige Antwort und somit auflösende Erklärung dieses erziehungswissenschaftlichen „*Problem*“ gegeben werden, so fehle der Allgemeinen Pädagogik der Gegenstand und sie würde überflüssig (Böhm, 2018: 25). Daran wird deutlich, dass zum einen Weiß die Allgemeine Pädagogik als Fach versteht, in dem sich das pädagogische Proprium in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess befindet, der sich nach Weiß an den Vorgaben der Kritischen Theorie orientiert (Weiß, 2013: 136) und dass zum anderen auch diese Arbeit keine absolute Antwort auf die Frage nach einem pädagogischen Proprium liefern kann.

Für mich persönlich waren die beiden Texte eine sehr kompakte, verdichtete und dadurch anspruchsvolle Einladung, sich meinem zukünftigen Arbeitsgebiet auf einer Metaebene anzunähern. Sie veranlasste mich, mir zunächst einen skizzenhaften Überblick über die geschichtliche Einordnung pädagogischer Prozesse zu verschaffen. Die Ausführungen von Prange waren für mich ein interessanter Versuch ein komplexes Handlungsfeld auf drei Grundvariablen zu abstrahieren und somit eine erste Orientierung zu bieten.

Die Ausführungen von Weiß weckten das Bewusstsein für die problematischen Dimensionen des Erziehungs- und Bildungssystems und warfen viele Fragen auf, deren Diskussion im Rahmen von Präsenzseminaren, die Corona bedingt leider nicht stattfinden konnten, sicherlich spannend gewesen wären.

Ich hoffe, dass ich immer wieder Zeit, Raum und Impulse erhalte, nicht nur die Selbstvergewisserung der Pädagogik zu reflektieren, sondern auch die Selbstvergewisserung meines

eigenen pädagogischen Selbstverständnisses unter diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

LITERATUR

Baumert, J. & Roeder, P.M. (1994): „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger, H.-H. & Th. Rauschenbach (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München: Juventa, S. 29–48.

Benner, D. & Brüggem, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme - Paradigmen – Aussichten. In Benner, D. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik 42. Weinheim: Beltz Juventa, S.240-263.

Böhm, W. & Seichter, S. (2018): *Wörterbuch der Pädagogik* (S.25). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Herbart, J. F. (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In W. Asmus (Hrsg.) (1982): *Pädagogische Schriften, Band II, 2. Aufl.*, S. 9-155.

Lenzen, D. (1998): Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth: Auer, S. 32-54.

Lenzen, D. (2004): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. 6.Aufl. Reinbeck: Rowohlt's Enzyklopädie.

Prange, K. (2005): Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*, 28 (1), 13-22.

Stein, M. (2017): *Allgemeine Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Thompson, C. (2020): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Uhl, S. (2001): Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik. Eine Klassifikation der gängigen Auffassungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, S. 61-82.

Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, S.157-180.

Weiß, E. (2013): Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In Dust, M., Kluge, S., Lohmann, I., Salomon, D., Springer, J.-M., Steffens, G. & Weiß, E. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik* (S.125-141). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.