

Allgemeiner Teil

Ulrich Binder

Auswirkungen der allgemeinpädagogischen „Identitätsdebatte“ (1994–2004) in gegenwärtigen allgemeinpädagogischen Forschungen

Zusammenfassung: Der Beitrag steht in der Tradition einer Wissenschaftsforschung, die beobachtend-analysierend Wissensproduktionen in ihren/und ihre Determinanten rekonstruieren will, um Befunde zu liefern (und also nicht im Modus von disziplinärer Identitätsstiftung und praxisbezogener Sinnstiftung agiert). Die dabei herkömmlicherweise gewählten Perspektiven um die der Argumentationsanalyse ergänzend, interessiert hier die jüngste Geschichte der Allgemeinen Pädagogik. Dabei ist die Frage leitend, inwiefern die extensiven Debatten rund um deren Verfassung in den 1990er-Jahren ihren Niederschlag in gegenwärtigen Forschungen finden.

Schlagnorte: Allgemeine Pädagogik, Modernisierung, Disziplinidentität, Wissenschaftsverständnis, Forschungspraxis

Zwischen 1994 und 2004¹ etablierte sich eine Debatte über Status, Funktion und Leistungsfähigkeit der deutschen Allgemeinen Pädagogik, die außergewöhnlich war. Anders als frühere selbstbezügliche „Besinnung[en] auf die Identität des Fachs“ (Tenorth, 1992, S. 302), welche sich in kurzen Schwerpunktsetzungen mit relativ wenig Beteiligten äußern (vgl. Kauder, 2010, S. 19–24), besticht diese sehr prinzipielle Binnenreflexion durch ihre lange Dauer, durch ihre Breite und durch ihre Intensität.

Die passende Charakterisierung ‚extensiv‘ rechtfertigen nicht nur die kategorischen Beiträge, die zur Frage, was die Allgemeine Pädagogik sei, könne und solle, Stellung nehmen und so den Kern des Diskurses bilden.² Die Debatte, die auch Sammelbände

1 Ich halte mich bei der Datierung an die akkurate Aufarbeitung der Debatte von Kauder (2010); vgl. dort für die unmittelbare Vorgeschichte z. B. S. 39 und für Debattenanlass und -chronologie die S. 53–116.

2 Kauder identifiziert hierzu zwischen 1994 und 2004 46 Texte von 36 Zentralakteuren (Kauder, 2010, S. 53, 117).

verschiedener Art füllte³, hatte vielerlei Ausläufer und war Gegenstand von Abhandlungen, die nicht der unmittelbaren Diskussion zurechenbar sind⁴, sie war Tagungsthema und dirigierte Diskussionen innerhalb der DGfE-Sektionen⁵, sie war Seminar- und sogar Vorlesungsgegenstand⁶ und zog alsdann Qualifikationsarbeiten auf verschiedenen Stufen nach sich.

Die Identitätsdebatte war also Anlass und Material für vielgestaltige Formen wissenschaftlichen Disputierens und Arbeitens und wurde auf mehreren Ebenen zum Gegenstand, sowieso auf der Ebene der unmittelbaren Diskussion, aber auch auf derjenigen der Reflexion dieser Diskussion und zudem auf derjenigen der Inspiration für weitere Forschungen.⁷

An diesem losen Aufriss zeigt sich, dass das Reden der Allgemeinen Pädagogik über sich selbst eine kognitive und soziale Realität erzeugte. Folglich sind es nicht fest umrissene disziplinäre Erkenntniseinheiten und die linearen Referenzen darauf, die Wirklichkeit erzeugen; in dieser Perspektive ist es die Sprache – die *modes of thinking and speaking* –, die Wirklichkeit konstruiert (vgl. Bachmann-Medick, 2007, S. 33–35). „For anything to be said, written or printed there must be a language to say it in; the language determines what can be said in it“ (Pocock, 1987, S. 20), und die spezifische innerdisziplinäre Kommunikation, ihr *set of themes and phrases* (vgl. Skinner, 1972, S. 83), wird innerdisziplinäre Wirklichkeit produzierend und tragend (vgl. Herzog, 2002, S. 38).

Dass Inhalt und Form nicht zu trennen und „Überzeugungen, Fragestellungen, Argumente und Forschungsdesigns“ der Sprache geschuldet sind (Tröhler, 2005b, S. 218), ist ein hinlänglich bekannter Impuls des sogenannten *Linguistic Turn* (vgl. den Entwicklungsüberblick bei Glasze & Pütz, 2007), der eben darin mündet, die Sprache als das Instrument anzusehen, das soziale und kognitive Wirklichkeiten hervorbringt (und nicht nur abbildet und beschreibt).

Dem ließe sich für das Zeitfenster der Identitätsdebatte profund nachgehen. Wie aber steht es, nämlich unter der Annahme, dass verschiedene Akteure mit der Debatte konfrontiert waren und sich das niederschlagen müsste, um die Nachhaltigkeit solcher Effekte? Von der Identitätsdebatte aus lässt sich die „history formed by the interaction of *parole* and *langue*“ (Pocock, 1987, S. 20, i. A. a. de Saussure) in die Analyse nehmen

3 Z. B. das Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg. (1998), Heft 2, oder den ersten Tagungsband der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE (Wigger, Cloer, Ruhloff, Vogel & Wulf, 2002).

4 Vgl. z. B. Osterloh, 2002; vgl. auch die besprochenen Beiträge in Musolffs „Schwerpunktrezension Allgemeine Pädagogik“ (1998).

5 Z. B. an der 1. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft 2001 in Dortmund.

6 Z. B. an der Universität Wien. Die Debatte wurde auch in Pädagogik-Einführungsbänden dargestellt (bzw. dort weitergeführt) (vgl. z. B. Brinkmann & Petersen, 1998).

7 Anzunehmen ist, dass auch damalige Beiträge, die sich mit der Geschichte der Erziehungswissenschaft (vgl. Keiner, 1999; Horn, 2003) und der „Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (Berg, Herrlitz & Horn, 2004) beschäftigen, von der Identitätsdebatte inspiriert sind, anzunehmen ist weiter, dass durch ebendiese Schleusen für eine neuerliche Bearbeitung des anverwandten Themas der „Autonomie der Pädagogik“ (vgl. z. B. Tröhler, 2005a) geöffnet wurden. Usw.

und fragen, ob und inwiefern diese Auswirkungen auf Forschungsverfassung und -zuschnitt der gegenwärtigen Allgemeinen Pädagogik hat.

Dabei geht es freilich weder um die Behauptung des Identitätsdiskurses als wirkmächtiges ‚Großsubjekt‘ (und die Praxis als passives Objekt⁸) noch um die eines direkten Kausalzusammenhangs hinsichtlich der Wirkung. Vielmehr stellt die Identitätsdebatte *eine* Markierung in der pädagogischen Modernisierungsgeschichte dar, allerdings eine sehr markante, an der sich eine Richtungsprogrammierung wie unter einem Brennglas beobachten lässt. Die Frage ist, ob die in der Identitätsdebatte kristallisierende signalhafte Richtung ihre Fortsetzung findet und sich in der gegenwärtigen Forschungspraxis verdichtet. *Diese* Entwicklungslinie bezogen auf „die Pädagogik auf dem Wege zu einer normalen Wissenschaft“ (so die Themenstellung der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung an einer Tagung schon 1988) interessiert hier, also ob sich die damalige *Praxis des Redens* über die Allgemeine Pädagogik in der jüngsten *Praxis ihres Forschens* insofern spiegelt, als sich die diskursiv erzeugten Ordnungsvorstellungen in der faktischen Ordnung, wie sie sich in Forschungen finden lässt, integriert haben.

Dieser allfällige Zusammenhang von kommunikativer und theoretischer Disziplinstruktur soll – mit dem Mut zum idealtypischen Generalisieren – anhand der großen Analyseklammer von „Fear & Hope“ identifiziert werden (Popkewitz, 2006). Die Identitätsdebatte ist im Grunde eine Reformdebatte im Kontext von Modernisierung, weil sie sich vor dem Hintergrund von Krisen, die nötigen, nach ‚neuen‘ Mustern, Ausrichtungen, Inhalten, Formen usw. zu suchen, erhebt und folglich in einem Schema von Klage und Verheißung verortet ist. Sie hat ihre diesbezüglichen Anlässe (*Fears*) und ihre diesbezüglichen Aussichten (*Hopes*).

Ein solches *Pattern* im Hinblick auf Problematisierungs- und Problembearbeitungsaspekte strukturiert nun auch ein jeweiliges Forschungsdesign: Wissenschaftliche Arbeiten haben einen spezifischen Anstoß, ein Motiv, und enden in eine spezifische Konklusion.

Auszugehen ist dann davon, dass innerhalb dieses Gefüges von *Fear & Hope* sowohl die kommunikative als auch die theoretische Struktur von signifikanten Argumentationsmodi geprägt ist, von Kritik-, Appellations- und Erwartungsformen, Bezugs- und Konfrontationslinien.

Bei dieser speziellen Art der Identifikation der „Binnenstruktur der Disziplin und ihrer Veränderung in der Zeit“ (Tenorth, 1990, S. 20) steht also die Grammatik im Vordergrund, und zwar im Vollsinn des Wortes: die *systems and modes of reasoning*, wie sie beim Reden *über* und beim Forschen *durch* Allgemeine Pädagogik zum Ausdruck kommen.⁹

8 Ohnedies funktionieren Praxen auch nach eigenen Logiken und Dignitäten, Dynamiken und Machtverhältnissen, Regeln und Modi (vgl. Felt, 2001).

9 Dafür werden Methoden aus der philosophischen Argumentationsanalyse, wie sie im Rahmen der Policy-Analyse angewendet werden (vgl. Saretzki, 2003), sprachanalytische Elemente der Geschichtswissenschaft der *Cambridge School* (vgl. Pocock, 1987; Skinner, 1988), argumentationsanalytische Elemente der Linguistik (vgl. Bayer, 1999) und wissenschaftsrhe-

1. Die Identitätsdebatte als Modernisierungsdiskurs

Sucht man nach einem übergreifenden Auslöser der Thematisierungen, stößt man auf den Pluralisierungstopos. Der „kleinste gemeinsame Nenner ist das Problem von Prozessen der Pluralisierung und Differenzierung im Bereich der pädagogischen Professionen, im Bereich der Erziehungswissenschaft und im Bereich der Denkmittel des Grundlagendiskurses selbst, verbunden mit der Sorge um den Verlust der identitätsstiftenden Gemeinsamkeiten (in allen genannten Bereichen)“ (Vogel, 1998, S. 158; vgl. auch z. B. Uhle, 1998; Röhrs, 1998; Lenzen, 1998; Mertens, 2001; Heyting, 2004). Hier wird Pluralisierung auf den Zustand der (Allgemeinen) Pädagogik selbst bezogen, und daran wird die Problematisierung von Wissenschaftsförmigkeit, Leistungsfähigkeit und Stellenwert sowie Aufgabenbereich und Einsatzmöglichkeit montiert.

Das *disziplinäre* Pluralisierungsargument wird in den Kontext von *gesamthaften* Pluralisierungs- und Differenzierungsprozessen – Stichwort „Wandlungsgesellschaft“ (Winkler, 1994, S. 107) – gestellt. Mit dem zusätzlichen Verweis auf „Zeitströmungen“ (Osterloh, 2002, S. 21) steht der Identitätsdiskurs in der Tradition der sich an Modernisierungen stiftenden pädagogischen Argumentations- und Theoriebildung (vgl. Baader, 2004; Binder, 2009).

Dieses erste Kennzeichen der Identitätsdebatte zusammengefasst:

- 1) Allgemeine kulturelle Transformationsprozesse konfrontieren die Allgemeine Pädagogik und evozieren externe und interne Neubedingungen und ergo Zwänge, die die Identitätsdebatte als Reformdiskurs konstituieren und zugleich argumentativ rüsten.

Mit der Irritation lässt sich in weiterer Folge idealtypisch auf zweierlei Weise verfahren. (a) Zur bisherigen Verfasstheit der Disziplin wird das Problem gesucht, das die bisherige Verfasstheit als Lösung erscheinen lässt. Diese historisch bekannte Variante, bei der auf kulturkritische „Dekadenzvermutungen und Visionen von Zerfall“ zurückgegriffen wird (Oelkers, 2005, S. 73) und die Pädagogik, „zweifelsohne eine Gewinnerin der Modernisierungsprozesse“, selbst „gerne als deren Kritikerin“ auftritt (Baader, 2004, S. 16), ist nicht die signifikante. Modernisierungen werden nicht als Kontrastfolie gebraucht, um die vorherrschende Disziplinverfassung als eine solche auszuweisen, die von Modernisierungen nicht tangiert sein dürfe und konstant gehalten zu werden habe, wie sie nicht als Referenz gebraucht werden, um die allgemeinpädagogische Verfasstheit als die richtige, weil (schon) zur Modernisierung konvenable auszuweisen. Variante (b), bei der der Auslöser ‚Modernisierungen‘ als Eichinstrument für Reflexionen gebraucht wird, um hernach modernisierungskonform die ‚neue‘ Lösung zu offerieren, ist hingegen die ausschlaggebende. Im Identitätsdiskurs bezieht sich die Krisensemantik nicht auf Modernisierungen, sondern auf die Allgemeine Pädagogik, die

torische der *Science Studies* (vgl. Gross, 1990) adaptiert, um das Paket dann in den Kontext von systemtheoretischen Perspektiven zu stellen.

nicht zu den Modernisierungen passe. Ein solcherart gestalteter Bezug zu allgemeinen Modernisierungen bildet den *Take Off* für die weiteren Argumentationen. Der durchgehende semantische *Modus Operandi* ist dann die Proklamation, künftig „nüchtern und ‚illusionsfrei‘ Tatsachenforschung zu betreiben“ (Winkler, 1998, S. 67; vgl. auch z. B. Krüger, 1994; Tenorth, 1998; Herrmann, 2004). Die allgemeinpädagogischen Operationen werden als solche im Modus des Wissenschaftssystems (und also nicht als Reflexionsteil des Erziehungssystems) kommuniziert.

Dieses zweite Kennzeichen zusammengefasst:

- 2) Modernisierungen werden weitgehend ressentimentfrei als irreversible Dynamiken diskutiert und dienen der Kontextualisierung im Sinne einer Erörterung von Ursachen und Bedingungsgefügen. Hinsichtlich der Allgemeinen Pädagogik wird in der Folge – ‚Modernitätsrückständigkeit‘ als Argumentationskategorie – die Proklamation eines realistischen, empirischen Wissenschaftszuschnitts dominant, und zwar opponierend gegen bisherige Traditionen.

Radikal im Sinne einer Zäsur transformiert sich das „Innenleben der Wissenschaft (...) infolge dieses neuen Beobachtungsschemas neu/alt“ (Luhmann, 1990, S. 297–298) nicht. Zwar wird die Allgemeine Pädagogik als eine nunmehr „normale Wissenschaft“ vorgestellt (Oelkers, 1990, S. 7; vgl. auch z. B. Lenzen, 1998; Uhle, 1998; Mertens, 2001; von Pronczynsky, 2002), was aber nichts an deren Sonderstatus im Gesamtfeld ändere. Reproduziert wird beim Reden über die tatsachenforschungsverpflichtete Neuverfassung der Allgemeinen Pädagogik die Ansicht über die fundamentale Bedeutung als integratives und korrekatives Kritikfach für *alle* Teildisziplinen in grundlagentheoretischer wie ethischer Hinsicht.¹⁰

Auch bei dieser reformierten „Unverzichtbarkeit Allgemeiner Pädagogik“ (Blickensdorfer, 2000, S. 453) bilden Modernisierungen die Folie, und zwar in zweierlei Hinsicht. Die *Fear* um die Allgemeine Pädagogik wird zu einer *Hope*, die sich denn doch gegen Modernisierungen stemmt: Möge sich alles pluralisieren, die extraordinary Geltung der Allgemeinen Pädagogik (darf das) nicht. Was den argumentativen Hintergrund hat, dass es angesichts von Modernisierungen für das Insgesamt der pädagogischen Wissenschaften, Professionen und Institutionen unentbehrlich sei, auf die Allgemeine Pädagogik als *das* analytische, reflexive und kritische Instrument schlechthin zurückzugreifen. Das vermeintlich progressive Abarbeiten an Modernisierungen funktioniert also inso-

¹⁰ Die Wirkkraft dieser Argumentation liegt in der Erzeugung von Dichotomien, einer solchen von Anwendungs- oder Ausbildungs- oder wenigstens sehr spezialisierten Verständnissen auf der einen Seite, grundlagentheoretischen, reflexiven und vor allem kritischen auf der anderen. Letzteres wird den ersteren weitgehend abgesprochen. Und die Neologismen – statt von Einheit wird von Kohärenz gesprochen, statt vom Disziplindach von Querschnittsrelevanz, statt von Generalzuständigkeit von Generalverantwortung, statt von Forschungsautorität von Forschungshauptkompetenz usw. – können nicht verstellen, dass die Allgemeine Pädagogik zur Parade-Integrationsstifterin für sehr differenzierte Ebenen wie Wissen, Praxen, Professionen und Institutionen in sehr differenzierten Kontexten (re-)formiert wird.

fern konservativ, als sich die vielbemühte „Normalisierungsentwicklung“ (von Prondczynsky, 2002, S. 222) in Summe dadurch auszeichnet, die Bedeutung, den Stellenwert, die Funktion etc. der Allgemeinen Pädagogik ‚normal‘ zu belassen, also qualitäts-sichernd der Allgemeinen Pädagogik durch die „Konstruktion, Deutung und Bewertung erziehungswissenschaftlich relevanter Themen“ (Ehrenspeck, 2001, S. 182; vgl. auch z. B. Horn, 2004) die kritische Reflexion des „erziehungswissenschaftlichen Bedingungsgefüges“ in Federführung zu überantworten (Röhrs, 1998, S. 277).

Dieses dritte Kennzeichen zusammengefasst:

- 3) Die „Wirkung, Reichweite, Plausibilität“, „Motivation und Durchschlagskraft“ der Allgemeinen Pädagogik (Mertens, 2003, S. 28) wird weiterhin an deren vorgeblich außerordentlichen „Aufgabe der kritischen Reflexion der Grundannahmen und Beweisverfahren“ festgemacht (Wigger, 2000, S. 46; vgl. auch z. B. Rustemeyer, 2001). So kommt es folgelogisch zur Proklamation der Allgemeinen Pädagogik als Fundamentalfach (das meint hier längst nicht nur die Propädeutik oder die Querschnittsbedeutung allgemeinpädagogischer Themen), die mit der den anderen Teildisziplinen fehlenden, aber im Zeichen „Reflexiver Modernisierung“ (Krüger, 1994) unverzichtbaren Analyse- und Kritikfähigkeit ausgestattet sei. Derart wird auch legitimiert, sich um den Zusammenhang (und letztlich Zusammenhalt) der Pädagogik insgesamt zu kümmern und z. B. die vorgebliche Fremdunterwanderung durch andere Wissenschaftsdisziplinen als ‚Türsteherin‘ zu kontrollieren (Ehrenspeck, 2001), indem die Allgemeine Pädagogik z. B. die gemeinsame Sinnmitte zwischen ihr und den anderen „Teilpädagogiken“ verwalte (Mertens, 2001, S. 489; vgl. auch z. B. Röhrs, 1998; Rekus, 1999) und hernach z. B. den Praxen ein „allgemeines Orientierungswissen“ liefere (Mertens, 2001, S. 482; vgl. auch z. B. Marotzki, 2004).

Der im Identitätsdiskurs prolongierten Vorstellung der Allgemeinen Pädagogik „als Kritik“ (Ruhloff, 2003, S. 121) fehlt aber ein weiteres, daran folgendes Element, eines, das viele pädagogische Denkrichtungen auszeichnet: die „global aspirations“ (Tröhler, 2011). Die *Fear* wird nicht, wie z. B. in Reformpädagogiken (vgl. Binder & Osterwalder, 2013) oder der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Hoffmann, 1989; Kersting, 2008), zu der *Hope* stilisiert, Kultur und Gesellschaft zu erneuern. Der eben freigelegte Mix aus *Fear* & *Hope* macht Halt bei innerdisziplinären Belangen. Der Identitätsdiskurs bleibt im Grunde ein wissenschaftstheoretischer, -politischer und -sozialer und oszilliert im Reden über die mangelhafte Verfassung der Allgemeinen Pädagogik nicht darum, durch die Re-Animierung auch eine Verbesserung „für eine permanente Umbruchsgesellschaft“ (Krüger, 1994, S. 107) in Aussicht zu stellen.

Dieses vierte Kennzeichen zusammengefasst:

- 4) Hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung wird die Pädagogik nicht als Gesellschaftsreformer, der soziokulturelle, -politische, -ökonomische und -moralische Schadensbegrenzung oder -behebung betreibt oder diktiert, prononciert. Hin-

gegen wird das Wissenschaftsparadoxon integriert, demzufolge mit jeder Problemlösung neue Probleme erzeugt werden.

Zusammengefasst zeigt sich, dass im Identitätsdiskurs alles, was an Irritationen erkannt und an Lösungen offeriert werden kann, mit *vorhandenen* Kategorien bewerkstelligt wird. Bei der „Delegitimierung von Traditionen“ sind es die Traditionen, die „reflexiv werden“ (Mergel, 2011, S. 18). Damit erweist sich die einen eigenen Modernisierungsdiskurs darstellende Identitätsdebatte als Signifikant der insgesamt hybriden Modernisierung (vgl. van der Loo & van Reijen, 1997; Nassehi, 1999; Imhof, 2006). Die als ‚realistische Wende‘ kommunizierte Progression wird im Niederreißen alter Mentalitäten (betrifft vorrangig die Wissenschaftsverfassung sowie die gesamtgesellschaftliche Funktion) *und zugleich* im Prolongieren ebensolcher (betrifft vorrangig den retardierten Status der bisherigen Kapazität und Stellung) moduliert. Die kommunizierte Neuausrichtung in einen Satz gepackt: Zwischen Veränderung und Stabilisierung changierend – bzw. durch Veränderung Stabilisierung erwirken wollend – wird die Ordnungsvorstellung erzeugt, via *neue* wissenschaftliche Bescheidenheit der *alten* Rolle als *neu* gefasstes Disziplinfundament nachzukommen.

Ein idealtypisches Abbild dieser Ordnungsvorstellung wäre in der Forschungspraxis indiziert, wenn folgende Modi erkennbar sind:

- Im Disziplin Gedächtnis sedimentierte Konzepte kommen in die Kritik oder dienen als Kontrastfolie, und das erscheint als plausible Figur der Problembearbeitung: Eine Forschung will sich dabei, ihren Grund auszuweisen, von einer Tradition abheben.
- Bei oder neben dem Bezug auf pädagogikinterne Gemengelage wird der wertungsfreie Außenbezug maßgeblich: Eine Forschung bezieht ihre Geltungskraft nicht ausschließlich aus dem eigenen Territorium (und sowieso nicht aus arbiträren Behauptungen), sondern aus horizontalen Kontextualisierungen und vertikalen Historisierungen.
- Die forschersichen Sortierleistungen oszillieren nicht zwischen den Codierungen verschiedener Systeme (Erziehung, Politik, Religion, Moral etc.), sondern sind trennscharf in dem des Wissenschaftssystems verankert: Eine Forschung ist im Medium von hypothetischer ‚Wahrheit‘ organisiert (was nicht ausschließt, dass die wissenschaftliche Allgemeine Pädagogik zugleich im Dienst der Verbesserung der Operationen des Erziehungssystems als deren *Kopplungs*favorit funktioniert).
- Das semantische Material bleibt weitgehend unscharf: Eine Forschung hat im Neuen eine alte Vertrautheitsqualität, die Anschluss für sehr unterschiedliche Bereiche ermöglicht.
- Hinsichtlich der Leistung ist die Trennung von Tatsachenfeststellung und die Frage nach dem Wert für andere *nicht* auseinandergehalten: Eine Forschung versteht sich als maßgebend für andere Bereiche (und eigene).

Entlang dieses Prototyps soll nun an die Spurensuche in der Arbeitspraxis gegangen werden.

2. Die allgemeinpädagogische Forschungspraxis

2.1 Wie die Identitätsfrage vorkommt

Zuallererst ist festzuhalten, dass die Identitätsdebatte der 1990er-Jahre in der jüngsten Forschungspraxis keine Rolle spielt (die damaligen Akteure werden auch nicht in dem Zusammenhang zitiert). Das lässt zwei wesentliche Schlüsse zu: (a) Status-, Funktions- und Leistungsfragen sind mittlerweile geklärt, (b) die Forschungspraxis ist weitgehend empirischen Paradigmen verpflichtet (das Attribut ‚empirisch‘ meint selbstverständlich eine Vielfalt von Möglichkeiten des Realitätszugangs), die Frage nach Status, Funktion und Leistungsfähigkeit lässt sich in dem Modus aber nur nicht-programmatisch, gewissermaßen limitiert verhandeln.

Auf Basis von 67 Fachartikeln und 41 Monografien und Sammelbänden¹¹ aus dem Zeitraum 2010–2012, ist hinsichtlich dieser ersten zwei Fragen das Folgende zu konstatieren: Mag die Identitätsdebatte und damit die Frage nach der Identität *der* Allgemeinen Pädagogik keine Rolle spielen (Ausnahme: Kraft, 2012), spezifische Selbstvergewisserungstendenzen sind nach wie vor beobachtbar. Die aber haben sich zum Ersten weiter ausdifferenziert, wenn nunmehr Teilbereiche oder Schwerpunkte der Allgemeinen Pädagogik „Selbstreflexion“ betreiben (Schuch, Tenorth & Welter, 2010) und z. B. die „Aktualität der Bildungsphilosophie“ thematisieren (Casale, 2011). Zum Zweiten steht nicht mehr die Identitäts*suche*, sondern deren Behauptung im Vordergrund. Beinahe werberisch werden verschiedene „Erfolgsgeschichte[n]“ dargelegt (Schuch et al., 2010) – und diese sind bezogen auf den „innovativen Forschungsoutput“ *empirisch* orientierter Arbeiten (Fuchs, 2010, S. 719).

Das heißt, dass Selbstvergewisserungen nunmehr entlang der Frage laufen, inwiefern einem empirischen Paradigma entsprochen wird. Daran wird entweder der „erreichte Stand der Arbeit“ als *On Track* ausgewiesen (Schuch et al., 2010, S. 645) oder das, „was sein könnte“ (Casale, 2011, S. 332), weil auch die Antizipation der je eigenen Bedeutung daran ermessens wird, nicht alleine „eine Werkzeugkiste für eine Forschungsarbeit, die von Anderen geleistet werden soll“, darzustellen (ebd.), sondern selber weiter und verstärkt historische Duale von Theorie und Empirie zu verflüssigen (vgl. Tenorth, 2011, S. 360).

Dass im Versuch, in Kategorien alter Dualismen die Dualismen zu überwinden, diese gestärkt werden (vgl. z. B. Radtke, 2012; Koller, 2012), ändert nichts am Befund, dass die Identität nun einzelner Teilbereiche daran ausgewiesen wird, erfolgreich den Wechsel zur Erfahrungswissenschaft vollzogen zu haben. Die Identitätsfrage wird zunehmend im Blick auf internationale Entwicklungen in Bezugswissenschaften beant-

11 Die Fachartikel entstammen der *Zeitschrift für Pädagogik*, der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und der *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (bei der Identifizierung von allgemeinpädagogischen Autoren halte ich mich an Kauder, 2010, S. 256–267), die Monografien und Sammelbände wurden nach den in der *Erziehungswissenschaftlichen Revue* des Klinkhardt-Verlags rezensierten allgemeinpädagogischen Beiträgen erwählt.

wortet (z. B. historische Bildungsforschung & Geschichtswissenschaft), die bereichseigene Identität also wissenschaftskomparativ und -relational gefasst.

So werden auch Statusfragen behandelt. Der Status eines Teilbereichs wird nicht mehr alleine davon abhängig gemacht, welche Leistungen er für das pädagogische Feld erbringt (bzw. ob das die anderen eh auch sehen), sondern vermehrt davon, ob man den Anschluss im Gesamtwissenschaftssystem wahren kann. Die andernfalls drohende Wahrnehmung als „Mickey-Mouse-Forschung“ (Criblez, 1994, S. 28) erscheint als treibende *Fear*; nicht nur die seitens anderer Wissenschaften, auch und gerade die seitens der Öffentlichkeit (vgl. in die Richtung die Stellungnahme von Thole, Caruso & Reh, 2013).

Die Begutachtungspraxis korreliert mit dem. In den *Double-blind-peer-review*-Zeitschriften (ZfPäd und ZfE) scheinen Beiträge, die sich nicht an gegenwärtigen szientistischen Standards mit deren empirischen Paradigmen orientieren, kaum Chancen auf Veröffentlichung zu haben. Dito bei Qualifikationsarbeiten, wo Gutachten offensichtlich nicht mehr (alleine) auf die Qualität des intellektuellen Rasonierens oder gar auf die der gesinnungspädagogischen Appellation, sondern auf methodisch saubere wissenschaftliche Wahrnehmung setzen (der Annette-Schavanismus erscheint als Auslaufmodell). So zeigen z. B. die zahlreichen Forschungen zu ‚Bildung‘ auch den Versuch, diese empirisch zu fassen, oder es werden phänomenologische Arbeiten zunehmend daran gemessen, ob sie als „Innovation und Bereicherung der theoretischen Empirie“ gelten können (Brinkmann, 2012, S. 3), sprachtheoretische Studien ohne empirische Fundierung sind keine zu finden, diskurstheoretische Arbeiten verstehen sich als spezielle empirische, und ohnedies grundieren sozialwissenschaftlich-empirische Paradigmen viele Arbeiten.

An dieser Stelle zusammenfassend: Die im Identitätsdiskurs angesagte „stille Revolution“ im Sinne von Veränderungen der methodologischen Prioritäten (Baumert & Roeder, 1994) hat offensichtlich stattgefunden; die theoretische Struktur der Allgemeinen Pädagogik ist im Kern, also zahlmäßig mehrheitlich, von einer Empirieorientierung geprägt. Aber wo ein Kern, da auch Peripherie. Die beschäftigt weiter unten; zuvor soll der eben rekonstruierte *Mainstream*-Sachverhalt weiteren Analysen unterzogen werden, nun Bezug nehmend auf den oben herausgearbeiteten Prototyp.

2.2 Wie die Empirieorientierung verfasst ist

Was in der Identitätsdebatte noch Dreh- und Angelpunkt war, spielt in der Forschungspraxis kaum eine Rolle: die offensiv-distinktive Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition. Die im Identitätsdiskurs prononcierten Vorstellungen finden ihr Forschungs Pendant, welches seine empirische Grundierung nicht (mehr) gegenüber z. B. dem Typus geisteswissenschaftlicher Prinzipienwissenschaftlichkeit rechtfertigt, vielmehr eigenständig und selbstverständlich operiert. Eine Marginalisierung der traditionsorientierten Imperative in Bezug auf deren konstituierendes Reflexiv-Werden ist angezeigt.

Damit löst sich die Forschungspraxis bei ihrer Begründung und Konturierung zunehmend auch von einem die letzten Dekaden prägenden Aufrüstungsmuster: Es finden

sich kaum mehr Forschungen, die hitzig Gewährsleute oder -linien gegen disziplinintern stabilisierte Gewährsleute oder -linien stellen. Weder in den Fachzeitschriften noch in den Monografien und Sammelbänden wird auffällig oft/stark mit Einzelakteuren und dann z. B. mit dem Poststrukturalismus gegen den Neuhumanismus, mit der Soziologie gegen die Geisteswissenschaft, mit alltagshistorischen gegen ideengeschichtliche Verständnisse usw. gearbeitet.

Es wird also auffällig selten explizit gegen oder mit einer Tradition argumentiert – reflexiv wird stattdessen häufig ein Diskussions- und Forschungsstand –, aber selbstverständlich entstehen und konturieren sich Forschungen durch den Einbau in Erfahrungskontexte, die sich disziplinintern als ausschlaggebend erwiesen haben (vgl. Willke, 1998, S. 11). Die „informationelle Redundanz“ (Luhmann, 1990, S. 373), die die empirisch orientierte Forschungspraxis als Beobachtung dritter Ordnung (die Beobachtung der Beobachter der Beobachter; gut deutlich werdend z. B. bei Koller, Casale & Ricken, 2014) stiftet, lässt sich so charakterisieren: Nach wie vor stabilisiert (sich) die Annahme einer Art der pädagogischen Landkarte, die vermessen und deren Sachverhalte geordnet werden könnten. Dabei werden fehlende, unzureichende, falsche usw. Bearbeitungen verschiedener Aspekte konstatiert, es werden also selbstgeadelte Forschungslücken, die es zu schließen gelte, forschungsleitend (vgl. z. B. Zierer, 2010; Zirfas, 2011; Fabel-Lamla & Welter, 2012).

Und nach wie vor stabilisiert (sich), Forschungen anderer Bereiche, z. B. schulpädagogischen, die allgemeinpädagogische bei- oder überzustellen als die kritische(re) (vgl. z. B. Angermüller & van Dyk, 2010; Künkler, 2011; Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012).

So präsentiert sich die komprimierte Sinnfigur, in und mit der die empirisch orientierte Allgemeine Pädagogik argumentiert. Das sind vertraute Konzepte, die als plausible Figuren der Problemverarbeitung kondensieren und für wiederholte Verwendungen bereitstehen.

Neu ist bei dieser alten Gemengelage allerdings, dass das Problem des disziplinimmanenten Legitimationsstandards (vgl. Behm, 2013) auszugleichen versucht wird. Die Rechtfertigungs- und Argumentationshorizonte werden erweitert, und horizontal wird eine Forschung etwa in empirisch gesättigte Gesellschaftsbefunde eingebettet (vgl. z. B. Oelkers, 2010; Müller, Ecarius & Herzberg, 2010; Caruso, 2011; Leschinsky & Ressler, 2012), und vertikal wird ohnedies ausgiebig in verschiedenen Spielarten historisiert.

Bis hierher deutet also vieles darauf hin, dass die in der Identitätsdebatte diskursiv gespurte „Normalisierungsentwicklung“ (von Prondczynsky, 2002, S. 222) in der theoretischen Struktur der allgemeinpädagogischen Forschung ihre Entsprechung und Weiterentwicklung findet. Diese Beurteilung lässt sich aber nochmals befragen.

Es wäre z. B. diskutierbar, inwieweit die allgemeinpädagogische empirische Ausrichtung tatsächlich den strengen Auflagen der weiteren *Scientific Community* genügt. Man muss nicht so weit gehen, von einer kaschierten „Applikationshermeneutik“ zu sprechen (Bellmann, 2004), um doch festzustellen, dass bisweilen, etwa unter der Prämisse, „Genealogie“ zu betreiben (Schäfer, 2012), z. B. bloß solche Referenzen herangezogen werden, die vorrangig den je eigenen Argumentationsgang stützen (vgl. u. v. a.

Brinkmann, 2012). Das kann nichtsdestotrotz als Entsprechung der Identitätsdebatte gesehen werden, weil deren Direktiv, ‚nüchtern‘ zu forschen, gleichwohl gefolgt wird (nüchtern könnte man freilich auch spekulative Metaphysik betreiben). Weiter sei in diese Thematik aber nicht vorgedrungen, weil es hier um die Motive und Argumentationen geht, nicht um die allfällige Kluft zwischen Intention und Durchführung.

Auf dieser Basis ist denn nach der Verortung der Kommunikation zu fragen. Systemtheoretisch betrachtet müsste die Allgemeine Pädagogik als Wissenschaft dem Erziehungssystem (und anderen Funktionssystemen) extern sein und ausschließlich in den kommunikativen Operationen, Strukturen und Prozessen des Wissenschaftssystems funktionieren. Das ist nicht sauber der Fall, weil die Forschungspraxis stets auch als applizierte Reflexionsinstanz des Erziehungssystems erscheint (vgl. vertiefend Fuchs, 2007).

Da das Phänomen der zwitterhaften Verankerung nun wahrlich keines der Erziehungswissenschaft alleine ist, sondern beispielsweise auch die Rechtswissenschaft oder die Wirtschaftswissenschaft betrifft, soll der strenge systemtheoretische Blick ein wenig relativiert werden. Fakt ist: Als *Bezugsfavorit* erscheint bei der empirieorientierten Allgemeinen Pädagogik das Wissenschaftssystem. Die dort sortierende Kennzeichnung ‚unwahr‘ ist der forschersische Antrieb dafür, zu fragen, was stattdessen ‚wahr‘ ist. Was für hier zählt: Es ist nicht ersichtlich, dass die Allgemeine Pädagogik empirischer Orientierung mehrere Codes gleichzeitig in Betrieb hält.

2.3 Wie die Abweichungen von der Empirieorientierung verfasst sind

Das ist anders beim zweiten allgemeinpädagogischen Forschungstyp: dem nicht-empirischen, welcher auch Codierungen wie gut/schlecht integriert. Er führt – als „Oppositionswissenschaft“ (Prange, 2006, S. 311) entweder gegen Empirie referierend (vgl. z. B. Böhm, 2010; Koch, 2010) oder jenseits von dieser agierend – seine „Operationen als *achtbare* Operationen aus, (...) in guter Absicht“ (Fuchs, 2007, S. 7).

Bei den Argumentationsmustern dieser „Prinzipienwissenschaft“ (Bertsche, 2011) kommen andere im Disziplingedächtnis sedimentierte Mentalitäten als im tatsachenforschenden *Mainstream* zum Tragen. Nach wie vor wird die *Fear* einer Sinnkrise – die Kultur und die Pädagogik betreffend – forschungsleitend (vgl. z. B. Giesinger, 2010; Frost, 2010; Mugerauer, 2010; Krautz, 2010; Cleppien, 2010; Heitger, 2011; Langer, 2011; Ladenthin, 2011), und vor allem die *Fear*, Bildung gehe in Modernisierungsprozessen verlustig, wird zum Motor von Forschungen, die in der Folge antreten, diese zu retten, meist durch Erinnerung an historische Bildungsideale (vgl. u. v. a. Czejowska, 2010).

Dabei wird aber genauso selten ausdrücklich und ausschließlich auf die eigene Tradition rekurriert. Auch der nicht-empirische Strang der Forschungspraxis nimmt vertikale und horizontale Kontextualisierungen vor, die außerhalb der eigenen Traditionen liegen. Aber diese sind immer kompatibel mit dem speziellen Forschungsdesign, und Referenzdiskurse können ohne Aufwand in die eigenen Perspektiven eingeflocht-

ten werden. Das ist der Fall, wenn z. B. deskriptive Machtanalysen gesellschaftskritisch gewendet werden (Czejewska, 2011), Luhmann zur Stützung des pädagogischen Personenbegriffs benutzt wird (Seichter, 2012), Gouvernamentalitätsstudien mit Spranger zusammengebracht werden (Cleppien, 2010) oder im Ansinnen, etwas zu zuchtfreier Erziehung beizutragen, mit der Schöpfungshoheit gegen den Darwinismus gezetert wird (Schneider-Taylor, 2010).

Diese allgemeinpädagogische Forschungspraxis ist kein kleines gallisches Dorf. Sie platziert sich nicht nur in der Vierteljahrsschrift mit dem ja daraufhin ausgerichteten Profil, sondern auch in diversen Sammelbänden (vgl. z. B. Breinbauer & Weiß, 2011; auch Reichenbach, Ricken & Koller, 2011), spricht: in nicht gutachterisch kontrollierten Organen. Basal ist bei dem Typus der Argumentationsmodus der „Kritik als Haltung“ (Kubac, 2012). In der Folge weist man sich selbst als Korrektiv aus, und das häufig mit Bezugnahme auf moralische Dimensionen (vgl. z. B. Strachota, 2010; Ladenthin, 2010).

Dass sich auch dieser Strang behauptet, ist indes genauso ein Beleg für die Auswirkungen der Identitätsdebatte mit deren induzierter Modernisierung der Allgemeinen Pädagogik. Erstens, weil mit Modernisierungen immer gegenläufige Entwicklungen einhergehen (mit der Rationalisierung z. B. die Esoterisierung, mit der Globalisierung z. B. die Regionalisierung usw.) und Paradoxien wie *Contraria sunt complementa* (‚Gegensätze ergänzen einander‘) zum Bauprinzip der Moderne gehören, zweitens, weil zu Modernisierungen grundsätzlich die Modernisierungskritik gehört. Und wenn es zutrifft, dass es „die Wissenschaft, vor allem anderen, mit selbsterzeugter Unsicherheit zu tun“ hat (Luhmann, 1990, S. 103), ist die sich gegenseitig verunsichernde Koexistenz von nicht-empirischer und empirischer Forschungspraxis ein normales Verfassungsmerkmal.

2.4 Wie die Leistungsfrage verfasst ist

In der Identitätsdebatte wurde vieles infrage gestellt, nicht aber die übergreifende Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik als Reflexionsinstanz. Die Abgrenzung (als Profilierung) lag paradoxerweise im Ansinnen einer Generalzuständigkeit.

Dem entsprechen auch beide Typen allgemeinpädagogischer Forschungspraxis. Argumentiert wird die *Hope* oft im Blick auf die Bedeutung für alle pädagogischen Teilbereiche, ob im Modus des empirisch-klassischen Outcome: „to maximize the tenability of the systems we endorse“ (Elgin, 1996, S. 145), oder in dem der Verdikte mit der Stoßrichtung: „Die Bildungswissenschaften täten gut daran...“ (Mugerauer, 2010, S. 153).

Parallel zu solchen in der theoretischen Struktur inkorporierten Appellationsformel(n) ist in der Forschungspraxis die Erkenntnis beobachtbar, dass nicht (noch) *rückständiges* Wissen Problemlagen produziert – eben z. B. in den anderen Teilbereichen, die seitens der distinguierten Allgemeinen Pädagogik aufgeklärt gehörten –, sondern Wissen *per se* (vgl. z. B. Kade et al., 2011, S. 7). So weit aber, dass die Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Pädagogik genau *darin* liegt, dass ihre Problemverarbeitung *Probleme* erzeugt, die in anderen Teilbereichen verarbeitet werden können, geht die Ar-

gumentation denn doch nicht. Beide Forschungstypen stellen grosso modo ein Wissen bereit, das im Hinblick auf den Code wahr/unwahr oder den gut/schlecht als *entschieden*, also als das Problem weggekriegt habend, kommuniziert wird. Auf den ersten Blick mag das unwissenschaftlich erscheinen, aber so wird der Wissenschaftsbetrieb gegen Dauerirritation geschützt. Vor allem aber: Das wurde auch in der Identitätsdebatte nicht anders gegenständlich.

Diese Identitätsdebatte lässt sich angesichts der Vielzahl an evidenten Auswirkungen als ein historischer Sonderfall ausweisen. Anders als ähnliche Debatten zu ‚realistischen Wenden‘, die an der *Allgemeinen* Pädagogik nahezu spurlos vorbeigingen, hat sich in ihr aufgrund verschiedenster Entwicklungen rundum eine irreversible Vorstellung von wissenschaftlicher Modernisierung verdichtet, an der offensichtlich kein gerader Weg mehr vorbeiführen konnte und die folglich maßgebend für die gegenwärtige Forschungspraxis geworden ist. Um es systemtheoretisch auszudrücken: Diskrepanzen zwischen System und Umwelt wurden in der Identitätsdebatte in die Form einer Irritation gebracht, die Irritation wurde am systemeigenen Wissensbestand geprüft und geriet zur Irritation des Systemzustands. Enttäuschungen konnten nicht mehr externalisiert, also einem System der Umwelt zugerechnet, das sich anders verhalten sollte, damit diese Irritation nicht im System irritierend wirke, werden. Die hier vorgelegte Studie dokumentiert, dass und wie (weit) sich daraufhin das System Allgemeine Pädagogik transformiert. Das vorläufige Ergebnis ist, dass sich die Allgemeine Pädagogik, gemessen an generellen szientistischen Entwicklungen und Standards, auf einem Normalitätsniveau einpendelt. Von dort aus hält sie weiter genau *den* Platz besetzt, den sie in der Gesamt-erziehungswissenschaft historisch stets innehatte.

Quellen: zitierte Beiträge aus der „Identitätsdebatte“

- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1994). „Stille Revolution“: Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 29–47). Weinheim: Juventa.
- Blickenstorfer, J. (2000). Allgemeine Pädagogik am Ausgang einer Epoche. Gedanken aus der Provinz zur Debatte um die Bedeutung einer Allgemeinen Pädagogik an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. *Pädagogische Rundschau*, 54, 447–454.
- Ehrenspeck, Y. (2001). Allgemeine Pädagogik zwischen Wissenschaftsforschung und Disziplinpolitik. In E. Keiner & G. Pollak (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik* (S. 171–186). Weinheim/Basel: Beltz.
- Herrmann, U. (2004). Das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik. *Bildung und Erziehung*, 57, 433–448.
- Heyting, F. (2004). Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 99–111.
- Horn, K.-P. (2004). Zur Bedeutung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Anmerkungen aus disziplingeschichtlicher Perspektive. *Bildung und Erziehung*, 57, 387–402.
- Krüger, H.-H. (1994). Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 115–130). Weinheim/München: Juventa.

- Lenzen, D. (1998). Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 32–54). Donauwörth: Auer.
- Marotzki, W. (2004). Allgemeine Erziehungswissenschaft: Wissenslagerung und professions-theoretische Bezüge. *Bildung und Erziehung*, 57, 403–414.
- Mertens, G. (2001). Allgemeine Pädagogik: Auf dem Weg zur Teildisziplin Allgemeine Erziehungswissenschaft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77, 474–494.
- Mertens, G. (2003). Die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik/Allgemeinen Erziehungswissenschaft heute. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 79(1), 19–32.
- Rekus, J. (1999). Das Allgemeine in der Schulpädagogik. Zugleich eine Erörterung des Zusammenhangs von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75(1), 12–23.
- Röhrs, H. (1998). Allgemeine Erziehungswissenschaft – eine Disziplin im Wandel. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 261–281). Donauwörth: Auer.
- Rustemeyer, D. (2001). Wie besonders ist das Allgemeine? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 235–249.
- Tenorth, H.-E. (1998). Theorie, nicht Moral ist das Defizit – Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 87–100). Donauwörth: Auer.
- Uhle, R. (1998). Das Allgemeine als Spezialthema. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin* (S. 105–117). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 157–180.
- von Prondczynsky, A. (2002). Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin. In L. Wigger, E. Cloer, J. Ruhloff, P. Vogel & Ch. Wulf (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 221–230). Opladen: Leske + Budrich.
- Wigger, L. (2000). Konturen einer modernen Erziehungswissenschaft. Überlegungen im Anschluss an die Diskussion um die Allgemeine Erziehungswissenschaft. In Ch. Adick, M. Kraul & L. Wigger (Hrsg.), *Was ist Erziehungswissenschaft?* (S. 35–56). Donauwörth: Auer.
- Winkler, M. (1994). Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 93–114). Weinheim/München: Juventa.
- Winkler, M. (1998). Maria und die *positive Haltung* – auch ein Zugang zur Allgemeinen Pädagogik. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige* (S. 55–86). Donauwörth: Auer.

Quellen: zitierte Beiträge aus der Forschungspraxis

- Angermüller, J., & van Dyk, S. (Hrsg.) (2010). *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bertsche, O. (2011). Zur transzendental logischen Ausfaltung der Pädagogik als Prinzipienwissenschaft. Marian Heitgers Beitrag zu einer pädagogischen Systematik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(1), 97–111.
- Böhm, W. (2010). Von der pädagogischen Orientierung zur erziehungswissenschaftlichen Analyse. Oder: Über die Unmöglichkeit, die Geschichte der Pädagogik durch empirische Bildungsforschung zu ersetzen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(1), 60–74.
- Breinbauer, I. M., & Weiß, G. (Hrsg.) (2011). *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Caruso, M. (2011). Bildungspolitik zwischen Expertenwissen und Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(4), 453–457.
- Casale, R. (2011). Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(2), 322–332.
- Cleppien, G. (2010). Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 744–760.
- Czejkowska, A. (2010). „Wenn ich groß bin werde ich Humankapital!“ Die Crux von Kompetenz, Performanz & Agency. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), 451–465.
- Czejkowska, A. (2011). Hang in there! Normalisierende Interventionen und mögliche Spielräume. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(4), 618–631.
- Fabel-Lamla, M., & Welter, N. (2012). Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 769–771.
- Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(3), 312–322.
- Fuchs, E. (2010). Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive. Geschichte – Stand – Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 703–724.
- Giesinger, J. (2010). Bildung als Selbstverständigung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(3), 363–375.
- Heitger, M. (2011). Das „Als-Ob“, die Grundlage eines kategorischen Imperativs der Pädagogik? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(1), 112–131.
- Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Radtke, F.-O., & Thole, W. (2011). Einleitung: Die Erziehungswissenschaft in dreißig Grundbegriffen. In dies. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 7–12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, L. (2010). Pädagogik zwischen Empirie und Philosophie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(1), 34–45.
- Koller, H.-Ch. (2012). Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 6–21.
- Kraft, V. (2012). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 285–301.
- Krautz, J. (2010). Die Kompetenz des homo oeconomicus. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(3), 332–345.
- Kubac, R. (2012). Zukunft einer Illusion? – Pädagogische Theoriebildung und der Status von Kritik. Ein erkenntnispolitischer Entselbstverständlichungsversuch. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(4), 583–605.

- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Ladenthin, V. (2010). Hirnforschung und Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(1), 3–14.
- Ladenthin, V. (2011). Globalisierung und Bildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(2), 287–301.
- Leschinsky, A., & Ressler, P. (2012). Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 837–854.
- Mugerauer, R. (2010). Wissen, Lernen, Orientierung in den modernen technisierten „Wissensgesellschaften“. Pädagogisch-philosophische Markierungen unter Berücksichtigung neuerer Befunde qualitativ-empirischer Unterrichts- und Bildungsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(2), 135–155.
- Müller, H.-R., Ecarius, J., & Herzberg, H. (2010). *Familie, Generation und Bildung: Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes*. Opladen: Budrich.
- Oelkers, J. (2010). Demokratisches Denken in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 3–21.
- Radtke, F.-O. (2012). Tatsachen und Werte. Erziehungswissenschaft zwischen Expertise und Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(2), 290–308.
- Reichenbach, R., Ricken, N., & Koller, H.-Ch. (Hrsg.) (2011). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012). *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neuerfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘*. Paderborn: Schöningh.
- Schneider-Taylor, B. (2010). „hominem creare atque formare ad imaginem suam“. Anmerkungen zur Reflexion von Zucht und Züchtung im pädagogischen Denken. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), 505–525.
- Schratz, M., Schwarz, J., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung, Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schuch, J., Tenorth, H.-E., & Welter, N. (2010). Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 643–647.
- Seichter, S. (2012). „Person“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Zwischen Boethius und Luhmann. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(2), 309–318.
- Strachota, A. (2010). Der normierte Mensch. Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit der (biologischen) Mach- und Planbarkeit des GENialen Menschen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), 485–504.
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 351–362.
- Zierer, K. (2010). Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 402–413.
- Zirfas, J. (2011). Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zur Pursuit of Happiness. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 223–239.

Sekundärliteratur

- Baader, M. S. (2004). Modernisierungstheorien in der Diskussion und in der pädagogischen Rezeption. Einleitung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 10, 16–21.
- Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Bayer, K. (1999). *Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Behm, B. (2013). *50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. Programm 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 8–28). <https://www.dgfe2014.de/wp-content/uploads/dgfe2014-programm-2013-12-10.pdf> [14.01.2014].
- Bellmann, J. (2004). Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80(2-3), 182–195.
- Berg, Ch., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Binder, U. (2009). Pädagogische Autonomie und Modernisierung. Perspektiven des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(3), 274–284.
- Binder, U., & Osterwalder, F. (2013). Zukunft. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik, Teil II: Leitbegriffe und Diskurse* (S. 225–240). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Brinkmann, M. (2012). Rezension von: Schratz, M., Schwarz, J., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung, Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag. *EWK*, 11(5), 1–3.
- Brinkmann, W., & Petersen, J. (Hrsg.) (1998). *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*. Donauwörth: Auer.
- Criblez, L. (1994). Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte. *Schweizer Schule*, 81(1), 23–32.
- Elgin, C. Z. (1996). *Considered Judgement*. Princeton: Princeton University Press.
- Felt, U. (2001). Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Die Perspektive der Wissenschaftsforschung. In Th. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (S. 11–26). Hohengehren: Schneider.
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Betrachtung der Erziehungswissenschaft. http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_erziehungswissenschaft.pdf [21.03.2014]. Zuerst in V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glasze, G., & Pütz, R. (2007). Sprachorientierte Forschungsansätze in der Humangeographie nach dem linguistic turn – Einführung in das Schwerpunktheft. *Geographische Zeitschrift*, 95(1+2), 1–4.
- Gross, A. G. (1990). *The Rhetoric of Science*. Cambridge: Harvard UP.
- Herzog, W. (2002). Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 27–49.
- Hoffmann, D. (1989). Bemerkungen zur Begründung und Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 141–160). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Imhof, K. (2006). *Die Diskontinuität der Moderne. Zur Theorie des sozialen Wandels*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Kersting, Ch. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, H.-Ch., Casale, R., & Ricken, N. (Hrsg.) (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Langer, D. (2011). Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung. Über die Erziehung zur und durch Vernunft bzw. Freiheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 1–18.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mergel, Th. (2011). Modernisierung. *Europäische Geschichte Online*. <http://ieg-ego.eu/de/threads/modelle-und-stereotypen/modernisierung> [31.01.2014].
- Musolff, H.-U. (1998). Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft (Rezension). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 295–300.
- Nassehi, A. (1999). *Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oelkers, J. (1990). Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 1–14.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte* (3. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Osterloh, J. (2002). *Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pocock, J. G. A. (1987). The concept of language and the *métier d'historien*: some considerations on praxis. In A. Pagden (Hrsg.), *The languages of political theory in early-modern Europe* (S. 19–38). Cambridge: University Press.
- Popkewitz, T. (2006). Education sciences, schooling, and abjection: Recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28(3), 301–319.
- Prange, K. (2006). Niklas Luhmann. Lernen im Erziehungssystem. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 311–330). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruhloff, J. (2003). Problematisierung von Kritik in der Pädagogik. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting & Ch. Winch (Hrsg.), *Kritik in der Pädagogik* (*Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft, S. 111–123). Weinheim/Basel: Beltz.
- Saretzki, T. (2003). Aufklärung, Beteiligung und Kritik: Die „argumentative Wende“ in der Policy-Analyse. In K. Schubert & N. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 391–417). München/Wien: Oldenbourg.
- Skinner, Q. (1972). ‚Social Meaning‘ and the Explanation of Social Action. In P. Laslett, W. G. Runciman & Q. Skinner (Hrsg.), *Philosophy, Politics and Society, 4th Series, a Collection* (S. 109–143). Oxford: Blackwell.
- Skinner, Q. (1988). *Liberty before liberalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(1), 15–27.
- Tenorth, H.-E. (1992). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Thole, W., Caruso, M., & Reh, S. (2013). Erziehungswissenschaft im öffentlichen Diskurs – eine notwendige Antwort. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 46(24), 9–14.
- Tröhler, D. (2005a). Pädagogische Autonomie in der internationalen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, 11, 27–29.
- Tröhler, D. (2005b). Geschichte und Sprache der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 218–235.
- Tröhler, D. (2011). *Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. New York: Routledge.

- van der Loo, H., & van Reijen, W. (1997). *Modernisierung: Projekt und Paradox* (2. Aufl.). München: dtv.
- Wigger, L., Cloer, E., Ruhloff, J., Vogel, P., & Wulf, Ch. (2002). *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, Beiheft 1). Opladen: Leske + Budrich.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: UTB.

Abstract: The contribution is in the tradition of science studies that, in an observant and analytical manner, try to reconstruct both knowledge production in its determinants as well as these determinants in order to provide results (i. e., that does not act in the mode of disciplinary identity formation or practice-related creation of meaning). Those perspectives traditionally chosen are supplemented with that of the analysis of argumentation in looking at the most recent history of general education. In this, the focus is on the question of in how far the extensive debates on the constitution of that discipline, held during the 1990s, have had an impact on current research.

Keywords: General Education, Modernization, Understanding of Science, Research Practice

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ulrich Binder, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: ulrich.binder@gmx.ch