

#### 40 Pädagogik

1. Begriff 2. Geschichtliche Entwicklung 3. Diskussion der Gegenwart 4. Pädagogik und Theologie (Quellen/Literatur S. 586)

##### 1. Begriff

Die *Pädagogik*, heute vielfach als *Erziehungswissenschaft* bezeichnet, ist die wissenschaftliche Theorie aller Einwirkungen, die auf →Bildung und →Erziehung bezogen sind. Sie gehört zu den sog. praktischen Wissenschaften, deren Gegenstand sich in der Gesellschaft als Praxis bereits vorfindet. Diese Praxis will die Pädagogik nicht nur em-

pirisch erkennen, sondern auch beurteilen sowie korrigierend und fortbildend mitbestimmen.

Trotz des im Begriff gegebenen Bezugs auf das →Kind und der in ihrer Geschichte teilweise vorherrschenden Konzentration auf Schule und Unterricht versteht sich die Pädagogik heute als *umfassende* Wissenschaft, die sämtliche Bereiche von Bildung und Erziehung in allen Lebensaltern erfassen will. Einhellige Definitionen von Pädagogik sind jedoch nicht verfügbar. Vielmehr gehört das Verständnis von Pädagogik selbst hinein in den fortwährenden Auslegungs- und Konstruktionsprozeß pädagogischer Theoriebildung in Geschichte und Gegenwart.

## 10 2. Geschichtliche Entwicklung

2.1. *Zur Pädagogik in Altertum und Mittelalter.* Die Pädagogik ist eine junge, besonders mit Moderne und Aufklärung verbundene *Wissenschaft*. (Als selbständige akademische Disziplin begegnet sie in Deutschland erstmals 1779; erster Lehrstuhl für Pädagogik: E. Chr. Trapp in Halle.) Manche Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik konzentrieren sich daher ganz auf die Zeit seit dem 18. Jh. (Blankertz, Geschichte; Tenorth, Geschichte). Dies zwingt jedoch zum Ausschluß auch solcher Vorläufer, denen wissenschaftliche Bedeutung nicht nur gemessen an ihrer Zeit kaum abzusprechen ist. Auch die manchmal anzutreffende Unterscheidung zwischen den seit langer Zeit verfügbaren pädagogischen *Kunstlehren* und den späteren *wissenschaftlichen Darstellungen* (Flitner, Pädagogik 8f.) verhilft nur zum Teil zu eindeutigen Abgrenzungen.

So bleibt es unerlässlich, mit früheren Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik (Reble; Ballauf; ders./Schaller) die bis ins Altertum zurückreichenden Wurzeln der Pädagogik in der griechisch-römischen Kultur einerseits und der jüdisch-christlichen Tradition andererseits bewußtzuhalten. „Antike und Christentum sind die beiden großen Ursprungs- und grundlegenden Bildungsmächte unserer abendländischen Welt“ (Reble 16; →Antike und Christentum).

Bei den Sophisten, bei Sokrates, Plato und Aristoteles sowie später in der römischen Geisteswelt gewinnt das pädagogische Denken diejenige Reflexionsgestalt, die im Rückgriff auf „die Quellen“ in der Geschichte immer wieder wirksam geworden sind (Marrou; Lichtenstein; Erziehung u. Bildung, hg. v. Johann). Die „Paideia“ (Jaeger) der griechischen Kultur hat die Pädagogik in mehrfacher Hinsicht begründet. Hier setzen die für die Pädagogik tragende „Geschichte der abendländischen Lebensformen“ (Flitner, Geschichte) sowie die „Entwicklungsgeschichte des abendländischen Lehrplanes“ (Dolch) ein. Philosophie, Rhetorik und Tugendlehre bilden den Kern der angestrebten *Persönlichkeitskultur* (Reble 35).

Das christliche Erziehungsdenken (Jentsch; Rebell; P. Müller; Paul; März 13ff.; zur weiteren Entwicklung: Klassiker) fügt dem vor allem ein vertieftes Verständnis der Humanitätsidee sowie der Innerlichkeit hinzu (→Augustin) sowie den – relativierenden – Bezug aller Pädagogik auf Gott. Im gesamten →Mittelalter (Erziehung u. Unterricht im MA, hg. v. Schoelen) liegt in der religiösen Einheit auch die Einheit der Pädagogik. In den →Artes liberales bleibt das antike Bildungsdenken wirksam. →Renaissance, →Humanismus und →Reformation bedeuten eine neue Blüte des pädagogischen Denkens. Sprachliche Bildung und das Lernen an antiken und besonders den christlichen Quellen erfahren eine enorme Aufwertung (→Erasmus, →Melanchthon). Durch →Luthers katechetische Schriften (→Katechetik, →Katechismus) sowie durch seine Schulschriften erhält die Volksbildung neue Impulse, deren Durchsetzung im 16. Jh. allerdings in Frage steht (Asheim; Strauss).

Die großen Reformdenker des 17. Jh. (→Comenius; Ratke) fügen dem groß ausgearbeitete Entwürfe einer wahrhaft allgemeinen Bildung im Horizont der Erneuerung von Gottes Schöpfung sowie im Gesamt der menschlichen Lebensalter hinzu (Schaller; Michel; Schurr, Comenius). Der Pietismus bringt am Ende des 17. und im frühen 18. Jh. nicht nur eine vom Bekehrungsdenken bestimmte Erziehungslehre hervor (A.H.

→Francke; Kurzer), sondern, mit seinen Armenschulen, auch das Modell einer christlich begründeten Sozialpädagogik sowie, durch die Aufnahme neuer Schulfächer, einen bedeutsamen Vorläufer der an Realien orientierten Bildung (Menck; März 199 ff.).

2.2. *Begründung der Pädagogik als Wissenschaft (18. und frühes 19. Jh.)*. Entscheidend für die Begründung der Pädagogik als Wissenschaft im 18. Jh. („Das pädagogische Jahrhundert“, hg. v. Herrmann) war in vieler Hinsicht J.-J. →Rousseau, der vor allem in seinem *Emile* (1762) – in Anknüpfung an J. Locke – eine ganz an der menschlichen „Natur“ orientierte „negative“ (nicht bzw. nur indirekt eingreifende) Pädagogik entworfen hat. Betont wird die Erziehung des Menschen im Gegensatz zu der des Bürgers. Weiterhin gehört das Eigenrecht der Kindheit zu den Entdeckungen Rousseaus. Dahinter stehen auch religiöse Überzeugungen, denen zufolge Kinder durch Erziehung nicht auf eine Religion festgelegt werden dürfen (Rang; Schweitzer, Religion 117 ff.).

In Deutschland ist Rousseau vor allem von den Philanthropen aufgenommen worden, die ihn im Sinne einer utilitaristischen Aufklärungspädagogik weiterführten (Herrmann, Pädagogik). Das daraus erwachsene Revisionswerk „des gesammten Schul- und Erziehungswesens“ (Campe) gehört zu den großen Zeugnissen wissenschaftlicher Pädagogik. Neben den Philanthropen war es J.H. →Pestalozzi, der im deutschen Sprachraum an Rousseaus Erziehungsdenken angeknüpft und es in eigenständiger Form weiterentwickelt hat (Delekat). Sein Beitrag liegt in der Ausbildung einer pädagogischen Anthropologie als einer die Pädagogik orientierenden Sicht des Menschen sowie in der Entwicklung von Erziehungs- und Lehrmethoden, die für alle Felder der Pädagogik bis heute bedeutsam geblieben sind (Prinzipien der Anschauung und des Erfahrungsbezugs, Elementarisierung; vgl. Klafki, Problem).

Die entscheidenden Entwürfe einer wissenschaftlich-pädagogischen Theorie stammen jedoch von F.D.E. →Schleiermacher und J.F. →Herbart und damit aus der Zeit nach der Aufklärung. In der Pädagogik gilt erst die Zeit von →Neuhumanismus und →Idealismus als Klassik.

Für Schleiermacher (Schurr, Schleiermachers Theorie; Frost) lautet die Grundfrage der Pädagogik: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 9). Pädagogik soll die Kunstlehre sein, die das im Generationenverhältnis begründete Erziehungshandeln anleitet. Sie ist einerseits auf die ihr immer schon vorausliegende Praxis bezogen („Dignität der Praxis“), andererseits auf die „Entwicklung des Menschengeschlechts“ (11) als Frage der Ethik („Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft“ [1/2]). Die pädagogische Aufgabe liegt in der Bildung zu Individualität (27; vgl. Nipkow, Individualität), aber auch in der Vorbereitung für Staat, Kirche, Geselligkeit und Wissenschaft (28 f.), in die der einzelne eintreten soll, auch um sie zu verbessern (31).

Herbart versteht Pädagogik als „die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf“ (22). Als solche müsse sie sich auf ihre *einheimischen Begriffe* (21) besinnen, d. h. auf Eigenständigkeit bedacht sein. Ethik und Psychologie sind dann die hauptsächlichsten Bezugsdisziplinen für die Pädagogik, deren Aufbau sich aus den Grundbegriffen von „Regierung“, „Unterricht“ und „Zucht“ ergibt (Benner, Pädagogik 93 ff.).

Grundlegende Impulse für das bildungstheoretische Denken sind in dieser Zeit von W. v. →Humboldt ausgegangen. Die enorme Bedeutung der Zeit zwischen etwa 1760 und 1830 für die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik zeigen darüber hinaus die einschlägigen Werke von J. G. →Herder, I. →Kant, F. →Schiller und G. W. F. →Hegel sowie der häufig unterschätzten Pädagogen der Romantik, Jean Paul und F. Fröbel (Bollnow, Pädagogik).

2.3. *Zwischen Aufklärung, Restauration und Verschulung: Pädagogik im 19. Jh.* Die Pädagogik des 19. Jh. ist in erster Linie *Schulpädagogik*. Das entspricht der sich nun durchsetzenden Schulpflicht und dem korrespondierenden Ausbau des Schulwesens (→Schule/Schulwesen). Dabei werden die klassischen Vorstellungen von Bildung und Erziehung nicht einfach unwirksam; sie werden aber zunehmend überlagert durch das schulisch vermittelte Berechtigungswesen (Herrlitz/Hopf/Titze 45 ff.) sowie die Kontroll-

interessen des Staates (Leschinsky/Roeder). Die Pädagogik selbst konzentriert sich immer stärker auf den Unterricht und versteht ihn – im herbartianischen Modell des „erziehenden Unterrichts“ – als Zentrum aller Bildung und Erziehung (Ziller).

Die Ausbildung eines systematisch begründeten *Lehrplans* (u. a. entlang der sog. Kulturstufen als Koinzidenz von Onto- und Phylogenese) und die Ausformulierung einer (assoziations)psychologisch begründeten *Unterrichtsmethode* (sog. Formalstufen) gehören zu den großen Leistungen der besonders bei Volksschullehrern einflußreichen Herbartianer. Auch wenn später eben hier die Schulkritik ansetzt, darf die Pädagogik des 19. Jh. nicht nur als Verfallsgeschichte gelesen werden. Sie ist – nicht nur bei den Herbartianern – auch ein „Test“ der zuvor ausgebildeten klassischen Ideen der Pädagogik (Oelkers, *Aspiration* 5).

Hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Religion entwickelt sich die Pädagogik im 19. Jh. in der Spannung zwischen einer der Aufklärung verpflichteten, allgemein gesellschaftlich begründeten und einer bewußt kirchlich-konfessionellen Pädagogik. Die Berufung auf die – über die Kirche hinausreichende – christliche Religion ist aber noch fast allen Richtungen gemeinsam. Die von der →Französischen Revolution auch auf die Pädagogik ausgehenden Säkularisierungsimpulse finden in Deutschland noch kaum Widerhall.

Am weitesten entfernt von der kirchlichen Auslegung des Christentums ist etwa F. A. W. →Diesterweg (z. B. beschreibt er 1852 die Alternative „Kirchenlehre oder Pädagogik“). Er vertritt ein stark der Aufklärung verpflichtetes Erziehungsdenken auf der Grundlage natürlicher Religion und vernünftiger Ethik (Bloth; Rupp).

Dem (protestantisch-)konfessionellen Christentum näher stehen die Herbartianer (Jacobs; Maier). Für sie besitzt alle Bildung ihr einigendes Zentrum in der sittlich-religiösen Charakterbildung.

Auf der kirchlichen Seite des Spektrums legen Theologen wie Ch. →Palmer Lehrbücher konfessioneller Pädagogik vor in der Absicht, das Christentum nach der Aufklärung pädagogisch wieder zur Geltung zu bringen. Darüber hinaus gehen pädagogische Neuansätze im Sinne der Sozialpädagogik aus der →Inneren Mission (J. H. →Wichern) hervor. Ab der Jahrhundertmitte wird Religion zu einem wichtigen Bezugspunkt restaurativer Bildungspolitik (Bloth). In den Stiehlschen Regulativen von 1854 heißt es:

„Der Gedanke einer allgemein-menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf der Grundlage und dem Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und evidenten Realitäten und auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll“ (zit. nach Blankertz, *Geschichte* 163).

**2.4. Reformpädagogik.** Gegenüber der Pädagogik des 19. Jh. stellt die um die Jahrhundertwende entstehende Reformpädagogik eine schul- und modernitätskritische Gegenbewegung dar (Scheibe; Röhrs; Flitner/Kudritzki). Das Bewußtsein eines radikalen Neueinsatzes – im Rückgriff auf die pädagogische Klassik (Nohl; kritisch Oelkers, *Reformpädagogik*) – kennzeichnet diese Bewegung. Im „Jahrhundert des Kindes“ (Key) will sie die Kulturkritik von F. →Nietzsche und P. de →Lagarde pädagogisch fruchtbar machen mit einer Pädagogik „vom Kinde aus“ („Pädagogik vom Kinde aus“, hg. v. Gläss; *Die pädagogische Bewegung*, hg. v. Dietrich). Kunsterziehungsbewegung, Arbeitsschulbewegung und Landerziehungsheimbewegung sind die Hauptrichtungen der reformpädagogischen Schulreform. In dieser Zeit entstehen auch die bis heute wirksamen Richtungen der Montessori-Pädagogik, der Jena-Plan-Schulen (Peter Petersen) und der Waldorfpädagogik.

Nach dem Ersten Weltkrieg wird die Reformpädagogik kritisch weitergeführt und zunehmend abgelöst durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In der heutigen Diskussion ist ein Wiedererwachen des Interesses an der Reformpädagogik festzustellen (Flitner, *Leben*; ders., *Reform*; Ullrich), das seinerseits auch kritisch reflektiert wird (Tenorth, „Reformpädagogik“).

2.5. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik.* In der durch W. → Dilthey vermittelten Tradition Schleiermachers steht die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die ihre Hauptvertreter in H. Nohl, E. Spranger, W. Flitner, Th. Litt und E. Weniger besaß. Die Impulse der Reformpädagogik werden aufgenommen (Nohl), jedoch in einen stärker theoretisch-systematischen Rahmen integriert.

Kennzeichnend ist das Verständnis von Pädagogik als Theorie von Praxis, die auf einem in der Praxis bereits wirksamen pädagogischen Denken aufbaut (Flitner, Pädagogik 15 ff.), sowie das historisch-systematische Vorgehen. Dazu kommt als weiteres Merkmal die Behauptung der Eigenständigkeit pädagogischen Denkens („Autonomie der Pädagogik“), die im „pädagogischen Bezug“ gründe (Nohl 124 ff.). In bestimmter Hinsicht kann diese Pädagogik auch als „Kulturpädagogik“ bezeichnet werden – als Korrektur gegenüber einer Pädagogik allein „vom Kinde aus“ (Litt).

2.6. *Pädagogik und Nationalsozialismus.* Auch für die Pädagogik bedeutet der → Nationalsozialismus einen tiefgreifenden Einbruch: Gleichschaltung und Indoktrination statt Bildung und Erziehung. Und bis heute stellt Auschwitz – als Tat „gebildeter Deutscher“ und als Prüfstein aller Erziehungsziele (Adorno) – eine Herausforderung dar (Peukert; Schweitzer, Auschwitz). Dabei ist das Verhältnis zwischen Pädagogik und Nationalsozialismus umstritten (Lingelbach; Kupffer; Keim; Klafki, Bericht). Wird einerseits im Nationalsozialismus das Ende aller Pädagogik gesehen, so wird andererseits gerade auf Kontinuitäten zur Pädagogik vor 1933 verwiesen. Die neuere Diskussion (Pädagogik u. Nationalsozialismus, hg. v. Herrmann/Oelkers) bemüht sich um differenzierende Einschätzung. Demnach ist der Pädagogik zwar keine Tendenz zum Nationalsozialismus, wohl aber ein gegen Mißbrauch nur wenig geschütztes Denken anzulasten. Die Diskussion läßt erkennen, daß es hier nicht allein um Geschichte, sondern noch immer um die Identität der Pädagogik geht.

2.7. *Weitere Ansätze.* Die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist – zumindest in der Bundesrepublik – auch nach 1945 und bis in die 60er Jahre hinein die bestimmende Richtung geblieben (Geisteswiss. Pädagogik, hg. v. Dahmer/Klafki). Schon im ersten Drittel des 20. Jh. wurden daneben jedoch alternative Ansätze ausgebildet, die zum Teil in späterer Zeit erheblichen Einfluß gewinnen konnten. Zu nennen ist hier an erster Stelle die *empirische Pädagogik*. Sie steht im Horizont der sich in der zweiten Hälfte des 19. Jh. herausbildenden empirischen Kinder- und Jugendpsychologie. W. A. Lay und E. Meumann waren die Protagonisten dieser Richtung (Ruprecht 142 ff.).

Weiterhin gewinnt in den 20er Jahren die *psychoanalytische Pädagogik* ihre Gestalt (Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Autoren u. a. A. Adler, A. Aichhorn, S. Bernfeld, F. Redl; vgl. Springer-Kremser; Bittner/Ertle).

Der psychoanalytische Pädagoge Bernfeld steht zugleich für Ansätze einer *materialistischen Pädagogik* (dazu Thiersch, Tradition 68 ff.; Schmied-Kowarzik).

Um eine *anthropologische Pädagogik* hat sich besonders O. Bollnow verdient gemacht (Bollnow, Betrachtungsweise). Sie entspricht als philosophisches Gegenstück der phänomenologischen *Anthropologie des Kindes* (Langeveld; Loch) bzw. der interdisziplinär ausgerichteten *pädagogischen Anthropologie* (Flitner, Anthropologie). Alle diese Richtungen spielen auch in der Gegenwart noch eine Rolle.

### 3. Diskussion der Gegenwart

In der Pädagogik haben die für die Gegenwart bestimmenden Entwicklungen in den 60er Jahren eingesetzt (Tenorth, Geschichte 299). Diese Entwicklungen sind einerseits aus dem wissenschaftlichen Wandel, besonders dem Aufschwung der Sozialwissenschaften, und andererseits aus den Bildungsreformen jener Jahre (Deutscher Bildungsrat; von Hentig; Flitner, Fortschritt; von Friedeburg) erwachsen.

3.1. *Pädagogik und Sozialwissenschaften: „realistische Wendung“ und Gesellschaftskritik.* Das Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war *hermeneutisch* oder „hermeneutisch-pragmatisch“. Demgegenüber brachte die sog. „realistische Wendung“ (Roth) eine verstärkte Aufnahme *empirischer* Fragestellungen mit sich, die – trotz der seit dem 19. Jh. zu verzeichnenden Ansätze einer empirisch-pädagogischen Forschung – weithin vernachlässigt worden waren. Daneben wurden, vor allem im Anschluß an die Frankfurter Schule sowie marxistische Theorien, *ideologiekritische* Fragestellungen als auch für die Pädagogik unerläßlich erkannt. Zum Teil wurde Pädagogik überhaupt als „emanzipatorische Pädagogik“ verstanden (Mollenhauer, Erziehung; ders., Theorien; Benner, Hauptströmungen 275 ff.).

Vermittelt über die Sozialwissenschaften hat die Pädagogik auch teilgenommen an der wissenschaftstheoretischen Diskussion, in deren Zentrum der sog. Positivismusstreit stand (Positivismusstreit; Blankertz, Wissenschaftstheorie; Tenorth, Rationalität). In diesen Zusammenhang gehört auch die begriffliche Umstellung von *Pädagogik* auf *Erziehungswissenschaft* (Brezinka).

Für die Pädagogik rücken in dieser Zeit zwei Begriffe ins Zentrum, die Bildung und Erziehung als Leitbegriffe ablösen sollten: →*Sozialisation* (mit der Zielformel *Identität*) und →*Lernen* (kritisch dazu Hansmann; Schweitzer, Identität).

Die *Sozialisationsforschung* (Neues Hb. der Sozialisationsforschung) schließt unterschiedliche Ansätze der Erklärung der Genese von Handlungsfähigkeit oder Identität ein. Für die Pädagogik wurden vor allem psychologische und soziologische Perspektiven wichtig, zum Teil aber auch sozialphilosophische Deutungen (Mead; Habermas, Stichworte; ders., Notizen). Psychoanalytische Betrachtungsweisen spielten ebenso eine Rolle wie materialistische (beides vereint etwa bei Lorenzer), sozialpsychologisch-rolletheoretische (Geulen) oder kognitionspsychologische Ansätze (Piaget; Kohlberg; Gilligan). Eine geschichtliche Dimension gewann diese Richtung in der historischen Sozialisationsforschung (Herrmann, Hist. Sozialisationsforschung), zu der die einflußreichen Untersuchungen zur Geschichte der Kindheit (Ariès; deMause) und später auch der Jugend (Gillis; Mitterauer) einen wichtigen Anstoß gaben. Neuerdings findet die geschlechtsspezifische Sozialisation (Bilden) verstärkte Aufmerksamkeit.

Die Orientierung am Begriff des *Lernens* sollte vor allem drei Zielen dienen: der Ablösung von einem nur vergangenheitsorientierten Bildungskanon oder Lehrplan, der Kritik überkommener Begabungsvorstellungen sowie einer mit empirischen Forschungsergebnissen gestützten Gestaltung von Unterricht.

Gegen lediglich traditionsgestützte Lehrpläne richtete sich der Anspruch der *Curriculumtheorie*, eine an rationalen Kriterien geprüfte Auswahl von Lernzielen gewährleisten zu können, die für die Zukunft sowohl der Gesellschaft als auch des einzelnen erforderlich sind (Robinson). Akzentuiert wurde der „Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder mindestens unterstützten *Planung* und *Kontrolle*“ (Klafki, Curriculum 118). Die Bestimmung von Lernzielen und diesen entsprechenden Unterrichtsinhalten wurde zu einer Frage sozialwissenschaftlicher Forschung. Zusammen mit dem Operationalisierungsdenken (Mager), das für alle Lernziele den Ausweis von Teilernzielen im Sinne kontrollierbarer Lernschritte sowie beobacht- und meßbarer Lernerfolge verlangte, führte dieser Anspruch zur Einführung sog. geschlossener Curricula, die den Unterricht vorab bis ins einzelne bestimmen sollten. Dagegen wurde die Forderung nach offenen Curricula erhoben (Sachs/Scheilke). Der curriculare Ansatz hat sich nicht wirklich durchgesetzt. Heute spielt er eine untergeordnete Rolle. Geblieben sind eine Reihe wichtiger Anstöße – z.B. die Frage nach begründeten und ausweisbaren Kriterien für die Lehrplangestaltung, nach der Bestimmung von Lernzielen oder nach Erfolgskontrollen beim Unterricht (Hb. der Curriculumforschung).

Fest etabliert hat sich die vor allem von der pädagogischen Psychologie (s.u.) betriebene *Lehr-Lern- oder Unterrichtsforschung*. Der Lernbegriff gewährleistete den Anschluß an die amerikanische Unterrichtsforschung (Hauptvertreter: Ausubel; Gage/Ber-

liner) sowie allgemein an psychologische Theorien des Lernens (Bower/Hilgard), auch wenn keine dieser Lerntheorien pädagogisch unmittelbar anschlussfähig ist (Treiber/Weinert; Terhart). Das Verhältnis zur pädagogischen Praxis wirft noch immer erhebliche Probleme auf (Strittmatter/Dinter).

5 (Bildungs-)Politisch lag das stärkste Motiv für die Aufnahme des Lernbegriffs in der *Begabungsfrage*. Die gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen der 60er Jahre ließen es aus Gründen des internationalen Wettbewerbs geboten erscheinen, möglichst viele der noch nicht geförderten Begabungen (sog. Begabungsreserven) zu aktivieren (Picht). Dies entsprach zugleich der Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit („Chancengleichheit“, vgl. Jencks; Flitner, Gerechtigkeit). Entscheidende Impulse in beide Richtungen gab  
10 der Deutsche Bildungsrat mit seinem berühmten Gutachten „Begabung und Lernen“.

Von Anfang an standen dem heute oft als technologisch kritisierten Reformdenken der 60er Jahre erziehungs- und institutionenkritische Ansätze gegenüber. Am stärksten beachtet waren die antiautoritäre Pädagogik (Neill), der befreiungspädagogische Ansatz  
15 (Freire) und die radikale Schulkritik (Illich).

3.2. *Pluralisierung der Pädagogik*. Schon früh hat sich besonders Klafki gegen die ausschließliche Entscheidung für eine empirische oder ideologiekritische Pädagogik gewandt und hat die Notwendigkeit einer zugleich hermeneutisch, empirisch und ideologiekritisch betriebenen Pädagogik herausgearbeitet (Klafki, Erziehungswissenschaft).  
20 Tatsächlich hat sich in der Folgezeit keine der Anfang der 70er Jahre aufgestellten Alternativen durchhalten lassen (König, Theorieentwicklung). Die von Klafki beschriebene Trias hat Zustimmung gefunden, kann aber nicht als erschöpfende Bestimmung gelten. Seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre sind vielmehr weitere „Wendungen“ zu beobachten, durch die zahlreiche methodologische und wissenschaftstheoretische Ansätze Aufnahme in der Pädagogik gefunden haben.  
25

Am stärksten beachtet war vielleicht die *Alltagswende* (Pädagogik u. Alltag, hg. v. Lenzen), bei der es um eine am Alltagsleben orientierte Pädagogik ging. Einem ähnlichen Interesse folgt die pädagogische *Biographieforschung* (Aus Geschichten lernen, hg. v. Baacke/Schulze), wenn sie sich auf die biographisch sedimentierten Erfahrungen einzelner Subjekte konzentriert. Demgegenüber verfolgt die Aufnahme der *Systemtheorie* (Luhmann/Schorr) das Interesse, auch solchen Zusammenhängen pädagogisch Rechnung zu tragen, die nicht vom Subjekt her zu fassen sind. In der *sozialgeschichtlichen Bildungsforschung* findet die Umorientierung von der Geschichte der *Pädagogik* als Wissenschaft zur Geschichte der *Erziehung* als Teil der Sozialgeschichte (Scheuerl, Geschichte; Tenorth, Geschichte) statt (Hb. der dt. Bildungsgeschichte). Dazu kommen gegenläufige, radikal erziehungskritische Deutungen, die die Geschichte der Pädagogik überhaupt als „*schwarze Pädagogik*“ (Rutschky) – als Geschichte der Disziplinierung, Unterdrückung und Kolonisierung (Gstettner) – lesen und sich eine *Antipädagogik* zum Ziel setzen (kritisch dazu A. Flitner, Konrad; Winkler, Stichworte).  
35

Insgesamt ist eine *Pluralisierung* sowohl bei den Forschungsmethoden als auch den theoretischen Orientierungen zu konstatieren. Keine der genannten „Wendungen“ hat sich in dem Sinne durchzusetzen vermocht, daß die gesamte Disziplin sie mitvollzogen hätte, aber keine ist auch einfach wieder aufgegeben worden. So stehen die genannten Neuansätze heute *nebeneinander* (vgl. die Bilanzierungsversuche: Enzyklopädie; Bilanz; einfürend Lenzen, Erziehungswissenschaft), wobei auch die bereits einmal verabschiedete geisteswissenschaftliche Pädagogik wieder eine bedeutsame Rolle spielt (Huschke-Rhein; Scheuerl, Tradition; Neumann). Die Möglichkeit solcher Pluralisierung geht nicht zuletzt zurück auf die enorme Expansion der Pädagogik sowie die Ausdifferenzierung von Subdisziplinen.  
45

3.3. *Ausdifferenzierung pädagogischer Subdisziplinen*. In der Folge der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre hat die Pädagogik einen quantitativen Ausbau erfahren, der der deutschen Pädagogik erstmals ein vergleichsweise hohes Maß an Spezialisierung  
50

erlaubt. Personell spielte die akademische Pädagogik bis dahin eine verhältnismäßig geringe Rolle. 1966 gab es 196 hauptberufliche Professoren für Pädagogik. Bis 1980 hat sich diese Zahl in rapider Expansion der Disziplin fast versechsfacht (Baumert/Roeder 14). Schon dieser Befund wirft ein Schlaglicht auf die veränderte Gestalt der Pädagogik, die die Kennzeichnung als „ausdifferenzierte Disziplin“ rechtfertigt (Roeder).

Bei der Ausdifferenzierung überlagern sich im wesentlichen vier unterschiedliche Differenzierungsprinzipien:

Weithin bestimmend, auch für die Abgrenzung der Ausbildungs- und Studiengänge, ist *zunächst* die Unterscheidung von *Vorschul-, Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik* sowie *Erwachsenenbildung*.

Die *Vorschul- oder Elementarpädagogik* hat geschichtlich gesehen ihre wichtigsten Väter in Pestalozzi und dem als Gründergestalt des Kindergartens in die Geschichte eingegangenen Fröbel. In der Gegenwart ist sie stark von Impulsen geprägt, die sie seit den 60er Jahren empfangen hat. Dazu gehört vor allem die Aufnahme der sozialwissenschaftlichen Kinder- und Familienforschung (Liegler, Familie; A. Flitner, Kindheit; Dt. Jugendinstitut). Die Erwartungen an die Reform vorschulischer Bildung und besonders an eine vor der Schule ansetzende *kompensatorische* Erziehung haben sich nur zum Teil realisieren lassen (Zimmer; Bronfenbrenner).

Die *Schulpädagogik* (Hb. Schule) bildet seit dem 19. Jh. einen der schon quantitativ bedeutsamsten Bereiche der Pädagogik. Seit dem flächendeckenden Ausbau des Schulwesens und der Durchsetzung der Schulpflicht stellt die Schule eine zentrale Bezugsinstitution der Pädagogik dar. Den inneren Kern der Schulpädagogik bildet die → *Didaktik*. Über den Unterricht hinaus ist aber die Schule insgesamt zu bedenken: Gelernt wird auch durch die Schule als Institution (Der heimliche Lehrplan, hg. v. Zinnecker). Die *Theorie der Schule* (Wilhelm; Fauser, Aufklärung) tritt deshalb zur Didaktik als diese umgreifende Theorie hinzu. Sie fragt nach den Aufgaben und Möglichkeiten von Schule sowie nach deren Sozialisationswirkungen (Fend, Theorie). Dazu gehören auch die oft vernachlässigten Fragen der Schulverfassung und des Schulrechts (Fauser, Pädagogische Freiheit). Schulentwicklung (Jb. der Schulentwicklung), Schulsystemvergleiche (Fend, Gesamtschule) und Schulreform (Klemm/Rolff/Tillmann; Fauser u. a.) stellen weitere Forschungsfelder dar. Als eigenes Grenzgebiet zwischen Schule und Betrieb ist die *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Stratmann) zu nennen.

Die → *Sonderpädagogik* wird vielfach als Teil der Schulpädagogik angesehen. Neuerdings sind jedoch Bemühungen um eine auf den gesamten Lebenslauf behinderter Menschen bezogene Sichtweise wirksam (Bleidick VII; Jantzen). Von den sonst in der Schulpädagogik vorherrschenden Bildungsvorstellungen grenzt sich die Sonderpädagogik ab mit dem Hinweis auf die eingeschränkten, aber gerade darin ernstzunehmenden Erwartungen ihrer Schülerschaft (z. B. Hiller).

Auch die → *Sozialpädagogik* besitzt eine lange Vorgeschichte u. a. bei Pestalozzi und Wichern. Akademisch eigenständiges Gewicht hat sie durch die Einrichtung selbständiger Diplomstudiengänge (s. u.) gewonnen. Ihre theoretische Fassung gilt noch immer als schwierig (Thiersch/Rauschenbach 984; Winkler, Theorie 11 ff.). Ihr Gegenstandsbereich wird häufig in der nicht-schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb der Familie gesehen. Die Fügung Sozialpädagogik/Sozialarbeit betont demgegenüber die weiterreichenden Bezüge (Thiersch, Sozialpädagogik 552).

Zu größerer Eigenständigkeit als Disziplin ist auch die → *Erwachsenenbildung* gelangt.

Eine *zweite* Tendenz der Differenzierung folgt den Arbeitsrichtungen, die *innerhalb* der pädagogischen Studiengänge anzutreffen sind. Neben der *historischen* (s. o. 2.) und der *allgemeinen* (s. u.) sind dies vor allem die *vergleichende Pädagogik* und die *pädagogische Psychologie*.

Die *vergleichende Pädagogik* bedient sich der Methode der vergleichenden Betrachtung pädagogischer Zusammenhänge in unterschiedlichen Regionen, Kulturen und politischen Systemen

(Mitter; Anweiler u.a.). Von besonderem Interesse ist heute die vergleichende Sozialisationsforschung (Liegle, Sozialisationsforschung).

Die *pädagogische Psychologie* liegt auf der Grenze zwischen Pädagogik und →Psychologie. Über den Unterricht (s.o.) hinaus richtet sie sich auf die psychologischen Bedingungen von Erziehung und Lernen im weitesten Sinne (Huber u.a.). Diagnose und Prognose, Beratung sowie Intervention sind ihre spezifischen Handlungsfelder (Pädagogische Psychologie, hg. v. Weidenmann u.a.; Handlexikon).

Eine *dritte* Form der Ausdifferenzierung erwächst aus der Hinwendung zu bestimmten, häufig *aktuellen Problemstellungen* oder *Methoden*. Dazu gehören etwa Freizeit-, Sexual-, Spiel-, Friedens- und Umweltpädagogik, aber auch die Frauenforschung, soweit sie nicht als allgemeiner „Perspektivenwechsel“ in der Pädagogik (Kraul/Tenorth) angesehen wird.

Ein *viertes* Prinzip der Differenzierung erwächst aus der Verselbständigung von *Fachdidaktiken* wie der Religionsdidaktik (→Religionspädagogik).

3.4. *Tendenzen neuer Integration*. Einheit gibt es in der Pädagogik heute weder hinsichtlich des in Definitionen niedergelegten Selbstverständnisses noch im Blick auf bestimmte theoretische oder methodische Ansätze. Man kann die Ausdifferenzierung und Pluralisierung der Pädagogik als Normalität heutiger Wissenschaft verstehen (Tenorth, Geschichte 300). Sie bleibt aber insofern riskant, als sie keine einheitliche Identität der Disziplin zulässt und die Verbindung zur Praxis erschwert. Daraus ergibt sich die Bedeutung von Tendenzen, die unkontrollierter Differenzierung und zentrifugaler Pluralisierung entgegenwirken.

Eine erste solche Tendenz liegt in der Erneuerung der *allgemeinen Pädagogik*, um die sich verschiedene Autoren seit den 80er Jahren bemüht haben (Mollenhauer, Zusammenhänge; Benner, Allgemeine Pädagogik; Tremml). Dabei geht es – im Anschluß an W. Flitner – um die Identifikation eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ (W. Flitner, Allg. Pädagogik 9, aufgenommen bei Benner, Allg. Pädagogik 9; Wilhelm Flitner, hg. v. Peukert/Scheuerl), der die Vielfalt pädagogischer Subdisziplinen und Arbeitsfelder übergreift und der die Pädagogik gegenüber den anders ausgerichteten Sozialwissenschaften zu einer „Theorie für die Praxis“ macht (Flitner, Theorie).

Benner und Mollenhauer identifizieren den pädagogischen Grundgedankengang anhand von Grundbegriffen oder Prinzipien. Mollenhauer geht aus vom „Kulturzusammenhang“, den er wieder stärker ins Bewußtsein rücken möchte (Mollenhauer, Zusammenhänge 19). *Präsentation* steht für ihn für die ursprüngliche Aufgabe der Überlieferung; *Repräsentation* soll die weiterreichende Aufgabe bezeichnen, „die der kindlichen Erfahrung unzugänglichen Teile der gesellschaftlich-historischen Kultur ... zur Kenntnis zu bringen“; die dabei vorauszusetzende Fähigkeit des Lernenkönnens und -wollens heißt *Bildsamkeit*, die sich in der *Selbsttätigkeit* des Kindes aktualisiere; schließlich gehe es stets um ein Selbst, das tätig wird und dessen *Identität* zu klären sei (20f.).

Benner bestimmt den pädagogischen Grundgedankengang durch vier Prinzipien: „Es sind dies die Prinzipien der *Bildsamkeit*, der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, der *Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination* und der *Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Aufgabe einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen ausdifferenzierter Humanität*“ (Benner, Allg. Pädagogik 47). Aus diesen Prinzipien gewinnt er eine Kategorientafel (106), mit deren Hilfe die Erziehungswissenschaft gegliedert werden soll.

In eine integrative Richtung geht auch die *Wiederaufnahme des Bildungsbegriffs*. Im Bewußtsein der möglichen Gefahren dieses Begriffes wird versucht, „Bildung“ wieder als Leitbegriff der Pädagogik einzusetzen (Klafki, Bedeutung; Allg. Bildung, hg. v. Tenorth; ders., „Alle“; Nipkow, Bildung; Bildung, hg. v. Preul u.a.). Dabei wird Bildung allerdings nicht mehr von einem traditionsgestützten Bildungskanon her bestimmt, sondern anhand von Zukunftsherausforderungen, die als „Schlüsselprobleme“ ausgemünzt werden (Klafki, Studien 43 ff.; vgl. Schweitzer/Fikenscher).

Eine dritte Integrationstendenz ist weniger an einzelnen Diskussionsfeldern oder bestimmten Begriffen festzumachen als an Orientierungen, die als Tiefenstrukturen die wissenschaftliche Diskussion in der Pädagogik auf weiten Strecken mitbestimmen. So-

fern von einer solchen (begrenzt) allgemeinen Orientierung gesprochen werden kann, ist sie wohl am ehesten im Bezug auf die gesellschaftliche *Modernisierung* sowie auf deren *Krisen* zu sehen (Erziehungswissenschaft, hg. v. Benner u. a.). Übergreifende Themen sind dabei beispielsweise der Wandel der Familie, Veränderungen von Kindheit und Jugendalter, die Stellung der Schule in der modernen Gesellschaft, das Problem der Individualisierung, der systemische Charakter pädagogischer Institutionen, das Verhältnis von Sozialstaat und Pädagogik. Die sozialwissenschaftlichen Modernisierungstheorien (vor allem von Coleman; Berger/Berger/Kellner; Habermas, Theorie; Luhmann; Beck) spielen dabei die Rolle von Grundlagentheorien. Pädagogik und Moderne werden als konstitutiv miteinander verbunden angesehen (die „Moderne als *pädagogisches Projekt*“: Oelkers, *Wiederkehr* 31). Dabei handelt es sich jedoch um eine dialektische Beziehung: In der Moderne ist „derselbe Prozeß, der Erziehung immer nötiger macht, weil eben die Formen des sozialen Lebens die Aufgaben der Sozialisation nicht mehr erfüllen, zugleich derjenige, der Erziehung immer schwieriger werden läßt“ (A. Flitner, *Konrad* 115). Für die Pädagogik bietet darum der Weg in die *Postmoderne* (Am Ende – postmodern, hg. v. Baacke u. a.) keinen Ausweg (Oelkers, *Wiederkehr*; Lenzen, *Mythos*; Benner/Göstemeyer).

3.5. *Pädagogik in der DDR.* Nach der Wiedervereinigung ist ins Bewußtsein getreten, daß auch die weithin unabhängig von Westdeutschland betriebene Pädagogik der DDR zur Geschichte der deutschen Pädagogik gehört und nicht mehr nur Gegenstand vergleichender Forschung (Anweiler u. a.) sein kann. Dabei fällt es noch immer schwer, eine angemessene Perspektive zu gewinnen (Transformationen, hg. v. Dudek/Tenorth). Gab es – so fragen manche – in der DDR überhaupt eine wissenschaftliche Pädagogik oder lediglich eine staatlich kontrollierte Pseudopädagogik als Ausmünzung von Parteidoktrin? Kann, unterhalb der offiziellen Lehre, von wissenschaftlich ernstzunehmenden Ansätzen gesprochen werden, wie es etwa der langjährige Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, G. Neuner, im Rückblick sieht?

In einem anderen Rückblick eines DDR-Pädagogen wird von einem „ständigen Balance-Akt“ gesprochen „zwischen den relativ starren partei- und damit bildungspolitischen Dogmen einerseits, die in den wissenschaftlichen Arbeiten immer wieder neu begründet und bestätigt werden mußten, und den verschiedenartigen, fortwährenden Versuchen andererseits, diese zu unterlaufen und auszuhöhlen, auszuweiten und zu durchbrechen“ (H.-J. König, *Bilanz* 193). Ein abschließendes Urteil kann hier nicht gesprochen werden. Ohne Zweifel werden auch in Zukunft etwa die editorischen Leistungen im Bereich der historischen Pädagogik (zum Beispiel der Werke Diesterwegs) nicht nur anerkannt bleiben, sondern auch wissenschaftlich genutzt werden. Die sozialistische Pädagogik hingegen, die nach 1945 in der DDR, im engen Kontakt mit der Pädagogik der UdSSR, ausgebildet wurde (Pädagogik, hg. v. der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften), dürfte weithin nur noch als Gegenstand geschichtlicher Untersuchungen Zukunft haben. Eine eigene, besonders in der →Religionspädagogik zu behandelnde Frage bezieht sich auf die kirchliche Pädagogik zur Zeit der DDR (zuletzt Reier).

3.6. *Lehre, Forschung, Strukturen der Disziplin.* Auch wenn es in Deutschland die Pädagogik seit dem 18. Jh. als akademische Disziplin gibt (s. o.), werden pädagogische Ausbildung und Forschung auch an nicht im engeren Sinne akademischen Einrichtungen betrieben: an sozialpädagogischen Fachschulen, Fachhochschulen, Seminaren für Lehrerbildung usw. Bis in die 60er Jahre hinein war die gesamte Lehrerbildung für die Volks- und Realschule nicht universitär, sondern fand an Seminaren und Instituten statt, die erst später zu Pädagogischen Hochschulen mit Hochschulstatus umgewandelt bzw. in den meisten Bundesländern in die Universitäten integriert wurden.

In der nicht-akademischen Organisation pädagogischer Ausbildung spiegeln sich vor allem sozialpolitische Probleme und Wertungen. Den Sozialberufen (in Sozialarbeit, Kindergarten usw.) wird schon von der Ausbildung her ein untergeordneter Status beige-

messen. U. a. erklärt dies, warum in diesem Bereich auch ein besonderes Engagement freier Träger wie der Kirche gefordert war (von Derschau; Erzieherausbildung).

Die 1970 vollzogene Einrichtung eines Diplomstudiengangs (mit gemeinsamem Grundstudium und fünf daran anschließenden Schwerpunkten: Schule, Sozialpädagogik, 5 Erwachsenenbildung, berufliche Ausbildung und Behindertenpädagogik; Müller, Ausbildung 151) stellt daher – trotz bleibender Schwierigkeiten (Thiersch, Aschenputtel) – einen bedeutsamen Schritt in Richtung der Aufwertung dieser Berufe dar, der den sozial- und bildungsreformerischen Intentionen der 60er Jahre Ausdruck verleiht.

Als wichtige pädagogische *Forschungseinrichtungen* sind u. a. zu nennen: Deutsches 10 Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Deutsches Institut für Fernstudien. 1964 wurde die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet.

Die Frage, welche anderen Disziplinen in der Pädagogik als die wichtigsten *Bezugswissenschaften* angesehen werden, ist unlängst empirisch untersucht worden. Die Ergebnisse entsprechen – mit der Nennung von Psychologie und Soziologie auf den ersten 15 Rängen – den Tendenzen, die auch an den pädagogischen Veröffentlichungen selbst abzulesen sind (Roeder 659). Überraschend deutlich wird aber auch die Philosophie als Bezugswissenschaft genannt (nach der Theologie wurde nicht gefragt).

*Internationale Beziehungen* besonders zur amerikanischen und englischen Pädagogik 20 sowie zu den dortigen Sozialwissenschaften werden heute von fast allen Subdisziplinen gepflegt (z. B.: Encyclopedia of Educational Research). Die Pädagogik als Disziplin besitzt aber in den verschiedenen Ländern eigene Formen, so daß der Austausch im ganzen begrenzt bleibt (als jüngsten Versuch internationaler Gesamtschau: International Encyclopedia).

#### 25 4. Pädagogik und Theologie

Das Verhältnis zwischen Pädagogik und →Theologie läßt sich einerseits aus dem geschichtlichen Zusammenhang (Religionspädagogik, hg. v. Nipkow/Schweitzer) und andererseits aus systematischen Verhältnisbestimmungen erschließen.

4.1. *Geschichtlicher Zusammenhang.* Soweit die Wurzeln der Pädagogik in der jü- 30 disch-christlichen Tradition liegen, ist in der Geschichte über weite Strecken von einem problemlosen Ineinander pädagogischer und theologischer Vorstellungen auszugehen. Das gilt nicht nur für das Altertum, sondern in hohem Maße auch für Mittelalter und frühe Neuzeit. In den pädagogischen Entwürfen an der Schwelle zur Aufklärung (Comenius) erreichen theologisch-pädagogische Programme sogar einen Höhepunkt. Ähn- 35 lich eng verschlingen sich theologische und pädagogische Überzeugungen in der pietistischen Pädagogik (Erziehung im Dienste der Erneuerung der Welt; Francke, Schrift).

Erst mit der Aufklärung wird das Verhältnis von Pädagogik und Theologie zum ausdrücklichen Problem. Vor allem Rousseaus Erziehungsdenken signalisiert den Bruch mit den kirchlichen Dogmen, die nun weder die Voraussetzungen (Erbsündenlehre) noch 40 die Ziele (Glaube im Sinne der Dogmen) mehr bestimmen sollen (Rousseau, IV. Buch). Ebenfalls bei Rousseau – und später noch deutlicher bei Pestalozzi – ist aber zu erkennen, daß nicht mit dem Christentum, sondern mit der Kirche gebrochen werden soll. Von einer „Säkularisierung“ des Erziehungsdenkens kann daher nicht ohne weiteres gesprochen werden. Die Pädagogik steht vielmehr für ein individuelles oder gesellschaftliches 45 Christentum im Sinne einer kirchlich nicht regulierten, auf eigenen Erkenntnissen (zum Teil der →Natürlichen Religion) beruhenden Auffassung des Christentums (Schweitzer, Religion 371 ff.).

Das Aufkommen einer ausdrücklich *konfessionellen Pädagogik* im 19. Jh. (Palmer) 50 ist als Reaktion auf das durch die Aufklärung bedingte Auseinandertreten von Theologie und Pädagogik zu verstehen. Der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Christentum reichte damals aber (z. B. im Herbartianismus, vgl. Jacobs) viel weiter als die bewußt

konfessionellen Ansätze. Das Verhältnis zwischen evangelischer und katholischer Pädagogik (Reble 359ff.) ist im ganzen noch wenig erforscht.

In der ersten Hälfte des 20. Jh. wird die Verbindung von Pädagogik und Theologie erneut zum Problem. In der Reformpädagogik werden zunächst freireligiöse Ideen sowie ein evolutionistischer Glaube wirksam (Key; *Die Religion*, hg. v. Koerrenz/Collmar). Später ist es der Gedanke pädagogischer Autonomie (Nohl), der eine enge Verbindung mit der Theologie ausschließt – allerdings wieder bzw. noch immer unter der Voraussetzung einer Bindung an das christliche Erbe (z. B. in der Pädagogik W. Flitners; Nipkow, *Erziehung*). In diesen Zusammenhang gehören auch die theologischen Bemühungen um das evangelische Verhältnis zur Pädagogik etwa bei von Tiling, Frör und Hammelsbeck (vgl. Nipkow, *Erziehung* 245f.), jeweils mit katholischen Parallelen.

Geschichtlich gesehen bedeutet erst die in den 60er und 70er Jahren vollzogene Neuausrichtung der Pädagogik einen wirklichen *Bruch* mit der Theologie. Weithin werden Psychologie und Soziologie zu den bestimmenden pädagogischen Bezugswissenschaften. Für die Theologie wird ein „Geltungsverlust bis hin zur Bedeutungslosigkeit“ konstatiert (Tenorth, *Geschichte* 301). Vor dem Hintergrund einer fortschreitenden gesellschaftlichen Pluralisierung erscheint die Ausrichtung der Pädagogik an religiösen Traditionen vielen als nicht mehr zeitgemäß. Eine Phase der wechselseitigen *Nicht-Beachtung* setzt ein (Nipkow, *Erziehung und Unterricht*), die im wesentlichen bis heute andauert.

Dabei dürfte auch der Ausbau der *Religionspädagogik* eine Rolle spielen. Diese bedeutet zwar eine Aufwertung der Pädagogik innerhalb der Theologie – sie entlastet aber auch beide, Pädagogik und Theologie, von der Nötigung, sich mit der Überschneidung ihrer Gebiete auseinanderzusetzen. Der Dialog zwischen Pädagogik und Theologie wird zur Frage religionspädagogischer *Spezialisten* – und verliert seine *allgemeine* Bedeutung.

4.2. *Systematische Verhältnisbestimmungen.* Über die von der Theologie her ausgebildeten Verhältnisbestimmungen hinaus (vgl. Nipkow, *Erziehung* 244ff.) bieten sich von der Pädagogik her derzeit vor allem vier Möglichkeiten an, die für einen Dialog mit der Theologie auch in Zukunft genutzt werden können:

30 *Erstens* kann auf den (*wirkungs*)*geschichtlichen Zusammenhang* von →Christentum und Pädagogik verwiesen werden. Die Pädagogik bedarf dann der Theologie, um ihre eigene Herkunft zu verstehen (während die Theologie in der Pädagogik einem Bereich begegnet, in dem Christentum und Kultur miteinander verschmolzen sind; s. o. 2.).

35 *Zweitens* kann das Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik von der →*Ethik* her verstanden werden. Dabei geht es um die Frage nach Herkunft und Begründung derjenigen ethischen Werte und Normen, an denen sich die Pädagogik orientieren kann.

40 *Drittens* kann das Verhältnis von Pädagogik und Theologie als Frage der *Anthropologie* thematisiert werden. Leitend ist dann die Frage, von welchen anthropologischen Voraussetzungen die Pädagogik ausgehen kann und welche Konsequenzen die theologische Anthropologie (→Mensch) für das Erziehungsverständnis in sich trägt (A. Flitner, *Anthropologie*; Benner, *Allg. Pädagogik* 25ff.).

45 *Viertens* erwächst die Beschäftigung mit theologischen Fragestellungen für die Pädagogik aus ihrem *Praxisverhältnis*. Auch dort, wo in der Pädagogik als (Erziehungs-)Wissenschaft keine Beziehung zur Theologie gesucht wird, kann Religion als in der Praxis wirksame Größe pädagogisch zum Thema werden (Oelkers, *Säkulare Pädagogik*).

### Quellen

Eine getrennte Nennung von Quellen und Literatur war nur für die Zeit vor dem 20. Jahrhundert möglich. Durch biographische Artikel leicht erschließbare Quellen werden nicht aufgeführt.

50 *Allg. Revision des gesamten Schul- u. Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, hg. v. Joachim Heinrich Campe, 16 Bde., Hamburg 1785–1792. – Aurelius Augustinus, *Confessiones*. Bekenntnisse, hg. v. Joseph Bernhart, München 1955<sup>3</sup>1966. – Ders., *Der Lehrer*,

- hg. v. Carl Johann Perl, Paderborn 1958 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schr., Quellen zur Gesch. der Pädagogik). – Johann Amos Comenius, Pampaedia – Allerziehung, hg. v. Klaus Schaller, Sankt Augustin 1991 (Schr. zur Comeniusforschung 20). – Ders., Große Didaktik, hg. v. Andreas Flitner, Düsseldorf/München 1954 Stuttgart <sup>1</sup>1982. – Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Kirchenlehre oder Pädagogik? (1852): ders., SW, hg. v. Heinrich Deiters u. a., Berlin, IX 1967, 375–472.
- 5 – Erasmus v. Rotterdam, Ausgew. pädagogische Schr., hg. v. Anton J. Gail, Paderborn 1963 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schr., Quellen zur Gesch. der Pädagogik). – Erziehung u. Unterricht im MA, hg. v. Eugen Schoelen, Paderborn <sup>2</sup>1965 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schr., Quellen zur Gesch. der Pädagogik). – August Hermann Francke, Kurzer u. einfaltiger Unterricht: Pädagogische Schr., hg. v. Hermann Lorenzen, Paderborn 1957 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schr., Quellen zur Gesch. der Pädagogik). – Ders., Schr. über eine Reform des Erziehungs- u. Bildungswesens. Der Große Aufsatz, hg. v. Otto Podzeck, 1962 (ASGW.PH 53, H. 3). – Johann Friedrich Herbart, Allg. Pädagogik (1806): Pädagogische Schr., hg. v. Walter Asmus, Düsseldorf 1965, Stuttgart, II <sup>1</sup>1982. – John Locke, Some Thoughts concerning Education: The Works of John Locke, A New Edition, Corrected, London, IX 1823 = repr. Aalen 1963, 1–210.
- 15 – Martin Luther, Kirche, Gottesdienst, Schule. Ausgew. Schr. V, hg. v. Karin Bornkamm/Gerhard Ebeling, Frankfurt/M. 1982. – Ders., Pädagogische Schr., hg. v. Hermann Lorenzen, Paderborn <sup>2</sup>1969 (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schr., Quellen zur Gesch. der Pädagogik). – Philipp Melancthon, Glaube u. Bildung, hg. v. Günter R. Schmidt, Stuttgart 1989. – Christian Palmer, 20 Ev. Pädagogik, 2 Bde., Stuttgart 1853. – Johann Heinrich Pestalozzi, Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797): ders., SW, hg. v. Artur Buchenau u. a., Berlin/Leipzig, XII 1938, 1–166. – Ders., Über den Aufenthalt in Stanz (1799): ebd., XIII 1932, 1–32. – Ders., Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801): ebd. 181–359. – Wolfgang Ratke, Artickel/Auff welchen fürnehmlich die Raticianische LehrKunst beruhet: Raticianische Schr., hg. v. Peter Stötzner, Leipzig, II 1893, 11–25 (Neudr. Pädagogischer Schr. 12). – Ders., 25 Allunterweisung, hg. v. Gerd Hohendorf/Franz Hofmann, Berlin, I 1970 II 1971. – Jean-Jacques Rousseau, Emile ou de l'Education, Paris 1762; dt.: Emil oder über die Erziehung, Paderborn u. a. 1971 <sup>1</sup>1981 (UTB 115). – Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schr. I. Die Vorl. aus dem Jahre 1826, hg. v. Theodor Schulze/Erich Weniger, Düsseldorf/München 1957 <sup>2</sup>1966. – Johann Hinrich 30 Wichern, SW, hg. v. Peter Meinhold, 7 Bde., Berlin/Hamburg 1962–1975. – Tuiskon Ziller, Vorl. über Allg. Pädagogik, Leipzig 1876.

### Literatur

- Theodor W. Adorno, „Erziehung nach Auschwitz“: ders., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1971, 88–104. – Allg. Bildung, hg. v. Heinz-Elmar Tenorth, Weinheim/München 1986. – Am 35 Ende – postmodern?, hg. v. Dieter Baacke u. a., Weinheim/München 1985. – Oskar Anweiler u. a., Vergleich von Bildung u. Erziehung in der BRD u. in der DDR, Köln 1990. – Philippe Ariès, L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Paris 1960; dt.: Gesch. der Kindheit, München/Wien 1975. – Ivar Asheim, Glaube u. Erziehung bei Luther, 1961 (PF 17). – Aus Geschichten lernen, hg. v. Dieter Baacke/Theodor Schulze, München 1979. – David P. Ausubel/Joseph D. Novak/Helen 40 Hanesian, Educational Psychology. A Cognitive View, Basingstoke u. a. <sup>2</sup>1978; dt.: Psychologie des Unterrichts, Weinheim/Basel <sup>2</sup>1980. – Theodor Ballauf, Pädagogik, I 1969 (OA 1/11). – Ders./Klaus Schaller, Pädagogik, II 1970 III 1973 (OA 1/12f.). – Jürgen Baumert/Peter Martin Roeder, Zur personellen Situation in der Erziehungswiss. an den wiss. Hochschulen der BRD: Erziehungswiss. 1,1 (1990) 7–43. – Ulrich Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986. – Begabung u. Lernen, 45 hg. v. Heinrich Roth, Stuttgart 1968 (Dt. Bildungsrat, Gutachten u. Stud. der Bildungskommission 4). – Dietrich Benner, Hauptströmungen der Erziehungswiss., München 1973 Weinheim <sup>3</sup>1991. – Ders., Die Pädagogik Herbarts, Weinheim/München 1986. – Ders., Allg. Pädagogik, Weinheim/München 1987. – Ders./Karl-Franz Göstemeyer, Postmoderne Pädagogik: ZP 33 (1987) 61–82. – Peter Berger/Brigitte Berger/Hansfried Kellner, The Homeless Mind, New York 1973; dt.: Das 50 Unbehagen in der Modernität, Frankfurt/M./New York 1975. – Siegfried Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Leipzig u. a. 1925, Neudr. Frankfurt/M. 1967. – Bilanz für die Zukunft, hg. v. Dietrich Benner u. a., 1990 (ZP.B 25). – Helga Bilden, Geschlechtsspezifische Sozialisation: Neues Hb. der Sozialisationsforschung, hg. v. Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich, Weinheim/Basel <sup>4</sup>1991, 279–301. – Bildung-Glaube-Aufklärung, hg. v. Reiner Preul u. a., Gütersloh 1989. – Günther 55 Bittner/Christoph Erle (Hg.), Pädagogik u. Psychoanalyse, Würzburg 1985. – Herwig Blankertz, Art. Wiss.theorie: Wb. der Erziehung, hg. v. Christoph Wulf, München/Zürich 1974, 630–634. – Ders., Die Gesch. der Pädagogik, Wetzlar 1982. – Ulrich Bleidick, Einl.: ders. (Hg.), Theorie der Behindertenpädagogik, Berlin 1985 (Hb. der Sonderpädagogik, hg. v. Heinz Bach u. a. 1) II–X. – Hugo G. Bloth, Adolph Diesterweg, Heidelberg 1966. – Peter C. Bloth, Religion in den Schulen 60 Preußens, 1968 (PF 37). – Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen 1965 <sup>3</sup>1975 (Neue pädagogische Bemühungen 23). – Ders., Die Pädagogik der

- dt. Romantik, Stuttgart <sup>3</sup>1977. – Gordon H. Bower/Ernest R. Hilger, *Theories of Learning*, Englewood Cliffs <sup>5</sup>1981; dt.: *Theorien des Lernens*, 2 Bde., Stuttgart 1983–1984. – Wolfgang Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*, München/Basel 1978. – Urie Bronfenbrenner, *Is Early Intervention Effective?*, Washington 1974; dt.: *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?*, Stuttgart 1974.
- 5 – James S. Coleman, *The Asymmetric Society*, Syracuse 1982; dt.: *Die asymmetrische Gesellschaft*, Weinheim/Basel 1986. – Friedrich Delekat, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Leipzig 1926. – Lloyd de-Mause (Hg.), *The History of Childhood*, New York 1970; dt.: *Hört ihr die Kinder weinen*, Frankfurt/M. 1977. – Dietrich von Derschau, *Die Ausbildung des Personals: Enzyklopädie Erziehungswiss.* VI, hg. v. Jürgen Zimmer, Stuttgart 1985, 169–187. – Dt. Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970. – Dt. Jugendinstitut (Hg.), *Wie geht's der Familie?*, München 1988.
- 10 – Josef Dolch, *Lehrplan des Abendlandes*, Ratingen 1959. – *Encyclopedia of Educational Research*, hg. v. Harold E. Mitzel, 4 Bde., New York/London <sup>1</sup>1982. – *Enzyklopädie Erziehungswiss.*, 12 Bde., Stuttgart 1983–1986. – *Erzieherausbildung zw. Politik u. Pädagogik*, Münster 1991. – *Erziehungswissenschaft zw. Modernisierung u. Modernitätskrise*, hg. v. Dietrich Benner u. a., 1992 (Z.P.B 29). – *Erziehung u. Bildung in der heidnischen u. christl. Antike*, hg. v. Horst-Theodor Johann, 1976 (WdF 377). – Peter Fauser, *Pädagogische Freiheit in Schule u. Recht*, Weinheim/Basel 1986. – Ders., *Erfahrene Aufklärung*, HabSchr. Tübingen 1991. – Ders. u. a., *Praktisches Lernen u. Schulreform*: ZP 34 (1988) 729–748. – Helmut Fend, *Theorie der Schule*, München u. a. 1980. – Ders., *Gesamtschule im Vergleich*, Weinheim/Basel 1982. – Andreas Flitner, *Die pädagogische*
- 20 *Anthropologie inmitten der Wiss. v. Menschen*: ders. u. a., *Wege zur pädagogischen Anthropologie*, 1963 (PF 23) 218–268. – Ders., *Mißratener Fortschritt*, München 1977. – Ders., *Eine Wiss. für die Praxis?*: ZP 24 (1978) 183–193 = ders., *Für das Leben* 167–181. – Ders., *Konrad, sprach die Frau Mama...*, Berlin 1982. – Ders., *Gerechtigkeit als Problem der Schule*: ZP 31 (1985) 1–26 = ders., *Für das Leben* 15–44. – Ders., *Art. Kindheit: Hb. zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (s. u.) 624–635. – Ders., *Für das Leben – Oder für die Schule?*, Weinheim/Basel 1987. – Ders., *Reform der Erziehung*, München/Zürich 1992. – Wilhelm Flitner, *Allg. Pädagogik*, Stuttgart 1950 <sup>1</sup>1974. – Ders., *Art. Pädagogik II: RGG<sup>3</sup> 5 (1961) 8–14*. – Ders., *Die Gesch. der abendländischen Lebensformen*, München 1967. – Ders./Gerhard Kudritzki (Hg.), *Die dt. Reformpädagogik*, 2 Bde., Stuttgart <sup>2</sup>1982. – Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*; dt.: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart
- 30 1971. – Ludwig von Friedeburg, *Bildungsreform in Deutschland*, Frankfurt/M. 1989. – Ursula Frost, *Einigung des geistigen Lebens*, Paderborn u. a. 1991. – Nathaniel L. Gage/David C. Berliner, *Educational Psychology*, Boston <sup>5</sup>1992; dt.: *Pädagogische Psychologie*, Weinheim <sup>1</sup>1986. – *Geisteswiss. Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*, hg. v. Ilse Dahmer/Wolfgang Klafki, Weinheim/Berlin 1968. – Dieter Geulen, *Das vergesellschaftete Subjekt*, Frankfurt/M. 1977. – Carol Gilligan, *In a Different Voice*, Cambridge/London 1982; dt.: *Die andere Stimme*, München/Zürich 1984. – John R. Gillis, *Youth and History*, New York 1974; dt.: *Gesch. der Jugend*, Weinheim/Basel 1980. – Peter Gstettner, *Die Eroberung des Kindes durch die Wiss.*, Reinbek 1981. – Jürgen Habermas, *Stichworte zur Theorie der Sozialisation*: ders., *Kultur u. Kritik*, Frankfurt/M. 1973, 118–194. – Ders., *Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz*: ebd. 195–231. – Ders., *Theorie des kommunikativen Handelns*, 40 2 Bde., Frankfurt/M. 1981. – Hb. der *Curriculumforschung*, hg. v. Uwe Hameyer u. a., Weinheim/Basel 1983. – Hb. der dt. *Bildungsgesch.*, hg. v. Christa Berg u. a., 6 Bde. (bisher ersch. 3), München 1987–1991. – Hb. *Schule u. Unterricht*, hg. v. Walter Twellmann, 8 Bde., Düsseldorf 1981–1986. – Hb. zur *Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, hg. v. Hanns Eyferth u. a., *Studienausg.* Neuwied/Darmstadt 1987. – *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*, hg. v. Hans Schiefele/Andreas Krapp,
- 45 München 1981. – Otto Hansmann, *Kritik der sog. „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“: Diskurs Bildungstheorie I*, hg. v. ders./Winfried Marotzki, Weinheim 1988, 21–54. – *Der heimliche Lehrplan*, hg. v. Jürgen Zinnecker, Weinheim/Basel 1975. – Hartmut von Hentig, *Systemzwang u. Selbstbestimmung*, Stuttgart 1968. – Hans-Georg Herrlitz/Wulf Hopf/Hartmut Titze, *Dt. Schulgesch. von 1800 bis zur Gegenwart*, Königstein 1981. – Ulrich Herrmann, *Die Pädagogik der Philanthropen: Klassiker der Pädagogik*, hg. v. Hans Scheuerl, München, I 1979, 135–158. – Ders., *Historische Sozialisationsforschung: Neues Hb. der Sozialisationsforschung* (s. u.) 231–250. – Gott-hilf Gerhard Hiller, *Ausbruch aus dem Bildungskeller*, Langenau/Ulm <sup>2</sup>1991. – Günter L. Huber/Andreas Krapp/Heinz Mandl, *Pädagogische Psychologie als handlungsorientierte Wiss.:* dies. (Hg.), *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns*, München u. a. 1984. – Rolf
- 55 Bernhard Huschke-Rhein, *Das Wiss.verständnis in der geisteswiss. Pädagogik*, Stuttgart 1979. – Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York 1970; dt.: *Entschulung der Gesellschaft*, München 1972. – *Int. Encyclopedia of Education*, hg. v. Torsten Husén/T. Neville Postlethwaite, 10 Bde., Oxford u. a. 1985, Suppl. I 1989, II 1990. – Friedhelm Jacobs, *Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus*, 1969 (PF 44). – Werner Jaeger, *Paideia*, 3 Bde., Berlin/Leipzig 1934–1947. – *Jb. der Schulentwicklung*, hg. v. Hans-G. Rolff u. a., Weinheim/Basel 1980ff. – Wolfgang Jantzen, *Allg. Behindertenpädagogik*, Weinheim/Basel, I 1987 II 1990. – Christopher Jencks, *Inequality*, New York u. a. 1972; dt.: *Chancengleichheit*, Reinbek 1973. – Werner Jentsch, *Urchristl. Erziehungs-*

- denken, 1951 (BFChTh 45,3). – Wolfgang Keim (Hg.), Pädagogen u. Pädagogik im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. u. a. 1988 (Stud. zur Bildungsreform 16). – Ellen Key, Das Jh. des Kindes (1900), Berlin 1902 = Königstein 1978. – Wolfgang Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren u. die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim/Basel <sup>2</sup>1963 (Göttinger Stud. NF 6). – Ders., Erziehungswiss. als krit.-konstruktive Theorie. Hermeneutik–Empirie–Ideologiekritik: ZP 17 (1971) 351–385 = ders., Aspekte krit.-konstruktiver Erziehungswiss., Weinheim/Basel 1976, 13–49. – Ders., Art. Curriculum-Didaktik: Wb. der Erziehung, hg. v. Christoph Wulf, München/Zürich 1974, 117–128. – Ders., Neue Stud. zur Bildungstheorie u. Didaktik, Weinheim/Basel 1985 <sup>2</sup>1991. – Ders., Die Bedeutung der klass. Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung: ZP 32 (1986) 455–476 = ders., Neue Stud. <sup>2</sup>1991, 15–41. – Ders., Bericht über das Podium Pädagogik u. Nationalsozialismus: ZP.B 25 (1990) 35–55. – Klassiker der Religionspädagogik, hg. v. Henning Schröer/Dietrich Zilleßen, Frankfurt/M. 1989. – Klaus Klemm/Hans-Günter Rolff/Klaus-Jürgen Tillmann, Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985. – Eckard König, Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswiss.: ZP 36 (1990) 893–918. – Hans-Jörg König, Bilanz der Erziehungswiss. in der DDR: ZP.B 25 (1990) 193–199. – Lawrence Kohlberg, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974. – Ders., Essays on Moral Development, San Francisco, I 1981 II 1984. – Margret Kraul/H.-Elmar Tenorth, Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswiss.: ZP 38 (1992) 833–837. – Heinrich Kupffer, Der Faschismus u. das Menschenbild der dt. Pädagogik, Frankfurt/M. 1984. – Martinus J. Langeveld, Stud. zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1956. – Lehr-Lern-Forschung, hg. v. Bernhard Treiber/Franz E. Weinert, München u. a. 1982. – Dieter Lenzen, Mythos, Metapher u. Simulation: ZP 33 (1987) 41–60. – Ders. (Hg.), Erziehungswissenschaft, Reinbek 1994. – Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder, Schule im hist. Prozeß, Stuttgart 1976. – Ernst Lichtenstein, Paideia, Hannover 1970. – Ludwig Liegle, Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung: Neues Hb. der Sozialisationsforschung (s. u.) 215–230. – Ders., Art. Familie/Familienerziehung: Hb. zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik (s. o.) 320–333. – Karl Christoph Lingelbach, Erziehung u. Erziehungstheorie im nationalsozialistischen Deutschland, Weinheim u. a. 1970 (Marburger Stud. zur Pädagogik 3). – Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen, Leipzig/Berlin 1927 Stuttgart <sup>13</sup>1967. – Werner Loch, Phänomenologische Pädagogik: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft I (s. o.) 155–173. – Alfred Lorenzer, Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationsstheorie, Frankfurt/M. 1972. – Niklas Luhmann, Soziale Systeme, Frankfurt/M. 1984. – Ders./Karl-Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979. – Fritz März, Klassiker christl. Erziehung, München 1988. – Robert F. Mager, Goal Analysis, Belmont/California 1972; dt.: Zielanalyse, Weinheim/Basel 1973. – Hermine Maier, Die Gesch. des Vereins für Wiss. Pädagogik, Leipzig 1940 (Erziehungsgesch. Unts., Stud. zur Problemgesch. der Pädagogik 7). – Henri-Irénéé Marrou, Histoire de l'éducation dans l'antiquité, Paris 1948; dt.: Gesch. der Erziehung im Klass. Altertum, Freiburg/München 1957. – George Herbert Mead, Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist, ed. Charles W. Morris, Chicago/London 1934; dt.: Geist, Identität u. Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968. – Peter Menck, Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes u. zum Nutzen des Nächsten, Wuppertal u. a. 1969. – Gerhard Michel, Die Welt als Schule, Hannover u. a. 1979 (Das Bildungsproblem in der Gesch. des europ. Erziehungsdenkens 5). – Wolfgang Mitter, Art. Vergleichende Erziehungswiss.: Wb. der Erziehung, hg. v. Christoph Wulf, München 1974, 610–615. – Michael Mitterauer, Sozialgesch. der Jugend, Frankfurt/M. 1986. – Klaus Mollenhauer, Erziehung u. Emanzipation, München 1968. – Ders., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972 (Grundfragen der Erziehungswiss. 1). – Ders., Vergessene Zusammenhänge, München 1983. – Peter Müller, In der Mitte der Gemeinde. Kinder im NT, Neukirchen 1992. – C. Wolfgang Müller, Art. Ausbildung für Diplompädagogen: Hb. zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik (s. o.) 149–152. – Alexander Sutherland Neill, Summerhill, New York 1960; dt.: Theorie u. Praxis der antiautoritären Erziehung, München 1965. – Neues Hb. der Sozialisationsforschung, hg. v. Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich, Weinheim/Basel <sup>4</sup>1991. – Dieter Neumann, Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswiss. Pädagogik: ZP.B 27 (1991) 67–91. – Gerhart Neuner, Pädagogische Wiss. in der DDR: Die Dt. Schule 83 (1991) 280–295. – Karl Ernst Nipkow, Die Individualität als pädagogisches Problem, Weinheim/Berlin 1960 (Marburger pädagogische Stud. 1). – Ders., Erziehung u. Unterricht als Erschließung von Sinn: EvErz 29 (1977) 398–413 = Religionspädagogik, hg. v. Klaus Wegenast, I 1981 (WdF 209) 459–482. – Ders., Erziehung aus dem Glauben: Richtungsstreit in der Erziehungswiss. u. pädagogische Verständigung, hg. v. Hermann Röhrs/Hans Scheuerl, Frankfurt/M. u. a. 1989 (Stud. zur Erziehungswiss. 29) 273–286. – Ders., Bildung als Lebensbegleitung u. Erneuerung, Gütersloh 1990. – Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland u. ihre Theorie (1933), Frankfurt/M. <sup>6</sup>1963. – Jürgen Oelkers, Die Wiederkehr der Postmoderne: ZP 33 (1987) 21–40. – Ders., Reformpädagogik, Weinheim/München 1989. – Ders., Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswiss. im 19. Jh., Darmstadt 1989. – Ders., Ist säkulare Pädagogik möglich?: EvErz 42 (1990) 23–31. – Pädagogik, hg. v. der Akademie der Pädagogischen Wiss. der UdSSR u. der DDR, Berlin 1978 <sup>7</sup>1988.

- Pädagogik u. Alltag, hg. v. Dieter Lenzen, Stuttgart 1980. – Pädagogik u. Nationalsozialismus, hg. v. Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers, 1988 (ZP.B 22). – „Pädagogik vom Kinde aus“, hg. v. Theo Gläss, Weinheim 1961. – Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“, hg. v. Theo Dietrich, Bad Heilbrunn 1963 \*1982 (Klinkhardts pädagogische Quellentexte). – „Das Pädagogische Jh.“, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 1981. – Pädagogische Psychologie, hg. v. Bernd Weidenmann u. a., München/Weinheim 1986. – Eugen Paul, Gesch. der christl. Erziehung, I. Antike u. MA, Freiburg u. a. 1993. – Helmut Peukert, „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition?: Neue Sammlung 30 (1990) 345–354. – Ders./Hans Scheuerl (Hg.), Wilhelm Flitner u. die Frage nach einer allg. Erziehungswiss. im 20. Jh., 1991 (ZP.B 26). – Jean Piaget, GW (Studienausg.), 10 Bde., Stuttgart 1975. – Georg Picht, Die dt. Bildungskatastrophe, Olten/Freiburg 1964. – Der Positivismusstreit in der dt. Soziologie. Theodor W. Adorno u. a., Darmstadt/Neuwied 1969 (Soziologische Texte 58). – Martin Rang, Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1959. – Walter Rebell, Urchristentum u. Pädagogik, Stuttgart 1993 (AzTh 74). – Albert Reble, Gesch. der Pädagogik, Stuttgart 1951 <sup>12</sup>1975. – Dieter Reiher (Hg.), Kirchl. Unterricht in der DDR 1949–1990, Göttingen 1992. – Die Religion der Reformpädagoggen, hg. v. Ralf Koerrenz/Norbert Collmar, Weinheim 1994. – Religionspädagogik. Texte zur ev. Erziehungs- u. Bildungsverantwortung seit der Reformation, hg. v. Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer, I 1991 II.1 II.2 1994 (ThB 84, 88, 89). – Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin <sup>3</sup>1972. – Peter Martin Roeder, Erziehungswiss. – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Disziplin: ZP 36 (1990) 651–670. – Hermann Röhrs, Die Reformpädagogik, Hannover <sup>2</sup>1967. – Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung: Die Dt. Schule 55 (1963) 109–119. – Horst F. Rupp, Religion u. ihre Didaktik bei Fr. A. W. Diesterweg, Weinheim/Basel 1987. – Horst Ruprecht, Die erfahrungswiss. Tradition der Erziehungswiss.: Hans Thiersch/Horst Ruprecht/Ulrich Herrmann, Die Entwicklung der Erziehungswiss., München 1978 (Grundfragen der Erziehungswiss. 2) 109–171. – Katharina Rutschky, Einl.: dies. (Hg), Schwarze Pädagogik, Frankfurt/M. 1977, XVII–LXXIV. – Wolfgang Sachs/Christoph Theodor Scheilke, Folgeprobleme geschlossener Curricula: ZP 19 (1973) 375–390. – Klaus Schaller, Die Pädagogik des Johann Amos Comenius u. die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jh., 1962 <sup>2</sup>1967 (PF 21). – Wolfgang Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932, Weinheim/Basel 1969 <sup>9</sup>1984. – Hans Scheuerl, Über die „geisteswiss.“ Tradition in der Pädagogik u. ihre Rekonstruktion: ZP 27 (1981) 1–6. – Ders., Gesch. der Erziehung, Stuttgart u. a. 1985. – Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Materialistische Erziehungstheorie: Enzyklopädie Erziehungswiss. I, hg. v. Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer, Stuttgart 1983, 101–116. – Johannes Schurr, Schleiermachers Theorie der Erziehung, Düsseldorf 1975. – Ders., Comenius, Passau 1981 (SUPa.GW 2). – Friedrich Schweitzer, Identität u. Erziehung, Weinheim/Basel 1985. – Ders., Forgetting about Auschwitz?: Neue Sammlung 30 (1990) 355–365. – Ders., Die Religion des Kindes, Gütersloh 1992. – Ders./Konrad Fikenscher, Fächer, Aufgabenfelder, Aufgabenstellungen: Reformziel Grundbildung, hg. v. Klaus Goßmann, Münster 1986, 39–52. – Marianne Springer-Kremser, Psychoanalytische Pädagogik: Die Psychologie des 20. Jh., hg. v. Walter Spiel, Zürich, XI 1980, 283–300. – Karlwilhelm Stratmann, Gesch. der beruflichen Bildung: Enzyklopädie Erziehungswiss. IX, hg. v. Herwig Blankertz u. a., Stuttgart 1982, 173–202. – Gerald Strauss, Luther's House of Learning, Baltimore/London 1978. – Peter Strittmatter/Frank Dinter, Stand u. Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung: Bilanz der Bildungsforschung, hg. v. Klaus Beck/Adolf Kell, Weinheim 1991, 201–217. – Heinz-Elmar Tenorth, Rationalität der Pädagogik: ZP.B 14 (1977) 131–158. – Ders., Gesch. der Erziehung, Weinheim/München 1988. – Ders., „Reformpädagogik“: ZP 40 (1994) 585–604. – Ders., „Alle alles zu lehren“, Darmstadt 1994. – Ewald Terhart, Lehr-Lern-Methoden, Weinheim/München 1989. – Hans Thiersch, Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswiss.: ders./Horst Ruprecht/Ulrich Herrmann, Die Entwicklung der Erziehungswiss., München 1978 (Grundfragen der Erziehungswiss. 2) 11–108. – Ders., Aschenputtel u. ihre Schwestern: ZP 36 (1990) 711–728. – Ders./Thomas Rauschenbach, Art. Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Hb. zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik (s. o.) 984–1016. – Transformationen der dt. Bildungslandschaft, hg. v. Peter Dudek/H.-Elmar Tenorth, 1993 (ZP.B 30). – Bernhard Treiber/Franz E. Weinert (Hg.), Lehr-Lern-Forschung, München u. a. 1982. – Alfred K. Tremel, Einf. in die Allg. Pädagogik, Stuttgart u. a. 1987. – Heiner Ullrich, Die Reformpädagogik: ZP 36 (1990) 893–918. – Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart <sup>2</sup>1969. – Michael Winkler, Stichworte zur Anti-Pädagogik, Stuttgart 1982. – Ders., Eine Theorie der Sozialpädagogik, Stuttgart 1988. – Jürgen Zimmer, Art. Vorschulische Bildung u. Erziehung: Hb. zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik (s. o.) 1223–1233.

Friedrich Schweitzer