

Prange, Klaus  
**Fehlanzeige: Pädagogische Systematik**

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 3, S. 375-387*

urn:nbn:de:0111-opus-42906

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 3 - Mai/Juni 2001

## *Essay*

- 297 MANDY RUPF/ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE  
Linke Lehrer - rechte Schüler? Eine empirische Studie bei  
Neuntklässlern und ihren Lehrern

## *Thema: Pädagogikunterricht*

- 313 KLAUS BEYER  
Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft
- 329 ECKEHARDT KNÖPFEL  
Lernziel Humankompetenz: Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe I
- 343 ARMIN BERNHARD  
Allgemeine Pädagogik und pädagogische Bildung: Erziehungs- und  
bildungswissenschaftliche Mindestanforderungen an das Studium des  
Unterrichtsfaches Pädagogik
- 359 FRANZJÖRG BAUMGART/KIRSTEN BUBENZER  
Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien - Neuere Publikationen  
zum Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe

## *Weiterer Beitrag*

- 375 KLAUS PRANGE  
Fehlanzeige: Pädagogische Systematik

### *Besprechungen*

- 389 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Karin Priem: Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903-1924)*
- 393 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
*Berthold Petzinna: Erziehung zum deutschen Lebensstil. Ursprung und Entwicklung des jungkonservativen „Ring“-Kreises 1918-1933*
- 395 KARL-HEINZ CHASSÉ  
*Colla, Herbert E./Gabriel, Thomas/Millham, Spencer/Müller-Teusler, Stefan/Winkler, Michael (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa/Handbook Residential and Foster Care in Europe*

### *Dokumentation*

- 401 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2000
- 435 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 297 MANDY RUPF/ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE  
Left-wing Teachers - Right-wing students?  
An Empirical Study of German ninth Graders and their Teachers

### *Topic: Pedagogics As School Subject*

- 313 KLAUS BEYER  
The Didactics of Pedagogics and Educational Science
- 329 ECKEHARDT KNÖPFEL  
Social Competence as Learning Goal: Teaching pedagogics on the lower  
secondary level
- 343 ARMIN BERNHARD  
Education Theory and Pedagogical Expertise: Minimum standards in  
educational science for future teachers of pedagogics
- 359 FRANZJÖRG BAUMGART/KIRSTEN BUBENZER  
Between Marginalization and Phantasies of Omnipotence - Recent  
publications on the teaching of pedagogics on the upper secondary level

### *Further Contribution*

- 375 KLAUS PRANGE  
Still Missing: Educational Systematology
- 389 *Book Reviews*
- 401 *Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2000*
- 435 *New Books*

KLAUS Prange

Fehlanzeige:

Pädagogische

Systematik

#### Zusammenfassung

In der Pädagogik scheint das systematische Interesse mit dem Interesse zu kollidieren, lebensnah auf Fragen der Erziehung zu reagieren. Dennoch entgeht die Disziplin nicht dem Erfordernis, ihr Wissen so zu ordnen, dass es gelehrt und in der Forschung erweitert werden kann. Das geschieht in Synopsen und lexikalischen Bilanzen, die als Ersatzsystematiken fungieren, angelehnt an die Paradigmen und Methoden anderer Disziplinen, und es geschieht in metatheoretischen Versuchen, um aus der Rede über Erziehung etwas über diese selbst zu ermitteln. Beide Wege verschärfen das systematische Defizit der Pädagogik. Es lässt sich nur beheben, wenn auf die Formen des Erziehens zurückgegangen und diese als Grundlage des Erziehungswissens ausgewiesen werden.

„Wenn sich die philosophische Forschung als etwas Langwieriges ausnimmt, so muss man sich dafür finden und warten. Es braucht nicht jede Zeit ein großes System zu haben.“ So MARTIN HEIDEGGER 1923 in seiner letzten Vorlesung, die er noch als Freiburger Privatdozent vor dem Übergang nach Marburg unter dem Titel „Ontologie. Hermeneutik der Faktizität“ gehalten hat (HEIDEGGER 1995, S. 75). Sie enthält die leitenden Gedanken für eine Neubesinnung der Philosophie, garniert mit scharfen Aperçus zum wissenschaftlichen Betrieb und über die „Ordinarienphilosophie, das heulende Elend in gestelzter Vornehmtheit“ (ebd., S. 37). Es bedürfe erst eines Abbaus der Tradition und ihrer fortwirkenden Vor-Urteile, ehe so etwas wie ein „großes System“ für die Gegenwart zustande zu bringen wäre; deshalb die Front gegen die Ordinarienphilosophie, die mit der Präntion systematischer Ergebnisse auftritt, „und es bedürfe einer radikalen Vergegenwärtigung der Zeitlage, des „Heute“, mehr als das „allerorts hörbare Geseufze über das Ungenügen der heutigen Wissenschaften“ (ebd., S. 32). Der Weg, den HEIDEGGER einer faszinierten Zuhörerschaft vorschlägt, besteht in der „verdeckungsfreien Sacherfassung“ und dazu sei „nötig die Erschließung der Verdeckungsgeschichte“ (ebd., S. 75).

Wie HEIDEGGER den Weg des Abbaus und Neubaus - oder wie es durchaus in seinen Spuren heute heißt: der Dekonstruktion - gegangen ist, über „Sein und Zeit“ zur Kehre und zum Seinsdenken, das soll hier nicht nachgezeichnet, sondern nur als Ergebnis festgehalten werden. Der erste Teil der Aufgabe, nämlich die Destruktion der Sinngeschichte des Seins hat den Vorrang behalten, während sich der zweite Teil des Neuaufbaus, die ursprünglich noch anvisierte Systematik in die Frömmigkeit des Fragens und vorbereitender Einübung in ein Denken aufgelöst hat, das am Ende den Systemgedanken selber noch den Holzwegen zurechnet, die unter dem alten Namen der Philosophie firmieren. Die Geschichte der Metaphysik ist eine Geschichte der Seinsvergessenheit und das „große System“ deren verfehelter Ausdruck. Nicht nur braucht

nicht jede Zeit ein „großes System“ zu haben; es ist selber schon ein Schritt vom Wege nach dem Wort Nietzsches: „Der Wille zum System ist ein Mangel an Rechtschaffenheit.“ (F. NIETZSCHE 1888/1955, S. 946)

Danach gibt es nicht nur theoretische Schwierigkeiten, auf die das Systeminteresse trifft, sondern es erscheint schon für sich selber suspekt und bedarf noch einer Rechtfertigung. Jedenfalls kann nicht als selbstverständlich gelten, dass die Anstrengungen des Begriffs, sei es partiell für definierte Bereiche des Erkennens, sei es für das Erkennen insgesamt, zu abgeschlossenen, vollständigen und geordneten Ergebnissen zu gelangen, vernünftig sind, und zwar deshalb nicht, weil - unvermeidlich vage gesprochen - gerade dadurch die Wahrheit des Lebens, die Mannigfaltigkeit und Unvordenklichkeit seiner Erscheinungen und Gestalten verfehlt wird, ganz zu schweigen von der Zeitlichkeit und Wandelbarkeit sowohl dessen, worüber wir etwas aussagen, als auch der Lage und Perspektiven, in denen wir Aussagen machen. Auch wird die behauptete Allgemeingültigkeit endgültiger Erkenntnis durch die Produktion immer neuer „Systeme“ dementiert. Da liegt es nahe, allen solchen Vorschlägen mit Skepsis zu begegnen und dauerhaft von der Vorläufigkeit solcher letztgültigen Aussagen auszugehen. Skepsis ist demgemäß der angemessene Modus aufgeklärten und redlichen Bewusstseins. Im Falle der Pädagogik handelt es sich darum, mit DILTHEY die „Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft“ als Illusion und „Komödie“ zu durchschauen, die die Geschichte mit „den Erfindern“ solcher Geltungsformeln aufführt: „Sie müssen das Leben und die Kenntnis eines begrenzten Kreises aussprechen, während sie sich über Ort und Zeit zur Region des Allgemeingültigen in ihrem abstrakten Fluge aufzuschwingen wännen.“ (W. DILTHEY 1888/1968, S. 60)

Auch wenn sich gegen DILTHEY hier geltend machen lässt, dass er mit letzter Bestimmtheit behauptet, nichts lasse sich endgültig bestimmen: Das *argumentum ad historiam* hat die schier unbezwingliche Macht des schlechthin unbestreitbar Tatbeständlichen für sich. Alles andere als Skepsis gegenüber den Präntionen eines unerfüllten und nach DILTHEY auch unerfüllbaren Systemwillens erscheint verfehlt. Sie ist im Gegenteil geradezu geboten; gewissermaßen als Moral eines zeitgerecht aufgeklärten Bewusstseins, das weiß, wie wenig es zuverlässig wissen kann. Zugleich wird damit positiv die Einsicht markiert, dass die Insistenz auf Systematik eine derjenigen Formen ist, in denen wir uns weigern, die Lebenssachverhalte in ihrer unabschließbaren, zuletzt vom Erkennen nicht erreichbaren und eben deshalb unseren Entscheidungen und Handlungen aufgegebenen Wahrheit anzuerkennen. Insofern erscheint der Skeptiker nicht nur als der schärfer blickende Analytiker des Erkennens, sondern als der wahre Moralist: Er entlarvt das Systeminteresse als sittlichen Defekt eines Lebens, das im theoretischen Überschwang seine praktische Bestimmung verfehlt. Die römische Maxime: *Primum vivere, deinde philosophari* kehrt sich gegen die Reflexion selbst, wenn sie sich unterfängt, sich über etwas zu erheben und in sich darzustellen, von dem sie nur ein Element im Ozean des Lebens ist.

Im Lichte dieser System-Kritik, die selber in die Geschichte des Abschieds von der Metaphysik und der Dekomposition der absoluten Vernunft gehört, müsste die Pädagogik geradezu als Eldorado lebenswahrer und systemresistenter Besinnung angesehen werden. Gewiss kennt sie aus ihrer Anlaufphase zur Wissenschaftlichkeit eine stattliche Anzahl von Werken, die unter dem an-

*PrangeFehlannonce: Pädagogische Systematik*

spruchsvollen Titel des „Systems“ erschienen sind - Erbstücke und Nebenfolgen der Philosophie des deutschen Idealismus und der durch ihn begründeten Lehrstuhlpraxis. Zuletzt noch, am Ausgang des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, haben mit beträchtlicher Schulwirkung der „Göttler“, nämlich J. GÖTTLERS „System der Pädagogik“ (1915) für das katholische und W. REINS „Pädagogik in systematischer Darstellung“ (1902/06) für das protestantische Deutschland das Bedürfnis nach systematisch-enzyklopädischer Darstellung der Erziehung bedient. Aber sie stehen schon am Ende eines pädagogischen Willens zum System, nicht am Anfang der Motive und Aspirationen, die sich dann im 20. Jahrhundert durchgesetzt und das Bild der Pädagogik bestimmt haben und bestimmen. Das zeigt sich auch daran, was sich im pädagogischen Gedächtnis gefestigt hat. Es sind nicht jene „Systeme“, in denen die wesentlichen Ergebnisse der pädagogischen Reflexion aufgesucht werden, sondern eher die Arbeiten von Schulmännern wie F.A.W. DIESTERWEG und G. KERSCHENSTEINER oder von Internats- und Heimleitern wie J.H. PESTALOZZI und F. FRÖBEL oder die eines pädagogisch orientierten Sozialreformers wie J.H. WICHERN, die unsere Aufmerksamkeit auch sachlich motivieren, bis es dann schließlich überhaupt unter dem Stichwort der Reform die Berichte und Programme, Traktate und Essays der reformorientierten und erziehungsnahen Praktiker sind, denen sich das historische und sachliche Interesse vornehmlich zuwendet.

Auch die anhaltende Beschäftigung mit Autoren, denen - zu so genannten „Klassikern“ erhoben - ein systematischer Beitrag zu Fragen der Erziehung und damit zumindest implizit ein Systeminteresse zugesprochen wird, kann nur sehr bedingt als Gegenbeweis angeführt werden. Denn man wird wohl sagen dürfen, dass sich die Klassiker-Interpretation - man denke an PESTALOZZI und W. v. HUMBOLDT, F.D.E. SCHLEIERMACHER und J.-J. ROUSSEAU - eher den Qualifikationserfordernissen des akademischen Betriebs als den wirklichen und vermeintlichen Dringlichkeiten ungelöster Fragen verdankt. Ist erst die Approbation gewonnen, werden sie oft genug beiseite gelegt. Mit ihren Themen verschwinden auch die Formen systematischer Erörterung und es öffnet sich das weite Feld der Stellungnahmen, der orts- und zeitgebundenen Projekte, der Begleit- und Auftragsliteratur, der Ansätze und Ansichten, der Ad-hoc-Konzepte und Stegreiftheorien, die, zusammengebunden mit den Ansichten und Gegenwartsdiagnosen, Teilaspekten und Perspektiven anderer Autoren und mit einem anspruchsvollen Sammeltitel versehen, für den Stoff sorgen, aus dem die Diskurse sind, in dem sich Seminare und Workshops, Symposien und Kongresse, Akademietagungen und gegenwartssensible Podiumsgespräche bewegen.

So gesehen brauchte die Pädagogik den NIETZSCHE-Vorwurf der Unredlichkeit eigentlich nicht nur nicht zu fürchten, sie könnte geradezu als Musterfall und Vorbild resoluter Systemresistenz gelten, wenn man einmal die Jugendsünden beiseite lässt, die die Prüfungsbräuche des wissenschaftlichen Betriebs erst kollektiv dem Fach auferlegt haben und heute immer noch den Nachrückern abnötigen. Doch so recht zufrieden scheinen die Zunft und das Fach mit diesem Impressionismus pädagogischer Aussagen und dem aphoristisch-episodischen Zuschnitt ihrer Diskussionen nun auch wieder nicht. Klassikerandacht statt Systematik und Reformpädagogik statt Praxisrelevanz: Das ist am Ende

doch nichts Rechtes, und so gibt es auch in der Pädagogik ein „großes Geseufze“ über den Mangel an Einheitlichkeit und Verbindlichkeit des Faches im Ganzen, an Klarheit über die einschlägigen Themen und die Begründungsformen pädagogischen Wissens. Doch keineswegs nur Lamento und besorgtes Seufzen, sondern durchaus auch Angebote und Vorschläge, dieses Wissen wenigstens zu bilanzieren und für die akademische Lehre verfügbar zu halten. Und des Weiteren fehlt es nicht an Programmen, künftig eben doch „strenger und NIETZSCHE zum Trotz systematisch zu verfahren und angesichts dessen, was sich mit einiger theoretischer Großzügigkeit als Ausdifferenzierung in die Galaxie der Bindestrich-Pädagogiken und weniger großzügig als Konglomerat unterschiedlichster Fragestellungen, Interessen und Befunde beschreiben lässt, doch noch so etwas wie eine „disziplinäre Identität“ (H.-E. TENORTH 1981, S. 85ff.) zu bewahren.

Für das Bedürfnis nach Zusammenfassung und Übersicht, Gliederung und mehr noch nach Begründung pädagogischen Wissens lassen sich unterschiedliche Gründe anführen. Vor dem jederzeit bedeutsamen theoretischen Interesse an begrifflich-definitiver Klarheit, sachlicher Vollständigkeit und logischer Kohärenz der pädagogischen Wissensbestände dürften es primär didaktische Absichten und Erfordernisse sein, die zu systematisierenden Anstrengungen drängen. Als Gegenstand akademischer Studien braucht die Pädagogik zumindest hilfweise eine gewisse Dogmatik; anders kann sie nicht gelehrt werden, schon gar nicht in praktisch orientierender Hinsicht. So lässt sich beobachten, dass sich diese curricularen Notwendigkeiten in dem Maße geltend machen, wie aus der Pädagogik ein eigenes Studienfach geworden ist, das nicht mehr nur innerhalb der Philosophie oder als Ergänzung zu anderen Studien, sondern für sich selbst und exklusiv studiert werden kann. Es erweist sich als unumgänglich, Lehrprogramme aufzustellen, Lehrverfahren zu entwickeln und eben auch Lehrwerke und Fachübersichten vorzulegen, die die Wissensbasis für das Erziehen als Berufs- und Lebensaufgabe ausweisen. Vollends mit dem Erziehungs-Diplom ist nicht nur ein Anspruch auf Anerkennung der Erziehung als spezielles Forschungsobjekt erhoben, sondern vor allem auch das Versprechen gegeben und die Aufgabe übernommen worden, für das Erziehen wie für die Rechtskenntnis oder für die medizinische Kompetenz ein hinreichend umfassendes und stimmiges, lehr- und lernbares Curriculum vorzulegen, und sei es zunächst auch nur von örtlicher oder regionaler Reichweite (vgl. PRANGE 1991).

Hier kann man die Lexika und Handbücher, Enzyklopädien und Einleitungen als den Testfall dafür ansehen, in welcher Form und mit welchen Resultaten Wissenschaften allgemein und auch die Pädagogik es verstehen, ihren Wissensbestand zu sichten, zu ordnen und gewissermaßen dokumentarisch festzuhalten. Es mag bedeutende Einzelleistungen geben und heroische Vorstöße zur Grundlegung und synoptischen Ausarbeitung der Fachthematik; was schließlich zählt und Schule macht, sind maßgeblich auch die Sammlungen und Summen, die Kompendien und kanonischen Nachschlagewerke, in denen sich mehr oder minder der *consensus sapientium* einer Disziplin dokumentiert. Sie sorgen für die Überlieferungsfähigkeit und Anonymisierung des Wissens und schaffen damit, wie sich im Anschluss an KANTS Bemerkungen zur Architektonik der Vernunft in der „Kritik der reinen Vernunft“ (1781a, S. 823ff./1787b, S.



*PrangeFehlzeige: Pädagogische Systematik*

860ff.) sagen lässt, den Referenzrahmen sowohl für den „disziplinierenden“ wie für den „polemischen“ Gebrauch der Fachvernunft. Mehr noch: Die faktisch immer nur vorläufigen Kanonisierungen enthalten die Ausgangspunkte für weiterführende Fragestellungen und Forschungen.

Für diese zugleich sichernde und weiterführende, disziplinierende und motivierende, Lehre und Forschung gleichermaßen fördernde Funktion der Kanonisierung und Systematisierung eines bestimmten Wissens gibt es aus der Theorie- und Fachgeschichte unterschiedlicher Disziplinen hervorragende und überzeugende Beispiele: die „Sentenzen“ des PETRUS LOMBARDUS für den Schulbetrieb der mittelalterlichen Theologie, MELANCHTHON'S „Loci Communes“ für den altlutherischen und nach wie vor den „DENZINGER“ für den katholischen Lehrbetrieb; die Pandekten für das bürgerliche und die Dekretalien GRATIAN'S für das kirchliche Recht; dazu die Texte der zu Klassikern erhobenen Autoren wie ARISTOTELES für die Philosophen der Artistenfakultät, EUKLID'S „Elemente“ für die Mathematik und den „Almagest“ des PTOLEMÄUS für die Astronomie. Der Sach- und Fachverstand artikuliert sich auch dort, wo er etwas Neues sagen will, an den Vorgaben eines Corpus autoritativ vorgegebener Wissensbestände. Noch CARL V. SAVIGNY macht 1814 in seiner Schrift „Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft“ das Argument einer gefestigten und formulierten Tradition gegen den abstrakten Willen zur Kodifikation geltend. „Nur in sehr wenigen Zeiten (wird) die Fähigkeit dazu vorhanden seyn“ (SAVIGNY 1840, S. 25), während es in „sinkenden Zeiten dagegen (...) an allem (fehlt), an Kenntnis des Stoffs und an Sprache“ (ebd., S. 26). Erst eine gewisse Zeit-Reife und ein vielfältiger, immer neu durchpflügter Erfahrungsboden würden es erlauben, über das Geschäft der Interpretation hinauszugehen und der Rechtswissenschaft wie der Gesetzgebung die bleibende Form des Systems und der Kodifizierung zu geben. Tatsächlich hat das 19. Jahrhundert gegen die Erwartung SAVIGNY'S das große Werk der Kodifikation unter systematischen Prämissen geleistet: Die Pandekten wanderten ins Museum und seither bilden BGB und StGB die Grundlage des juristischen Studiums.

Sieht man von Rechtswissenschaft und Gesetzgebung zur Pädagogik herüber, dann wird man sagen können, dass es ihr an „Kenntnis des Stoffs“ durchaus nicht mangelt, eher jedoch „an Sprache“, nämlich in dem Sinne, dass es zu einer gemeinsamen, anerkannten und eindeutigen Begrifflichkeit und Fachlogik bestenfalls vorübergehend, nicht aber auf Dauer gekommen ist. Auf die große und großartige, von J.H. CAMPE und seinen philanthropischen Weggenossen erstellte „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (1785-91) folgten die Enzyklopädien und Systemvorschläge des 19. Jahrhunderts, zusammengefasst und zur Ernte gebracht in WILHELM REINS „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik“ (1884-99) auf protestantischer und ERNST ROLOFFS und OTTO WILLMANN'S „Lexikon der Pädagogik“ (1913ff.) auf katholischer Seite. Worin ihre beispielgebende Bedeutung bei aller Gebundenheit an den Stand der Erziehungs- und Zeitverhältnisse liegt, wird deutlich, wenn man damit die beiden maßgebenden und charakteristischen pädagogischen Summen des 20. Jahrhunderts vergleicht, erst das „Handbuch der Pädagogik“ von HERMAN NOHL und LUDWIG PALLAT (1928-33) und schließlich die „Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft“ (1983ff.), die DIETER LENZEN moderiert und organisiert hat.

Worin liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lexika von REIN und ROLOFF/WILLMANN auf der einen Seite und von NOHL/PALLAT und der LENZEN-Enzyklopädie auf der anderen Seite? Wie kann das pädagogische Wissen unter leitenden Gesichtspunkten zur Darstellung zu bringen, sodass so etwas wie eine pädagogische Synopsis zustande kommt, in der Einzelbefunde, übergreifende Perspektiven und praktische Konsequenzen aufeinander bezogen sind und sich wechselseitig stützen und erhellen. Doch mit dieser Generalabsicht endet auch schon die Gemeinsamkeit; denn wie sich zeigt, erweist sich diese Zuordnung und Durcharbeitung des Materials als zunehmend schwieriger und immer weniger realisierbar. Das lässt sich an einem scheinbar recht äußerlichen Befund ablesen: REIN und ROLOFF/WILLMANN präsentieren den Wissensstand in lexikalisch-alphabetischer Ordnung. Es gibt die großen Artikel über Erziehung und Unterricht, über Historische Pädagogik und Schule, aber auch viele kleine und kurze Stichwörter; und gerade sie zeigen die Stärke dieser alten Lexika: Noch die scheinbar unbedeutenden und peripheren Beiträge lassen die leitenden Gedanken und den systematisch-architektonischen Kern erkennen, unter dem die Lebenssachverhalte erschlossen werden. So findet sich bei ROLOFF/WILLMANN das Stichwort „Geschmack“ zwischen „Geschlechtsliebe“ und „Geschwätzigkeit“; es umfasst zwei Spalten und behandelt erst, was unter „Geschmack“ zu verstehen ist, dann die „Erkrankung des Geschmacks“ und zuletzt die „ästhetische Erziehung“ (ROLOFF/WILLMANN Bd. 2. Sp. 362-364). Erst das Phänomen, dann das Defizit, auf das Erziehung zu antworten hat, zuletzt die angemessenen pädagogischen Maßnahmen: „Geschmack soll nicht theoretisch gelehrt, sondern praktisch geübt werden, wozu gute Beispiele dienen müssen. Hierzu können aber nur mustergültige Vorbilder verwandt werden. Ein Gedicht od. ein Musikstück muss kunstgerecht vorgetragen werden.“ (ebd., Sp. 364) Und in der Schule ist auf „Reinlichkeit und Ordnung“ (ebd.) zu achten, wie überhaupt der „Sinn für einfachen Hausschmuck, Naturgenuss, Volkslied, Mystik u. Kultus der Religion (als praktische Erziehungsmittel zur Ästhetik anzusehen sind (ebd.). Zu guter Letzt wird noch gesagt, was man falsch machen kann: „Unechtes, Unsolides, Verzerrtes, Übertriebenes usf. muss als Fehler, als Geschmacklosigkeit eingepägt werden.“ (ebd.) Über die Triftigkeit der Vorschläge mag zu streiten sein und gestritten werden, das ist hier aber gar nicht entscheidend; vielmehr liegt das Besondere und Bedeutende darin, dass überhaupt gestritten werden kann, und zwar deshalb, weil das pädagogische Wissen nach einem erkennbaren Schema erschlossen, geordnet und für die Anwendung verfügbar gemacht wird. Erst der phänomenale Befund auf der Grundlage des empirischen Wissens, dann das pädagogische Defizit, zuletzt die technisch-praktische Applikation. Das Bestechende liegt in der Verbindung der verschiedenen Ebenen, sodass die vorfindlichen Lebenssachverhalte mit den Aufgaben und Formen des Erziehens zusammengeschlossen und als Einheit präsentiert werden. Doch das unterlegte Schema sieht recht schlicht und einfach aus, vermutlich zu simpel für den wissens- und reflexionstheoretisch geschulten und verwöhnten Pädagogen der Gegenwart, auch wenn sich das Reputationsniveau etwas anheben lässt, indem der angegebene Dreischritt als Folge und Verbindung von drei Dimensionen pädagogischer Reflexion formuliert wird: Es bedarf erstens jederzeit der pädagogischen Phänomenologie, die die Lebenssachverhalte in die Er-

*PrangeFehlzanzeige: Pädagogische Systematik*

ziehungsperspektive rückt, zweitens der pädagogischen Ethik, die die Aufgaben, Rechte und Pflichten für die Erziehung und in der Erziehung thematisiert, und drittens einer pädagogischen Technologie und Didaktik, die die Formen und Wege, Mittel und Einrichtungen des Erziehens anzugeben hat.

Tatsächlich lassen sich die bisher vorgelegten Grundlegungen, soweit sie einen systematischen Anspruch erheben und das Gesamtgebiet der Pädagogik vermessen wollen, danach unterscheiden, welchen der drei Gesichtspunkte sie in den Vordergrund rücken und zur Grundlage ihrer Unterscheidungen und Bestimmungen machen. Kurz gefasst: Man kann der Pädagogik ein ethisches oder ein anthropologisch-phänomenologisches oder ein operativ-didaktisches Fundament geben, je nachdem, ob aus der Sicht der Erziehenden die Zielfrage oder umgekehrt aus der Sicht der Adressaten die Frage nach ihren Voraussetzungen, insbesondere die Frage nach dem Lernen gestellt wird, oder aber, indem von den Formen ausgegangen wird, mit denen sich das Erziehen auf das Lernen bezieht. Doch damit ist das systematische Motiv noch nicht erfüllt. Dazu gehört vielmehr maßgeblich, dass der Zusammenhang von Ethik, Phänomenologie und Formenlehre selber thematisiert, demonstriert und wirklich durchgeführt und nicht von vornherein aufgegeben, für uneinlösbar und chimärisch erklärt wird, sei es, weil die Zielfragen angesichts der modernen Normen- und Wertepluralität als zu komplex gelten, sei es, dass die Rücksichten auf die Ergebnisse anderer Wissenschaften und Disziplinen zu weitläufig werden und die Formenlehre sowieso nur noch als technisch-praktischer Anhang betrachtet wird. Unter diesen Prämissen ist die Systemfrage faktisch verabschiedet, und was sich daraus ergibt, kann man sich an dem „Handbuch“ von NOHL und PALLAT und an der „Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft“ (1983ff.) klarmachen.

Zunächst zum Aufbau und zur inneren Gestaltung: Bei NOHL und PALLAT ist an die Stelle des Lexikons das „Handbuch“ getreten, das in fünf Teilen erst die „Theorie und Entwicklung des Bildungswesens“ (Bd. I), darauf die „biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen“ (Bd. II) und die „allgemeine Didaktik und Erziehungslehre“ (Bd. III), dann die „Theorie der Schule und des Bildungswesens“ (Bd. IV) und zuletzt die „Sozialpädagogik“ (Bd. V) behandelt. Bei einigem guten Willen lassen sich immer noch die maßgebenden Stützpunkte für eine systematische Behandlung des Erziehungswissens erkennen: Die pädagogische Ethik erscheint in Bildungstheorie und Bildungsgeschichte eingehüllt, die Phänomenologie der Erziehung steht in der Botmäßigkeit empirischer Wissenschaften und auch die pädagogische Technologie und Didaktik kommt zu ihrem Recht. Aber die Behandlung ist vollkommen verändert: Das Wissen wird monographisch in Überblicksartikeln präsentiert, so HERMAN NOHL über „Theorie und Bildung“ (Bd. I), ERICH WENIGER zur „Theorie des Bildungsinhalts“ (Bd. III), ERNST KRIECK über die „soziale Funktion der Erziehung“ (Bd. II), WILHELM FLITNER über die „Theorie des pädagogischen Weges“ (Bd. III). Die Bindung an einen dem Gesamtwerk zugrunde liegenden pädagogischen Grundgedanken ist nur noch schwach, eher historisch-richtungspolitisch als systematisch gegeben. Es kommen die repräsentativen Sprecher der sog. Reformpädagogik zu Wort, doch jeder wieder mit seinen besonderen Perspektiven und Anliegen. Technisch gewendet bedeutet das: Wenn man auch hier etwas über „Geschmack“ oder „Geschwätzigkeit“ erfahren

möchte, braucht man eigentlich ein Register, um dann in verschiedenen Artikeln und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten etwas über das Thema zu finden. Es gibt keine auf das Einzelwissen durchgreifende Orientierung; jeder Artikel produziert oder benutzt seine eigenen Bezugspunkte und kann als Separatum gelesen werden. Damit steigt der Individualitätsindex der Beiträge. Er wird allein dadurch gemildert, dass die Beitragenden mehr oder minder einer vorherrschenden Richtung zugerechnet werden können, sodass das pädagogische Wissen noch als einigermaßen einheitliches, wenn auch deutlich person- und richtungsgebundenes Wissen erscheint. Doch auch mit dieser relativen Einheitlichkeit ist es vorbei, seit es mit der „Dominanz geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ vorbei ist, wie LENZEN (1983ff.) in der Einleitung zur „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ konstatiert (Bd. 1, S. 11), und die „Pädagogik“ mit der „breiten Öffnung gegenüber den Methoden und Resultaten anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen“ (ebd.) zur „Erziehungswissenschaft“ mutiert ist. Wie sieht das Ergebnis aus und wie wird es begründet? - Die Vermehrung des Einzelwissens und die Diversifizierung der Gesichtspunkte erscheinen noch einmal gesteigert und die „Enzyklopädie“ reagiert darauf sozusagen mit einer Doppelstrategie: Einerseits gibt es in den einzelnen Bänden zu den Problembereichen synoptisch erschließende Leit-Artikel, denen dann noch ein Lexikon herkömmlicher Art beigelegt ist. So kommt einerseits die Pluralität der Ansätze und Orientierungen zur Geltung, andererseits soll aber auch das Interesse an verbindlicher Unterrichtung bedient werden, und zwar mit dem Versuch, einen „wenigstens ansatzweise homogenisierten, gattungsgemäßen Schreibstil zu finden“ (ebd., S. 14). Diese Kombination ist nicht nur eine Stilfrage; sie betrifft den Kern einer Bemühung, die ausdrücklich anerkennt, dass „eine Enzyklopädie in besonderer Weise geeignet (und genötigt) ist, selbst Einheit zu stiften“ (ebd., S. 11), und das heißt nichts anderes als: eine Bemühung, die unter systematischen, fach- und disziplinbegründenden Prämissen steht. Dazu dient nun einerseits das Modell des NOHL/PALLAT, aber jetzt um viele andere Richtungen, Ansätze und Paradigmen vermehrt, und andererseits wird das diszipliniert-disziplinäre Einzelwissen nach dem Muster von REIN (1902/1906) und ROLOFF/WILLMANN (1913ff.) präsentiert; mit der besonderen Pointe, dass auf der Ebene der allgemeinen Orientierungen die Pluralität der Perspektiven herrscht, während hinsichtlich der lexikalisch erfassten Einzelphänomene das ausgesprochen werden soll, was als *communis opinio* der Disziplin anzusehen ist und deshalb eines neutral objektivierenden Schreibstils bedarf.

Wie geht das zusammen? Es geht nicht zusammen, sondern steht getrennt nebeneinander; und zwar ausdrücklich und unvermeidlich so, denn es hat sich „bislang“ keine „unverkennbare Identität (der Disziplin) herausgeschält (...), die durch die Einheit des Gegenstandes“ (ebd., S. 11). Da auch die Gliederung des Faches nach Allgemeiner und Schulpädagogik, Sozial- und Berufspädagogik, pädagogischer Psychologie und Soziologie sich bestenfalls historisch erklären, nicht aber sachlich begründen lässt, bleibt für die „Enzyklopädie“ als letzter Ausweg, sie „problemorientiert (zu konzipieren) und nicht als Abbild der Disziplinstruktur“ (ebd., S. 12). Diese „Option“ ist, so elegant sie auf den ersten Blick erscheinen mag, in sich widersprüchlich. Sie setzt voraus, was sie dementiert: dass schon definiert ist oder zu-

*PrangeFehlzeige: Pädagogische Systematik*

mindest Einverständnis darüber besteht, was ein erziehungswissenschaftliches oder gar erzieherisches „Problem“ ist, mit der paradoxen Folge, dass die Disziplin, die von sich nicht zu sagen weiß, wer und was sie ist, sich von anderen sagen lässt, worin ihre Identität besteht, das heißt: was Erziehung ist, wie sie erforscht und wie dann das Erziehungswissen dargestellt und vermittelt wird. Was ein „Problem“ ist, definieren entweder eben doch die Spezialdisziplinen der Erziehungswissenschaft oder aber die aus anderen Bereichen und Disziplinen übernommenen Fragestellungen und Methoden und damit ist immer auch definiert, was mit „Erziehung“ im Rahmen ihrer spezifischen Voraussetzungen und Fachsystematiken gemeint sein soll. Die pädagogische Provinz ist noch immer und vielleicht auf Dauer eine Provinz, die sich leicht erobern und willig regieren lässt. Das Resultat ist offensichtlich: Es gibt zwar innerhalb der Erziehungswissenschaft noch eine für das Allgemeine und Systematische zuständige Abteilung, doch keineswegs so, dass deren Befunde und Ergebnisse sich in den Unterscheidungen und Bestimmungen der Spezialisierungen auswirken und dort wieder erkennen lassen. Weniger als Grundlegung und Fundament, sondern vornehmlich als Überdachung und rechtfertigende Zusammenfassung dessen, was aus eigenem Recht auch ohne Allgemeine Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft existiert und schließlich ja schon durch unterschiedliche Problembezüge hinreichend legitimiert ist.

Was sich daraus ergibt, lässt sich an der „Enzyklopädie“ ebenso wie zuvor am „Erziehungswissenschaftlichen Handbuch“ (Bd. IV, 1975) und neuerlich an den von W. BRINKMANN und J. PETERSEN gesammelten „Theorien und Modellen der Allgemeinen Pädagogik“ ablesen (1998; vgl. dazu die Rezension v. PRANGE 1999): Es besteht kein Mangel an Richtungen und Paradigmen, Positionen und Ansätzen. In besonders eindrucksvoller Weise führt die innerhalb des vierbändigen „Einführungskurses Erziehungswissenschaft“ von HEINZ-HERMANN KRÜGER vorgelegte „Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“ (1997) vor Augen, was herauskommt, wenn die Systematische Pädagogik nur noch als Revue von abgeleiteten und angelehnten Anschlusspositionen zu etablierten Großrichtungen und Meisterdenkern der Wissenschafts- und Theoriegeschichte präsentiert wird (vgl. dazu die Rezension v. PRANGE 1998). Es sind, wie ein Schaubild ausweist (ebd., S. 11), nicht weniger als 21 „theoretische Strömungen“, die als „grundlegend“ für das Erziehungswissen angesehen werden, erheblich mehr als z.B. die von DIETRICH BENNER ausgewiesenen „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (1991).

Aber das ist nur ein scheinbar überwältigender Reichtum der Gedanken und pädagogischen Einsichten; in Wahrheit das Zeugnis einer elementaren Armut und Hilfsbedürftigkeit. Sie wird teils mit den abgelegten Kleidern vergangener Großtheorien bedeckt, teils mit dem *dernier cri* aktueller Theoriemoden kostümiert und greift gar nicht auf die Formen und Einrichtungen der Erziehung durch, sondern verschafft nur dem, was ohnehin aus anderen Gründen schon da ist, noch eine „wissenschaftstheoretische“ Legitimation, die fallweise unter Rückgriff auf andere „Paradigmen“ ebenso gut zu erbringen wäre. Ergiebiger ist die Frage, wie der Pluralität der „Ansätze“ und „Positionen“ begegnet werden kann, um zu Bestimmungen der Sache der Pädagogik durchzudringen.

Zwei Varianten sind hier von Belang: Die erste besteht darin, der Erziehungswissenschaft, soweit sie als ein Zusammenhang von sachhaltigen und

mehr oder minder geordneten Aussagen zu verstehen ist, noch eine „Theorie der Erziehungswissenschaft“ überzustülpen; so ECKARD KÖNIG und PETER ZEDLER (1998); oder aber, das ist die zweite Variante, den systematischen Kern der Erziehungswissenschaft, ihre „Logik“, aus der Eigenart pädagogischen Argumentierens zu bestimmen, so HARM PASCHEN erst mit der „Logik der Erziehungswissenschaft“ (1979) und dann mit der Lehre von den „Pädagogiken“ (1997). In beiden Fällen geht es darum, die Sachverhalte der Erziehung nicht als primär gegeben und als etwas anzusehen, das in „verdeckungsfreier Sacher-schließung“ freizulegen und in den Blick zu bringen ist, wie HEIDEGGER in der eingangs erwähnten Vorlesung gefordert hat, sondern es geht darum, das „Erzieherische“ als Objekt der Erziehungswissenschaft in Abhängigkeit von den Verfahrensweisen, Aussage- und Argumentationsmodi zu verstehen und zu bestimmen, die in eben dieser Wissenschaft verwendet werden. Das ist ersichtlich zirkulär: Was über das Erziehen in seinen Gestalten und Absichten, sozialen Inszenierungen und Unzulänglichkeiten, Themen und Aufgaben zu wissen ist, ergibt sich aus den Formen, in denen mehr oder minder kohärente Aussagen darüber gemacht werden, was man erst dann kennt, wenn man eben diese Sätze bildet, sei es nach einem impliziten oder expliziten Argumentationsschema (so PASCHEN), sei es nach den Vorgaben eines vorweg gewählten Forschungsparadigmas, dessen Stichhaltigkeit seinerseits im Blick auf andere Sachgebiete entwickelt worden ist (so bei KÖNIG/ZEDLER).

Das ist weder ein Einwand dagegen, die Argumentfiguren der Pädagogik zu untersuchen und hier für Klarheit zu sorgen, noch dagegen, sich in der Pädagogik unterschiedlicher und auch erborgter Forschungstechniken zu bedienen; der Einwand bezieht sich auf die gegenstandskonstitutive Funktion, die der Form des Argumentierens bzw. der Methodologie zugesprochen wird. Für PASCHEN handeln Pädagogiken nicht direkt von Erziehung und Lernen, sondern diese erscheinen in differenten argumentativen Arrangements und werden erst dadurch und nur darin als pädagogische Sachverhalte erkennbar. „Gegenstand der Erziehungswissenschaft“ seien „entgegen landläufiger Annahme“ nicht direkt „Unterricht und Erziehung“ (PASCHEN 1979, S. 11), vielmehr werde das Erkenntnisobjekt erst durch eine Konstruktion und ein Arrangement erzeugt, sodass das Prädikat „pädagogisch“ nicht den Situationen selbst zukommt, sondern den Bezug auf „Pädagogiken“ ausdrückt, in denen und durch die definiert wird, was als Erziehung zu identifizieren ist (vgl. PASCHEN 1997, S. 34). Doch das hindert PASCHEN nicht, in seiner „Logik“ auf „pädagogische Elementar-komplexe“ zurückzugehen (1979, S. 27ff.) und diese vorab als Arrangements zur „Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung“ (1997, S. 32) zu bestimmen. Das heißt: Man muss schon etwas über Erziehung wissen, bevor man Arrangements als „pädagogische“ nach den Regeln ausweist, die für das „pädagogische“ Argumentieren implizit oder explizit gelten. Zu Recht hat THOMAS FUHR (1997) in seiner Besprechung der „Pädagogiken“ auf diese Ungereimtheit und die Unvermeidbarkeit einer Gegenstandsbestimmung hingewiesen, die faktisch der Analyse der Argumentations- und Aussagemodi vorangeht.

Nicht anders steht es mit dem Versuch, den Objektbereich der Erziehungswissenschaft metatheoretisch durch methodologische Vorgaben zu bestimmen. Auch KÖNIG und ZEDLER heben scharf heraus, dass es „die“ Erziehungswissenschaft nicht gibt, sondern „verschiedene erziehungswissenschaftliche ... Kon-

*PrangeFehlzeige: Pädagogische Systematik*

zepte“ (ebd., S. 234). Sie dienen jedoch nicht dazu, die Erziehungswirklichkeit zu erfassen, weil es „die Wirklichkeit nicht gibt und folglich auch deren „Erkenntnis. kein Kriterium von Wissenschaftlichkeit ist“ (ebd., S. 237), sodass „als Alternative nur übrig (bleibt), Wissenschaftlichkeit auf praktisches Handeln zu beziehen: Ziel der Erziehungswissenschaft ist, das praktische Handeln in pädagogischen Situationen verlässlich zu leiten“ (ebd., S. 237). Mit anderen Worten: Was Erziehung ist, ist nicht zu wissen, folglich, so sollte man meinen, kann man auch nicht wissen, was eine „pädagogische Situation“ ist und was nicht, wohl aber könne man wissen, wie das, was man „Erziehung“ nennt, mit unterschiedlichen Methoden erforscht wird, und dann habe man einen „verlässlichen Leitfaden für „pädagogische Situationen“, die jetzt auf wundersame Weise für erkennbar und erkannt vorausgesetzt werden. Angesichts dieser paradoxen Sachlage, dass wissenschaftlich und unter systematischen Prämissen nicht zu wissen ist, was Erziehung ist, wohl aber immer schon in der Alltagspraxis gewusst wird, dass man es mit Erziehung zu tun hat, kann es nicht mehr überraschen, wenn die Verfasser den Rat geben zu überlegen, wie man „auf der Basis der vorgestellten Wissenschaftskonzepte jeweils „vorgehen würde“ (ebd., S. 235). Das sieht recht stringent aus, ist es aber nicht: Es ergeben sich keine zwingenden Konsequenzen aus dem, was über Erziehung gedacht und wie sie erfasst wird; vielmehr kann der Praktiker sich immer noch ein anderes Paradigma mit anderen, angenehmeren oder weniger anspruchsvollen Konsequenzen aussuchen, die zu dem passen, was er ohnehin schon will. Das Instrument könnte immer auch ein anderes sein, sodass als letzte Maßgabe nur die moralische Aufforderung bleibt, das jeweilige Werkzeug nicht zu missbrauchen und „es in der Praxis human und verantwortlich einzusetzen“ (ebd., S. 240).

Der Vorrang eines beliebig begründeten oder schlicht willkürlichen Erziehungswillens bleibt unangetastet und darf sich aus dem Instrumentenkasten der Wissenschaft das Mittel herausuchen, das ihm geeignet erscheint, und zwar deshalb, weil die wissenschaftlichen Aussagen gar nicht auf die Sachverhalte der Erziehung durchgreifen und in ihren Folgerungen für die Aufgaben, Themen und Formen des Erziehens nicht artikuliert, sondern bestenfalls an ausgewählten Beispielen illustriert worden sind. Pädagogische Systematik als Metatheorie der Aussageformen und Argumentationsgestalten in Sachen „Erziehung“ ist so beliebig und angesichts der Vielfalt des allgemeinen Theoriebasars so vielgestaltig wie die ungerührten Praktiken des Erziehens selber, die sich fallweise zur ideologischen Aufbesserung der wissenschaftlichen Stützung bedienen, die ihren Interessen dienlich ist. Aber auch mit den Begründungszusammenhängen, ob sie nun „Paradigmen“ oder „Konzepte“, „Modelle“ oder „Ansätze“ genannt werden, verhält es sich nicht anders: So wenig sie insbesondere für die nicht bloß sporadische, sondern eine systematisch ausgeführte Formenlehre der Erziehung erbringen, so wenig werden sie von deren Tatbeständen, Erfordernissen und Ergebnissen betroffen. Sie sind genauso immun gegen das, was in der Erziehung geschieht, wie diese gegen die Paradigmen, die sie doch „begründen“ sollen. Insgesamt führt diese „Pluralität“ zu einer Art von fachlich-professioneller Pädagogen-Diplomatie, die jedem Programmatiker seine Botschaft, jedem Beobachter seinen Ansatz und jedem Praktiker seine Routinen lässt; nützlich für den unendlichen Diskurs, hinderlich für die Bestimmung und zusammenhängende Beantwortung der offenen Fragen der Erziehung.

Wie es anders sein kann und aus welchen Gründen, das lässt sich an DAVID HILBERTS berühmtem Vortrag über „Mathematische Probleme“ (1900) demonstrieren, den er vor hundert Jahren auf dem Internationalen Mathematikerkongress in Paris gehalten hat. Es waren genau 23 offene Fragen und ungelöste Probleme, die er benannt und der mathematischen Forschung vorgezeichnet hat, nicht Neu- und Uminterpretationen vorliegender Lösungen, auch keine metatheoretischen Erwägungen über den Standort seiner Wissenschaft und ihre Paradigmen, vielmehr Hinweise auf Lücken und Desiderata, die sich nur in einer Fachsystematik zeigen und durch diese als Fachprobleme definiert sind. Man kann einwenden, diese Aussonderung von Problemen und Aufgaben und die scharfe Unterscheidung zwischen gelösten und nicht gelösten Problemen seien für die Erziehungswissenschaft unerreichbar und überhaupt ein verfehltes Ideal; doch das kommt dem Eingeständnis gleich, dass die Sachverhalte der Erziehung zuletzt nicht theoriefähig und systematische Beweise nicht zu führen seien. Dann bleibt nur eine Literaturgeschichte der Äußerungen über Erziehung und als System-Ersatz entweder die Anlehnung an andere, glücklicher organisierte Wissenschaften oder die Nacherzählung von Versuchen, dem Erziehungswissen eine systematische Form zu geben, von denen man im Übrigen zu wissen meint, dass sie samt und sonders misslungen sind. Diese Negation des Systemanspruchs enthält den Verzicht auf Wissenschaft in ihrem Namen.

So gesehen, scheint es geboten, in einer zeitgerechten Abwandlung auf die Maxime zurückzukommen, die OCCAM dem scholastischen Leerlauf formaler Distinktionen und Konstruktionen entgegengehalten hat: *Paradigmata non sunt multiplicanda*. Ihre Realisierung würde das Erziehungswissen wieder auf den Boden zurückbringen, der den Sätzen über das Erziehen vorgegeben ist, und den Anfang dort machen, wo auch das Erziehen anfängt, nämlich bei denjenigen Operationen, durch die wir uns auf das Lernen der Heranwachsenden beziehen (vgl. PRANGE 2000). Ohne ein solches *fundamentum in re* bleiben die Aussagen über das Erziehen auf den Flugsand wechselnder Lagen und Perspektiven gebaut, dem mit metatheoretischen Reflexionen über die Form von Aussagen und Argumenten und deren Geschichte nicht beizukommen ist. Dieser gewissermaßen „prototheoretische“ Anfang als Prinzip einer pädagogischen Systematik liegt indes nicht an irgendwelchen verborgenen Stellen der Tradition und kann auch nicht rekonstruiert und nacherzählt werden; er liegt noch vor der Pädagogik als uneingelöste Aufgabe einer pädagogischen Systematik. Vielleicht kommt für die Pädagogik erst im 21. Jahrhundert die Zeit, nach den Worten HEIDEGGERS „ein System zu haben“.

### Literatur

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. hrsg. v. J. H. CAMPE. 16 Bde., Wien u. Braunschweig 1789-92.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. (1973) Weinheim 31991.
- BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. (1888) In: Gesammelte Schriften. Bd. VI. Göttingen 51968.



### *PrangeFehlanzeige: Pädagogische Systematik*

- Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. hrsg. v. W. REIN. 7 Bde., 1894-99; 10 Bde., Langensalza <sup>2</sup>1903-10.
- Erziehungswissenschaftliches Handbuch. hrsg. v. TH. ELLWEIN u.a. Bd. IV: Pädagogik als Wissenschaft. Berlin 1975.
- Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft hrsg. v. D. LENZEN u.a. 12 Bde., Bd. I: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983.
- FUHR, TH.: Rezension von H. Paschen: Pädagogiken. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 680-683.
- GÖTTLER, J.: System der Pädagogik. (1915), neu bearb. u. erw. v. J.B. WESTERMAYR, München 121964.
- HEIDEGGER, M.: Ontologie (Hermeneutik der Faktizität). (Zuerst als Vorlesung 1923) In: Gesamtausgabe. Bd. 63. Frankfurt <sup>2</sup>1995.
- HILBERT, D.: Mathematische Probleme (1900). In: Gesammelte Abhandlungen. Bd. 3. Göttingen 1935, S. 290-329.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. 1781a; 1787b.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998.
- KRÜGER, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft (Bd. II: Einführungskurs Erziehungswissenschaft). Opladen 1997.
- Lexikon der Pädagogik, hrsg. v. E. ROLOFF/O. WILLMANN. 5 Bde., Freiburg 1913-17.
- NIETZSCHE, F.: Götzen-Dämmerung. (1888) In: Werke in 3 Bänden, hrsg. v. K. SCHLECHTA, Bd. 2, München 1955.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PASCHEN, H.: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim 1997.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.
- PRANGE K.: Rezension zu H.-H. Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft (1997). In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 (1998), S. 425-430.
- PRANGE K.: Rezension zu W. Brinkmann u. J. Petersen: Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik (1998). In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999), S. 769ff.
- PRANGE K.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler 2000.
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde. Langensalza 1902/06.
- SAVIGNY, F.C. v.: Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft. (1814) Heidelberg <sup>3</sup>1840.
- TENORTH, H.-E.: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981), S. 85-103.

### *Abstract*

In pedagogics, the interest in systematic theorizing seems to collide with the interest in realistic reactions to educational issues. Still, the discipline cannot avoid the need to organize its knowledge in such a way that it may actually be taught and enhanced by research. This may be accomplished in synopses and lexical stock-takings which function as substitute systematics, following the paradigms and methods of other disciplines, and it is also achieved by metatheoretical approaches aimed at learning something about education from the pedagogical discourse. Both methods intensify the systematic deficit. This may only be remedied by going back to the primary forms of educating and by taking these as the basis for educational knowledge.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Klaus Prange, Universität Tübingen, Allgemeine Pädagogik,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen