

Ruhloff, Jörg

Bildungs- und Erziehungsphilosophie - ein Blick von innen

Wigger, Lothar [Hrsg.]: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 83-91. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Bildungs- und Erziehungsphilosophie - ein Blick von innen - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 83-91 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55878 - DOI: 10.25656/01:5587

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55878>

<https://doi.org/10.25656/01:5587>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Jörg Ruhloff

Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen¹

Zusammenfassung

Nach einem Rückblick auf die Gründungskonstellation der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* entwickelt der Beitrag die These, dass das Problem der allgemeinverbindlichen Begründung pädagogischer Praktiken und erziehungswissenschaftlicher Sätze die Leitfrage der Disziplin *Allgemeine Erziehungswissenschaft* sei. Er skizziert den speziellen bildungs- und erziehungsphilosophischen Beitrag zu dieser Frage und benennt einige Themen für die diskursive Kooperation der Kommissionen in der DGfE-Sektion *Allgemeine Erziehungswissenschaft*.

Summary

Philosophy of Education – a view from the inside
This paper briefly recapitulates the formation and history of the German national commission for the discipline of Philosophy of Education (*Bildungs- und Erziehungsphilosophie*). In this, it centres on the argument that the main task of the educational discipline, General Educational Theory (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*), must be to investigate the validity and foundations of educational practice and educational claims. With respect to this, the special contribution of the philosophy of *Bildung* and education is outlined. Finally, the article lists some topics which should be discussed and developed in cooperation with different national commissions in the overarching section for General Educational Science (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*).

1 Zur Geschichte der Kommission

Gestatten Sie mir bitte, mit einer selektiven Erinnerung an die Geschichte der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* zu beginnen: Die Kommission ging hervor aus der Arbeitsgemeinschaft *Pädagogik und Philosophie*. Die war zu Beginn der 1980er-Jahre dank der Initiative von Jürgen-Eckardt PLEINES entstanden. Er hatte nacheinander Wolfgang FISCHER und mich, Dietrich BENNER, Jürgen OELKERS und rasch auch weitere Kollegen und Kolleginnen hinzugewonnen, die mit ihm für eine solche Fachgruppe in der DGfE eintraten. Ich erwähne die personelle Anfangskonstellation, weil sie, ungeachtet des angenehmen Zusammenwirkens auf unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Pädagogik und Philosophie vorausweist und damit auch auf verschiedene Deutungsmöglichkeiten der Funktion einer Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* im Rahmen der Sektion

Allgemeine Erziehungswissenschaft, falls es denn bei diesem Organisationsstatus bleiben kann. Mit einem geringen Zuschuss stilisierender Überformung, der der Verdeutlichung von Differenzen zugute kommt, ist etwa folgendes zu unterscheiden:

- Der Inaugurator, Jürgen-Eckardt PLEINES, hatte bei seiner Initiative die rasche Abnabelung der Erziehungswissenschaft von der Philosophie im Auge und vielleicht die leise Hoffnung, diese, wenn nicht rückgängig zu machen, so doch in ihren schlechten Folgen mildern zu können (vgl. PLEINES 1994, 2000). Im Sprecherkreis vertrat er mit einer gewissen Nachdrücklichkeit die Linie, dass die Arbeitsgemeinschaft vor allem die originäre Fachphilosophie mit ihren großen Traditionen, aber auch in ihren aktuellen Entwicklungen teils authentisch zu Wort kommen lassen, teils zur Sprache bringen sollte, um deren pädagogische Konsequenzen und Implikationen zu analysieren und fruchtbar werden zu lassen.
- Die hinzugewonnenen Mitstreiter stimmten mit der Grundthese überein, dass die wissenschaftliche Pädagogik oder Erziehungswissenschaft das philosophische Denken nicht ohne Selbstverstümmelungen in den Wind schlagen kann. Sie betonten aber stärker das pädagogische Selbstbewusstsein, wenngleich wiederum mit charakteristischen Akzentunterschieden.
- Wolfgang FISCHER, damals *unterwegs* zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik – die sokratische Zuschärfung seiner Skepsis blieb noch im Hintergrund –, stand für den Einsatz einer segmentären Theoriegestalt *more philosophico* innerhalb der Erziehungswissenschaft. Er machte die These stark, dass der wissenschaftlichen Pädagogik eine pädagogisch-praktisch abstinente, radikal skeptische Wissensform leider fehle. Philosophie *innerhalb* der wissenschaftlichen Pädagogik verstand er vor allem als universelle, aber zugleich hochspezialisierte Methode der Legitimitätsanalyse und -kritik pädagogischer Aussagen, Einstellungen, Institutionen und Tätigkeiten (vgl. FISCHER 1989, 1997; FISCHER/RUHLOFF 1993).
- Dietrich BENNER, dem wir zu seinem heutigen 60. Geburtstag gratulieren, befand sich in den Vorstudien zu seiner *Allgemeinen Pädagogik*, die er vor dem Hintergrund einer allgemeinen philosophischen Praxeologie entwickelte. Diesen Umstand kann man, was das Verhältnis von *Pädagogik und Philosophie* anlangt und ohne den nicht-affirmativen Grundzug seines Entwurfs zu verkennen, dahingehend deuten, dass die Pädagogik aus ihrer eigenen Fragestellung heraus, jedoch abweichend von Wolfgang FISCHERS Akzentuierung, ein Fundament in einer *bestimmten* philosophischen *Antwort* auf die großen geschichtlichen Fraglichkeitskonstellationen, in denen wir uns bewegen, suchen muss und auch finden kann (vgl. BENNER 1994, 1995, 2001).
- Jürgen OELKERS (vgl. 1985) neigte infolge seiner intensiven Beschäftigung mit der anglo-amerikanischen analytischen Philosophie wohl überwiegend dem Modell einer *philosophy of education* innerhalb der Erziehungswissenschaft zu. Er konnte jedoch durchaus auch Gefallen an dem Gedanken finden, der Philosophie über ihre analytische Funktion hinaus eine konstruktive Bedeutung im Rahmen einer allgemein praxisleitenden pädagogischen Theorie einzuräumen.
- De nobis ipsis silemus.

Anfangs folgten Arbeitsgemeinschaft und Kommission eher dem zuerst genannten Modell. Sie realisierten es in *der* Gestalt, dass zu den Kommissionstagungen nach Möglichkeit auch Philosophen als Referenten eingeladen wurden und philosophische Theoreme in ihrer Bedeutung für Bildung und Erziehung verhandelt wurden.² Die Erfahrungen mit den

Auftritten von Fachphilosophen und bereits damit, sie überhaupt als Diskurspartner zu gewinnen, waren allerdings insgesamt wenig ermutigend. Bezeichnend für die überwiegende Haltung der Fachphilosophie gegenüber Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist der oberlehrerhafte Ton, mit dem ein Philosophieprofessor als Gast der Kommission zu Beginn der 1990er-Jahre uns nahe legen zu sollen meinte, es sei nützlich, doch öfter mal wieder PLATON zu lesen. Unkenntnis der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland seit den 1960er-Jahren, unterfüttert mit unterschwelliger Missachtung und schlecht verborgenem Überlegenheitsdünkel, waren das, was man an derartigen philosophischen Auslassungen über Bildungs- und Erziehungstheorie unschwer spüren konnte. Als überwiegender Trend hat sich diese Mischung nach meiner Kenntnis bis heute erhalten. Erfreuliche Ausnahmen wie z.B. Gerhard FUNKE, Ludwig SIEP, Gerhard GAMM und unser Kommissionsmitglied Anselm W. MÜLLER brauchen darum nicht unterschlagen zu werden. Auch der seltene Fall einer *anerkannten* Personalunion wie bei Käte MEYER-DRAWE verdient in diesem Zusammenhang rühmliche Erwähnung.

Repräsentativ für die Beziehung zwischen Philosophie und Pädagogik in den vergangenen 30 Jahren ist das jedoch nicht. Und für die Einschätzung des gegenwärtigen deutschsprachigen fachphilosophischen mainstreams in seinem Verhältnis zur Pädagogik ist das folgende Indiz aussagekräftig. Von einem veritablen fachphilosophischen Kenner der Erziehungswissenschaft wurde kürzlich die Programmatik publiziert, die theoretische „Allzuständigkeit der Philosophie [insbes. diejenige für Pädagogik; J.R.] wiederherzustellen“. In einer seltsamen Verbindung mit einem Plädoyer für „Autonomiepädagogik“ bei teacher-proofed Curricula wird eine Art Supervision aller Lehrerinnen und Lehrer durch fachphilosophische Spezialisten für die komplizierteren Fragen vorgeschlagen (HÜGLI 1999, bes. S. 171ff.). Wir sollten den sympathischen Anton HÜGLI einmal zu unserer Kommission einladen, wie Alfred SCHÄFER, der zur Zeit wieder in Afrika forscht, vorgeschlagen hat.

Im Übrigen sprechen solche Erfahrungen aber – unabhängig von Argumenten zur Auslegung von Interdisziplinarität und diesseits von disziplinpolitischen Erwägungen – bereits aus *technischen* Gründen dafür, das Verlangen nach Philosophie vorzugsweise *innerhalb* der Pädagogik zu sättigen, um nicht auf die Gnade einer wohlmeinenden, aber unzuverlässigen auswärtigen Beratung angewiesen zu bleiben. Sie sprechen natürlich nur unter *der* Voraussetzung dafür, dass ein solches Verlangen überhaupt besteht und dass es der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Sache nach hinreichend begründet ist. Letzteres ist der Fall. Und das hat auch mit dem Thema des *Allgemeinen* in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu tun. Jedenfalls werde ich aus gegebenem Anlass im Folgenden die Funktion und Bedeutung von Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Hinblick auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft herausstellen.

2 Problemverortung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Meine These lautet: Der besondere Beitrag einer Allgemeinen Bildungs- und Erziehungswissenschaft zur gesamten Disziplin in allen ihren Verzweigungen besteht in der Belebung und Kultivierung der Frage, was, ob überhaupt etwas und wenn ja, in welcher Weise etwas in Pädagogik und Erziehungswissenschaft als allgemein richtig und verbindlich zu begründen ist. Das ist eine vorwiegend kategorial- und wahrheitsanalytische Fragerichtung. Historisch erläutern lässt sich diese Aufgabenstellung mit einem Hinweis

auf die Programmformel des COMENIUS: *Omnia omnes omnino*. *Omnia*, „alles“ Besondere der Erziehungswissenschaft betreiben *omnes*, alle Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zusammengenommen, wengleich je in ihrer Wissenssparte und je auf ihre Weise. Dass dabei das *Omnino* nicht auf der Strecke bleibt, das ist die spezifische Aufgabe einer in sich differenzierten Allgemeinen Erziehungswissenschaft im gesamten Disziplingefüge. Aus der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie fließt dazu ein noch einmal spezifizierter Beitrag, auf den ich später ein wenig genauer eingehen werde. Zuvor versuche ich mich aus der Perspektive unserer Kommission am gemeinsamen Problem einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Einer Einschätzung Klaus SCHALLERS (vgl. 2000) folgend ist die Wahrnehmung des *Omnino* als eines pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen *Problems* in unserer Gegenwart tatsächlich überwiegend gestört, verzerrt, zumindest getrübt. Ein Anzeichen dafür ist der Sachverhalt, dass in unserer Fachgesellschaft bis in ihre gegenwärtige Leitung hinein mit einer gewissen Anmaßung die argumentativ dürftige Meinung vertreten werden kann, man brauche heute keine *Allgemeine Pädagogik* mehr, weil doch die berufswissenschaftlich verstandenen Spezialisierungen für je ihre Grundlagen inzwischen selber aufkämen. Es gäbe doch bereits eine *Allgemeine Sozialpädagogik*, eine *Allgemeine Erwachsenenpädagogik*, eine *Allgemeine Berufspädagogik* und, um den sprachlichen Unfug auf die Spitze zu treiben, auch eine *Allgemeine Sonderpädagogik*. Das alles und noch mehr gibt es zweifellos. Aber die Wirklichkeit war vermutlich auch noch nie vernünftig.

Wer die Herkunft des Comenianischen *Omnino* aus einem theologischen Argumentationsfonds verdächtig findet, der kann auch an die kritische Erkenntnistheorie KANTS anknüpfen (vgl. 1956, B 670ff.). Wissenschaftliche Erkenntnis schreitet danach nur dann fort, wenn mindestens drei Dimensionen verfolgt und miteinander verbunden werden:

1. Die Richtung einer zunehmenden Spezifizierung.
2. Die Richtung einer kontinuierlichen Verknüpfung des in Erkenntnis und Wissen Spezifizierten.
3. Diejenige Richtung, die durch die regulative Idee der Vollständigkeit der Erkenntnis vorgezeichnet wird.

Das zuletzt Genannte, die *Idee der Vollständigkeit von erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis* im problematischen, nicht im deutsch-idealistischen Verständnis von *Idee* ist offensichtlich eine andere Version dessen, was COMENIUS als *Omnino*-Problem hinterlassen hat. Beide Versionen³ der Problemlösung, sowohl die Comenianische als auch die KANTISCHE bereiten uns heute Schwierigkeiten. Dennoch kann das mit diesen Fragestellungs- und Lösungsversionen bewegte Problem nicht folgenlos beiseite geschoben werden.

Die Comenianische *Omnino*-Version ist schon lange nicht mehr allgemein zustimmungsfähig, weil sie ein Schöpfungspostulat zwingend einschließt. KANTS vernunftkritische Version des Allgemeinen im Sinne einer den Aufklärungsfortschritt anleitenden *regulativen Idee der Vollständigkeit* ist heute zumindest *darin* fragwürdig, dass sie das Konzept einer in sich abgeschlossenen, gattungsallgemeinen und insofern ungeschichtlichen⁴, wengleich eigenkritischen Vernunft voraussetzt. – Ich benutze im Folgenden die Comenianische Version zur Bezeichnung unserer spezifischen Allgemeinheitsfrage, spreche also vom *Omnino*-Problem im Sinne einer Funktion.

Heute werden ohne theoretisch-argumentativen Sieger nebeneinander andere Versionen als Kandidaten diskutiert, die in die Allgemeinverbindlichkeitsfunktion eintreten könnten. Ich rufe die verbreitetsten in die Erinnerung:

- Da ist *einmal* der sprachlogisch untermauerte Gedanke, den Widerstreit zu bezeugen, um die Vielfalt der nicht aufeinander reduzierbaren Diskurse und damit eine optimale, wenngleich nicht-ideale Allgemeinverbindlichkeit und Gerechtigkeit zu gewährleisten, – in der Kurzform: *Allgemeinheit durch Widerstreit*.⁵
- Da ist zum *Zweiten* immer noch der ebenfalls bei der Sprache, aber diesmal kommunikationstheoretisch ansetzende Idealismus, Allgemeinverbindlichkeit durch herrschaftsfreien Konsens anzustreben, in der Kurzform: *Allgemeinheit durch argumentativ gesicherten Konsens* (vgl. Arnold SCHÄFER 1998).
- Da ist *drittens* mit abstumpfendem Glanz, aber in ihren implementativen Formen noch machtvoll wirkend, die sozio-biologische Systemtheorie einschließlich konstruktivistischer Varianten. Sie bietet in ihrer theoretisch ambitioniertesten Gestalt nach dem Vortritt von ‚Pater‘ Brown, gemeint ist Spencer Brown, eine Fassung und eine Lösung der Allgemeinverbindlichkeitsfrage nach dem folgenden Grundmuster an: Allgemeinheitsstabilisierung durch paradoxalen Wiedereintritt der gegeneinander abgeschotteten Systeme in das von ihnen Unterschiedene. Oder kurz: *Allgemeinheit durch paradoxales System-Monadentum*.⁶

In der sozialen Realität ist übrigens das Omnino-Problem vielleicht immer schon erledigt – *heute* in Form ökonomisch-politischer Diskursdiktate (vgl. LOHMANN 2001), die von einigen, auch in Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit vorausweisendem Gehorsam oder mit einer Art von Unterwerfungsgemütlichkeit begrüßt werden.

3 Forschungsrichtungen und Desiderate

Im engeren Umkreis derjenigen Beiträge zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Omnino-Thematik, die von den Studien und Forschungen der Mitglieder der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* vorangetrieben werden, lassen sich systematisch drei Perspektiven unterscheiden und mit Beispielen belegen, ohne dass damit bereits alles gesagt wäre:

- Da ist – *erstens* – zu nennen der Typus einer *erkenntnis- und wissenstheoretischen* Thematisierung des Omnino-Problems. Die äußerste Zuspitzung in dieser Hinsicht ist der erziehungswissenschaftliche Einsatz der radikal skeptischen Wissens- und Denkform ohne jeglichen pädagogisch-praktischen Leitanspruch, wenngleich nicht ohne Folgen – schmerzhaft, aber wohltuende Folgen, wie ich meine (vgl. LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL 1988).
- Davon lassen sich – *zweitens* – unterscheiden *ontologisch-anthropologische* Thematisierungen allgemeiner pädagogischer Fragen. Zu dieser Thematisierungsgruppe gehört, wenigstens mit wichtigen Teilaspekten, etwa die leib-phänomenologische Kritik des *Subjekts* und vor allem von dessen *Identität* in Verbindung mit einer Neufassung von Sozialität (vgl. MEYER-DRAWE 1987, 1990, 1996).
- *Drittens* und die wohl größte Gruppe bildend lässt sich eine amalgamiert *erkenntnistheoretische und zugleich ontologisch-anthropologische* Sichtweise ausmachen. Dahin möchte ich den auf allgemeine praktisch-pädagogische Lösungen abzielenden Ansatz einer rhetorischen Theorieform zählen, bei dem bislang allerdings eher die erkenntnistheoretische und erkenntnishistorische Fragestellung vorwaltet (vgl. DÖRPING-

HAUS/HELMER 1999). Für eine Amalgamierung mit vorwiegend ontologisch-anthropologischem Zugang zum Omnino-Problem kann der Bildungs- und Herrschaftskritik miteinander verbindende, in jüngster Wendung Natur- und Technik-dialektische Ansatz als Exempel stehen (vgl. EULER 1989, 1999). Als Beispiel einer wohlausgewogenen Amalgamierung erkenntnistheoretischer und sachthematischer Blickweisen auf die bildungs- und erziehungsphilosophische Seite allgemeiner Pädagogik darf der Entwurf einer nicht-affirmativen Pädagogik noch einmal genannt werden (vgl. BENNER 2001).

Zu erwähnen sind aber auch *Forschungsdessiderate*, die nirgendwo anders als im subdisziplinären Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und insbesondere mit bildungs- und erziehungsphilosophischen Fragestellungen behoben werden können und sollten. Ich greife jetzt nur zwei Forschungslücken heraus, die von Mitgliedern unserer Kommission angegangen worden sind und die gegenwärtig zu schließen versucht werden:

Das ist *zum einen* ein Thema, das *omnes* in der Erziehungswissenschaft angeht, skandalöserweise jedoch – *cum grano salis* und trotz der trocken vorgetragenen, aber kaum wahrgenommenen Attacke von Lutz KOCH (vgl. 1991) – seit etwa 100 Jahren von *nemo* aus einem spezifisch pädagogischen Probleminteresse heraus vorangetrieben worden ist (vgl. jedoch LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982; BUCK 1989). Das ist das Thema des *Lernens*, für das sich Pädagogik und Erziehungswissenschaft weithin zuerst von der Psychologie, danach von Biologie und Neurophysiologie, neuerdings von den sogenannten Kognitionswissenschaften die Konzepte vorsagen lassen; Konzepte, mit denen etwas anfangen zu können, Lehrerinnen und Lehrern mehr eingeredet wird als durch Theorie und Erfahrung bestätigt wird.

Zum anderen verweise ich auf eine seit dem Spätmittelalter und der Renaissance angebahnte Veränderung der humanen Großwetterlage, die ich mit dem früh schon von Helmut PEUKERT verwendeten Stichwort *Kontingenz* einzufangen versuche (vgl. PEUKERT 1978, 1982, 1987). Als knapper Problemanriss dazu das Folgende: Die einander aufklärenden Intellektuellen des 15. Jh., voran die Renaissance-Humanisten in Italien, diskutierten damals die Frage, was wohl im menschlichen und menschheitlichen Leben überwölge, nämlich entweder das Schicksal, die fortuna, *oder aber* die menschliche Vernunft. Auf die Waagschale der Vernunft drückten sie u.a. ihre Anstrengungen für Pädagogik. Das Ergebnis war damals, in der Renaissance, eine in leisem, noch beinahe klagendem Ton vorgetragene Vernunftzuversicht (vgl. RUHLOFF 1989; MUSOLFF 1997; GÖING 1999; BOLLMANN 2001). Die europäische Aufklärungsepoche machte daraus ein Trompetenkonzert. Das ist heute teils nur mehr wenig bekannt, teils wird es ungern gehört. Mit dem Anspruch einer wenigstens annähernd akzeptablen Beurteilung unserer geschichtlichen Lebensstimmung darf nach Auschwitz, Kambodscha, den afrikanischen und sonstigen Massenschlächtereien wohl gesagt werden, dass ein geschichtsmächtiger Vernunftoptimismus heute unbegründet ist. Aber das ist nicht der Kernpunkt, auf den ich hinaus möchte. Das Problem, das mit der angedeuteten Stimmungslage verwoben ist und das mit zunehmender Dringlichkeit erst *nach* der Aufklärungsepoche zu Bewusstsein kommt, ist das *Kontingenzproblem*.⁷ Gemeint ist eine gegenüber Renaissance und Aufklärungsepoche neue, auch Wissenschaft und praktische Pädagogik berührende, im Altertum allerdings in anderer Weise geläufige Fraglichkeitslage, die die Dichotomie von Vernunft und fortuna überwindet und korrigiert. Das Problem der *Kontingenz* hat viele Facetten (vgl. M. KOCH 1999; RICKEN 1999). Es bezieht sich, falls es nicht soziologisch verkürzt wird und jetzt nur skizzenartig angedeutet, auf das weite und vermutlich größeren Teils wüste

Feld der anonymen Vorgänge, die weder natürlich sind, weder Schicksals- oder statistische Wahrscheinlichkeitszuschreibungen dulden noch auch vernunftgeleitet sind, sei es *vernünftig* im Sinne einer rational-planvollen Bewältigung oder sei es vernünftig im Sinne von problem-entlastender theoretischer Durchdringung. In dieses Feld gehört u.a. einiges von dem, was mit der Sozialisationskategorie erfasst worden ist. Eben so gut könnte aber auch das ganz andere Thema der medial bedingten Strukturveränderungen (vgl. MEDER 1998) oder das sehr spezielle der schleichenden Maschinerisierung (vgl. MEYER-DRAWE 1996) von *homo erectus minime sapiens* als Beispiel herangezogen werden. – Der sogenannte Dekonstruktivismus, der viele der jüngeren Kolleginnen und Kollegen umtreibt, könnte vielleicht in dieser Fragestellung einen annähernd passenden Rahmen finden.

4 Kooperationsangebote

Auf die Gefahr hin, das Gegenteil auszulösen, schließe ich mit einem miniaturisierten Verständigungsangebot für die Kooperation in der differenten Konstellation der Kommissionen unserer Sektion. Das Koalitionsangebot erfolgt aus meiner, nicht aus einer kommissions-offiziellen bildungs- und erziehungphilosophischen Sicht:

- Mit der Kommission *Anthropologie* wäre u.a. zu beraten über *Humanität nach den Humanismen* und trotz des jüngsten erziehungswissenschaftlichen Quasi-Humanismus, gemeint ist der *humanontogenetische* Papiertiger (des Näheren vgl. RUHLOFF 2001).
- Mit der Kommission *Biographieforschung* wäre zu diskutieren u.a. über die bildungs- und erziehungstheoretische Tauglichkeit der *Bios*-Kategorie.
- Mit der Kommission *Wissenschaftsforschung* wäre zu debattieren u.a. über die verengenden *Modellierungen des sozialwissenschaftlichen Blicks* auf Wissenschafts- und Erziehungspraxis.

Derartige Kommunikationen werden nur möglich sein, wenn innerhalb der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* munter gestritten wird über pädagogische und erziehungswissenschaftliche Kategorien, Methoden und Habitualisierungen; oder anders gefasst: über formale und materiale Träger des Ommino-Problems wissenschaftlicher und pädagogischer Aussagen und Einstellungen.

Um zum Schluss das Fettnäpfchen leer zu treten, schließe ich mit zwei gegenwendigen Feststellungen. Sie beziehen sich auf selbstverschuldete Behinderungen des gesamten deutschsprachigen Diskurses der Erziehungswissenschaft:

1. Kolleginnen und Kollegen lesen die wissenschaftlichen Publikationen ihrer Kollegen und Kolleginnen im Allgemeinen zu wenig und zu ungenau.
2. Achtung und Beachtung der Diskurspartizipiantinnen und -partizipianten könnten erheblich erleichtert werden dadurch, dass die Arsenale der Zitierwaffen und Referenzkrücken so sparsam benutzt würden wie zum Beispiel im anglo-amerikanischen Wissenschaftsdiskurs.

Anmerkungen

- 1 Gedruckt nach dem gesprochenen Text.
- 2 Charakteristisch dafür ist der Dokumentationsband über den 9. Kongreß der DGfE in Kiel 1984 (vgl. PLEINES 1985).
- 3 Nur von *Versionen* ohne ein Original lässt sich bei Berücksichtigung der Sprachkritik WITTGENSTEINS sprechen (vgl. GOODMAN 1984, bes. S. 13ff.). Eine Wendung ins Ästhetische zuungunsten der Legitimitätsproblematik ist darum gleichwohl nicht zwingend (vgl. POENITSCH 1999).
- 4 Von Ungeschichtlichkeit insgesamt kann für KANTS Vernunfttheorie keineswegs die Rede sein.
- 5 Vgl. LYOTARD 1987; POENITSCH 1992; FISCHER/Ruhloff 1993; MASSSCHELEIN/WIMMER 1996; FROMME 1997; KOLLER 1999.
- 6 S. dazu LUHMANN 1988, 1999; LUHMANN/SCHORR 1996, zur Kritik darin die Beiträge von: KOLLER, RUHLOFF, Arnold SCHÄFER; Alfred SCHÄFER 1983.
- 7 Karl HELMER korrigierte in der Diskussion zutreffend, dass das Kontingenzproblem bereits im Spätmittelalter, vor allem jedoch im 17. Jh. – vergessenerweise – eine herausragende Rolle spielte (vgl. HELMER 1982). Spezifisch für seine neue Dringlichkeit nach der Aufklärungsepoche ist seine Radikalisierung in Mitteleuropa infolge des Glaubwürdigkeitsverlusts des christlich-religiösen Halte- und Lenkungssystems.

Literatur

- BENNER, D. (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. – Bd. 1. – Weinheim.
- BENNER, D. (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. – Bd. 2. – Weinheim.
- BENNER, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 4., völlig neu bearb. Aufl. – Weinheim.
- BOLLMANN, U. (2001): Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht. – Würzburg.
- BUCK, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. – 3., um einen dritten Teil erweiterte Aufl., hrsg. v. E. VOLLRATH. – Darmstadt.
- DÖRPINGHAUS, A./HELMER, K. (Hrsg.) (1999): Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik. – Würzburg.
- EULER, P. (1989): Pädagogik und Universalienstreit. – Weinheim.
- EULER, P. (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. – Weinheim.
- FISCHER, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. – St. Augustin.
- FISCHER, W. (1997): Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. – Baltmannsweiler.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J. (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. – St. Augustin.
- FROMME, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. – Neuwied.
- GÖING, A.-S. (1999): Die Lebensbilder zu Vittorino DA FELTRE. Studien zur Rezeption einer Erzieherpersönlichkeit im Italien des 15. Jahrhunderts. – Würzburg.
- GOODMAN, N. (1984): Weisen der Welterzeugung. – Frankfurt/M.
- HELMER, K. (1982): Weltordnung und Bildung. Versuch einer kosmologischen Grundlegung barocken Erziehungsdenkens bei Georg Philipp HARSDÖRFFER. – Frankfurt/M.
- HÜGLI, A. (1999): Philosophie und Pädagogik. – Darmstadt.
- KANT, I. (1956): Kritik der reinen Vernunft (1787). – Hamburg.
- KOCH, L. (1991): Logik des Lernens. – Weinheim.
- KOCH, M. (1999): Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. – Münster.

- KOLLER, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. – München.
- LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. – Königstein/Ts.
- LOHMANN, I. (2001): When Lisa becomes suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/LohmannPublik/lisa.htm>.
- LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.) (1988): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. – St. Augustin.
- LUHMANN, N. (1988): Soziale Systeme. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N. (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bde. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. – Frankfurt/M.
- LYOTARD, J.-F. (1987): Der Widerstreit. – München.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M. (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. – St. Augustin.
- MEDER, N. (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: BORRELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd.III. Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. – Baltmannsweiler.
- MEYER-DRAWE, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer Theorie der Inter-Subjektivität. – 2. Aufl. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. – München.
- MUSOLFF, H.-U. (1997): Erziehung und Bildung in der Renaissance. – Köln.
- OELKERS, J. (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik aus analytischer Sicht. – Darmstadt.
- PEUKERT, H. (1978): Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – fundamentale Theologie. – Frankfurt/M.
- PEUKERT, H. (1982): Kontingenzerfahrung und Identitätsfindung. In: BLANK, J./HASENHÜTTL, G. (Hrsg.): Glaube und Moral. – Düsseldorf, S. 76-103.
- PEUKERT, H. (1987): In: PLEINES, J.-E. (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. – Würzburg, S. 69-88.
- PLEINES, J.-E. (1994): Denkanstöße. Uni-Reden. – Weinheim.
- PLEINES, J.-E. (2000): Bildung im Umbruch. – Hildesheim.
- PLEINES, J.-E. (Hrsg.) (1985): Kant und die Pädagogik. – Würzburg.
- POENITSCH, A. (1992): Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. HUMBOLDT, NIETZSCHE, BALLAUFF, LYOTARD. – Essen.
- POENITSCH, A. (1999): Welterzeugung, Fiktion, Bildung. In: Viertelsjahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75. Jg., S. 454-470.
- RICKEN, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. – Würzburg.
- RUHLOFF, J. (2001): Fatalismus und pädagogische Praxeologie. In: HELLEKAMPS, S./KOS, O./SLADEK, H. (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich BENNER zum 60. Geburtstag. – Weinheim, S. 21-32.
- RUHLOFF, J. (Hrsg.) (1989): Renaissance-Humanismus. Zugänge zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit. – Essen.
- SCHÄFER, Alfred (1983): Systemtheorie und Pädagogik. Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien. – Königstein/Ts.
- SCHÄFER, Arnold (1998): Identität im Widerspruch. Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne. – Weinheim.
- SCHALLER, K. (2000): Omnino. In: HELMER, K./MEDER, N./MEYER-DRAWE, K./VOGEL, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg RUHLOFF zum 60. Geburtstag. Angeregt von Wolfgang FISCHER †. – Würzburg, S. 322-343.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Universität Wuppertal, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal, E-Mail: ruhloff@uni-wuppertal.de