

Zierer, Klaus

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 402-413

urn:nbn:de:0111-opus-71540



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Einführung in den Thementeil	303
<i>Wolfgang Seitter</i> Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze	305
<i>Gert Biesta/John Field/Michael Tedder</i> A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions of learning through the lifecourse	317
<i>Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer</i> Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen	328
<i>Matthias Herrle/Sigrid Nolda</i> Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion	340
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung	355
<i>Burkhard Schäffer</i> Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder von „Babyboomern“	366
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“	378

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen
im schulischen Alltag 384

Klaus Zierer

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken
in der Pädagogik 402

Torsten Schwan

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das
Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der
Jenaplan-Pädagogik nach 1933 414

Besprechungen

Maya Kandler

Werner Michl: Erlebnispädagogik 437

Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen 437

Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik 437

Klaus Zierer

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung 440

Gertrud Nunner-Winkler

Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction 443

Frauke Stübig

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur
und was dann? 446

Klaus Prange

Margit Stein: Allgemeine Pädagogik 449

Bernhard Schmidt

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der
Forschung 451

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009	454
Pädagogische Neuerscheinungen	492
Impressum	U 3

Klaus Zierer

Pädagogik als System

Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Systemfrage, die spätestens seit dem 18. Jahrhundert in der Pädagogik thematisiert wird und bis heute zu einer ihrer zentralen Fragen gehört. Aufbauend auf terminologischen Vorüberlegungen wird erstens untersucht, ob Systementwürfe eine Wende von der Sache hin zur Erkenntnis, vom „Weltsystem“ hin zum „Erkenntnisssystem“ vollzogen haben. Zweitens werden die damit verbundenen Stimmen verschiedener Systemkritiker erläutert und in zwei Klassen, einem subjekt-orientierten und einem objekt-orientierten Argument, zusammengefasst. Drittens werden diese Gegenargumente einer kritisch-konstruktiven Betrachtung unterzogen, um den Schluss zu ziehen, dass sie zwar Ernst zu nehmen sind, ein Systemdenken deshalb aber nicht unmöglich ist. Daran anknüpfend wird abschließend der Frage nachgegangen, was eine Pädagogik als System leisten kann und soll.

1. Zur Aktualität der Systemfrage in der Pädagogik

Legt man die Geburtsstunde der Pädagogik als Wissenschaft in das Jahr 1779, in dem Ernst Christian Trapp den ersten Lehrstuhl für Pädagogik (und Philosophie) übernahm, dann kann die Systemfrage als eine der ursprünglichsten Fragen der Pädagogik als Wissenschaft bezeichnet werden. Denn in seinem Hauptwerk „Versuch einer Pädagogik“ aus dem Jahr 1780 geht er, angespornt, den Fachbereich zu umreißen, auf den er berufen wurde, explizit auf diese Frage ein.

Bis heute ist die Systemfrage, meist unter dem Deckmantel einer „systematischen“ beziehungsweise einer „allgemeinen“ Pädagogik, Gegenstand zahlreicher Abhandlungen und Anstoß verschiedener Kontroversen, wie ihre stete Wiederkehr in Zeitschriften, Wörterbüchern und Monographien beweist: Marian Heitger beispielsweise fragt: „Systematische Pädagogik – wozu?“ (vgl. Heitger 2003). Und im Pädagogik-Lexikon von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt, einem der aktuellsten Werke dieser Gattung, wird einer systematischen Pädagogik ein eigener Überblicksartikel, unter der Feder von Klaus Prange, gewidmet (vgl. Prange 2007).¹ Dabei kommt die Auseinandersetzung nicht immer ohne Polemik aus: Als „Kasernenbauten der radikalen Doktrinen“ (Dilthey 1961, S. 180) werden Systeme der Pädagogik bezeichnet und ähnliche Meinungen gleichzeitig als ein Hinweis auf den „Niedergang der Lesetätigkeit der Kläger“ (Mollenhauer 1996, S. 284) zurückgewiesen.

Der vorliegende Artikel will einen Beitrag zur Klärung der Systemfrage leisten, indem er neue Ergebnisse der philosophischen Forschung (vgl. Krijnen 2008), die in die-

¹ Weitere Quellen sind zum Beispiel Krüger/Rauschenbach (Hrsg.) 1996; Mollenhauer 1996; Vogel 1991; Vogel 1998; Prange 2001; Wigger 2004 und Wigger 1996.

sem Kontext seit jeher Bezugsquelle für den pädagogischen Diskurs ist, aufgreift. Dabei wird auf folgende Aspekte eingegangen:

In einem ersten Schritt werden terminologische Vorüberlegungen angestellt, mit dem Ziel, das Vorverständnis, auf dem die nachfolgenden Ausführungen aufbauen, offen zu legen. In einem zweiten Schritt wird ein historischer Abriss wichtiger Systementwürfe in der Pädagogik gegeben, um die Wende der Systementwürfe von der Sache hin zur Erkenntnis, vom „Weltsystem“ hin zum „Erkenntnissystem“ deutlich zu machen. Darauf aufbauend werden in einem dritten Schritt die zentralen Argumente von Seiten der Systemkritiker genannt und die damit verbundene Problematik angesprochen. In einem vierten Schritt erfolgt eine argumentative Auseinandersetzung mit diesen Gegenargumenten, die gleichsam in eine Verteidigung des Systemdenkens mündet, bevor in einem sechsten Schritt Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik als System erläutert werden.

2. Terminologische Vorüberlegungen

Etymologisch betrachtet ist das Wort „System“ vom lateinischen „systema“ entlehnt, das selbst auf das griechische „συστημα“ zurückgeführt werden kann. Es bedeutet „Zusammenstellung“ (vgl. Kluge ²³1999, S. 811). Erscheint diese Herleitung problemlos, ergeben sich bei ihrer Interpretation erste Schwierigkeiten: Ist Zusammenstellung hier aktiv oder passiv gemeint? In welchem Verhältnis stehen die Teile zum Ganzen? Wird etwas beliebig oder geordnet zusammengestellt? Und erfolgt die Zusammenstellung in eine vorhandene Ordnung oder in ein Chaos? System also als Ziel, Methode und Voraussetzung (vgl. Zahn 1974, S. 1463)?

Ähnliche Schwierigkeiten treten bei der Alltagssprachlichen Analyse auf: Es lassen sich nicht nur verschiedene Denotationsgruppen unterscheiden, sondern auch unterschiedliche Wortfamilien. So existieren im deutschen Sprachgebrauch die Nomen „System“ und „Systematik“, die Adjektive „systemisch“ und „systematisch“ sowie das Verb „systematisieren“. Hinsichtlich des Wortes „System“ lassen sich im Wesentlichen vier Bedeutungen unterscheiden: Erstens ein „wissenschaftliches Schema, Lehrgebäude“; zweitens eine „Gesellschaftsstruktur, Staatsform“, ein „Regime“; drittens eine „Ordnung“, ein „Ordnungsprinzip“ und viertens „eine technische Anlage“ oder Ähnliches. Demgegenüber meint das Wort „Systematik“ unter anderem eine „planmäßige Darstellung“, eine „einheitliche Gestaltung“, ein „Teilgebiet der Zoologie und Botanik mit der Aufgabe der Einordnung aller Lebewesen in ein System“ und „die Wissenschaft und Kunst der Systembildung“ (vgl. Drosdowski 1996, S. 726). Deutlich wird hieraus, dass eine Trennung der Begriffe „System“ und „Systematik“ Alltagssprachlich nur in Bezug auf einzelne Denotationsgruppen, aber nicht generell möglich ist.² Diese Feststellung

2 In der Fachliteratur wird dies häufig gefordert, ohne aber konsensfähige Vorschläge liefern zu können. Vgl. Krijnen 2008, S. 43; Zahn 1974, S. 1461 und Heim 1986, S. 66. So sieht beispielsweise Heinrich Rickert den Unterschied zwischen beiden darin, dass jedem System eine Systematik zugrunde liegt und jede Systematik auf ein System abzielt, woraus für ihn auch

wird bestätigt, wenn das Verständnis der zugehörigen Adjektive „systematisch“ und „systemisch“ herangezogen wird:

Systematisch ist etwas, wenn es „nach einem zugrunde liegenden System, planvoll“ gestaltet wird, „in ein System gebracht, ordentlich gegliedert“ wird, ein „System betrifft“. Und von „systemisch“ spricht man beispielsweise in der Biologie, wenn „ein Organsystem oder mehrere Organe in gleicher Weise“ gemeint sind. Insofern charakterisiert das Wort „systemisch“ ein Denken oder ein Handeln, das sich mit verschiedenen Systemen befasst oder sich in Systemen vollzieht (vgl. Drosdowski 1996, S. 726).

Meines Erachtens ist eine Abgrenzung sinnvoll, die von den genannten Denotationsgruppen ausgeht und in Anlehnung an die Termini technici „Hermeneutik“ und „Dialektik“ vollzogen wird. Denn dann steht Systematik für die bereits erwähnte „Wissenschaft und Kunst der Systembildung“ und ist damit klar von einem System, das demgegenüber den geordneten Zusammenschluss von Teilen, von Einzelerkenntnissen zu einem Ganzen meint, zu trennen (vgl. Schischkoff ²²1991, S. 711). Dementsprechend lassen sich die Adjektive „systematisch“ und „systemisch“ voneinander abgrenzen. Mit dieser Differenzierung ist der Bereich markiert, um den es im Folgenden geht, und das Vorverständnis umrissen, von dem in den weiteren Ausführungen ausgegangen wird.

3. Historischer Abriss

Auch wenn Ernst Christian Trapp als einer der Ersten den Systembegriff in der Pädagogik thematisierte, aus analytischer Sicht lassen sich durchaus zahlreiche Vordenker nennen. Interessant ist dabei die Konklusion von Christian Krijnen, auf die er im Rahmen des philosophischen Diskurses zum Systembegriff stößt: Er stellt dort hinsichtlich der Art der Systementwürfe eine Wende von der Sache hin zur Erkenntnis, vom „Weltsystem“ hin zum „Erkenntnisssystem“ fest (vgl. Krijnen 2008, S. 13). Da mit dieser Bedeutungszuweisung eine differenzierte Betrachtung der Systemfrage einhergeht, wird in diesem Punkt zunächst untersucht, ob und inwiefern in pädagogischen Systemen eine ähnliche Wende feststellbar ist. Zu diesem Zweck werden vier Systementwürfe vorgestellt: Johann Amos Comenius, der zweifellos zu den ersten Didaktikern der Neuzeit zählt; Jean-Jacques Rousseau, der aus dem Kanon pädagogischer Klassiker bis heute nicht wegzudenken ist und wie kaum ein Zweiter die Entwicklung der Pädagogik geprägt hat; Ernst Christian Trapp als einer der ersten Systematiker des Faches und Johann Friedrich Herbart, der vermutlich als der Systematiker der Pädagogik in ihre Geschichte eingegangen ist.

Johann Amos Comenius geht in seinem pädagogischen Denken von einem theologischen Menschenbild aus und sieht einen kreisförmigen Bildungskanon vor, der von Gott

eine Trennung der Begriffe „System“ und „Enzyklopädie“ resultiert. Demgegenüber assoziiert Christian Krijnen mit dem Begriff „Systematik“ etwas „nicht-historisches“. Vgl. Rickert 1999, S. 76 und Krijnen 2008, S. 362.

ausgehend über Kultur, Geschichte, Religion, Sprache, Mensch, Unbelebtes, Pflanzen, Tiere und Natur wieder zu Gott zurückführt. Sein System lässt sich somit als „deduktiver“ Ansatz charakterisieren, der auf einem „Weltsystem“ basiert und „aus ihm gleichsam ‚abwärts‘ seine Linien in die pädagogische Welt hinein fortsetzt“ (Scheuerl 1975, S. 31).

Eine andere Perspektive nimmt Jean-Jacques Rousseau ein: Er beginnt bei der Natur und erlebte Situationen bilden demgemäß den Ausgangspunkt der Erziehung. Insofern legt er einen „induktiven“ Ansatz vor, der „von Einzelerfahrungen pädagogischer Situationen ausgeht und gleichsam ‚von unten her‘ zu übergreifenden Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten aufzusteigen sucht“ (Scheuerl 1975, S. 31).

Während beide genannten pädagogischen Ansätze noch stark an ein „Weltsystem“ gebunden sind, erfolgt spätestens mit Ernst Christian Trapp die Annäherung an das System als erkenntnismäßige Ordnung der Pädagogik. Dietrich Benner nennt dies pointiert „den Teloschwund der traditionellen Ordnungssysteme“ (Benner 2001, S. 11; vgl. auch Vogel 1991, S. 334f.). Ausgehend von philanthropischen Grundannahmen setzt Ernst Christian Trapp sich in seinem bereits genannten Werk „Versuch einer Pädagogik“ explizit mit der Systemfrage auseinander:

Einerseits beabsichtigt er darin, die Pädagogik sowohl von der Psychologie und der Anthropologie als auch von den gesellschaftlichen Bedingungen her zu begründen. Beide Seiten spiegeln sich im zweifachen Ziel der Erziehung wieder: Die Glückseligkeit des einzelnen Menschen und die Wohlfahrt der Gesellschaft. Andererseits hat diese Hinwendung zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen und der Gesellschaft eine methodologische Neuerung zur Folge: „Ich will weiter nichts als Erziehungsregeln abstrahieren, und dazu sind die äußerlichen Erscheinungen der menschlichen Natur hinreichend. Es wird nur darauf ankommen, sie genau und vollständig aufzufassen, und richtig zu beschreiben. Bloß der Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen, und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen, nebst dem Mangel richtig daraus gefolgelter Regeln sind, wie mir dünkt [!], Ursache, dass wir, so wie in der Politik und Moral, also auch in der Erziehung noch so weit zurück sind, manchmal so verkehrt darin handeln. Unsere Regeln sind oft aus armseligen, einseitigen, krüppelhaften, zufälligen Erfahrungen abgeleitet, manchmal noch dazu unrichtig abgeleitet; und aufs Beobachten sind wir, so viel ich weiß, besonders in Absicht auf die Erziehung, noch nie recht ausgegangen“ (Trapp 1977, S. 61).

Er fordert also eine fundierte Erhebung und Überprüfung pädagogischer Aussagen in Form einer „teilnehmenden Beobachtung“. Daraus leitet er drei wichtige Konsequenzen für sein modern anmutendes Wissenschaftsverständnis der Pädagogik ab: Erstens kann solange kein allgemeingültiges und vollständiges System der Pädagogik erstellt werden, bis umfassende Beobachtungen vorliegen. Da aber zweitens Beobachtungen an räumliche und zeitliche Determinanten gebunden sind und somit immer von Neuem überprüft werden müssen, ist ein solches System für die Pädagogik nicht zu erstellen. Dennoch ist es aber drittens notwendig, ein vorläufiges System aufzustellen, da aufgrund „der Natur der Sache ... nach einem gewissen Plan gearbeitet werden [muss], und dieser setzt Grundsätze und Folgerungen aus den Grundsätzen voraus, die zu einem

Ganzen verbunden sind“ (Trapp 1977, S. 62f.). Insofern erhebt er nicht den Anspruch, das einzig richtige und auch vollständige System der Pädagogik zu erstellen, wohl aber einen begründeten Versuch hierzu.

Die Wende von der Sache hin zur Erkenntnis, die in der Philosophie mit René Descartes eingeleitet, bei Christian Wolff fortgeführt und mit Immanuel Kant ihren Höhepunkt erreicht (vgl. Krijnen 2008) und in der Pädagogik ansatzweise bei Ernst Christian Trapp und August Hermann Niemeyer zu finden ist, tritt dort vollends bei Johann Friedrich Herbart ans Licht: Er vollzieht die Hinwendung zum System als erkenntnismäßige Ordnung für die Pädagogik als Wissenschaft und fordert für diese, wie für jede andere Wissenschaft auch, Einheit und Systematik. Pate stand dafür insbesondere die Mathematik, über die er sagt: „Wenn ich ein philosophisches System in allen seinen Untersuchungen mit sich übereinstimmen, und an den Erfahrungen, die es erklären soll, sich bewahren sähe; wenn es die vielen Fragen, die nun seit Jahrtausenden auf Antwort warten, unaufgefordert durchginge und befriedigende Auskunft darüber gäbe; wenn es endlich jedes Urteil, das nicht offenbar Missverstand zeigt, für sich gewonnen hätte, dann erst würde ich eingestehen, dass nun jeder äußere Zweifel gehoben wäre, seine innern Gründe vollen Glauben verdienten. Das ist wirklich der Fall bei der Mathematik; und darum glaube ich ihr“ (Herbart 1850, S. 85f.).

Die Form einer Wissenschaft muss demzufolge die Merkmale der Ordnung, des Strukturzusammenhangs und der daraus resultierenden Einheit vorweisen. Methodologisch gesehen sind dafür ein analytisches Moment, das sich auf die Bestimmung und Ordnung der Begriffe bezieht, und ein synthetisches Moment, das auf den Strukturzusammenhang und die Einheit abzielt, notwendig.

Bereits aus dem Titel eines seiner wichtigsten pädagogischen Schriften, der „Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ von 1806, wird die Stellung der Pädagogik im Gedankenkreis ersichtlich: Sie wird aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, „weder aus dem Zweck von Staat oder Kirche, auch nicht anderer Wissenschaften, nicht der Ethik oder der Psychologie, noch aus den Zwecken der unbefragten und ungeklärten Alltagspraxis“ (Prange 2003, S. 174). Insofern besitzt die Pädagogik nach Auffassung von Johann Friedrich Herbart eine eigene Rechtfertigungsgrundlage, die sie auch wahrnehmen muss, aus folgendem Grund: „Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen“ (Herbart 1983, S. 8).

Für Johann Friedrich Herbart liegt der erste Schritt der Umsetzung dieser Forderung in der Besinnung auf die „einheimischen Begriffe“, um nicht mehr „Spielball der Sekten [zu sein]“ (Herbart 1983, S. 8). Als den Grundbegriff der Pädagogik bestimmt er in dem Buch „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ von 1835 die Bildsamkeit des Zöglings. Diese charakterisiert er darin näher als die Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit. Hieran lässt sich der berühmte Ausspruch von Johann Friedrich Herbart anschließen, wonach der Wert des Menschen nicht nur im Wissen liegt, sondern auch im Wollen und beide voneinander abhängen (vgl. Herbart ²1964).

Mit der Festlegung der Bildsamkeit als den Grundbegriff der Pädagogik vollzieht Johann Friedrich Herbart die inhaltliche Wende zur Eigenständigkeit des pädagogischen

Denkens, wie Klaus Prange konstatiert: „Der Weg des Lernens, der Übergang von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit, das Werden des Menschen im Lernen und in der Erziehung werden ausdrücklich zum Thema und Gegenstand der Pädagogik erhoben“ (Prange 1979, S. 239).

Der Aspekt der Ordnung einer Wissenschaft, so wie ihn Johann Friedrich Herbart für jede Disziplin verlangt, ist somit fixiert. Das Fundament der Pädagogik ist gelegt, auch wenn er es nicht in allen Zügen entfaltet.

Vergleicht man abschließend die vier dargestellten Systementwürfe vor dem Hintergrund der Wende von der Sache hin zur Erkenntnis, vom „Weltsystem“ hin zum „Erkenntnisssystem“, dann lässt sich festhalten, dass, wie in der Philosophie so auch in der Pädagogik, diese Hinwendung zum System als erkenntnismäßige Ordnung einer Wissenschaft sukzessive stattgefunden hat.

4. Zur Kritik am Systemdenken

Mit dem Verständnis eines Systems als erkenntnismäßige Ordnung einer Wissenschaft setzt im Rahmen des philosophischen Diskurses eine Kontroverse zwischen Systemdenkern und Systemkritikern ein, die bis heute anhält. Im Wesentlichen werden zwei Hauptargumente genannt. Da, wie bereits erwähnt wurde, vor allem philosophische Überlegungen Pate standen für den Systemdiskurs in der Pädagogik, lassen sich diese Hauptargumente auf den Kontext des vorliegenden Beitrages übertragen:

Erstens wird „die Endlichkeit des Forschers [ins Feld geführt], sowohl seiner naturalen Bedingtheit als auch seiner historischen Situiertheit nach; das darauf abzielende Argument lässt sich als subjekt-orientiertes systemkritisches Argument bezeichnen“ (Krijnen 2008, S. 33). In diesem Sinn kann kein Forscher alles erfassen – zu sehr ist er an Raum und Zeit gebunden, zu sehr sind seine Erkenntnismöglichkeiten eingeschränkt. Friedrich Nietzsche zum Beispiel verurteilt den Willen zum System und warnt vor der „absoluten Verlogenheit des Systematikers“ (Nietzsche 1954, S. 829): „*Vorsicht vor den Systematikern!* – Es gibt eine Schauspielerei der Systematiker: indem sie ein System ausfüllen wollen und den Horizont darum rund machen, müssen sie versuchen, ihre schwächeren Eigenschaften im Stile ihrer stärkeren auftreten zu lassen, – sie wollen vollständige und einartig starke Naturen darstellen“ (Nietzsche 1954, S. 1194).

Zweitens wird „die materiale Unendlichkeit (Unerschöpflichkeit) der natur- und kulturhaften Wirklichkeit [betont]; das darauf abzielende Argument lässt sich als objekt-orientiertes systemkritisches Argument bezeichnen“ (Krijnen 2008, S. 33). Insbesondere werden die Unplanbarkeit des Erziehungsprozesses und die Komplexität des Menschen in den Vordergrund gerückt. Sören Kierkegaard beispielsweise ist der Auffassung, dass es „ein System des Daseins ... nicht geben [kann] ..., weil der systematische Gedanke, um das Dasein zu denken, es als aufgehoben, also nicht als daseiend denken muss“ (Kierkegaard 1957, S. 111). Und Wilhelmine M. Saylor bemerkt, dass ein System der Pädagogik „an den Anforderungen des Gegenstandes selbst, eben der Erziehung als Gegebenheit und Idee, zerbricht“ (Saylor 1968, S. 196).

Jeder Systementwurf, so die Kritiker, leidet unter der Situiertheit des Subjekts und der Dynamik des Objekts, so dass beides zusammen jeden Systementwurf von vornherein zum Scheitern verurteilt.

5. Zur Verteidigung des Systemdenkens

Bevor über die Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik als System nachgedacht werden kann, ist es zunächst unabdingbar, sich den Gegenargumenten zu stellen. Auch im pädagogischen Kontext können diese nicht von der Hand gewiesen werden: Die Situiertheit des Subjekts einerseits und die Dynamik des Objekts andererseits. Bedeutet dies aber, dass ein System somit unmöglich ist? Christian Krijnen weist darauf hin, dass dies eine Fehlinterpretation der Argumente wäre:

„Ist der Hinweis auf das Objekt, auf die unendliche Mannigfaltigkeit der *Welt* tatsächlich ein hinreichender Beweis für die Unmöglichkeit der Geschlossenheit und Abschließbarkeit des Systems? Wird denn überhaupt die Welt gesucht? Geht es nicht vielmehr um ein zusammenhängendes Ganzes von *Gedanken* über die Welt? Liegt also eine Verwechslung von Theorie des Objekts und Objekt der Theorie vor? – Und was das wohlmöglich bedeutsamere subjekt-orientierte Argument betrifft: Eine Voraussetzung dieses Arguments bleibt, dass das erkennende Subjekt zwar natürlich und kulturell situiert ist, diese Situierung jedoch nicht verhindert, dass das Subjekt sich in seinem erkennenden Agieren durch die Wahrheit zu bestimmen vermag. Die Situierung kann also schon deshalb nicht total sein, da sonst die Möglichkeit der Erkenntnis nicht mehr verständlich wäre und folglich auch die Wahrheit beanspruchende Behauptung fiele, das Subjekt sei natürlich und kulturell bedingt“ (Krijnen 2008, S. 34).

Insofern lässt sich folgern: Erstens ist die Dynamik des Objekts zwar nicht zu leugnen, aber das allein ist noch kein Grund, ein System von vornherein für unmöglich zu halten. Denn ein System der Pädagogik versucht nicht, den Erziehungs- und Bildungsprozess ein für allemal zu systematisieren, sondern lediglich Erkenntnisse über den Erziehungs- und Bildungsprozess. Es muss folglich zwischen Objekt und Theorie unterschieden werden. Zweitens ist ebenfalls unstrittig, dass ein Forscher seinen Möglichkeiten nach immer begrenzt und endlich ist. Aber hier ist der Schluss, ein System der Pädagogik deswegen für unmöglich zu halten, zu voreilig, womöglich zu radikal. Denn wer dieses Argument ins Feld führt, stellt gleichzeitig die generelle Möglichkeit, Wahrheit zu erkennen und somit auch wissenschaftliches Arbeiten infrage. erinnert sei an dieser Stelle an Immanuel Kant, der Vernunft als „architektonisch“ beschreibt und resümiert: „Die Vernunftseinheit ist die Einheit des Systems, und diese systematische Einheit dient der Vernunft nicht objektiv zu einem Grundsatz, um sie über die Gegenstände, sondern subjektiv als *Maxime*, um sie über alles mögliche empirische Erkenntnis der Gegenstände zu verbreiten“ (Kant 2003, S. 738).

Ähnlich wie in der Philosophie erscheint es vor diesem Hintergrund angebracht, beide Seiten, sowohl Systemkritiker als auch Systemdenker, anzunähern, Verabsolutierungen und Polemik zu vermeiden. Wenn also ein System der Pädagogik zunächst als

möglich angesehen werden kann, dann wirft sich als zweites die Frage auf, welche Gründe dafür sprechen, sich dieser Aufgabe anzunehmen und ein System der Pädagogik zu erstellen. Meines Erachtens sind zwei Argumentationsstränge hervorhebenswert, wovon einer wissenschaftstheoretischer und einer wissenschaftspraktischer Art ist:³

Erstens gilt, wie für die Philosophie so auch für die Pädagogik, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile – zu sehr hängen doch die verschiedenen Protagonisten im Bildungs- und Erziehungsprozess voneinander ab und bedingen sich gegenseitig, als dass die einzelnen Erkenntnisse darüber isoliert voneinander betrachtet werden könnten. Und mehr noch: „Wäre das philosophische Ganze gedacht als *Summe* von Teilen, als bloß quantitativ zusammengesetztes Ganzes, als *Aggregat* schon bestehender Teile“, bemerkt Christian Krijnen, „es würde das Ganze aufgeteilt in Teile; das Ganze erschiene ebenfalls als Teil, wäre also nicht das Ganze, bliebe vielmehr eine *unbegründete Voraussetzung* für die *Bestimmtheit* eines Teils bzw. der Teile ... Das System ist alles andere als eine aggregative Einheit: keine in sich zufällige, bloß empirisch geschlossene und daher unvollständige Sammlung von Elementen“ (Krijnen 2008, S. 377).

Zweitens erfordert sowohl die Ausbildung als auch die Forschung, sowohl die Theorie als auch die Praxis ein System der Pädagogik. Man denke an dieser Stelle zum Beispiel an Studien- und Prüfungsordnungen, an Institutsbezeichnungen, an Lexika, Enzyklopädien, Handbücher und Lehrbücher.

Vor diesem Hintergrund kann Pädagogik nicht nur ein System sein, sondern muss es sogar. Um aber an dieser Stelle nicht in die alten, häufig polemisch geführten Kontroversen zwischen Systemdenkern und Systemkritikern zurückzufallen, ist als nächstes zu klären, was ein System der Pädagogik leisten soll und kann.

6. Pädagogik als System: Möglichkeiten und Grenzen

Zu diesem Zweck soll ein Versuch von Peter Vogel als Ausgangspunkt dienen, in dem er nicht von „Maximalanforderungen“, sondern von „Minimalanforderungen“ ausgeht. Er nennt hierzu „drei grundsätzliche Dimensionen“ (vgl. Vogel 1991, S. 342ff.):

Erstens Identität: Auch wenn die Grenzen zu den Nachbardisziplinen nicht eindeutig bestimmbar sind, beweisen die gescheiterten Systemversuche, dass solche Grenzen zwar unscharf, aber dennoch vorhanden sind und zum Selbstverständnis eines Faches gehören. Insofern folgert Klaus Prange unter Hinweis auf die nur näherungsweise mögliche Umsetzbarkeit: „Systematisch wird eine ausgearbeitete Pädagogik dadurch, dass sie den Zusammenhang von pädagogischer Phänomenologie, Ethik und Technologie eindeutig, konsistent und (formal) vollständig formuliert“ (Prange 2007, S. 704).

Zweitens Zusammenhang: Ausgehend von der Unterscheidung pädagogischer Wissensbestände, insbesondere in ein theoretisches, ein empirisches und ein praktisches

3 Diese und weitere Argumente sind unter anderem bei Vogel 1991, S. 333f.; Horn/Wigger 1994, S. 23; Prange 2001, S. 378; Prange 2007, S. 704; Koch 1976, S. 8 sowie Wigger 2004, S. 283 und 293f. zu finden.

Wissen (vgl. auch Benner ⁴2001, S. 9), ist es Aufgabe einer Systematik, Wissen entsprechend zu ordnen und zu verorten sowie hinsichtlich seiner Geltungsansprüche differenziert zu behandeln. Demgemäß bemerkt Marian Heitger: „Systematik ist der heikle Versuch, Fragen und Antworten nicht aneinanderzureihen, sondern sie mit Notwendigkeit auseinander hervorgehen zu lassen. Systematisches Denken ist der Versuch, die pädagogischen Probleme aus ihrem Zusammenhang zu entfalten“ (Heitger 2003, S. 17). Klaus Prange geht diesbezüglich noch einen Schritt weiter, wenn er schreibt, dass „Lücken und Desiderata ... sich nur in einer Fachsystematik zeigen und durch diese als Fachprobleme definiert sind“ (Prange 2001, S. 386).

Drittens Geschlossenheit: Pädagogische Systematik kann aufgrund der Einbindung der Erziehung in Gesellschaft und Geschichte nicht geschlossen im Sinn einer inhaltlichen Vollständigkeit sein, jedoch aus dem Blickwinkel des jeweiligen Forschungsstandes heraus. Das bedeutet insbesondere, dass nicht nur die Bereiche zu nennen sind, die bereits erforscht wurden, sondern auch diejenigen, die Desiderata und Argumentationslücken darstellen.

Mit diesem letzten Punkt ist das Problem, ob ein System offen oder geschlossen ist, angesprochen, das besonders in der Philosophie zu weitreichenden Kontroversen geführt hat (vgl. Krijnen 2008). Seine Auflösung soll an dieser Stelle in den wichtigsten Zügen skizziert werden:

Dass ein System offen sein muss, wurde bereits mehrfach erwähnt. Die Hauptargumente hierfür sind zum einen subjekt-orientiert und zum anderen objekt-orientiert: Sowohl die Situietheit des Subjekts als auch die Dynamik des Objekts lassen ein für immer abgeschlossenes System unmöglich erscheinen. Ebenso wurde aber deutlich, dass dies keine hinreichenden Gründe sind, ein Systemdenken als unmöglich zu erklären. Formal geschlossen muss ein System aufgrund seiner Prinzipiengeleitetheit jedoch ebenfalls sein. Erst dadurch kann den Teilen im Ganzen ihr Platz zugewiesen und ihr Verhältnis zueinander bestimmt werden. Deshalb, so folgert Christian Krijnen, kann ein System beanspruchen, dass „jeder mögliche ‚Inhalt‘, jeder mögliche ‚Wert‘ oder jede mögliche ‚Idee‘ sich dem System zuordnen lässt: ansonsten *ist* dieser Inhalt kein Inhalt, dieser Wert kein Wert, diese Idee keine Idee“ (Krijnen 2008, S. 388). Inhaltliche Offenheit auf der einen Seite und formale Geschlossenheit auf der anderen Seite sind demnach Kennzeichen eines Systems.⁴ Aber damit noch nicht genug: Die Überlegungen von Christian Krijnen kristallisieren in diesem Zusammenhang ein dialektisches Verhältnis zwischen Form und Inhalt heraus, wonach im Fall eines konkreten Systems formale Geschlossenheit auf endliche Inhalte angewiesen ist und inhaltliche Offenheit eine dynamische Form impliziert. Folglich ist ein System immer offen und geschlossen zugleich und muss es auch sein, wenn es zu Recht als System bezeichnet werden will. Vor diesem Hintergrund macht es nur noch Sinn, von Offenheit eines Systems gegenüber dem „absoluten“ System, gegenüber „dem“ Ganzen zu sprechen (vgl. Krijnen 2008, S. 389f.).

⁴ An dieser Stelle sei auf die übereinstimmenden Aussagen in der Systemtheorie hingewiesen. Vgl. dazu zum Beispiel Becker/Reinhardt-Becker 2001 und Schimank 2000.

Was letztendlich noch fehlt, ist die inhaltliche Ausrichtung, wozu sowohl im historischen Abriss zum Systemdenken in der Pädagogik als auch in den eben angestellten Überlegungen Hinweise gegeben wurden. Klaus Prange beispielsweise kommt zu dem Schluss, dass es „(1) erforderlich [ist], den Sachverhalt der Erziehung eindeutig zu identifizieren und gegen andere Lebenssachverhalte abzugrenzen, um (2) die Aufgaben zu bestimmen, die der Erziehung vorgegeben oder vorzugeben sind, und um (3) die Formen der Realisierung von Erziehungsaufgaben unter den je gegebenen Bedingungen zu beschreiben“ (Prange 2007, S. 704). Dies kann im Wesentlichen auf vier Arten vor sich gehen: Erstens auf einer Objektebene, die von zentralen Begriffen ausgeht. Zweitens auf einer Problemebene, in der Kontexte im Mittelpunkt stehen. Drittens auf einer Handlungsebene, in der Grundformen pädagogischen Handelns zu systematisieren sind. Und viertens auf einer Methodenebene, in der der Weg der Erkenntnisgewinnung als Ordnungsinstrument dient (vgl. Prange 2007, S. 705 und Benner⁴2001). Dass in diesem Zusammenhang Begriffe eine zentrale Rolle spielen, weil sie letztendlich das System tragen sowie die einzelnen Teile verbinden und zu einem Ganzen zusammenführen, liegt auf der Hand.

7. Resümee

Angesichts der angestellten Überlegungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Erstens: Pädagogik als System ist als Erkenntnisssystem zu verstehen, als erkenntnis­mäßige Ordnung für die Pädagogik als Wissenschaft. Dies basiert auf der Überzeugung:
- Zweitens: Pädagogik als System ist keine aggregative Einheit. Denn das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.
- Drittens: Pädagogik als System ist von der Situiertheit des Subjekts und der Dynamik des Objekts abhängig, was aber nicht die Unmöglichkeit eines Systems markiert, wohl aber ihre Grenzen. Um diesbezüglich Missverständnisse zu vermeiden, ist deutlich zwischen Theorie und Objekt zu unterscheiden. Denn:
- Viertens: Pädagogik als System verfolgt das Ziel, Erkenntnisse über den Erziehungs- und Bildungsprozess zu systematisieren und nicht den Erziehungs- und Bildungsprozess als solchen.
- Fünftens: Pädagogik als System ist sowohl für die Theorie als auch für die Praxis, sowohl für die Forschung als auch für die Lehre bedeutsam. Sie wirkt identitätsstiftend und profilbildend, was sich vor allem an den zentralen Begriffen, ihrer Bestimmung, ihrer Abgrenzung und ihrer Vernetzung zeigt.
- Sechstens: Pädagogik als System ist sowohl offen als auch geschlossen, ja verschmelzt beide Attribute dialektisch: Formale Geschlossenheit einerseits ist auf endliche Inhalte angewiesen und inhaltliche Offenheit andererseits impliziert eine dynamische Form.

Summa summarum bleibt festzuhalten, dass es zwar weiterhin, ähnlich wie in der Philosophie (vgl. Krijnen 2008, S. 358 und Zahn 1974, S. 1471), Pädagogik als Systemdenken und Pädagogik jenseits eines Systemdenkens geben wird. Aber: Erstere muss sich meines Erachtens an den angestellten Überlegungen orientieren, um nicht in alte, häufig polemisch geführte Kontroversen zwischen Systemdenkern und Systemkritikern zurückzufallen.

Literatur

- Becker, F./Reinhardt-Becker, E. (2001): Systemtheorie – Eine Einführung für die Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Campus.
- Benner, D. (⁴2001): Allgemeine Pädagogik – Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa.
- Dilthey, W. (1961): Pädagogik – Geschichte und Grundlinien des Systems. Stuttgart.
- Drosdowski, G. (Hrsg.) (1996): Der Duden in 12 Bänden, Band 1. Mannheim: Dudenverlag.
- Heim, H. (1986): Systematische Pädagogik – Eine historisch-kritische Untersuchung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Heitger, M. (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J.F. (1983): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Bochum: Kamp.
- Herbart, J.F. (²1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J.F. (1850): Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke – Schriften zur Einleitung in die Philosophie. Leipzig: Voss.
- Horn, K.-P./Wigger, L. (1994): Vielfalt und Einheit – Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.), Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13–32.
- Kant, I. (2003): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Felix Meiner.
- Kierkegaard, S. (1957): Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift zu den Philosophischen Brocken – Teil 1. Köln: Diederichs.
- Kluge, F. (²³1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Koch, L. (1976): Über die Schwierigkeiten einer Einführung in die Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, S. 1–10.
- Krijnen, C. (2008): Philosophie als System – Prinzipientheoretische Untersuchungen zum Systemgedanken bei Hegel, im Neukantianismus und in der Gegenwartsphilosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft – Die Disziplin am Ende einer neuen Epoche. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 277–285.
- Nietzsche, F. (1954): Werke in drei Bänden. München: Hanser.
- Prange, K. (2003): Johann Friedrich Herbart. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 172–180.
- Prange, K. (1979): Pädagogik als Erfahrungsprozess. Stuttgart: Klett.
- Prange, K. (2007): Systematische Pädagogik. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 704–705.
- Prange, K. (2001): Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 375–387.
- Rickert, H. (1999): Philosophische Aufsätze. Tübingen: Mohr.

- Sayler, W.M. (1968): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik – Eine systematische Untersuchung. München: Reinhardt.
- Scheuerl, H. (1975): Probleme einer systematischen Pädagogik. In: Ellwein, Th./Groothoff, H.H./Rauschenberger, H./Roth, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Band 4. Berlin: Rembrandt, S. 13–88.
- Schimank, U. (2000): Theorien gesellschaftlicher Differenz. Opladen: UTB.
- Schischkoff, G. (²²1991): Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Kröner.
- Strub, C. (1998): System. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 10. Basel: Schwabe, S. 824–856.
- Trapp, E.C. (1977): Versuch einer Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 157–180.
- Vogel, P. (1991): System – Eine Antwort der Bildungsphilosophie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 333–345.
- Wigger, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die allgemeine Pädagogik – Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 915–931.
- Wigger, L. (2004): Wie ist systematische Pädagogik heute möglich? Oder: Über den Common Sense in der Erziehungswissenschaft. In: Dörpinghaus, A./Helmer, K. (Hrsg.): Topik und Argumentation. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 283–308.
- Zahn, M. (1974): System. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./Wild, C. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Band 5. München: Kösel, S. 1458–1475.

Abstract: The present contribution discusses the systems question, which has been a topic in pedagogics since the 18th century at the latest and which is still one of its major issues. Based on prior terminological considerations, the author first examines whether systems constructions have undergone a change from subject matter towards knowledge, from „world system“ towards „knowledge system“. In a second step, he explains the pertinent opinions voiced by different systems critics, dividing them into two categories: subject-oriented and object-oriented arguments. Thirdly, these counterarguments are viewed from a critical-constructive perspective, leading to the conclusion that, although they have to be taken seriously, they do not exclude systems thinking. Based on these considerations, the author, in a final part, inquires into the question of what pedagogics as a system could and should achieve.

Anschrift des Autors

PD Dr. Klaus Zierer, Institut für Schul- und Unterrichtsforschung LMU München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 13, D-80802 München
E-Mail: Klaus.Zierer@web.de