

Lange, Hermann

Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 245-260



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Hermann: Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 245-260 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59493 - DOI: 10.25656/01:5949

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59493>

<https://doi.org/10.25656/01:5949>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 2 – März/April 1999

Thema: Sprache der Erziehungswissenschaft

- 155 EWALD TERHART
Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE
Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI
Metaphern in der Didaktik
- 195 ROLAND MERTEN
Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Weiterer Beitrag

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER
„Plündernde Soldaten“. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg

Diskussion

- 231 HELMUT HEID
Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen
- 245 HERMANN LANGE
Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 261 JOHANNES BELLMANN
Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

Besprechungen

- 281 WALTER HORNSTEIN
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97.
Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement,
politische Orientierungen
Rainer K. Silbereisen/Laszlo A. Vascovics/Jürgen Zinnecker (Hrsg.):
Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991
und 1996
Gerhard Schmidtchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland?
Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt
- 290 MICHAEL WINKLER
Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik.
Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft
- 292 HELMUT RICHTER
Stefan Schnurr: Sozialpädagogen im Nationalsozialismus.
Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang
zum NS-Staat
- 296 PETRA DEGER
Sabine Goede-Beisenherz: Dressurversuche. Über Formen der
Sozialisation an der Jahrtausendschwelle

Dokumentation

- 299 Pädagogische Neuerscheinungen

Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann

Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Niklas Luhmann zum Gedächtnis

Zusammenfassung

Die Gesellschaftstheorie LUHMANN'S hat in der Pädagogik wenig Resonanz gefunden. Dies scheint mit der Umbruchsituation in den sechziger Jahren zusammenzuhängen. Damals brachen die Kontakte zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik entweder empiristisch ab, oder deren Gedankengut wurde im Sinne einer emanzipatorischen Bildungstheorie zugespitzt. Das Moment der sich selbst bedenkenden, gesellschaftsbezogenen „Geschichtlichkeit“, das in der Traditionslinie SCHLEIERMACHER-FLITNER theoriemotivierend war, wurde ideologiekritisch verkürzt. Es taucht auch in der jüngeren Neuzuwendung nicht auf, da die geisteswissenschaftliche Pädagogik dort pauschal als „Kulturpädagogik“ gekennzeichnet wird. Am Beispiel W. FLITNER'S soll gezeigt werden, was es mit den „gesellschaftstheoretischen Implikationen“ auf sich hat und inwiefern man LUHMANN'S Konzept als „autologische“ Fortentwicklung jenes geisteswissenschaftlichen Moments einer gesellschaftszugewandten Geschichtlichkeit, die sich selbst mitbedenkt, ansehen kann. Es wird nicht in LUHMANN'Scher Begrifflichkeit argumentiert, sondern aus geisteswissenschaftlicher Sprache zu ihr hinführend.

1. Einleitung

Bei den hier vorgetragenen Überlegungen¹ handelt es sich um eine Besinnung auf Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft, die im Zusammenhang mit der Ablösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stehen, wie sie die in den sechziger Jahren beginnenden Wenden des Faches mit sich gebracht haben. Entwickelt werden diese Überlegungen aus der Perspektive eines Beteiligten, der seine wissenschaftliche Sozialisation noch in einem geisteswissenschaftlichen Kontext erfahren hat. Anders aber als die dann einsetzende Kritik hat er diesen Kontext durchaus als politisch-(sozial)geschichtlich ausgerichtet wahrgenommen und verarbeitet. Diesen gesellschaftszugewandten, aber nicht ideologiekritisch orientierten Kontext „geisteswissenschaftlichen“ Forschens und Lehrens repräsentierten ihm der Pädagoge WILHELM FLITNER, der Politikwissenschaftler SIEGFRIED LANDSHUT (vgl. 1969)² und der Sozialhistoriker OTTO BRUN-

1 Überarbeiteter Vortrag, gehalten am 5. Juni 1997 an der Universität Trier. Ich danke KLAUS HARNEY für die Gelegenheit, Überlegungen im Kollegenkreis zu meiner wissenschaftlichen Entwicklung für einen externen Hörerkreis zu durchdenken.

2 SIEGFRIED LANDSHUT (1897–1968), obwohl einer der Begründer des Faches Politik an deutschen Nachkriegsuniversitäten, ist heute – und dieses selbst in seinem Fach – fast vergessen. Er wurde bekannt als Herausgeber der MARX'Schen Frühchriften (1. Aufl. 1932; 2. Aufl. 1953, 6. Aufl. 1971). Als Jude mußte er 1933 emigrieren und besetzte 1951 den ersten Hamburger Lehrstuhl für die „Wissenschaft der Politik“. LANDSHUT etablierte die Politische Wissenschaft in Hamburg und engagierte sich maßgeblich bei der Wiederbegründung des Faches in der Bundesrepublik (vgl. dazu NICOLAYSEN 1997).

NER (vgl. 1959 a und b, 1956; vgl. dazu OEXLE 1984; SCHULZE 1989). Es ging ihnen um die Erfassung von „Geschichtlichkeit“. Der Gegenbegriff zu ihrem Denken lautete „Positivismus“.

Meine Ausgangsthese ist die, daß die zusammenfassende Kennzeichnung der Pädagogik vor den Wenden der sechziger Jahre als „geisteswissenschaftlich“ zu pauschal verfährt. Dies wird insbesondere dann erkennbar, wenn man die inzwischen eingespielte Charakteristik dieser sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik als einer *kulturphilosophischen* Pädagogik näher in den Blick nimmt. Es soll keineswegs bestritten werden, daß die Gleichung geisteswissenschaftlich = kulturphilosophisch für eine maßgebende Strömung der älteren Pädagogik zutrifft. Für sie kann der Name EDUARD SPRANGER stehen. An Pädagogen wie WILHELM FLITNER und ERICH WENIGER aber geht die Kennzeichnung „kulturpädagogisch“ vorbei, da sie in der Traditionslinie SCHLEIERMACHER-DILTHEY-NOHL dachten. Hintergrund dieses sich durchaus humanistisch-anthropologisch ausdrückenden Denkens war nicht der Kulturbegriff (als Inbegriff des „objektiven Geistes“ und/oder der Hort von „Werten“), vielmehr das, was sie etwa als *Leben in Gesellschaft* bezeichneten und als *geschichtlich* charakterisierten. Entsprechend, also geschichtlich, suchten sie Erziehung und Bildung zu situieren. Der Mensch galt ihnen – trotz Aufklärung – weiterhin, wie LANDSHUT es dann wieder ausdrückte: als *zoon politikon*.

Nun ist nicht zu bestreiten, daß die sozialtheoretischen Implikationen jener „geisteswissenschaftlichen“ Traditionslinie, die in der Nachfolge SCHLEIERMACHERS steht, in ihrer sprachlich-theoretischen Gestalt noch mit mancherlei alteuropäischen Zügen einhergehen. Die sozialtheoretischen Implikationen präsentieren sich in einer proto-, wenn nicht antisozilogischen Form. Aber auf Geschichtlichkeit und gesellschaftliche Evolution haben sie ein Augenmerk; in der Zeitdimension sind sie modern, auch wenn sie diese Zusammenhänge, FLITNER und WENIGER inbegriffen, bevorzugt in den SCHLEIERMACHERSchen Wendungen des Übergangs von alteuropäischer zu moderner Begrifflichkeit formulieren.

Zu ergänzen ist, daß der angesprochene säkulare Umbruch von Alteuropa zur Moderne vor den Wenden der sechziger Jahre vor allem von S. LANDSHUT und O. BRUNNER herausgearbeitet wurde. Die Pädagogen, auch W. FLITNER, waren in dieser Hinsicht weniger aufmerksam. Doch kam es zu ersten Rezeptionen der „neuen Wege der Sozialgeschichte“ und LANDSHUTScher Analysen des Politischen im Umbruch von klassischem zu modernem Naturrecht in der pädagogischen Geschichtsforschung (vgl. ROESSLER 1961; LANGE 1967).

Die empirisch-ideologiekritische Wende der sechziger Jahre hat jedoch politikwissenschaftlich-sozialhistorische Ansätze dieser Art nicht aufgenommen. Wenn sie das Konzept „Geschichtlichkeit“ in empiristischer Einstellung nicht überhaupt fallen ließ, verstand sie es ideologiekritisch. Hinter die Aufklärung fragte man nicht mehr zurück. Ein entscheidendes Motiv für diesen Hinterfragungsstop in ideologiekritischer Attitüde war sicher, daß man jenen Gelehrten, die den Umbruch von Alteuropa zur Moderne zu einem Leitthema ihrer Forschungen gemacht hatten, nicht ohne weiteres einen positiven Begriff der Moderne abgewinnen kann.

An dieser Stelle wird für einen Beobachter der skizzierten geisteswissenschaftlichen Theoriebildung mit politisch-sozialgeschichtlicher Ausrichtung die

Sozialtheorie NIKLAS LUHMANNs interessant, der übrigens von sich sagte: „Ich denke primär historisch.“ (LUHMANN 1991) Am dichtesten kann man über sein Verhältnis zur Aufklärung in seiner Antrittsvorlesung von 1967 nachlesen. Ihr Titel „Soziologische Aufklärung“ (LUHMANN 1970 a, S. 66–91) ist ja programmatisch zu verstehen. Ich erinnere weiterhin an die inzwischen auf sechs Bände angewachsene Aufsatzsammlung gleichen Namens (1970–1995). Während die drei von mir genannten geisteswissenschaftlichen Gelehrten mehr oder weniger bei einer Kritik der Aufklärung verharren, so daß für die Bewertung der Moderne eigentlich nur noch Kulturkritik und Rückgriff auf Alteuropäisches übrig zu bleiben scheint, ist das, was LUHMANNs Denken antreibt, eine Differenz: die Leitdifferenz von Vernunftaufklärung und soziologischer Aufklärung. Dem entspricht eine positive, zumindest deskriptiv-neutrale Zuwendung zur Moderne; und der Rückgang ins Alteuropäische hat eher eine vergleichend-vergegenwärtigende Funktion. Man braucht die Distanz, um über sich zu lernen. Der Rückgang hinter die Aufklärung erscheint dafür unentbehrlich.

Das ist der Entwicklungsbogen, auf den sich die folgenden Analysen beziehen. Zunächst gehe ich auf FLITNERS Verständnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik ein; sodann möchte ich versuchen, an einigen zentralen Punkten aufzuzeigen, wieso LUHMANNs Theorie eine ungemein hilfreiche Weiterentwicklung geisteswissenschaftlicher Konzepte im Sinne FLITNERS und LANDSHUTS darstellt.

2. *Flitners Pädagogik: nicht kulturphilosophisch, sondern gesellschaftspragmatisch*

- 1) „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“, das ist ein Sammelbegriff, der in der Wendezeit der sechziger Jahre aufkam und der pauschalen Distanzierung von der bisher betriebenen Erziehungswissenschaft diente (vgl. BOLLNOW 1989; OTT 1982). Inzwischen wird dieser Sammelbegriff auch von jenen gebraucht, die seit Ende der siebziger Jahre um ein positives Verständnis bemüht sind. Nun fällt allerdings schon bei HUSCHKE-RHEIN auf, daß er seine 1979 erschienene Untersuchung über „Das Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ mit SPRANGER abschließt und FLITNER wegläßt. Für J. OELKERS (1989, S. 207) fungiert zehn Jahre später „die geisteswissenschaftliche Pädagogik ... als (besonders prominentes) Beispiel ... einer kulturpädagogischen Pädagogik“. Allerdings behandelt er WILHELM FLITNER nur am Ende seines Kulturpädagogik-Kapitels und erwähnt sogar, daß dieser selbst seine Erziehung als „hermeneutisch-pragmatische Pädagogik“ gekennzeichnet habe. Das läßt Zögern in der pauschalen Zuordnung erkennen; doch hat ihn das nicht zu einer Differenzierung veranlaßt (vgl. hingegen PRZYBILKA 1995).

Auch bei den um ein adäquates Verständnis Bemühten bleibt es bei der Einsegnung, die HERWIG BLANKERTZ Ende der sechziger Jahre ausgerechnet aus dem Schülerkreis von ERICH WENIGER heraus eingeleitet hat. BLANKERTZ weist zwar auf Differenzen hin; aber er sieht das, was von der überkommenen Pädagogik festzuhalten sei, im Bildungsbegriff investiert. So spricht er, bewußt einsegnend, von „bildungstheoretischen Modellen“ der Didaktik

(BLANKERTZ 1969a, S. 30f.). Diesen Bildungsbegriff leitet BLANKERTZ VON KANT her und sucht ihn später ergänzend an dem Emanzipationsbegriff der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule festzumachen, und zwar als gültig über allen geschichtlichen Veränderungen in der Gesellschaft – wenn auch erst im Zeitalter der Aufklärung entdeckt (vgl. BLANKERTZ 1965, 1966, 1968, 1979). Ausdrücklich wirft BLANKERTZ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihre philosophische Schwäche vor, die darin bestehe, daß sie „grundsätzlich keinen systematischen Ansatzpunkt außerhalb der geschichtlich gewordenen Erziehungswirklichkeit“ in Anspruch nehme (BLANKERTZ 1969b, S. 147; vgl. auch 1982, S. 215ff.). Weil er dies als theoretische Schwäche ansieht, bezieht sich BLANKERTZ auf SPRANGERS Bildungstheorie (vgl. BLANKERTZ 1963, S. 107ff.; 1968, S. 104f.), eine späidealistische Kulturpädagogik (vgl. BOLLNOW 1989, S. 56, 60f.) also, und gibt damit zu erkennen, daß er die Differenz von solcherart Bildungstheorie zu geisteswissenschaftlicher Pädagogik im NOHL–FLITNER–WENIGERSchen Sinne durchaus sieht. Differenzpunkt ist die Verortung des denkerischen Ansatzpunktes, der in Anspruch genommen wird. Mit SPRANGER und dessen Bildungstheorie nimmt BLANKERTZ für „Bildung“ eine letztlich zeit- und geschichtslose, eine immer noch idealistische bzw. transzendente Position in Anspruch.

- 2) Für FLITNER ist eine solche Position außerhalb der geschichtlich gewordenen Wirklichkeit unzugänglich, und zwar prinzipiell. Der Ausgang von der gegebenen Erziehungswirklichkeit, BLANKERTZ hat das richtig gesehen, ist die Mitte seines Denkens, und eben das macht für FLITNER das Spezifische geisteswissenschaftlicher Reflexion aus. Darum steht für ihn nicht ein kulturphilosophisch-transzendental ausgelegter Bildungsbegriff im Zentrum pädagogischer Theorie, sondern die „Lebensform“.

FLITNER hat dazu ein Buch geschrieben, das bezeichnenderweise in der Diskussion um den Status der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kaum beachtet worden ist (vgl. HERRMANN 1989; PRZYBILKA 1995). Es trägt in der zweiten Auflage von 1967 den Titel „Geschichte der abendländischen Lebensformen“. Ausdrücklich setzt FLITNER darin sein Verständnis von „Lebensformen“ von SPRANGERS kulturphilosophisch orientiertem Konzept ab (vgl. FLITNER 1967a, S. 16f.). Die für FLITNERS Pädagogik zentrale Rolle des Konzepts der Lebensformen (und nicht des Bildungsbegriffs) wird aber auch darin erkennbar, daß das Konzept auch in jenen beiden Büchern eine tragende Funktion hat, die zumeist konsultiert werden, wenn man sich – noch – mit FLITNER befaßt. Ich meine die „Allgemeine Pädagogik“ (FLITNER 1950) und „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ (FLITNER 1957).

In den Zusammenhang eines solchen um „Lebensformen“ und nicht um „Bildung“ kreisenden Denkens gehört der immer wieder, wie ja auch von BLANKERTZ als zentral für die geisteswissenschaftliche Pädagogik herausgestellte Begriff „Erziehungswirklichkeit“. Bei FLITNER wird diese „Erziehungswirklichkeit“ aber nicht als Kulturgebiet präsentiert, sondern als Bereich des „gesellschaftlichen Lebens“, das in wechselnder Weise auch mit den Adjektiven „geschichtlich“ und „geistig“ gekennzeichnet wird. Es dürfte also deutlich sein, daß mit der Bezeichnung „Wirklichkeit“ von Natur abge-

hoben werden soll und eine Wirklichkeit gemeint ist, zu der menschliches Wirken gehört.

Ein Teil dieser gesellschaftlich-geschichtlichen Wirklichkeit ist die besagte „Erziehungswirklichkeit“. Da „Geist“ zu ihren Charakteristika zählt, rechnet FLITNER die Pädagogik durchaus zu den Geisteswissenschaften; aber wichtiger noch ist, daß er sie trotzdem nicht mit dem Adjektiv „geisteswissenschaftlich“ belegt, wo es um eine unmißverständliche Kennzeichnung geht. Der Grund liegt erkennbar darin, daß FLITNER vermeiden möchte, daß man die Pädagogik als philologisch-historische Wissenschaft ansieht, die Texte und andere Kulturdokumente auslegt. Er nimmt für die Pädagogik ein „drittes Verfahren“ neben naturwissenschaftlich ausgerichteter Empirie und historisch-philologischer Arbeit in Anspruch. Und wieder greift er für die Erläuterung, wie eigentlich immer, zu einer Erläuterung aus dem Gang der Geschichte. Er nennt „diesen dritten Typus den hermeneutisch-pragmatischen“ und sieht ihn in Entsprechung zu den drei oberen Fakultäten alteuropäischer Universitäten, also zu Theologie, Jurisprudenz und Medizin. FRIEDRICH PAULSEN hatte sie, wie FLITNER einflucht, „berufswissenschaftliche Fakultäten“ genannt (FLITNER 1957, S. 25). (LUHMANN [1981] macht, um schon einmal vorzugreifen, denselben Problemzusammenhang am Vergleich angelsächsischer und deutscher Juristenausbildung deutlich: Schools of Law versus rechtswissenschaftliche Fakultäten.) FLITNER argumentiert also nicht wissenschaftstheoretisch, sondern gesellschaftspragmatisch, wenn man will: gesellschaftsfunktional und sozialhistorisch. Die wissenschaftlichen Disziplinen werden als „Lebensformen“ gesehen. Sie haben gesellschaftliche Aufgaben zu erfüllen.

- 3) Ich möchte nun noch mit einigen Hinweisen deutlich machen, daß FLITNER mit seinen Überlegungen zu einem dritten wissenschaftlichen Weg in seiner Zeit keineswegs allein steht, und wähle dafür zwei Bücher aus jenen Disziplinen, die FLITNER der Pädagogik an die Seite stellt. „Jurisprudenz, Staatslehre und Sozialökonomie“ setzt er im wissenschaftlichen Status der Pädagogik gleich und bezeichnet sie gemeinsam als „Geisteswissenschaften von pragmatischem Gehalt“ (FLITNER 1957, S. 24). Die beiden Bücher, die ich zur Flankierung der FLITNERSchen Position heranziehe, stammen aus dem Anfang der dreißiger Jahre. Es sind HANS FREYERS „Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft“ (1930) und HERMANN HELLERS „Staatslehre“ (1934). HELLERS Staatslehre ist hier deshalb interessant (vgl. SCHLUCHTER 1985), weil er sich wie LANDSHUT um die Wiedergewinnung eines gesamtgesellschaftlichen Politikbegriffes bemüht; FREYERS Buch deshalb, weil es den besagten geisteswissenschaftlichen Zentralbegriff der „Wirklichkeit“ aufgreift und mit ihm Soziologie als „Wirklichkeitswissenschaft“ von den bloßen Geistes- und „Logoswissenschaften“ unterscheidet: Wissenschaften also, die auf die Artefakte im Bereich der Kulturgüter (wozu nicht zuletzt Texte gehören) ausgerichtet sind.

HELLER bezieht sich in seinem Bemühen, eine politische Staatslehre zu begründen, auf FREYERS Buch und Unterscheidung. Staat ist ihm nicht „objektiver Geist“, nicht kulturelles Artefakt, sondern eine Funktion des *wirklichen* menschlichen Zusammenlebens. Deswegen sei Staatslehre keine Geisteswis-

senschaft, sondern eben Wirklichkeitswissenschaft, die die Dimension „Geist“ einbeziehe. Wirklichkeit wird also mit denselben Wendungen umschrieben und mit denselben Adjektiven belegt, wie wir sie von WILHELM FLITNER her kennen.

- 4) Bleibt noch zu klären, warum FLITNER der Kennzeichnung der Pädagogik als pragmatischer Wissenschaft noch das Adjektiv *hermeneutisch* beifügt: Eine hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft sei die Pädagogik, heißt es bei ihm. Diese Hinzufügung ist gewiß auch ein methodologischer Hinweis, und doch ist sie mehr als das. Denn üblicherweise bezeichnet man mit „hermeneutisch“ das textauslegende Verfahren der Geisteswissenschaften, mit dem FLITNER sich aber gerade nicht identifizieren möchte. Ein genaueres Nachlesen macht deutlich, daß er die Kennzeichnung „hermeneutisch“ benutzt, um sich von spekulativer Philosophie abzusetzen (vgl. auch FLITNER 1967 b, S. 90 f.). Insofern hat BLANKERTZ schon sehr klar gesehen, worin sich seine und SPRANGERS bildungstheoretische Position von einer im eigentlichen Sinne geisteswissenschaftlichen unterscheidet. Nicht Spekulation ab extra ist unterstellt, sondern „Wissensvergewisserung“ (vgl. FLITNER 1957, S. 18) aus dem Inneren von Geschichte und Gesellschaft, nicht aus extramundaner, sondern aus innerweltlicher Position. Hermeneutik bei FLITNER ist der Gegenbegriff zu metaphysischer Spekulation oder abstrakt logischer Deduktion. Ich beende den FLITNER-Teil mit einem Zitat, das dieses „pragmatische“ Verständnis von Hermeneutik umschreibt: „Die wissenschaftliche Pädagogik bleibt immer darauf angewiesen, daß sie den Sinngehalt einer historisch gegebenen Wirklichkeit gewahr wird“, und zwar als „Entscheidungssituation“. FLITNER faßt das Gemeinte mit der Bezeichnung „*réflexion engagée*“ zusammen: Reflexion aus verantwortlicher Position (FLITNER 1957, S. 18, 24).

Luhmanns Sozialtheorie als Rahmen einer gesellschaftspragmatischen Pädagogik

An zentral gewählten Beispielen möchte ich nun zeigen, wie FLITNERS Bemühungen um eine hermeneutisch-pragmatische Theorie bei LUHMANN eine angemessene Fortsetzung finden. Sieht man es von der Warte LUHMANNs her, so begreifen z. B. LUHMANN/SCHORR das, was sie in ihrem Buch „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (1979) entwickeln, als funktionales Äquivalent für das, was FLITNER im geisteswissenschaftlichen Kontext unternommen und zu begründen versucht hatte. Ich denke, es ist nicht von ungefähr, daß sie sich einleitend und am Schluß auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik beziehen und dabei nicht SPRANGER, sondern FLITNER (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 10, 361) anführen. LUHMANN/SCHORR nehmen die FLITNERSche Version von Pädagogik als ernstzunehmende wissenschaftliche Ausgangsposition, die für sie anschlussfähig ist, jene Version also, die Autoren wie BLANKERTZ und – wenn auch zögernd – OELKERS bildungstheoretisch bzw. kulturpädagogisch verschwinden lassen.

Übernommen wird von LUHMANN/SCHORR FLITNERS Problemstellung; bemängelt wird allerdings deren inadäquate Artikulation. Das ist analog der

Kritik, die LUHMANN an RUDOLF SMENDS Staatslehre als „geisteswissenschaftlicher Integrationslehre“ (vgl. LLANQUE 1995, S. 160ff.) vorträgt. Bei SMEND geht es wie bei dem im vorigen Abschnitt erwähnten HELLER um eine Begründung des Staates, also einer Einrichtung der Gesellschaft, als „geistige Wirklichkeit“. LUHMANNS Kritik lautet: „Was Smend meint, wenn er von Leben oder lebendiger Wirklichkeit spricht, wird nicht klar.“ Und mit Bezug auf die Kritik, die die analytische Wissenschaftstheorie an der „geisteswissenschaftlichen Methode“ vorträgt, mit Bezug also auf K. R. POPPER und H. ALBERT, fährt LUHMANN fort: „Unbefriedigt läßt, daß die begriffliche Fassung dieser Lehre“ – also die von SMENDS Staatslehre und damit auch die von FLITNERS Pädagogik – „keine ausreichende Nachprüfung ermöglicht.“ Doch LUHMANN ergänzt lapidar: „Diese Kritik ist vernichtend und doch nicht überzeugend.“ Sie verkenne „die besonderen Schwierigkeiten der positivistischen Methodenlehre auf dem Gebiet der Handlungswissenschaften“ (LUHMANN 1974, S. 44f.), also derjenigen, die FLITNER pragmatische Geisteswissenschaften nennt. Bei LUHMANN/SCHORR (1979, S. 11) wird dieser Zusammenhang so formuliert: „Die ‚realistische Wendung‘ konnte den verschuldeten Nachlaß der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht angemessen fortsetzen, geschweige denn als Theorie neu formulieren.“ Es reiche nicht aus, auf „wissenschaftliche Durchdringung zu setzen“, wird BLANKERTZ entgegengehalten, „wo es darauf ankäme, an den geisteswissenschaftlichen Anspruch der ‚Wissensvergewisserung‘ anzuschließen“ (ebd., S. 36).

Es geht also um FLITNERS Begriff der „Wissensvergewisserung“, auf den LUHMANN/SCHORR zweimal an zentraler Stelle hinweisen (vgl. ebd., S. 10, 361). Der Kontext bei FLITNER lautet so, daß die von ihm gemeinte Reflexionstheorie „ihr Problem im Ganzen menschlicher Wissensvergewisserung“ (1957, S. 18) finde. Ich denke, daß LUHMANN positiv an diesem Konzept der Wissensvergewisserung findet, daß es als „Problem“ angesehen wird und als eine Bemühung, die sich ihrer Situation in Geschichte und Gesellschaft bewußt ist. Allerdings, heißt es dann bei LUHMANN/SCHORR weiter, sei die gewählte „geisteswissenschaftliche Form“ für eine solche Wissensvergewisserung deswegen nicht länger zureichend, weil „die gesellschaftlichen Veränderungen doch zu groß“ (ebd., S. 10) geworden seien. Bemängelt wird also letzten Endes, daß die seit dem Zeitalter der Aufklärung eingetretenen fundamentalen Veränderungen in Gesellschaftsstruktur und Semantik auch dann nicht mehr angemessen traktiert werden können, wenn es sich um eine gesellschafts- und geschichtsbewußte Hermeneutik handelt.

- 2) Im Sinne dieser Kritik unternimmt es LUHMANN in seiner Gesamttheorie vorzuführen, daß und wie man gesellschaftsbezogene Theorie betreiben kann, wenn man den von BLANKERTZ' Bildungstheorie explizit, aber implizit auch von Empirie und Ideologiekritik in Anspruch genommenen Beobachterplatz „außerhalb der geschichtlich gewordenen ... Wirklichkeit“ (Blankertz 1969b, S. 147) nicht in Anspruch nimmt und wenn man – so muß man wohl ergänzen – sich auch nicht mehr, wie WILHELM FLITNER mit GOETHE, auf ein innerweltlich erscheinendes Göttliches abstützt (vgl. BOLLNOW 1991; PRZYBILLA 1995).

LUHMANN nennt sein Vorgehen gelegentlich differenztheoretisch angeleitet. Die Einsichten erwachsen aus Unterscheidungen. So ergibt sich eine erste weiterführende Hilfe gegenüber geisteswissenschaftlich-pragmatischer Sicht aus der Unterscheidung dreier Systemebenen innerhalb dessen, was seit DILTHEY gern als „Leben“ angesprochen wird. Der Lebensbegriff wird von LUHMANN allein der biologischen Systemebene vorbehalten, während die personale Systemebene durch Bewußtsein und die davon noch einmal unterschiedene gesellschaftliche Ebene durch Kommunikation (bei dem frühen LUHMANN durch Handlung) ausgewiesen ist. Statt des *Geist*begriffes führt LUHMANN für die beiden letztgenannten Systemebenen „Sinn“ als differenzlosen Grundbegriff bzw. als differenzloses Medium ein (vgl. LUHMANN 1984, S. 92–147; 1997, S. 44–59).

- 3) Der Systembegriff gestattet es LUHMANN, das bisher schwer zu verortende menschliche Subjekt als personales System sozusagen in die Welt zu holen und empirischer Beobachtung zugänglich zu machen. Ich erinnere daran, daß das Subjekt der philosophischen Tradition, auf das sich z.B. BLANKERTZ Bildungsbegriff bezieht, nicht Objekt sein darf (vgl. LUHMANN 1984, S. 145; 1990b, S. 11 ff.; 1987, S. 101 ff.). Ähnliche Klarstellungen gelten für so unbestimmte Begriffe der geisteswissenschaftlichen Diktion wie „gesellschaftliche Mächte“ oder „Lebensbereiche“. Sie werden bei LUHMANN zu gesellschaftlichen Funktionssystemen, die ihrerseits von den sozialen Systemtypen Organisation und Interaktion unterschieden werden.

LUHMANN'S Systeme – und das ist eine weitere zentrale Unterscheidung – sind konkrete, wirklich gegebene Systeme und unterscheiden sich damit von analytischen Systemen. LUHMANN wird nicht müde zu betonen, daß die Systeme, von denen er handelt, gegeben sind. Sie verdanken ihre Wirklichkeit ihrer Eigenleistung. Auch in diesem Fall handelt es sich um eine Unterscheidung, nämlich um die Ausdifferenzierung aus der übermäßigen Komplexität der Welt. Das ist etwas anderes als die analytische Systembildung als Außenleistung eines Theoretikers oder Systematikers, der sich von dem, was er systematisch zusammenfaßt und ordnet, ausnimmt. Man kann diesen Unterschied sehr gut studieren, wenn man G. ROPHLS (1979) und LUHMANN'S Systemtheorie vergleicht.

Im Sinne meiner Themenstellung möchte ich darauf hinweisen, daß LUHMANN mit seiner Unterscheidung von analytischen und konkreten Systemen eine lange Reihe von älteren Unterscheidungen aufgreift und sozialtheoretisch transponiert. Diese Reihe setzt schon mit MONTESQUIEU'S (1816/1965) Begriffspaar „nature“/„principe“ ein. Mit ihm unterscheidet MONTESQUIEU zwei unterschiedliche Möglichkeiten, die drei klassischen Verfassungsformen zu definieren. Es geht um die seit DILTHEY dann immer wieder auftauchende Unterscheidung von Logik und Leben (vgl. MISCH 1967; LANDSHUT 1969), genauer: von Begriffen, die von außen definieren, und dem, was LUHMANN dann „Kontingenzformeln“ nennt (vgl. LUHMANN 1982, S. 201; 1990b, S. 396f.), also „principes“ mit denen sich soziale Systeme selbst interpretieren, integrieren und abgrenzen. E. CASSIRER (1971, S. 160; 1972, S. 60) unterscheidet Erkenntnis- und Lebensbegriffe, M. HEIDEGGER (1984, S. 44) Kategorien und Existentialien; und natürlich gehört auch FREYER'S Unter-

scheidung von Logos- und Wirklichkeitswissenschaften in die Vorläuferreihe der LUHMANNschen Unterscheidung.

- 4) Systeme also im Sinne LUHMANNs sind konkrete Systeme und verdanken ihre Wirklichkeit selbstbezüglichen Eigenleistungen. In unserem Zusammenhang kommt es auf die Unterscheidungsleistung zwischen einem sich ausdifferenzierenden System und der Komplexität der übrigen Welt an, einer Komplexität, die die Verarbeitungskapazität im Erleben und erst recht im Handeln eines Systems bei weitem übersteigt. Deshalb ist Selektion (in eins mit der getroffenen Unterscheidung von System/Umwelt) Voraussetzung der Wirklichkeit von Systemen. LUHMANN (vgl. LUHMANN 1990 c, bes. S. 8; 1990 b, S. 68 ff., bes. S. 73) weist in einer grundsätzlichen Überlegung, die das traditionelle Erkenntnisproblem aufnimmt und im Sinne seines Theorieansatzes transponiert, darauf hin, daß solche Differenzsetzung innerhalb von Welt der Gang der Evolution gewesen sei, ein Weg, der zu dem Ergebnis führte, daß sich Welt selbst beobachten, daß sie Wissen über sich gewinnen konnte. LUHMANN folgt hier nicht zuletzt GOTTHARD GÜNTHER (1975), der bei SPRANGER in den dreißiger Jahren an HEGEL und geisteswissenschaftliches Denken herangeführt wurde und der schließlich in den sechziger Jahren in den USA zur Kybernetik gestoßen ist und sich um deren Logik bemüht hat. Es liege inzwischen vor Augen, schreibt GÜNTHER (1976, S. 319), „that these systems of self-reflection ... could not behave as they do unless they are capable of ‚drawing a line‘ between themselves and their environment. We repeat that this is something the Universe as a totality cannot do. It leads to the surprising conclusion that parts of the Universe have a higher reflective power than the whole of it ...“ Diese Zusammenhänge meinte ich, als ich sagte, daß LUHMANN den von BLANKERTZ als Schwäche bezeichneten Ansatz geisteswissenschaftlichen Denkens aufgreife, radikalisiere und theoretisch stark mache.

Im übrigen braucht man aber nicht unbedingt so fundamental anzusetzen, um zu sehen, wie hilfreich LUHMANNs Ansatz der Einsichtgewinnung via Unterscheidung ist. Man kann sein differenztheoretisches Vorgehen z. B. zur gesellschaftstheoretischen Aufschließung anthropomorph formulierter geisteswissenschaftlicher Aussagen bei FLITNER und ihm verwandten Autoren anwenden, so z. B. auf das Diktum von FREYER (1964, S. 383): „Eine lebendige Wirklichkeit erkennt sich selbst.“ Es geht hier um nichts Mystisches, sondern um Selbstbeobachtung von Gesellschaft via Systembildung und Systemdifferenzierung. Im Zuge der funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft haben sich gesellschaftliche Funktionssysteme ausdifferenziert, und über eine der dabei entstehenden Systemgrenzen hinweg beobachtet das Wissenschaftssystem das Erziehungssystem – zwar aus der Distanz dieser Differenz, aber immer noch aus einer Position der Zugehörigkeit zur Gesellschaft.

Um das Gemeinte noch einmal anders zusammenzufassen: FLITNERs Plädoyer für eine Hermeneutik aus dem Innen von Geschichte und Gesellschaft heraus darf man nicht als Verstehensmystik lesen (der Verstehensbegriff ist für FLITNERs Selbstverständigung über den Status von Pädagogik nicht zentral); vielmehr muß man solche Wendungen einerseits als Frontstellung ge-

gen extramundan ansetzende Bildungstheorien à la BLANKERTZ begreifen, andererseits als Hinweis auf innergesellschaftliche Vorgänge, ermöglicht durch funktionale Arbeitsteilung. Dabei ist der reflektierende Beobachter auf die – von ihm unabhängige – geschehene Praxis und deren mitlaufende Selbstausslegung („Selbstbeobachtung“) angewiesen. Man muß allerdings sehen, daß der theoretische Pädagoge/Erziehungswissenschaftler die Verantwortung des pädagogischen Praktikers teilt, und es bliebe zu prüfen, wieweit FLITNER darüber hinaus unterstellt, daß nur derjenige pädagogische Theorie betreiben kann, der lebensgeschichtlich zuvor pädagogische Erfahrungen gesammelt hat.

- 5) Ich komme nun zu dem gerade für Pädagogen schwierigen Punkt, daß LUHMANN die *humanistische* Denk- und Sprachtradition für seine theoretischen Zwecke zurückweist. Von *Menschen* spricht er möglichst nicht, sondern von personalen Systemen und erklärt diese dann zur Umwelt von Gesellschaft. Diese Umdisponierung der theoretischen Semantik hängt mit dem Phänomen zusammen, daß uns Gesellschaft nicht länger als Gesamtgesellschaft gegeben ist, sondern nur noch als das Ensemble der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Funktionssysteme. Wegen dieser modernen Gesellschaftslage sind für LUHMANN alle Versuche à la LANDSHUT, das gesellschaftliche Gesamt noch einmal mit dem aristotelischen Begriff der Polis zu fassen, evolutionär überholt.

Wieder muß man sehen, daß LUHMANN nicht analytisch konstruiert, sondern Wirklichkeit beobachtet. Nicht nur gilt, daß seine Systeme wirklich sind; es gilt auch, daß funktionale Differenzierung wirklich stattfindet bzw. stattgefunden hat. Und eben das wirkt sich auch auf die Semantik aus. „Die Reflexionsgeschichte des Erziehungssystems entwickelt sich parallel zur Ausdifferenzierung des Systems“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 12). Gerade die Pädagogik im Sinne FLITNERS, die sich auf den mit SCHLEIERMACHER beginnenden und über DILTHEY laufenden Theorie- und Reflexionsstrang beruft, sollte mit diesem Ausdifferenzierungsphänomen und seiner semantischen Verarbeitung keine Probleme haben. Ich zitiere einen Satz FLITNERS (1957, S. 23), den man mit LUHMANN theoretisch (und empirisch) stark machen kann. Der Satz lautet: Der Gegenstand der Pädagogik „ist insofern universal, als er das gesamte menschliche Leben umfaßt ..., aber bezogen auf das erzieherische Phänomen.“

- 6) Das eigentliche Problem für Pädagogen ist auch wohl nicht die Akzeptanz einer solchen systemtheoretischen Beschreibung der modernen Gesellschaft. Vielmehr scheint die Crux darin zu liegen, die Konsequenzen der funktionalen Differenzierung für die Menschen, die personalen Systeme, zu sehen und zu akzeptieren. LUHMANN beschreibt diese Konsequenzen mit der Aussage, daß die Personen seit jener säkularen Wende von ständischer zu funktionaler Differenzierung zur *Umwelt von Gesellschaft* geworden seien. Seitdem diese plurale Situation für Gesellschaft eingetreten sei, könne man den Menschen unmöglich länger „Teil der Gesellschaft“ sein lassen (vgl. LUHMANN 1984, S. 346–376; 1997, S. 18 ff.). Es gäbe nur noch eine rollenmäßige Partizipation, denn notwendig geworden sei die Inklusion einer jeden Person in alle Funk-

tionssysteme. Die Einheit dieser Rollen müsse dann eben als Umwelt von Gesellschaft angesetzt werden, als personales System. Immerhin stehe dieses mit Gesellschaft via Sinn in einer *special relationship* (vgl. LUHMANN 1984, S. 286 ff.).

Auch wer von LANDSHUT ausgeht, hat zunächst Schwierigkeiten mit der Bestimmung von Personen als Umwelt von Gesellschaft. Immer wieder betont LANDSHUT (1969, S. 264), daß der Mensch „von Natur“ ein *zoon politikon* sei. Die Annahme eines vorgesellschaftlichen Naturstandes des Menschen, wie sie mit dem Rationalen Naturrecht der Aufklärung aufkam, sei eine Konstruktion, die die menschliche Wirklichkeit nicht treffe. Mittels LUHMANN aber läßt sich verstehen, daß diese Konstruktion die semantische Verarbeitung des Umbruches von Alteuropa zur Moderne darstellt, genauer: die Verarbeitung dieses Umbruchs mit den Mitteln der Vernunftklärung, d. h. unter dem Gesichtspunkt von Vernunft als einzelmenschlicher Leistung.

Es gilt heute, diese Konstruktion durch soziologische Aufklärung an die Wirklichkeit heranzuführen. Dann gelangt man allerdings nicht wieder zum ARISTOTELISCHEN *ZOON POLITIKON*, wohl aber zu der Einsicht, daß der angeblich vorgesellschaftliche Naturstand im Grunde das ist, was LUHMANN als die moderne Position der Menschen beschreibt: Umwelt von Gesellschaft. Aber wohlgemerkt: *von Gesellschaft!* Der Status des modernen Individuums ist ein höchst voraussetzungsvolles, höchst prekäres Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen. Sieht man dies ein, so bestätigt sich die LANDSHUTSche Sicht auf eine vertrackt-vermittelte Weise (vgl. LANGE 1971, 1982, 1987). LUHMANN geht diese Zusammenhänge z. B. in seiner Abhandlung „Grundrechte als Institution“ (1974) an. Er weist dort darauf hin, daß „das Problem des Individualismus“ mit den Mitteln der Vernunftaufklärung und der emanzipatorischen Ideologiekritik schief angesprochen sei, weil es dort als „Problem der Freiheit von sozialer, vornehmlich politischer Bestimmung aufgefaßt“ werde. Nach LUHMANN geht es statt dessen „letztlich um die Frage der ‚Institutionalisierung des Individuums‘“ (ebd., S. 49; vgl. auch LUHMANN 1970 b.).

- 7) Genau besehen, steckt also hinter der Unterscheidung von rational-naturrechtlicher und soziologischer Aufklärung eine Einsicht, die gerade Pädagogen zentral angeht. Dahinter steht nämlich das theoretische Ernstnehmen der gegebenen Kapazitätsgrenzen menschlicher Individuen im Erleben und Handeln, also in ihrem Weltbezug. Diese Einsicht verschärft sich noch einmal, wenn man mit LUHMANN davon ausgeht, daß alles Erleben und Handeln durch das Nadelöhr der Gegenwart muß. Auch hier geschieht nichts anderes, als daß LUHMANN ein Thema in seinen Konsequenzen für die menschlich/gesellschaftliche Wirklichkeit theoretisch durchdekliniert, welches in der Aufklärungskritik geisteswissenschaftlicher Autoren eine zentrale Rolle spielt. Es geht um die Kritik der Hybris des Menschen, der seine Endlichkeit vergißt (vgl. BOLLNOW 1989, S. 65 f.; FLITNER 1986, S. 405; LITT 1952). Allerdings haben es pädagogische Autoren nie bis zu der Einsicht gebracht, daß solche Hybris das Ergebnis der humanistisch-anthropologischen Sprechweise ist, die sich gesellschaftliche Errungenschaften gattungsmäßig und damit auch dem Einzelexemplar Mensch zurechnet. Schon deswegen wendet sich LUH-

MANN gegen humanistische Konzepte, die die Leistung der *Gesellschaft* für das Humane verdrängen. Darum also seine Rede von der Systemrationalität, die der begrenzten personalen Rationalität beispringt. Dieses Wahrnehmen der Hilfe der Gesellschaft ist es, was nach LUHMANN zwischen Mensch und Natur – den beiden Umwelten der Gesellschaft – vermittelt. Gesellschaft als etwas Konkretes tritt bei LUHMANN an die Stelle z. B. des Konstruktes „Dialektik“ (vgl. LUHMANN 1970a, S. 76, 116, 132 A.11).

- 8) Um allen humanistischen Konnotationen aus dem Wege zu gehen, vermeidet LUHMANN auch den Geist-Begriff (vgl. LUHMANN 1990b, S. 44 A.47, 860 A.461) und verwendet statt dessen „Sinn“, und zwar in einem deskriptiven Sinne (vgl. LUHMANN 1984, S. 92–147; 1988, S. 42). Personale und soziale Systeme haben gemeinsam, daß sie „Sinn“ benutzen. Sinn zeigt sich in drei Dimensionen, als Sach-, als Zeit- und als Sozialdimension. Man darf wohl sagen, daß der sozialevolutionäre Umbruch, der die Aufklärung begleitet, sich unter dem Sinnaspekt als das Virulentwerden der Zeit- und der Sozialdimension darstellt. Alteuropa verstand sich entlang der Sachdimension, ontologisch also. Nun aber wird die Geschichtlichkeit zum Problem. So gesehen, kann man sagen, daß die deutschen Geisteswissenschaften insofern modern sind, als ihnen Geschichtlichkeit, also die Zeitdimension von Sinn, zum Problem wird. Allerdings bleibt ihre semantische Achillesferse die Beibehaltung einer alteuropäischen Sprache über gesellschaftliche Phänomene.

Projiziert man diese wissenschaftsgeschichtlichen Einsichten auf die Fundamentaldifferenz von System/Umwelt, also auf die mundane Ratio von Systemen, stellen sich die sinnprozedierenden Systeme als eine zeitliche Wirklichkeit dar. Die Wirklichkeit dieser Systeme ist Gegenwart, und ihre Umwelt ist der Bereich der Möglichkeiten, aus denen ein System in zukünftigen Gegenwart per Selektion Wirklichkeit werden lassen kann. So stellt sich die Wirklichkeit immer als kontingent heraus. Alles Wirkliche ist das Ergebnis von Selektion, die auch anders hätte ausfallen können. Diese Einsicht zeigt noch einmal den blinden Fleck aller bloßen Ideologiekritik.³ Es geht um die Verarbeitung der Unausweichlichkeit von Kontingenz. LUHMANN'S Ablöse-Begriff für „Geist“ ist auf diese Situation in der Zeit zugeschnitten, darauf also, daß *Wirklichkeit* ihren Komplementärbegriff in *Möglichkeit* hat. Sinn bedeutet dann das Mitführen dieses als „Umwelt“ bezeichneten Systemkontextes des „Woraus“ der Selektion. Sinn hält den Bezug auf anderes offen, ist also Bedingung menschlicher Freiheit.

- 3) Ideologiekritik ist hier gemeint als Einstellung und Methode des von HABERMAS in Umlauf gesetzten „emanzipatorischen Erkenntnisinteresses“, das alsbald gerade im Umkreis der WENIGER-Schule erziehungswissenschaftlich rezipiert wurde (vgl. HABERMAS 1968a und b; zur Rezeption MOLLENHAUER 1968; KLAFKI 1971; zusammenfassend KECKEISEN 1983). Das „emanzipatorische Erkenntnisinteresse“ verstand das entscheidende Moment von Geschichtlichkeit als das des gesellschaftlich Veränderbaren, womit es sich als ein radikalisiertes „technisches Erkenntnisinteresse“ entpuppte, das alle „praktischen“ Gesichtspunkte (den Inbegriff also FLIRNERSCHEN Denkens) übersprang. Die Frage: „Wie ist soziale Ordnung möglich?“ (LUHMANN 1981 a, S. 195–285) wird hier nicht gestellt, und die Eigenposition der Ideologiekritik in puncto „Geschichtlichkeit“ bleibt unbedacht. Dem entspricht, daß Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne von zugreifender Planung für angemessen gehalten wird. ROFOHL (1979, S. 17) nennt das, dabei MARX paraphrasierend und sich auf HABERMAS berufend, „technische Aufklärung“. Hier spricht immer noch die sozialtheoretisch unaufgeklärte Vernunftaufklärung.

- 9) Um meinen Argumentationskreis zu schließen, möchte ich mit einigen Bemerkungen auf den Praxisbezug der Theorie LUHMANNs eingehen. Es ist ein Thema, das ja gerade die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik intensiv beschäftigt hat. FLITNER konstatiert eine Dreistufigkeit der Funktionen der Pädagogik, also ihres Praxisbezuges. Ihre „oberste Funktion“ sei das „Gewahrwerden der realen Sinngehalte in einer gegebenen historischen Situation und die Analyse der in dieser Lage pädagogisch wirkenden Strukturen“. Ihre zweite Funktion sei die Beihilfe bei der Herausbildung eines Standortbewußtseins unter pädagogischen Praktikern (und ihrem Nachwuchs) im Sinne der Vermittlung jener reflexiven Einsichten; „und erst in dritter Reihe steht die unmittelbare technische Hilfe“ (FLITNER 1957, S. 24). Daß LUHMANN diese Zusammenhänge analog sieht, aber nicht zuletzt die zweite Funktion, also die Bildungsaufgaben, im Auge hat (obwohl gerade Pädagogen ihm das nur schwer abnehmen), läßt sich besonders gut nachvollziehen, wenn man die letzten vier Kapitel seines Büchleins „Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat“ (LUHMANN 1981c) studiert. Es ist zwei Jahre nach dem LUHMANN/SCHORR-Band aus dem Jahre 1979 erschienen. In diesen vier Kapiteln geht es um das Verhältnis einer mit sozialwissenschaftlichen Mitteln entwickelten hochabstrakten Theorie zur politischen Praxis, einer Praxis, die diese wissenschaftliche Theorie LUHMANNscher Form nicht übernehmen kann, weil sie nicht verstanden wird.

Dazu in Stichworten: LUHMANN unterscheidet zwischen einer politikwissenschaftlichen Theorie, die im Wissenschaftssystem entwickelt wird, und politischen Theorien als Reflexionsbemühungen, wie sie in jedem gesellschaftlichen Funktionssystem notwendig sind. Diese Reflexionsbemühungen im eigenen System sind etwas anderes als jene wissenschaftliche Forschung und Theorie, aber sie können nicht „auf Kontakte mit der Wissenschaft verzichten“, zumal dann nicht, wenn sie Theorieform annehmen. LUHMANN nennt als ausdrückliche Beispiele für solche Reflexionsbemühungen mit Theorieanspruch „die Rechtstheorie, ... die Pädagogik und ... (die) politische Theorie“ (LUHMANN 1981c, S. 134). Er faßt dann so zusammen: „Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat – das ist kein neuartiges Leitungsinstrument. Es geht nicht um eine Neuauflage des wissenschaftlich-technokratischen Politikverständnisses.“ (ebd., S. 156) „Statt dessen könnte man aber versuchen, mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Analysen einen Prozeß politischer Reflexion in Gang zu setzen, der als zentrales Moment in die politische Verantwortung miteinght und aus ihr nicht herausgelöst werden kann.“ (ebd., S. 178f.) Die Parallele zur Pädagogik als Reflexionsbemühung des Erziehungssystems liegt auf der Hand. Schließlich belegt das folgende Zitat, wie LUHMANN an die von FLITNER bezeichnete Problemstellung anknüpft, dessen auf Einheitsstiftung ausgerichteten Impetus jedoch pluralistisch-differenztheoretisch verändert. Ich zitiere aus dem ersten der vier erwähnten Kapitel: „Jedenfalls führt eine systemtheoretische Analyse der modernen Gesellschaft ... nicht zu Einbahnrezepten, sondern nur zur Darlegung von strukturierten Optionen, zwischen denen nicht unter dem Gesichtspunkt von richtig und falsch, sondern nur unter dem Gesichtspunkt politischer Verantwortung gewählt werden kann.“ (ebd., S. 120)

4. Schlußbemerkung

Warum, so mag man am Ende fragen, ist die pädagogische Zunft auf diese Zusammenhänge nicht aufmerksam geworden, als das LUHMANN/SCHORR-Buch 1979 erschien? Für heute fallen mir zwei Antworten ein: Einmal fehlen dem Buch jene vier Kapitel, mit denen LUHMANNs Schrift zur politischen Theorie abschließt, zum anderen ist zweifelhaft, ob selbst solche Ergänzung ausgereicht hätte, die Diskussionslage von 1979 zu verändern. Denn schon in der Zeit der Wende der sechziger Jahre war ja die Differenz zwischen SPRANGER und FLITNER, zwischen Kultur und Gesellschaft aus dem Blickfeld geraten.

Literatur

- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Neue Folge der Ergänzungshäfte 5 (1966), S. 65–78.
- BLANKERTZ, H.: Bildungsbegriff. In: I. DAHMER/W. KLAFKI: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S. 103–113.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969 (a).
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969 (b).
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28–45.
- BOLLNOW, O.F.: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: H. RÖHRS/H. SCHEUERL (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1988 gewidmet. Frankfurt a.M. 1989, S. 53–70.
- BOLLNOW, O.F.: Die Stellung Wilhelms Flitners in der Entwicklung der neuen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 26. Beiheft (1991), S. 47–57.
- BRUNNER, O.: Adeliges Landleben und europäischer Geist. Salzburg 1959 (b).
- BRUNNER, O.: Land und Herrschaft. Wien ¹1959 (a).
- BRUNNER, O.: Neue Wege der Sozialgeschichte. Göttingen 1956.
- CASSIRER, E.: Idee und Gestalt. Darmstadt 1971.
- CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 3. Darmstadt ⁵1972.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. 2., umgearbeitete Aufl., Stuttgart o.J. (1950).
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967 (a) (1. Aufl.: Europäische Gesittung. Zürich 1961).
- FLITNER, W.: Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1967 (b), S. 85–91.
- FLITNER, W.: Erinnerungen 1889–1945. Paderborn 1986.
- FREYER, H.: Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft (1930). Darmstadt ²1964.
- GÜNTHER, G.: Selbstdarstellung im Spiegel Amerikas. In: F. PONGRATZ (Hrsg.): Philosophie in Selbstdarstellungen. Bd. II. Hamburg 1975, S. 1–76.
- GÜNTHER, G.: Beiträge zu einer operationsfähigen Dialektik. Bd. 1. Hamburg 1976.
- HABERMAS, J.: Technik und Praxis als Ideologie. Frankfurt a.M. 1968 (a).
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968 (b).
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen ¹⁵1984.
- HELLER, H.: Staatslehre. Hrsg. v. G. NIEMEYER (1934). Leiden ²1961.
- HERRMANN, U.: Lebensform–Gesittung–Konsensus. Über die Kategorien der Bildungsgeschichte als Gesittungsgeschichte. In: H. RÖHRS/H. SCHEUERL (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1988 gewidmet. Frankfurt a.M. 1989, S. 243–254.
- HUSCHKE-RHEIN, B.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Stuttgart 1979.
- KECKEISEN, W.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: D. LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Hrsg. v. D. LENZEN/K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983, S. 117–183.

- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971), S. 351–385.
- LANDSHUT, S.: Kritik der Soziologie und andere Schriften zur Politik. Hrsg. v. W. HENNIS/H. MEIER. Neuwied/Berlin 1989.
- LANGE, H.: Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 78 (1982), S. 733–748.
- LANGE, H.: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim/Berlin 1967.
- LANGE, H.: Technik und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971), S. 721–751.
- LANGE, H.: Überlegungen zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff im Hinblick auf Luhmanns Gesellschaftstheorie. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel 1987, S. 304–329.
- LIIT, TH.: *Der lebendige Pestalozzi*. Heidelberg 1952.
- LANQUE, M.: Die Theorie politischer Einheitsbildung in Weimar und die Logik von Einheit und Vielheit. (R. Smend, C. Schmitt, H. Heller). In: A. GÖBEL/D. VAN LAAR/I. VILLINGER (Hrsg.): *Metamorphosen des Politischen*. Berlin 1995, S. 157–176.
- LUHMANN, N.: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1997.
- LUHMANN, N.: Die Profession der Juristen. In: N. LUHMANN: *Ausdifferenzierung des Rechts*. Frankfurt a. M. 1981 (b), S. 173–190.
- LUHMANN, N.: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1990 (b).
- LUHMANN, N.: *Erkenntnis als Konstruktion*. Bern 1988.
- LUHMANN, N.: *Funktion der Religion*. Frankfurt a. M. 1982.
- LUHMANN, N.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Bd. 2. Frankfurt a. M. 1981 (a).
- LUHMANN, N.: *Grundrechte als Institution*. Berlin ²1974.
- LUHMANN, N.: Ich denke primär historisch. Religionssoziologische Perspektiven. Ein Gespräch. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 39 (1991), S. 937–956.
- LUHMANN, N.: *Institutionalisierung*. In: H. SCHELSKY (Hrsg.): *Zur Theorie der Institution*. Düsseldorf 1970 (b), S. 27–41.
- LUHMANN, N.: *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München/Wien 1981 (c).
- LUHMANN, N.: *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M. 1984.
- LUHMANN, N.: *Soziologische Aufklärung*, 6 Bde. Opladen 1970 (a), 1975, 1981, 1987, 1990 (a), 1995.
- LUHMANN, N.: *Weltkunst*. In: N. LUHMANN/F. BUNSEN/D. BAECKER: *Unbeobachtbare Welt. Über Kunst und Architektur*. Bielefeld 1990 (c), S. 7–45.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979.
- MITSCH, G.: *Lebensphilosophie und Phänomenologie*. Darmstadt ³1967.
- MOLLENHAUER, K.: *Erziehung und Emanzipation*. München 1968.
- MONTESQUIEU: *De l'esprit des lois*. Ausgabe in 5 Bdn. Paris 1816. – Vom Geist der Gesetze. Eingeleitet, ausgewählt und übersetzt von K. WEIGAND. Stuttgart 1965..
- NICOLAYSEN, R.: *Siegfried Landshut. Die Wiederentdeckung der Politik. Eine Biographie*. Frankfurt a. M. 1997.
- OELKERS, J.: *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt 1989.
- OEXLE, O. G.: *Sozialgeschichte – Begriffsgeschichte – Wissenschaftsgeschichte. Anmerkungen zum Werk Otto Brunners*. In: *Vierteljahresschrift für Wirtschafts- und Sozialgeschichte* 71 (1984), S. 305–341.
- OTT, E. H.: *Wilhelm Flitner, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), S. 775–784.
- PRZYBILKA, C.: *Die Rezeption Goethes bei Wilhelm Flitner. Zur Motivgeschichte der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik*. Bern u. a. 1995.
- ROESSLER, W.: *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart 1961.
- ROPHL, G.: *Eine Systemtheorie der Technik*. München 1979.
- SCHLUCHTER, W.: *Hermann Heller*. In: C. MÜLLER/J. STAFF (Hrsg.): *Staatslehre in der Weimarer Republik*. Hermann Heller zu ehren. Frankfurt a. M. 1985, S. 24–42.
- SCHULZE, W.: *Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945*. München 1989.

Abstract

NIKLAS LUHMAN'S theory of society has met with a very limited response in educational science. This seems to be connected with the radical changes during the 1960s. At that time, contact with hermeneutical pedagogics was either broken or its ideas were reformulated for the purposes of an emancipatory educational theory. The aspect of the self-reflexive, social "historicity" which had been a motivational force in theorizing in the traditional line from SCHLEIERMACHER to FLITNER, was ideology-critically curtailed and does not surface again in the more recent approaches because these sweepingly characterize hermeneutical pedagogics as "cultural pedagogics". On the basis of an analysis of FLITNER'S writings, the author explains the "theoretical-sociological implications" and shows in what way Luhmann's concept can be considered an "autological" advancement of just that humanities-aspect of a socially oriented historicity marked by self-reflection. The line of reasoning does not employ LUHMANN'S terminology but, rather, uses a hermeneutical language leading to those concepts.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hermann Lange, Moltkeallee 12, 22926 Ahrensburg