

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]
**Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen
Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert**

Weinheim ; Basel : Beltz 1991, 219 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, 219 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219726 - DOI: 10.25656/01:21972

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219726>

<https://doi.org/10.25656/01:21972>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks	
HELMUT PEUKERT Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken	15
II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft	
ULRICH HERRMANN „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik	47
RAINER KOKEMOHR Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners	59
WINFRIED MAROTZKI Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners	71
III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“	
HEINZ-ELMAR TENORTH „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang	141
 IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik?	211
Die Autoren dieses Bandes	217

Vorwort

WILHELM FLITNER, einer der bedeutenden Pädagogen unseres Jahrhunderts, feierte am 20. August 1989 in Tübingen seinen 100. Geburtstag. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die Universität Hamburg ehrten ihn aus diesem Anlaß am 2. November 1989 in Hamburg mit einem Festakt. Zugleich veranstaltete der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg vom 2. bis 4. November 1989 ein Symposium zu dem Thema „Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. WILHELM FLITNER und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert“. Bald darauf, am 21. Januar 1990, ist WILHELM FLITNER in Tübingen gestorben.

In einem hintergründig-humorvollen Grußwort an die Teilnehmer des Symposiums schrieb WILHELM FLITNER, gewöhnlich wendeten sich Pädagogen – wie ihre Zöglinge – von ihren Vätern ab, um sich eher ihren Vorvätern anzuschließen; er freute sich, daß es ihm noch vergönnt sei, das Alter zu erreichen, in dem er mit seinen Überlegungen gleichsam als Großvater in der Pädagogik wieder Beachtung finde. Der Einladung zu dem Symposium waren etwa fünfzig Erziehungswissenschaftler aus der Bundesrepublik und dem europäischen Ausland gefolgt. Darin zeigte sich wohl nicht nur die Verehrung für den Nestor einer Disziplin, sondern auch ein neu erwachtes Interesse für Grundlagenreflexion in der Erziehungswissenschaft und für die Frage, wie die Aufgaben von Erziehung und Bildung in unserer Gesellschaft zu bestimmen seien. Die Spannweite des wissenschaftlichen Lebenswerkes von WILHELM FLITNER reicht von Untersuchungen zur Erwachsenenbildung, zur Geschichte und zur systematischen Grundlegung der Pädagogik über Forschungen zur Kulturgeschichte Europas und zum Werk GOETHE bis hin zu Veröffentlichungen über Schulreform. Was ihn bis in die letzten Tage seines Lebens beschäftigte, war die Frage, welche zentralen Traditionen der abendländischen Geschichte, die er in seiner „Geschichte der abendländischen Lebensformen“ (1961) dargestellt hatte, sich angesichts zum Teil global bedrohlicher Entwicklungen noch als fruchtbar für die Zukunft erweisen könnten. Unter der Herausforderung dieser Traditionen wie unter den Herausforderungen der Gegenwart hatte er immer wieder versucht, einen „pädagogischen Grundgedankengang“ zu formulieren, der alle einzelnen Überlegungen noch einmal in der Gemeinsamkeit radikaler zusammenhängender Grundfragen vereinen und gerade so kritische Orientierung für eine differenzierte Praxis bieten könnte.

Für FLITNER war diese Frage nach dem pädagogischen Grundgedanken immer auch die Frage SCHLEIERMACHERS gewesen: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ Und das hieß: wie kann die nächste Generation dazu be-

fähigt werden, eine Kultur durch die Erfahrung ihrer Krisen hindurch produktiv so weiter zu entwickeln, daß sie für jeden einzelnen und für alle gemeinsam überhaupt noch Perspektiven für die Zukunft bietet?

Will man diese pädagogische Grundfrage im Rahmen einer forschungsbezogenen Universitätsdisziplin beantworten, zerfällt sie leicht in viele Einzeluntersuchungen. FLITNER, der seit den zwanziger Jahren und verstärkt nach dem Zweiten Weltkrieg für die Etablierung der Erziehungswissenschaft als eigenständiger, differenziert gegliederter Universitätsdisziplin eingetreten war, sah am Schluß die Gefahr, daß eine solche zersplitterte Wissenschaft nur beliebig fungibles Einzelwissen erzeuge. In der Aufgliederung der Erziehungswissenschaft zeigte sich für ihn zugleich ihre Krise. Deshalb formulierte er 1976 in seinem Vortrag „Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht“ folgende *These*: „Nur dadurch ist die Krise zu bestehen, daß in allen speziellen Forschungsfeldern und in allen pädagogischen Ausbildungsgängen der ethische Mittelpunkt bewußt bleibt und die Reflexion auf einen Grundgedankengang alles einzelne und jede Auswahl aus dem unübersehbaren Stoffgebiet in einem Kernstück zusammenhält. Dieser Grundgedankengang muß in einfacher Laienform darstellbar und einleuchtend sein, er muß sich auch auf dem Gelehrtenniveau der Universitätswissenschaften behaupten. Gelingt diese Zentrierung nicht, so wird sich die Erziehungswissenschaft in eine Menge von pragmatischen Unterdisziplinen auflösen und im Einflußbereich der Sozialwissenschaften oder der Psychologie, Anthropologie und Verhaltensforschung verschwinden, nachdem sie kaum begonnen hat, ein eigenständiges Dasein aufzubauen“ (FLITNER 1976/1989, S. 493 f.).

Ein solcher *Grundgedankengang* war freilich für FLITNER eher ein *systematischer Zusammenhang von Grundfragen*, die selbst in großer Spannung zueinander stehen, also nicht ein einzelner, womöglich gar dogmatisch-exklusiver Gedankengang, sondern schon vom Ansatz her ein mehrperspektivisches Unterfangen: „Von außen“ betrachtet geht es für FLITNER in der Erziehungswissenschaft um das, was S. BERNFELD die „Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ genannt hatte, also auf der einen Seite um biologische, medizinische, entwicklungspsychologische Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung, auf der anderen Seite um die Einsicht in die Tendenz von Gesellschaften, ihren Bestand auf Zukunft hin durch kulturelle Reproduktion zu sichern. Die Sicht von außen ist für FLITNER aber durch eine Sicht „von innen“ zu ergänzen. Die kulturellen Traditionen einer Gesellschaft werden in Erziehungs- und Bildungsprozessen immer kritisch überprüft. Dazu müssen sie ihren Sinn freigeben; somit eine Vorstellung davon vermitteln, welche Art von Leben sie ermöglichen oder verhindern. Soll die Auseinandersetzung mit Tradition nicht zur entfremdenden Überwältigung durch gesellschaftliche Mechanismen werden, muß den Heranwachsenden im Erziehungsprozeß zugleich die Freiheit zugesprochen werden, sich im eigenen Lebensentwurf auch gegen Interpretationen und Intentionen der Erziehenden wenden und verantwortlich selbst entscheiden zu können.

Erst die Einsicht in diesen spannungsvollen Zusammenhang bildet den pädagogischen Grundgedankengang; er erst ermöglicht die Entfaltung der Erziehungswissenschaft als praktischer Wissenschaft in den Dimensionen einer Theorie des Sub-

jekts, der Intersubjektivität, der Gesellschaft und der Geschichte. Erst auf diesem Hintergrund können für FLITNER einzelne Fragen wie die nach der Organisation von pädagogischen Prozessen, nach pädagogischen Institutionen, nach einem Kanon möglicher Unterrichtsfächer und deren Didaktik, nach dem Verhältnis institutioneller und außerinstitutioneller Erziehung, nach dem Umgang mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen behandelt werden. Erst der Rückbezug aller einzelnen Fragen auf jenen Zusammenhang ermöglicht für FLITNER zugleich professionelle Kompetenz und „pädagogische Bildung“.

Die Antwort auf die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang, der die widerstreitenden Perspektiven ausdrücken sollte, hat FLITNER freilich selbst immer neu von einer veränderten Problemlage her überprüft wissen wollen. Für ihn war klar, „daß die Menschheit in der Form, die sie nach den beiden Weltkriegen angenommen hat, ... so künftig nicht fort dauern darf. Ein Umdenken muß erfolgen. Weder das Christentum noch die moderne Naturwissenschaft und Technologie, noch die politischen Doktrinen können in der bisherigen Weise weitergehen“ (FLITNER 1986, S. 404). Und das galt für ihn auch für die Erziehungswissenschaft.

Bei der Organisation des Symposions, die der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg HELMUT PEUKERT übertragen hatte, stand deshalb die Überzeugung im Hintergrund, daß es in der gegenwärtigen Situation der Erziehungswissenschaft sinnvoll sein könnte, sich der Frage FLITNERS nach einem pädagogischen Grundgedankengang als Frage nach einer systematischen oder allgemeinen Erziehungswissenschaft neu zu stellen, um zu untersuchen, wie diese Frage heute beantwortet werden könnte. Aus dem Werk FLITNERS ergab sich dabei eine Gliederung gleichsam in Generationsschritten in unserem Jahrhundert. WILHELM FLITNER hatte ja versucht, die Ergebnisse der Reformbestrebungen seit Beginn des Jahrhunderts und der Kritik an ihnen in seiner „*Systematischen Pädagogik*“ von 1933 in einem eigenständigen Ansatz zusammenzufassen. Er hatte in der Situation der Restauration und Neubesinnung nach dem Zweiten Weltkrieg in dem Text „*Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*“ von 1957 den Anspruch der Erziehungswissenschaft, eine interdisziplinär orientierte, aber eigenständige und fundamentale Humanwissenschaft zu sein, zu formulieren versucht. Daß diese Überlegungen heute im Abstand einer Generation angesichts elementarer Veränderungen wieder neu überprüft werden müßten, hatte er selbst bei einer Vorbesprechung des Symposions betont. Daraus ergab sich dessen Ablauf, dem im wesentlichen auch die Gliederung des vorliegenden Bandes entspricht. Eine erste Arbeitseinheit war der „*Systematischen Pädagogik*“ von 1933 und der „*Allgemeinen Pädagogik*“ von 1950 gewidmet. Das Einleitungsreferat hielt ULRICH HERRMANN. In die Diskussion zu dem Text „*Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*“ von 1957 führte HEINZ-ELMAR TENORTH ein. WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK erläuterte die Herausforderungen, die sich aus der gegenwärtigen geschichtlichen Situation für einen pädagogischen Grundgedanken ergeben. DIETRICH BENNER schließlich stellte die Probleme dar, die sich heute für die mögliche Formulierung eines pädagogischen Grundgedankenganges und für die Entwicklung von Kategorien und Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns stellen.

Diesen Referaten sind in der Gliederung des Bandes thematisch einschlägige Beiträge von Teilnehmern des Symposions zugeordnet. Dabei konnten für die Publikation wegen thematischer Überschneidungen nicht alle Beiträge berücksichtigt werden. Auch war es nicht möglich, Erweiterungen des Themas in Richtung auf eine Klärung des Verhältnisses von allgemeiner Pädagogik und Bereichspädagogiken nachzugehen. Solche Untersuchungen müssen einer späteren Diskussion vorbehalten bleiben.

Einige der hier nun veröffentlichten Teilnehmerbeiträge gehen an die genannten Werke WILHELM FLITNERS hermeneutisch heran und differenzieren deren Verständnis durch immanente Interpretationen oder ergänzen sie durch Erfahrungen aus der FLITNERSchen Lehrtätigkeit oder aus Lese-Eindrücken angesichts einer mit dem Generationsabstand immer fremder werdenden FLITNERSchen Sprache und Metaphorik. Andere Beiträge wiederum setzen sich von bereits mehr oder weniger festgelegten veränderten Positionen her kritisch mit Grundannahmen oder Einzelaussagen der im Symposium diskutierten Schriften auseinander und weisen von daher auf Defizite oder Obsolenzen des bei FLITNER formulierten Gedankenzusammenhangs hin. Besonders Fragen wie die nach dem „pädagogischen Paradox“ (FLITNER 1959/1983, S. 166) oder nach Relativierungen des pädagogischen Grundgedankengangs durch Kennzeichen der heutigen Welt wie „Pluralität“ und „Entfremdung“ oder durch Entgegensetzung von „gebundenen“ historischen „Lebensformen“ und der „Offenheit“, „Neuheit“ und „Vielheit“ gegenwärtiger und künftig vermehrt zu erwartender Erfahrungen, beschäftigten nicht nur die Diskussion, sondern zeigten auch, daß die Fülle von Argumenten, die WILHELM FLITNER selbst zu diesen Problemsichten beizutragen hat, genauere Untersuchungen verdiente.

Am Schluß des Symposions entstand der Eindruck, man beginne erst mit der Diskussion darüber, was ein pädagogischer Grundgedankengang heute sein könne. Die radikale Reflexion darauf, wie die Pädagogik es vermeiden könne, nur eine von anderen Disziplinen abhängige Rezeptionswissenschaft oder eine auf kurzfristige Praxisanforderung reagierende Rezeptwissenschaft zu sein, und wie sie sich als eigenständige, interdisziplinär orientierte fundamentale Humanwissenschaft begründen und entwickeln könne, muß also fortgesetzt werden. Und gerade das könnte den Intentionen WILHELM FLITNERS entsprechen.

Hamburg, im Juli 1990

HELMUT PEUKERT/HANS SCHEUERL

Literatur

- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 9–122.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders. Gesammelte Schriften. Bd. 2 (1983), S. 123–297
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 310–349.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. Erlinghagen, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 7: Geschichte der abendländischen Lebensformen (1961). Paderborn 1990.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 487–498.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 11: Erinnerungen 1889–1945. Paderborn 1986.

I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerkes

Reflexion am Ort der Verantwortung

Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken¹

Im „Geleitwort“ zum ersten Band seiner Gesammelten Schriften schrieb WILHELM FLITNER 1982: „Im Alter werden wir uns selber historisch“, meinte Goethe, und wer immer in die Lage kommt, wird es gewahr“ (FLITNER 1982, S. 8). Aus dieser Äußerung spricht der ganze liebenswürdige Humor und die überlegene Selbstironie, die WILHELM FLITNER ein Leben lang ausgezeichnet haben. In der Tat stellt uns eine Lebensspanne von hundert Jahren in historische Dimensionen. FLITNER hat in seiner Jugend in Thüringen noch Menschen kennengelernt, die mit Goethe freundschaftlich umgegangen sind. Kurz wird der Abstand zum Beginn jener politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umwälzungen, die wir als den endgültigen Eintritt in eine sich immer mehr beschleunigende und nun vielleicht ihrem Ende zuneigende Moderne sehen. Kurz wird der Abstand zu den Anfängen von Pädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin. Denn die Moderne, ein Unternehmen von Aufklärung und so in sich selbst ein Lernprojekt, hat Lernen zunehmend in einem eigenständigen Erziehungs- und Bildungssystem organisiert. Begleitet wurde dieses Projekt von einer sich erst etablierenden Wissenschaft, der Pädagogik. Solch systematisch organisiertes und wissenschaftlich kontrolliertes Lernen war Voraussetzung und Folge der Entstehung komplexer moderner Gesellschaften.

Die großen pädagogischen Reformbewegungen können als Versuche verstanden werden, auf die Probleme, die mit gesellschaftlichen Modernisierungsschüben auftreten, neue Antworten zu finden und so selbst wiederum die weitere Entwicklung zu beeinflussen (vgl. TENORTH 1988). Das gilt für die pädagogische Klassik, für die zum ersten Mal die Dimensionen moderner Gesellschaften sichtbar wurden. Von ihrem Kapital zehren wir noch heute. Das gilt für die Reformpädagogik, deren Ansätze FLITNER theoretisch verarbeitet hat. Das gilt nicht zuletzt für die gerade zurückliegenden Reformbemühungen seit den sechziger Jahren, die der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen global neuen Lage gerecht werden wollten.

Was uns gegenwärtig vor allem bedrängt ist die Frage, welchen Anteil bisherige Formen des Lernens und der systematisch organisierten Bildung an der Entstehung der singulär neuartigen Lage haben, in die das Projekt der Neuzeit hineingeführt hat. Es könnte sein, daß wir in die Krise geraten sind, gerade weil wir erfolgreich

1 Ansprache zum Festakt der Universität Hamburg und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus Anlaß des 100. Geburtstages von Prof. Dr. WILHELM FLITNER am 2. November 1989 im Hörsaal des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

gelernt und das Gelernte angewendet haben, daß sich jetzt aber zeigt, wie unzureichend die bisherige Weise des Lernens war. Die Zukunft unserer Gesellschaft hinge dann ab von einer neuen Weise des Lernens und dem darin neu entstehenden Bewußtsein; sie wäre in einem elementaren Sinne abhängig von Bildung. WILHELM FLITNER ist sich dieser Situation bewußt. 1976 schrieb er: „Die erziehende Praxis ... steht heute einer Herausforderung gegenüber, wie sie in der Neuzeit Europas noch niemals Eltern, Lehrer, Lehrmeister und Erzieher in solchem Maß unsicher gemacht hat“ (FLITNER 1976/1989, S. 494).

Was kann FLITNERS pädagogisches Denken dann heute bedeuten? Von den Fachkollegen, etwa von H. SCHEUERL, ist er längst in Darstellungen der „Klassiker der Pädagogen“ aufgenommen worden (SCHEUERL 1979). Aber wir beschäftigen uns mit den Problemen eines Klassikers ja wohl vor allem deswegen, weil er ein Klassiker unserer Probleme ist.

Dabei ist sein Werk nicht von seinem Leben zu trennen. Seine Biographie ist verflochten in die Krisen des Zeitalters, die er erlitten und auf die er handelnd und denkend Antworten gesucht hat. Auch sein wissenschaftliches Reden wird so – und bei ihm vielleicht mehr als bei anderen – zu einem „Gestikulieren mit der ganzen Existenz“, wie KIERKEGAARD das genannt hat.

Mir scheint es noch nicht möglich zu sein, FLITNERS Lebenswerk im ganzen zu würdigen. Ich möchte nur auf einige Aspekte hinweisen, die für uns heute eine Herausforderung darstellen können. Ich werde im folgenden so vorgehen, daß ich zunächst zu zeigen versuche, inwiefern die Erfahrungen WILHELM FLITNERS in den alternativen sozialen Bewegungen der Jahrhundertwende für ihn prägend geblieben sind. Dazu gehört auch sein Engagement in der Erwachsenenbildung und in der Reformpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg. Ich meine sodann, daß man seine Ausarbeitung eines systematischen Konzepts von Pädagogik auch als den Versuch verstehen muß, die Zweideutigkeiten und die politische Anfälligkeit dieser Bewegungen zu überwinden. Ich möchte also sein Konzept von Pädagogik als einer praktischen, einer „hermeneutisch-pragmatischen Wissenschaft“ erläutern. Dieses Konzept hat er während der Zeit des Nationalsozialismus weiter zu begründen versucht, indem er auf die griechischen, römischen, jüdischen und christlichen Traditionen zurückging, die ihm angesichts eines Vernichtungssystems, das uns, je weiter wir davon entfernt sind, desto ungeheuerlicher erscheint, überhaupt noch tragfähig zu sein schienen. In diesem Zusammenhang gehören wohl auch seine Studien zum Spätwerk GOETHE. Und ich möchte schließlich fragen, was die Ansätze WILHELM FLITNERS heute bedeuten können und inwiefern sie uns an den Ort unserer Verantwortung einweisen.

I.

Für WILHELM FLITNER waren die Erfahrungen in der studentischen Jugendbewegung, in der Volkshochschulbewegung und in der Reformpädagogik bleibender Hintergrund und Impuls für seine ganze spätere Arbeit (vgl. BURMEISTER 1987; HEINEN 1973). Sozialgeschichtlich können diese Ansätze als Reaktionen auf den

Modernisierungsschub verstanden werden, der 1890 nach einer ersten Konsolidierung des neugegründeten Reiches bei rascher Bevölkerungszunahme mit weiterer Industrialisierung, Urbanisierung und Konzentration staatlicher und wirtschaftlicher Macht eingesetzt hatte. Die Jugendbewegung war nicht nur Protest gegen erstarrte bürgerliche Umgangsformen des Wilhelminischen Zeitalters. Sie suchte mit der Erprobung einer Lebensweise der Nähe zur Natur, eines Gemeinschaftslebens in selbstgewählten Gruppen, mit einem veränderten Verhältnis zwischen den Geschlechtern und in individueller Selbstbestimmung eine Alternative zu den anonymen Beziehungen in einer hocharbeitsteiligen, rationalisierten und bürokratisch formalisierten Gesellschaft. Die Jugendforschung hat in den Motiven dieser Bewegungen durchaus Parallelen zu den alternativen sozialen Bewegungen der letzten beiden Jahrzehnte aufgewiesen.

Noch deutlicher als diese war freilich die Jugendbewegung seit der Jahrhundertwende auf bürgerliche Schichten beschränkt. Für FLITNER wie für seinen akademischen Lehrer HERMAN NOHL war es ein Schock, während des Ersten Weltkrieges in Schützengräben, Unterständen und Massenquartieren hautnah Menschen aus den unteren Schichten zu begegnen und zu erleben, in welcher anderer Weise ihr Leben zu führen und sich zu orientieren sie gezwungen waren. Nach der Rückkehr aus dem Krieg empfand FLITNER es als elementare Verpflichtung, die „soziale Schranke des HUMBOLDTSchen und überhaupt des humanistischen Bildungsideals“ zu überwinden, denn um dieses Ideal zu verwirklichen, muß man „Bücher haben, reisen oder viel Umgang pflegen, oder viel Muße haben zum Denken, Lesen, Hören“ (FLITNER 1921/1982, S. 63). FLITNER entwickelte 1921 in seinem Werk „Laienbildung“ die Vorstellung von einer Bildung, die von allen, vom Volk, vom laós, von den Laien in ihren Lebensumständen nicht nur angeeignet werden könnte, sondern gerade der kreativen Tätigkeit einfacher Menschen entspringen müßte und damit nicht auf die Priesterkaste der angeblich Gebildeten beschränkt bliebe. Obwohl er sich bewußt war, daß dies „utopische Gedankengänge“ (FLITNER 1921/1982, S. 80) waren, hielt er an ihnen fest. Er schrieb: „... wenn die Organisation der Arbeit uns noch so sehr einspannt und zur Maschine machen möchte – es gibt einen Weg, diesen Pflichten zu genügen und doch den Menschen in uns zu retten. Unsere Klassiker – Schiller, Fichte – haben alle an eine solche ‚Freiheit auf höherer Stufe‘ geglaubt. Marx und Engels haben diesen Glauben übernommen, und sie sind die ersten, die unter voller Erkenntnis der industriellen Arbeitsorganisation und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten an eine neue Geschichtsstufe geglaubt haben, die zwar äußerst arbeitsteilig und wissenschaftlich ist – die aber doch die Einfachheit und Volkseinheit der Urzeit wieder erreicht. Engels’ ‚Ursprung der Familie‘ zeigt ganz deutlich eine solche Geschichtsauffassung ...“ (FLITNER 1921/1982, S. 77). Diese Konzeption geriet bald ins Kreuzfeuer der Kritik von links und rechts, weil sie noch zu wenig klassenbewußt oder zu naiv gegenüber wissenschaftlicher Bildung schien. Dennoch entstand im „HOHENRODTER BUND“, dem FLITNER angehörte, jener einzigartige Gesprächskreis in der Weimarer Republik, in dem Bürgerliche und Sozialisten, Pädagogen, Philosophen und Theologen verschiedener Religionen und Konfessionen nach Wegen einer Transformation der Gesellschaft durch Bildung von Erwachsenen suchten (vgl. HENNINGSSEN 1958). Wirklich nur eine der typisch deutschen, völlig unpolitischen Erziehungsutopien?

Die reformpädagogischen Ansätze waren mitgespeist von der Kulturkritik der Jugendbewegung. Im „Jahrhundert des Kindes“, das ELLEN KEY angekündigt hatte, sollte die Pädagogik nun die „kopernikanische Wendung zum Kinde“, wie es emphatisch hieß, endgültig vollziehen und gegen das erstarrte Bildungssystem auch in den Klassenzimmern durchsetzen, unterstützt von der neuen Kinder- und Jugendpsychologie. Die Kreativität des Kindes, seine individuelle Eigenart sollte gefördert werden durch gemeinschaftliche, nicht mehr autoritäre Lehr- und Lernformen. Die Trennung von Schule und Leben sollte aufgehoben werden, selbsttätige Arbeit in Gruppen mit eigenen Projekten sollte die Einsicht in Zusammenhänge sowie die Entwicklung sozialer Fähigkeiten fördern. Reformpädagogische Bemühungen zehren bis heute von diesen Ideen. In diesen Reformbewegungen zeigt sich jedoch ein grundsätzliches Problem für Erziehung in modernen Gesellschaften seit ihren Anfängen. Viele dieser Ideen hatte bereits ROUSSEAU formuliert. Er hatte es als „Versklavung“ bezeichnet, wenn Erwachsene das Kind „ihrem eigenen Willen unterwerfen, anstatt es nach seinem Willen leben zu lassen“ (ROUSSEAU 1963, S. 69). „Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr die unsrige zu unterschieben“ (ebd., S. 76). ROUSSEAU kam zu der Auffassung, im gesellschaftlich organisierten Erziehungsverhältnis bildeten sich die „contradictions du système social“ (ROUSSEAU 1959, S. 1135 f.; vgl. ROUSSEAU 1978, S. 483) ab.

Tatsächlich hängt die Entstehung neuzeitlicher Gesellschaften wesentlich mit der Entwicklung abstrakt-formaler Mechanismen der Problemlösung in Wirtschaft, Verwaltung und Kultur zusammen, die nicht mehr der Intimität alltäglicher Kommunikation entsprechen, sondern sich von ihr lösen. Diese Mechanismen konstituieren selbst formale Systeme, die ihre Eigenlogik und Eigendynamik entwickeln und diese Eigendynamik – in Konkurrenz zueinander – steigern. Sie werden fremd. Das Stichwort „fremd“ findet sich noch vor den Entfremdungstheorien von HEGEL und MARX in pädagogischen Texten von SCHILLER und HUMBOLDT. Denn das Aufwachsen von Kindern, das Zu-Bewußtsein-kommen von Menschen bleibt an unmittelbare lebensweltliche Kommunikation gebunden. Dabei unterscheidet sich unsere Situation ja noch einmal von der der pädagogischen Klassiker; sie waren noch nicht mit dem Problem konfrontiert, daß die Steigerungsmechanismen moderner Gesellschaften sogar deren weitere Existenz bedrohen und gerade die Zukunft der nachwachsenden Generation verdüstern. Wer möchte behaupten, daß wir diese Probleme schon theoretisch voll erfaßt hätten, geschweige, daß wir praktische Lösungswege wüßten? Aber eine Wissenschaft, die sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen beschäftigt, muß sich diesen Grundproblemen moderner Gesellschaften stellen. Ohne gesellschaftstheoretische Dimension bleibt die Pädagogik naiv. Sie steht seit ROUSSEAU in der Gefahr, sich vereinfachten Lösungen zu verschreiben, die diejenigen, die ihr anvertraut sind, undurchschauten Mechanismen ausliefern.

Das scheint mir der Grund zu sein, weshalb in der Mitte der zwanziger Jahre eine scharfe Kritik und Selbstkritik auch der Reformpädagogik einsetzte. In seinem Bericht über den pädagogischen Kongreß in Weimar von Oktober 1926 konnte WILHELM FLITNER schreiben: „Die Pädagogik muß sich nach den Jahren des pädagogischen Überschwangs überall auf die Grenzen besinnen: ... Begrenzt er (der

Erzieher) sich nicht, so gerät er, ohne es zu ahnen, in umso verderblichere Abhängigkeit von den realen Mächten des Staates, der Wirtschaft oder der Wissenschaft“ (FLITNER 1926/1987, S. 26). Gegenüber der „mystisch-pantheistische(n) Grundlage“ (ebd., S. 28) und dem „mystisch-optimistische(n) Sturm und Drang der ersten Welle der Reformpädagogik“ (ebd., S. 29) sollte, wie in der Kunst und der Architektur, eine „neue Sachlichkeit“ (ebd., S. 38) einkehren. Nun mußten – so formuliert FLITNER in aller Schärfe – „die Ideologien eines kulturenerneuernden und auf die schöpferischen Kräfte vertrauenden Erziehungsoptimismus als zerstört gelten“ (ebd., S. 30).

Aber blieb von diesen Reformbewegungen nicht doch eine Sehnsucht nach Einheit und Geschlossenheit, die nach den politischen Kämpfen in der Weimarer Republik zumindest kurze Zeit Hoffnungen auf die nationalsozialistische Bewegung setzen ließ? Dies sind Fragen der historischen und gegenwärtigen Selbsterforschung einer Disziplin; Fragen, wie sie heute in allen Fächern diskutiert werden und die nicht nur einzelne Personen, sondern ganze wissenschaftliche Traditionen und Mentalitäten betreffen (vgl. RANG 1989a, 1989b; HERRMANN 1989; PEUKERT 1990). WILHELM FLITNER weicht Fragen nach seiner Person nicht aus. Er selbst wurde zwar nicht sofort zwangsermeritiert wie seine jüdischen Kollegen WILLIAM STERN und ERNST CASSIRER. Aber seine Frau, die unvergessene ELISABETH FLITNER, mußte 1933 sofort ihre Tätigkeit in der Hamburger Erwachsenenbildung einstellen, und wegen ihres jüdischen Vaters schwebte über der ganzen Familie ständig eine elementare Bedrohung (vgl. FLITNER 1986, S. 366, 379 f.). Die Entlassungsurkunde WILHELM FLITNERS lag jahrelang schon unterschrieben beim Leiter der Hamburger Hochschulbehörde. Ein Überleben schien nur durch Tarnung bei Verständigung in kleinen Zirkeln möglich. Dennoch schrieb FLITNER 1962 in einem Brief, der nun in dem von U. HERMANN herausgegebenen vierten Band der „Gesammelten Schriften“ veröffentlicht ist: „Eben daß wir solche Tarnungen auf uns nahmen, macht uns mitschuldig. ... Wir sollten das den jungen Leuten gegenüber nicht nur zugeben, sondern ausdrücklich ihnen als Lehre hinterlassen aus so trüben Erfahrungen, daß man mit den Wölfen nicht nur nicht heulen darf, sondern, wie J.P. Hebel sagt, auch nicht einmal ein wenig mit bellen. Da sich die Situation wiederholen kann, ja unter sehr anderen Umständen höchstwahrscheinlich wiederholen wird, so wäre an einer solchen Lehre und Erfahrung viel gelegen“ (FLITNER 1987, S. 514). Aber FLITNER stellt in seinen „Erinnerungen“ noch radikalere Fragen, die, wie er sagt, „an tiefste ethische Probleme“ rühren. Denn: „Dabei handelt es sich nicht nur um die einzelne Person, um diesen oder jenen, sondern um seine Zugehörigkeit zu einem Lebenskreis, der sich in einer historischen Situation befindet; um ein Tun und Leiden inmitten eines kollektiven, historischen Geschehens. ... In diesem Sinne haben wir an den furchtbaren Ereignissen jener Epoche eine Mitschuld...“ (FLITNER 1986, S. 356). Es geht also um Hintergründe, die nicht einmal voll bewußt geworden sind. Es gehört zur Würde eines Menschen, sich solchen radikalen Fragen zu stellen.

II.

Die Erziehungswissenschaft muß überprüfen, ob sie schon im Grundansatz und in der Wahl ihrer Kategorien widerständig ist gegen Instrumentalisierung und Vereinnahmung. Ich meine, daß man WILHELM FLITNERS systematischen Ansatz, den er zu entwerfen begann, als er 1926 nach Kiel und 1929 nach Hamburg berufen wurde, auch so interpretieren kann und muß, daß er einerseits den Ertrag der Reformbewegungen theoretisch sichern (FLITNER 1927/1987, S. 39), andererseits aber Kategorien und Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns entwickeln wollte, die sich in ihrem Kern nicht für autoritäre oder totalitäre Tendenzen vereinnahmen lassen.

Über den Anfang seiner neuen Tätigkeit an Hochschulen schreibt WILHELM FLITNER: „Meine persönliche Lage war typisch für die Situation der pädagogischen Wissenschaft in jenem Zeitpunkt. Indem ich mich in das Vorhandene einarbeitete, wurde ich gewahr, daß es eine pädagogische Wissenschaft ..., die dem Stand des philosophischen und wissenschaftstheoretischen Denkens der Zeit entsprach, überhaupt nicht gab“ (FLITNER 1976, S. 170). FLITNER wollte bewußt einen neuen Anfang setzen. Als er 1933 das Ergebnis seiner ersten Kieler und Hamburger Vorlesungen als „Systematische Pädagogik“ vorlegte, schrieb er in der Vorbemerkung lapidar: „Der Verfasser hofft, eine neue Behandlungsart seiner Wissenschaft ... deutlich machen zu können“ (FLITNER 1933/1983a, S. 9). Worin bestand diese „neue Behandlungsart“?

FLITNER wählte für das schmale Bändchen, das 1933 in der „Jedermann Bücherei“ in Breslau erschien, den Titel „Systematische Pädagogik“, obwohl man in Hamburg schon damals, wie er in seinen „Erinnerungen“ ein wenig lästernd bemerkt, „etwas zungenbrecherisch“ von „Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1986, S. 337) sprach. Wer heute WILHELM FLITNERS Texte liest, den irritiert vielleicht, mit welcher Unbekümmertheit er einfach in der gehobenen Umgangssprache seiner Zeit redet und nicht nur jeden manierten Fachjargon, sondern weitgehend auch die damals geläufige Fachterminologie meidet. Er stand ja mit seinen renommierten Fachkollegen aus anderen Disziplinen in ständigem Kontakt. Offensichtlich war jedoch für FLITNER der Impuls aus der Volkshochschulbewegung verpflichtend, der pädagogische Grundgedankengang müsse „in einfacher Laienform darstellbar und einleuchtend sein“, er müsse sich aber „auch auf dem gelehrten Niveau der Universitätswissenschaften behaupten“ (FLITNER 1964/1989, S. 434). Erst wenn man dieses Werk im Kontext seiner Schriften insgesamt liest und die Texte sich gegenseitig beleuchten läßt, wird deutlich, um wieviel differenzierter die Aussagen WILHELM FLITNERS sind, als einzelne Sätze bei ersten Lesen erscheinen.

FLITNERS Ansatz läßt sich vielleicht von seiner Unterscheidung der „vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ (FLITNER 1950/1983a, S. 140) erläutern. Der Nüchternheit seines pädagogischen Denkens entspricht, daß FLITNER in seiner ersten Betrachtungsart davon ausgeht, daß ein Kind der Pflege und Unterstützung bedarf. Es hat einen eigenen Rhythmus, eine eigene Zeit, eine Eigengesetzlichkeit seiner Entwicklung, auf die Eltern und Erzieher sich so einstellen müssen, daß sich eine gemeinsame Wirklichkeit herausbildet. Das erfordert Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, aus der Medizin, ja auch aus der Biologie.

Aber diese Betrachtungsart, die FLITNER sich nicht scheut, „anthropobiologische Sicht“ (FLITNER 1950/1983a, S. 142) zu nennen, treibt über sich hinaus. Der Mensch ist in der Evolution von Natur aus das Wesen geworden, das nur durch Kultur überleben kann. Die physische Geburt verlangt nach „kultureller Geburt“ (CLAESSENS), nach Teilhabe an einer sozialen, symbolisch gestalteten, also kulturellen Lebensform. Methodologisch öffnet sich deshalb eine biologische Anthropologie und Soziobiologie auf eine historische Soziologie menschlicher Kommunikationsformen und Gesellschaften. Gesellschaften ihrerseits sind darauf aus, sich durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse zu erhalten, sich nicht nur materiell, sondern auch kulturell zu reproduzieren. Und FLITNER schreibt nüchtern, von dieser zweiten Betrachtungsweise her gesehen seien die Erziehenden „Diener, Organe der geschichtlichen Ordnungen, ihrer geistigen Überlieferungen und tragenden Korporationen, repräsentieren deren Anforderungen und machen sie wirksam“ (FLITNER 1933/1983a, S. 40). Bestätigt sich hier der Vorwurf gegen geisteswissenschaftliche Pädagogen – übrigens eine Bezeichnung, die FLITNER immer mit höchstem Mißtrauen betrachtet hat – sie beugten sich der Übermacht von Traditionen? Wir haben gelernt, Sozialisierungstheorien, die kulturelle Reproduktion nur als „pattern maintenance“ (PARSONS) begreifen können, schon in ihrem begrifflichen Ansatz in Frage zu stellen. Aber die Härte des Faktums, daß Gesellschaften sich unter Bewahrung ihrer Struktur durch Erziehung zu reproduzieren trachten, kann man sich noch schärfer formuliert in SIEGFRIED BERNFELDS „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ von 1925 bestätigen lassen. Im übrigen schreibt FLITNER selbst 1933: „Bleibt die Betrachtung in diesem Rahmen, und glaubt sie das Phänomen der Erziehung zu erschöpfen, so entsteht eine einseitige soziologisch-historische Erziehungstheorie“ (FLITNER 1933/1983a, S. 41). Und in der zweiten Auflage von 1950 nennt er eine solche Sichtweise – nun auch in Abgrenzung gegen die Thesen von ERNST KRIECK während des Dritten Reiches über „Typenzucht“ – blanken „Soziologismus“ (FLITNER 1950/1983a, S. 148).

Wie aber versteht FLITNER die Bedeutung von Tradition und, wie es heute vielfach genannt wird, kultureller Reproduktion? Bei der Beantwortung der Frage „Was will die erwachsene Generation mit der jüngeren?“ (FLITNER 1933/1983a, S. 38) hat FLITNER immer auf SCHLEIERMACHER zurückverwiesen. Und SCHLEIERMACHER geht aus vom Bruch von Tradition, der sich nicht nur sozial und politisch in der Französischen Revolution gezeigt hatte, sondern auch in der wachsenden Fremdheit einer über dreitausendjährigen antiken, jüdischen und christlichen Überlieferung. Man könnte bei ihm gerade von der „Geburt der Hermeneutik aus der Krise der Tradition“ sprechen. „Verstehen“ kann deshalb für ihn auch bedeuten – und darin stimmt er mit den frühromantischen Sprach- und Literaturtheoretikern überein – „divinatorisch“, innovatorisch über eine bestehende Sprache und Kultur hinausgehen zu müssen (vgl. SCHLEIERMACHER 1977, S. 92 ff.). Erziehungs- und Bildungsprozesse sind deshalb auch als verflüssigende Resubjektivierung und innovatorische Rekonstruktion kultureller Objektivationen zu begreifen.

Für FLITNER stand dabei wiederum seine eigene Erfahrung radikaler Kulturkritik in der Jugendbewegung im Hintergrund. Sosehr ein Bildungsprozeß das Hineinwachsen in eine Kultur bedeutet, bei dem nicht erst Feuer, Rad, Grammatik und Schrift neu gefunden oder erfunden werden müssen, sosehr ist das Aufwachen eines jun-

gen Menschen zu eigenem Bewußtsein und Mündigkeit die Sollbruchstelle für die Weitergabe einer Kultur. Eine Kultur lebt nur weiter, wenn sie in ihrem Sinn von der nachwachsenden Generation für sich rekonstruiert und im Zweifelsfall verändert, erneuert und transformiert werden kann. Unter neuzeitlichen Bedingungen steht das Projekt von Kultur immer erneut an seinem Anfang.

Doch auch mit dieser dritten Sichtweise gibt FLITNER sich nicht zufrieden. Für sich genommen führe sie zu einer „einseitige(n) ‚Kulturpädagogik‘“ (FLITNER 1933/1983a, S. 42).

Für FLITNER geht es um die Frage, wie das Selbst des jungen Menschen, das er in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Mächten und Traditionen experimentierend zu werden versucht, zu begreifen sei. Dabei nimmt er Bestimmungen der Existenzphilosophie auf. Der Mensch ist das Wesen, das sich notwendig „zu sich verhält“ (FLITNER 1950/1983a, S. 139). FLITNER war jedoch in den zwanziger Jahren auch Vertretern der dialektischen Theologie, KARL BARTH und FRIEDRICH GOGARTEN, begegnet und dabei auf KIERKEGAARD verwiesen worden. Für KIERKEGAARD ist nach der berühmten Bestimmung aus „Die Krankheit zum Tode“ das Selbst „ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, und, indem es sich zu sich selbst verhält, zu einem anderen sich verhält“, nämlich zu „der Macht, welche es gesetzt hat“ (KIERKEGAARD 1954, S. 9f (XI, 128)). Die Analytik freien Selbstseins führt FLITNER also mit KIERKEGAARD auf eine absolute Freiheit, die endliche menschliche Freiheit setzt und beansprucht.

Was bedeutet das für die Beziehung eines Menschen zu anderen? Es muß offensichtlich darum gehen, gerade diese Absolutheitserfahrung des freien anderen zu achten. Die Absolutheits- und Transzendenzerfahrungen des anderen macht seine Unantastbarkeit und Würde aus. Diese Erfahrung legt sich nach FLITNER in der philosophischen Analytik menschlichen Transzendierens aus, für ihn deutlicher noch in den Hochreligionen und in der christlichen Theologie. In jedem Fall führt die Analytik des Selbstseins zu einer – wenn man so will – negativen Anthropologie der Unantastbarkeit menschlicher Freiheit, von der aus der normative Kern intersubjektiven Handelns bestimmt werden muß.

Das hat Konsequenzen für das Verständnis des pädagogischen Bezuges. Es geht darum, der „mögliche(n) Freiheit“ (FLITNER 1933/1983a, S. 45) des Kindes und des Heranwachsenden zu ihrer Realisierung zu verhelfen, indem die Bedingungen für diese Realisierung geschaffen werden. Die Freiheit des anderen Menschen in seiner unbedingten Beanspruchung aber „entzieht sich jedem Einfluß von außen. ... Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung erstrebt“ (FLITNER 1950/1983a, S. 166). Das ist es, was FLITNER ein „pädagogisches Paradox“ (ebd.) nennt.

Man hat gegen diese Konzeption eingewandt, das Paradox entstehe nur, wenn man von einem instrumentellen Begriff des pädagogischen Wirkens ausgehe. Doch es geht ja gerade darum, den Herrschaftswillen im Kern des Erziehungsverhältnisses in jedem Sinne zu brechen.

Für den Charakter erzieherischen Handelns bedeutet diese Bestimmung ein Zweifaches. Zum einen – und hier zeigt sich wieder der Rückbezug auf KIERKEGAARD –

kann erzieherische Wirkung nur „indirekte Wirkung“ (FLITNER 1928/1989, S. 250) sein, zum anderen muß der erzieherische Wille, wenn er schon auf Realisierung von möglicher Freiheit zielt, die Freiheit des Heranwachsenden gerade auch dann anerkennen, wenn sie gegen das Wollen des Erziehenden gerichtet ist (vgl. ebd., S. 251). Mir scheint, daß hier der systematische Kern erreicht ist, der jeder totalitären Vereinnahmung widersteht. Denn eine solche Konzeption setzt dem erzieherischen Handeln strenge innere Grenzen. Zugleich entlastet sie und befreit zu einer partnerschaftlichen Intersubjektivität, die erst als wahrhaft human gelten und Humanität fördern kann.

III.

Kann ein solcher Ansatz, der auf der „Einheit der vierfachen Ansicht des Erzieherischen“ (FLITNER 1950/1983a, S. 166) insistiert und deshalb ungeheure Spannungen in sich enthält, überhaupt als moderne empirisch orientierte Wissenschaft realisiert werden? Vielleicht läßt sich FLITNERS Antwort an der Entwicklung des Denkens seines lebenslangen Freundes RUDOLF CARNAP erläutern. CARNAP studierte mit FLITNER 1910 bis 1912 in Jena, und beide blieben – auch nach der Emigration CARNAPS in die Vereinigten Staaten – bis zu dessen Tod im Jahre 1970 in freundschaftlichem Kontakt (vgl. FLITNER 1986, S. 125 ff.; S. 404). CARNAP, ein Mitbegründer des Wiener Kreises, muß mit seinen Forschungen als einer der entscheidenden Theoretiker der empirischen Wissenschaften und der mathematischen Logik gelten.

CARNAP hat in einem der rigorosesten Prozesse der Selbstreflexion und Selbstkritik, den die Wissenschaftsgeschichte kennt, seine ursprüngliche Position des Logischen Positivismus weiterentwickelt und transformiert. Das Ergebnis dieser Selbstkritik, das insgesamt wohl mit den Ergebnissen der wissenschaftstheoretischen und mathematisch-logischen Forschung unseres Jahrhunderts übereinstimmt, ist, daß es das abschließbare System definierter Begriffe und formaler Operationen, das ein eindeutiges, auch modellhaftes Abbilden von Realität und aller ihrer Möglichkeiten erlauben würde, nicht geben kann, daß vielmehr alles Wissen der Wissenschaften vorläufig und geschichtlich situiert ist und auf praktische Entscheidungen in Handlungssituationen bezogen bleibt. Das ist die berühmte wissenschaftstheoretische Wende zur Pragmatik (vgl. CARNAP 1950; PEUKERT ²1988, S. 114ff., 134ff.).

WILHELM FLITNER scheint mir dieses Ergebnis in seiner Pointe wiederzugeben, wenn er 1982 schreibt: „Ein humaner Lebenskreis ist die Voraussetzung für Logik und Mathematik, für die Abstraktion von Raum und Zeit und für die Kategorien, die in der Syntax von Sprache enthüllt werden“ (FLITNER 1982, S. 11). Für ihn ist „der Positivismus ... im Grunde durch die formallogische Selbstkritik und neuerlich durch deren sprachphilosophische Wendung aufgelöst“ (FLITNER 1976/1989, S. 496). Das bedeutet nicht, daß empirische Wissenschaft und Forschung überholt wären. Aber sie sind ihrerseits angewiesen auf den Entwurf von Sinnhorizonten, innerhalb derer erst geredet werden kann und die ihrerseits in diskursiver Auseinandersetzung ausgelegt und befragt, zugleich aber empirisch überprüft, gerechtfertigt

tigt oder verändert werden müssen. Pädagogik als empirische Wissenschaft ist dialogisch und dialektisch zu entwickeln. Und gerade so bleibt sie gebunden an die eigene gesellschaftlich-geschichtliche Handlungssituation. Diese Situation kann man verleugnen, aber man kann ihr nicht entfliehen. Daher ist auch erziehungswissenschaftliches Denken immer schon in Situationen verstrickt, für die es Verantwortung übernehmen muß; es ist „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden“, „réflexion engagée“ (FLITNER 1957/1989, S. 328). Deshalb nennt FLITNER die Pädagogik eine „hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft“ (vgl. ebd., S. 333), oder im Anschluß an die klassische Tradition eine „praktische Wissenschaft“.

Ein so in seiner Mehrdimensionalität und in seiner historischen Tiefendimension entfalteter, wissenschaftstheoretisch verantworteter Grundgedankengang ist für FLITNER der notwendige Hintergrund, um spezielle Fragen der Erziehungswissenschaft angehen zu können, also etwa Probleme pädagogischer Institutionen, eines möglichen Kanons von Unterrichtsfächern und ihrer Didaktik, des Verhältnisses von institutioneller und außerinstitutioneller Erziehung, des Umgangs mit Behinderungen oder Verstörungen usw.

Die Dimensionen des pädagogischen Grundgedankengangs zu sehen und ihn selbst auch wissenschaftstheoretisch zu verantworten, also die „Erkenntnis des Zusammenhangs“, erst das konstituiert für FLITNER „pädagogische Bildung“ (FLITNER 1950/1983a, S. 280). Erst „pädagogische Bildung“ verhindert, daß die Pädagogin oder der Pädagoge zum „Funktionär“ (ebd., S. 282 f.) geschichtlich-gesellschaftlicher Mächte und zum Opfer institutioneller Mechanismen wird. Pädagogik ist keine Funktionärswissenschaft.

IV.

Aber ist dieser ganze Entwurf nicht einfach naiv pädagogisch-optimistisch? Ist reale geschichtliche Erfahrung nicht eine andere, nämlich eine Erfahrung der Ohnmacht und Vergeblichkeit? Während des Dritten Reiches arbeitete FLITNER, schon früh angeregt durch Studien aus dem Umkreis der Bibliothek Warburg, an einer Geschichte der „Europäischen Gesittung“ (Zürich 1961), die er überarbeitet als „Die Geschichte der abendländischen Lebensformen“ veröffentlicht hat (FLITNER 1990). Es ist ein Rückgang in die Geschichte „in futurischer Absicht“ (FLITNER 1976/1989, S. 487), denn es geht ihm darum, die griechischen, römischen, jüdischen und christlichen Wurzeln von Lebensformen aufzuzeigen, die insgesamt auf eine freiheitlich-personal orientierte Gesellschaft zielen. Es geht ihm aber gerade auch darum, die utopischen Momente dieser Traditionen aufzuweisen, das Unabgegoldene der Kämpfe um die abendländischen „Libertäten“ (FLITNER 1950/1989, S. 150), die uneingelösten Versprechen, die über sich hinaus auf Zukunft verweisen.

Unser Vertrauen in das geschichtlich schon Gelungene mag inzwischen noch geringer geworden sein. Aber das Geschäft der Erziehung in einer polyzentrischen, in globalem Maßstab multikulturellen Gesellschaft wäre aussichtslos, wenn wir in unserer Geschichte nicht schon immer Spuren realisierter Vernunft auffinden und auf sie zurückgreifen könnten.

In diesen Zusammenhang gehört auch FLITNERS Untersuchung „Goethe im Spätwerk“, eines seiner umfangreichsten und schönsten Werke, das er ebenfalls während des Dritten Reiches erarbeitet und 1947 veröffentlicht hat. Ich will daraus nur einen Aspekt herausgreifen, nämlich die noch einmal verschärfte Frage, ob nicht trotzdem in der Geschichte die Erfahrung von Vernichtung überwiegt. FLITNER weist darauf hin, daß GOETHE im vierten Teil von „Dichtung und Wahrheit“, den er zwei Jahre vor seinem Tode niederschrieb, auf seinen „Egmont“ zurückkommt, also die Tragödie dessen, der wegen seines Kampfes für Freiheit hingerichtet wird, so daß, wie GOETHE formuliert, „das Liebenswürdige untergeht und das Gehäßte triumphiert“ (FLITNER 1983b, S. 114). Die Opfer werden vernichtet, die Henker triumphieren. Ist dies das letzte Wort? Als Motto über den vierten Teil stellt GOETHE jenen, wie er es nennt, „sonderbare(n), aber ungeheure(n) Spruch“ LUTHERS: „Nemo contra deum nisi deus ipse“ (ebd.; vgl. MOMMSEN 1951). Also auch das Furchtbare der Geschichte wird noch einmal Gott zugesprochen. Uns liegt nach den Vernichtungserfahrungen unseres Jahrhunderts wohl eher jener „Schrei des Entsetzens“ nahe, von dem FLITNER nach dem Zweiten Weltkrieg sprach (FLITNER 1986, S. 397). Trotzdem sieht er, und er zitiert GOETHE, in Kunst und Religion „eine metaphysische Hoffnung ... aufgerichtet“ – die „Aussicht, daß hieraus ein Drittes hervorgehen könne, das dem Wunsch aller Menschen entsprechen werde“ (FLITNER 1983b, S. 114), dem also alle zustimmen könnten.

V.

Vor welche Aufgaben stellt das pädagogische Denken WILHELM FLITNERS? Niemand von uns wird es wagen, wiederum hundert Jahre vorauszudenken. Aber Erziehung ist die am elementarsten auf Zukunft vorausgreifende Praxis, sie ist ein elementares Verhalten zur Zukunft. Das macht Erziehungswissenschaft zu einer der komplexesten und auch intellektuell am stärksten herausfordernden Wissenschaften. Erziehen ist Einspruch gegen ein – wie FLITNER 1982 formuliert – „Weltgefühl des Wahnes und der Selbstvernichtung und gegen die ‚Antiquiertheit‘ des Menschlichen“ (FLITNER 1982, S. 10).

Am Ende seiner „Erinnerungen“ schreibt er – und man meint fast, den protestierenden jungen Mann der Jugendbewegung vom Anfang des Jahrhunderts zu hören –, es habe nicht verborgen bleiben können, „daß die Menschheit in der Form, die sie nach den beiden Weltkriegen angenommen hat, ... so künftig nicht fort dauern darf. Ein Umdenken muß erfolgen. Weder das Christentum noch die moderne Naturwissenschaft und Technologie, noch die politischen Doktrinen können in der bisherigen Weise weitergehen“ (FLITNER 1986, S. 404). Für die Erziehungswissenschaft käme es offensichtlich darauf an, den pädagogischen Grundgedankengang unter neuen historischen Bedingungen in einer global zugespitzten Situation mit erweiterten methodischen Mitteln neu zu formulieren, ohne hinter das Problembewußtsein, das WILHELM FLITNER vorgegeben hat, zurückzufallen; also nach der Genese von Subjekten aus einer Interaktion zu fragen, die sich nicht einfach den Mechanismen der bestehenden Gesellschaft und ihrer Institutionen unterwirft, sondern in

subversiver Erinnerung an die unabgeholten Hoffnungen der Tradition ein Leben in einer universalen Solidarität anzielt, und zwar auch gegen Widerstand (vgl. PEUKERT 1984). Das wäre dann der Ort unserer Verantwortung.

Ein zu großes Vorhaben? Als ich WILHELM FLITNER an seinem hundertsten Geburtstag die Glückwünsche des Fachbereichs Erziehungswissenschaft in Tübingen überbrachte, fragte er aufs höchste interessiert, woran wir in Hamburg zusammen mit den Studenten denn arbeiteten. Als ich davon ein wenig erzählte und dann ihn fragte, was er für wichtig hielt, sagte er: „Sie müssen den Studenten die Zusammenhänge zeigen; und Sie müssen sie darauf aufmerksam machen, daß die Pädagogik eine universalistische Perspektive hat. Das ist das Wichtige.“ Mir scheint: das Vermächtnis eines Lebenswerks, nicht nur für Hamburg.

Literatur

- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt am Main 1967.
- BURMEISTER, J.: Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Köln und Wien 1987.
- CARNAP, R.: Empiricism, Semantics, and Ontology (1950). In: LINSKY, L. (Hrsg.): Semantics and the Philosophy of Language. Urbana, II. 1952, S. 207–228. (Zuerst in: Revue Internationale de Philosophie 11 (1950), S. 20–40)
- FLITNER, W.: Laienbildung (1921). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 1: Erwachsenenbildung. Paderborn 1982, S. 29–80.
- FLITNER, W.: Die pädagogische Bewegung und die Schule (1926). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 4: Die pädagogische Bewegung. Paderborn 1987, S. 26–35.
- FLITNER, W.: Begrenzung und Sachlichkeit (1927). In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 4 (1987), S. 36–39.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983a, S. 9–122.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 2 (1983a), S. 123–297.
- FLITNER, W.: Freiheit als pädagogisches Problem (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften, Paderborn 1989, S. 137–153.
- FLITNER, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft (1964). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 422–461.
- FLITNER, W.: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie (1928). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 237–252.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- FLITNER, W.: Wilhelm Flitner. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. 2. Hamburg 1976, S. 146–197.
- FLITNER, W.: Geleitwort. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 1 (1982), S. 7–12.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983 (a)
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 6: Goethe im Spätwerk. Glaube. Weltsicht. Ethos. Paderborn 1983 (b)
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 11: Erinnerungen 1889–1945. Paderborn 1986.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 7: Geschichte der abendländischen Lebensformen. Paderborn 1990.

- HEINEN, K.: Das Problem der Zielsetzung in der Pädagogik Wilhelm Flitners. Eine kritische Interpretation. Bern und Frankfurt am Main 1973.
- HENNINGSSEN, J.: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Heidelberg 1958.
- HERRMANN, U.: Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und „Un-Pädagogik“ und zur Kritik „kritischer“ Historiographie. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven.* Weinheim 1989, S. 295–315.
- KIERKEGAARD, S.: *Die Krankheit zum Tode*, Düsseldorf 1954.
- MOMMSEN, M.: Zur Herkunft des Spruches „Nemo contra deum nisi deus ipse“. In: *Goethe. Neue Folge des Jahrbuches der Goethe-Gesellschaft XIII* (1951), S. 86–104.
- PEUKERT, H.: *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung.* Frankfurt am Main ² 1988.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: *Frankfurter Hefte, FH extra 6* (1984), S. 129–137.
- PEUKERT, H.: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: *Neue Sammlung 30* (1990), H. 3, S.
- RANG, A.: Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.), S. 263–294. (a)
- RANG, A.: ‚Ja‘ ‚aber‘. Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift *Die Erziehung* im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H.: *Soziale Arbeit und Faschismus*, Frankfurt am Main 1989, S. 250–272. (b)
- ROUSSEAU, J.-J.: *Emile oder Über die Erziehung.* Hrsg. v. J. ESTERHUES. Paderborn ³1963.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Oeuvres complètes.* Bd. 1. Paris 1959.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Vier Briefe an Malherbes.* In: *Schriften*, hrsg. v. H. RITTER. Bd. 1. München und Wien 1978, S. 475–496.
- SCHUEERL, H.: Wilhelm Flitner. In: Ders. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik.* Bd. 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget. München 1979, S. 277–289.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: *Hermeneutik und Kritik.* Hrsg. und eingel. v. M. FRANK. Frankfurt am Main 1977.
- TENORTH, H.-E.: *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung.* Weinheim/München 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Peukert, Innocentiastraße 56, 2000 Hamburg 13.

II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft

„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“

Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft¹

I. Die Ausgangslage

Mitte der 20er und Anfang der 30er Jahre war WILHELM FLITNER die Aufgabe übertragen worden – zunächst an der Pädagogischen Akademie Kiel, dann an der Universität Hamburg –, Erziehungswissenschaft als selbständige akademische Disziplin unabhängig von Philosophie und Psychologie zu vertreten. FLITNER kam aus der Jugendbewegung und war durch die Zugehörigkeit zu den Freideutschen Studenten und zum Sera-Kreis vor 1914 in Jena lebensreformerisch und reformpädagogisch orientiert. Durch seinen Doktorvater und väterlichen Freund HERMAN NOHL war er mit dem Gedankenkreis der DILTHEYSchen Konzeption der Geisteswissenschaften vertraut. So ist es verständlich, daß für FLITNER „eine neue Behandlungsart seiner Wissenschaft“ (1933/1983, S. 9) geboten erscheinen mußte².

FLITNER schloß sich nicht an die Systematische Pädagogik von WILHELM REIN (1911) an, obwohl dieser FLITNERS Engagement in der Jenenser Volkshochschule und auch seine Habilitation gefördert hatte. Die Systematiken in der Tradition der HERBART-ZILLER-Schule – deren Haupt REIN war – blieben ebenfalls unbeachtet (WAITZ 1852/1910; WILLMANN 1882, 1888/ ⁵1912/ zuletzt ⁷1967), desgleichen aber auch die Allgemeine Pädagogik eines der Mentoren der Jugendbewegung und der Freideutschen, PAUL NATORP (1906/ ³1927/1964), sowie die Systematische Pädagogik von FRIEDRICH PAULSEN (1911), der der Lehrer von FLITNERS pädagogischem Freund und Ratgeber, EDUARD SPRANGER, gewesen war. Und DILTHEYS Pädagogik erschien erst 1934 aus dem Nachlaß, als FLITNER seine „Systematische Pädagogik – Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ schon vorgelegt hatte.

Die Gründe für FLITNERS Neuorientierung liegen auf der Hand:

(1) In den genannten Erziehungs- und Unterrichtslehren war genau dasjenige *nicht* thematisiert worden, was für FLITNER und seine reformpädagogisch gesonnenen Weggenossen so entscheidende Erfahrung *als Bildungserlebnis* gewesen war: die Selbsterziehung in Erziehungsgemeinschaften, die Selbstbildung im geselligen Umgang, die aktive Aneignung und Ausgestaltung eigener Lebensformen.

(2) Das pädagogische Denken und Handeln wurde traditionellerweise im Zusammenhang mit Philosophie, Ethik und Psychologie expliziert und in seiner Eigentümlichkeit kategorial bestimmt. Aber diese Verfahrensweise übersah, daß pädagogisches Denken und Handeln immer schon in einer *bestimmten* Weise gegeben ist

und reflektiert wird, nämlich in der *Erziehungswirklichkeit*, die nur als Ausschnitt aus der umfassenderen *Lebenswirklichkeit* zureichend verstanden werden kann. Für FLITNER ist diese Erziehungswirklichkeit bestimmt als „innere Erfahrung“ von Erziehungsprozessen auf seiten der Heranwachsenden und als ethisch verantworteter Umgang mit den Heranwachsenden von seiten der Erwachsenen (1933/1983, S. 26 ff.).

(3) Mithin darf die Bedeutung von FLITNERS Hinweis in der Vorbemerkung zur „Systematischen Pädagogik“ (1933/1983, S. 9) nicht unterschätzt werden, daß nämlich der „Versuch zu einem dialektisch-existentialen Denken“ in unserer klassischen Pädagogik auf deren „theologisch-philosophischer Basis“ *unzureichend* geblieben und nun aufgrund „neuer Ansätze“ fortzuführen sei – was nichts anderes bedeuten konnte als auf der Grundlage der pragmatischen und hermeneutischen Geisteswissenschaften (ebd., S. 16 f.).

(4) Den traditionellen Erziehungs- und Unterrichtslehren fehle demzufolge jene Dimension, die für die Hermeneutik der Lebenswelt bzw. hier der Erziehungswirklichkeit ausschlaggebend ist: die *biographisch-lebensgeschichtliche Bedeutung* von Erfahrungsergebnissen und Bildungserlebnissen; die *situativen* Bedingungen pädagogischen Handelns und ihre Reflexion im Lichte von *Verantwortung*; die Erörterung von Erfahrung und Verantwortung in dialogisch-dialektischer Weise zum Zwecke der Beförderung von pädagogischer Umsicht und *Bildung*.

FLITNERS Vorbild ist SCHLEIERMACHER; denn auch dieser nahm „in der pädagogischen *Situation* seinen Einsatzpunkt“. Daraus folgt für FLITNER die Methodik pädagogischen Argumentierens und die Konstruktion der Pädagogik als Wissenschaft: Bei SCHLEIERMACHER „ist kein rationalistisches Schema mehr vorhanden. Vielmehr ist der Aufbau (der Pädagogik als Wissenschaft), wenn auch die Form der Meditation gewahrt ist, im Grunde gesprächhaft, dialektisch, platonisch. Der Handelnde besinnt sich, andere Mitwirkende, auf die er angewiesen ist, machen ihm Einwände, die Einwände haben ihr Recht und ihre Grenze, und die Diskussion sucht jedem Einwand gerecht zu werden und sich fortlaufend zu berichtigen. So wird die Situation des Handelnden aufgeklärt, soweit die Einwände der Mithandelnden diese Aufklärung vorantreiben. Nichts hat eine dogmatisch abschließende Form: neue Wirklichkeit, die aufgespürt wird, [sic!] treibt die Selbstaufklärung der Handelnden weiter. Hier ist in klassischer Art die einzig mögliche Systematik pädagogischen Denkens gehandhabt, wenn auch auf der Grundlage einer Philosophie und in einer Erziehungswirklichkeit, die sich von der unsrigen immer mehr entfernt“ (ebd., S. 24).

„Der Mensch und seine Situation: das ist eine Formel, in der wir eine Wirklichkeit des Menschen ausdrücken“ (ebd., S. 24): nämlich eingebunden zu sein in das „Gesamtgeschehen der Welt“, selber „endlich und geschichtlich, aber doch bezogen auf ein Unweltliches, Anderes, Nichtendliches, Nichtgeschichtliches“ (ebd.). Im Lichte der Vergangenheit und bezogen auf eine zu verantwortende Zukunft muß das In-der-Welt-Sein des Menschen in seiner Gegenwart analysiert und verstanden und auf Selbstverständigung und Handeln hin ausgelegt werden. Diese Aufgabe verschärft sich – auch das lehrte SCHLEIERMACHER ja schon sehen –, bezogen auf die jüngere Generation, angesichts der Unbestimmtheit individueller Bildungsle-

bensläufe und aufgrund der Instabilität der Tradition von Kultur- und Lebensformen im Generationenwechsel.

Aber genau dieser Aufgabe muß sich pädagogisches Denken und Reflektieren stellen, wenn es seiner Aufgabe gerecht werden will, die weiter reicht als die Explikation philosophisch-ethischer Maximen menschlichen Handelns und der Grundformen und Grundbegriffe erziehenden und bildenden Umgangs der Generationen miteinander. „Die allgemeine Pädagogik soll die historischen Formen zu durchschauen suchen, soweit sie die erzieherische Seite der menschlichen Existenz betreffen“ (ebd., S. 24). Die Aufgabe ist gestellt. Nur: wie kann sie bewältigt werden angesichts der Tatsache, daß die *Lebenswirklichkeit* als ein – mit MAX WEBER zu reden – „unendliches continuum“ von Interaktionen und Bedeutungen betrachtet werden muß, mithin es „die“ *Erziehungswirklichkeit* ebensowenig geben kann wie nur *eine* Begrifflichkeit und Systematik zu ihrer Beschreibung und Erklärung, ganz abgesehen davon, daß außerdem mit der Historizität und Geschichtlichkeit der Lebenswelt – also mit Zeitlichkeit und Perspektivität – Erkenntnisinteressen und Bedeutungszuschreibungen sich wandeln und mit ihnen die Kategorien und Begriffe, in denen sie sich aussprechen.

Gefordert wird eine „denkende Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ (WEBER 1904/1964, S. 200) der Lebens- als einer Erziehungswirklichkeit, die nicht anders hergestellt werden kann als durch die hermeneutische Explikation und Begründung der „Richtung unseres Erkenntnisinteresses, wie sie sich aus der spezifischen Kulturbedeutung ergibt, die wir dem betreffenden Vorgange im einzelnen Fall beilegen“ (ebd., S. 201). Mit anderen Worten: Wissenschaften als „denkende“ Ordnungsprozeduren und als Ergebnisse „gedachter“ Ordnung konstituieren sich nicht über „Sachverhalte“ oder „Gegenstände“, sondern als *Problemstellungen* in der Perspektive von *Interessen* und *Bedeutungen* (bzw. *Bedeutungszusammenhängen*). „Nicht die ‚sachlichen‘ Zusammenhänge der ‚Dinge‘, sondern die *gedanklichen* Zusammenhänge der *Probleme* liegen den Arbeitsgebieten der Wissenschaften zugrunde“ (ebd., S. 206 f.).

Für den Bereich sozial-ökonomischer Probleme und Erkenntnisinteressen schlägt MAX WEBER vor (ebd., S. 202), „Vorgänge und Komplexe von solchen, Normen, Institutionen usw., deren Kulturbedeutung für uns wesentlich in ihrer ökonomischen Seite beruht“, zu differenzieren nach folgenden Dimensionen: ob sie jeweils

- ökonomisch intendiert,
- ökonomisch relevant, oder ob sie
- ökonomisch bedingt seien.

Sie sind dieses ihrer *Bedeutung* nach in sozial-ökonomischen Kontexten immer *zugleich*, und sie sind dies hinsichtlich der *Gewichtung* dieser Bedeutung unterschiedlich je nach *Intensität* unseres *Interesses* an *bestimmten* Aspekten im Zusammenhang *spezifischer* Problemstellungen bzw. Erklärungs- und Argumentationsmuster.

Die Konstitution einer eigenständigen Erziehungswissenschaft wäre also vollzogen, wenn aufgewiesen worden ist, was innerhalb unserer Lebenswirklichkeit und unserer Lebenserfahrung bzw. im Zusammenhang damit – wie immer der Inbegriff von „Wirklichkeit“ und „Erfahrung“ in den pragmatischen Geisteswissenschaften

benannt werden mag: „Leben“, „Handeln“, „innere Erfahrung“, „Selbstsein“, „Gesellschaft“ usw. – als *Erziehungswirklichkeit* in Betracht zu ziehen und im Sinne des Weberschen Vorschlags zu explizieren und zu dimensionieren ist. Folgt man MAX WEBER darin, daß die pädagogischen Intention, Relevanz und Bedingtheit von „Vorgängen“, „Normen“, „Institutionen“ usw. gezeigt werden soll und zwar im Lichte von *Problemstellungen* – weil sich sonst gar keine Erkenntnisinteressen und Kulturbedeutungen einstellen bzw. ermitteln lassen –, dann ist mit dieser Vorgehensweise auch das *logische* Problem erledigt, wie man den Begründungszirkel einer Wissenschaft vermeiden kann, der darin besteht, daß man „der Sache selbst“ nicht ohne theoretisch-begriffliche Vorgaben ansichtig werden kann, daß Begriffe der Sache angemessen sein müssen und daß das Kriterium der Angemessenheit eben *nicht* im unvermittelten Verhältnis von Sache und Begriff aufgefunden werden kann.

MAX WEBERS Vorschlag vermeidet diese unvermeidbare und unauflösbare Zirkularität durch den Rückgriff auf die *lebensweltliche* Funktion von wissenschaftlicher Reflexion und Theoriebildung: die Funktion des *Problemlösens*. Deswegen ist jede Einzelwissenschaft durch folgende Merkmale charakterisiert:

- (1) die für sie *spezifischen Betrachtungsweisen* lebensweltlicher Probleme;
- (2) die für sie *charakteristischen Fragestellungen*, deren Beantwortung in der Form wissenschaftlicher Argumentation bzw. Erkenntnis möglich ist;
- (3) der für sie *paradigmatische Zusammenhang* von Verfahren und Theorien (die „disziplinäre Matrix“), der als das *proprium* dieser Wissenschaft zugleich ihre *Eigenständigkeit* ausweist;
- (4) die *Fähigkeit*, mit Hilfe von herkömmlichen Verfahren und Methoden, Erklärungen und Theorien „*neue Wirklichkeiten*“ aufzuspüren und aufzuklären (wissenschaftliche Rationalität in der Form von Vermeidung dogmatischer Immunisierung);
- (5) die *Fähigkeit der kritischen Selbstreflexivität* hinsichtlich der eigenen Reichweite und Historizität (wissenschaftliche Rationalität in der Form selbstreflexiver Ideologiekritik);
- (6) die *möglichste Vollständigkeit* der Betrachtungsweisen bzw. Fragestellungen und deren Zusammenhänge durch *Explikation des Systematischen* im Grundriß der Wissenschaft.

Diesen Aspekten ist – mit unterschiedlichen Akzentuierungen – die vorliegende Abhandlung über FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“ gewidmet, in der diese Aspekte selber *nicht* thematisiert worden sind. Der zweite Abschnitt entwickelt das *Systematische* in FLITNERS systematischem Grundriß zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Der dritte Abschnitt zeigt die daraus resultierende *Systematik* einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

II. Das Systematische in FLITNERS Allgemeiner Erziehungswissenschaft

„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang.“ Dieser lapidare Satz in der Vorbemerkung zur „Allgemeinen Pädagogik“ (1950/1983, S. 123), der überarbeiteten Version der „Systematischen Pädagogik“ von 1933, ist der notwendige Ausgangspunkt unserer Überlegungen (im Anschluß an MAX WEBER und die Konstitutionsmerkmale von Wissenschaften); denn in diesem „Grundgedankengang“ werden Intentionen, Implikationen und Zielsetzungen einer Praxis expliziert, die als *pädagogische* qualifiziert werden kann; oder im Anschluß an die Formulierung von MAX WEBER: was in der lebensweltlichen Praxis als *pädagogisch* intendiert, relevant und bedingt zu betrachten ist. Was „das Pädagogische“ sei bzw. was darunter zu verstehen ist, stellt das Konstitutionsproblem der Erziehungswissenschaft dar, das sie löst durch den Aufweis einer eigenständigen lebensweltlichen Praxis, der aufgrund ihrer Intentionalität, Funktion und Konsequenz die „Kulturbedeutung“ „pädagogisch“ zugeschrieben werden kann. Dabei handelt es sich um „das Phänomen der Erziehung“ (1933/1983, S. 26 ff.; 1950/1983, S. 137 ff.) in seiner deskriptiven Version; oder anders ausgedrückt: es handelt sich um die *Erziehungswirklichkeit* als ein Zusammenhang von Betrachtungsweisen in der Perspektive der Kulturbedeutung „pädagogisch“, die innerhalb der Lebenswelt als ein *spezifischer* Bestand von Handlungen und Institutionen, Strukturen und Prozessen, Deutungen und Lebensformen identifizierbar ist. Dies ergibt in der „Systematischen Pädagogik“ den „Grundgedankengang“ sowie die Kategorientafel des „Gefüges“ pädagogischer Kategorien.

1. Der „Grundgedankengang“ in der Systematischen und in der Allgemeinen Pädagogik (1933/1950/1983)

In der „Systematischen Pädagogik“ von 1933 ergibt sich der „Grundgedankengang“ der Erziehungswissenschaft aus der Explikation von *Erziehungswirklichkeiten* auf der Grundlage unterschiedlicher Anthropologien und damit zusammenhängender unterschiedlicher Interpretationen der Lebenswirklichkeit. FLITNER unterscheidet zunächst eine empirische soziologische und eine historisch-vergleichende Betrachtungsweise:

(a) eine „*naturalistische*“ Betrachtungsweise (ebd., S. 34ff.)

Betrachtung des menschlichen Lebens als (organisches) Reifen und Wachsen; Wachsen von der Hilfsbedürftigkeit zur Selbsterhaltung und weiter zur Pflege des eigenen Nachwuchses. „Die Pflege und Führung der Nicht voll Gereiften bis zur Reife hin und alle Erscheinungen des Lebens, die damit zusammenhängen, lassen sich in dieser Betrachtungsweise als die *Erziehungswirklichkeit* bezeichnen. Sie ist wesentlich mit dem Phänomen der Kindheit und Jugendzeit verknüpft. *Der Prozeß des Reifens von der einen Seite und die Gesamtheit der Behütung und Unterstützung jenes Prozesses seitens der Erwachsenen andererseits machen das erzieherische Phänomen aus*“ (S. 35, Hervorh. im Orig.).

(b) das „*geschichtliche Bild der Menschenwelt*“ (S. 36 ff.)

Betrachtung der „Fähigkeit der Menschen, Werkzeuge, symbolische Gebilde zu schaffen und zu benutzen“, woraus sich die geistige Welt, die sozialen Lebensformen, die symbolischen Ordnungen ergeben, durch deren Abneigung der einzelne Mensch eine „objektiv-geistige innere Gestalt (die Bildungsanstalt des Inneren)“ gewinnt, die sich ausdrückt in seinem „Habitat“ (S. 36).

„Dieses Ganze von Begegnungen und Ereignissen läßt sich von dieser Betrachtungsweise aus als der erzieherische Tatbestand fassen. Die Erziehungswirklichkeit bestimmt sich als *der Inbegriff des Geschehens und Tuns, das aus dem Regenerationsstreben der geschichtlichen Gebilde und dem geistigen Eingliederungsstreben des natürlich aufwachsenden Individuums hervorgeht*“ (S. 38). Kulturelle Regeneration und kulturelle Eingliederung sind die ordnenden Kategorien dieser Betrachtungsweise, die den „*geistigen Verkehr*“ der Menschen „mit geistigen Inhalten“ als Mittelpunkt hat, wobei das *pädagogisch* verstandene *Generationenverhältnis* – wieder ein Hinweis auf SCHLEIERMACHER – nur einen Sonderfall dieses geistigen Verkehrs und der allgemeinen Traditionsbildung darstellt (S. 40).

Diese beiden Betrachtungsweisen „von außen“ müssen ergänzt werden durch diejenige „von innen“, wodurch der empirischen natürlich-geschichtlichen Auffassung des Menschen die Realität seines *Ich*, seiner *Person* gegenübergestellt wird (S. 41ff.), der empirischen die *metaphysische*.

(c) „*Freiheit im sinnerfassenden Geist*“ des Menschen (S. 41 f.)

Betrachtungsweise des Menschen als eines Wesens im Reich der Freiheit, das Vernünftigkeit bei sich ausbilden soll durch einen „geistigen Selbstbildungsprozeß“.

„Die erzieherische Einwirkung vollzieht sich darum im wesentlichen *im geistigen Verkehr zwischen lebendigen Trägern der Tradition* und solchen, die minder lebendig oder noch unerschlossen in den gleichen Ordnungen und Traditionen stehen. Der erzieherische Prozeß ist das *Erwachen des Sinnes für den Geist in diesen Ordnungen* und Überlieferungen ... Daher wird der Erziehungsprozeß zum *Prozeß der geistigen Verlebendigung der kulturellen Überlieferung* in allen ihren Formen. Die in den Kulturgebildeten latenten Sinngehalte werden lebendig... *Selbstbildung, geistiger Verkehr, Verlebendigung der Traditionen durch geistige Erweckung, Höherführung des Menschen zur geistigen Sachlichkeit* ist von dieser Betrachtungsweise her der Kern des erzieherischen Phänomens“ (S. 42).

(d) der Mensch als ein *sittlich handelndes* Wesen (S. 43 ff.)

Die philosophische und theologische Auslegung der Personalität des Menschen in den Dimensionen der Selbstvervollkommnung *und* Angewiesensein auf göttliche Gnade und Glaubenserweckung, um der eigenen Verantwortung dem Mitmenschen gegenüber gerecht werden zu können.

„In dieser Hinsicht gibt es Verantwortung der freien Person für die unfreie – darauf gerichtet, *die mögliche Freiheit des anderen zu aktivieren*: also die eigentümliche pädagogische Verantwortung. *Alle Begegnungen von Menschen, Lebensverhältnissen und Einrichtungen, die diese Intention, dieses Streben in sich tragen, bilden in dieser Auffassung das Ganze der Erziehungswirklichkeit*“ (S. 45). „... das Grundphänomen der Erziehungswirklichkeit ist *das persönliche Willensverhältnis dessen, der um volle personale Existenz weiß und dem gläubigen Leben erschlossen ist, zu dem in dieser Beziehung Mindergereifen*“ (S. 46).

Auf diese Weise zeigt sich die Erziehungswirklichkeit in unserer Lebenswirklichkeit in mannigfaltigen Dimensionen und Situationen, als kollektives oder als personales Geschehen, in unterschiedlichen Akzentuierungen, aber immer *zugleich* in der Vermitteltheit der vier Betrachtungsweisen, die FLITNER auf folgende Weise resümiert:

„Von *außen* und vom *Einzelnen* her gesehen ist Erziehung: mit dem Wachstumsprozeß verbundene Entfaltung des Naturwesens Mensch zur Anpassung an die Lebensbedingungen.

Von *außen* und *gesellschaftlich* gesehen ist sie kultureller Einordnungsprozeß: die Übertragung des Kulturbesitzes an Neuaufwachsende oder in einen geschichtlichen Lebenskreis eintretende Neuankömmlinge, bis zur sozialen Mündigkeit.

Von *innen* und von der *geschichtlichen* Seite ist sie geistiger Erweckungsprozeß als Höherführung des minderreifen Menschen in der Begegnung und im geistigen Verkehr mit geistig Gereifteren: die Einführung in das Verstehen der Ordnungen und Überlieferungen aus den Werten, den Ideen, dem Sinn der Sache selbst, und zur Produktivität in den geistigen Grundtätigkeiten, durch die die Lebensordnungen und Lebensäußerungen objektiviert werden.

Von *innen* gesehen und von der *personalen* Existenz des Menschen her ist sie schließlich der geistige Erweckungsprozeß eines sittlichen und gläubigen Lebens ...

Die Erziehungswirklichkeit ist alles auf diese Prozesse Bezogene zugleich“ (S. 46 f.).

In der „Allgemeinen Pädagogik“ (1950/1983) hat FLITNER diese „Betrachtungsweisen“ näher ausgeführt und die „vierfache Auffassung vom Menschen“ (S. 170 ff.) als den inneren Zusammenhang der „*Einheit* der vierfachen Ansicht des Erzieherischen“ (S. 166 ff.) zur systematischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft gemacht. Die Betrachtungsweisen lauten jetzt in leicht abgewandelter Form:

- (a) die anthropo-biologische Sicht (S. 142 ff.);
- (b) die gesellschaftlich-geschichtliche Sicht (S. 145 ff.) als Überlieferung und Eingliederung einerseits und als Freiheit im Geiste andererseits;
- (c) Erziehung als geistige Erweckung (S. 157 ff.);
- (d) die personale Betrachtungsweise: Erweckung des Gewissens und Glaubens (S. 160 ff.).

Eingangs wurde festgehalten, daß Wissenschaften sich begründen durch die Explikation und Begründung der für sie spezifischen Problem- und Fragestellungen, durch die sie zugleich ihre Erkenntnisinteressen begründen und die Kulturbedeutung der Sachverhalte, denen sie sich zuwenden, identifizieren. Die Grundfrage „Wie ist Erziehung möglich?“ wird von FLITNER beantwortet durch den Rückgang auf die *Erziehungswirklichkeit*, die ohne die *Wirklichkeit* der Erziehung nicht existieren würde. Dies führt auf die Frage „Wie ist uns die Erziehungswirklichkeit gegeben?“ Die Beantwortung dieser Frage geschieht durch den Aufweis realer lebens- und gesellschaftsgeschichtlicher Prozesse, durch die uns die Wirklichkeit unseres Denkens und Handelns, unserer geschichtlich-gesellschaftlichen und unserer geistigen Existenz gegeben und zugänglich ist. Dieser Aufweis geschieht in den genannten vier Betrachtungsweisen, die sich ihrerseits als *Fragestellungen* formulieren lassen:

(a) Welche Veränderungsprozesse durchläuft ein Mensch von der Geburt bis zum Erwachsensein, die ihn auf welche Formen der Pflege und Hilfe, Unterstützung und Förderung verweisen, damit er zu selbständiger Lebensführung imstande sein kann?

(b) Welche Prozesse der Vergesellschaftung und Enkulturation muß ein Mensch erfolgreich bewältigen *zugleich* mit welchen Prozessen der Individuation und Personalisation, die nur dann nicht in Anpassung und Entfremdung enden, wenn welche Formen und Gehalte der Selbstreflexivität (Bildung) angeeignet werden konnten?

(c) Welche symbolischen Orientierungen für die Deutung und aktive Gestaltung des eigenen Lebenszusammenhangs müssen operativ vorhanden sein, damit eine *aktive Lebensführung* auf der Grundlage von Selbst- und *Lebensentwürfen* möglich wird? Was muß arrangiert werden und was muß ein Mensch von sich aus dazutun (lernen), damit er der Konstrukteur seiner eigenen Biographie werden kann (BITTNER 1979)?

(d) Welche ethischen Maximen der Lebensführung müssen eingesehen und verbindlich gemacht worden sein, damit eine selbständig-*selbstverantwortliche* Lebensführung möglich wird?

Mit anderen Worten: Für seine Lebensführung muß der Mensch *alles lernen*, und demzufolge ist er „das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“ (KANT 1803/1964, S. 697). Der Mensch bedarf der Disziplin und Unterweisung, damit er seine „Tierheit“ modifiziere und seiner *menschlichen Bestimmung* gemäß leben lerne durch Zivilisierung und Kultivierung und sich schließlich den Vorschriften der *Vernunft* unterwirft. Denn der Mensch „braucht *eigene Vernunft*. Er hat keinen Instinkt, und *muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen*“ (ebd., Hervorh. U.H.).

Die Frage „Wie ist Erziehung möglich?“ läßt sich im Lichte dieser Fragestellungen in der Reihenfolge der vier Betrachtungsweisen folgendermaßen beantworten: sie ist möglich aufgrund

- (a) seiner *Bildsamkeit*;
- (b) seiner *Geschichtlichkeit* und kulturellen *Offenheit*;
- (c) seiner *Lernfähigkeit* aufgrund von *Rezeptivität* und *Spontanität*;
- (d) seiner *Reflexivität*.

Erziehung geschieht immer schon in „erziehenden Sitten und Lebensordnungen“, in „Lebensformen“ und „Lebensverhältnissen“ (FLITNER 1933/1950/1983, S. 50 ff. S. 176 ff.), und deshalb ist ihre *intentionale Steuerung*, ihre *institutionelle Organisation* sowie ihre *technische Optimierung* möglich – aber auch die Gefahr gegeben, daß sie mißlingt, eben weil sie kein „naturwüchsiger“ Prozeß ist, sondern (Über-)Lebensfähigkeit und Lebensführung, Mitmenschlichkeit und Sozialität bewirkt bzw. bewirken soll. Anders gesagt: sie ist Praxis und nicht Technik.

2. Das Gefüge der pädagogischen Kategorien

Die Wirklichkeit der Erziehung in der Erziehungswirklichkeit zeigt sich in Sinn und Bedeutung der Intentionen, Wirkungen und Zielsetzungen dieser Praxis, so daß die Dimensionen dieser Praxis zugleich die kategoriale Erschließung der Erziehungswirklichkeit darstellen und begrifflich faßbar werden lassen. Nach der Konstitution der Erziehungswirklichkeit in den vier Betrachtungsweisen der Pädagogischen Anthropologie folgt nun die Zergliederung dieser Wirklichkeit in pädagogischen Kategorien und Begriffen.

„1. Als erste grundlegende Kategorie wird die *Erziehungsgemeinschaft* gelten müssen mit ihrem *erzieherischen Bezug*. Dieses personelle Verhältnis hebt sich heraus aus der *Erziehungssitte* und den Ordnungen und Einrichtungen des *Erziehungssystems* der Lebenswelt, in dem jenes Verhältnis auftritt.

2. Diese Lebenswelt, als der geistige Gehalt, das Material jenes persönlichen Lebensverhältnisses, tritt auf als der Geist der politisch-sozialen *Erziehungsmächte* einerseits,

3. in objektiv-geistigen Sinngehalten menschlicher Werke und Güter (*Bildungsgehalten*) andererseits.

Als weitere Kategorien ergeben sich dann nach jenem Schema des Handelns (d.i. der Wechselseitigkeit des Handelns, das ein Lebensverhältnis darstellt, das durch seine geistige Intentionalität ausgezeichnet ist):

	Seite des Zöglings:	Seite des Erziehers:
4. die handelnden Personen:	<i>Bildsamkeit</i>	<i>Erzieherische Intention</i>
5. Tun und Geschehen selbst:	<i>Bildungsprozeß</i>	<i>Pädagogischer Weg und</i>
6. Werk und Ergebnis des	<i>Bildung als innere</i>	<i>Methode</i>
<i>Tuns und Geschehens:</i>	<i>Gestalt</i>	<i>Zielsetzung</i>

...“ (FLITNER 1933/1983, S. 55f.).

Betrachtet man diese Kategorientafel im Zusammenhang mit den vier Betrachtungsweisen des „Grundgedankengangs“, dann wird das *Systematische* der Systematischen Pädagogik bzw. das *bestimmte* Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik sichtbar. Zum einen ermittelt das systematische Verfahren die Bedeutung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die in die Lebenswelt und Lebenspraxis eingelagert sind: die *Erziehungsgemeinschaften*, -sitten, -systeme, -mächte und deren Bildungsgehalte sowie die pädagogisch intendierten Handlungsformen und Bildungsprozesse. Zum andern werden die ermittelten pädagogisch relevanten bzw. intendierten Faktoren und Strukturen zwischenmenschlichen Handelns bzw. selbstreferentieller Bildungsprozesse dem individuellen und generationsspezifischen Aufbau der werdenden Persönlichkeit auf dem Schema der Lebensgeschichte zugeordnet. *Beides zusammen* macht erst den ganzen Umfang und Gehalt des „pädagogischen Grundgedankengangs“ aus. In ihm wird *die Sache selbst* zur Darstellung gebracht: *einerseits* durch die nach pädagogischen Kulturbedeutungen fokussierte Strukturanalyse der Lebenswelt – DILTHEY sprach in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (1983/⁸1979) von der Analyse der „Systeme der Kultur“ und der „Systeme der äußeren Organisation der Gesellschaft“ –; *andererseits* durch die Beziehung dieser hermeneutischen Analyse der Lebenswelt auf den Lebensvollzug und die (individuelle) Lebensgeschichte sowie deren Einbettung in soziale Interaktionssysteme und kulturelle Symbolsysteme.³

FLITNER hat mit seiner Systematischen bzw. Allgemeinen Pädagogik nicht nur eine klassisch gewordene Selbstbegründung der Erziehungswissenschaft vorgelegt, sondern dabei zugleich auch deren eigentümlichen Charakter als „pragmatische Geisteswissenschaft“ herausgearbeitet. (Besonders diesen letzteren Aspekt hat FLITNER in späteren Abhandlungen immer wieder unterstrichen: 1957/1983, S. 328 ff.;

1958/1983, S. 374 ff.; 1976/1983, S. 455 ff.; 1976/1983, S. 493 ff.). Erziehungswissenschaft als eine der pragmatischen Geisteswissenschaften – das sind „die Wissenschaften vom handelnden Menschen, von der Gesellschaft und der Geschichte“ (DILTHEY) wie Jurisprudenz, Ökonomie, Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie u.a.m. – versteht sich als hermeneutisch, pragmatisch, sinnaufklärend und normauslegend, und zwar vor allem aus zwei Gründen:

erstens aufgrund ihres Erkenntnisinteresses am sinnhaften Aufbau der Lebenswelt und deren Bedeutung für den Sinnzusammenhang individueller und kollektiver Biographien;

zweitens aufgrund ihrer *lebenspraktischen Funktion als Wissenschaft*: So wie DILTHEY es in seiner „Einleitung“ von 1883 formuliert hatte (S. 3): „Diese Einleitung möchte dem Politiker und Juristen, dem Theologen und Pädagogen die Aufgabe erleichtern, die Stellung der Sätze und Regeln, welche ihn leiten, zu der umfassenden Wirklichkeit der menschlichen Gesellschaft kennen zu lernen, welcher doch, an dem Punkte, an welchem er eingreift, schließlich die Arbeit seines Lebens gewidmet ist“, so bestimmte FLITNER in dem „Exkurs über pädagogische Bildung“ zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1950/1983, S. 280 ff.) die *Bildung* der Laien und berufsmäßig Tätigen im Erziehungsfeld als die spezifische Aufgabe und Funktion der Systematischen bzw. der Allgemeinen Pädagogik. In seiner ebenfalls klassisch zu nennenden Schrift über das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft (1957/1983) schreibt FLITNER dazu (S. 348):

Die Erziehungswissenschaft als pragmatische Geisteswissenschaft „leistet nicht nur Aufklärung dieses und jenes Sachverhalts, wie die Forschung sie vornimmt – ihr wesentlicher Ertrag ist die *wissenschaftliche pädagogische Bildung* ... Denn an dem Punkt, wo er der Praktiker und der Theoretiker mitverantwortlich steht und tätig ist, wird er um die pädagogische Gesamtaufgabe in einer ganz anderen Deutlichkeit wissen, als vor seinem Studium, und er wird wesentlich dazu helfen, daß der Konsensus der verantwortlichen Männer und Frauen in der Leitung des Bildungswesens und aller anderen öffentlichen Aufgaben von pädagogischer Bedeutung immer wieder gelingt und sein Niveau nicht verliert, sondern erhöht. *Die Erziehungswissenschaft wird also selbst zu einer Pädagogie oder Andragogie.*“

Im Lichte dieser Aufgabe und Verantwortung wird erst das ganze Ausmaß der insoweit selbstzerstörerischen Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Gefolge des proklamierten Endes der Epoche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (DAHMER/KLAFKI 1968) und ihrer sozialwissenschaftlichen Wendung deutlich; denn diese Entwicklung brachte den „pädagogischen Grundgedankengang“ als disziplinäre Matrix der Erziehungswissenschaft zum Verschwinden. Damit aber verfügt die Erziehungswissenschaft in dieser Entwicklungslinie über keine Reflexions- und Prüfinstanz mehr, die es erlaubt, pädagogische von anderen Sachverhalten zu unterscheiden, pädagogisch bedeutsame von belanglosen. Das ist nicht für die Theoriearbeit und das disziplinäre Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft nachteilig, sondern Insonderheit für die pädagogische Praxis folgenreich, weil nicht mehr anhand „einheimischer Begriffe“ und Betrachtungsweisen, Kategorien und Konzepte geprüft werden kann, wofür die Pädagogik in Wissenschaft und Praxis zuständig sein kann und darf und wofür nicht; wofür *sie* Verantwortung hat und wofür sie sie zurückweisen muß; wie sie selber vor Illusio-

nen bewahren kann und keine falschen Hoffnungen weckt. Wer der Erziehung bzw. den helfenden, beratenden, unterstützenden Beziehungen zu anderen Menschen alles und jedes ansinnen will – Erziehung zum Frieden und zum Umweltschutz, zur Solidarität mit der Dritten Welt und zur Bejahung der freiheitlichen Demokratie, zu sexueller Verantwortlichkeit und positiver Einstellung zu Beruf, Leistung und Eigentum, zu religiöser Toleranz und mitmenschlicher Anteilnahme, zu gelingendem Leben und zur erfolgreichen Neuordnung des mißlungenen Lebensentwurfs und -vollzugs und so weiter und so fort –, der hofft entweder – wie FLITNER gelegentlich sagte – auf „okkulte Wirkungen“, oder er redet dem pädagogischen Dilettantismus das Wort. Die Funktion der Systematischen und Allgemeinen Pädagogik ist es, durch ihre Theorie- und Begriffsarbeit die Problembearbeitungen im Erziehungsfeld vor Illusionen zu bewahren, die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme nicht ausufern zu lassen und die Praxisanleitung zu disziplinieren – mit BERNFELD zu reden: der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis *Tatbestandsgesinnung* und *Realitätsbewußtsein* zu vermitteln.

Für die *Praxis der Wissenschaft* läßt sich daher die Funktion der Systematischen bzw. der Allgemeinen Pädagogik durch die Explikation des „Grundgedankengangs“ folgendermaßen resümieren:

- (a) sie identifiziert lebensweltliche bzw. lebensgeschichtliche Problemlagen in ihren spezifischen erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogisch-praktischen Bedeutungen;
- (b) sie generiert die Desiderata der Forschung und Analyse ebenso wie der kritischen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft und kontrolliert dadurch in ideologie-kritischem Sinne deren Selbstverständnis;
- (c) sie zeigt die interdisziplinären Zusammenhänge der Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen, die zur materiellen Ausfüllung der Betrachtungsweisen des „Grundgedankengangs“ und des Schemas der Kategorien und der Grundbegriffe herangezogen werden müssen, wobei letztere den Bezugspunkt tatsächlicher Interdisziplinarität sicherstellen, die sonst lediglich als Multidisziplinarität oder Komplementarität human- und gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen erscheint.

Die „sozialwissenschaftliche Wendung“ führte zum Verlust dieser Funktionen in der Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft, so daß vielerorts mit der Allgemeinen Pädagogik das pädagogische Denken und Argumentieren überhaupt dispensiert wurde.

III. Die Systematik der Erziehungswissenschaft bei FLITNER

FLITNER hat an mehreren Stellen in seinem Gesamtwerk, besonders aber im Zusammenhang mit der Darlegung des „Grundgedankengangs“, einen systematischen Aufriß der Erziehungswissenschaft nach ihren *Fachgebieten* skizziert, der der Natur der Sache nach in engem Zusammenhang mit den vier Betrachtungsweisen des „Grundgedankengangs“ und dem Schema der Kategorien und Begriffe zu sehen ist

(1933/1983, S. 22 ff., 1950/1983, S. 134 ff.). Außerdem hat er mit seinen eigenen Beiträgen zur einzelnen Fach- und Forschungsgebieten die Darstellung des umfassenderen Gedankenkreises der Erziehungswissenschaft gefördert⁴. Hier soll eine Skizze der Systematik genügen, zumal die Anordnung der einzelnen Gesichtspunkte nicht zwingend sein kann und immer ergänzungsfähig ist.

1. *Über den Sinn und die Funktion der Erziehungswissenschaft als selbständiger Disziplin*

Bevor die Selbstbegründung einer Wissenschaft geliefert wird, legt üblicherweise eine vorbereitende und hinführende Erörterung die Gründe dafür dar, daß und warum die Eigenständigkeit einer Disziplin begründungsbedürftig ist und wie diese Begründung im Hinblick auf Sinn und Funktion dieser Wissenschaft in Theorie und Praxis erfolgen soll. In der „Systematischen“ und in der „Allgemeinen Pädagogik“ erfolgt dies in den einleitenden Abschnitten „Die pädagogische Wissenschaft“ (1933/1983, S. 10 ff., 1950/1983, S. 126 ff.) sowie in den mittleren Partien der „Selbstverständnis“-Schrift (1957/1983, S. 317 ff.).

2. *Historische und Vergleichende Pädagogik*

Diese Fachgebiete der Erziehungswissenschaft zeigen in historisch-vergleichender Perspektive

- (a) Formen und Entwicklungen pädagogischen Handelns und pädagogischer Praxis im Alltagsleben der verschiedenen Epochen und Kulturen, die vor allem für das Verständnis unseres Kulturkreises und unserer Gegenwart aufschlußreich sind;
- (b) Formen und Inhalte pädagogischen Denkens und Reflektierens („Theorie“ und Ideengeschichte);
- (c) die Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft in ihren verschiedenen Strömungen und Ansätzen.

FLITNER hat zu diesem Fachgebiet einen innerhalb der Disziplin originären und singulären Beitrag geleistet: seine Darstellung der „Europäischen Gesinnung“ bzw. der „europäischen Lebensformen“ (jetzt Bd. 7 der Ges. Schriften), eine Geschichte Europas als Zivilisations- und Bildungsgeschichte, als Kultur- und Mentalitätsgeschichte, als Evolutionsgeschichte des modernen politisch-moralischen Bewußtseins (zum Ansatz vgl. HERRMANN 1989). – Hierher gehören die „Studien der Bildungsgeschichte“ (Bd. 5 der Ges. Schriften), die Sammlung „Die Pädagogische Bewegung“ (Bd. 4) sowie die von FLITNER herausgegebenen Text- und Klassikerausgaben.

Das Feld der Vergleichenden Pädagogik hat FLITNER nicht intensiver bearbeitet, sondern seinem Freund SERGIUS HESSEN überlassen (vgl. LIBGLE 1987), der dazu regelmäßig in der von FLITNER seinerzeit redigierten Zeitschrift „Die Erziehung“ berichtete.

3. Systematische Pädagogik

Die terminologische Bezeichnung für diesen Bereich ist bei FLITNER schwankend; er spricht von Systematischer *oder* Allgemeiner Pädagogik und hat bei der überarbeiteten Neuauflage seines „Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ einen entsprechenden Wechsel vorgenommen.

Anmerkung: Hier wird vorgeschlagen, unter Systematischer Pädagogik die Theoretische und die Praktische Pädagogik zu subsumieren und die Bereiche I–III der hier vorgenommenen Gliederung als Allgemeine Pädagogik zu bezeichnen. Das käme der Intention FLITNERS wohl am nächsten, insofern auch er die Differentiellen Pädagogiken nicht in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von 1950 abgehandelt hat.

Wie sich aus Kapitel II ergibt, erfolgt in der Systematischen Pädagogik die theoretisch-kategorial-begriffliche Selbstbegründung der Erziehungswissenschaft, bei FLITNER in der „Systematischen“ bzw. der „Allgemeinen Pädagogik“ in den Abschnitten über „Das Phänomen der Erziehung“ („Grundgedankengang“) und „Die pädagogischen Grundbegriffe“ (das „Gefüge der Kategorien“) (1933/1983, S. 26 ff. und 137 ff., S. 54 ff. und 180 ff.) Dies ist die *Theoretische* Pädagogik. Hierher gehören auch die „Theoretischen Schriften“ (Bd. 3 der Ges. Schriften). Sie wird in der „Allgemeinen Pädagogik“ um eine *Praktische* Pädagogik ergänzt, die – ohne als eigenes Fachgebiet ausgewiesen zu sein – als *pädagogische Methodenlehre* angefügt ist (1950/1983, S. 247). Ganz in der Konsequenz der Fragestellungen des „Grundgedankengangs“ und ihrer oben vorgeschlagenen Operationalisierungen beschränkt sich FLITNER hier auf die Explikation des Methodischen der Methode bzw. die Prinzipien der Praxis, die dem Technisch-Praktischen vorgeordnet sind.

Die Systematische Pädagogik als eine philosophisch-hermeneutische, sinnaufklärende und normauslegende enthält in sich demzufolge auch neben den theoretischen Aspekten (Pädagogische Anthropologie, Logik) auch eine *materielle Bildungsphilosophie* und demzufolge in der Praktischen Pädagogik – neben der Erläuterung der Grundformen pädagogischer Praxis und pädagogischen Handelns – eine rudimentäre *Institutionenlehre* (Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens). Auf diesem Gebiet hat FLITNER sich vor allem auf die Gebiete der (gymnasialen) Bildungstheorie und der wissenschaftlichen (universitären) Grundbildung konzentriert und wurde so der einflußreichste Bildungstheoretiker der Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, bevor die Reformpolitik in der Mitte der 60er Jahre von pädagogisch-bildungstheoretischen Argumentationen auf *bildungsökonomische* und *bildungspolitische* Strategien umgeschaltet wurde. (Über die pädagogisch-bildungspolitisch ruinösen Folgen dieses Vorgangs wäre Analoges zum oben angedeuteten Umorientierungsprozeß der akademischen Pädagogik zu sagen).

4. Die besonderen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Forschungs-, Lehr- und Berufsfelder

Neben der Allgemeinen und Systematischen Pädagogik haben sich Pädagogiken herausgebildet, für die eine einheitliche gemeinsame Bezeichnung sich – beziehungsweise! – nicht hat etablieren lassen. Mit der Benennung „Differenzielle Pädagogik“ wird noch am ehesten markiert, daß die Allgemeine und Systematische Pädagogik nicht die Grundlegung des „Angewandten“ oder „Besonderen“ ist, sondern die Selbstbegründung und Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft zur Aufgabe hat, während die Differenziellen Pädagogiken spezielle Erziehungs- oder Lebenswirklichkeiten bearbeiten, die zwar den Betrachtungsweisen des „pädagogischen Grundgedankengangs“ eingegliedert werden können, soweit es sich um *pädagogische* Probleme und Fragestellungen handelt, die aber auf der Ebene der Kategorien und Begriffe einer eigenen Differenzierung bedürfen, die ihr jeweiliges Spezifikum auszumachen hätte.

FLITNER selber hat sich vor allem mit der Erwachsenenbildung (Ges. Schriften. Bd. 1) beschäftigt sowie mit Fragen der Bildungstheorie, Didaktik und Methodik des Schulunterrichts.

FLITNERS Systematische bzw. Allgemeine Pädagogik war, wenn man die zeitgenössischen Kontexte würdigt, eine „realistische“ Wendung des pädagogischen Argumentierens und Reflektierens gegen eine „empirisch,-naturalistische, um die *hermeneutische* Grundstruktur der Erziehungswissenschaft als pragmatischer Geisteswissenschaft zur Geltung zu bringen. Hermeneutik ist für FLITNER stets *Sinnvergewisserung*, nicht *Sinnstiftung*; das Geschäft der Wissenschaft ist verstehende Analyse, nicht emphatischer Gestus besseren Bewußtseins; Selbstbegrenzung limitiert das Wissen des Wissenschaftlers, der die *reflektierte Praxis* zu respektieren gelernt hat. Die Reflexion müsse stimmen, meinte FLITNER hinsichtlich der Dignität der Erziehungswissenschaft; denn die „*spezielle Theorie ohne allgemeine ist blind*“. Aber die Reflexion müsse ihren Bezugspunkt in der Lebenswirklichkeit präsent haben, „*denn allgemeine [Theorie] ohne existentiellen Bezug ist leer*“ (1955/1989, S. 297).

Dies führt zurück auf die Eingangsbemerkung zur „Systematischen Pädagogik“ von 1933 hinsichtlich des „dialektisch-existentiellen Denkens“ als Methode zur Erschließung der Erziehungswirklichkeit und der Entfaltung der Grundstruktur pädagogischen Handelns. FLITNER gelang eine klassische und bis heute unüberholte Explikation des Systematischen *pädagogischen* Denkens und Argumentierens sowie der Konkretisierung in Kategorien und Begriffen – beides zusammen im „pädagogischen Grundgedankengang“ –, weil er die Aufgabe der Wirklichkeitsanalyse und der Selbstbegründung der Erziehungswissenschaft konsequent *hermeneutisch* betrieben hat. Er begründete damit eine Wissenschaft, die sich nicht gegen neue Erfahrungen sperren muß, sondern sich herausgefordert sieht, deren neue Bedeutungsdimensionen zu eruieren; die sich nicht gegen neue Theorien und „Paradigmen“ immunisieren muß, sondern diese im Gegenteil am „Grundgedanken-

gang“ hinsichtlich ihrer pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Einschlägigkeit und Fruchtbarkeit prüft und integriert; die nicht gesellschafts- und identitätstheoretische oder empirisch-analytische und philosophisch-hermeneutische Analyse- und Interpretationsverfahren, die nicht Erklären und Verstehen, Empirie und Kritische Theorie gegeneinander ausspielt, sondern solchen vordergründigen Entgegensetzungen immer schon voraus ist, weil sie selber dialogisches Philosophieren am Standort pädagogischer Verantwortung ist.

Anmerkungen

- 1 Die Terminologie schwankt auch bei WILHELM FLITNER zwischen „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ (bzw. „Pädagogik als Wissenschaft,“). Die Disziplin im ganzen sei hier als Erziehungswissenschaft bezeichnet; für einzelne ihrer Lehr- und Fachgebiete hat sich die Bezeichnung „Pädagogik“ eingebürgert.
- 2 Vgl. dazu den Beitrag von O.F. BOLLNOW in diesem Band.
- 3 Es sei hier nur im Vorbeigehen darauf verwiesen, daß eine konzeptionelle Affinität zwischen den geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Konzeptionen bei DILTHEY, MAX WEBER, GEORG SIMMEL u.a.m. und den zeitgenössischen Vertretern des Symbolischen Interaktionismus besteht, so daß mit der Rezeption des letzteren in der Pädagogik auch wieder grundlegende Argumentationsmuster der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – ungewollt? – zur Geltung kamen (vgl. BRUMLIK 1973, 1983).
- 4 FLITNERS jeweils thematisch einschlägige Veröffentlichungen können hier nicht im einzelnen nachgewiesen werden, vgl. die Bibliographie bei HEINEN (1973, S. 265–289) sowie die bisher erschienenen Bände von FLITNERS Gesammelten Schriften.

Literatur

- BITTNER, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: BAACKE, D./SCHULZE, Th. (Hrsg.): Aus Geschichte lernen. München 1979, S. 120–128.
- BRUMLIK, M.: Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M. 1973.
- BRUMLIK, M.: Symbolischer Interaktionismus. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Hrsg. v. D. LENZEN u. K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983, S. 232–245.
- DAHMER, I./KLAFKI W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik aus Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER. Weinheim/Berlin 1968.
- DILTHEY, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. I, Stuttgart/Göttingen 1979.
- DILTHEY, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Hrsg. v. O.F. BOLLNOW. Zuerst in: Ders.: Ges. Schriften. Bd. IX, Stuttgart 1934, Stuttgart/Göttingen 1960 u.ä.; auch in: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. v. H.-H. GROOTHOFF u. U. HERRMANN. Paderborn 1971.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft (1933). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 2 (1983), S. 9–122.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 2 (1983), S. 123–283.
- FLITNER, W.: Theorie und Praxis in der Erziehung (1955). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 294–300.

- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 310–349.
- FLITNER, W.: Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe (1958). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 370–377.
- FLITNER, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft (1964). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 422–461.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Paderborn.
 Bd. 1 (1982): Erwachsenenbildung. Hrsg. v. H.-H. GROOTHOFF.
 Bd. 2 (1983): Pädagogik. Hrsg. v. H. SCHEUERL.
 Bd. 3 (1989): Theoretische Schriften. Hrsg. v. U. HERRMANN.
 Bd. 4 (1987): Die Pädagogische Bewegung. Hrsg. v. U. HERRMANN.
 Bd. 5 (1985): Studien zur Bildungsgeschichte. Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN.
 Bd. 6 (1983): Goethe im Spätwerk. Hrsg. v. W. MÜLLER-SEIDEL.
 Bd. 7 (1990): Geschichte der abendländischen Lebensformen. Hrsg. v. W. RÜEGG. (Zuerst als: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen. Zürich/Stuttgart 1961.)
- HEINEN, K.: Das Problem der Zielsetzung in der Pädagogik W. Flitners. Bern/Frankfurt a.M. 1973.
- HERRMANN, U.: Lebensform – Gesittung – Konsensus. Über die Kategorien der Bildungsgeschichte als Gesittungsgeschichte. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres. (Stud. z. Erziehungswiss., Bd. 29). Frankfurt am Main 1989, S. 243–254.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In: Ders.: Werke in 6 Bden. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 695–761.
- LIEGLE, L.: Ein unfreiwilliger Kosmopolit und seine fast vergessenen Beiträge zur Allgemeinen und Vergleichenden Pädagogik. Zur 100. Wiederkehr des Geburtstages von Sergius Hessen. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 467–475.
- NATORP, P.: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen. Marburg 1906, ³1927; wiederabgedr. in: Ders.: Pädagogik und Philosophie. Hrsg. v. W. FISCHER u. J. RUHLOFF. Paderborn 1964, S. 5–64.
- PAULSEN, FR.: Pädagogik. Stuttgart/Berlin 1911.
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde., Langensalza 1911.
- WAITZ, TH.: Allgemeine Pädagogik (1852). Wiederabgedr. in: Ders.: Allgemeine Pädagogik und Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. GEBHARDT. Langensalza 1910, S. 9–342.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). Wiederabgedr. in: Ders.: Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Stuttgart ³1964.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Zuerst 2 Bde. 1882/88, ⁵1923, zuletzt in 1 Bd., Freiburg i. Br. ⁷1967.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen.

Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neuen Pädagogik

1. Die Sonderstellung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die Stellung WILHELM FLITNERS in der Geschichte der neueren deutschen Pädagogik ist schon durch sein Geburtsjahr, das Jahr 1889, bezeichnet. Er gehört zu der von WILHELM DILTHEY herkommenden sogenannten *geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, ist aber von den unmittelbar von DILTHEY ausgehenden Schülern wie HERMAN NOHL (geb. 1879) und EDUARD SPRANGER (geb. 1882) sowie dem ihnen nahestehenden THEODOR LITT (geb. 1880) durch den Abstand von etwa einem Jahrzehnt getrennt (vgl. BOLLNOW 1989). Er gehört nicht zu den eigentlichen Begründern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern fand diese schon als eine ausgebildete Lehre vor, die er sich aneignete, methodisch durchdachte und in seiner Weise fortbildete.

Das wird vor allem an seinem systematischen Hauptwerk, der „*Systematischen Pädagogik*“ aus dem Jahre 1933 deutlich (jetzt in: FLITNER 1983, S. 9–123). Schon die Jahreszahl ist wieder wichtig. Es ist das Jahr der nationalsozialistischen Macht ergreifung. Das Buch stellt die Entwicklung bis zu diesem Zeitpunkt dar, FLITNER sieht aber, wie er an einer Stelle seiner Autobiographie bemerkt, keine Veranlassung, deswegen an seiner Darstellung etwas zu ändern (FLITNER 1986).

Das verhältnismäßig kleine, aber gewichtige Werk beginnt mit einer sich weitgehend an SCHLEIERMACHER anlehenden Besinnung auf den methodischen Charakter einer pädagogischen Theorie in ihrem Verhältnis zur erzieherischen Praxis und entwickelt auf diesem Boden eine systematisch durchdachte und sorgfältig abgewogene Zusammenfassung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Er führt darin aber zugleich an einer wichtigen Stelle über den bis dahin erreichten Zustand hinaus. Hier soll nicht das interessieren, worin FLITNER mit den anderen Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (im wesentlichen) übereinstimmt, sondern vor allem das, worin er in einer inzwischen veränderten Situation mit seiner eigenen Leistung über diese hinausführt. Das ist allerdings nur mit einer gewissen Einschränkung möglich; denn auch die übrige Darstellung ist ganz von der ihm eigenen systematischen Grundhaltung geprägt.

2. Die Vorbemerkung zur ersten Auflage der systematischen Pädagogik

In diesem Zusammenhang ist schon die kurze „Vorbemerkung“ vom Mai 1933 mit besonderer Aufmerksamkeit zu lesen. Sie ist allerdings in ihrer gedrängten Formulierung nicht leicht und vielleicht überhaupt in ihrer unausgesprochenen Bezogenheit auf die damalige Zeitlage nachträglich nicht mehr mit letzter Sicherheit zu verstehen.

FLITNER spricht hier mit einem gewissen Selbstbewußtsein von einer „neuen Betrachtungsart“ (FLITNER 1983, S. 9) seiner Wissenschaft, die er in seinem Buch entwickeln will. Dabei hat er wahrscheinlich nicht so sehr seine eigene Darstellung, als vielmehr die geisteswissenschaftliche Pädagogik im ganzen im Auge. Er geht davon aus, daß die Pädagogik der Neuzeit von einem rationalistischen oder von einem empiristischen Denken bestimmt gewesen sei, daß sich dagegen in „unserer klassischen Pädagogik“ (ebd.) ein neues Denken durchgesetzt habe, das sich aber mit den damals zur Verfügung stehenden Mitteln nicht konsequent habe durchhalten lassen, oder in FLITNERS Worten:

„In unserer klassischen Pädagogik ist dagegen ein Versuch zu einem dialektisch-existentialen Denken gemacht worden, der von der theologisch-philosophischen Basis der klassischen Pädagogik aus nicht zu Ende geführt werden konnte“ (ebd.).

Mit „unserer klassischen Pädagogik“ ist, wie aus anderen Stellen hervorgeht, die Reihe der großen Pädagogen von ROUSSEAU über PESTALOZZI, HERBART, SCHLEIERMACHER bis hin zu FRÖBEL verstanden. Der Gegensatz zur vorhergehenden Pädagogik ist wohl so zu verstehen, daß Rationalismus und Empirismus in rein theoretischer Haltung von einer gesicherten Grundlage aus in einem fortschreitenden Gang ein System der Pädagogik abzuleiten versuchten. Dagegen fällt auf, daß er das Neue hier als ein „dialektisch-existentialles Denken“ bezeichnet, womit schon in der Wortwahl auf die gegen Ende der zwanziger Jahre entstandene und weitgehend als Ausdruck der damaligen Zeit empfundene, von MARTIN HEIDEGGER und KARL JASPERS begründete Existenz-Philosophie verwiesen wird. Und mit dem durch einen Bindestrich verbundenen Begriff des Dialektischen wird gleichzeitig auf die dialektische Theologie KARL BARTHS Bezug genommen, die die Gemüter damals leidenschaftlich bewegte und der FLITNER auch durch den zu seiner Zeit in Jena als Privatdozent lehrenden Theologen FRIEDRICH GOGARTEN nahe stand. (Die Beziehung auf die ältere Dialektik SCHLEIERMACHERS kann an dieser Stelle wohl ausscheiden.)

Aber wenn FLITNER dann fortfährt: „Die Bemühungen der letzten Jahrzehnte haben neue Ansätze jenes Versuches gebracht“ (ebd.), wenn er hier also von *Jahrzehnten* im Plural spricht, so beweist das, daß er über die durch die dialektische Theologie und die Existenzphilosophie bestimmte Situation seiner unmittelbaren Gegenwart hinaus die geisteswissenschaftliche Pädagogik im ganzen gemeint hat, in die sich dann „der hier dargestellte Aufriß einreihen“ (ebd.) möchte.

Das würde also darauf hinauslaufen, daß die methodischen Mittel, deren Fehlen die

klassische Pädagogik von ihrer „theologisch-philosophischen Basis aus“ an der konsequenten Durchführung ihrer eigentlichen Absicht gehindert hatte, durch das hermeneutische Verfahren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegeben sind. Die Bezeichnung als „dialektisch-existentielles Denken“ würde aber darauf hinweisen, daß die in den philologischen Disziplinen in rein theoretischer Haltung entwickelte Methode einer den Erzieher „existentiell“ einbeziehenden Verschärfung bedarf, wie sie im Grunde schon von den klassischen Pädagogen erstrebt wurde.

3. Die vier Ebenen der Erziehungswirklichkeit

FLITNER beginnt mit einer Besinnung auf den *methodischen Charakter* der Pädagogik als einer echten Geisteswissenschaft. Sie unterscheidet sich aber von anderen Geisteswissenschaften durch ihre unlösbare Verflechtung mit der erzieherischen Praxis. Er beruft sich dabei weitgehend auf SCHLEIERMACHER, dessen lange verkannte Bedeutung für die Pädagogik erst in diesen Jahren von den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entdeckt war. Die pädagogische Theorie entspringt aus den Bedürfnissen der Praxis und bleibt auf diese bezogen. Das in der Praxis immer schon vorhandene Verständnis vom Wesen und Ziel der Erziehung wird bewußt gemacht, geklärt und kritisch durchleuchtet, wenn auftretende Schwierigkeiten zur Besinnung zwingen.

„Echtes pädagogisches Denken steigt aus dem unmittelbaren Theoretisieren in der Situation des Handelns auf und kehrt als Klarheit und Umsicht des Handelns ins Tun zurück“ (S. 18).

Aus dem Bedürfnis einer Zusammenfassung der bei den verschiedenen Gelegenheiten gewonnenen Ergebnisse entwickelt sich dann eine übergreifende Theorie.

FLITNER faßt den in einem weiten Sinn genommenen Zusammenhang, in dem bewußt oder unbewußt Erziehung geschieht, als *Erziehungswirklichkeit*. In den späteren Auflagen sagt er dafür auch *Erziehungswelt*. Sie bildet den Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Er unterscheidet in ihr, ähnlich wie auch die anderen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, *verschiedene Ebenen*, denen jeweils auch eine bestimmte Auffassung von der Erziehung entspricht. Die unterste Ebene ist die des *organischen Lebens*. Ihr entspricht als Aufgabe der Erziehung die Aufzucht und Pflege der heranwachsenden Generation. Darauf baut sich in der kulturell-geschichtlichen Ebene die Aufgabe der Erziehung auf, die man als *Überlieferung des Kulturguts* bezeichnen kann. Diese hat, genauer betrachtet, einen doppelten Aspekt: Auf der einen Seite ist es, vom Kind her gesehen, die Aufgabe, ihm die Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die es zur Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben befähigen. Auf der anderen Seite ist es, von der Gemeinschaft her gesehen, die Aufgabe, durch die Übergabe des Kulturbesitzes von der älteren auf die jüngere Generation den Fortbestand der überindividuellen Gemeinschaftsformen über den Wechsel der Träger hinaus zu sichern. Dieser aber läßt sich in seinen höheren Formen nicht einfach wie eine fertige Ware vom einen zum

anderen weitergeben. Es müssen im jungen Menschen erst *die Kräfte* entwickelt werden, die ihn zum Verständnis und richtigen Gebrauch befähigen.

„Daher wird der Erziehungsprozeß zum Prozeß der geistigen Verlebendigung der kulturellen Überlieferung in allen ihren Formen“ (S. 42).

Doch soll davon an dieser Stelle nicht weiter die Rede sein. Das eigentlich *Neue*, das WILHELM FLITNER durch dieses Buch in das pädagogische Denken unserer Tage hineinbringt, kommt erst in der folgenden, der vierten Ebene, zum Ausdruck. Das ist der „*personale Bereich*“, in dem die Erziehung erst in ihrer Tiefe zu fassen ist. In ihm wird der Mensch als freies Wesen betrachtet, das unter dem Anspruch einer tief innerlich erfahrenen sittlichen Verantwortung sich aus einem niederen natürlichen Dasein zu einem höheren sittlichen Leben erhebt.

Damit steht FLITNER zunächst im Zusammenhang der allgemeinen pädagogischen *Reformbewegung* des frühen 20. Jahrhunderts, der er auch an anderer Stelle eine umfassende Dokumentation gewidmet hat (vgl. FLITNER/KUDRITZKI 1961, S. 9ff.). Aber diese nahm, von einem optimistischen Lebensgefühl getragen, den sittlichen Aufschwung als eine Leistung, die der Mensch aus eigener Kraft vollbringen kann, ja, man sah das höhere Leben im Grunde nur als eine Steigerung des natürlichen Lebens. Man war überzeugt von einem ursprünglich Guten im Menschen, das man in der Erziehung nur freizulegen und aus seinen Verschüttungen zu befreien brauchte. Man war überzeugt von der Macht der Erziehung.

Und genau an dieser Stelle setzt WILHELM FLITNER kritisch ein. Der Glaube an die Macht der Erziehung war in Deutschland seit der Mitte der zwanziger Jahre zunehmend fragwürdig geworden. Man sah mit Schrecken das *ursprünglich Böse* im Menschen. Man sah auch die Grenzen, die dem Menschen durch seine Naturanlage gesetzt sind. Die Frage nach den *Grenzen* der Erziehung beherrschte die pädagogische Diskussion dieser Jahre. Und es ist das große Verdienst FLITNERS, die Bedeutung dieser Beunruhigung frühzeitig erkannt und an entscheidender Stelle in den Aufbau der systematischen Pädagogik hineingenommen zu haben.

4. Das Böse im Menschen

Es ist allerdings nicht ganz leicht, dieses entscheidende Stück (den Abschnitt 5 im Kapitel über „*die Vielzahl der Anthropologien und das erzieherische Phänomen*“ (FLITNER 1983, S. 43ff.) richtig zu verstehen, weil in der äußerst gedrängten, manchmal etwas sprunghaften Form manches für das Verständnis Wichtige unausgesprochen vorausgesetzt wird. Darum versuche ich, den Grundgedanken herauszuarbeiten, ohne der Gedankenführung im einzelnen nachzugehen. Das Entscheidende ist jedenfalls die *Erfahrung des Bösen*: „Wir gewahren in unseren Tagen das Böse und die sittliche Forderung selbst“ (ebd., S. 41). Und es ist die Frage, wie ein „*Weiterleben in der Erkenntnis des Bösen in uns* überhaupt möglich ist“ (ebd., S. 43). Den Glauben der Aufklärung, durch die Kraft der Vernunft über die Triebe und

Leidenschaften Herr zu werden, weist FLITNER als menschliche Vermessenheit schroff zurück:

„So große Geltung diese Auffassung in Europa gehabt hat, sie muß heute als beseitigt gelten. Unsere anthropologische Einsicht zeigt uns die Endlichkeit unseres Vervollkommnungsversuchs, die Selbsttäuschung, die in ihm liegt; zeigt die Unmöglichkeit, das Leben in Bewußtheit zu regeln, ja die böse Dämonie eines solchen Versuches, der eine Unmenschlichkeit des rationalen Apparats und der liebeleeren Seelentechnik anstelle wirklichen Menschseins setzt“ (ebd., S. 44 f.).

Es kommt vielmehr darauf an, daß der Mensch „Klarheit über seine Endlichkeit, über die Dämonie seines Inneren, auch seines sachlichen und idealen Strebens gewinnt“ (ebd., S. 45). Nur dann wird ein „wirkliches Menschsein“ möglich, „das nur in der Liebe, in Treue und Vertrauen, in der Hingabe sich erfüllen kann“ (ebd.).

Auffällig ist das zweifache Vorkommen des Wortes *Dämonie*. Als dämonisch gilt nicht nur die Triebstruktur des Menschen, sondern auch der Versuch, aus der Kraft der Vernunft des Bösen im Menschen Herr zu werden, weil er vergeblich ist und nur in die Irre führt. Ja selbst das „ideale Streben“ erscheint als gefährlich, sofern es die Grenzen menschlicher Macht verkennt. Die Antwort, die FLITNER gibt, beruht darauf, daß der Mensch „nicht aus sich selbst lebt, sondern, theologisch gesprochen, sein Leben von Gott hat“ (ebd., S. 43). Die Überwindung des Bösen in uns gelingt nicht aus eigener Kraft, sondern nur, wenn der Mensch als Sünder sich vertrauensvoll der *Gnade Gottes* öffnet, nur „aus dem heiligen Geist, der die Gläubigen neu ‚gebietet‘“ (ebd., S. 44).

Als Bestätigung von Seiten der Philosophie zieht FLITNER JASPERS' Auffassung vom Selbstwerden des Menschen im *Scheitern* heran. Er zitiert:

„Wer sich aber der Gottheit anvertraut ... erfährt die Wahrheit seines Aufschwungs als Bewegung des endlichen Selbstseins im Scheitern“ (ebd.).

Ob es allerdings ganz im Sinne von JASPERS ist, wenn FLITNER fortfährt:

„Philosophische Haltung ermöglicht hier ‚im Scheitern‘ ... weiterzuleben als eigentliches, höheres Selbst“ (ebd.),

sei dahingestellt. Soweit ich verstehe, kann sich für JASPERS das existentielle Geschehen nur in einer Wiederholung, nicht aber in einem stetigen Weiterleben auswirken. Bezeichnend ist jedenfalls, daß FLITNER die Lösung erst von der Theologie entnimmt und erst nachträglich die Philosophie zur Bestätigung heranzieht.

5. *Erziehung als Erweckung*

Daraus ergibt sich die Folgerung für die Erziehung. Sie hat die Aufgabe, daß der Mensch „vom geistigen Tod (auch des Moralismus) zum sittlichen Leben gebracht wird“ (ebd., S. 45), oder, wie man prägnanter sagen kann, „erweckt“ wird. An dieser entscheidenden Stelle ist ein Vergleich mit dem ihm sonst so nahestehenden

SPRANGER aufschlußreich. Auch SPRANGER sieht das oberste Ziel der Erziehung in einer freien, für sich verantwortlichen sittlichen Person. Er sieht die darauf gerichtete pädagogische Bemühung in der *Erweckung des Gewissens*, wobei das Gewissen als eine metaphysische Erfahrung gesehen wird, in der ein Ewiges, absolut fordernd, in das Spiel der seelischen Kräfte einbricht. An die Stelle des Gewissens tritt nun bei FLITNER die Erweckung des (christlichen) *Glaubens*.

„Die Erziehungswirklichkeit ist bestimmt durch die Intention auf Glaubenserweckung im anderen Menschen, für den wir verantwortlich sind“ (ebd.).

Es mag zunächst erstaunlich wirken, daß das Gewissen im Unterschied zu SPRANGER in diesem Entwurf einer systematischen Pädagogik keine Rolle spielt. Das mag, in aller Vorsicht gesagt, daraus zu erklären sein, daß für FLITNER im Gewissen als dem Streit zwischen einem „höheren“ und einem „niedereren“ Ich die Endlichkeit des Menschen und die Angewiesenheit an eine göttliche Gnade nicht scharf genug betont ist und darum die Erweckung des Gewissens in der Erweckung des Glaubens eingeschlossen und durch diese überholt ist.

Von daher bestimmt FLITNER die „eigentümlich pädagogische Verantwortung“ als „Verantwortung der freien Person für die unfreie – darauf gerichtet, die mögliche Freiheit des anderen zu aktivieren“ (ebd.).

Mit der Aufgabe der *Glaubenserweckung* schließt dieses kurze Kapitel, das man wohl mit Recht als WILHELM FLITNERS *tieftste Deutung der Erziehung* betrachten kann. Trotzdem darf man diese ihre letzte und höchste Leistung nicht isoliert betrachten. Auch FLITNER hütet sich vor einer einseitigen Zuspitzung. Auch die anderen Funktionen behalten ihre Bedeutung. Auch sie bleiben unentbehrlich, und erst zusammen machen sie das Ganze der voll verstandenen Erziehung aus.

„Der Begriff des Erzieherischen kann nur dann wissenschaftlich umfassend bestimmt werden, wenn alle die genannten vier Hauptansichten der Erziehung als Glieder eines Gefüges genommen werden. Sie haben alle ihre Gültigkeit“ (ebd., S. 46).

6. *Das Erziehungsziel*

Wenn im zweiten Hauptteil „Die pädagogischen Grundbegriffe“ diese letzten Fragen über weite Strecken hinweg nicht weiter verfolgt werden, so dürfte das darin begründet sein, daß sie sich am meisten einer methodischen Durchbildung entziehen. Erst im letzten Abschnitt über die „*Zielsetzung*“ kommen sie wieder zur Geltung. Ganz im Sinn eines konsequent durchgeführten *hermeneutischen* Vorgehens geht FLITNER davon aus, daß das Ziel der Erziehung nicht abstrakt aus einer voraussetzungslosen Theorie abgeleitet werden kann, sondern vor aller theoretischen Besinnung schon im konkreten Erziehungsgeschehen, wenn auch nicht immer voll bewußt, enthalten ist, dann aber in der pädagogischen Wissenschaft bewußt gemacht, begrifflich geklärt und kritisch überprüft werden muß.

„Die Zielsetzung wird nicht in voraussetzungsloser Theorie gefunden. Das Ziel ist vielmehr immer schon gegeben... Wo erzieherische Verantwortung wirklich ist, zur Tat treibend gespürt wird, da sind auch schon Ziele mitgegeben – Ziele, die man kritisiert und erwägt, aber nicht gänzlich erfindet, sondern nur aufklärt und damit reiner, einfacher, tiefer nimmt“ (S. 109).

FLITNER ordnet diese Ziele gemäß ihrer Dringlichkeit in einer dem Aufbau der Erziehungsfunktionen gegenüber umgekehrten Reihenfolge. An erster Stelle steht die Erweckung des frei für sich verantwortlichen *existentiellen Kerns* des Menschen, für FLITNER sogleich konkretisiert in den Formen „unseres christlichen Denkens“:

„der Mensch, der gläubig sich unter den Willen Gottes stellt und auf die Rechtfertigung und Gnade seine Hoffnung setzt“ (S. 115).

Aber, so fährt FLITNER ohne Übergang fort, der im Glauben wiedergeborene Mensch kehrt zurück in die Welt, um dort seine *Lebensaufgaben* zu erfüllen. Das Ziel ist also zugleich der Mensch, der „sein Leben in die Ordnungen stellt und sich an den Nächsten anbindet“ (ebd.).

Hinzu kommt aber als weiteres Ziel die reiche Entfaltung des Lebens in einer *geistigen Welt*, wie es in der abendländischen Welt als „*Ideal der Humanität*“ zur Auswirkung gekommen ist. Aber hier unterscheidet sich FLITNER scharf von einer als Kulturpädagogik verstandenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Gegenüber der unbedingten Forderung des religiösen oder existentiellen Bewußtseins kann der Humanismus *nicht das letzte Wort* sein.

„Diese Ausweitung ist nicht wesentlich: die Humanisierung ist auch für die christliche Lebensbewältigung ein Ziel von begrenzter Gültigkeit; die letzte Lebensfrage löst sie nicht“ (S. 114).

Aber umgekehrt lehnt FLITNER auch die schroffe Ablehnung des humanistischen Ideals ab, wie es damals unter dem Einfluß der dialektischen Theologie weitgehend gefordert wurde.

„Wenn die Theologie neuerlich glaubt, sie müsse Humanität aus der Pädagogik ausschalten, so versteht sie die pädagogische Notwendigkeit nicht“ (S. 116).

Und endlich kommt als letztes Erziehungsziel das des „*werktüchtigen*“ und *politisch verantwortlichen Menschen* hinzu, der in Beruf und öffentlichem Leben seine Aufgabe erfüllt und so erst die Voraussetzungen für ein höheres geistiges Leben schafft.

So faßt FLITNER im letzten Satz seines Buches die letzte Ausrichtung der Erziehung noch einmal mit Nachdruck zusammen. Der Erzieher soll seinen Zögling „zwar für die Zeit und ihre bestimmtesten Aufgaben bilden, aber das gelingt nur wirklich, wenn er ihn gleichzeitig unabhängig von der Zeit macht, ihn unter der Beurteilung des Ewigen leben lehrt“ (S. 117).

7. Die zweite Auflage. Die Leistung der Liebe

Die *zweite Auflage* des Buches ist nach der durch die nationalsozialistische Herrschaft bedingten Unterbrechung im Jahre 1950 unter dem veränderten Titel als „Allgemeine Pädagogik“ erschienen und hat seitdem durch immer neue Auflagen (bisher 14) seine führende Stellung innerhalb der gegenwärtigen Pädagogik bewiesen (jetzt in: FLITNER 1983, S. 123ff.). Obgleich das Buch im ganzen gründlich überarbeitet und nicht unwesentlich erweitert ist, beschränke ich mich auf die verhältnismäßig kleinen Stücke, auf die ich mich bei der ersten Auflage konzentriert hatte.

Auffällig ist schon, daß die frühere, von mir ausführlicher behandelte „*Vorbemerkung*“ fortgelassen ist. Vielleicht weil der damals unmittelbar auf die Zeitsituation bezogene Hinweis auf das „*dialektisch-existentielle Denken*“ in einer veränderten Situation nicht mehr verständlich, jedenfalls nicht mehr so wichtig schien. Damit ist leider ein wichtiger Hinweis auf die geschichtliche Bedeutung dieses Buches verloren gegangen.

Außerdem ist die *abschließende Erörterung* über die Erziehungsziele an eine frühere Stelle verlegt und dabei auch der Satz über die „*Beurteilung des Ewigen*“ fortgefallen, vielleicht weil er allzu pathetisch früher schon Gesagtes wiederholte. Aber auch dabei büßt das Buch etwas von der Schärfe der früheren Fassung ein.

Die einzig eingreifende Veränderung aber ist in dem von mir ausführlicher behandelten Stück erfolgt, das hier in die Abschnitte „*Vierte, personale Betrachtungsweise*“ (ebd. S. 160ff.) und „*Erweckung des Gewissens und Glaubens*“ (ebd. S. 164ff.) aufgeteilt ist.

Das Entscheidende ist auch hier der *Personenbegriff*, wobei die Person, etwas formal, dadurch bestimmt ist, „daß das Ich in seinen Zuständen sich identisch setzt“ (161), was wohl so viel bedeutet, daß der Mensch für sein Tun und das Getane verantwortlich ist und sich in dieser Verantwortung auf eine absolut fordernde Transzendenz bezogen weiß. Wesentlich aber ist für den Fortgang, daß der Mensch die Person auch *im anderen Menschen* anerkennt und sich auch für dessen Person-sein verantwortlich weiß und „diese Verantwortung einem transzendenten göttlichen Anspruch gegenüber trägt“ (ebd.).

Die tiefste Erfüllung dieses Bezuges wird in der *Liebe* gesehen, „diesem höchsten und zugleich einfachsten aller geistigen Gefühle“ (ebd.). Die in diesem Zusammenhang gesehene Liebe ist dadurch bestimmt, daß sie auch den anderen Menschen *im Bezug zum Ewigen* sieht.

„Es ist die anmutige Leistung der Liebe, daß sie über den begrenzten Zustand des Geliebten hinweg in die Ewigkeit des anderen hineinsieht“ (ebd.).

Oder noch schärfer:

„Die tiefste Liebe gilt dem anderen als dem Gottesgeschöpf, das auch zum Heil berufen ist“ (ebd., S. 161f.).

Man kann FLITNERS (hier nicht in voller Schärfe ausgesprochene) Meinung vielleicht dahin zusammenfassen, daß der Mensch nicht in einsamer Beschäftigung mit sich selbst, sondern nur in der in ihrer Tiefe verstandenen Liebe zum anderen Menschen sein eigenes Selbst-sein verwirklicht. Jedenfalls fällt es auf, daß die Erfahrung des Bösen und die ganze Dämonie im Grunde des Menschen in der neuen Auflage fast ganz verschwunden ist. Das mag besonders nach den schrecklichen Erfahrungen der Hitler-Herrschaft und des zweiten Weltkrieges verwunderlich scheinen. Man darf sich dem, was hier unausgesprochen geblieben ist, nur mit äußerster Behutsamkeit nähern. Vielleicht ist es die äußerste Zuspitzung der deutschen Existenzphilosophie im französischen *Existentialismus* Sartrescher Prägung, die nach dem Zusammenbruch von 1945 in Deutschland als die einzige noch übrig gebliebene ehrliche Haltung erschien, die FLITNER zu dieser Wendung veranlaßt hat. FLITNER wendet gegen den Existentialismus ein, daß der in ihm am Abgrund des Nichts erfahrene Aufschwung nur zu einem formal bestimmten, inhaltlich leeren Selbst führe, aber „die geistigen Gefühle der Liebe kaum noch in dieser Auslegung unterzubringen sind“ (ebd. S. 163).

Und daraus ergibt sich dann die unersetzliche Bedeutung der Liebe für die Selbstwerdung des Menschen, wie sie in der neuen Auflage herausgearbeitet ist. Die existentialistische Auffassung bleibt abstrakt und einseitig verzerrt. Nur „wenn das Selbst sich aus der Gottesliebe heraus versteht, oder aus seiner Zugehörigkeit zur Transzendenz, und“ (das wird jetzt gegenüber der ersten Auflage betont) „wenn wir unseren Nächsten aus der Liebe begreifen, so besitzen wir die konkrete Auffassung vom Menschen schlechthin“ (ebd., S. 164).

8. *Die Erweckung des Gewissens*

Die von hier abgeleitete Auffassung als „*Erweckung des Gewissens und Glaubens*“ steht wieder, wenn auch in einer überarbeiteten Fassung, in Übereinstimmung mit der Erstauflage. FLITNER faßt zusammen:

„Wir sind allesamt verantwortlich dafür, daß die uns anvertrauten Seelen, unsere eigene eingeschlossen, zur Aufgeschlossenheit ihrer personalen Existenz gelangen – daß wir ihnen unsere Hilfe auf diesem Wege bieten. Das Ziel der pädagogischen Begegnung ist alsdann, den anderen zu ihm selbst zu führen“ (ebd., S. 165).

Das aber hat die große Schwierigkeit, das „Paradox“, wie FLITNER sagt, daß diese Erweckung des Selbst nicht willkürlich herbeigeführt werden kann:

„Die Erweckung des Selbst kann nur darin bestehen, daß in der Seele die Transzendenz selbst als eine sprechende Wirklichkeit vernommen wird – aber eben dies entzieht sich jedem Einfluß von außen. Gerade das, worauf es ankommt, ist der Macht des Erziehers entzogen. Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung erstrebt“ (ebd., S. 166).

FLITNER verweist in Bezug auf die innere Grenze der Erziehung noch einmal auf die Schriften von EBERHARD GRIESEBACH und FRIEDRICH DELEKAT (ebd., S. 166,

Anm. 35). Daneben verweist FLITNER noch auf eine zweite Auffassung von der Erweckung des Selbst, die in der Gegenwart mit der religiösen streitet. Das ist die Erweckung des Gewissens.

„Für die zweite Auffassung ist das Wirklichwerden der Person vor allem durch das sittliche Phänomen bestimmt, und die Hauptsorge der pädagogischen Begegnung liegt dann in der Erweckung des Gewissens“ (ebd.).

Aber das kommt für FLITNER erst in zweiter Linie und fast wie ein widerwillig zugestanderener Nachtrag. Er schränkt auch die Bedeutung der Erweckung des Gewissens wieder ein. Er sieht im Gewissen eine aus der *Vernunft* ableitbare Forderung und damit die Gefahr einer Verflachung im bloß Moralischen:

„Die Gefahr dieser Pädagogik ist der Moralismus; es besteht auch die Neigung, den Grund des Glaubens in etwas Rationalem, der Vernunft Zugänglichem zu sehen“ (ebd.).

9. *Der Bezug zum Absoluten*

Es kam mir in diesem Beitrag, wie ich einleitend betonte, nicht auf eine Gesamtdarstellung WILHELM FLITNERS an. Darum bin ich auf die konsequent durchgeführte hermeneutische Betrachtung im Aufbau seiner „systematischen Pädagogik“ nicht weiter eingegangen. Es ging mir allein darum, die Stelle herauszuheben, an der WILHELM FLITNER durch seine besondere Leistung die Entwicklung der neueren Pädagogik entscheidend vorangetrieben hat.

Wenn ich das bisher Ausgeführte zusammenzufassen versuche, dürfte diese Leistung darin bestehen, daß er gegenüber der optimistischen Auffassung der Reformpädagogik und der aus dieser hervorgegangenen früheren geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Einsicht in die Abgründe der menschlichen Natur, die zu seiner Zeit die Menschen in einem früher nicht gekannten Maß erschütterten, in die Grundlegung der Pädagogik einbezog und nach den daraus entstehenden Folgen für die Erziehung fragte. Das führte ihn zu einer Auffassung des Menschen, der allein im *Bezug zu einem Absoluten* seinen letzten Halt finden kann, und einer darauf gegründeten, alle übrigen Formen überhöhenden Auffassung der Erziehung als Erweckung des eigentlichen Selbst.

Dagegen erhebt sich natürlich der *Einwand*, daß die Auseinandersetzung mit dieser Welt des Bösen und Dämonischen in den späteren Auflagen nicht mehr vorkommt, und es ergibt sich die Frage, ob sie durch neue Erfahrungen ausgelöscht oder nur ergänzt und überdeckt ist. Ich glaube, Anzeichen zu finden, daß die zweite Antwort richtig ist und daß die Notwendigkeit, hier wieder anzuknüpfen, heute in vollem Maße weiter besteht.

Ein weiteres, äußerst schwieriges Problem ergibt sich daraus, daß die Möglichkeit des Selbstwerdens bei FLITNER im *christlichen Glauben begründet* ist. Das führt bei ihm zu einer in der deutschen Pädagogik sonst fremden *Verbindung von Pädagogik und Theologie*. Von der Seite der Pädagogik her gesehen, im Interesse ihrer eigenen Begründung bleibt allerdings die Frage, wie weit die notwendige Bezie-

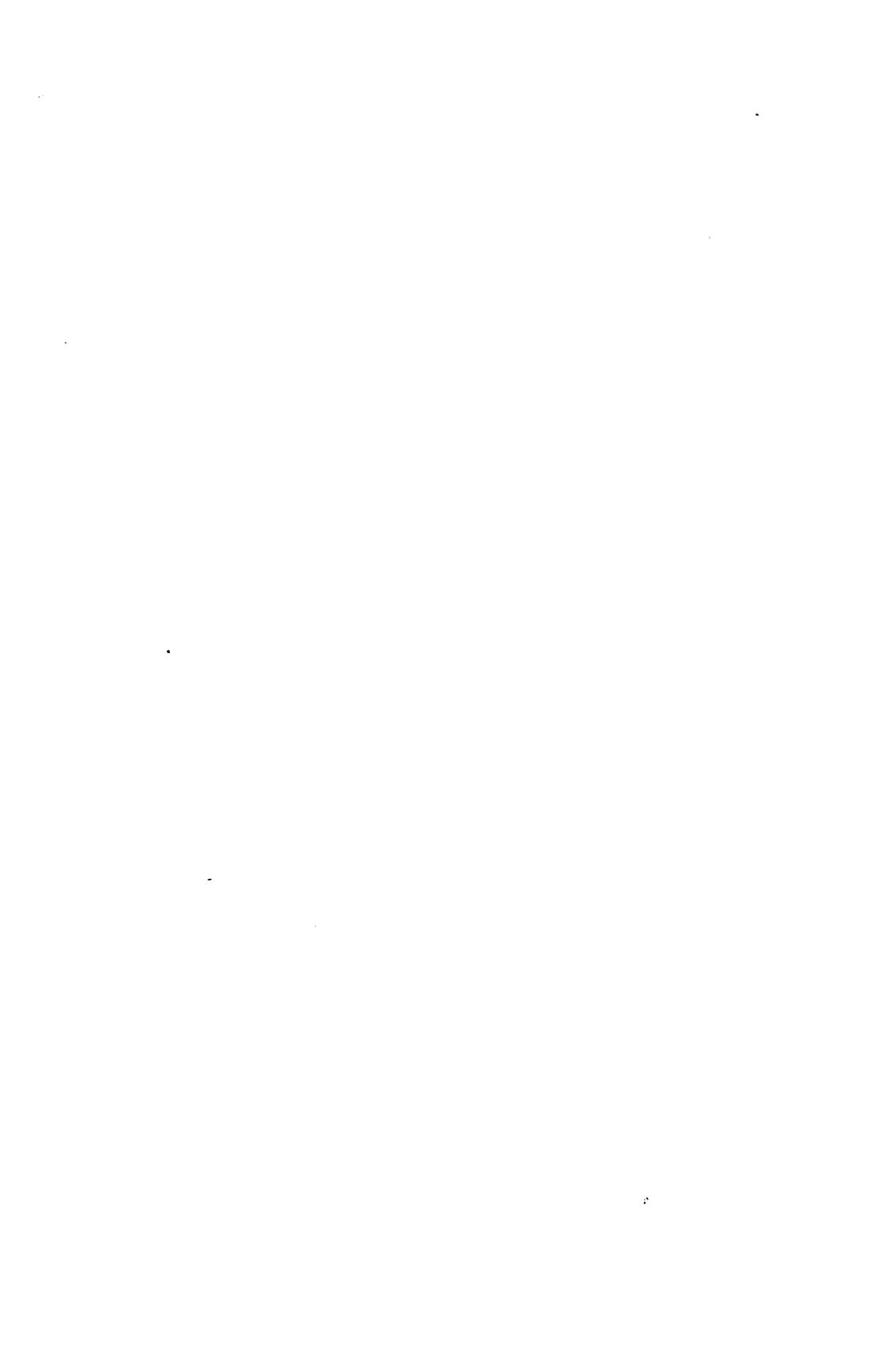
hung der Pädagogik auf einen absoluten Seinsgrund an die besondere Form des christlichen Glaubens gebunden ist und wie weit sie auch mit „rein“ philosophischen Mitteln zu fassen ist, was dann aber vermutlich zu neuen, schwierigen Fragen an den philosophischen Wahrheitsbegriff führen wird. Diese Frage ist meines Wissens von pädagogischer Seite bisher nicht aufgenommen worden. In ihr liegt, wie mir scheint, eine *bleibende Herausforderung* WILHELM FLITNERS an die systematische Pädagogik.

Literatur

- BOLLNOW, O.F.: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: RÖHRS, H. / SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. WILHELM FLITNER zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main 1989, S. 57–76.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN / A. FLITNER / U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN / A. FLITNER / U. HERRMANN. Bd. 1: Erinnerungen 1889–1945. Paderborn 1986.
- FLITNER, W. / KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1. Düsseldorf und München 1961.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Otto Friedrich Bollnow, Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen.



Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners

I.

WILHELM FLITNER begreift das pädagogische Verhältnis – in Übereinstimmung mit anderen Reformpädagogen – als „Erziehungsgemeinschaft“ (FLITNER 1950/1983, S. 183) und diese als ein besonderes „Lebensverhältnis“ (ebd., S. 189):

„Das eigentümliche Ganze erzieherischer Motivation (sc. das dem pädagogischen Verhältnis als einem besonderen Lebensverhältnis zugrundeliegt) ... hat ... seine eigene Leistung im Haushalt der Volksordnung und erfüllt den Menschen mit einem eigenen Inhalt. Frischeisen-Köhler vergleicht das erotische Verhältnis mit dem pädagogischen. Dieses ist gleich der Liebe eines der großen Lebensverhältnisse. Nicht weniger vielleicht als diese ist es als wirksam in der Geschichte des menschlichen Geistes hervorgetreten, wengleich seltener bemerkt und noch seltener untersucht' ... Von der rein erotischen Liebesbeziehung ist die pädagogische dadurch unterschieden, daß der Erzieher Wirklichkeiten schafft in lebenden Menschen, andererseits das Geschaffene zugleich ‚genießt als ein Anstauender‘. Er durchlebt die Jugend mehrfach; er besitzt beides: Jugendfreudigkeit, Zukunftshoffnung und die Besonnenheit des Alters. Er allein vermag erst ganz den Sonnenschein zu empfinden, der von der Jugend ausgeht; ihr reines Glück als ein gegenwärtiges zu erleben, das ihr selbst infolge einer Art von falscher Perspektive so selten und dem Erwachsenen nur als ein ehemaliges, längst geschwundenes, zum Bewußtsein kommt‘.

Als die ewigen Urbilder des erzieherischen Wirkens beschreibt Frischeisen-Köhler die Wirksamkeit Christi, die zur Stiftung der Kirche führte, das Lebenswerk des Sokrates, das zur Stiftung des philosophischen Lebens und der Gemeinschaft der Wissenschaft geworden ist ... Beider Lebensweg führte zur Besiegelung ihres Werkes durch den Tod von Menschenhand“ (ebd., S. 189f.).

Innerhalb dieses Textes kulminiert FLITNERS Begriff des pädagogischen Verhältnisses in der Metapher der Besiegelung. Es werde in seinen von CHRISTUS und SOKRATES gestifteten „ewigen Urbilder(n)“ besiegelt „durch den Tod von Menschenhand“. Die Metaphorik verwirrt und erschreckt. Wird ideale Erziehung erst in der tödlichen Negation des Erziehers wirklich? Zehrt ideale Erziehung stets von der todesmutigen Überwindung der je herkunftigen Welt?

Oder ist hier nur an extreme, auf uns lastende Situationen wie die des JANUSZ KORCZAK und seine Entscheidung zu denken, die ihm anvertrauten Kinder vor den Gasöfen von Auschwitz nicht allein zu lassen? Denn das Kapitel des Zitats wie der Text der „Allgemeinen Pädagogik“ insgesamt klingen sonst meist nüchterner. Gegen schlicht idealisierende Erziehungsbetrachtungen wendet FLITNER sich mehrfach ausdrücklich (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 167 f., S. 240 f., S. 242; die Frage verdanke ich einem mündlichen Hinweis von HANS SCHEUERL).

Doch Metaphern, an zentraler Stelle genutzt, lohnen die Interpretation, weil durch

sie ganze Kontexte und deren zuweilen fremde Präsuppositionen evoziert werden. Welches Bild des pädagogischen Verhältnisses gibt FLITNERS Metaphorik der Besiegelung – möglicherweise durch das textuelle Eigenleben und gegen die systematischen Überzeugungen des Autors – zu verstehen?

Eine Antwort hängt nicht nur vom Autor und seinem Text ab. Sie reagiert auch auf die Situation des Lesers. Innerhalb der semantischen Routine reformpädagogischer Vorstellungen legen sich andere Lesekontexte und Präsuppositionen nahe als in einer Zeit, in der angesichts des weitgehenden Zerfalls traditioneller, sozial geteilter Sinnsysteme und gesteigerter Kontingenz unser Mut gesunken ist, von Erziehungsgemeinschaften und pädagogischen Verhältnissen im Sinne intimer Lebensbeziehungen zu sprechen.

Meine Lektüresituation mag dieses Schwanken zwischen herkunftiger und gegenwärtiger Deutung vor Augen führen. Gelesen, nach fast 30 Jahren wiedergelesen, habe ich diese Sätze in einer Situation, die unversehens unser privates pädagogisches Lebensverhältnis, das meiner Frau wie mein eigenes, gegenüber unseren Kindern pointierte:

Auf einem Campingplatz in den französischen Cevennen, an einem Abend unserer Reise dieses Sommers kurz vor Sonnenuntergang, mit dem Blick auf ein bizarres Felsmassiv, hatte ich mich in das Kapitel „Die Erziehungsgemeinschaft – Der pädagogische Bezug“ der „Allgemeinen Pädagogik“ vertieft, jenes Kapitel, aus dem ich soeben zitiert habe. Und gerade als mich jener Satz von der „Besiegelung“ des „Werkes durch den Tod von Menschenhand“ stutzen und aufschauen ließ, schien mir, als nähme ich auf der äußersten Spitze des Felsmassivs einen weißen, bewegten Punkt wahr. Das Fernglas brachte Klarheit: unsere beiden Söhne, 16 und 12 Jahre alt, in der großen Entfernung dem bloßen Auge zum Punkt verschmolzen, standen am Abgrund und beschauten die Welt der Berge und die Welt zu ihren Füßen. Aufgebrochen waren sie, um eine Burgruine am Fuße des Felsmassivs zu erkunden. Gereizt hatte sie das weglose Risiko der Felsspitze. Würden sie den Rückweg in der hereinbrechenden Dunkelheit ohne Absturz finden?

Ist dies nun eine Situation, die, gehörig idealisiert, sich durch die Auffassung beschreiben ließe, „daß der Erzieher Wirklichkeiten schafft in lebenden Menschen, andererseits das Geschaffene zugleich ‚genießt als ein Anstaunender‘“? Ist dies gar eine Situation, die sich in jenen von CHRISTUS und SOKRATES gestifteten Urbildern erzieherischen Wirkens reflektieren ließe? Ist diese Situation eher als pädagogisches Verhältnis in Analogie zur „erotischen Liebesbeziehung“ oder eher durch die Differenz der von unseren Kindern und uns jeweils gelebten Wirklichkeiten zu beschreiben?

Man sehe mir die unbescheidene Anmaßung des Vergleichs nach. Das private Erziehungsverhältnis ist nicht bruchlos in FLITNERS Ideal aufgehoben. Der zitierte Text spricht zunächst weniger von der Elternbeziehung als vielmehr vom Erzieher, der, als Lehrer oder Erwachsenenbilder, Erziehung zu seinem Beruf macht. Vor allem aber verbietet sich der einfache Vergleich aus systematischem Grund. Denn FLITNERS Metapher der Besiegelung führt eine negatorische Struktur in das pädagogische Verhältnis ein, die grundsätzlich nur als triadische, die duale Beziehung von Erzieher und zu Erziehenden übergreifende Relation wirklich werden kann. Zwar „schafft“ der angesprochene Erzieher Wirklichkeiten im dualen Bezug zu

„lebenden Menschen“. Doch besiegelt werde dieses Werk im Falle CHRISTI wie in dem des SOKRATES nicht von den Erzogenen und nicht als intentionale Ratifizierung der geschaffenen Wirklichkeit. Besiegelt werde es vielmehr durch jene Feinde, die, ihrer sozialen Welt durch starke Interessen verbunden, diese zu retten versuchen, indem sie den Stifter der neuen Welt töten. Besiegelt werde die neue Wirklichkeit also, indem sie, entworfen im pädagogischen Binnenverhältnis, im Außenverhältnis von denen zu negieren versucht werde, gegen die sie sich richtet. Indem FLITNERS Metapher der Besiegelung die Wirksamkeit des pädagogischen Verhältnisses von der triadischen Beziehung zwischen Erzieher, Erzogenen und Feinden abhängig macht, faßt sie es, im Kern und gegen den ersten Anschein trauer pädagogischer Gemeinschaft, als Verhältnis von Konstruktion und Kritik.

Allerdings konzipiert der zitierte Text das pädagogische Verhältnis zweistufig. Er hält den Binnenraum der dualen Beziehung zwischen Erzieher und Erzogenen vom Stachel der Kritik frei und verlegt das Moment der Negation in das triadische Verhältnis zur Außenwelt. So erscheint der Erzieher als jemand, der in intimer Nähe zum Erzogenen in diesem die neue Wirklichkeit zunächst widerspruchsfrei zu schaffen und dann kritisch gegen die Herkunftswelt zu stellen sucht. Der Text figuriert also ein homogenes Binnenverhältnis, das in ein heterogenes Außenverhältnis eingelassen ist. Kraft der Heterogenität wird die Homogenität besiegelt. Dies läßt sich auch so ausdrücken, daß das pädagogische Binnenverhältnis vom Impetus der Differenzlosigkeit lebt und das Moment der Differenz in die Beziehung zur Außenwelt gelegt wird. Die Metapher der Besiegelung ruft eine Vorstellung vom pädagogischen Verhältnis auf, demzufolge die neue Wirklichkeit im widerspruchsfreien pädagogischen Binnenverhältnis entworfen und im kritischen Außenverhältnis zur Geltung gebracht wird.

Unterstellt man nun im Rahmen einer Theorie gesellschaftlicher Entwicklung, daß die pädagogische Schaffung neuer Wirklichkeiten nur Sinn macht, wenn sie auf Probleme reagiert, die geschichtlich neu aufkommen und zwecks aussichtsreicher Bearbeitung eine neue Wirklichkeit im Sinne eines neuen Wirklichkeitsverständnisses und neuer Kategorien der Probleminterpretation erfordern, unterstellt man also, daß Erziehung im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklung immer auch auf die Transformation gegebener Selbst- und Weltverhältnisse zielt, weil nur so angesichts neuer Problemlagen verantwortliches Leben möglich wird, dann darf man folgern, daß FLITNERS Text zufolge der Erzieher die neue Problemlage wahrzunehmen und ein problembezogenes Wirklichkeitsverständnis in den Adressaten seiner Erziehung zu entwerfen habe, daß aber das neue Selbst- und Wirklichkeitsverständnis, die neue Problembearbeitungsmöglichkeit erst dadurch wirklich werde, daß sie der Negation ihrer Kritiker widerstehe. Anerkennt man, daß Differenz, Widerspruch und Kritik das Movens von Praxis sind, dann kann man die Vorstellung radikalisieren und sagen, daß das Moment der Praxis in die triadische Außenbeziehung verlegt wird, so daß das pädagogische Binnenverhältnis als ein enthusiastischer, von den Problemen differentieller Praxis erlösender Schaffensprozeß erscheint.

II.

Drei Strukturmomente sind an dieser Vorstellung in aller Kürze herauszustellen. Zunächst bezeichnet FLITNERS Text die Schaffung einer neuen Wirklichkeit als Werk. Dann sieht er den Erzieher als hervorbringendes Subjekt des Werkes. Schließlich spricht er, wie schon gesagt, dem Werk der Erziehung seine Wirklichkeit erst in seiner triadischen Besiegelung zu. Alle drei Momente wären interpretativ genau zu entwickeln. Angesichts des knappen verfügbaren Raums beschränke ich mich auf eine Skizze ohne Belegkraft.

Die erste Bestimmung des Erziehungsergebnisses läßt fragen, was der neuen Wirklichkeit den Charakter eines Werks gibt. Von einem Werk sprechen wir dort, wo wir eine Vorstellung, eine Idee durch Nutzung geeigneter Materie objektivieren. Wir verwirklichen im Werk ein intentionales Verhältnis, wie es z.B. in der vor-ästhetischen Vorstellung vom Kunstwerk als einer die Natur nachahmenden oder die göttlichen Ideen zum Vorschein bringenden Wirklichkeit gedacht ist.

Die zweite Bestimmung des Erziehers als des auktorialen Subjekts der durch Erziehung hervorgebrachten Wirklichkeit ist in abkürzender Annäherung vielleicht durch einen Vergleich zu pointieren. Der Erzieher scheint im zitierten Text eine ähnliche Stellung einzunehmen, wie sie der Erzähler in manchen Theorien literarischen Erzählens hat (vgl. z.B. HAMBURGER 1957, S. 31 ff.). Diese Stellung ist, solchen Theorien zufolge, durch die Kraft des Erzählers bestimmt, nicht Welten erzählend abzubilden, sondern in Raum und Zeit Kategoriensysteme der erzählend hervorgebrachten Wirklichkeit zu figurieren, Handlungs- und Erlebnisperspektiven der Erzählfiguren zu konstituieren und so die Selbst- und Welterfahrungen, von denen der Erzähler zehrt, zu transformieren. Natürlich weiß Erzähltheorie, daß diese Fähigkeit des Erzählers auf den kulturellen Potenzen aufruht, wie sie dem Erzähler z.B. in der kulturellen Semantik, in den Präsuppositionen, im Tempus- oder im Perspektivensystem seiner Sprache gegeben sind. Dem entspricht in FLITNERS Text der nachdrückliche Hinweis auf die kulturelle Bindung aller Erziehung etwa dort, wo der „Sachgehalt der Bildung“ durch die „Sprache“, die „Künste“ im technischen Sinne beruflicher Kunstfertigkeiten, die „Sitten“ sowie den „gesamte(n) Umkreis der Geistesbetätigung“ (FLITNER 1950/1983, S. 218 ff.) geprägt erscheint.

Legte man diese vier Hinweise jedoch systematisch aus, würde sich vermutlich zeigen, was auch die jüngere Erzählforschung herausgestellt hat. Das erzählende wie das erziehende Hervorbringen einer neuen Wirklichkeit lassen sich hinreichend nicht als das Werk eines gleichsam aus sich schaffenden Subjekts auffassen. So wie eine Erzählung u.a. intertextuell gebildeter Deutungspotentiale ihres Autors wie ihrer Leser, und das heißt: in kultureller Interaktion gebildeter Dispositionen bedarf, bedarf eine erziehend entworfene Welt kulturell gebildeter, lebensgeschichtlich aufgebauter Deutungspotentiale von Erziehern und zu Erziehenden. Erzählend wie erziehend entworfene Welten entstehen in interaktioneller, deutender oder umdeutender Beziehung zwischen Erzähler und Leser, Erzieher und Erzogenen mit jenen Erfahrungswelten und ihren Problemgehalten, denen Erzähler wie Leser, Erzieher wie Erzogene praktisch ausgesetzt sind, die sie lebensgeschichtlich erinnern

und die sie um der Bearbeitung der ihnen auferlegten Probleme willen nicht selten modalisieren und transformieren müssen. So wie der Erzähler sein Verhältnis zum Leser unvermeidlich im intertextuellen Horizont jener Texte entwirft, die ihm bzw. dem Leser als Deutungskontexte evozierbar sind, ebenso lebt die Beziehung von Erzieher und Erzogenen von den kulturellen Gehalten und Strukturen i.w.S., die ihnen als erinnerbare Deutungskontexte zugänglich sind, an die sie anknüpfen oder gegen die sie sich absetzen können. Dies ist die Vorstellung, der FLITNER m.E. folgt, wenn er das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Kultur betont.

Erzählen wie Erziehen sind systematisch intersubjektive Prozesse triadischer Natur. Die triadische Struktur ist nicht auf eine duale Struktur reduzierbar. Wenn FLITNERS Text die genannten Erziehungspotentiale jedoch nur dem „Sachgehalt der Bildung“ zuordnet, legt er das Mißverständnis nahe, daß die Auseinandersetzung auf die *propositionalen* Gehalte einer Kultur beschränkt sei, die *interaktionelle* Struktur aber nicht erreiche. Bestärkt werden kann dieses Mißverständnis innerhalb des zitierten Textes durch die Bestimmung der triadischen Besiegelung der durch Erziehung geschaffenen Wirklichkeit. Denn die Rede von der Besiegelung präsupponiert eine Struktur, die der besiegelten Wirklichkeit den Charakter institutioneller Einheit gibt.

Von Besiegelung sprechen wir im Blick auf Verträge. Indem wir sie besiegeln, schließen wir Interessengegensätze und Momente der Differenz aus unserem intersubjektiven Verhältnis aus. Die Besiegelung der durch Erziehung hervorgebrachten Wirklichkeit durch die Feinde solcher Wirklichkeit läßt sich so verstehen, daß die Feindschaft der Feinde das Moment der Differenz gleichsam bindet, so daß Erzieher und Erzogene in ihrem intersubjektiven Verhältnis sich davon befreit sehen.

Die Bindung der Differenz durch die Feinde hat drei Aspekte. Zunächst erscheint das Moment der Differenz als Widerspruch von herkömmlicher und neuer Wirklichkeit. Es erscheint als propositionaler Gegensatz. Zweitens erscheint, und hier bestätigt sich, was schon zu sehen war, das pädagogische Binnenverhältnis als differenzfrei. Schließlich, dies halte ich für zentral, werden durch die Bindung des Moments der Differenz im triadischen Außenverhältnis Erzieher und Erzogene nicht nur im Binnenverhältnis zueinander, sondern auch in ihrem Verhältnis zu der durch Erziehung hervorgebrachten Welt als gleich figuriert.

Dies ist auch so formulierbar, daß im pädagogischen Binnenverhältnis individuelle Lebensform und propositionale Welt derselben Struktur verpflichtet werden. Das ist kurz zu erläutern. Welt in dem Sinne, wie man von der Pluralität kultureller Welten spricht, läßt sich, was die im kulturellen Diskurs konstituierten Sachverhalte betrifft, vereinfacht als die Signatur verstehen, die aus der jeweiligen Gesamtheit der propositionalen Operationen hervorgeht, kraft derer wir Sachverhalte als Sachverhalte bedeuten (im einfachsten Fall: Welt als Ensemble der verfügbaren $x = y$ -Operationen). Entsprechend läßt sich eine individuelle Lebensform als Gesamtheit der Bezugnahmen eines Individuums auf die propositionalen Sachverhalte einer Welt verstehen (im einfachsten Fall: wir beziehen uns auf das Ensemble der verfügbaren $x_1 \dots x_n$ als $y_1 \dots y_n$). Die Unterstellung nun, daß Welt und Lebensform im pädagogischen Binnenverhältnis derselben Struktur verpflichtet seien, bedeutet also, daß Erzieher und Erzogene verpflichtet seien, die „Welt“ als Gesamtheit der-

selben Propositionen zu deuten und sich auf eben diese Propositionen in einer Weise zu beziehen, die sie als identische bedeutet. Die Verpflichtung von Welt und Lebensform auf dieselbe Struktur legt das pädagogische Verhältnis als ein Verhältnis aus, in dem kulturelle Dispositionen wie interaktionelles Verstehen unter den „Sachgehalt der Bildung“ subsumiert werden.

Wenn darüber hinaus das Moment der Differenz aus dem pädagogischen Binnen- in das Außenverhältnis verlegt wird, unterstehen Erzieher und Erzogene in ihrem Binnenverhältnis nicht nur der Pflicht identischer Bezugnahmen, sondern auch der, das Ensemble der Propositionen und ihrer Bezugnahmen widerspruchsfrei zu halten. Freilich unterliegt solche Widerspruchsfreiheit nicht unbedingt einem Kriterium logischer Widerspruchsfreiheit oder einer den Wahrheitswert erhaltenden Transformierbarkeit der Propositionen ineinander. Vielmehr wäre hier ein pragmatischer Begriff von Widerspruchsfreiheit anzusetzen, wie er sich etwa aus der biographischen Aufschichtung lebensweltlicher Identitätsentwürfe ergeben kann. Die Rede von der Einheit von Lebensform und Welt als eines widerspruchsfreien Ensembles propositionaler Bezugnahmen kann also eher jene propositionalen Bezugnahmen des Erziehers meinen, die er qua biographischer Aufschichtung seines lebensweltlichen Identitätsentwurfs im pädagogischen Binnenverhältnis geltend zu machen sucht.

Auch diese Annahme der widerspruchsfreien Einheit von Lebensform und Welt verdiente eine genaue Explikation. Sie ist m. E. nicht nur in der zitierten Passage aus FLITNERS „Allgemeiner Pädagogik“ wirksam, sondern ein latentes Moment reformpädagogischer Rede. Sie bestimmt z.B. noch deutlicher WENIGERS Begriff des Bildungsideals (vgl. KOKEMOHR 1989 b), der, vermittelt durch Schüler WENIGERS, zum Legitimationskriterium innerhalb der Curriculumforschung der späteren 60er und der 70er Jahre geworden ist. Zwar ist gerade im ideologiekritischen Zusammenhang der Curriculumsdiskussion FLITNERS Einsicht (FLITNER 1957/1989, S. 232 ff.) aufgenommen worden, daß jede analytische und erst recht pädagogische Bezugnahme auf Aussagen über Welt eine „Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden“ (MOLLENHAUER 1977, S. 67), einschließt. Es ist also gesehen worden, daß die Aufspaltung in ein pädagogisches Binnen- und ein kritisches Außenverhältnis Gefahr läuft, die kritische Grundstruktur des pädagogischen Verhältnisses selbst außer Kraft zu setzen. Dennoch ist fraglich, ob in der interaktionstheoretischen Wende, in die die Curriculumsdiskussion z.T. eingemündet ist, das pädagogische Verhältnis grundbegrifflich so reformuliert worden ist, daß eben jene Einsicht für die interaktionelle Praxis des pädagogischen Verhältnisses selbst zur Geltung gebracht worden ist.

Diskutiert man die Präsupposition der Einheit von Lebensform und Welt, kann es natürlich nicht darum gehen, den Erzieher von besonderer Verantwortung für den Aufbau von Welt und Lebensform in pädagogischen Prozessen freizusprechen. Die Schwierigkeit sehe ich vielmehr in der Annahme, die sich zwanglos mit einer Verbannung des Differenzmomentes in die Außenbeziehung einstellt, eben jener Annahme, daß das pädagogische Verhältnis als „Erziehungsgemeinschaft“ nicht nur durch die strukturelle Gleichsinnigkeit von Lebensform und Welt, sondern auch durch Widerspruchsfreiheit und Differenzlosigkeit bestimmt sei. Folgt man

dieser Vorstellung, dann wird das Moment der Differenz sowohl auf propositionaler als auch auf illokutionärer Ebene aus dem pädagogischen Binnenverhältnis abgedrängt. Erzieher und Erzogene erscheinen als miteinander und mit der erziehend entworfenen Welt übereinstimmend figuriert.

Diese Präsupposition scheint mir nun in der Gegenwart obsolet geworden zu sein. Denn sie verfehlt, was in der Neuzeit zum grundlegenden Strukturmerkmal von Welt und Lebensform und in den gegenwärtigen Industriegesellschaften zu einem alle Orientierungssysteme beherrschenden Grundzug geworden ist: den Verlust traditioneller Sinnsysteme und die Nötigung, die Kontingenz konkurrierender Orientierungs- und Handlungssysteme wahrzunehmen und auf ihrem Boden neue, oft lebensbedrohende Problemlagen auf eine Weise zu bearbeiten, für die kulturelle Tradition manchmal nicht viel mehr als den kategorischen Imperativ bereitstellt.

Wenn Kontingenz unvermeidlich zum Charakter von Welten und Lebensformen selbst geworden ist, wenn also weder Welten noch Lebensformen auf eine widerspruchsfrei einheitliche Form zurückgeführt werden können, dann folgt für die Entwicklung pädagogischer Grundbegriffe, daß die in Welten und Lebensformen praktisch wirksamen Differenzpotentiale sowohl auf propositionaler als auch auf illokutionärer Ebene für das pädagogische Binnenverhältnis zur Geltung zu bringen sind und daß nur angesichts jener Differenzpotentiale und in Auseinandersetzung mit ihnen verantwortliche Praxis sich entwickeln kann.

III.

Hier ist nun m.E. eine grundbegriffliche Voraussetzung zu modifizieren, die über FLITNERS „Grundbegriffe“ hinaus bis in die Gegenwart tiefenwirksam ist: das Konzept von Sprache. FLITNER schätzt die Funktion der Sprache im pädagogischen Verhältnis zu Recht sehr hoch ein (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 218). Doch er sieht, wie schon angedeutet, ihre Funktion in der Konstitution des „Sachgehalts der Bildung“, begreift sie also als jenes semiotische Medium, kraft dessen Erzieher und Erzogene sich identisch auf die propositionale Welt beziehen. Sprache wird damit quasi-transzental bestimmt, wie man traditionell formulieren kann. Sie wird als jenes Medium verstanden, kraft dessen im pädagogischen Verhältnis die neue Wirklichkeit bedeutet wird. Zwar kann man dieser Auffassung in allgemeiner Form zustimmen. Die Schwierigkeiten beginnen aber, wenn man sie unter der Frage der Differenzpotentiale auslegt. Denn die Abdrängung des Differenzmomentes in die triadische Außenbeziehung, wie die zitierte Metaphorik sie evoziert, reduziert die Sprache im dualen Binnenverhältnis auf ein Medium, das Einheit verbürge, und zwar Einheit sowohl als Identität der möglichen Welten als auch Identität pädagogisch stimulierter, lebensweltlicher Bezugnahmen. Die Aufspaltung des pädagogischen Verhältnisses in duale Binnen- und triadische Außenbeziehung setzt also zumindest für die Binnenstruktur ein Konzept von Sprache voraus, daß sowohl auf der propositionalen Ebene von Welt als auch auf der illokutionären Ebene der Lebensform differenzlos identisches Verstehen garantiert.

Dieses Konzept von Sprache ermöglicht also erst die Aufspaltung des pädagogischen Verhältnisses in ein duales Binnen- und ein triadisches Außenverhältnis. Will man die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe von solcher Aufspaltung freihalten und das Moment der Differenz in das Binnenverhältnis selbst aufnehmen, muß man das Konzept von Sprache modifizieren. Das fällt um so leichter, als die in FLITNERS Text angelegte transzendente Funktionsbestimmung der Sprache, Bedingung der Möglichkeit der Einheit von Innen- und Außenbeziehung zu sein, über das präsupponierte Konzept von Sprache als des Mediums der Aufspaltung in Innen- und Außenbeziehung hinausreicht.

Der Aufspaltung liegt eine sprachtheoretische Konzeption zugrunde, die in der Linguistik wie auch in der Kognitionsforschung zunehmend für problematisch gehalten wird: die sogenannte Code-Theorie sprachlichen Verstehens. Sie unterstellt, daß Bedeutungen dadurch hervorgebracht würden, daß wir sprechend einem Signifikat einen Signifikanten (oder ein Netzwerk von Signifikanten) zuordnen, also x durch y codieren, und verstehend eben diese Paarung von Signifikant und Signifikat aufschlüsseln, decodieren – eine Vorstellung, die im Laufe unserer Tradition vielfältig differenziert worden ist, so daß sie kaum noch in der genannten einfachen Form begegnet. Entscheidend ist an dieser Auffassung, daß hier ein kultureller Bedeutungskosmos durch die paarige Struktur von Signifikant und Signifikat bestimmt erscheint, eben jene Struktur, die den traditionellen Propositionsbegriff kennzeichnet.

Dies ist nun, wie sich in der Tradition der SAUSSURESchen Sprachtheorie schon nahegelegt hat und aufgrund neuerer linguistischer und kognitionstheoretischer Forschungen deutlich abzeichnet, eine unangemessene Vorstellung. SAUSSURE hat gezeigt, daß Bedeutung nicht nur als Relation von Signifikant und Signifikat zustande kommt, sondern daß die Referenz auf ein Signifikat gleichsam aus der Differenz signifikanter Bedeutungspotentiale entspringt, also von den differentiellen Bedeutungspotentialen lebt, die sich aus der Konstellation möglicher Signifikantenketten ergeben, in die jeder Signifikant im Kontext einer kulturell geprägten Sprache latent eingebunden ist. Für den Verstehensprozeß pädagogischer Verhältnisse heißt dies, daß ein Lernender nicht einfach versteht, was ein Erziehender meinentend sagt, sondern daß ein Erzieher etwas zu verstehen gibt, und daß seine Adressaten zu erschließen suchen, was zu verstehen gegeben sein mag. Man bezeichnet die entsprechende Theorie der Verständigung als Inferenztheorie (engl. to infer = erschließen; zu linguistisch-kognitionstheoretischen Grundlagenfragen der Inferenztheorie vgl. SPERBER/WILSON 1986; zu Aspekten ihrer erziehungswissenschaftlichen Rezeption vgl. KOKEMOHR 1989a und b).

Erschließendes Verstehen dessen, was zu verstehen gegeben wird, ist aber nicht ein Prozeß des Decodierens. Es ist vielmehr aufzufassen als ein Prozeß der Informationsverarbeitung durch Kontextualisierung. Da Sprecher und Hörer das, was zu verstehen gegeben wurde, in der Regel in mehr oder weniger verschiedenen Kontexten auslegen, die u.a. von ihren unterschiedlichen biographischen Gedächtnisaufschichtungen abhängen, vollzieht es sich zwischen ihnen praktisch nie identisch. Nur in hochkonventionalisierten Grenzformen wie bestimmten Formalsprachen kann Identität des Verstehens annäherungsweise erreicht werden. Solche

Formalsprachen können aber schwerlich das Ideal praktischer Erziehungsprozesse abgeben. Regelmäßig führen hier differente Gedächtnisaufschichtungen zu vielschichtigen Kontexten sowie kontingenten Weltgehalten und differente Interessen zu unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Bezugnahmen.

Die Annahme der Identität von Welt und Lebensform und deren Verwirklichung im pädagogischen Verhältnis wäre also nur aufrechtzuerhalten, wenn sie code-theoretisch begründet werden könnte. Nur wenn sich Verstehen im pädagogischen Prozeß grundsätzlich als ein Prozeß des Codierens und Decodierens konventioneller Signifikant-Signifikat-Paare auffassen ließe, wäre diese Voraussetzung aufrechtzuerhalten. Das ist, wie gesagt, nicht der Fall.

Was bedeutet eine inferenztheoretische Korrektur für die zitierte Metaphorik des pädagogischen Verhältnisses? Sie bedeutet zunächst, daß jede Bezugnahme auf Welt- und Selbstverhältnisse immer schon latent von Kontingenz und Differenz durchsetzt ist. Denn jede Bezugnahme besteht, inferenztheoretisch gesprochen, darin, daß ein Sprecher, ein Erzieher eine Information über einen Sachverhalt der Welt mitteilt, die dadurch ihren Sinn erhält, daß sie auf Interpretationskontexte bezogen und im Verhältnis zu ihnen verarbeitet wird. Da aber grundsätzlich jede Information eine unabschließbare Vielzahl möglicher Signifikantenketten evoziert, kann sie neben affirmativen auch tentative und kritisch-negatorische Kontexte evozieren, Kontexte, die vielleicht für eine Informationsverarbeitung genutzt werden können, und solche, zu denen die Information in ein kritisches Verhältnis tritt. Der Verstehensprozeß garantiert durch seine inferenztheoretische Struktur also, daß jenes Zusammenspiel von analytischer und kritischer Bezugnahme auf Welt- und Selbstverhältnisse, die die Ideologiekritik zu Recht betont, auch in jedem pädagogischen Verhältnis statthat. Eine andere Frage ist freilich, ob dieses Zusammenspiel, etwa durch eine unangemessene grundbegriffliche Zurichtung unserer tiefenwirksamen pädagogischen Einstellungen, von uns aus der offenen Kommunikation in ihre verdeckten Präsuppositionen abgedrängt und damit möglicher Explikation entzogen wird.

IV.

Was folgt daraus für die Grundbegriffe einer allgemeinen Pädagogik? Ich meine, daß das Sprachkonzept, wie FLITNER gesehen hat, ausgearbeitet, und das heißt: daß seine code-theoretische Fassung bis in unsere pädagogisch-praktischen Einstellungen hinein überwunden und seine inferenztheoretische Struktur expliziert werden muß. Die Präsupposition der differenzlosen Einheit von individueller Lebensform und propositionaler Welt ist aufzugeben.

Vielleicht wird man fragen, ob mit dieser Forderung das Differenzmoment nicht so sehr strapaziert werde, daß jedwede Welt und jedwede Lebensform zur Koexistenz in pädagogischen Verhältnissen freigegeben, daß Beliebigkeit eingeführt und die von FLITNER immer wieder eingeforderte pädagogische Verantwortung verabschiedet werde. Tatsächlich kann man angesichts der Differenzlust mancher poststrukturalistischer Abhandlungen solche Auswirkungen befürchten.

Pädagogische Verantwortung kann selbstverständlich nicht aufgegeben werden. Ich verstehe die Aufgabe anders. FLITNER spricht hinsichtlich pädagogischer Verantwortung an anderer Stelle davon, die Erziehungswissenschaft müsse „selbst zur Philosophie und Ethik werden und von der pädagogischen Situation und Aufgabe her zu philosophieren beginnen.“ Wiederum bezieht er sich auf FRISCHEISEN-KÖHLER, der jenem Gedankengang SCHLEIERMACHERS das Argument hinzugefügt habe, „das pädagogische Lebensverhältnis sei selbst eine der grundlegenden ethischen Beziehungen. Wie die Beziehung zu gestalten und zu normieren sei, könne sich nur aus der Analyse dieser Beziehung selbst ergeben“ (FLITNER 1957/1989, S. 332 f.). Diese Aufgabe der Analyse pädagogischer Lebensverhältnisse ist schwieriger geworden, und zwar u.a. deshalb, weil sie nicht mehr auf die grundbegrifflich vereinfachende Voraussetzung einer Code-Theorie von Sprache und Verstehen zurückgreifen kann, die in einer weniger kontingenten Welt noch plausibel erscheinen mochte. Die m.E. notwendige inferenztheoretische Fortentwicklung pädagogischer Grundbegriffe macht die „réflexion engagée“ (ebd., S. 328) pädagogischer Verhältnisse theoretisch schwieriger und praktisch spannungsreicher. Es genügt nicht mehr, die „innere Freiheit“ (ebd., S. 150) im Erziehungsverhältnis zu betonen und „Kommunikation“ als den Ort der „Freiheit“ zu sehen, „eine Antwort zu sein auf die Anrede, die von der Welt herkommt, von dem anderen Menschen und von seiner Wirklichkeit, die alles Endliche übersteigt und begreift“ (ebd., S. 151). Da FLITNER Erziehung „sokratisch-platonisch“ (FLITNER 1950/1983, S. 159) in Tradition aufgehoben und deshalb als widerständig gegen Kontingenz und Differenz versteht, kann er noch programmatisch formulieren. Der eingangs zitierte Text zeigt aber, wie das, was die pädagogische Metaphorik an kulturellem Hintergrund evozieren mag, sich gegen die intentional behauptete Freiheit des pädagogischen Verhältnisses kehren kann. Um der Aufnahme des Differenzmomentes in das pädagogische Verhältnis, um der Wahrnehmung seiner triadischen Struktur willen habe ich die Notwendigkeit der inferenztheoretischen Fortentwicklung pädagogischer Grundbegriffe betont.

Erkennt man unsere tiefe Einstellungsverwurzelung in code-theoretischen Varianten und bemerkt man das affektive, oft narzißtische Behagen, daß sie uns als Praktikern und Theoretikern der Erziehung mit dem Bilde der Erziehungsgemeinschaft suggeriert, dann sieht man, daß dies weder praktisch noch theoretisch eine leichte Aufgabe ist.

Ich hatte von unseren Söhnen auf der Felsspitze in der letzten Abendsonne gesprochen. Sie sind heil zurückgekehrt. Unsere Angst, die beiseite zu setzen wir uns freilich schon zuvor in Kenntnis unserer Söhne gezwungen hatten, haben sie nicht ernst genommen. Sie hatten, wo wir nur angstvoll hätten phantasieren können, eine neue Wirklichkeit wahrgenommen, in die sie sich Schritt für Schritt und in ersichtlich erfolgreicher Abschätzung ihres Risikos hinaufgearbeitet hatten. Die Schönheit der Bergkuppen, die sich ihnen von der Felsspitze aus gleichsam als morphologische Signifikantenketten großer Natur boten, versuchten sie, uns begreiflich zu machen: „Das war toll. Das müßt ihr auch sehen!“ Doch uns solchermaßen zu einer Umkehrung des pädagogischen Verhältnisses im code-theoretischen Sinne bewegen zu lassen, hatten wir – nicht den Mut.

Anmerkung

- 1 Der zitierte Text der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1950 gleicht bis auf zwei Ergänzungen dem der „Systematischen Pädagogik“ von 1933: Im Text von 1933 fehlt das Explikat: „Frischeisen-Köhler vergleicht das erotische Verhältnis mit dem pädagogischen“. FLITNER verstärkt in der Überarbeitung des Textes also die Referentialität der von FRISCHEISEN-KÖHLER übernommenen Aussage. Indem er den Autor des Zitats ausdrücklich macht, verstärkt er dessen textuellen Charakter. – Die zweite Ergänzung präzisiert die Metapher der Besiegelung. Während in der Fassung von 1933 die Rede nur von der „Besiegelung ihres Werkes durch den Tod“ war, heißt es nun: „Besiegelung ihres Werkes durch den Tod von Menschenhand“ (vgl. FLITNER 1933/1983, S. 63 f. und S. 189 f.). Was im Text von 1933 nur als mögliche Präsupposition wirksam war, wird im Text von 1950 explizit. Ausdrücklich wird damit jene Position, die das scheinbar duale zu einem triadischen Verhältnis macht.

Literatur

- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 9–122.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 2 (1983), S. 123–297.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN / A. FLITNER / U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 310–349.
- HAMBURGER, K.: Die Logik der Dichtung. Stuttgart 1957.
- KOKEMOHR, R.: Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata. In: MAROTZKI, W. / KOKEMOHR, R. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt/Bern/New York 1989, S. 281–323 (a).
- KOKEMOHR, R.: Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: HANSMANN, O. / MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1989, S. 327–373 (b).
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1977.
- SPERBER, D. / WILSON, D.: Relevance. Communication and Cognition. Oxford 1986.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rainer Kokemohr, Meyerscher Weg 45a, D-2110 Buchholz 5.

Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners

Überlegungen zur Aktualität der Bildungstheorie WILHELM FLITNERS anzustellen, bedeutet für mich zweierlei: Zum einen geht es darum, sich jenes Verständnis von Bildung vor Augen zu führen, das FLITNER selbst entwickelt hat; zum anderen geht es darum, FLITNERS Impulse aufzugreifen und sie unter veränderten gesellschaftlichen und pädagogischen Bedingungen neu zu durchdenken und zu prüfen, in welcher Form seine Impulse heute weiterwirken können. Ich setze dabei zunächst an seinem Wissenschaftsverständnis an, das er für die Pädagogik zur Geltung gebracht hat, und entwickle von hier aus seinen allgemeinen bildungstheoretischen Rahmen, der es mir dann erlaubt, zwei Zentralfragen zu akzentuieren und zu bearbeiten, nämlich die nach dem Bildungsideal und die nach der Bildsamkeit.

1. *Der allgemeine bildungstheoretische Rahmen*

Positive Wissenschaften, die objektive Daten und Informationen über den Menschen und sein Verhalten bereitstellen und ständig vermehren, sind für FLITNER kein Vorbild für den Aufbau einer pädagogischen Wissenschaft; dies vor allem deshalb nicht, weil sie ihrerseits eine Auffassung von dem Ziel des Erziehens stets mit sich führen, das es gerade zu entfalten gelte (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 131). Ziel der Erziehung ist für ihn Bildung. Pädagogik könne nicht nach dem Modell einer Wissenschaft aufgebaut werden, die Wissen akkumuliere und es in aufbereiteter Form den Anwendern anbiete. FLITNER betont die Rückgewinnung der philosophischen Dimension für die Pädagogik sowie deren Bezug auf eine jeweilige Situation, aus der heraus Erziehungs- und Bildungsprozesse verstehbar werden: „Das Philosophieren in der praktischen Situation bleibt demnach die Grundform dieser Wissenschaft“ (FLITNER 1950/1983, S. 132). Ausgangspunkt ist für ihn die Verschränkung von historischer und systematischer Analyse. Die *historische Pädagogik* habe die Aufgabe, die Situation der Gegenwart aus der Geschichte zu begreifen, die geschichtliche Bestimmtheit der Gegenwartsaufgaben zu analysieren. Die *Allgemeine Pädagogik* habe die Aufgabe, Kategorien zu entwickeln, „mit denen sich die erzieherische Situation begrifflich aussprechen und aus der menschlichen Gesamtlage heraus verständlich machen läßt. (...) Dieses Gefüge der Grundbegriffe zu analysieren, ist die Hauptaufgabe der Allgemeinen Pädagogik“ (FLITNER 1950/1983, S. 135). Beide Richtungen der Analyse ergeben zusammengenommen den bildungstheoretisch relevanten Gesichtspunkt, pädagogisches Denken und gesellschaftliche Gegenwartsaufgaben in ein fruchtbares Wechselverhältnis zu brin-

gen. Pädagogik als Wissenschaft widmet sich demzufolge der Aufgabe, jene Spannung systematisch zu untersuchen, die zwischen gesellschaftlich auferlegten Problembeständen einerseits und menschlicher Entwicklung andererseits entsteht. In diesem Sinne komme es darauf an,

„dem jungen Menschen zu helfen, daß er, in diese Mannigfaltigkeit der Wertsicht und Existenzdeutung hineinschauend, die Kraft gewinne, diese Konflikte aufzuarbeiten. Da dies die Fähigkeit des einzelnen übersteigt, so kommt es darauf an, ihn für alles geistige und sittliche Streben aufzuschließen, das in seiner Generation an solcher Aufarbeitung produktiv beteiligt ist“ (FLITNER 1950/1983, S. 279).

Die Aktualität der FLITNERSchen Bildungstheorie zu diskutieren, heißt vor allem FLITNER in dem Punkt zu folgen, daß einerseits die Frage nach dem gegenwärtigen *Bildungsideal* „im Sinne einer öffentlich anerkannten Lebensform“ (FLITNER 1950/1983, S. 240), andererseits die Frage nach der gegenwärtigen konkreten *Bildsamkeit* gestellt wird. Die dem Menschen grundlegend zukommende Bildsamkeit ist für ihn geschichtlich und nicht natürlich gegeben¹: „Auch eine allgemeine Theorie der Bildsamkeit wird immer an dem geschichtlichen Menschen gewonnen, wie wir ihn heute finden, wie er durch eine bestimmte Geschichte geworden ist und sich in einem bestimmten Geist versteht“ (FLITNER 1950/1983, S. 205). Zeitdiagnostik wird damit für FLITNER zum zentralen Bestandteil bildungstheoretischen Denkens. Er hat stets gefordert, daß Pädagogik die historisch kulturelle Situation, in der pädagogischen Praxis statthabe, hermeneutisch aufklären müssen, so daß sich ein „Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit“ (FLITNER 1957/1989, S. 336) herausbilden könne. Nur dadurch könne pädagogische Verantwortung entstehen, die als ethischer Kern den Mittelpunkt der Pädagogik bilde. In dieser Weise verstehe ich auch die vielzitierte Aussage, daß pädagogische Wissenschaft *rèflexion engagée* sei²: Verantwortung gegenüber den nachwachsenden Generationen, die die Problemlasten der jetzigen Gesellschaft zu übernehmen haben. Die Gewinnung der Dimension dieser Verantwortung ist nur über eine gesellschaftstheoretisch-historische Auslegung der Gegenwartssituation möglich. Eine solche prinzipielle Gebundenheit an gegenwärtige gesellschaftlich-kulturelle Problemlagen bringt FLITNER m.E. in der Thematisierung des pädagogischen Grundgedankenganges unmißverständlich zum Ausdruck:

„Angenommen, ein solcher Grundgedanke läßt sich ermitteln (oder ‚stiften‘), so ist er gewiß nicht aus Prinzipien zu deduzieren und auch nicht irrational und affirmativ aus individueller Lebenserfahrung nur hinzustellen. Er ergibt sich nur in der historischen kulturellen Lebenswelt und muß deren Selbstverständnis und Problemfülle auf sich nehmen“ (FLITNER 1976/1989, S. 495).

Es führt also kein Weg daran vorbei, daß wir uns den Herausforderungen der gegenwärtigen Gesellschaftsveränderungen stellen müssen. Das disziplinäre Selbstverständnis kann nur angesichts gegenwärtiger Problemlagen erwachsen. Fragt man, wie die universitäre Disziplin der Pädagogik diese Aufgabe bewältigen könne, dann folgt daraus zunächst einmal der Gedanke der Interdisziplinarität. Wir sind zum Dialog mit anderen Wissenschaften verpflichtet. Bremst man diesen Dialog, dann behindert man auch den Prozeß, daß Erziehungswissenschaft sich ein

„Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit“ (FLITNER 1959/1989, S. 336) aufbauen kann. Dieser Weg führt nicht an anderen Disziplinen vorbei, sondern ist nur mit ihnen zusammen zu bewältigen. Das hat FLITNER sehr deutlich gesehen. Mit Blick auf die Einzelwissenschaften sagt er: „Die pädagogische Wissenschaft muß sich aller solcher Hilfen versehen und die interdisziplinäre Kommunikation offenzuhalten versuchen“ (FLITNER 1976/1989, S. 491). Insbesondere ist für ihn der Dialog mit der Philosophie wichtig. Er fordert nämlich, daß die Pädagogik „im Gespräch mit der Philosophie ihrer Epoche das pädagogische Ethos aufklärt“ (FLITNER 1976/1989, S. 491). Zu betonen wäre aus meiner Sicht, daß FLITNER von „der Philosophie ihrer Epoche“ spricht. Das bedeutet, daß der produktive Dialog mit jetzigen philosophischen Diskussionen aufzunehmen wäre, will man nicht hinter den FLITNERSchen Anspruch zurückfallen. Meine Akzentuierung des Gedankens der Interdisziplinarität geht selbstverständlich davon aus, daß ein solches Vorhaben nicht bedeutet, aus anderen Fächer normative Vorgaben zu übernehmen. Das hat FLITNER ja immer wieder betont, daß nämlich in einem solchen Fall die Erziehungswissenschaft zur bloßen Methodik, zur bloßen Technologie degradiert würde (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 333). Um im folgenden die Frage nach dem gegenwärtigen Bildungsideal zu diskutieren, werde ich mich kursorisch auf sozialwissenschaftlich-philosophische Diskussionszusammenhänge beziehen, um von hier aus einige Perspektiven zu eröffnen. Erst danach widme ich mich der Frage der Bildungssamkeit

2. *Bildungsideal und Individualisierung*

Aus meiner Sicht bietet die neuere Individualisierungsdebatte, wie sie seit einigen Jahren in den Sozialwissenschaften geführt wird, einige Anhaltspunkte, um bildungstheoretisches Fragen zeitdiagnostisch auszurichten. In dieser Debatte wird immer wieder darauf hingewiesen, daß einerseits das Verhältnis von individueller Entwicklung und gesellschaftlich-institutionell erzeugten Risiken ganz neue Möglichkeiten für menschliche Entwicklung eröffne, andererseits aber auch ganz neue Schwierigkeiten und Gefahren mit sich bringe³. Das Stichwort der Pluralisierung von Sinnwelten vermag diese These exemplarisch zu beleuchten. COLEMAN (1986) kommt etwa zu dem Resultat, daß der einzelne in der Moderne einen hohen Möglichkeits- und Freiheitsgewinn verbuchen könne, aber nicht gelernt habe, damit umzugehen. Von den meisten Autoren dieser Debatte wird betont, daß sich der einzelne der Notwendigkeit, sich dem wachsenden Entscheidungsdruck zu stellen, immer weniger dadurch entziehen könne, daß Entscheidungen durch entsprechende soziale Bezugsgruppen getroffen und so dem einzelnen abgenommen werden. Dieser werde immer stärker zum verantwortlichen Zentrum seiner eigenen Lebensführung (vgl. hierzu etwa die Thesen von BECK 1986). An die Fähigkeit, für sein eigenes Leben Entscheidungen zu treffen und verantworten zu können, werden offensichtlich höhere Anforderungen gestellt als etwa in Zeiten, in denen aufgrund der stärkeren sozial-kulturellen Einbindung des einzelnen die Herkunftsfamilie einen Großteil der Entscheidungen übernahm⁴. Diese Tendenzen, die in verstärkter Form im letzten Jahrzehnt in den Folkus der Aufmerksamkeit geraten sind, bezeichnen natürlich prinzipielle Struktur-

probleme, die für den Prozeß der Moderne eigentümlich sind. Auch FLITNER diskutiert sie. So betont er immer wieder, daß die Erziehungsverhältnisse schwieriger geworden seien und der Druck für den einzelnen, eine geistige Lebensorientierung zu erwerben, zunehme (vgl. FLITNER 1959/1989, S. 139f.); daß „der junge Mensch unserer Epoche sich die Lebensorientierung selbst erkämpfen muß“ (FLITNER 1959/1989, S. 145); daß sich „höhere Möglichkeiten des Menschen eröffnen, aber zugleich neue Gefahren erzeugen und der Erziehungsarbeit eine Last auferlegen“ (FLITNER 1959/1989, S. 145). Sich in der heutigen Zeit dieser Tendenzen zu vergewissern, bedeutet somit, sich zu fragen, wie diese qualitativ gesteigerten Tendenzen auf Erziehung und Bildung wirken. Das Steigerungsphänomen können wir in der angeführten Individualisierungsdebatte in den inhaltlichen Ausformungen studieren und insofern sozialwissenschaftlich-philosophische Impulse aufgreifen. Die Aufklärung der Wirkung auf Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse haben wir selbst forschungsmäßig zu leisten.

Aus dem Gesagten folgt, daß die Frage nach dem Bildungsideal im Sinne „einer öffentlich anerkannten Lebensform“ (FLITNER 1950/1983, S. 240) in der Weise zu modifizieren ist, daß nach den Verhältnissen der unterschiedlichen Lebensformen zueinander gefragt werden muß und nach der Art und Weise, wie in ihnen Sinn konstituiert wird. Obwohl der Entscheidungsdruck in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation weiter anzusteigen scheint, nimmt die Möglichkeit, die Tragweite eigener Entscheidungen überblicken zu können, ab. Immer häufiger wird deshalb gefordert, daß Heranwachsende die Chance bekommen müßten, komplexe und flexiblere Muster von Selbst- und Weltauslegung zu erwerben. Die Qualität der Lernprozesse müsse sich ändern: Im Bereich des Faktenwissens geht es darum, ein solides Wissenshandlung anstelle bloßen Faktenwissens zu erwerben (vgl. z.B. HAEFNER 1985), im Bereich des Orientierungswissens⁵ geht es darum, Reflexionsformen zu ermöglichen, deren *offene* Integrationsleistungen die Verschiedenheit in der Einheit ermöglichen. Denn die These der Pluralisierung von Sinnwelten besagt ja gerade, daß die integrativen Leistungen einer relativ geschlossenen gesellschaftlichen symbolischen Sinnwelt stärker strapaziert werden. Es entspricht einer relativ langen Diskussionstradition, zu erwägen, ob nicht gerade die Moderne dadurch definiert sei, daß sie ihr Monopol auf eine solche einheitliche Sinnstiftung verloren habe (vgl. z.B. BERGER/LUCKMANN 1980, S. 134; aber auch neuere Positionen der sog. Postmoderne-Debatte: LYOTARD 1986, WELSCH 1987, KOSLOWSKI u.a. 1986). An die Stelle eines einheitlichen, Orientierungen verbürgenden Sinnkosmos tritt die produktive Konkurrenz von verschiedenen Sinnwelten, die nicht mehr zur Integration gebracht werden können. Dieses Problem hat auch FLITNER deutlich gesehen und immer wieder bearbeitet. Die Frage wäre, welche Konsequenzen aus diesem Befund gezogen werden können. Zum einen könnte man sagen, daß eine Konkurrenz der Sinnwelten nicht mehr zur Einheit gebracht werden könne und auch nicht dürfe. Das wäre die Position, die auf einen tragfähigen, die Einzelpositionen umgreifenden Konsens verzichtet. Zum anderen könnte man sagen, daß auch angesichts der Zersplitterung der Sinnwelten ein umgreifender Konsens unverzichtbar sei. FLITNER vertritt die zweite Position. Diese Feststellung bedarf der Differenzierung. So schreibt er angesichts der „Vielfältigkeit und Gespaltenheit in Glaubensfragen“:

„Soll es aber gerechtes Recht, öffentliche Sitte, gedeihliche Politik und gute Erziehung unter uns geben, so muß im konkreten Zusammenleben und an allen einzelnen Aufgaben daran gearbeitet werden, einen Konsensus der Geister wiederzugewinnen, der die produktive Fortführung unseres humanen Zusammenlebens ermöglicht, Schritt für Schritt und Tag für Tag, im Kleinen wie in den großen Prinzipien“ (FLITNER 1957/1989, S. 347).

Ich sehe in dieser wie auch in ähnlichen Formulierungen nicht die Tendenz am Werke, die Differenz pluraler Sinnwelten zu nivellieren. Es handelt sich, so lese ich diese Stellen, vielmehr darum, daß ein Konsens dort gefordert werden muß, wo gemeinsames Handeln erfolgen soll. Damit werden noch keine inhaltlichen Angaben darüber gemacht, wie dieser Konsens inhaltlich aussehen soll. Ein Minimalkonsens kann bekanntlich auch darin bestehen, daß kein inhaltlich bestimmter Konsens möglich ist. Die Ausrichtung von Bemühungen auf einen Konsens selbst eliminiert also zunächst noch keineswegs Differenzen⁶. Der Sachverhalt, daß die Pluralisierung von Sinnwelten eine Pluralisierung von Bildungsidealen erzeugt, scheint mir ein festes, kaum bezweifelbares Datum für die gegenwärtige Situation in hochkomplexen Gesellschaften geworden zu sein. Daraus folgt m.E., daß ein anzustrebender Konsens genau darin bestehen könnte, die Polymorphie und Heterogenität von Sinnwelten und damit von Bildungsidealen als kreativ und der Entwicklung des Menschen prinzipiell förderlich aufzufassen. Gerade verschiedenartige Muster der Sinnkonstitution sind in gleichsam phänomenologischer Betrachtungsweise zu studieren, um sich der Vielschichtigkeit und Heterogenität zu vergewissern, die Bildungsprozesse in der Moderne aufweisen können. Ein solcher Konsens würde in einer multikulturellen Gesellschaft gerade die Dignität der Differenz zu seinem Gegenstand haben können.

3. *Konkrete Bildsamkeit und Biographie*

Aus der Diskussion um eine Pluralisierung öffentlich anerkannter Lebensformen folgt eine Neubesinnung über das, was als konkrete Bildsamkeit angesprochen werden kann. Ich möchte im folgenden zunächst die FLITNERSche Position akzentuieren und dann danach fragen, wie diese entworfene Kontur aus heutiger Sicht fruchtbar weiterentwickelt werden könnte.

3.1

FLITNER geht von einem Verständnis menschlicher Entwicklung aus, das die Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik mitbegründet hat. Neben der biologischen ist die geschichtlich-gesellschaftliche Betrachtungsweise des Menschen als geistiges Wesen für ihn entscheidend. Er denkt den Begriff des Geistes durchaus im HEGELSchen Sinne einer umfassenden Manifestation. Der Geist ist für HEGEL gerade das emergente Prinzip des Hervorbringens, des Sichentäußerns, des Außersichsetzens. Auch bei HEGEL wird der Mensch erst durch eine so verstandene geistige

Tätigkeit ein geschichtliches Wesen. Ebenfalls wie HEGEL versteht auch FLITNER den Menschen als „das zur Freiheit bestimmte, vernünftige Wesen“ (FLITNER 1950/1983, S. 157). Das eigentlich Menschliche ist für ihn jedoch in zwei Bereichen auszumachen, nämlich zum einen im Verstehen des Sinnes von Sozialordnungen und von Geistesbeschäftigungen, also im Verstehen des Sinnes von geistigen Objektivierungen, und zum anderen in der Liebe. FLITNER zielt hier in der von ihm so genannten vierten Betrachtungsweise des Menschen auf die Bedeutsamkeit des inneren, personellen Lebens. Die grundlegende Bezogenheit auf das Prinzip des Geistes in Erziehungs- und Bildungsprozessen ist für ihn eine zentrale Dimension seiner Auffassung vom Menschen. Bildsamkeit wird grundlegend als Aufnahmefähigkeit für Geistiges verstanden (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 147); der Sachverhalt der Bildung bezeichnet den „Gehalt der geistigen Welt, der in den individuellen Entwicklungsprozeß eingeht“ (FLITNER 1950/1983, S. 217). Der Erzieher soll im Zögling dem Geist Anerkennung verschaffen. Das gilt auch kontrafaktisch:

„Der Erwachsene mag sein geistiges Streben unter vielen Verkrustungen verborgen haben: der Pädagoge nimmt an, daß es noch nicht völlig erstarrt ist, sondern wieder aufgegraben werden kann. Es ist der Drang nach einem geistigen Ausdruck des Innern, nach schöner Gestaltung unserer Welt, nach Lebensverständnis und nach Verständigung, nach einem Sich-wundern und Entdecken der Wahrheit ein unauslöschliches Kennzeichen der werdenden Person. Der Erzieher hält daher grundsätzlich jeden für geistig bildsam, er bemüht sich, die verschüttete Liebe zum Geist aus allen Verbindungen zu befreien, sie zu nähren und ihr Genüge zu tun, und er meint, daß auch im schlichsten Dasein und unter den Umständen der größten Not die Vergeistigung des Leidens und Handelns möglich und das eigentlich Menschenwürdige sei“ (FLITNER 1950/1983, S. 208 f.).

Bildung als Werk und Ziel der Erziehung (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 229) sei nicht „machbar“. Nicht der Erzieher mache den Zögling zu einem gebildeten Menschen, sondern dieser mache sich selbst dazu⁷. Grundsätzlich spricht FLITNER dem einzelnen gegenüber gesellschaftlichen Mächten, dem Erzieher, den Eltern, gegenüber dem anderen schlechthin eine gewisse Nichtverfügbarkeit zu, die als innere Freiheit den Kernbereich des Bildungsbegriffs ausmacht (vgl. hierzu FLITNER 1928/1989, 1930/1989 sowie 1965/1989). Die Nichtverfügbarkeit als innere Freiheit muß grundlegend anerkannt werden, wenn verantwortliche pädagogische Praxis statthaben soll. Diesen Ort des Nichtverfügbaren möchte ich als spekulative Dimension (im HEGELschen Sinne) ansprechen, denn FLITNER formuliert an anderer Stelle:

„Denn es handelt sich dabei um das menschliche Lebensziel, und dieses ist nicht in nüchternen Exaktheit zu beschreiben; es ist ein Geheimnis um die Existenz des Menschen, das mit diesem Wort mitumgriffen sein soll und das daher auch in allen Fragen der Erziehung hineinreicht“ (FLITNER 1950/1983, S. 230).

Mir scheint nun, daß gerade diese spekulative Dimension von Bildungsprozessen eine Sichtweise darstellt, an der in verschiedener Hinsicht anzuknüpfen wäre. Sicherlich wäre noch zu präzisieren, was genauer unter dieser spekulativen Dimension zu verstehen ist. Es wäre auch noch genauer zu erproben, ob die FLITNERSche Position mit jener verträglich wäre, die die Explikation des Begriffs der Spekula-

tion von HEGELS System her betreiben würde. Ich will diese Frage hier nicht entscheiden, sondern nur für den von mir angenommenen Fall der Verträglichkeit einige Anknüpfungspunkte nennen:

Zum *einen* – darauf hat BOLLNOW immer wieder aufmerksam gemacht – gestattet eine solche Auffassung menschlicher Entwicklung das Verstehen un stetiger Prozesse. Bildungstheoretisches Fragen, das sich von dieser Sichtweise getragen weiß, schützt sich gegen naturalistisch verkürzte Auffassungen menschlicher Entwicklung. Sie trägt dem Problem von Emergenz und innerer Freiheit systematisch Rechnung. Zum *anderen* scheint mir ein Essential der erwähnten Individualisierungsdebatte gerade darin zu bestehen, einzuräumen, daß Leben in der Moderne bedeutet, daß der einzelne verstärkt auf sich selbst zurückgeworfen wird, so daß er mit Problemen der Endlichkeit und damit der Kontingenz in gesteigerter Form konfrontiert wird. Die spekulative Dimension von Bildungsprozessen vermag die Explikation der existentiellen Dimensioniertheit und Geworfenheit des menschlichen Daseins Raum zu geben, vermag jener Dimension zum Wort verhelfen, die auch Sartre als „individuelles Geheimnis des In-der-Welt-Seins“ bezeichnet. Gerade das ist für mich angesprochen, wenn FLITNER sagt, daß die existentielle Besinnung der Pädagogik zentral zukomme (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 338). *Schließlich* handelt es sich um eine nichtteleologische Auffassung menschlicher Entwicklung, die dem Moment des Nichtidentischen und damit dem Element des Kreativen Raum zu geben vermag. Pluralität, Polymorphien und Differenzen menschlicher Sinnentwürfe erhalten damit einen eigenständigen irreduziblen Status. Gerade die spekulative Dimension wäre der Statthalter für das Nichtidentische, das zu wahren uns nach Adorno davor schützt, daß Auschwitz sich nochmals ereigne. Gerade der systematische Stellenwert des Spekulativen weist dem Humanen in einer Theorie einen Ort an. FLITNER hat in seinem Denken einen solchen Ort bewahrt.

3.2

Es ist verschiedentlich immer wieder das Verhältnis geisteswissenschaftlicher Pädagogik zu empirischen Forschungsprogrammen diskutiert worden (vgl. DAHMER 1969, S. 23; WULF 1977, S. 31; KÖNIG/ZEDLER 1983, S. 89). Die geäußerte Kritik bezieht sich sicherlich auch auf FLITNER. Mir scheint jedoch, daß es in der in den letzten Jahren entwickelten modernen Biographieforschung, die sich der Theorie-tradition des sogenannten qualitativen Paradigmas verdankt, in der Sache viele Gemeinsamkeiten mit traditioneller Hermeneutik und vor allem Phänomenologie gibt (vgl. MAROTZKI 1990a). In dieser Tradition eröffnen sich interessante Möglichkeiten, einige Impulse des FLITNERSchen Denkens konzeptionell anders und empirisch gehaltvoll aufzunehmen. Ich will diese Anknüpfungen hier abschließend nur andeuten. Zunächst ist dafür programmatisch in Erinnerung zu rufen, welche Leistungen sich FLITNER von einer Theorie der Bildsamkeit versprochen hat⁸. Sie habe jenen Prozeß aufzuklären, „durch den sich die Person schrittweise der Umwelt öffnet“ (FLITNER 1950/1983, S. 209). Sie untersuche zweitens die Art und Weise, wie der Mensch auf seine Umwelt reagiere und diesen Prozeß verarbeite.

Der erwachsene Mensch sei bildbar, „wenn ihm Personen und geistige Inhalte begegnen, die ihn angehen, die von seiner Leitlinie her Bedeutung für ihn haben“ (FLITNER 1950/1983, S. 210). Drittens gebe sie Aufschluß über das Verhältnis des einzelnen zur Zeitlichkeit, also darüber, wie der einzelne sich in zeitlichen Gestalten entwirft und damit Zeitstrukturen konstituiert. Schließlich widme sie sich dem Studium der „Entwicklung der Ideale und des Wissens um die Wirklichkeit und Endlichkeit des Menschen“ (FLITNER 1950/1983, S. 210).

Es ist interessant, daß im Prinzip alle vier Punkte in der Programmatik moderner Biographieforschung auftauchen. Der erste Aspekt steht dabei sicherlich nicht im Zentrum, wohl aber die drei anderen. Denn genau darum geht es in dieser Forschungsrichtung, empirisch aufzuklären, wie Menschen unter Bedingungen fortschreitender Sinnpluralisierung diesen Prozeß für sich verarbeiten und (möglicherweise) konstruktiv wenden. Daß gerade die Dynamisierung von Zeitstrukturen ein zentrales Merkmal gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformation darstellt, ist immer wieder betont worden (vgl. ZOLL 1988). Der pädagogische Gehalt dieser Beobachtung liegt darin, daß dadurch eben auch individuelle Zeithrhythmen beeinflußt werden. Das betrifft die allgemeinen Bedingungen von Erziehung und Bildung fundamental. Biographieforschung verspricht, in mikrologischer Einstellung den veränderten Umgang mit Zeit an Einzelfällen zu beschreiben. Insbesondere Ansätze einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung (vgl. MAROTZKI 1990a) widmen sich speziell dem letztgenannten Aspekt, nämlich den Formen des Wissens im Sinne des Aufbaus von Selbst- und Weltbildern angesichts zunehmender Kontingenz in der Moderne.

Um noch eine weitere Facette hinzuzufügen, sei darauf verwiesen, daß es innerhalb der o.g. Richtungen moderner Biographieforschung zu einer Wiederbelebung traditioneller Kasuistik gekommen ist. Mir scheint, daß FLITNERS Begriff der *konkreten Bildsamkeit* im Sinne einer solchen extensiven Einzelfallauslegung weitergedacht werden kann. FLITNER schreibt:

„Die Deutung konkreter Bildsamkeit bleibt ein Wagnis, das gewagt werden muß, eine Intuition, die sich aber durch Aufmerken und kategorial überschauendes Denken für die Praxis wesentlich aufhellen läßt“ (FLITNER 1950/1983, S. 211).

Philosophisch gesehen, handelt es sich dabei um ADORNOS Programm einer Mikrologie: Aus dem Besonderen soll mittels bestimmter Analyseprozeduren das darin sedimentierte Allgemeine ermittelt werden: Spurensicherung als hermeneutisch-phänomenologische Analyse. Den wichtigsten Hinweis zur Durchführung einer solchen Analyse sehe ich auf dem Boden des FLITNERSchen Denkens in dem Begriff der schon erwähnten „Leitlinie“. Neben Anlage und Umwelt ist es für FLITNER nämlich insbesondere die „Leitlinie‘ des Erlebens und Handelns, die sich in der werdenden Person herausbildet“ (FLITNER 1950/1983, S. 206):

„Es ist darunter verstanden die Richtung, welche die Person bereits genommen hat aufgrund ihrer inneren Geschichte, der bereits erlittenen Schicksale und der schon in ihr verarbeiteten Wünsche, Vorsätze und Werte. Es wird durch diesen dritten Faktor anerkannt, daß die werdende Person bereits eine Spur freier Entscheidungen in ihrer Reaktion auf Umweltreize von Anfang an einge-

mischt hat, und daß der Weg, den sie damit beschritt, dann auch fortgesetzt wird“ (FLITNER 1950/1983, S. 206).

Mit einer solchen Auffassung ist der Weg frei, menschliches In-der-Welt-Sein primär als Bedeutungs- und Sinnorganisation zu verstehen. Ich interpretiere den FLITNERSchen Begriff der Leitlinie als Sinnmuster, die Menschen in ihrem Verhalten und ihrem Handeln orientierend (bewußt oder unbewußt) zur Verfügung stehen. Sinnmuster sind Resultate von Bedeutungskonstitutionen (vgl. MAROTZKI 1990 b). Damit ergibt sich die Verbindung zu dem, was weiter oben angeführt worden ist: Die empirisch gehaltvolle Programmatik wäre, jene verschiedenartigen Muster der Sinnkonstitution zu studieren, mittels deren die Selbst- und Weltauslegung von Menschen erfolgt.

Der Dialog mit der FLITNERSchen bildungstheoretischen Position wäre m.E. in der Weise zu führen, das wollte ich in diesem kurzen Beitrag andeuten, daß seine Impulse aufgegriffen und mit zeitgemäßen Mitteln auf dem Niveau jetziger wissenschaftlicher Diskurse weitergeführt werden müssen. Der Streit darüber, ob man sich dadurch möglicherweise sogenannte Kategorienfehler einhandelt, ist aufzunehmen und auszutragen.

Anmerkungen

- 1 Bei der Frage der Begründung der pädagogischen Methoden wendet sich FLITNER interessanterweise dagegen, den Begriff des Natürlichen einfach zu übernehmen: Wir können „den Begriff des ‚Natürlichen‘ kaum mehr sinnvoll verwenden“ (FLITNER 1950/1983, S. 256). Eine naturalistische Basis ist für ihn allein nicht tragbar, Bildsamkeit sei kein „festes Datum“: „Die Bildsamkeit ist, wie wir fanden, nur erkennbar, wenn eine bestimmte geschichtlich-inhaltliche Welt, eine sozial-sittliche, wie geistige, sie hervorreizt“ (FLITNER 1950/1983, S. 257).
- 2 „Diese Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf“ (FLITNER 1957/1989, S. 328). „Die Erziehungswissenschaft ist ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus“ (FLITNER 1957/1989, S. 329).
- 3 Eine erste Orientierung in dieser Diskussion vermag sicherlich der Sammelband von BERGER 1986 zu bieten.
- 4 Die Diskussion, die über die Erosion der sogenannten Normalbiographie geführt worden sind, gehören der Sache nach hierher (vgl. z.B. VETTER 1987, KOHLI 1986, LEY 1984, HERLYN/VOGEL 1989).
- 5 Zur Unterscheidung von Fakten- und Orientierungswissen: vgl. MAROTZKI 1985.
- 6 Der Konsens, von dem FLITNER sagt, er könne in einer freiheitlichen Struktur nur dialogisch gefunden werden, darf durchaus als ordnungspolitischer Rahmen, wie ihn etwa das Grundgesetz bietet, interpretiert werden: als Gemeinwille (vgl. FLITNER 1961/1989, S. 168 f.). Hält man daran fest, daß Staaten nach innen wie nach außen handlungsfähig sein müssen, dann ist ein Konsens im genannten Sinne tatsächlich unhintergebar.
- 7 „Unter dem Bildungsprozeß sei das Ganze der Vorgänge im ‚Zögling‘ verstanden, durch den er jene innere ‚Gestalt‘ gewinnt, die als seine ‚Bildung‘ bezeichnet wird. Diese Gestalt kann auch verstanden werden als das Formgewinnen des einzelnen unter dem Einfluß der begegnenden Inhalte des gemeinschaftlichen Lebens in der Zeit der Jugend oder eines späteren inneren Werdens“ (FLITNER 1950/1983, S. 247). Als Endpunkt des Bildungsprozesses stehe die Mündigkeit und Selbständigkeit des Zöglings.

- 8 FLITNER hat seine Theorie der Bildsamkeit nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Bildsamkeit verstehen wollen. Zwecks Illustration meiner Überlegungen beziehe ich mich lediglich auf die individuelle Seite.

Literatur

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BERGER, J. (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Soziale Welt – Sonderband 4. Göttingen 1986.
- BERGER, P. / LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1980.
- COLEMAN, J.: Die asymmetrische Gesellschaft. Weinheim/Basel 1986.
- DAHMER, I.: Die Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: Didakta 3 (1969), S. 16–32, und 4 (1970), S. 157–165.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–27.
- Flitner, W.: Über Erziehung zur Freiheit (1961). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 154–174.
- FLITNER, W.: Freiheit als pädagogisches Problem (1959). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 137–153.
- FLITNER, W.: Das personelle Dasein als philosophisches und pädagogisches Problem (1965). In: Ders.; Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 175–189.
- FLITNER, W.: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie (1928), In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 237–252.
- FLITNER, W.: Nachwort zur Autonomie-Debatte (1930). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 253–256.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 310–349.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- HAEFNER, K.: Die neue Bildungskrise. Lernen im Computerzeitalter. Reinbek bei Hamburg 1985.
- HERLYN, I. / VOGEL, U.: Individualisierung: Eine neue Perspektive auf die Lebenssituation von Frauen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1989), S. 162–178.
- KÖNIG, E. / ZEDLER, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.
- KOHLI, M.: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: BERGER, J. (Hrsg.) 1986, S. 183–208.
- KOHLI, M.: Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: BROSE, B. / HILDENBRAND, H.-G. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 33–53.
- KOSLOWSKI, P. / SPAEMANN, R./Löw, R. (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Weinheim 1986.
- LEY, K.: Von der Normal- zur Wahlbiographie? In: KOHLI, M. / ROBERT, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 239–260.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz / Wien 1986.
- MAROTZKI, W.: Normativität und geschichtliches Lernen. Überlegungen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff anhand eines Unterrichtsbeispiels. In: KOKEMOR, R. / MAROTZKI, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a.M. 1985, S. 261–294.

- MAROTZKI, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990. (a)
- MAROTZKI, W.: Hermeneutische Sinnauslegung in krisenhafter Zeit. Zur Aktualität Wilhelm Diltheys. In: Gesamtschul-Information 3/4 (1990). (b)
- VETTER, H.-R.: Erwerbsbiographien als Konstrukte aus Zwang und Möglichkeit. In: BUTTGEREIT, M. (Hrsg.): Lebenslauf und Biographie. Kassel 1987, S. 41-75.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987.
- WULF, Ch.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- ZOLL, R. (Hrsg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt a.M. 1988.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Winfried Marotzki, Lockkoppel 7, Hamburg 65.

III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch-pragmatischer Wissenschaft“

„Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“

Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“¹

Das Thema der folgenden Abhandlung ist durch WILHELM FLITNERS Schrift von 1957 gegeben: „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. Dieser Text, als Vortrag anlässlich einer Tagung des protestantischen Comenius-Instituts entstanden, dokumentiert FLITNERS Versuch, Erziehungswissenschaft als eine „hermeneutisch-pragmatische, sinnaufklärende Pädagogik“ (S. 338)² vorzustellen und zugleich das methodische „proprium“ der Disziplin (HERMANN 1989, S. 527) gegen die Methode anderer Wissenschaften abzugrenzen. Das Ergebnis und der Gang von FLITNERS Reflexionen sind weithin bekannt, meine Aufgabe wird durch die Tatsache aber nicht einfacher, daß der Gegenstand meiner Überlegungen bereits zum Traditionsbestand deutscher Pädagogik rechnet.

Das Problem meiner erneuten Lektüre des FLITNERSCHEN Textes muß, nach der Fixierung des Themas, nämlich ebenfalls vorab benannt werden: Es ist nicht unsere Gegenwart, von der und für die WILHELM FLITNER 1957 reflektiert, und es ist auch weder die heutige noch die für mich alltägliche Erziehungswissenschaft, deren Selbstverständnis er mit der Erwartung auf Konsens artikuliert. Eine heute erneuerte, sowohl historisch interessierte wie systematisch geleitete Lektüre dieses Textes, die WILHELM FLITNER selbst erwarten darf und wohl auch für notwendig gehalten hätte, zeigt vielmehr, daß der Text seiner eigenen Situation und seinen besonderen Mustern der Welterfahrung intensiv verhaftet ist. Seine Abhandlung ist deshalb in einem systematischen Sinne nicht einfach zu verstehen; für einen historisch orientierten Leser noch verständlich, kann sie in wissenschaftstheoretischer Perspektive heute kaum mit ungeteilter Zustimmung der Fachkollegen rechnen, sondern dürfte zumindest als ‚unzeitgemäßer‘ Text qualifiziert werden.

Ist die Schrift deshalb allein Dokument einer partikularen Schule der Erziehungswissenschaft und nur noch für deren Selbstverständnis aussagekräftig, im übrigen aber allein von antiquarischem Interesse, lesenswert vielleicht für den Wissenschaftshistoriker, erwähnenswert aus Gründen wissenschaftlicher Pietät und Redlichkeit oder aus Anlässen wie dem heutigen? Ich will meine andere Meinung nicht lange verbergen, sie aber auch nicht in einem Bekenntnis zu FLITNER ausdrücken, sondern in einer kritischen Rekapitulation seines Textes, und dabei erörtern, welchen Kern es zu bewahren gilt, wenn man die Schlacken der Historizität abstreift. Meine Methode – das ist die regulative Unterstellung der folgenden Überlegungen – ist dem Text selbst immanent, sie ist nämlich historisch und systematisch, sie ist, wenn man so will, der Versuch, FLITNERS eigene Methode auf ihn selbst und seine Schrift von 1957 anzuwenden und in einer „historischen Strukturanalyse“ (S. 334 f., 342; FLITNER 1958/1989, S. 376) die Methode theoretischer Pädagogik und

ihre möglichen Leistungen darzustellen, um das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als einer ‚pragmatischen‘ Disziplin zu explizieren³.

Am Anfang (I.) stehen Hinweise zur Historizität der FLITNERSchen Überlegungen; ihnen folgt eine systematische, aber noch immanente Auslegung ihrer argumentativen Struktur (II.). Im Abschnitt III. diskutiere ich Einwände, die von anderen Aufgaben- und Problemstellungen aus gegen FLITNER erhoben werden, und zeige schließlich, welche historisch-kritischen Lektionen seine Auslegung des „Selbstverständnisses“ der theoretischen Pädagogik bereithält (IV. und V.).

I.

Mit der Brille des Historikers, des Wissenschaftshistorikers wie des Zeitgeschichtlers, ist FLITNERS Text von 1957 einerseits – bezogen auf die Anlässe von pädagogischen Selbstverständnisdebatten – sehr verständlich, andererseits, und bezogen auf die Bearbeitung seines Themas, zunächst fremd, nicht selten sogar befremdend – wegen der Referenzen, die er sucht, wegen der Begrifflichkeit, die er nutzt, und wegen der Zeitdiagnose, die er enthält.

Soweit die Anlässe zu erläutern sind, kann ich mich kurz fassen: Die Geschichte der Nachkriegsjahre und der frühen Bundesrepublik ist unübersehbar angefüllt mit Literatur, in der die gesellschaftliche und politische, institutionelle und theoretische Neuordnung der Welt gedacht wird. Diese Zeit kennt deshalb auch eine Fülle an Literatur und Reflexion, in der eine „Revision“ von Erziehung und Erziehungswissenschaft gefordert wird (Übersicht: DERBOLAV 1956, S. 33 ff.). Nur am Rande muß man deshalb auch sagen, daß die Zeit und die Pädagogik darin intensiv – wenn auch vielleicht nicht in heute noch als zureichend erkennbaren Dimensionen und Kriterien – die Epoche des Nationalsozialismus verarbeitet haben⁴.

FLITNERS Text von 1957 teilt mit den Zeitgenossen das Krisenvokabular in der Diagnose der Weltlage, bis hin zur Annahme eines säkularen Einschnitts in der Menschheitsgeschichte, den die Zeit seit 1945 bedeute. „Das Ende der Neuzeit“ hatte der katholische Religionsphilosoph ROMANO GUARDINI 1950 z.B. als Signatur seiner Gegenwart behauptet. FLITNERS Bemerkungen über die Zeit- und Gesellschaftssituation gehören in diesen Kontext, er argumentiert aber auch hier (wie meist: SCHALLER 1989, S. 176) viel konkreter, deutlich bezogen auf die Kriegsfolgen, auf Flüchtlingselend und ökonomische Probleme, auf die Zerstörung von Lebenswelten und neue ideologische Konflikte. Gleichzeitig ist seine Krisendiagnose nicht aktualistisch, sondern eingebettet in die langen Wellen der abendländischen Geschichte. In seiner „Ortsbestimmung der Gegenwart“, für die er sich – an anderer Stelle (FLITNER 1967, S. 359, Anm. 222) – auf ALEXANDER RÜSTOW, auf HANS FREYERS „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters“ und KARL MANNHEIMS „Man and Society in the Age of Reconstruction“ beruft – argumentiert er sehr viel innerweltlicher als GUARDINI, wenn auch mit gleich großer Sorge. Man erkennt diese Sorge, auch wenn der unmittelbar erwartete Zeitbezug, z.B. auf den Nationalsozialismus⁵, in den Analysen nicht dominiert.

In den Kontext der Revisionsarbeit sind schließlich auch disziplinpolitische und wissenschaftstheoretische Themen eingebunden. FLITNER befürchtete systematisch und mußte konkret erleben, daß die Stellung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten wieder problematisch zu werden drohte⁶, trotz der Anerkennung, die er selbst für seine eigene Arbeit z.B. innerhalb des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz fand. Zugleich mußte er beobachten, daß mancher Revisionsversuch an der Erziehungswissenschaft (z.B. KROH 1952) einen Szientismus wiederbelebte, den er überwunden glaubte, und daß andere Formen der Reflexion des Faches einen Konfessionalismus wieder stärkten, in dem das Eigenrecht von Erziehung und Erziehungswissenschaft wieder zurückgenommen wurde, das bis 1933 gefunden, aber nach 1933 schon einmal verloren war. Wegen z.T. vergleichbarer Sorgen eröffnete ebenfalls nach 1950⁷ die Konferenz der ‚westdeutschen Universitätspädagogen‘ ihre disziplinpolitisch zunehmend wichtiger werdenden Beratungen – unter wesentlicher Beteiligung FLITNERS (wie auch bei der ähnlich erklärbaren Gründung der „Zeitschrift für Pädagogik“, 1954/1955).

Insofern argumentiert FLITNER in einer historischen Situation, in der Krisendiagnosen wie Revisionsabsichten für Gesellschaft, Erziehung und Erziehungswissenschaft weit verbreitet waren und auch heute noch gut verständlich sind (auch wenn die historische Situation heute gelegentlich anders analysiert wird). In seinen eigenen systematischen Argumentationsformen ist der Text von heute aus aber sehr viel schwerer nachzuvollziehen – und vier Aspekte sollen genügen, diese Fremdheit zu demonstrieren. Ich beziehe mich auf FLITNERS zeitdiagnostische Urteile und Referenzen, auf einige der distinkten Abgrenzungen, die sich in philosophischer Hinsicht finden lassen, auf den Wissenschaftsbegriff und schließlich auf die Methodologie:

(1) Fremd und befremdlich ist schon der Zugang zum Thema, der Ausgangspunkt im Referenzraum von Theologie und Religion, von Glauben und Kirche. „Die Frage der Theologen“, so FLITNER einleitend, mehr noch der Begriff des „Glaubens“ bestimmt nämlich grundlegend den Duktus seiner Argumentation, und das gilt über den Anlaß des Vortrags hinaus, der einen solchen Einstieg und den abschließenden Rekurs vielleicht erklären könnte (z.B. auch in FLITNER 1957b/1989). Flitner bestimmt geradezu die Funktion der Erziehungswissenschaft in seiner Zeit auf dem Hintergrund der europäischen „Gespaltenheit in Glaubensfragen“ (S. 347): „Wenn die *Glaubensspaltung Deutschlands und Europas* für absehbare Zeit nicht aufzuheben ist, so ist es die *Aufgabe dieses* (des pädagogischen, H.-E. T.) *Amts, über diese Glaubensspaltung hinweg für die tragende und einende erziehende Kraft zu sorgen*, ohne die unser Bildungswesen und alle erziehenden Kreise in eine endlose Zersplitterung geraten müßten“ (S. 348, Hervorhebung dort).

Was bedeuten solche Thesen? Fordern sie etwa die Bindung der Erziehungswissenschaft an Theologie und Kirche? Sicher nicht, eher das Gegenteil. Flitners eigene, für ihn kontinuierlich wichtige und betonte Nähe zu einem christlichen Welt- und Menschenverständnis ist zwar nicht zu bestreiten, aber es ist doch eine subjektive, in einem persönlichen Christentum (NIPKOW 1989, S. 274) fundierte Position, von der aus er die ‚Glaubensspaltung‘ interpretiert. Er verwendet sogar systematisch – und insofern etwas überraschend –, den Begriff des Glaubens nicht nur für die

Doktrinen der klassischen Religionen oder für die Überzeugungen von Mitgliedern der abendländisch-christlichen oder orthodoxen Kirchen. Im Text von 1957 versteht er darunter auch alle anderen metaphysischen Überzeugungssysteme, „eine nicht-christliche, aber noch immer fromme, gläubige Sinnesart neben einer vergötternden Dialektik oder vergötternden Religiosierung innerweltlich-endlicher Bestände, etwa des ökonomischen oder des Staates, ... neben einem verzweifelt Gewahren absoluter Sinnlosigkeit, in welcher der Nihilist sich trotzend und willenhaft aufrechterhält“ (S. 346). Der „Zustand des geistigen Europas“ (ebd.) ist für ihn durch die Gleichzeitigkeit dieser Glaubenssysteme charakterisiert; und der Nihilismus erweist sich auch als Glaube, wenn auch – bezogen auf das unterstellte Ziel – als falscher Glaube.

(2) Befremdend und fremd im Kontext der Begründung einer ‚pragmatischen‘ Disziplin ist, zweitens, auch die Erschwerung einer Lösung, die sich FLITNER vor allem durch die scharfe Kritik des ‚Pragmatismus‘ und der angelsächsischen pragmatischen Philosophie 1957 einträgt. Diese Philosophie kommt nämlich fast nur in Kontexten vor, die ‚Kompromisse‘ als ‚faul‘ charakterisieren und dilatorische Lösungen als unbegründbar abweisen (S. 323 ff.); sie wird in ihren negativen Folgen dem Irrationalismus und einem prinzipienlosen Denken parallel geordnet (ebd.), und Flitner betont scharf, seine ‚pragmatische‘ Disziplin sei „toto genere“ von „pragmatistischer Forschung und Philosophie“ verschieden (1957b/1989, S. 351 f.; vgl. auch Flitner 1956/1989, S. 304, 1958/1989, S. 377). Systematisch stellt eine solche Auslegung in meinen Augen eine Selbsterschwerung dar, weil FLITNER damit den Handlungsbezug und den von ihm angestrebten Konsens in der Qualifizierung als „echt“ mit Erwartungen überlastet, und man muß systematisch fragen, welche Konsequenzen diese Abgrenzung von Pragmatismus in einer auch ‚pragmatischen‘ Disziplin hat⁸.

Historisch, das nur am Rande, scheint mir FLITNERS Distanz allerdings verständlich, nicht so sehr oder primär in der deutschen Tradition der Verteufelung politischer Kompromisse, sondern in Rücksicht auf FLITNERS eigene philosophische Schulung und angesichts der zeitgenössischen Diskussion. Sein philosophisches Bild des Pragmatismus speist sich anscheinend aus einer früh erworbenen Opposition gegen alle platte Nützlichkeitslehren, als die er die angelsächsische Sozialphilosophie offenkundig eher mißverstehet als angemessen interpretiert und gegenüber der deutschen Tradition praktischer Philosophie abgrenzt⁹. Sein 1957 ausgedrücktes Verdikt über pragmatische Argumente in der Pädagogik scheint mir zeithistorisch sogar noch konkreter veranlaßt, nämlich auf die seit 1951 vorgetragenen Argumente von THEODOR WILHELM bezogen, der für sich ja ebenfalls den Pragmatismus (jetzt: in der von E. BAUMGARTEN vermittelten Leseart von DEWEY) reklamiert (WILHELM 1951, Vorrede). Unter diesem Aspekt aber kann man FLITNERS Distanz – historisch wie systematisch – durchaus verstehen.

(3) Fremd und befremdlich ist seine Argumentation heute, drittens, in FLITNERS Aussagen über die Naturwissenschaften und die ‚objektivistisch‘ verfahrenen Sozialwissenschaften. Nicht nur, daß er in der Beurteilung und Charakterisierung der Methode aller dieser Disziplinen¹⁰ über das nicht hinauskommt, was MAX FRISCHEISEN-KÖHLERS Kritik der experimentellen Psychologie und Pädagogik den

Geisteswissenschaftlern unter den Pädagogen als Erbe hinterlassen hat¹¹. FLITNER argumentiert auch noch 1957 gegen diese Disziplinen in einer Weise, als gäbe es aus dem weiteren 20. Jahrhundert die Überlegungen zum Theorieprimat in der Forschung nicht oder als sei allein eine praktische Philosophie geeignet, die von ihm für den Forschungsprozeß zu Recht als notwendig konstatierte „Naivität“ im Gegenstandsbezug zu brechen. Weder von jüngerer Wissenschaftstheorie noch von den Vorzügen einer entfalteteten kritischen Methodenlehre ist bei ihm – aller Bekanntschaft mit CARNAP zum Trotz oder gerade deswegen? – die Rede. Wissenschaften und ihr Sinn erschließen sich für ihn grundsätzlich ‚pragmatisch‘, wenn nicht instrumentalistisch, aber auch diese Position ist 1957 in den ‚pragmatischen‘ Disziplinen schon nicht (mehr) unumstritten¹².

(4) Befremdlich und heute fremd ist schließlich, viertens und schon nahe bei FLITNERS zentralen Problemen, die begriffliche Bestimmung des Reviere, für das er denkt und dessen Methodik er zu klären sucht. FLITNER spricht nämlich, um es behutsam auszudrücken, ohne besondere begriffliche Sorgfalt von der Erziehungswissenschaft, um deren Selbstverständnis es geht: Man findet „Pädagogik als Wissenschaft“ (S. 311) ebenso wie „Theoretische Pädagogik“ (S. 325), „wissenschaftliche Pädagogik“ (S. 310) ebenso wie den Bezug auf die Probleme der Pädagogik als „eigenständiger‘ pädagogischer Universitätswissenschaft“ (S. 319, 310) und – erneut – „Erziehungswissenschaft“ (S. 310, 346) oder, ganz umfassend, den Bezug auf die „Struktur des wissenschaftlichen Denkens über das pädagogische ... Gebiet“ (S. 334).

Systematisch gedacht: Wissensformen, die sowohl nach ihrem sozialen Orten, dann auch als „Erziehungslehren“, wie nach ihrem Status, als theoretische Disziplin oder als praktische Lehre, durchaus unterscheidbar sind – und von FLITNER, an anderen Stellen, auch unterschieden werden – führt er gleichermaßen als Referenz seiner Überlegungen ein. Diese Vielfalt etwas irritierender Beschreibungen gilt im übrigen nicht nur für den Begriff der Disziplin, sondern auch in der Charakterisierung der ihr eigenen Methode, wenn FLITNER das Verfahren der Erziehungswissenschaft immer neu charakterisiert: „zugleich historisch und systematisch, zugleich hermeneutisch und philosophierend“ (S. 343) oder als „auslegend, entscheidend, sinnauffassend, bejahend“ (S. 324), als „dialektisch“ – wenn auch nur in Anführungsstrichen – oder, ebenfalls in Apostrophen, als „hermeneutisch‘ ... in übertragenem Sinne“ (S. 336), schließlich als „existentielle Besinnung in einer historisch vorhandenen und zu interpretierenden Struktur“ (S. 338) sowie – nicht zu vergessen – als Reflexion, und zwar vom eindeutig bestimmten Typus der „réflexion engagée“ (S. 328). Ohne Mühe ließen sich, endlich, auch die Bestimmungen der „Systematischen Pädagogik“ von 1933 hier einbinden, die Passagen also, in denen von ‚konkreter Besinnung in der Situation‘¹³ die Rede ist.

In vielen Aspekten läßt sich das Changieren zwischen den Begriffen wiederum sehr gut verstehen und dann vor allem als eine zentrale Eigenschaft des FLITNERSchen Textes wie seiner eigenen Denkbewegung zugleich charakterisieren. FLITNER bestimmt das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft nämlich nicht abstrakt und etwa allein wissenschaftslogisch oder in nur begrifflicher Explikation, sondern in der Weise, daß er einerseits die geschichtliche Entwicklung und die Fehlent-

wicklungen der Disziplin selbst – und zwar relativ ausführlich und in immer noch lesenswerter Gliederung – darstellt und ihre spezifischen Möglichkeiten in der ‚hermeneutisch-pragmatisch-normauslegenden‘ Dimension zeigt (so der Titel in FLITNER 1964/1989, bes. S. 455 ff.). Er argumentiert andererseits so, daß er für seine Zeit und in seiner Situation zugleich und uno actu, begründend und analysierend, zu demonstrieren sucht, wie denn die Verständigung möglich ist und im Ergebnis aussehen könnte, wenn ein Dissens der Meinungen den Alltag bestimmt.

FLITNERS Methode ist, mit anderen Worten, wie alle genuine Methodik (im Unterschied zu Techniken und Kunstlehren) im Vollzug und in der Nutzung von der Sache nicht zu isolieren, der sie dient und die sie zur Geltung bringt. Allein in distinkt wissenschaftstheoretischer, in obliquer Intention ist es deshalb erlaubt, die Struktur der Argumente von Vollzug und Ergebnis zu lösen, aber: „Der logische Bau wissenschaftlicher Disziplinen ist auch die Bestimmung ihres Gegenstandes“, sagt WILHELM FLITNER selbst (1958/1989, S. 370). Oder, allgemein gesprochen: „ein wissenschaftliches Fach ist nur ein abgegrenztes und konstruiertes Konglomerat von Problemen und Lösungsversuchen ... weil es ja ein solches Ding an sich wie ein wissenschaftliches Fach gar nicht gibt. Was es aber wirklich gibt, das sind die Probleme und die wissenschaftlichen Traditionen“, sagt KARL POPPER (1969, S. 108).

II.

Was aber ist FLITNERS ‚Gegenstand‘? Wie lautet sein ‚Problem‘? Läßt es sich in einer Weise systematisch darstellen, daß sein Anspruch auch trotz der offenkundig erschwerenden historischen Einkleidung und semantischen Präsentation, in der FLITNER es selbst einführt, noch heute begründet darstellbar und theoretisch diskutierbar ist?

FLITNERS Problem scheint mir, trotz allem Defätismus und aller Kontroversen über die ‚geisteswissenschaftliche Pädagogik‘, relativ einfach darstellbar: Es ist – in guter Tradition – die pädagogische Aufgabe, die sein Thema definiert, und die Disziplin selbst und ihre genuine Methode, die ihm zum Problem wird. Aber seine Lösung ist anders als erwartet, und hier endet die Parallelität zu KARL POPPER genauso wie die von FLITNER selbst gewählte Terminologie der Wissenschafts-Logik versagt; und auch eine Gleichsetzung mit einer Gattung von Wissenschaftstheorie, die wir heute vielleicht suchen würden (z.B. RESCHER 1985), ist unangemessen¹⁴.

Es ist nämlich nicht einfach eine wissenschaftslogische Analyse, die er gibt, sondern eine ‚pädagogische Ortsbestimmung‘ des Faches, die auch nicht primär ihre theoretische Logik klärt, sondern vor allem ihren sozialen Status und ihre gesellschaftliche, ‚pragmatische‘, Funktion. Alle Bestimmungen der „Pädagogik“ als Disziplin (wie ich jetzt noch ohne weitere terminologische Klärung sage) präzisieren, so meine zentrale These, im Ergebnis primär und genuin deren soziale Funktion, und alle Aussagen zu Methodenbegriffen sind primär und genuin als Grenzbegriffe

definiert, indem sie – für eine soziale Denkform – den Unterschied zum wissenschaftlich bekannten und wissenschaftslogisch üblichen Verständnis ihrer Eigenart beschreiben und hervorheben. Bei FLITNER besteht diese Besonderheit der Methoden ‚pragmatischer Disziplinen‘ darin, daß sie ihren Reflexionsoperationen neben dem logischen und methodischen einen pragmatischen Sinn zuschreiben, der zugleich als das einheitsstiftende Prinzip in der Vielfalt der Operationen fungiert und damit den spezifischen Charakter der Methodik des Faches definiert.

FLITNER bestimmt, jetzt schon konkreter gesagt, das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, indem er sie in den Kreis der ‚berufswissenschaftlich‘ definierten Reflexion einordnet (S. 337), von den Naturwissenschaften ebenso unterschieden wie von der Theologie, von der Philosophie ebenso unterschieden wie von den historisch-philologischen Disziplinen. Der Name ‚Geisteswissenschaft‘ ist daher, streng genommen, ebenso wenig angebracht wie der der ‚Sozialwissenschaft‘, obwohl historische wie philologische und sozialwissenschaftliche Reflexion in den Gedankenkreis der Erziehungswissenschaft ebenso gehören wie der Begriff des Geistes. Die Disziplin ist auch nicht ‚Philosophie‘, ‚Anthropologie‘ oder ‚Theologie‘, obwohl sie ‚philosophierend‘ verfährt und ohne die Referenz zur Theologie oder zur Bestimmung des Menschen nicht sein kann.

Bei so viel Abgrenzung und zunächst eher rhetorisch – in pragmatischer Absicht! – genutzter als systematisch eingeführter Differenz nimmt es nicht Wunder, das mag für Zeitgenossen wie heutige Leser gelten, daß der Gedanke dieser Erziehungswissenschaft immer wieder unklar bleibt oder nicht „hinreichend verstanden wird“ (S. 333) bzw., daß sein Verständnis „erschwert“ (S. 336) ist. Das gilt wohl auch für FLITNERS Schrift, trotz (und wegen) der von Zeitgenossen gelobten Tatsache, daß „sich Flitner bewußt einer schlichten, unpretentiösen Sprache (bedient), die selbst eine gewisse Unschärfe nicht scheut, wo die Gefahr der Abstraktion droht“ (DERBOLAV 1956, S. 22).

Lassen sich sein Thema und das Ergebnis seiner Überlegungen heute dennoch systematisch verstehen und kohärent auslegen? Die zentralen Bestimmungsstücke der gesellschaftlich-historischen Aufgabe und methodischen Eigenart der wissenschaftlichen Pädagogik präzisieren sich nach meinem Eindruck schon immanent eindeutig, aber kohärent – auch im Kontext der anderen Schriften FLITNERS – erst dann, wenn man (1) seinen Annahmen über die Rolle ‚akademischer Ämter‘ nachgeht; sie bestimmen sich weiterhin dadurch eindeutig, daß man (2) für die Reflexionstypik der Pädagogik die Unterschiede gegenüber anderen Disziplinen in ihrem Anspruch ernstnimmt und die Prämisse einer Differenz nicht als FLITNERS Irrtum behandelt; Klärung läßt sich schließlich finden, wenn man den Sonderstatus der Erziehungswissenschaft (3) auch für ihre ‚Theorie‘ und ‚Methode‘ als leitende Hypothese der Interpretation akzeptiert und damit insgesamt dem Text die Konsistenz und Struktur abzugewinnen sucht, die er auf den ersten Blick heute nicht mehr hat und angesichts seiner eigenen Historizität zusätzlich versperrt.

1. Ämter

FLITNER klärt das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft zwar dadurch, daß er sie innerhalb der Wissenschaften in ihrer Sonderstellung zeigt, aber er isoliert sie nicht, weder sozial noch theoretisch und methodisch. Sozial vermeidet er jede Separierung schon dadurch, daß er im Begriff des ‚Amtes‘ (bereits FLITNER 1933//1983, S. 21) die „Erziehung“ neben „Rechtspflege, Politik, öffentlich-gesittetes gesellschaftliches Leben“ (S. 347) plaziert und die Pädagogik, mit der „Wissenschaft von der Politik“ neben „Theologie, Jurisprudenz, Medizin“ (S. 338), als das in der Moderne zuletzt verselbständigte Amt darstellt. Was immer man über diese gesellschaftlichen Institutionen sagen mag, sie sind nicht einfach Berufe wie alle, sondern stellen ein „verantwortliches öffentliches Amt“ (S. 338) dar, nicht allein bezogen auf die gesellschaftlichen ‚Funktionen‘¹⁵, sondern auf Funktionen unter einem historisch dezidierten Anspruch: „gerechtes Recht, öffentliche Sitte, gedeihliche Politik, gute Erziehung“ (S. 347). Ämter sind schließlich arbeitsfähig nur unter einer strikten Bedingung: sie hängen ab vom „Konsensus der Geister“ (S. 347). Damit geraten die Ämter zugleich in eine eigentümliche Spannung zu den historisch-gesellschaftlich ausgeprägten „Lebensformen“: von ihnen sind sie zwar unterschieden, ihnen gegenüber sind sie aber nicht autark. Für die pädagogischen Ämter und ihre Theorie gilt vielmehr, daß sie erst durch die Erziehungslehren oder die Pädagogik der Lebensformen ihre praktische wie theoretische Geltung gewinnen (S. 325 ff.).

Diese Eigenständigkeit in der Abhängigkeit, nichts anderes als die Autonomie der Pädagogik also, wie FLITNER sie versteht, wirft selbstverständlich Relationsprobleme auf, und es ist – neben der Ausbildung der Pädagogen – vor allem die Reflexionstypik der Ämter, die solche Relation stiftet.

2. Ämter-Reflexion und ihre Voraussetzungen und Funktionen

FLITNER löst die damit verbundenen Probleme zunächst dadurch, daß er für Ämter-Reflexion eine aufgabenspezifische Limitation unterstellt – und zwar in ihrer Bindung an die Aufgabe, ‚gute Erziehung‘ möglich zu machen¹⁶. Das wiederum impliziert: „ein wissendes Wollen des Guten unter den Forschenden und Diskussionspartnern muß vorausgesetzt werden“ (S. 323). Die Reflexion ist deshalb – wie in einer „jeden Wissenschaft, die sich auf den handelnden Menschen bezieht“ – nicht nur „auslegend, entscheidend, sinnauffassend“, schon gar nicht neutral und objektivistisch, sondern auch „bejahend“ (S. 324), positiv bezogen auf die Lebensformen, von denen sie ausgeht, sowie verpflichtet auf die „Sache“, der sie dient – und das definiert erst ihre ‚Objektivität‘.

Der Begriff der „Verantwortung“ stiftet daher nicht nur eine ethische, sondern auch eine soziale Referenz, in der die Ämter arbeiten. Pädagogik gewinnt damit angesichts der Realität der Lebensformen – so lese ich den Text im historischen Kontext – eine zweifache, man könnte sagen ‚dialektische‘, Referenz: Sie denkt einer-

seits am „Standort verantwortlicher Erzieher“, und zwar angesichts der konkreten Aufgabe, und sie übersteigt zugleich – als Instanz der Reflexion, angesichts der „Verantwortung des Denkenden“ – die Begrenzung der Berufswirklichkeit hin auf ein Allgemeines, auf die Grundstruktur der pädagogischen Aufgabe und ihr Thema, den zu erziehenden Menschen, die „homines educandi“ (S. 329) als kritische Instanz von Beruf und Reflexion zugleich.

Zentral für diese Reflexion ist mit anderen Worten, mit FLITNERS Worten, die „Sinnfrage“ (S. 322). Bezogen auf die Funktion der Erziehungswissenschaft ergibt sich deshalb auch eine komplexe, den Dimensionen des Sinnbegriffs analoge¹⁷ Funktionsbestimmung der Erziehungswissenschaft: Grundsätzlich „darf aber nicht vergessen werden, daß die Herbeiführung jener Übereinkunft die vornehmste Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik ist, und daß darin ihre oberste Funktion in der Öffentlichkeit gründet“; „Ihre zweite Funktion ist, daß sie dem Pädagogen ... ein Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit gibt“, und „erst in dritter Reihe steht die unmittelbare technische Hilfe, die in den Schwierigkeiten des Erziehungsgeschäfts, besonders in den problematischen Fällen, geboten werden muß“ (S. 336). Die pragmatische Dimension läßt sich jedenfalls nicht auf den Aspekt reduzieren, rezepthaft-eindeutiger oder normativ-strikter Kontrolle des Handelns das kognitive Fundament zu liefern¹⁸.

3. „Methode und Theorie“

In dieser Weise wird das „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“ primär aus ihrer öffentlichen Funktion interpretiert. Auch ihre Argumentationstypik gewinnt darin Präzision. Systematisch gedacht und formalisiert läßt sich ein Schema identifizieren, mit dem sich die Reflexion akademischer Ämter im historischen Prozeß, unter dem Anspruch von Verständigung und Konsensfindung sowie unter Beteiligung der Lebensformen und der Öffentlichkeit ordnen und analysieren läßt. Damit wird schließlich – auch schon für den zeitgenössischen Beobachter (DERBOLAV 1956, S. 22) – verständlich, daß die wesentlichen Methodenbegriffe dieser Disziplin nicht logisch bestimmt sind, sondern als aufgabendefinites Gefüge von Betrachtungsperspektiven der Pädagogik und historisch verfestigten Problemen der Erziehung im Muster von Prozeßbegriffen eingeführt werden.

In dieser allgemeinen Charakteristik lassen sich die Reflexionseigentümlichkeiten der Pädagogik zwar noch analog zu szientifischen Methoden beschreiben, denn die organisieren im Gang der Erkenntnis ja ebenfalls einen Prozeß, aber sie lassen sich den Forschungsmethoden nicht mehr gleichsetzen. Im exoterischen Anspruch der Reflexion fügen sich die ‚Methoden‘ der FLITNERSchen Reflexion nämlich keineswegs mehr dem esoterischen Duktus, durch den die ‚Logik‘ der Forschung ausgezeichnet ist. Innerhalb der pädagogischen Methodik unterscheiden sich die einzelnen Reflexionsformen daher auch eindeutig von der ‚Logik‘, durch die sie im jeweiligen Verstande der Ursprungsdisziplinen bestimmt sind, relativ zu denen FLITNER seine Methoden denn auch abgrenzend charakterisiert: als ‚philosophierend‘, aber nicht philosophisch, als ‚theologisierend‘, aber nicht theologisch, als

‚verstehend‘, aber nicht hermeneutisch, als ‚historisierend‘, aber nicht geschichtswissenschaftlich. Die „Ermittlung des Tatsächlichen wie die Sinnvergewisserung“ gehen vielmehr ebenso parallel, „aufeinander bezogen und nur durcheinander gegeben“ (S. 335), wie philosophierende und theologisierende Reflexion. Es sind synthetisierende Leistungen, die FLITNER erwartet, und es sind die Einheit und Komplexität des Bezugsproblems, die diese Syntheseleistungen fordern.

Die damit gegebene Bestimmung der pädagogischen Reflexionstypik hält aber nicht nur – in der Grenzziehung nach außen – die Differenz zu Philosophie und Theologie fest, zur Geschichtswissenschaft und zu den Philologien, sie entspricht auch – nach innen gewendet – FLITNERS Definition der pädagogischen Aufgabe, und damit ist sie wirklich Methode, nämlich dem zu lösenden Problem angemessen: Die pädagogische Aufgabe ist ja ebenfalls nicht einfach ‚gegeben‘, gesellschaftliches Faktum oder historisch unveränderliches Fixum, sondern Anspruch an das Handeln, nicht Realität, sondern Möglichkeit. FLITNER denkt Erziehung als ein „Wirkungsfeld“, dessen „Faktizität“ (S. 338) „keine objektiv-naturhafte und auch keine objektiv-geistige ... ist, sondern eine erst noch aufzugebene, in die Zukunft hin offene“ (S. 338), letztlich „eine Zwischenwelt, in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt“ (S. 335) und die in der Reflexion „auf das Kommende hin geöffnet“ wird (FLITNER 1964/1989, S. 457)¹⁹.

4. *Immanentes Fazit*

Auch wenn diese „Zwischenwelt“ nicht näher bestimmt, sondern als „Ereignis“ stilisiert wird, das sich dem planenden Zugriff und strikt theoretischer Analyse entziehe, an der letztlich präzise erkennbaren Reflexionstypik der Pädagogik läßt sich auch dann nicht zweifeln, wenn manche anderen Bestimmungen etwas vage bleiben. Ganz abgesehen davon, daß heute sogar solche ‚flüchtigen‘ Wirklichkeiten sich nicht nur in anderen Theorien finden²⁰ und wissenschaftslogisch sogar diskutieren lassen²¹, daß sie sozial als Aufgabe eigener Art zu erkennen sowie in Reflexionsformen als Element genuiner Struktur zu identifizieren sind²², unbeschadet aktueller Explikationsmöglichkeiten also ist schon dem historischen Text die Kohärenz nicht abzuspochen. Diese Kohärenz ergibt sich, wenn man FLITNERS genuine Leistung darin sieht, daß er eine Bestimmung des Reflexionstypus akademischer Ämter geliefert hat: Dann läßt sich nicht nur die vermeintliche Sonderstellung der Pädagogik veralltäglichen und als weiter verbreitetes Denkmuster erkennen, sondern auch die elementare Struktur der FLITNERSchen Argumentation als vertrautes Gut der ‚Ämter‘-Reflexion zeigen.

Ihre Kohärenz gewinnt die Methode wie die Argumentation für die Methode daher auch nicht durch Einzelbestimmungen – sei es der Hermeneutik oder der Ethik, der Philosophie oder der Theologie – sondern durch den Zusammenhang der Elemente dieser Denkform, durch die Relation von Amt und Reflexion, durch den Ausgang von der pädagogischen Aufgabe, letztlich durch ihre Verpflichtung auf den Begriff der „guten Erziehung“ als Leitfaden und Instanz der Erziehungswirklichkeit und

ihrer Reflexion. Deshalb scheint mir auch der Titel „Theoretische Pädagogik“ am ehesten angemessen, als Titel für die in der Gesellschaft verankerte, handlungsorientierte, aber einem Geltungsanspruch ausgesetzte und insofern ‚theoretische‘ Verständigung über Erziehung.

Kohärenz gewinnt FLITNERS Argumentation aber auch werkgeschichtlich. Auf dem hier skizzierten Hintergrund war es nämlich gar nicht erforderlich, daß FLITNER seine älteren Texte 1957 in ihrem Selbstverständnis dementieren oder überholen mußte. Er präzisiert 1957 nur explizit, was schon immer Leitfaden seiner Überlegungen war und auch für die Zukunft der entscheidende Gedanke blieb (man vgl. FLITNER 1976/1989): die wissenschaftliche Pädagogik als Theorie pädagogischer Ämter zu konzipieren und zu entfalten.

Noch ebenfalls immanent gedacht, gilt dann aber auch für die Methodik im ganzen, was Flitner selbst 1957 für das Verstehen einräumt (S. 336): Es ist ein metaphorischer, d.h. „übertragener“, Gebrauch des Methodenbegriffs, auf den wir hier treffen. Das gilt für FLITNER offenkundig deswegen, weil er an den Alltag der Forschung in den Natur- und Sozialwissenschaften denkt, wenn er den Methodenbegriff einführt. Obwohl insofern durch Übertragung eingeführt, ist es dennoch ein auch systematisch vertretbarer, das Eigenrecht der Pädagogik nicht zerstörender Methodenbegriff. Versteht man unter ‚Methode‘ den Zusammenhang von Gegenstand und Thema, Problem und Reflexionsform in seiner spezifischen Relation und Rationalität²³, dann sind sowohl die wissenschaftliche Methode im üblichen wie die pädagogische im hier explizierten Sinne als *differentia specifica* des allgemeinen Methodenbegriffs zu begreifen. FLITNER gibt also, liest man seine Abhandlung in dieser Perspektive, einen Vorschlag für den Weg, in historisch entstandenen Situationen des Dissenses über Erziehungsfragen pädagogische Aufgaben unter Konsensanspruch und nach kommunizier- und prüfbareren Rationalitätsstandards so zu reflektieren, daß Erzieher bei ihrer Lösung auch ‚pragmatisch‘, d.h. situationsdefinit und -transzendent zugleich, orientiert werden.

Insofern, fern jedes Szientismus, ist aber auch nicht „die“ Erziehungswissenschaft gemeint und die Gesamtheit ihrer Praxis in Forschung und Publizistik, sondern, wie FLITNER an anderer Stelle, aber zeitlich sehr nahe, 1958 nämlich schon einräumt, allein der spezifische Zugriff der „allgemeinen Pädagogik“. Verwickelt in ein Gespräch mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen erläutert er 1958 die Spezifik des Faches einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit gerade dadurch, daß er im Ganzen der „Erziehungswissenschaften“, wie er hier sogar im Plural formuliert, das Besondere der allgemeinen Pädagogik, „ihre originale Methode“ (FLITNER 1958/1989, S. 373) darstellt – als historisch-pragmatisch-normauslegend.

Diese Bestimmung, die Präzisierung des genuinen Reflexionstypus der Erziehungswissenschaft in Gestalt der allgemeinen Pädagogik, liegt durchaus in der Linie der „Selbstverständnis“-Schrift; denn dort (z.B. S. 320 ff., 328 f.) unterscheiden sich die empirische, historische oder vergleichende Forschung der (und: in den) Erziehungswissenschaften in der Logik ihrer Forschungsoperation so wenig von den Referenzdisziplinen wie in anderen Schriften FLITNERS. Aber diese Forschungsoperationen gewinnen in und mit der allgemeinen Pädagogik erst ihre erziehungswissenschaftliche Besonderung, und das geschieht durch den Bezug auf

das pragmatische Problem, in ethischer Dimensionierung und unter dem Anspruch einer praktisch zu lösenden Aufgabe (vgl. auch FLITNER 1964/1989, S. 444 f.).

Damit wird, bedenkt man die Konsequenzen, zugleich aber, und zwar schon bei FLITNER, die Allgemeine Pädagogik – paradoxerweise und historisch erzwungen – zu einer spezifischen, problemspezifischen Teilpraxis der Erziehungswissenschaft. Ihre Aufgabe ist es, in der Vielfalt der „Pädagogiken“ (mit PASCHEN 1979) den Grundgedanken festzuhalten und den Zusammenhang der Spezialforschungen zu sichern. FLITNER diskutiert auch eigens die damit erwartete und notwendige methodische Relation der allgemeinen Pädagogik mit der Vielfalt von Forschung nach dem Muster anderer Disziplinen. Er stiftet diesen Zusammenhang pragmatisch, zwar in wissenschaftslogischer Terminologie, der Sache nach aber vor allem dadurch, daß er von der Allgemeinen Pädagogik den „Begriff der pädagogischen Tatsache“ (S. 334) erwartet. Noch der ist, in immanenter Konsequenz, aber nicht allein im phänomenologischen Sinne oder wissenschaftslogisch verstanden (wie z.B. bei FISCHER 1914), sondern letztlich doch wieder im ‚Zwischenbereich‘ plaziert und als Aufgabe pragmatisch definiert, die „aus exemplarischer Erfahrung“ „überhaupt nur verstanden werden kann“ (FLITNER 1964/1989, S. 425), nicht etwa theoretisch. Der Theoriearbeit bleibt die Rolle der Ergänzung, sie kann ‚logische‘ Klärung dieser pragmatischen Basis erbringen.

Wenn FLITNER schließlich eine „Analyse typischer Forschungsaufgaben der hermeneutisch-pragmatischen, sinnaufklärenden Pädagogik“ (S. 338–343)²⁴ gibt, dann erläutert sein Text selbst die hier nachgehend explizierte besondere Funktion allgemeiner Pädagogik: Sie liefert im Forschungsprozeß nicht nur den Begriff der pädagogischen Tatsache, als der theoretisch klärungsbedürftigen Aufgabe, sie gibt auch – aus der aktuellen Handlungssituation und ihren Schwierigkeiten heraus – die leitenden, in weiterer Forschung und Reflexion zu präzisierenden Begriffe als Thema genuiner Arbeit von Historie, Empirie, Philosophie und Theologie vor.

Denkt man vom Beginn des Forschungsprozesses aus, dann sorgt die Allgemeine Pädagogik mithin für eine thematische Engführung pädagogischer Reflexion im Gesamt der Forschungen über Erziehung; denkt man vom Endpunkt des Forschungsprozesses aus, dann „relativiert“ (S. 341) sie die Ergebnisse der Einzelforschung wieder, indem sie für eine „Einordnung“ (ebd.) in den Handlungskontext sorgt. Betrachtet man schließlich ihre Funktion, dann bleibt sie reflexiv, denn sie ordnet ein, ohne doch selbst Entscheidungen treffen zu können. Im wesentlichen wird das „Niveau“ der Entscheidungsfindung „erhöht“ (S. 341), weil die Tatsachen in ihrer Genese, in ihrer Struktur und in ihrer historisch gegebenen Sinnhaftigkeit „aufgehellt“ (S. 339) worden sind.

Das Gefüge aller Methoden, die in den Erziehungswissenschaften insgesamt vorkommen, ist daher, im FLITNERSchen Verstande und im allgemeinen, nicht ein hierarchisches, sondern ein korrelatives; denn keine der Operationen ist – unter pragmatischem Aspekt – für sich allein zur Problemlösung oder -bearbeitung geeignet oder sinnvoll diskutierbar. Aber die Korrelation der Methoden, ihr Zusammenhang und ihr Verweisungszusammenhang, ist genuin pädagogischer Natur, nicht logisch gestiftet oder determiniert, sondern letztlich durch die pädagogische Aufgabe, also ‚pragmatisch‘ gegeben. Diese Form von Differenzierung und Inte-

gration pädagogischen Wissens ist schließlich wohl nur deshalb möglich, weil FLITNER im Forschungsprozeß eine Differenz von ‚Theorie/Thema‘ und ‚Methode/Verfahren‘ einführen kann, und zwar insofern, als ein enggeführtes Thema – die Möglichkeit guter Erziehung – in seinen vielfachen Aspekten spezialistisch analysiert und in seine Dimensionen forschend ‚zerlegt‘ werden kann, und dann dennoch – in pragmatischer Absicht und wegen der konstant gehaltenen Auffassung der pädagogischen Aufgabe – wieder als ‚ganzes Problem‘ zusammen und zugleich auslegbar ist.

In der praktischen Nutzung endlich, das als letzter Hinweis, ist die soziale Konsequenz dieser Denkform auch nicht etwa als „affirmativ“ in ihren Handlungsperspektiven schon zutreffend qualifiziert (wie z.B. BENNER 1988 unterstellt), sondern eher in der Zeitdimension zu erörtern, und dann freilich als „traditional“. Sie ist nicht affirmativ, weil FLITNER der Wirklichkeit, die er betrachtet, nicht unkritisch erliegt, so wenig wie den theoretischen Beschreibungen, die es für diese Wirklichkeit gibt; denn beide versteht er unter der Prämisse, daß die Welt nicht bleiben muß, wie sie ist oder theoretisch objektiviert wird, sondern auch anders sein kann und möglich ist. FLITNERS Denkform ist aber traditional, weil er die andere Welt der Erziehung in Bildern beschreibt, die vergangenen Wirklichkeiten entstammen.

III.

Nach der immanenten Analyse – was sagt der distanzierte Beobachter? Gewohnt an heutige sozialwissenschaftliche Praxis oder an hergebrachte prinzipientheoretische Standards zieht sich FLITNERS Bestimmung der Eigenart und Funktion allgemeiner Pädagogik sicherlich all die Kritik zu, der sein Text bis heute bereits erlegen ist. Wenn man die von ihm gebrauchte Begrifflichkeit aus dem Zusammenhang der pragmatisch gebundenen Nutzung löst, dann ist es auch relativ einfach, ein Bündel an Einwänden zu formulieren:

- der Erziehungsphilosoph, z.B. neukantianischer Provenienz (wie FISCHER 1966), wird am historisch bestimmten Begriff der pädagogischen Tatsache die logisch-methodische Unbedingtheit vermissen, die er selbst sucht;
- der praktische Philosoph, z.B. konfessioneller Provenienz (wie schon BELLERSEN 1931), wird für den Begriff des pädagogischen Ziels die Klärung der letzten Grundsatzfragen vermissen, die FLITNERS historisch-konkreter Zugang auspart²⁵;
- der Praxeologe, gleich ob Bonner oder Münsteraner Mundart, wird bei aller Zustimmung zum Grundgedanken (wie bei DERBOLAV 1979) dennoch klagen, daß es der eher laxen Aufzählung der akademischen Ämter nicht nur an Versuchen ihrer anthropologischen Herleitung, modo DERBOLAV, sondern auch an Überlegungen zu ihrer prinzipientheoretischen Reihung und Ordnung, modo BENNER (BENNER 1987), fehlt;
- WITTGENSTEINS Erben werden den Begriff der Lebensform hören und an ihre Probleme, statt an den Alltag des Begriffsgebrauchs bei SPRANGER und FLITNER denken (z.B. MAROTZKI 1990), so wie ADORNOS Adepten zwar den hermeneuti-

- schen Zugang anerkennen, aber die Instanz der Kritik vermissen, die den Theoretiker vor der Affirmation bewahren könnte (UHLE 1976);
- Professionstheoretiker werden notieren (z.B. TENORTH 1987), daß der Begriff des Amtes zu wenig die Differenz zwischen Amt und Funktion klärt und an der professionellen Semantik dann auch zu wenig scharf die Differenz zwischen dem Eigeninteresse der Profession und dem Ethos des Amtes;
 - Systemtheoretiker werden FLITNER für die Einführung einer Differenz loben (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 332), aber zugleich darauf hinweisen, daß ihre eigene Analyse des gleichen Phänomens mehr an Auflösungsschärfe in der Betrachtung und eine größere Anschlußfähigkeit an andere soziale Tatsachen und Reflexionen sichert;
 - Wissenschaftstheoretiker haben uns über den Essentialismus der FLITNERSchen Sprache (BREZINKA 1971 u.ö.), Historiker über die Befangenheit an eine spezifische Zeitdiagnose belehrt (RANG 1986);
 - der Logiker mit analytischer Schulung kann betonen, daß er einen Kalkül kennt, um das Handeln unter Risiko und Ungewißheit nicht nur im luftigen Zwischenreich der Ereignisse zu behandeln, sondern unter Bedingungen einer prüfbaren Rationalität zu diskutieren (STEGMÜLLER 1973);
 - die Konsensustheoretiker, zumal in der Sozialphilosophie, werden schließlich alle präzisen Regeln und definitorisch eindeutigen Vorschriften und Analysen als Desiderat festhalten, die es erlauben könnten, nicht nur einen echten Konsens zu erwarten, sondern ihn zugleich als solchen auszuweisen²⁶.

Im Ergebnis: Beim Zugriff des Spezialisten und in isolierender Betrachtungsweise mag die Gesamtaufgabe als sympathisch und die Lösung als verstehbar erscheinen, in ihren Elementen ist sie – für den jeweiligen Spezialisten – nicht auf der Höhe der Zeit, schon weil FLITNER sich methodentheoretisch wie in der Durchführung dem Anspruch verweigert, „die letzten Menschheitsfragen“ (S. 344) zu lösen. Er fängt einfach an, mit seinen Schwierigkeiten, inmitten der lebensweltlichen Traditionen, angesichts der Probleme der pädagogischen Ämter, unter der Verpflichtung, daß die Aufgabe keinen Aufschub duldet, sondern hier und jetzt auf praktische Klärung wartet, weil sie ihre eigene Dignität hat. Ob diese Aufgabe möglich ist und ob man ihre Legitimität auch letztbegründend erweisen kann, das läßt sich für ihn (FLITNER 1979/1989) weder theoretisch antizipieren noch in Methodenreflexion vorab erweisen, sondern nur pragmatisch, im Versuch, erproben und im Dialog prüfen.

So besehen erweist sich der – für sich jeweils gut begründete – Einwand des Spezialisten aber wirklich als esoterischer Einwand. Er kommt von außen, weil er sich auf ein anderes Problem verpflichtet hat, und zwar auf ein Problem, das in manchen Aspekten FLITNERS Problem war auch berührt, aber doch jeweils nicht erschöpfend definiert. FLITNERS einzige Verteidigung kann es deshalb auch nur sein, an die Differenz der Probleme zu erinnern, ohne für seine eigenen Anstrengungen ein besseres Argument zu haben, als daß sein Problem besteht, und seine Verfahren und Schemata anders verteidigen zu können als pragmatisch, mit dem Hinweis, daß man es versuchen muß, um zu sehen, was zu leisten ist – und vielleicht zeigt sich dann, daß auch der Zielbegriff, der Konsens, letztlich nur eine dialogleitende, notwendige Fiktion ist. Aber das Selbstverständnis der Erziehungs-

wissenschaft im FLITNERSchen Sinne, die Aufgabe mithin, Verständigung in Erziehungsfragen trotz öffentlichen Dissenses dennoch zu suchen, bleibt von den spezialistischen Einwänden unberührt, weil sich die öffentliche Funktion der Erziehungsreflexion auch dann stellt, wenn man Konsens für unmöglich hält.

Zu den immanenten Anschlußproblemen, die FLITNERS Text erzeugt, zählt deshalb auch nicht so sehr die Methodentheorie, sondern z.B. die Frage nach dem sozialen Ort und nach den Trägern der Theorie, die diese Reflexionsrolle beanspruchen. FLITNER hebt auf die ‚pädagogischen Ämter‘ ab – „durch die pädagogische Wissenschaft gebildete Schulmänner, Jugendbehörden, Lehrer, Erziehungsberater“ (S. 349)²⁷ – auf einen Kreis von Experten also. Aber gleichzeitig sagt er auch²⁸, daß nicht die Erzieher insgesamt, sondern vor allem die führenden Mitglieder der Profession dieser Reflexion bedürfen. Er setzt „einen tragenden Personenkreis voraus, der über das Gebührende und Rechte, über das eigentlich Menschliche, über das gelungene oder verfehlete Leben ein Mindestmaß gemeinsamer Bewertung wie selbstverständlich besitzt“ (S. 347) und öffentlich zur Geltung bringt.

‚Erziehungswissenschaft‘ ist daher für FLITNER primär weder objektivistisch-uninteressierte Forschung noch ‚Professionswissen‘, aber sie ist auch nicht ein Gespräch, das nur auf eine Expertenkultur beschränkt wäre; denn erkennbar konstruiert er einen Raum der pädagogischen Öffentlichkeit, in dem nicht nur die Experten, sondern auch Publizisten und Politiker, Eltern und die ‚Gesellschaft‘²⁹ mitreden. Aber dieses Gespräch ist dennoch von der Perspektive der Fachmänner, vom theoretisch explizierten pädagogischen Grundgedanken, zentriert. Die pädagogische Reflexion bleibt dem ‚Amt‘ der Erziehung auch dann verpflichtet, wenn sie sich in der Gesellschaft entfaltet – hofft FLITNER.

Damit wird aber das Problem brisant, wie die pädagogische Reflexion in einem sozialen Sinne heute funktionieren soll, wenn es als notwendiges Folgeproblem der Moderne (wie FLITNER 1967 weiß) weder sittlich-prägende Lebensformen gibt noch einen „Konsensus der Geister“, sondern nur noch unversöhnten Pluralismus. FLITNER ist nicht etwa optimistisch, sondern eher pessimistisch, wenn er seinen Anspruch trotz solcher Erfahrungen festhält, man wird deshalb – mit Erstaunen oder zustimmend – zuletzt auch notieren müssen, daß FLITNER damit – gleich wie man diesen Befund akzentuiert – nicht nur den Primat der Ethik teilt, den manche Theoretiker des guten Lebens bis heute bewahren, sondern auch die Distanz gegenüber anderen Lösungen, die in den neuzeitlichen Sozialwissenschaften vertreten werden, z.B. gegenüber Theorien, die zu erklären suchen, wie gesellschaftliches Leben möglich ist – z.B. über Institutionen, durch Systembildung oder durch Sozialisation.

IV.

Soweit mein Ergebnis. Bedeutet dann aber – trotz der bekannten und naheliegenden, nahezu unausweichlichen Kritik und trotz der systematischen Begrenzung von FLITNERS Problem, die ich hiermit vorschlage – dieser Text heute noch etwas?

Meine These heißt ‚ja‘, und ich denke, daß er sogar in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung ist und bleiben kann:

Ich würde ihm *historische* Bedeutung zusprechen, ihn dafür aber nicht so sehr zeitpunktbezogen oder rückwärtsgewandt auslegen, sondern nach vorne lesen, als Auftakt einer intensiven Phase der Selbstverständigung und Selbstveränderung des Faches. Denn man muß berücksichtigen, daß der Text ja auch Band 1 der „Veröffentlichungen des Comenius-Instituts“ darstellt und damit eine Reihe eröffnet – „Pädagogische Forschungen“ –, die in einer geradezu erstaunlichen Manier belegt, daß eine so altertümliche Theorie durchaus den Auftakt für die Modernisierung pädagogischer Reflexion bilden konnte, offen für die Sozialwissenschaften und ihre Themen und Methoden, den Erfahrungen des Auslands ebenso zugewandt wie bildungspolitischen Fragen. Gibt es dafür Gründe in FLITNERS Text? Vielleicht liegen sie ja darin, daß seine Reflexion sich systematisch und kontinuierlich nicht nur den forschenden Disziplinen, sondern auch den öffentlichen Problemen der Erziehung verschrieb und dann, vielleicht ohne ihr Zutun oder sogar unverdienterweise, das Glück hatte, daß die Phase der Restuaration, der man die fünfziger Jahre zurechnet, doch weniger Dauer hatte, als manche rückblickende Kritik vermutet. Die Dynamik der Wirklichkeit konnte daher zur Triebkraft der Theorie-Modernisierung werden und FLITNERS Reflexion davor bewahren, im Dogmatismus zu enden.

Für das *disziplinäre Selbstverständnis* der Erziehungswissenschaft würde ich die Bedeutung dieser Schrift ebenfalls betonen, nämlich dann, wenn man in dieser Disziplin auch künftig an der Verbesserung der Erziehungsverhältnisse durch Diskurs und vielleicht sogar durch Konsensbildung interessiert ist. Dann kann das von FLITNER betonte „Selbstverständnis“ der Erziehungswissenschaft als öffentlicher, aufgaben-spezifischer Reflexion das ‚proprium‘ der allgemeinen Pädagogik in ihrer sozialen Dimension durchaus gut beschreiben. Aber man kann auch wissen, und zwar mit FLITNER, daß dieses proprium nicht das ‚totum‘ der erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Denkformen definiert, ja daß vielleicht die alltäglichen Aufgaben in Forschungs- und Handlungszusammenhängen nur sehr selten das proprium thematisieren müssen, dann nämlich, wenn der soziale Sinn zu schwinden droht oder verdunkelt wird, in dem es möglich ist, über Erziehung mit der Absicht der Verständigung begründet zu reden und die Pädagogik an ihr ‚Allgemeines‘ zu erinnern.

FLITNERS Text zeigt deshalb auch, *wissenschaftstheoretisch*, daß sich die Autonomie einer Disziplin nicht etwa durch Separierung von anderen Disziplinen oder der Erziehungswirklichkeit begründen, sondern erst durch Relationierung stiften läßt. Das ‚Zwischenreich‘ der pädagogischen Verantwortung ist dafür die pragmatische Metapher, ‚Interdisziplinarität‘ die theoretische, beide Muster der Relationierung von Reflexion und Welt befördern ohne eigenen Grundgedanken nur die Überwältigung von außen, nicht kritisches Lernen.

Der Text kann schließlich, das war für mich der interessanteste und lehrreichste Ertrag der erneuten Lektüre, auch eine ‚kritische‘ historische Aneignung der pädagogischen Tradition anleiten, wenn man ihn als Aussage über den „Beruf der Wissenschaft“³⁰ und über die *gesellschaftliche Funktion der pädagogischen Refle-*

xion liest. FLITNER kennt nämlich die Probleme sehr genau, die damit in der Moderne verbunden sind, seit „Wissenschaft zum Beruf“ wurde, und seine „Selbstverständnis“-Schrift kann, in diesen Kontext gestellt, auch keinesweg als ein dogmatischer Rückfall hinter MAX WEBER³¹ verstanden werden. Das war angesichts der historischen Irrtümer der Geisteswissenschaften – ich muß es eingestehen – meine eigene Sorge und Vermutung, als ich FLITNER in diese Tradition theoretischer Analyse der öffentlichen Funktion von Wissenschaft zu rücken suchte.

Anders als die jugendbewegten und George-nahen Kritiker MAX WEBERS reklamierte FLITNER zwar (gegen den ‚Positivismus‘ WEBERS, wie er wohl immer fälschlich meinte) entschieden die Lebensbedeutsamkeit seiner Disziplin, er übersprang aber weder die Grenzen, die WEBER dem Katheder auferlegte, noch klärte er die öffentliche Rolle der Disziplin anders als aus ihrer pädagogisch-eigenen Funktion. In der Dialektik von pädagogischem Anspruch und pädagogischer Selbstlimitation liegt vielmehr die Pointe seines Programms. Meine Schlußbemerkungen sollten deshalb auch noch die „Pädagogie“ (S. 348) der Erziehungswissenschaft zeigen, die FLITNERS Selbstverständnis-Schrift immanent ist, und sie, liest man meine These extensiv, als ein bereichsspezifisches Komplementärstück zu MAX WEBERS allgemeinen Überlegungen auszuweisen, wenigstens, behutsam formuliert, lesbar machen.

V.

FLITNER bestimmt, analog zu MAX WEBER, die Grenzen des gesellschaftlichen Normierungsanspruchs für den Theoretiker wie für den Pädagogen sehr eindeutig und ebenfalls sehr eng. Er zeigt diese Grenzen traditional, in der Begrifflichkeit des Amtes und im Kontext der eigenen Disziplin, also in pädagogischen Begriffen, und er tut das schon sehr früh, nämlich 1928, wenn er die Differenz betont, die zwischen dem „missionierenden“ und dem „pädagogischen“ Amt besteht. Damit, am Rande sei es erwähnt, weist FLITNER nicht nur eine der beliebtesten Metaphern der pädagogischen Amts-Tradition, die man z.B. auch bei DIESTERWEG findet, als unzutreffende Selbstbeschreibung der Pädagogik zurück (FLITNER 1928/1989, S. 250 f.), er klärt auch die legitimen Ansprüche der Pädagogen gegenüber der Klientel: Während jenes Amt, die ‚Mission‘, „direkt“ auf den Adressaten ziele, arbeite dieses Amt, die ‚Erziehung‘, „indirekt“, „nicht tyrannisch, sondern ritterlich, nicht zwingend, sondern fördernd, einführend, aber nicht missionierend.“ Zum Habitus dieses Amtes gehöre nicht die Unduldsamkeit in den zentralen Ansichten über die Welt, sondern Toleranz und Akzeptanz auch in grundlegenden Fragen, etwa der „Glaubensstellung des Zöglings“. Das Verhalten des Adressaten müsse man selbst dann „positiv nehmen, entwickeln, ja lieben und sichern, wenn sie (diese Glaubensstellung) von der seinen abweicht“ (FLITNER 1928/1989, S. 250/51)³². Gerade darin, in der Enthaltensamkeit gegenüber missionarischen Ansprüchen, sieht FLITNER „die opfernde asketische Großartigkeit des erzieherischen Amtes“. Der Wirklichkeit der Erziehung und seinen eigenen Wirkungen gegenüber bewahrt er also die Haltung, die MAX WEBER dem Wissenschaftler generell emp-

fiehlt: „nur als Lehrer sind wir auf das Katheder gestellt“, nicht „als Führer“, und „Schwäche“ wäre es, „dem Schicksal der Zeit nicht in sein ernstes Anlitz blicken zu können“ (WEBER 1919, S. 605).

In dieser Nähe von WEBER und FLITNER – präziser und begrenzter: in der Gleichförmigkeit, in der sie die Funktionsprinzipien eines Amtes zum Prinzip seiner sozialen Aufgabenerfüllung und Begrenzung zugleich machen (und nur insofern behauptete ich überhaupt Vergleichbarkeit) – erkennt man auch die Differenz der FLITNERSchen allgemeinen Pädagogik zu manchen implizit-expliziten pädagogischen Grundgedanken, die man in der nach-68er Generation kritischer Pädagogik antreffen konnte. Sie knüpfte für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft zwar ebenfalls an der sozialen Rolle der Disziplin und der Erziehung an, anders als FLITNER hat sich kritische Erziehungswissenschaft in manchen ihrer Diskurse – bis zur eigenen Selbstkritik (MOLLENHAUER 1972, S. 9 – 16; 1982, passim) – aber nicht durch die pädagogischen Aufgaben limitieren, sondern durch ein hypertrophes Bild von Relevanz zur Hypostasierung von Erziehungsambitionen verführen lassen und einen Anspruch formuliert, der durch die Möglichkeiten pädagogischer Arbeit nicht gedeckt war. Mit FLITNER gedacht, und in der paradoxen Denkweise, die er nie scheute: Kritische Erziehungswissenschaft hat in ihren extensiven Träumen den Universalismus der Erziehung zwar gesehen und gesucht, aber die als Begrenzung wirksame Spezifik der pädagogischen Arbeit zugleich aufheben wollen – und das konnte nicht gut gehen.

Wenn FLITNER wiederum, anders als WEBER und gegen die nach-68er Emphase für den Konflikt, „die Unvereinbarkeit und also die Unaustragbarkeit des Kampfes der letzten überhaupt *möglichen* Standpunkte zum Leben, die Notwendigkeit also: zwischen ihnen sich zu *entscheiden*“ (WEBER 1919, S. 608) nicht akzeptieren konnte, sondern am alteuropäischen Ideal gebildeter Verständigung festhielt, dann scheint mir das nicht primär Indiz seiner Sehnsucht nach einer heilen Welt (ULICH 1974, S. 15 ff.). FLITNERS Verständigungsformeln sind eher Ausdruck eines Ämter-Ethos, das den Pädagogen und seine Reflexion von der Aufgabe des Forschers unterscheidet, ohne dem Handelnden doch anderen Trost zu versprechen, als MAX WEBER ihn im heroischen Aushalten gegenüber dem Schicksal sah³³. Und aktuell gedacht, FLITNER hat und hätte die Geisteswissenschaften nicht als kompensatorische Deformation sozial verantwortlicher Reflexion mißdeutet oder unterbestimmt, sondern immer als kritische Instanz der Ermöglichung einer anderen Welt verstanden, auch wenn diese andere Welt deutlich Züge zeigt, die vor unserer Gegenwart sozial ausgeprägt waren.

Insofern, im Lob der Askese und in der Unterwerfung unter ein vormodernes Amtsethos, ist FLITNERS Arbeit fremd, so wie seine Schrift heute eine unzeitgemäße Betrachtung darstellt. Aber den historisch-kritischen Sinn dieser unzeitgemäßen Betrachtung kann man gerade darin erkennen, daß sie die Wissenschaften gegen den „Betrieb“, von dessen Folgen MAX WEBER so skeptisch schrieb, auch wieder als „Kultur“ verständlich zu machen sucht, und daß er insofern „die Zeit daran erinnert, ihrem Wesen nach selbst Veränderung zu sein“ (MITTELSTRASS 1989, S. 13). Uns erinnert er damit an eine Aufgabe, die der allgemeinen Pädagogik eigen ist, in seinem Anspruch nämlich, die „Vernunft der Wissenschaft“ zur Gel-

tung zu bringen und die pragmatische Bedeutung zu artikulieren, die auch disziplinierter Rationalität zukommt.

WILHELM FLITNERS Schrift leistet im Ergebnis deshalb genau, was sie verspricht: Gestützt auf den pädagogischen Grundgedanken, der in der ‚Systematischen Pädagogik‘ bereits der Sache nach entfaltet war, auch das methodische ‚proprium‘ pragmatisch-pädagogischer Reflexion im Ganzen der Erziehungswissenschaft und im pädagogischen Gespräch der Öffentlichkeit zu bestimmen. Das ist noch heute ein legitimes Ziel, damit die Disziplin nicht nur klug und informiert, wissend und gelehrt ist, sondern auch gebildet, um pädagogisch bedeutsam zu sein. Wenn unsere heutigen Probleme andere sind als die seinen um 1957, vielleicht sogar größer und nur noch prinzipientheoretisch zu bestimmen oder sozialwissenschaftlich zu begreifen, dann enthebt uns das als Wissenschaftler nicht der Aufgabe, der FLITNER sich gestellt hat, „Rechenschaft zu geben über den letzten Sinn (des) .. eigenen Tuns“ (WEBER 1919, S. 608). Man kann FLITNERS Anspruch deshalb auch in MAX WEBERS Worten resümieren, um anzuzeigen, daß es in dieser Erwartung keinen Graben zwischen den Disziplinen und nicht einmal zu den viel geschmähten ‚Positivisten‘ gibt.

Wenn Allgemeine Pädagogik für die Erziehungswissenschaft diesen Anspruch wachhält, hat sie nicht wenig geleistet; wenn wir uns dabei an FLITNERS Urteil erinnern, daß Lösungen für solche Aufgaben nur „dialogisch“ gefunden werden können, und daß der Szientismus dabei ebenso zu meiden ist wie jeder Dogmatismus, dann entwickeln wir vielleicht auch Maßstäbe, einen Konsens zu finden, wenn anscheinend nur mehr Pluralismus existiert, oder mit dem Pluralismus so leben zu lernen, daß man den Konsens nicht mehr vermißt. FLITNER gibt für die Bearbeitung dieser Aufgabe kein System, sondern – neben einem Schema zu berücksichtigender Fragen und der Explikation einer Denkform – fast nur die Ermütigung, sie in Angriff zu nehmen. Er gibt keine Konsens-Methodik, sondern Gesichtspunkte zur Reflexion in Verständigungsabsicht. Im Ergebnis, er denkt pädagogisch und nicht allein erziehungswissenschaftlich, aber vielleicht ist das angesichts unlösbarer Probleme und kontinuierlich schwieriger Aufgaben sein größter Vorzug.

Anmerkungen

- 1 In gekürzter Fassung auf dem Symposium „Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft – Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert“ in Hamburg vorgetragen.
- 2 Die Zitate in Klammern und ohne Jahresangabe beziehen sich auf FLITNER 1957a/1989.
- 3 Meine Ausführungen verstehen sich analytisch, nicht ‚pragmatisch‘; zum letzteren wäre – mit FLITNER – „der Tatbestand des Glaubens“ notwendig, „der die Lebensauslegung eindeutig“ und Sozialwissenschaften im pragmatischen Sinne möglich und sinnvoll macht (FLITNER 1957b/1989, S. 359 f.).
- 4 Die heute zu hörende Unterstellung, erst in den 1980er Jahren begänne diese Revision, ist deshalb falsch.
- 5 BOLLNOW, i.d.Bd. S. 47f. stellt das auch für die ‚Allgemeine Pädagogik‘ fest.

- 6 Die Ständesvertretung der Philosophen versuchte, die Erziehungswissenschaft zu einem universitären Fach minderen Ranges herabzustufen. FLITNER wehrte 1953/54 diese Versuche strikt ab, u.a. in Briefen an HEINZ HEIMSOETH und den ‚Engeren Kreis der Deutschen Gesellschaft für Philosophie‘. HANS SCHEUERL danke ich für Informationen zu diesem Thema.
- 7 Die Geschichte der ‚Konferenz der westdeutschen Universitätspädagogen‘ ist so wenig geschrieben wie die Sozialgeschichte des Faches nach 1945 (zur DGfE gibt es wenigstens SCHEUERL 1987). Im Nachlaß SPRANGER sind einige Unterlagen und Protokolle der ‚Konferenzen‘ überliefert, HANS SCHEUERL hat mir zudem freundlicherweise einige der dort fehlenden Protokolle seit Königswinter 1953 zugänglich gemacht. Vom 23. bis 26. April 1957 tagte der 6. ‚Kongreß der westdeutschen Universitätspädagogen‘ in Mainz, der auch für das Wissenschaftsverständnis FLITNERS aufschlußreich ist. Er hält dort einen Vortrag über „Soziologische Forschung in pädagogischer Sicht“, in dem er gegenüber SCHELSKY und dessen Funktionalismus die Perspektive der Pädagogik zur Geltung bringt, mit dem Argument, daß der Funktionalismus fälschlich „auf der These (beruht), daß der Trend der Geschichte so weiterzugehen habe, wie die derzeitigen empirischen Erhebungen es zeigen“ (Protokoll der Tagung in NL SPRANGER, Bundesarchiv Koblenz, Bl. 2; das z.T. sogar wortgleiche Argument in FLITNER 1964/1989, S. 436).
- 8 FLITNER selbst spitzt das Problem paradoxierend zu: „Die pragmatischen Geisteswissenschaften dürfen ihre Aufgabe nicht pragmatisch verstehen“ (1957b/1989, S. 359).
- 9 Insofern kann BRUMLIK (1989) mit guten Gründen die sozialphilosophische Tradition seit MEAD und PEIRCE als verkannte Alternative gegen die Geisteswissenschaften reklamieren.
- 10 Exemplarisch: „das empirische (Verfahren), das zuerst beschreibt, was beobachtet und angeschaut wird, dann aber, durch das Experiment verifizierend, zur Erkenntnis eindeutiger Funktionen im Stil der exakten Naturwissenschaften sich steigern läßt. Dieses Verfahren hat vor sich Gegenstände, die durch einen isolierenden Akt als reine Objekte darstellbar werden. Wissenschaften dieses Gepräges sind objektiv.“ (S. 337) – aber solche Beschreibungen versuchen allein Phänomenologen, um Verifizierung sorgt sich die Wissenschaftslogik logischer Empiristen vor POPPER 1934, „reine Objekte“ sind nach KANT kein sinnvolles Thema mehr (etc.). Im überlieferten Dual von Geistes- vs. Naturwissenschaften sind heute die wissenschaftstheoretischen Probleme so wenig zu diskutieren wie in der immer neu belebten Frontstellung gegen ‚Einheits‘-Wissenschaft, weil die Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem in der Erkenntnistätigkeit damit nicht zu klären ist (FLACH 1979).
- 11 FLITNER beruft sich intensiv auf FRISCHEISEN-KÖHLER (u.a.: 1956/1989, S. 304; 1957a, S. 321, 332; 1961/1989, S. 419; 1976/1989, S. 490).
- 12 Man könnte das z.B. an der Biographie von HANS ALBERT illustrieren, der ja, bevor er zu POPPERS Wissenschaftslehre fand, noch selbst G. WEISSER studierte, einen NELSON-Schüler, der eine ‚normative‘ Sozialwissenschaft versuchte und deshalb zu der Festschrift von EDUARD HEIMANN mit beiträgt (WEISSER 1959), den auch FLITNER gegen ein scientifi-sches Verständnis von Sozialwissenschaft verteidigt. ALBERTs Abkehr von solchen Programmen setzt bereits vor 1957 ein (vgl. ALBERT 1968, Vorwort sowie S. 65 und Anm. 13/16).
- 13 FLITNER 1933/1983, S. 14: „Besinnung dessen, der handelnd und leidend in der Wirklichkeit der Erziehung eingesetzt ist, verantwortlich und gewagt, sich entscheidend, irrend und ratlos oder gestaltend, wirkend, schaffend“ (etc.).
- 14 Eine Parallele scheint mir allenfalls die spät-sechziger-Diskussion in der Erziehungswissenschaft, vgl. Abschnitt V. unten.
- 15 Obwohl FLITNER auch den Funktionsbegriff benutzt (1976/1989, S. 492, 494), um die pädagogische Aufgabe zu beschreiben.
- 16 Analog formuliert er z.B. für die Juristen: „Es hat keinen Zweck, die Rechtsprobleme mit einem Partner zu erörtern, der nicht rechtlich zu denken und der keinen Begriff von wahrer Gerechtigkeit zu suchen und anzuerkennen bereits entschlossen und entschieden ist!“ (S. 323).
- 17 FLITNER 1957 bevorzugt allerdings, themenimmanent, die soziale Dimension und die hi-

- storische, blendet an dieser Stelle dagegen die sachliche aus; dafür steht die ‚Allgemeine Pädagogik‘.
- 18 FLITNER 1964/1989, S. 446 ff. definiert entsprechend aus der Relation von Laien und Experten vier Dimensionen der öffentlichen Funktion aller Wissenschaften und (S. 457) erneuert die besondere Rolle pragmatischer Disziplinen.
 - 19 Man erkennt vor allem am Begriff der Aufgabe, wie sehr in dieser Konstruktion die Grundlagenreflexion der Neukantianer die Theorie FLITNERS bestimmt.
 - 20 Bei MARTIN BUBER ist das „Zwischen“ bekanntlich eine anthropologische Zentralkategorie, A. FISCHER siedelt dort eine Bindestrichdisziplin wie die Pädagogische Soziologie an, im Begriff der „Emergenz“ handelt die Systemtheorie davon.
 - 21 Die Diskussion der Dispositionsbegriffe leistet das z.B. ebenso wie die Theorie der Möglichkeitsformen, die einer der – neukantianischen – Dissertationsgutachter FLITNERS, BRUNO BAUCH nämlich, für die Denkform der Pädagogik benutzt hat.
 - 22 Zum Beispiel in der Professionstheorie.
 - 23 Das ist dann sogar ein Methodenbegriff, der die vermeintlichen Aporien des ‚anything goes‘ auflöst, die als Erbe der Kritik an der Wissenschaftstheorie gefürchtet werden; m.E. nutzt sogar FEYERABEND (1976) diesen Begriff von ‚Methode‘ und ‚Problem‘, um den unerwünschten Folgen seine eigenen ‚anarchistischen‘ Propaganda zu entgehen.
 - 24 Im Text werden die begrifflichen Unterschiede wiederum verwischt, wenn FLITNER von den „Aufgaben und Methoden der Forschungsarbeit auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet“ (S. 26) spricht.
 - 25 Aber man kann heute wissen, daß diese Problemstellung ‚unlösbar‘ ist (RUHLOFF 1979).
 - 26 BOKELMANN (1989) zeigt, wie man HABERMAS dafür nutzen kann, ohne die Substanz des FLITNERSchen Arguments verändern zu müssen.
 - 27 Anders als NOHL vor 1933 nennt er nicht mehr bzw. noch nicht die Juristen, Sozialpädagogen und Erwachsenenbildner.
 - 28 In den „ausbildungs- und disziplinpoltischen Bemerkungen“ (HERMANN 1989, S. 519), die in der 4. Aufl. 1966 nicht mehr enthalten waren, aber in Gesammelte Schriften, Bd. 3, S. 510 ff. wieder aufgenommen sind.
 - 29 Die Gesellschaft erscheint im übrigen in vielfacher Bestimmung, als ‚bloß‘ gesellschaftliches Leben, wie 1933, als ‚gesittetes‘ gesellschaftliches Leben, wie 1957, und als umfassende soziale Tatsache.
 - 30 So repliziert sehr kritisch KAHLER (1920) auf MAX WEBERS Rede.
 - 31 Ich nutze eine Formulierung, die LANGE (1979) im Blick auf POPPER gegen W. BREZINKA geprägt hat.
 - 32 Das ist ein Imperativ, den WEBER 1919, S. 601 auch für den akademischen Lehrer empfiehlt: „... so weit zu gelangen, daß der Hörer in der Lage ist, den Punkt zu finden, von dem aus er von *seinen* Idealen aus Stellung nehmen kann“ (Herv. dort).
 - 33 Für FLITNER jedenfalls hat KARL ERLINGHAGEN das sehr überzeugend ausgedrückt „Sein Schaffen war seine Tröstung“ (ERLINGHAGEN 1989, Ms. S. 18).

Literatur

- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1968.
- BELLERSEN, H.: Georg Kerschensteiners Bildungslehre und die Grundlagen der christlichen Erziehungswissenschaft. Paderborn 1931.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.; Bildsamkeit und Bestimmung. In: Neue Sammlung 28 (1988), S. 460–473.
- BOKELMANN, H.: Streiten für die Menschen – Zum Verständigungsproblem in der Pädagogik. In: RÖHRS/SCHUEERL 1989, S. 367 – 392.
- BOLLNOW, O.F.; Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik. (In diesem Band)
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1971.

- BRUMLIK, M.: Kritische Theorie und Symbolischer Interaktionismus – Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft. In: RÖHRS/SCHUEERL (1989), S. 113 – 130.
- DERBOLAV, J.: Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Bonn 1956.
- DERBOLAV, J.: Praxeologische Tendenzen in Flitners geisteswissenschaftlicher Pädagogikkonzeption In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 197 – 211.
- ERLINGHAGEN, K.: Weltanschauungsp pluralität in der offenen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland als pädagogisches Problem. (Manuskript, 1989).
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main 1976.
- FISCHER, A.: Deskriptive Pädagogik. In: Z.f.Päd.Psychologie 15 (1914), S. 81 – 95.
- FISCHER, W.: Kritik der lebensphilosophischen Ansätze der Pädagogik. In: N.F. der Erg.hefte der Vierteljahrsschrift für wiss. Päd. H. 4, 1966, S. 21 – 35.
- FLACH, W.: Thesen zum Begriff der Wissenschaftstheorie. Bonn 1979.
- FLITNER, W.: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie (1928). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 237 – 252.
- FLITNER, W.: Die theoretische Pädagogik (1929). In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 3 (1989), S. 257 – 267.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN, Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 9 – 122.
- FLITNER, W.: Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft (1956). In: Ders.; Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 301 – 309.
- FLITNER, W.; Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957a). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 310 – 349.
- FLITNER, W.: Die Sozialwissenschaften als pragmatisch-hermeneutische Disziplinen und ihr Verhältnis zur Theologie (1957b). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 350 – 361.
- FLITNER, W.: Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe (1958). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 370 – 377.
- FLITNER, W.: Pädagogik (1961). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 413 – 421.
- FLITNER, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft (1964). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 422 – 461.
- FLITNER, W.: Aufbau und Zusammenhang der Pädagogischen Studien (1966). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 476 – 486.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- FLITNER, W.: Ist Erziehung sittlich erlaubt? (1979). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 190– 197.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Grenzen der experimentellen Methode (1918/19). In: Ders.: Philosophie und Pädagogik. Langensalza o.J. (1920), S. 110 – 150.
- HERRMANN, U.: Nachwort. In: FLITNER, W.: Gesammelte Schriften Bd. 3 (1989), S. 521 – 529.
- KAHLER, E.: Der Beruf der Wissenschaft. Berlin 1920.
- KROH, O.: Revision der Erziehung. Heidelberg 1952, ²1954.
- LANGE, H.: Ein dogmatischer Rückfall hinter Popper. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 403– 422.
- LUHMANN, N. / SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MITTELSTRASS, J.: Wissenschaft als Kultur. In: Ders.: Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt am Main 1989, S. 13 – 42.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: E. KÖNIG / P. ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. München 1982, S. 252 – 265.
- NIPKOW, K.E.: Erziehung aus dem Glauben. Christentum als Wurzel personaler Kultur und Bildung. In: RÖHRS/SCHUEERL 1989, S. 273 – 285.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.

- POPPER, K.: Logik der Forschung (1934). Tübingen ⁴1971.
- POPPER, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, Th.W. u.a.: Der Postivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied und Berlin 1969, S. 103 – 123.
- RANG, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.U. / SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986, S. 35 – 54.
- RESCHER, N.: Die Grenzen der Wissenschaft. Stuttgart 1985.
- RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main 1989.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979.
- SCHALLER, K.: „Kritisch-kommunikative“ Pädagogik. In: RÖHRS/SCHEUERL 1989, S. 173–185.
- SCHEUERL, H.: Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 267–287.
- STEGMÜLLER, W.: Neue Betrachtungen über Aufgaben und Ziele der Wissenschaftstheorie ... Heidelberg/New York 1973 (aus: Probleme und Resultate ... Band IV)
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. u.a.: Theorie als Passion. Frankfurt am Main 1987, S. 694 – 719.
- UHLE, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. München 1976.
- ULICH, D.: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Ders. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1974, S. 11–87.
- WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf (1919). In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen ⁴1973, S. 582–613.
- WEISSER, G.: Wirtschaftspolitik als Wissenschaft. Stuttgart 1934.
- WILHELM, TH. (Oetinger, F.): Partnerschaft. Stuttgart 1951.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Feldbergstraße 42, 6000 Frankfurt a.M.

Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47

In den ersten beiden Semestern nach der Wiedereröffnung der Hamburger Universität im Herbst 1945 hat WILHELM FLITNER seine zweisemestrige Vorlesung über die Geschichte der Bildung gehalten, deren wesentlichen Inhalt er 1947 unter dem Titel „Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung“ und in erheblich erweiterter Form 1961 unter dem Titel „Europäische Gesittung, Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen“ veröffentlicht hat. Und im WS 1946/1947 hat er die Allgemeine Pädagogik vorgetragen, die er 1950 veröffentlicht hat, die aber ihrem Grundtenor nach aus der Zeit vor dem nationalsozialistischen Regime stammte. Begleitet wurden diese Vorlesungen durch ein zweisemestriges Oberseminar über Existenzphilosophie (JASPERS und HEIDEGGER), das sich, wie 1946–1947 einsichtig wurde, auf den Abschnitt über Erziehung als Erweckung von Gewissen und Glauben in der Vorlesung über Allgemeine Pädagogik bezog.

Daß HEIDEGGER inzwischen einen anderen Weg eingeschlagen hatte und sich an einer, auch den Humanismus mit einbeziehenden kritischen Theorie des gegenwärtigen Zeitalters als des „Zeitalters der planetarischen Herrschaft des technischen Denkens“ und damit der Welt- und Selbstvergessenheit des Menschen versuchte, war damals in Hamburg noch nicht bekannt. Im übrigen hat WILHELM FLITNER sich damals eher an die „Existenzphilosophie“ von JASPERS als an „Sein und Zeit“ von HEIDEGGER gehalten.

Als Teilnehmer an allen diesen Veranstaltungen habe ich diese insgesamt genommen als einen sachlich bedeutsamen und persönlich hilfreichen Versuch verstanden, Überlieferungen und Ansätze zu vermitteln, die verhängnisvollerweise vom nationalsozialistischen Regime mißachtet worden waren. Der Barbarei der soeben abgeschlossenen Epoche unserer Geschichte, die uns – einen Kreis von Kriegsteilnehmern mit politischem Interesse – zutiefst beunruhigt hatte, wurde hier ein christlich begründeter europäischer Humanismus in ethischer und pädagogischer Hinsicht entgegengesetzt.

Auf den ersten Blick hat mir die Vorlesung über die abendländischen Vorbilder mehr bedeutet als die Vorlesung über Pädagogik. War mir doch aufgegangen, daß es immer schon eine Ethik gibt, daß diese aber – im Zusammenhang mit Kultur, Gesellschaft und Gemeinwesen – einem geschichtlichen Wandel unterliegt und von Zeit zu Zeit überprüft werden muß.

In diesem Zusammenhang gewannen wir auch einen ersten Einblick in den so bedeutsamen, aber damals und auch heute noch nicht abgeschlossenen Säkularisierungsprozeß, wie er spätestens seit KANT das christliche Denken und die christli-

che Lebensform umgeformt und ebensowohl zur Befreiung wie zur Gefährdung humaner Existenz beigetragen hat und auch noch beiträgt.

Wir begriffen, daß geschichtsträchtige Ethiken nicht konstruiert werden können; sie können nur aus einer Revision der überlieferten Ethik hervorgehen, in der diese einerseits auf ihre eigentliche Intention befragt und andererseits an der neuen Lage orientiert wird. Eben diese Einsicht hat mein Denken bis heute mitbestimmt. Es hat sich uns aber auch eine kritische Frage gestellt: Zwar ist WILHELM FLITNER auf den Fortgang der Industrialisierung und deren Problematik eingegangen, wir fragten uns aber doch, ob er der technischen Zivilisation mit ihrer „Organisation“ der gesellschaftlichen Prozesse in so gut wie allen Systemen der Gesellschaft und deren ganz neuartigem und durchgehend ahumanem Charakter ganz gerecht würde. An Diskussionen hierüber – auch bei Treffen mit WILHELM FLITNER außerhalb der Universität, wie sie damals üblich waren – hat es dann auch nicht gefehlt.

Heute ist dazu zu sagen, daß sich vor der Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland diese Zivilisation wie auch deren Kehrseite, die Privatisierung und Liberalisierung von Religion, Moral, Kultur und Bildung (als Kultur in ihrer subjektiven Form) nur erst angedeutet hat, unser Erziehungswesen also noch mit einer gewissen Naivität auf Bildung in einem – allerdings weit gefaßten – „humanistischen“ Sinne eingestellt werden konnte. Zwar sollten sich die Vorlesungen über „Geschichte der Bildung“ und über „Allgemeine Pädagogik“ ergänzen und einen historisch-systematischen Zusammenhang bilden, doch hat sich für mich, wie dann auch für die pädagogische Öffentlichkeit, die Vorlesung über Pädagogik schließlich als die zukunftsreichere dargestellt.

Diese mit einem differenzierten Wissen um Leben, Erziehung und Bildung angereicherte Theorie hatte zwei Komponenten: *Erstens* die einer Entfaltung der neuzeitlichen Bestimmung des Menschen als einer Leib-Seele-Geist-Einheit, so daß die Sichtweisen der Biologie, der Psychologie, der Soziologie und schließlich auch der philosophischen oder auch theologischen Anthropologie eingebracht, aber auch im Sinne der höchsten Bestimmung des Menschen in einen hierarchischen Zusammenhang gebracht werden konnten. Diese Bestimmung ist von WILHELM FLITNER zu Recht, wie ich damals gemeint habe und in stärker säkularisiertem Sinne auch heute noch meine, als Möglichkeit und Aufgabe „geistiger Erweckung“ zur Selbstbildung und in eins damit zum „geistigen Verkehr mit anderen“, sowie als „Erweckung des Gewissens und des Glaubens“ zu einem Leben vor dem Forum des eigenen Gewissens und im Glauben an Gott verstanden worden. Für WILHELM FLITNER war der Mensch wesentlich ein homo religiosus.

Die zweite Komponente – statt wie die erste an SCHLEIERMACHER an DILTHEY orientiert – bestand aus einer Art „allgemeiner Biographie“, einem Grundriß des Bildungsprozesses, den die Erziehung fördern soll, doch ist bei dieser Gelegenheit hierauf, von einer Ausnahme abgesehen, nicht einzugehen.

Nötig ist, noch einmal auf die doppelte „Erweckung“ zurückzukommen. Wir fanden die Theorie von der zweifachen Erweckung als des höchsten Sinnes der Theorie der Erziehung und zugleich des Bildungsprozesses damals teils einleuchtend, teils befremdlich:

Wie Hilfe an der Selbstbildung, auch im Bildungswesen, aussehen könnte, hat WILHELM FLITNER nach meiner Hamburger Zeit in seinen Schriften über „Die gymnasiale Oberstufe“ (1961) und „Grundlegende Geistesbildung“ (1965) eingehend erörtert. Das Konzept der grundlegenden Geistesbildung hat sich m.E. inzwischen noch nicht erschöpft. Man darf allerdings nicht aus den Augen verlieren, daß diese Hilfe an der Bildung auch vergegenständlicht und verselbständigt werden kann, wie es in unserem Schulwesen denn auch geschehen ist und bekanntlich darauf hinausläuft, daß unsere allgemeinbildenden Schulen zunehmend zu Stätten der Vorausbildung zur beruflichen Bildung werden und daß ihr Unterricht zunehmend als „Organisation von Lernprozessen“ verstanden wird. Bildung im FLITNER-schen Verstande wird dabei in den privaten Raum verwiesen.

Anders verhält es sich mit der Erweckung von Gewissen und Glauben, hat doch Erweckung einen Ereignischarakter. Die Erziehung stößt hier, wie im übrigen damals JOSEF KÖNIG in seiner viersemestrigen KANT-Vorlesung als eine KANTische Einsicht verdeutlicht hat, an ihre entscheidende Grenze. Es macht aber einen wesentlichen Unterschied aus, ob man die Erziehung nicht wenigstens indirekt auf die Erweckung des Gewissens und des Glaubens hin auslegt oder sie darauf durchgängig nicht mehr bezieht.

Solche und ähnliche Fragen an WILHELM FLITNER gingen uns durch den Kopf; an eine grundsätzliche Kritik dachten wir so wenig wie sonst jemand dort. Das hat sich auch und gerade in Hamburg später geändert. Wie bekannt hat man seiner Pädagogik vorgeworfen, sie erlaube es nicht, empirische Befunde und „kritische Theorien“ zu nutzen; sie sei daher denn auch nicht die Handlungsanweisung für das Erziehungswesen, die benötigt werde. Wenn es um Bildung auch als Erweckung zumindest des Gewissens gehen soll, dann muß die Pädagogik im Kern, mit WILHELM FLITNER gesprochen, eine verallgemeinerte *réflexion engagée* sein und für diese, mit SCHLEIERMACHER gesprochen, eine Topographie der Erziehung bereitstellen, was den Einschluß empirischer Studien aber gerade nicht ausschließt. Verselbständigte Handlungsanweisungen dagegen können allen möglichen Zwecken dienen.

In diesem Zusammenhang muß heute daran erinnert werden, daß das Versagen weiter Kreise, die es hätten besser wissen müssen, 1933/1934 doch ein *moralisch-politisches* Versagen war. Eben dieses Versagen hat uns damals beschäftigt. Es ging um die Achtung der Würde des Menschen in allen Menschen, aber auch um die Möglichkeit der Wahrung der Selbstachtung für jeden Einzelnen. Allerdings ging es im Zusammenhang hiermit auch darum, daß man nicht erkannte oder verdrängte, was Verfassung und Rechtsstaat für humane Existenz bedeuten. Es war dies und ist dies leider auch heute noch ein Mangel an Bildung, der insbesondere für die „Gebildeten“ in Deutschland charakteristisch ist. Wenn auch in erster Linie vom Gang der Geschichte, aber dann doch auch von WILHELM FLITNER auf diese Thematik hingewiesen, waren Demokratie, Wirtschaftsordnung und Rechtsstaat große Themen für uns. Wie sollte die neue Republik einmal aussehen? Unsere Unsicherheit war beträchtlich.

Wie bedeutsam die philosophische Kritik an allen anthropologischen (anthropozentrischen) Ansätzen, namentlich an deren Weltvergessenheit – wie sie erst von

HUSSERL, dann von HEIDEGGER und schließlich von HANNAH ARENDT vorgetragen worden ist – auch sein mag, so muß es doch nach wie vor oberste Prinzipien für den mitmenschlichen Umgang und die Gestaltung des Gemeinwesens und daher immer auch eine pädagogisch gedachte Ausbildung von moralisch-politischer Vernunft und Urteilsfähigkeit geben. Auf Bildung im Sinne von WILHELM FLITNER zu verzichten, würde einen Verzicht auf Humanisierung der Gesellschaft bedeuten.

Wie hilfreich für uns WILHELM FLITNER, auch ohne daß er sich in die Problematik der politischen Theorie vertieft hätte, dank seines Zurückdenkens in die jüngst vergangene, damals aber noch bedrückend gegenwärtige Geschichte und seines Vorausdenkens in eine humane Zukunft war, hat sich u.a. in dem Augenblick gezeigt, als ich 1949 das „Grundgesetz“ in die Hand bekam und es zu würdigen vermochte, war es doch damals nicht so selbstverständlich wie es heute vielen vorkommt.

Wir hatten verstanden, daß man nur von der Würde des Menschen und dem, was mit ihr zusammen gedacht werden muß, ausgehen konnte und damit auch vom „Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“, das so liberalistisch und individualistisch auszulegen wie – im Zusammenhang mit der bereits genannten Privatisierung von Religion, Moral, Kultur und Bildung – heute nahe zu liegen scheint, uns damals noch nicht in den Sinn kam.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. H.-H. Groothoff, Sander Höhe 11, D-5060 Bergisch-Gladbach 2.

Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft

Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners

1. Einleitung

Das pädagogische Anliegen WILHELM FLITNERS war nie nur theoretischer Natur. Schon lange vor dem Beginn seiner akademischen Karriere (1926) hat er sich – gemeinsam mit HERMAN NOHL – für eine bestimmte Form der Einheit von Theorie und Praxis entschieden; oder besser gesagt: diese Einheit hat sich aus prägenden Lebenserfahrungen entwickelt. Eine solche prägende Situation war sicher die folgende:

WILHELM FLITNER hat HERMAN NOHL während des Ersten Weltkrieges in Flandern besucht. FLITNER erzählt davon: „Er war Schreiber bei einer Sanitätskompanie und nannte sich aufgrund seiner Kleidung ‚der Sträfling NOHL‘. Die Teilung unseres Volkes in Gebildete und Ungebildete darf nicht bleiben; hierin wurden und waren wir uns einig. Die einen wurden Offiziere, die anderen blieben bei der Mannschaft. Der Entschluß reifte: Wir müssen auf jeden Fall das Volksbildungsproblem und die Schulreform in Angriff nehmen“ (WILHELM FLITNER im Gespräch mit ULRICH HERRMANN 1987, S. 6). FLITNER berichtet weiter (vgl. ebd.), daß er und NOHL eigentlich an der Universität, also auf Seiten der Theorie, hätten bleiben wollen. Aber die Lage der Volksbildung und des Schulwesens seien beiden dann als vorrangliche Aufgaben erschienen.

FLITNER zog daraus die folgende Konsequenz: „Ich mußte Lehrer werden. Ich hatte schlechte Erfahrungen mit dem Gymnasialseminar gemacht. Da wurde eine Pädagogik als Fach gelehrt, bei der ich das Gefühl habe, daß sie Schulmeistergeschwätz sei. Nach dem Krieg, als NOHL zurückkam, haben wir zusammen die Volkshochschulbewegung gegründet ...“ (ebd.). Vor diesem Erfahrungshintergrund und mit einer Habilitation bei WILHELM REIN wurde FLITNER zunächst an der Pädagogischen Akademie in Kiel, später an der Universität in Hamburg Professor für Pädagogik.

Die Lage war für ihn aber – trotz Karriere – theoretisch und praktisch unbefriedigend: „Wir mußten ersetzen, was die Wissenschaft nicht bot. Die Wissenschaft von der Erziehung mußte sich erst konstituieren. Ich war der Meinung, daß der Ausdruck ‚Erziehungswissenschaft‘ nicht gut wäre. Denn zu einer Wissenschaft mußte sie ja erst werden; außerdem handelte es sich um eine Reflexion über eine Praxis, die letztlich nur arbiträr beurteilt werden konnte. Eigentlich war das reformpädagogische Programm die Grundlage für die Neuorientierung des pädagogischen Denkens in Deutschland“ (ebd., S. 7).

Die einfache Weitergabe von pädagogischem Wissen und pädagogischer Methodik reichte nicht aus. FLITNERS Hamburger Vorlesungen zur Allgemeinen Pädagogik (1932–1938) vermittelten daher auch so etwas wie pädagogische Bildung und Lebensorientierung. FLITNER erinnert sich später an die Wirkungen seiner Vorlesungen: „Beim Lesen alter Briefe stelle ich fest, daß Briefschreiber aus verschiedenen Jahrzehnten voll Dankes sind für meine Vorlesungen. Sie seien für ihre Lebensorientierung entscheidend gewesen und hätten eine positive Einstellung zum Leben überhaupt erst ermöglicht. (...) Das hat mich auf merkwürdige Gedanken gebracht. Der sachliche Gehalt, die empirischen wissenschaftlichen Inhalte, der Stoff der Vorlesungen wurde nur zum Teil wichtig, war nur nebenher von Bedeutung“ (ebd., S. 3). FLITNER machte also die Erfahrung, daß der bildende und orientierende Teil des pädagogischen Studiums von zentraler Bedeutung war. Das hat ihn, besonders in seiner „Allgemeinen Pädagogik“, dazu geführt, sich mit dem zu befassen, was „pädagogische Bildung“ heißen könnte.

Er ist der einzige Vertreter Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, der eine Theorie der Bildung nicht nur auf den Zögling, sondern auch auf die pädagogisch Handelnden selbst bezogen hat. Er spricht in systematischer Absicht von „pädagogischer Bildung“ (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 133 und S. 280 ff.). FLITNER verortet sie im Kontext des Theorie-Praxis-Verhältnisses: „Wo aber das pädagogische Denken wirklich in der Situation gründet, da ist es auch praktisch; die theoretische Wahrheit ist zugleich die praktische Wahrheit. Echtes pädagogisches Denken steigt aus dem unmittelbaren Theoretisieren in der Situation des Handelns auf und kehrt, als Klarheit und Umsicht des Handelns, ins Tun zurück. Somit kann die pädagogische Wissenschaft der erzieherischen Praxis zweierlei geben: einerseits Einzelwissen, andererseits pädagogische Bildung“ (ebd., S. 133). FLITNERS Konzept der pädagogischen Bildung ist der Zielpunkt dieser Abhandlung. Zunächst müssen aber die Voraussetzungen des Konzepts, seine kulturtheoretische, bildungstheoretische und wissenschaftstheoretische Einbettung betrachtet werden.

- *Kulturtheoretisch*: FLITNERS Ansatzpunkt für bildungstheoretische und pädagogische Reflexion war von Beginn an die Diagnose einer Kulturkrise und eine daran anschließende konstruktive Kritik pädagogischen Denkens und Handelns.
- *Bildungstheoretisch*: Eine solche Kritik kann freilich nicht ohne ein Ziel, ohne einen Fluchtpunkt auskommen. Die Kritik an Erziehungslehren und realen Bildungsvorgängen in der Gesellschaft muß eine Vorstellung über die angemessene Bildung des Subjekts und die entsprechenden Prozesse und Wege enthalten.
- *Wissenschaftstheoretisch*: Wo steht die Erziehungswissenschaft in diesem Spannungsfeld zwischen Krise, Kultur und Bildung? Wie sehen ihre theoretischen und praktischen Aufgaben aus? Welche Position hat sie im System der Wissenschaften?

Aus diesen Problemen ergeben sich die Argumentationsschritte dieser Arbeit: Zunächst werden die gesellschaftlichen Ausgangspunkte der FLITNERSchen Gedanken dargestellt. Im weiteren Verlauf wird der Begriff der Bildung im Hinblick auf die Adressaten untersucht: nämlich als das Werk eines gelungenen Erziehungsprozesses. Dann wird geklärt, in welche wissenschaftstheoretische und wissenschaftshistorische Kontexte FLITNERS Überlegungen zur Bildungstheorie und Pädagogik

eingebunden sind. Schließlich wird FLITNERS Konzept der „pädagogischen Bildung“ diskutiert. Es soll nach FLITNER dazu dienen, die Ausbreitung der Akzeptanz des ‚pädagogischen Grundgedankens‘ gleichsam ‚andragogisch‘ zu fördern. Damit konzipiert FLITNER eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis.

2. *Ausgangspunkte der Flitnerschen Reflexion: Zeitdiagnose, Kulturkrise und Wertezusammenbruch als pädagogische Probleme*

FLITNER sieht „Bildung als Werk der Erziehung“ (ebd., S. 229). Damit werden erzieherische Einwirkungen als primärer Beweggrund des Bildungsprozesses behauptet. Das sei aber nicht zwingend an berufliches Handeln von Erziehern gebunden. „Alle lebenden geschichtlich-sozialen Gebilde können als erziehende Mächte auftreten“ (ebd., S. 217). Fundament und Motor der Bildungsprozesse sind also geschichtlich-soziale Gebilde. FLITNER geht davon aus, daß die darin erzieherisch wirkenden Gehalte „bereits in pädagogischer Hinsicht geformt (sind, B.K.), wenn das erzieherische Problem konkret auftritt“ (ebd.). Er sieht also die Grundlage eines jeden Bildungsprozesses in kulturell gewachsenen Gebilden, denen eine pädagogische Wirkung zukommt, die eigentlich erst im letzten Schritt (und gar nicht unbedingt) in beruflichen Handlungskontexten zu realisieren wäre. Bildung ist zwar Werk der Erziehung; Erziehung wird aber nicht eng im modernen, funktional differenzierten und professionalisierten Sinne verstanden. FLITNERS Erziehungsbegriff ist weiter gefaßt.

Die Substanz, aus der Bildungsprozesse sich speisen, sieht FLITNER dementsprechend in den Bildungsidealen, „deren Anerkennung öffentlich ist, so daß alle erziehenden Mächte darin übereinstimmen“ (ebd., S. 235). Die Vorstellung dessen, was Bildung sein kann, wird also relativ unabhängig von dem angesiedelt, was die Erziehungswissenschaft und auch die pädagogischen Berufe dazu denken. „Die Frage nach dem Ziel der Erziehung ist durch den Hinweis auf den Bildungsbegriff und auf die erziehenden Lebensformen zum Teil beantwortet. Was wahre und echte Bildung sei, das ergibt sich anschaulich aus den Lebensformen, die (...) als gültig empfunden werden“ (ebd., S. 242).

Dies ist die eine Seite der FLITNERSchen Theorie. Die andere Seite besteht in einer Diagnose der Kulturkrise, der Wertunsicherheit und des Zerfalls der Einheitlichkeit von Bildung und gesellschaftlichen Orientierungen. Er sieht ein Problem darin, daß Säkularisierung und Demokratisierung zu einer „kritischen Verfassung der europäischen Gesellschaft“ (ebd., S. 241) geführt hätten. Die Entwicklung neuer Lebens- und Erziehungsformen, neuer Selbstbildungsformen sei mit diesen Umwälzungen verknüpft und besonders Anfang des 20. Jahrhunderts hervorgetreten. Krisendiagnosen und Wertunsicherheit sind in FLITNERS Argumentationszusammenhang der Grund für den Bedarf nach einer neuen, verbindlichen und möglichst einheitlichen Bildungsvorstellung. Dieser Bedarf ist nach FLITNER auch, aber nicht nur, von der Pädagogik zu decken. Pädagogische Bildung ist für ihn ein Weg zum pädagogischen Konsens.

Bei dieser Argumentation zeigt sich ein Problem: FLITNER geht einerseits davon

aus, daß ein gemeinsames Wertefundament existiert und auch dringend notwendig ist, aus welchem dann die Bildungsideale entstehen können. Er schreibt: „Erziehung ist aber nur möglich in Lebenskreisen, die durch einen Konsens über das Daseinsverständnis in sich geeinigt sind. Rechtspflege, Politik, öffentlich-gesittetes gesellschaftliches Leben und Erziehung setzen immer einen tragenden Personenkreis voraus, der über das Gebührende und Rechte, über das eigentlich Menschliche, über das gelungene oder verfehlte Leben ein Mindestmaß gemeinsamer Bewertung wie selbstverständlich besitzt“ (FLITNER 1957/1989, S. 347). Aber FLITNER muß natürlich andererseits feststellen, daß es nicht diese Einheitlichkeit gibt, sondern daß es eher eine Vielfältigkeit, eine Gespaltenheit der Lebenssituationen gibt (vgl. ebd.). Daraus zieht er eine bildungstheoretische Konsequenz, auf die ich im folgenden näher eingehen möchte.

3. *Bildungstheorie bei Wilhelm Flitner*

FLITNER hat nur einzelne Überlegungen zur Bildungstheorie formuliert. Sie sind in der „Allgemeinen Pädagogik“ übersichtlich zusammengefaßt. Das Buch hat er den Freunden NOHL, LITT und SPRANGER gewidmet. Seine Arbeiten an diesem Text reichen zurück bis Ende der 20er, Anfang der 30er Jahre. Das FLITNERSche Werk kann als klassischer Text der Pädagogik gelten.

Bildung wird von FLITNER als ‚Werk der Erziehung‘ interpretiert – dies war schon angesprochen worden. Damit liegt der Hauptakzent nicht auf den naturwüchsig ablaufenden Lern-, Integrations- und Sozialisationsprozessen. Allerdings nimmt FLITNER auch keine Einschränkung auf professionelle Erziehung vor. Als Interpretationsperspektive wird die Intentionalisierung und Zielgerichtetheit von pädagogisch begründeten Einwirkungen angenommen. Von dieser Intentionalität her erscheint dann Bildung als Werk jener Einwirkung. „Dieses innere Werk läßt sich als eine Gestalt oder eine Struktur auffassen. Wie alles Lebendige hat der Mensch Gestalt oder Form, nicht nur die tierische fester Verhaltensweisen, sondern auch die Struktur, die mit dem geistigen Vermögen entsteht; auch Erleben und Ausdruck, Verstehen, Schaffen, Handeln haben Gestalthaftes an sich; den Fluß der Lebensmomente überdauert eine Gesamtform. (...) Die Einflüsse der Erziehung hinterlassen ihre Spuren in diesen Gestalten des Seelenlebens“ (FLITNER 1950/1983, S. 229 f.).

Bildung erscheint demnach als eine Struktur, die an geistige Betätigung gebunden ist. Obwohl Erleben, Verstehen und Handeln in komplexen Lebensvollzügen immer zu Diffusion und Desorientierung hindrängen, bleibt in ihnen eine Gesamtform bestehen. Diese Überlegungen lassen sich an zwei aktuelle Theoriestränge anschließen: den Identitätsbegriff und den Habitusbegriff. Auch wenn FLITNER Bildung hauptsächlich von der intentionalen Seite her interpretiert, so relativiert er das doch recht deutlich, indem er von ‚Spuren in den Gestalten des Seelenlebens‘ spricht. Dies wäre dann eine Untertreibung, wenn man tatsächlich davon ausginge, daß die Bildung das ‚Werk‘ der Erziehung wäre. Insofern wird implizit deutlich, daß erheblich mehr Wirkungsmomente als die pädagogisch-intentionalen vorhanden sind.

Weil FLITNER dies wußte, formuliert er auch an anderer Stelle treffend: „Unter dem Bildungsprozeß sei das Ganze der Vorgänge im ‚Zögling‘ verstanden, durch den er jene innere ‚Gestalt‘ gewinnt, die als seine ‚Bildung‘ bezeichnet wird. Diese Gestalt kann auch verstanden werden als das Formgewinnen des einzelnen unter dem Einfluß der begegnenden Inhalte des gemeinschaftlichen Lebens in der Zeit der Jugend oder eines späteren inneren Werdens. (...) Der Bildungsprozeß ist dem einmaligen Aufziehen der Uhr vergleichbar, die Bildung selbst dem laufenden Werk. Jener erste Vorgang leitet einen zweiten ein, der bis zum Tode weitergehen soll, durch alle Lebensalter hindurch. Die produktive Lebendigkeit, die den geformten Menschen auszeichnet, ist das Ziel aller grundlegenden Bildungsprozesse“ (ebd., S. 287 f.).

Die sozialen Gefüge und die kulturellen Objektivationen begegnen dem Zögling. FLITNER legt den Hauptakzent seiner Definition auf die emergente Komponente der Bildung, indem er die Bildung mit der Metapher des (einmal aufgezogenen) selbstlaufenden Uhrwerks beschreibt. Das läßt sich als Produkt einer Interaktion von Prozeß (Laufen) und Struktur (Uhrwerk) interpretieren. Diese Metapher übersteigt FLITNER dann, indem er die Aspekte ‚Produktivität‘ und ‚Lebendigkeit‘ als letztlich entscheidend für gelungene Bildung hervorhebt. Dies muß man ja nur dann betonen, wenn de facto die Gefahr der Reproduktion des immer Gleichen besteht und darüber jedes Neue, jede Emergenz unmöglich zu werden droht. Die Kreativität und Autonomie des Subjekts, auch in einer ungewissen Zukunft, ist FLITNER demnach wichtig. Aber gleichzeitig geht er davon aus, daß diese emergenten Aspekte durch die Geformtheit gerade erst ermöglicht werden. Damit ist m.E. der wesentliche Widerspruch, der jeden Bildungsprozeß in Gang hält, treffend gekennzeichnet. Zwischen den intentional angeregten Bildungsprozessen und der Lösung neuer, unerwarteter Probleme durch den Gebildeten gibt es keine starre Verbindung im Sinne einer Anwendungsbeziehung. Die potentielle Zukunftsoffenheit der Bildung ist entscheidend. Dennoch muß pädagogisch und didaktisch klug geplant werden: Didaktische Erfahrungen zur intentionalen Gestaltung von solchen Bildungsprozessen beruhen nach FLITNER darauf, „daß es Inhalte elementarer und allgemeiner Art gibt, welche zum Verständnis der komplizierten und besonderen Inhalte den Zugang öffnen, weil sie für sie das Modell abgeben. (...) Die Bildung besteht darin, daß der Geist solche Grunderfahrungen und Verhaltensweisen besitzt, die an den fruchtbarsten Punkten gewonnen sind und dann eine reiche Anwendung erlauben, so daß von diesem verstandenen und gekonnten Besitz aus der gebildete Mensch sich zu orientieren und auch das Neue sich mit Hilfe des Bekannten zuzueignen weiß“ (ebd., S. 232). Auch hier – mit dem Hinweis auf fruchtbare Punkte und reiche Anwendung – deutet er emergente Aspekte als Zielpunkt an.

Den Bildungsvorgang selbst beschreibt FLITNER so: „Der Bildungsprozeß zeigt (...) einen Stufengang, nach welchem sich die Individualität entwickelt, indem ihr die Natur, die geschichtlich-gesellschaftliche Welt und schließlich der Geist begegnen und Bedürfnisse dauernd erweckt, aber auch Forderungen immer umfassender und strenger geltend gemacht werden. *Echte Forderungen aber müssen zu Bedürfnissen des Zöglings werden*, wenn sie ihn fördern und nicht hemmen sollen. Umgekehrt sind die *vorhandenen Bedürfnisse des Zöglings in echte zu verwandeln*“ (ebd., S. 265). Auch hier tritt die Widersprüchlichkeit zwischen Objektivem und Subjektivem

vem und damit: die Vermittlungskomponente der Pädagogik (vgl. KORING 1989, Kap. 3) hervor. Die Objektivationen der Kultur stellen Ansprüche an das Individuum; die Internalisierung dieser Ansprüche – in der Form von Bedürfnissen! – bezeichnet die eine Seite dieses widersprüchlichen Zusammenhangs, die vorhandenen Bedürfnisse des Zöglings die andere. Diese vorhandenen Bedürfnisse werden dann zu echten Bedürfnissen, wenn sie in Übereinstimmung oder Zusammenhang mit kulturellen Formen stehen. Den individuellen Ansprüchen des Zöglings soll also einerseits im thematischen Medium des Objektiven nachgegangen werden; auf der anderen Seite soll er zugleich für die Forderungen der Kultur gewonnen werden (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 265).

Die Rede von der ‚Echtheit‘ ist jedoch nicht einfach zu verstehen. Man könnte sagen, daß es sich um einen leeren ‚Jargon der Eigentlichkeit‘ handelt und damit jede weitere Denkanstrengung einstellen. Die Differenz echt versus unecht/falsch enthält aber natürlich die Möglichkeit, allgemein eine Unterscheidung anzusprechen, die eigentlich nur konkret zu treffen wäre: z.B. zwischen authentisch und imitiert oder zwischen reproduziert und verstanden. Jemand kann so tun ‚also ob‘ oder es kann wirklich der Fall sein. Der Pädagoge steht immer vor der Schwierigkeit, solche Urteile fällen zu müssen, um sein Handeln danach zu gestalten. Aber zugleich ist er mit der Intransparenz seines Gegenübers (also: mit Informationsmangel) konfrontiert (vgl. LUHMANN/SCHORR 1986). Die Rede von der Echtheit ist für FLITNER eine Chiffre für diese komplexen pragmatischen Probleme der Pädagogik. Der Handlungsdruck bei gleichzeitiger Unsicherheit ist für die Pädagogen außerordentlich prekär und FLITNER hat auf dieses Problem mit einem Konzept von Erziehungswissenschaft reagiert, auf das ich nun eingehen möchte.

4. *Zur gesellschaftlichen Aufgabe der Erziehungswissenschaft und ihrem wissenschaftstheoretischen Status*

FLITNER bestimmt die Erziehungswissenschaft nicht nur von ihrer Wissenschaftlichkeit her; ihm ist auch die öffentliche und pädagogische Aufgabe dieser Wissenschaft wichtig. Sie hat in der Unübersichtlichkeit und dem Handlungsdruck der Praxis auch Orientierung zu geben: „Es muß also daran gearbeitet werden, den Konsensus über die pädagogischen Ziele, den Stil des Erziehens, die Mittel, Wege und Methoden (...) herbeizuführen. (...) Dieses Bewußtsein zu schaffen, ist die Aufgabe, und darin liegt die öffentliche Funktion der Erziehungswissenschaft (...) – ihr wesentlicher Ertrag ist die *wissenschaftliche pädagogische Bildung*. (...) *Die Erziehungswissenschaft wird also selbst zu einer Pädagogie oder Andragogie*“ (FLITNER 1957/1989, S. 348). Damit wird die Erziehungswissenschaft selbst direkt in normative Auseinandersetzungen und Entscheidungen eingebunden und als Mittel für die Etablierung eines Wertkonsenses interpretiert. Das Problem der Wertfreiheit von Wissenschaft (MAX WEBER) und der spätere Positivismusstreit in der deutschen Soziologie hatten dies zum Gegenstand. Von daher ergibt sich ein Klärungsbedarf.

Dem ist aber erst dann genauer nachzukommen, wenn die wissenschaftstheoreti-

schen Einschätzungen zum Status der Erziehungswissenschaft diskutiert sind. FLITNER baut seine Argumentation dazu folgendermaßen auf: Zunächst stellt er fest, daß pädagogisches Wissen und pädagogische Teiltheorien in vielen Einzelwissenschaften gepflegt worden seien. Er nennt hier insbesondere Psychologie, Soziologie und Theologie (vgl. ebd., S. 319). Daraus aber ein eigenständiges Fach oder eine Disziplin zu entwickeln, sei nicht unproblematisch, und eine wissenschaftshistorische Entwicklung in diese Richtung sei mit erheblichen Unwägbarkeiten verbunden. „Die Vereinigung aller dieser Forschungen zu einer sie alle umgreifenden Erziehungswissenschaft fehlte lange Zeit. Sie ist im 20. Jahrhundert begonnen worden (...). Dabei traten sogleich zwei typische Formen dieser ‚eigenständigen‘ pädagogischen Universitätswissenschaft auf, eine empiristische und eine philosophische, die sich an die Geisteswissenschaften anlehnt. Die empirische (...) steht sichtlich unter Voraussetzungen der positivistischen oder pragmatistischen Auffassung von der Wissenschaft“ (ebd.).

Es ist nun kein Geheimnis, daß WILHELM FLITNER nicht zur empirischen Richtung dieser Entwicklung gehört. Insofern ist der Seitenhieb, der im Begriff des ‚Positivistischen‘ steckt, gut verständlich. FLITNER macht aber nicht nur standpunktgebundene Argumente gegen eine empirische Auffassung der Erziehungswissenschaft stark. Seine Position zur empirischen Tatsachenforschung in der Pädagogik faßt er folgendermaßen zusammen: „Gewiß läßt sich die Isolierung von Tatbeständen für eine äußere Zone des Tatsächlichen wirklich durchführen. (...) Aber in den Kern des Erziehungs- und Bildungsproblems kann sie nicht hineinführen. Die Sinnfrage läßt sich aus den erzieherischen Tatbeständen nicht ausklammern“ (ebd., S. 322). Gegen die ‚pragmatistische‘ und die ‚positivistische‘ Ausrichtung der empirischen Tatsachenforschung setzt FLITNER die Frage nach dem Sinn des Pädagogischen und seinen Zielen.

Aber muß man nicht fragen, ob der Sinn des pädagogischen Tuns nicht eigentlich schon vorab festgelegt ist, mithin der Bedarf an wissenschaftlicher Sinnreflexion geringer ist als angenommen? FLITNER sagt an anderer Stelle selbst: „Weder der Erzieher noch der Zögling sind darauf angewiesen, über ein rechtes Bildungsideal nachzugrübeln, und es verriet ein Mißverstehen der pädagogischen Theorie, wenn in der öffentlichen Diskussion vorausgesetzt wurde, der Erzieher müsse ein Bildungsideal formulieren und sich daran binden, wenn er folgerecht wirken wolle. Solche Ideale werden weder bewußt konstruiert, noch kann ihre Gültigkeit wissenschaftlich nachgewiesen werden; (...) dieses muß als intellektualistisch und als technizistisch zugleich gebrandmarkt werden“ (FLITNER 1950/1983, S. 242). Erziehung und berufliches pädagogisches Handeln sind damit zurückverwiesen an die gesellschaftliche Praxis, die FLITNER als krisenhaft, wertunsicher und heterogen gekennzeichnet hatte. Damit liegt ein Widerspruch vor: Pädagogik ist selbst auf eine gesellschaftliche Basis und Begründung verwiesen; dennoch soll sie in gesellschaftlichen Umbruchphasen durch Bildungsprozesse zur gezielten Stabilisierung beitragen. Gleichzeitig soll der Erzieher aber über das konkrete Ziel seiner Arbeit nicht reflektieren, weil es im gesellschaftlichen Leben (wenn auch krisenhaft) bereits existiere. Die Zentrierung der Erziehungswissenschaft auf die Frage nach dem Sinn des Pädagogischen zu postulieren, zugleich aber die Antwort auf die Sinnfrage in sozialen Milieus, Traditionen und Selbstverständlichkeiten finden zu wollen

– das mutet aporetisch an. Die ‚Reservierung‘ der Sinnfrage für eine philosophisch orientierte Erziehungswissenschaft und für traditionale Praxis zugleich steht in Konflikt zueinander.

Gerade von der grundsätzlichen Sinnfrage her konzipiert aber FLITNER die Erziehungswissenschaft. So schreibt er: „Die philosophische Besinnung trat als Kritik und Reformvorschlag der überlieferten Praktiken und Erziehungslehren hervor. Aber eben dies beweist, daß sie auf den Erfahrungen und Zielen des erzieherischen Lebens beruhte. Das ist wesentlich für die ganze Methode der Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1957/1989, S. 325). Im Zentrum der Erziehungswissenschaft hätte demnach die Kritik am Sinn und Zweck überlieferter ‚Pädagogien‘ zu stehen. Damit aber kommt die Wissenschaft in die Position der kritischen Instanz, sozusagen des Zensors der Praxis. So geraten die Praxis und die Theorie sowohl institutionell als auch kognitiv auseinander. Auch daraus ergibt sich die Dringlichkeit des Konzepts der pädagogischen Bildung.

Durch Systematik und Überblick scheint es dem Erziehungswissenschaftler möglich zu werden, „die Praxis und Reflexion aller anderen aktuellen Standorte der heutigen Welt mit zu bedenken. Diese *Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden* ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne *pädagogische Wissenschaft* heißen darf. (...) In diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus *réflexion engagée*“ (ebd., S. 328). Der denkende Wissenschaftler, der vom praktischen pädagogischen Handeln weitgehend entlastet ist, entlastet sich nicht zugleich von der Verantwortung; er bindet die Verantwortung für das, über was er denkt, in seine Tätigkeit mit ein. Der engagierte Standpunkt des Intellektuellen befindet sich zwar in einer anderen, eher kontemplativen Welt, teilt aber die Verantwortung der Praktiker.

Dieses ‚verantwortliche Denken‘ „ist aber keineswegs voraussetzungslos und objektiv nur im Sinne der Sachtreue und inneren Wahrhaftigkeit, – aber nicht im Sinne eines standpunktlosen, uninteressierten Betrachters, der ein Objekt rein vor sich hat, als wolle er nichts von ihm. Die Erziehungswissenschaft ist ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus. Ihre Objekte sind nicht eine tote Außenwelt“ (ebd., S. 328 f.). Die Absicht der Veränderung von Personen in Richtung auf eine erwünschte Bildung ist demnach die Intention, die der Erzieher und der Erziehungswissenschaftler gemeinsam haben. Die Reflexion des Wissenschaftlers ist objektiv in dem Sinne, daß sie die Kriterien der Sachtreue und der inneren Wahrhaftigkeit zu erfüllen hat. Insofern wird das klassische wissenschaftliche Ethos verwirklicht.

Kann aber pädagogische Reflexion wirklich auf empirische Forschung verzichten oder sie den Nachbardisziplinen überlassen? Käme es nicht auch darauf an, den Versuch zu machen, mit Fragen des Sinns auch konkret und empirisch umzugehen? Ist ‚Sinn‘ nicht etwas, daß sich in jeder scheinbar noch so kleinen Situation immer wieder realisieren und reproduzieren muß? FLITNER gesteht dies zwar zu, indem er auf eine mögliche fruchtbare Verbindung zwischen Empirie und Hermeneutik hinweist und den Kritikern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch den Vorwurf der Empirieabstinenz nicht widerlegt hat (vgl. FLITNER 1976/1989, S. 471 f.). Aber die Verbindung von Empirie und Hermeneutik ist nicht in Angriff genommen

worden, was letztlich zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik führte. Der Kontrast zwischen einer scheinbar mechanistischen Empirie und einer hypertrophierenden Reflexion, die sich oft nur noch in ihren eigenen Sinngebilden bewegt, bringt FLITNER zur Ablehnung der empirischen Tatsachenforschung. Die Entwicklung einer empirisch-hermeneutischen Pragmatik reichte, wenn überhaupt, nur bis auf die semantische Ebene.

Allerdings wendet sich FLITNER nicht nur gegen eine empirische Tatsachenforschung. Er grenzt sich mit derselben Entschiedenheit gegen eine Strömung in der philosophischen Tradition der Erziehungswissenschaft selbst ab. FLITNER hält „pädagogische Systeme vom normativen Typus“ (FLITNER 1957/1989, S. 333) auch für grundsätzlich falsch, weil sie mit technokratischen Implikationen zu kämpfen hätten, die letztlich nicht zu überwinden seien. Er schreibt über die Argumentationsstrategie dieser normativen Systeme: Die „Ziele der Erziehung‘ werden aus der Theologie oder Philosophie oder ihrer Kombination hergeleitet, und der eigentlichen Pädagogik wird die Frage der Wege und Mittel zugewiesen. Auf diese Weise wird die Erziehungswissenschaft zur Methodik. Sie wird als eine Technologie verstanden. Die weitere Folge ist dann, daß auch die Praxis (...) zu einer bloßen Technik herabsinkt“ (ebd.).

Damit ist deutlich geworden, in welche beiden Hauptrichtungen FLITNERS Kritik geht. Er wendet sich sowohl gegen empirisch-pragmatistische als auch gegen philosophisch-normative Traditionen in der Erziehungswissenschaft. Es bleibt aber die Frage, ob die Pädagogik tatsächlich ein unmögliches Monstrum unter der Wissenschaften ist (wie DILTHEY gelegentlich anmerkte), oder ob ihr in der Systematik der Wissenschaften ein akzeptabler und akzeptierbarer Platz zukommt. FLITNER geht von letzterem aus – und hat dafür einige auch heute noch plausible Gründe.

Er unterscheidet zunächst zwischen drei grundlegenden Verfahren der Wissenschaften: Einmal nennt er das empirische, das zuerst beschreibt, was beobachtet wurde und dies dann zur Erkenntnis eindeutiger Funktionen weiterentwickelt, wie es in den exakten Naturwissenschaften der Fall ist. FLITNER schätzt Wissenschaften dieses Gepräges im eigentlichen Sinne als ‚objektiv‘ ein (vgl. ebd., S. 337).

Die beiden anderen Typen, von denen FLITNER ausgeht, kommen der Erziehungswissenschaft schon erheblich näher. „Das andere allgemein anerkannte Verfahren ist das historisch-philologische. Es hat vor sich Dokumente menschlichen Lebens im Geiste und im Handeln – auch sie zuerst ‚objektiv‘, als sprachliche Texte oder als sonstige Seinsspuren des Menschen, als objektiv-geistige Gebilde: Aber das Verfahren des Erkennens ist hermeneutisch, nicht beschreibend-verifizierend, sondern verstehend, und danach die Dokumente deutend“ (ebd., S. 337). FLITNER sieht hier ein Abrücken vom ‚Objektiven‘ der Naturwissenschaften. Historisch-philologische Vorgehensweisen hermeneutischer Art seien zwar an objektivierbare Gegenstände (Objektivationen) gebunden. Der Zugang, der die Erkenntnis aber eigentlich erst verbürgt, liegt nicht im exakten Dokumentieren, Beschreiben und dem Auffinden von Gesetzmäßigkeiten; er kann nur verstehend und deutend erfolgen. Hier fällt auf, daß FLITNER wiederum auf einer Trennung der ‚exakten‘ und der ‚hermeneutischen‘ Methoden besteht. Die implizite Behauptung der Unvereinbarkeit von Objektivität und Sinndeutung wiederholt sich hier, obwohl eine Kombination denk-

bar gewesen wäre. Gründe dafür liegen sicher auch in dem Schulenstreit und den Revierkämpfen auf dem akademischen Terrain, die heute wie damals Argumente und Abgrenzungen mitbestimmen.

Jene Art von Wissenschaften, denen FLITNER die Pädagogik zurechnet, beschreibt er folgendermaßen: „Es gibt aber diesen *dritten Typus*, den *hermeneutisch-pragmatischen*. Ihm gehören die alten oberen Fakultäten an: Theologie, Jurisprudenz, Medizin. FRIEDRICH PAULSEN hat sie als ‚berufswissenschaftliche‘ bezeichnet. Sie sind es, insofern in ihrer Mitte die Verantwortung eines geistig gebildeten Amtes für ein allgemeines, öffentliches, mitmenschliches Interesse steht. (...) In dieser Reihe steht auch die Pädagogik“ (ebd., S. 337 f.). Es ist unschwer zu erkennen, daß FLITNER versucht, die Pädagogik in die Reihe der klassischen Professionen zu stellen. Ein vielversprechendes, aber bis heute nicht realisiertes Konzept.

Der hermeneutisch-pragmatische Zugang zur Wirklichkeit läßt sich folgendermaßen interpretieren: Bei den klassischen Professionen sind die Komponenten der Sinnauslegung und der Handlungs- und Problemorientierung vorherrschend. Selektive Sinnauslegung bei gleichzeitigem Handlungs- und/oder Verantwortungsdruck – diese widersprüchliche Struktur scheint das wesentliche Merkmal der professionsbezogenen Wissenschaften zu sein. FLITNER verfolgt also implizit ein Professionalisierungskonzept für die praktische Pädagogik und die akademische Erziehungswissenschaft. Der Fluchtpunkt dieses Konzepts wäre die Einheit der an sich widersprüchlichen Komponenten ‚Hermeneutik‘ und ‚Pragmatik‘.

Als den zentralen Unterschied zwischen den hermeneutisch-pragmatischen Disziplinen und den historisch-philologischen und empirisch orientierten, nennt FLITNER den Aspekt der Zukunftsoffenheit. Damit ist gemeint, daß es sich nicht um rückwärts, in die (dokumentierte) Vergangenheit blickende Wissenschaften handelt, sondern daß auch neue historische Situationen und Phänomene entstehen können, die dann hermeneutisch und pragmatisch angemessen im ‚allgemeinen, öffentlichen, mitmenschlichen Interesse‘ bearbeitet werden müssen.

FLITNER geht davon aus, daß die erzieherische Praxis als Wirkungsfeld der pädagogischen Verantwortung eine eigene Faktizität besitzt. „Da diese Faktizität aber keine objektiv-naturhafte und auch keine objektiv-geistige, in Texten und Dokumenten festliegende ist, sondern eine erst noch aufgegebene, in die Zukunft hin offene, verantwortbare, so bleibt der Pädagogik nur das Verfahren der existentiellen Besinnung in einer historisch vorhandenen und zu interpretierenden Struktur“ (ebd., S. 338).

In Phasen der Kulturkrise und der Wertunsicherheit sind Interpretationen aber brüchig und Normen unklar. Was kann in dieser Situation die Erziehungswissenschaft überhaupt tun – besonders wenn man bedenkt, daß sie zwar an der Normenkonstitution auch mitwirkt, FLITNER aber aus plausiblen Gründen pädagogische Systeme des normativen Typus als technizistisch kritisiert? Man fragt sich unwillkürlich, ob dann nicht nur noch ein ergänzendes Konzept einer ‚objektiven‘ Erziehungswissenschaft (quantitative und qualitative empirische Forschung) helfen könnte, die, ohne schon zu werten, fundierte Informationen zur Verfügung stellt.

FLITNERS Lösungsvorschlag besteht darin, daß ein breiter Konsens über pädagogi-

sche Ziele und Mittel anzustreben sei und die öffentliche Funktion der Erziehungswissenschaft gerade darin bestehe, zu helfen, ein Bewußtsein von der Notwendigkeit dieses Konsens' in der Gesellschaft auszubilden (vgl. ebd., S. 348). Das ist sicher in einer pluralistischen Gesellschaft schwierig. Wie aber hätte FLITNER sonst argumentieren können? Die disziplinäre Lage der Erziehungswissenschaft war ungünstig, auf empirische Forschungsergebnisse konnte kaum gebaut werden, und die Deduktion von Argumenten aus philosophisch gewonnenen Prämissen kann den komplexen Anforderungen einer Gesellschaft im Übergang kaum genügen.

Vielleicht sollte man Erziehungswissenschaft etwa folgendermaßen differenzieren: in eine Forschungskomponente, die sich den Blick auf die ‚Objekte‘ nicht durch Engagement verstellen läßt, und in eine Reflexionskomponente, die sich den Blick für die Sinnprobleme nicht durch die Fülle der empirischen Fakten verbauen läßt. Die Vorstellung des gebildeten Subjekts (so wie sie in den kulturellen Traditionen zu finden ist und wie sie in der Erziehungswissenschaft ausgearbeitet und reflektiert werden könnte) enthält Möglichkeiten dafür, daß die Erziehungswissenschaft ihre öffentliche Funktion übernehmen könnte.

FLITNER aber mußte auf eine tiefe Unsicherheit seiner Zeit reagieren. Ohne ein Bindeglied zur Praxis drohte die universitäre pädagogische Theorie folgenlos zu bleiben. Eine Antwort auf dieses Problem ist sein Konzept der pädagogischen Bildung.

5. *Die „pädagogische Bildung“ bei Wilhelm Flitner und die Stellung des Pädagogischen in der Gesellschaft*

Nicht zuletzt aus einem Mangel an Sicherheit in den Zielen seien Pädagogen immer wieder der Versuchung zur Konstruktion von ‚richtigen‘ Lebensformen und Bildungszielen erlegen, die einen festen Boden für pädagogisches Handeln abzugeben schienen. Dem begegnete FLITNER mit einem Argument, das sich heute sehr provozierend anhört: Der Pädagoge und sein Adressat hätten keinen Anlaß, über die richtigen Bildungsideale nachzudenken. Ideale könnten weder in der Praxis noch in der Wissenschaft absichtlich hergestellt werden. Gehe man trotzdem diesen Weg, so müsse das „als intellektualistisch und als technizistisch zugleich gebrandmarkt werden“ (FLITNER 1950/1983, S. 242). Erziehung und professionelles pädagogisches Handeln sind damit zurückverwiesen an die gesellschaftliche Praxis, die FLITNER als krisenhaft, wertunsicher und heterogen gekennzeichnet hatte. Damit liegt ein Widerspruch vor, der in anderem Zusammenhang schon deutlich wurde: Pädagogik, selbst auf gesellschaftliche Fundierung angewiesen, soll Krisenhaftigkeit und Wertunsicherheit durch Bildungsprozesse verringern; über das Telos seiner täglichen Arbeit kann und darf der Pädagoge jedoch nicht sinnvoll nachdenken, weil es immer schon im sozialen Kontext (wenn auch krisenhaft) gegeben sei.

Situationen intellektuell oder gar erziehungstechnologisch motivierter Reflexion muß FLITNER als wenig wünschenswert empfunden haben. Seine scharfe Kritik an Intellektualismus und Technizismus ist aber nicht sein letztes Wort in Bezug auf die Probleme der pädagogischen Professionen geblieben. Hier greift sein Konzept

der pädagogischen Bildung. Sie bezieht sich zwar gerade nicht ausschließlich auf die professionellen Erzieher; aber die Erzieher müssen sie besitzen, um sie den Laien vermitteln zu können. Jene pädagogische Bildung konzipiert FLITNER als Bindeglied zwischen pädagogischem (auch tatsachen-bezogenem) Wissen und erzieherischem Handeln.

Er definiert zunächst unterschiedliche Personengruppen als potentielle Träger pädagogischer Bildung. Dabei geht er analog zur Lage in der Medizin vor: „Wir brauchen eine Reihe von *Fachleuten*, die das neue Wissen selbständig erworben haben, an der Forschung beteiligt sind und für die Anwendung im Leben Sorge tragen. Wir brauchen sodann den pädagogisch *gebildeten Praktiker* der Erziehung, wie es in der Medizin den wissenschaftlich gebildeten Arzt gibt. Und zuletzt gibt es das *allgemeine Erzieherium*, die Laienschaft, die auch ihren Erfahrungskreis besitzt, die aber von den Berufserziehern und von der Forschung her aufgeklärt werden soll“ (ebd., S. 280).

Dieser Überlegung liegt die Vorstellung eines Kontinuums von Forschung, professioneller Praxis und Alltag zugrunde. Die aktuelle Verwendungsforschung hat uns darüber belehrt, daß es ein solches Kontinuum im technischen Sinne nicht gibt (vgl. DRERUP 1987). Daher scheint mir ein Konzept, das mit Anwendungsvorstellungen wie Bildung und Orientierung arbeitet, sinnvoll zu sein. Bedeutsam ist auch der Umstand, daß FLITNER es wie selbstverständlich den forschenden Fachleuten aufgibt, für die Anwendung im Leben Sorge zu tragen. Das ist heute in der Erziehungswissenschaft die Ausnahme, in der Medizin, Theologie und Jurisprudenz aber die Regel.

Die Notwendigkeit einer pädagogischen Bildung sieht FLITNER auch deshalb gegeben, weil die „Popularisierung“ von Forschungsergebnissen in einer oft verhängnisvollen Weise wirke (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 280). „Viele Formen der ‚Popularisierung‘ sind noch durchaus dilettantisch. Sie klären in einer oft verhängnisvollen Weise auf; sie zerstören sogar sinnvolle erzieherische Sitte und geben Rezepte, die nicht in das Ganze erzieherischer Maßregeln variabel eingeordnet werden können“ (ebd.). In diesem Zusammenhang führt FLITNER auch die Psychoanalyse an.

Ein wesentliches Motiv für das Konzept der pädagogischen Bildung ist also die Frage der Anwendung wissenschaftlichen pädagogischen Wissens. FLITNER sieht die Lebenspraxis bedroht durch wissenschaftliches Wissen – ein Wissen, das massenhaft und industriell vermarktet auf die Orientierungsbedürfnisse der Menschen trifft. HORKHEIMERS und ADORNOS Hinweise auf die „Dialektik der Aufklärung“ (1973) und OEVERMANNs Warnung vor einer „Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation“ (1985) weisen in die gleiche Richtung.

FLITNERS Lösungsvorschlag ist ein pädagogischer: Gegenüber der ‚dilettantischen Popularisierung‘ solle die Arbeit in Volkshochschulen und Schulgemeinden gefördert werden und eine Literatur entstehen, „deren Absicht die pädagogische Allgemeinbildung wäre“ (ebd.). FLITNERS Angebot besteht demnach zunächst in einer Verwissenschaftlichung der Reflexion und in einer Art Professionalisierung der Praxis – allerdings mit der Absicht, pädagogische Kompetenzen gesellschaftsweit zu vermitteln und sie nicht einer Funktionärskaste vorzubehalten.

Er konkretisiert seinen Vorschlag in einer Form, die an Konzepte der Handlungsforschung in den 70er Jahren erinnert: „Die pädagogische Bildung besteht nicht in einer Mitteilung einzelner Ergebnisse der Erziehungswissenschaft, sondern in der Erkenntnis des Zusammenhangs. (...) Der Wege zur pädagogischen Bildung gibt es mehrere: einen, der auf der Teilnahme des Praktikers am Philosophieren und Forschen beruht, einen anderen, der in volkspädagogischer Weise die Fragen des praktischen Erziehens unter Leitung oder Beihilfe des wissenschaftlichen Gebildeten unmittelbar bespricht und klärt“ (ebd., S. 280 f.). Er fährt fort: „Indem die Laien und die Berufserzieher von ihrer praktischen Situation aus *mitdenken*, *nehmen sie an der Wissenschaft selbst teil*, und als Teilnehmende sind sie auf ihre Weise zugleich Forschende“ (ebd., S. 281).

Das Wissen über Einzelfakten reicht also nicht aus. Der Sinnzusammenhang einer pädagogischen Situation muß erkannt werden, um von daher den Stellenwert des wissenschaftlichen Faktenwissens beurteilen zu können. Auf die Entwicklung einer solchen Orientierung zielt pädagogische Bildung. Als Wege dorthin empfiehlt FLITNER Kooperation mit der Wissenschaft und – wie man heute sagen würde – fallbezogene Supervision.

Reflexion soll dann letztlich zu einer gesteigerten pädagogischen Sensibilität und Kreativität führen. Auf welches Problem FLITNER mit diesen Überlegungen reagiert, daran erinnert seine folgende Einschätzung: „Sicherlich liegt in der Gegenwart eine eigentümliche Notwendigkeit für eine solche Steigerung der Bewußtheit vor. Die erzieherischen Sitten (...) sind in der Zersetzung und Umbildung. Sobald Unsicherheit von der Gruppe gespürt wird, sucht sie nach Wegen zu einer neuen Sicherheit. Als solche bietet sich auch die philosophische Besinnung an. Wenn sie zwar selbst keine letzte Sicherheit geben will, so bewahrt sie doch vor falschen Propheten und macht den Blick frei für die wahrhaft gestaltenden Kräfte“ (ebd.). Die Warnung ist unverkennbar: Reflexion selbst löst keine Probleme, sie macht aber empfindlich für ideologische, verkürzte und falsche Lösungen. Reflexion und Sensibilität führen also gerade nicht direkt zu neuer Sicherheit, aber zu einem gesteigerten Bewußtsein der Unsicherheit und ihrer Gründe.

Wo liegt nun das Ziel jener pädagogischen Bildung der Pädagogen? FLITNER formuliert es so: „Die reflektierenden Lehrer und Erzieher würden aus einer erneuerten Denkweise zunächst lernen, daß die Erziehung nicht aus der Reflexion, sondern aus den gestaltenden Mächten der Wirklichkeit selber ihren Inhalt gewinnt. Aus dieser Erkenntnis heraus würden sie ein neues Verhältnis zu den Sitten des pädagogischen Gebietes suchen“ (ebd., S. 282). Die Pädagogik selbst kommt als gestaltende Macht nicht in Frage. Ihre Autonomie liegt darin, sich zu den gestaltenden Mächten und den historisch entstandenen Sitten in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen. Das schließt auch die Abwehr von Ansprüchen ein, die der Erzieher aus pädagogischen Gründen für falsch hält – auch wenn sie ökonomisch, politisch oder theologisch gerechtfertigt sein mögen.

Das entsprechende Ziel der professionellen Pädagogen und die dazu kontrastierende Verfallsform markiert FLITNER folgendermaßen: „Der pädagogisch gebildete Erzieher (...) würde versuchen, die guten erzieherischen Sitten in der Bevölkerung zu festigen und sie auch den künstlichen, öffentlichen Einrichtungen zugrunde zu

legen. Die Gefahr besteht seit langem, daß die Berufserzieher bereits als Funktionäre aufgefaßt werden, die dem Kollektivum die Verantwortung für die Erziehung abzunehmen haben. Man meint, Erziehung sei eine gelernte Technik von Fachleuten, welche die Verantwortung allein zu tragen hätten“ (ebd.). Er sieht die „Tendenz, die Verantwortung vom einzelnen auf die Gesamtheit abzuwälzen, welche durch Funktionäre arbeiten läßt. In Wahrheit kommt es darauf an, daß jedermann seine erzieherischen Pflichten mitübernehmen lerne“ (ebd., S. 283).

Unabhängig von FLITNERS Gedankengang hat DIETRICH BENNER diese Tendenzen in seiner praxeologisch orientierten „Allgemeinen Pädagogik“ ebenfalls diskutiert. Er geht davon aus, daß die Existenz von Berufserziehern noch kein Indiz dafür sei, „daß es in einer Gesellschaft um die pädagogische Praxis gut bestellt ist und daß in den pädagogischen Berufen tatsächlich pädagogisch gehandelt wird. Professionalisierungstendenzen sind vielmehr immer auch ein Ausdruck dafür, daß eine Gesellschaft die universelle Aufgabe der Praxis einem besonderen Berufsstand zuweist und damit die anderen Gesellschaftsmitglieder von der Aufgabe der jeweiligen Praxis entlastet“ (BENNER 1987, S. 44).

BENNERS Lösungsvorschlag mündet in eine Paradoxie: „Es gibt Berufe und Professionen, deren eigentliche Aufgabe vom Anspruch her der in ihnen verkümmerten Praxis es ist, ihre eigene Entprofessionalisierung professionell zu verfolgen. Für diese Berufe muß es eine besondere Berufsausbildung geben, deren leitender Zweck jedoch nicht die Verfestigung eines besonderen Berufsstandes und die Fortschreibung der Reduktion der Praxis zur Berufstätigkeit sein darf, sondern darauf zielt, die Profession, auf welche die Ausbildung vorbereitet, zu entprofessionalisieren und die in ihr verkümmerte Praxis in eine allgemein-menschliche, in eine solche der Gesellschaft, zu überführen“ (ebd., S. 44 f.). FLITNER hatte die Vermittlung pädagogischer Bildung an jedermann gefordert, damit auch jeder seinen pädagogischen Pflichten gerecht werden könnte.

Diese Bestrebung des unterschweligen Antiprofessionalismus bei gleichzeitigen Universalisierungsbestrebungen pädagogischen Gedankengutes bringt m.E. aber Probleme mit sich: Was FLITNER mit seinem impliziten Verwissenschaftlichungskonzept umgehen wollte, führt er doch wieder in die Argumentation ein: Er fordert die Rücknahme funktionaler Differenzierung zugunsten der ‚Sitte‘, die aber kaum noch vorhanden sei. BENNER bietet zwar nicht den Bezug zur Sitte als Regulativ an; er fordert aber die Realisierung einer nicht auf den Beruf reduzierten gesellschaftlichen Praxis der Pädagogik.

Mir scheint die Lösung des Problems in der Frage zu liegen, ob der pädagogische Professionelle als ‚Funktionär‘ (FLITNER) oder als Repräsentant einer allgemein-menschlichen Praxis aufzufassen ist. Der Funktionär agiert politisch-organisationsbezogen und entwickelt seine Fähigkeiten im Bereich des Strategischen. Der Repräsentant schöpft seine Integrität und Energie aus der persönlichen Bindung an eine Aufgabe, oder wie FLITNER gesagt hätte: an ein ‚Amt‘. Diese Bindung wäre nicht, wie beim Funktionär, willkürlich zu lösen, ohne daß die Integrität der Person leiden würde. Beide Formen des Aufgabenverständnisses existieren in der professionellen Pädagogik. Modernität scheint aber primär Funktionärstum zu beinhalten. FLITNERS Hinweise zur Aufgabe der pädagogischen Bildung sind aber gewichtige

Gründe dafür, weshalb pädagogisches Denken und Handeln im Funktionärsmodus der gesellschaftlichen Aufgabe der Pädagogik nicht gerecht wird.

6. *Kritische Anmerkungen zur hermeneutisch-pragmatischen Position*

Die hermeneutisch-pragmatische Position und die sog. Geisteswissenschaftliche Pädagogik sind natürlich nicht unkritisiert geblieben. Aber weder die Ideologiekritik der 70er Jahre noch die neuere Kritik (auch mit systemtheoretischen Argumenten) haben zu einem Desinteresse an dieser Richtung der Pädagogik geführt. Das läßt zumindest die Vermutung aufkommen, daß auch FLITNERS Antworten auf pädagogische Fragen weitreichender waren, als wir es heute verstehen. Um diesem Verständnis näher zu kommen, möchte ich mich mit einer kritischen Position auseinandersetzen, die jüngeren Datums ist.

ELMAR TENORTH gesteht mit Bezug auf die pädagogischen Professionen zu, daß die Geisteswissenschaftliche Pädagogik für die Selbstdeutung der Praktiker von kaum zu überschätzendem Wert war (vgl. TENORTH 1986, S. 316). Er zweifelt also nicht an der ‚pädagogischen Bildung‘, die vermittelt wurde. Aber gerade darin gründet auch seine Skepsis: „In dieser Leistung für den Beruf liegt aber zugleich auch die systematische Grenze dieses spezifischen Verwissenschaftlichungsprozesses; denn im Kern bleibt es bei einer Grenzziehung für Erziehung gegenüber der Umwelt und – intern – bei einer puren Übersetzung der professionell erfahrenen Schwierigkeiten des pädagogischen Handelns und Wissens in die Erziehungswissenschaft. Was dieser Übersetzung aber fehlt, das ist die Distanz der Umformulierung, die statt einer neuen Semantik vielleicht eine neue Theorie gebracht hätte“ (ebd.).

Es handle sich also bei der hermeneutisch-pragmatischen Richtung nicht um Theorie und Forschung, sondern um neue Semantik. Die Offenheit und Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns würden „nicht analysiert, sondern ontologisiert, zur antinomischen und polaren Struktur verfestigt“ (ebd., S. 316 f.). TENORTH resümiert die Konsequenzen: „Es bleibt bei Gesinnungsbildung für Pädagogen – freilich in einer Form die (...) dem Anspruch der Geisteswissenschaften angemessen ist“ (ebd., S. 317). Pädagogische Bildung erscheint also in einem zwiespältigen Zusammenhang – als Gesinnungsbildung.

Was sind die Prämissen der TENORTHSchen Position? Bei seiner Form der Kritik handelt es sich nicht um eine materiale, sondern um eine formale, die mit wissenschaftstheoretischen Prämissen operiert. Nicht die unmittelbaren Inhalte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden angegriffen, sondern die Art ihrer Wissensproduktion und -distribution. Gesinnungsbildung (pädagogische Bildung?) ist für eine Wissenschaft keine akzeptable Aufgabe. Erziehungswissenschaft wird von TENORTH als theoriebildende und forschende Disziplin aufgefaßt. Die Wissenschaftlichkeit der Bildungsaufgabe und des Praxisbezuges der Disziplin stehen für ihn auf einem anderen Blatt.

In diesem Sinne kann Reflexion nicht mehr als eine wissenschaftliche begriffen werden. TENORTHS Kritik ist im Rahmen eines strengen, forschungsorientierten

Wissenschaftsbegriffs nur schwer von der Hand zu weisen. Allerdings bleibt die Komponente der Aus- und Fortbildung in ihrem Verhältnis zur Forschung unklar. Um dieses Verhältnis aber war es bei FLITNERS pädagogischer Bildung gegangen. Wohin führt nun eine Kritik, die der pädagogischen Reflexion Probleme mit einem strengen Wissenschaftsbegriff nachweist? Die Konsequenzen einer neuen Relation (nämlich: Forschung und Theorie ohne Reflexion) sieht TENORTH ebenso drastisch wie deutlich: „Forschungswissen ‚zersetzt‘ das Wissen der Professionen und dessen Legitimationsgrundlagen, aber damit, in der Kritik, sind weder die professionellen Schematismen ‚ersetzt‘ noch neue konstruiert“ (ebd., S. 320). Man könnte fast meinen, daß die Forschung der pädagogischen Bildung notwendig entgegenstehen müßte.

FLITNERS Bildungstheorie und sein Konzept der pädagogischen Bildung entbehren demnach der wissenschaftlichen Dignität. Ihr Bezug zum pädagogischen Handeln und zu den pädagogischen Professionen erscheint als Trost, der Hoffnungen aufrecht erhält und die Gesinnung der Pädagogen stützt und homogenisiert. Ist damit die Möglichkeit von Bildungstheorie und pädagogischer Bildung generell fraglich? Dies scheint der Fall zu sein, wenn man TENORTHS Resümee folgt: „Die Bildungstheorie und die Pädagogik bleiben in diesen Zonen der Unsicherheit erst dann realistisch, wenn sie sich nicht erneut zumuten, den eindeutigen Sinn zu stiften, den es gesellschaftlich nicht gibt, und Probleme pädagogisch lösen zu wollen, die nicht pädagogisch lösbar sind. Ein Konstruktionsoptimismus oder Allmachtsphantasien der Erzieher sind so schädlich, wie das Versprechen, alle Schwierigkeiten zu bearbeiten, mit denen es diese Gesellschaft politisch-ideologisch zu tun hat“ (TENORTH 1985, S. 169). Gerade auch davor zu warnen, scheint mir FLITNERS Anliegen gewesen zu sein, wenn er darauf hinweist, daß sein Theorieangebot und seine Form der Reflexion zwar selbst keine endgültige Sicherheit geben könne; sie bewahrten aber zumindest vor falschen Propheten und zeigten, daß die Gestaltung der pädagogischen Realität nur zum Teil in der Macht des Pädagogen liege (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 281).

7. *Schlußbemerkungen*

Die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik, wie FLITNER ‚seine‘ Richtung nennt (vgl. FLITNER 1957/1983, S. 333), verfolgt die Absicht, mit ihrer Bildungstheorie, dem Konzept der pädagogischen Bildung und ihrem Wissenschaftsverständnis die pädagogischen Professionen zu unterstützen und der Erziehungswissenschaft Gewicht und Autonomie zu sichern. Ihre Grundlage war ein emphatischer Bildungsbegriff. Die Bildungsintention als Identisches der pädagogischen Aufgabe sollte pädagogischem Handeln zu neuer Einheit und Reputation verhelfen und dem Selbstbewußtsein der Pädagogen eine theoretische Form geben. Die Zentrierung der Schule auf Wissen und der Sozialpädagogik auf soziale Kontrolle und Verwaltung erzeugten einen entsprechenden Bedarf. Die Organisationsstrukturen der pädagogischen Institutionen schienen Bildungsprozesse in der konkreten Interaktion fast unmöglich zu machen. Die reformpädagogischen Positionen der Geisteswissenschaftliche Pädagogik sind als Reaktion darauf zu deuten. Mit dem Konzept der ‚pädagogi-

schen Bildung' schließt FLITNER dort an, wo der Bildungsprozeß selbstbezüglich wird: Es geht für die pädagogischen Professionen und die Öffentlichkeit darum, in Fragen der Bildung gebildet zu sein.

Die Tradition, der FLITNER angehört, hat Reflexionsleistungen erbracht, mit denen wesentliche pädagogische Zeitfragen bearbeitet werden konnten: Den pädagogischen Professionen wurde ein relativ einheitliches Selbstverständnis angeboten, der Gesellschaft eine relativ einheitliche Vorstellung des gebildeten Subjekts. Mit den Mitteln standpunktgeleiteter Reflexion wurden für brennende praktische Fragen letztlich nicht wissenschaftliche Antworten im strengen Sinne gesucht, sondern im Kern praktische, wenn auch abstrakte Lösungen offeriert. Vielleicht ist in Anbetracht des historischen Stellenwertes der Angebote die Frage nach ihrer wissenschaftstheoretischen Dignität, nach Widerspruchsfreiheit und Objektivität nicht so wichtig, wie es auf den ersten Blick scheint.

Literatur

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. München 1987.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim 1987.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ER-LINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–297.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957/1966). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 310–349.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- WILHELM FLITNER im Gespräch mit ULRICH HERRMANN. In: KAUFMANN, H.-B. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Münster 1987, S. 1–23.
- HORKHEIMER, M. / ADORNO, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main 1973.
- KORING, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989.
- LUHMANN, N. / SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1986.
- OEVERMANN, U.: Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation und Verweigung von Lebenspraxis. Eine aktuelle Variante der Dialektik der Aufklärung. In: LUTZ, B. (Hrsg.): Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages in Dortmund 1984. Frankfurt am Main 1985, S. 463–474.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln und Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: LUHMANN / SCHORR 1986, S. 275–322.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Bernhard Koring, Schäferstraße 7, 2000 Hamburg 36.

Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit

I.

Die neuzeitliche pädagogische Reflexion gewinnt ihren Ausgangspunkt in der Auflösung ständisch-statischer Reproduktionsformen und dem bürgerlichen Anspruch einer vernunftgemäßen Neugestaltung soziale Lebensverhältnisse derart, daß individuelles Glück und soziale Wohlfahrt in für alle anerkennungsfähiger Form zusammenstimmen. Mit der Durchsetzung neuer Formen der gerade über Individuierung konstituierten sozialen Abhängigkeit wird das bürgerliche Emanzipationsprogramm in individualisierender Reduktion zur sozialen Zumutung an die pädagogische Reflexion: Sie hat die Vermittlung von subjektiven Glücks- und Vernunftansprüchen mit objektiven Gegebenheiten in der individuellen Biographie zu gewährleisten. So illusorisch diese Zumutung sein mag, sie bedeutet die Konstitutionsbedingung moderner pädagogischer Reflexion als Kritik sowohl nicht-vernunftgemäßer Lebensverhältnisse wie auch gelebter pädagogischer Verkehrsformen.

Der Preis dieser Konstitution besteht in der Uneinlösbarkeit des Anspruchs, an dem um der Möglichkeit subjektiver Selbstkonstitution willen dennoch festzuhalten ist. Dabei hängen die Kritik wie auch die Konstruktion alternativer pädagogischer Wirklichkeitsszenarien, also pädagogischer Wirklichkeiten, in deren abstrakter Konstruktion sich argumentativ Realitätsannahmen und imaginäre Vorstellung vermischen, von den Maßstäben ab, die man als Legitimationsbasis annimmt. Begründete Maßstäbe begrenzen die Reichweite der Kritik und ermöglichen gerade dadurch die Begrenzung des konstruktiven Entwurfs durch realistische Annahmen. Die radikale Ablehnung der faktischen Realität von einem subjektiven Vernunft- und/oder Naturstandpunkt aus führt zur ebenso radikalen Fiktion, die Akzeptanz gelebter Formen als Maßstab zur Selbstaufgabe von Kritik und Konstruktion. In Frage steht die Selbstbegrenzung einer dennoch als autonom anerkannten subjektiven Vernunft – die Verhinderung der Verselbständigung einer Kritik, die keinen (für die Konstruktion imaginärer Wirklichkeiten erforderlichen) Ruhepunkt mehr findet, das Festhalten am Anspruch von Kritik und Aufklärung, ohne deren Dialektik zu verfallen. Das Bewußtsein dieser Problematik macht ROUSSEAU zum Stammvater neuzeitlicher Pädagogik.

Die Frage, wie jene Objektivität beschaffen ist, an der pädagogische Kritik als subjektive ihre diese Subjektivität transzendierende Grenze und Geltung findet, und die zugleich die Basis konstruktiver Wirklichkeitsentwürfe bildet, konstituiert

in ihrer Beantwortung unterschiedliche pädagogische Theorien. Deren Differenzen verweisen auf die Ungelöstheit des Problems der Objektivität von theoretisch definierten Kriterien: Es scheinen weitere vorstellbar zu sein. Diesem Problem könnte dann begegnet werden, wenn man sich einer Objektivität vergewissern könnte, die als reale (und nicht nur subjektiv-theoretisch begründete) der subjektiven Problematisierung als nicht-transzendierbare vorgegeben ist, die deren kritisches Engagement wie auch die Konstruktion imaginäre Wirklichkeiten begrenzt, aber zugleich auch erfordert (sonst befände man sich nicht in der Neuzeit). Als einen solchen Begründungsversuch, der zugleich Kritik und Konstruktion als je subjektiven ihren objektiven Ort zuweisen möchte, fasse ich die Verortung der Allgemeinen Pädagogik durch WILHELM FLITNER auf. Ein derartiger Versuch dürfte allerdings nur möglich sein, wenn man die obigen Konstitutionsbedingungen pädagogischer Theoriebildung so verändert, daß nicht nur die Radikalität der Kritik sich an der gelungenen Wirklichkeit bricht, sondern daß zugleich diese Kritik sich als konstruktiver Entwurf in die ‚Evolution‘ gelingender Wirklichkeit einordnen läßt. Den Maßstab für Engagement, Kritik und Entwurf pädagogischer Wirklichkeit aus der Realität zu nehmen, bedeutet allerdings, dennoch in eine Distanz zu dieser treten zu müssen. Diese Distanz als Einheit mit der Realität denken zu können – dies wird die Schwierigkeit eines solchen Vorgehens ausmachen.

II.

Wenn sich die erzieherische Welt nur in der Abstraktion zeigt (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 137), so könnte man dies so verstehen, daß der theoretische Zugriff konstitutiv ist für das, was ‚pädagogische Wirklichkeit‘ genannt werden kann. Um einer solchen Denkweise (vgl. SCHÄFER 1989) entgegenzuwirken, führt FLITNER das reale Einbezogenessein pädagogischer Wirklichkeiten in andere Sozialbeziehungen an: Pädagogisches Handeln und Wirken ist Bestandteil real-menschlicher Beziehungen, auch wenn man sich dies nicht immer klarmacht. Die pädagogische Wirklichkeit als faktisch gegebene (wenn auch nicht empiristisch beschreibbare) wird damit tendenziell universell, wenn auch nach den unterschiedlichen Gesichtspunkten in der sozialen Wirklichkeit differenzierbar. Erst wenn die Mitgängigkeit pädagogischer Bezüge zum Problem wird, bildet sich ein Bewußtsein pädagogischer Sachverhalte, das bereichsbezogene Probleme als pädagogische abstrahiert und Lösungen reflektiert. Es entsteht eine vorwissenschaftliche Basis der wissenschaftlichen pädagogischen Reflexion. Sie „liegt in den *Erziehungslehren* bestimmter Wirkungskreise, in denen die Ideale, Normen und Regeln bestimmter historischer *Lebensformen* gelten, und wo eine *erziehende Praxis* – eine Pädagogie – sich ausgebildet hat“ (FLITNER 1957/1989, S. 325). Um aber den Abweis der bloß leeren Abstraktion leisten zu können, sind in diesem Modell der Einheit von Lebensform-gebundener Praxis, ihrer konkret situativen Reflexion und wissenschaftlicher Theorie bestimmte Implikationen notwendig.

So ist die Erziehungslehre als problemorientierte Reflexion der pädagogischen Implikationen einer Lebensform, in der diese als pädagogische erst bewußt werden, in der Gültigkeit ihrer Aussagen an deren Realität gebunden. Dies betrifft nicht nur

den Wahrheitsaspekt, die adäquate Wiedergabe real vorfindbarer Verhältnisse und Handlungsmuster, sondern auch deren Akzeptanz als normativ verbindlich, als objektiv gültige Sitte einer historischen Lebensform. Ihre Wahrheit und Richtigkeit erfährt die Erziehungslehre in der Anpassung dieser gültigen Lebensform an Problembewußtsein provozierende Situationen. Erziehungslehren befinden nicht über die Wahrheit und Richtigkeit der pädagogischen Implikationen einer Lebensform – was grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden kann (aber hier ausgeschlossen wird), weil die pädagogischen Implikationen nur qua Abstraktion, d.h. qua Verfremdung des gelebten Zusammenhangs deutlich werden. Praktische Probleme mögen Bewußtsein konstituieren – nicht aber notwendig dessen pädagogischen Charakter und damit die Art und Weise der Problemwahrnehmung und der Lösungsvorschläge. FLITNER schließt beides kurz: Erziehungslehren werden als Selbstausslegungsformen des diese Lebensform konstituierenden objektiven Geistes verstanden, für die reflektierende Subjekte als Möglichkeitsbedingung in Funktion genommen werden.

Der internen Wahrheit einer objektiv sittlichen Lebensform, die sich pädagogisch auslegt, entspricht ihre externe Stimmigkeit bezogen auf andere in der Gesellschaft vorfindbare Lebensformen und deren Auslegung. „Erziehung ist aber nur möglich in Lebenskreisen, die durch einen Konsens über das Daseinsverständnis in sich geeint sind. Rechtspflege, Politik, öffentlich-gesittetes gesellschaftliches Leben und Erziehung setzen immer einen tragenden Personenkreis voraus, der über das Gebührende und Rechte, über das eigentliche Menschliche, über das gelungene oder verfehlte Leben ein Mindestmaß gemeinsamer Bewertung wie selbstverständlich besitzt“ (FLITNER 1957/1989, S. 347). Der Interpretation objektiver sozialer Sittlichkeit in einer Gesellschaft entspricht so eine soziale Differenzierung in Träger dieser Sittlichkeit und einfache, aber abhängige Praktiker, die ihre Legitimation aus dem funktionalen Bezug auf eben die Geltung dieser objektiven Sittlichkeit ableitet.

Die gleichen Implikationen der inhaltlichen Gebundenheit an die gelebte Wahrheit sittlicher Praxis und der Annahme ihrer Einheit sind auch konstitutiv für FLITNERS Überlegungen zum Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik. Für diese beiden Implikationen stehen die Konzepte der Objektivität und des pädagogischen Grundgedankenganges.

Die Objektivität der pädagogischen Wissenschaft grenzt FLITNER deutlich nach zwei Seiten ab. Gegen den empiristischen Anspruch einer reinen Beschreibung pädagogischer Sachverhalte wird die (philosophisch zu reflektierende) „Sinnfrage“ (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 324) als unerlässlich ins Feld geführt – und damit auch die Option auf kritische Distanz und Parteilichkeit ‚in den Wirren der Zeit‘. Zugleich aber betrifft die Abgrenzung auch den mit dieser Option möglicherweise verbundenen Anspruch des reflektierenden und parteilichen Wissenschaftlers, normative Maßstäbe selbst zu entwickeln. FLITNER wendet sich gegen solche normativen Pädagogiken (vgl. ebd S. 334), die nicht mit dem praktischen Leben und dem gelebten Ethos verbunden sind, und lehnt derartige Perspektiven als intellektualistisch und technizistisch ab (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 242). Zwar sei die pädagogische Reflexion immer an das Wissen um die menschliche Bestimmung

und die Motivation zur Förderung dieser Bestimmung gebunden (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 323), aber deren Inhaltlichkeit kann nicht konstruiert werden, sondern wird nur vorgefunden. „Damit aber ist jede Wissenschaft, die sich auf den handelnden Menschen bezieht, von einem Moment bestimmt, das nicht nur subjektiv ist, sondern selbst schon auslegend, entscheidend, sinnauffassend, bejahend. Diese Wissenschaften sind nicht voraussetzungslos; sie entstehen aus vorwissenschaftlich erfahrener Wahrheit, wie sie im handelnden Leben selbst gefunden und bewahrt wird. Sie bearbeiten, klären, kritisieren die Lebenswahrheit, aber den Bezug auf sie werden sie nicht los. Darauf beruht ihre Wahrheit und ihre Bedeutung“ (FLITNER 1957/1989, S. 324). Auch hier sichert der Bezug zur gelebten Wahrheit, der als funktionale wie geltungsmäßige Grenze angegeben wird, die pädagogische Abstraktion vor ihrer theoretischen und praktischen Bedeutungslosigkeit und damit die pädagogische Wissenschaft vor dem Vorwurf der Beliebigkeit ihrer Aussagen.

Es ist diese gelebte sittliche Wahrheit, deren Einheit im pädagogischen Grundgedankengang quasi-epochenspezifisch zu explizieren ist – parteilich und engagiert im Namen eben dieser sittlichen Wahrheit und gegen deren Verformungen, akzidentielle Zweideutigkeiten, subjektive Verzerrungen usw. Es ist die verpflichtende Verantwortung vor der gelebten sittlichen Wahrheit, die die Objektivität der pädagogischen Wissenschaft verbürgt. „Diese Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf. Sie faßt alle Erziehungslehren zusammen, welche in einem Kreis gemeinsamen Lebens von den Praktikern als wahr erkannt werden. Sie vereinigt sie, ordnet sie in einen universalen pädagogischen Grundgedankengang ein, prüft sie, verbindet diesen Grundgedanken mit der wissenschaftlichen Reflexion in ihrer Gesamtheit, kritisiert die Erziehungslehren von da aus, reinigt sie von Irrtümern und Beengtheiten und klärt den Standort auf, an dem sie praktiziert werden. In diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus *réflexion engagée*“ (FLITNER 1957/1989, S. 328). Wie schon für die gelebte Sittlichkeit so wird auch für den diese reflektierenden pädagogischen Grundgedankengang Einheitlichkeit angenommen – eine Einheitlichkeit, die sich jenseits aller Formulierungen eines solchen Grundgedankengangs in unterschiedlichen pädagogischen Entwürfen (hier spricht sich dieser Grundgedanke nur individuell aus – vgl. FLITNER 1950/1983, S. 123), aber auch implizit in theologischen, wissenschaftlichen und philosophischen Aussagesystemen durchhält.

Die allgemeine Pädagogik, die den pädagogischen Grundgedankengang zu explizieren hat, stellt demnach so etwas wie eine Erziehungslehre für die Gesamtgesellschaft dar, provoziert durch das Problem, daß nicht nur deren Lebenskreise zunehmend sich gegeneinander verselbständigen und damit auseinanderfallen, sondern daß sie zudem intern in Auflösung begriffen sind. Sie ist die Antwort auf die Problematik der Dialektik der Aufklärung, die davon ausgeht, daß traditionelle Mittel dieser Einhalt gebieten können, weil die Substanz gelebter Sittlichkeit noch nicht zerstört ist, daß man sich ihrer vergewissern und sie gegen diesen Irrweg restituieren muß. Als philosophisch-hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft soll die Pädagogik selbst zu einer Pädagogie werden (vgl. FLITNER 1950/1989, S. 348), zum Ort verantwortlicher Praxis einer pädagogischen Bildung und zum Statthalter des dieser entsprechenden umfassenden Bewußtseins.

Als philosophische zielt Pädagogik auf die Verständigung aller Verantwortlichen für die sittlichen Lebensbezüge der Gesellschaft über den Sinn und die Bestimmung der menschlichen Existenz. Vor dem Hintergrund der Zerrissenheit des modernen Lebens muß daran gearbeitet werden, „einen Konsens der Geister wiederzugewinnen, der die produktive Fortführung unseres humanen Zusammenlebens ermöglicht“ (FLITNER 1950/1989, S. 347–i.O. gesperrt). Diese Arbeit am Konsens in Sinn- und Geltungsfragen der Verantwortlichen bedingt den dialogischen Charakter der pädagogischen Wissenschaft (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 129 f.). „Die Form der pädagogischen Wissenschaft wird daher die einer dialektischen Besinnung sein. Die Diskussion über die rechte Erziehung, die in der Praxis aller Erziehungsstätten faktisch im Gange ist, wird in einer umfassenden und methodisch geordneten Verständigung aller Praktiker zusammengefaßt werden müssen ... Insbesondere ist es der *öffentlich gewordene Erziehungswille*, der in dieser Selbstbesinnung Klarheit, Ordnung und Auslegung seines Strebens erfahren soll“ (ebd., S. 130).

Ist damit die oberste Funktion der Pädagogik in der Öffentlichkeit bezeichnet, so kommt es intern, d.h. mit Bezug auf die an unterschiedlichen sozialen Orten und mit unterschiedlicher Kompetenz tätigen Pädagogen, darauf an, „für die *tragende und einende erziehende Kraft zu sorgen*, ohne die unser Bildungswesen und alle erziehenden Kreise in eine endlose Zersplitterung geraten müßten. Recht, Sitte, Staatsmoral, Politik lassen sich nicht mehr erneuern, wenn an diesem Konsens der Pädagogen nicht gearbeitet wird“ (FLITNER 1957/1989, S. 348). Der pädagogische Grundgedankengang wird sich im Verstehen der aktuellen und strukturellen Bedingungen pädagogischen Handelns soweit spezifizieren müssen, daß er dem Erzieher „ein Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit gibt“ (ebd., S. 336) – und zwar ein einheitliches, in der Objektivität des pädagogischen Grundgedankengangs gründendes.

Gegenüber dieser hermeneutischen Aufgabe einer pädagogischen Bildung tritt der ‚technisch‘-pragmatische Aspekt der pädagogischen Wissenschaft, die Beantwortung der Frage nach konkreten Lösungsmustern von als problematisch wahrgenommenen pädagogischen Situationen, in seiner Bedeutung zurück. Wichtiger als diese pragmatische Hilfe ist die Vermittlung des Geistes, aus dem heraus an Situationen herangegangen wird, Probleme wahrgenommen und Lösungen vermutet werden.

III.

Eine solche Orts- und Funktionsbestimmung der pädagogischen Wissenschaft ist nun allerdings nur sinnvoll, wenn man von einer Differenz zwischen Lebens-Realität und Sinnbestimmung ausgeht, also genau von jener Problemstellung, daß nicht nur das Verhältnis von Realität und Reflexion gestört erscheint (eben das macht das Aufsteigen von der Erziehungslehre zur universalen pädagogischen Wissenschaft notwendig), sondern auch und gerade jene Realität selbst, deren sittliche Wahrheit doch die Grundlage für Objektivität und Geltung pädagogischer Aussagensysteme sein sollte. Zu fragen ist daher, inwieweit das Verhältnis von Realität und Abstraktion sich als einheitliches aufrechterhalten läßt – und damit auch, ob

sich im Ansatz FLITNERS nicht selbst systematisch bedingte Unschärfen in der Bestimmung dieses Verhältnisses aufweisen lassen.

Der argumentationsstrategisch entscheidende Punkt liegt in der Bestimmung des Verhältnisses von gelebter sittlicher Realität und Abstraktion. Die Priorität der gelebten sittlichen Praxis gegenüber der begrifflichen Abstraktion bedingt nicht nur den schematisierend-auslegenden Charakter der letzteren; zugleich ist damit die Schwierigkeit etabliert, daß man über keine (subjektiv vermittelten) Beurteilungskriterien verfügt, nach denen diese sittlichen Lebensformen eingeschätzt werden könnten. Dies bedeutet, daß man Erziehung als vorfindbare auch dann annehmen muß, wenn man ihre Form ablehnt: Anzunehmen ist ein extrem weiter Erziehungsbegriff, unter den internationale Einwirkungsversuche ebenso fallen wie Sozialisierungseffekte. Erreicht wird damit eine Lebensnähe des ‚Begriffs‘ Erziehung und zugleich eine Einschränkung des (intentional) verantwortbaren Bereichs. Der Preis besteht allerdings darin, daß dieser weite Begriff unkritisch wird, daß in der funktionalen Betrachtungsweise des gelebten Ethos Herrschaftsverhältnisse, Ideologien wie funktionale Domestikationsprozesse nicht mehr als solche erfaßt werden.

Die Abstraktion, in der sich die gelebte Realität als pädagogische bewußt wird, ist nun nicht nur eine von der Vielfalt der Erscheinungsformen, die auf deren Gemeinsames zielen würde. Sie ist zugleich eine von den akzidentiellen Fehlformen der sittlichen Substanz; sie zieht auf einen diesem Ethos adäquaten Begriff von Erziehung – auf das, was FLITNER ‚echte Erziehung‘ nennt. Erst durch diese Richtung der Abstraktion gewinnt der Erziehungsbegriff jene kritische Potenz, die zugleich durch Verpflichtung auf die Objektivität des fragwürdig gewordenen Ethos in ihrer konstruktiv-theoretischen wie normativen Reichweite eingegrenzt wird. In der Abstraktion wird nicht nur eine Differenz zwischen substanzieller (echter) und akzidenteller (falscher, äußerlicher) Realität konstituiert, sondern damit auch eine zwischen dem allgemein-deskriptiven und dem allgemein-gültigen Begriff von Erziehung.

Der gültige Erziehungsbegriff kann nur konstruktiv gewonnen werden. Erforderlich sind dazu nicht nur Konstruktionen der die sittliche Substanz der Gesellschaft tragenden Einrichtungen (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 216 ff.), der Möglichkeit einer diese Sittlichkeit aktualisierenden subjektiven und nicht-entfremdeten Praxis, der Vergegenständlichung des tätigen Subjekts im ethischen Kosmos als Einheit von objektiv-sittlichem Zweck und subjektiven Seite die Unterstellung der Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Sinnentwürfe als Abbilder eines letztlich nicht-erkennbaren Urbildes der sittlichen Substanz anzunehmen. An diese muß geglaubt werden, sollen nicht Sinnentwürfe beliebig erscheinen: „Das Eigentliche des Seins bleibt also ein Unerkennbares, zu dessen vertrauender Bejahung sich der Glaube aufschwingt“ (ebd., S. 154). Glauben muß man, daß die letzten Gründe des Ideellen in der Liebe liegen (vgl. ebd., S. 155). Die Liebe als Orientierung an Verständigung, harmonischer Gemeinschaft, Kooperation ist das letztlich ‚wahres Leben‘ steuernde Ideelle.

Von hier aus ergibt sich die Möglichkeit einer zugleich kritischen und funktionalen Bestimmung der inneren Seite (gegenüber der äußeren: der Pflege und sozialen

Eingliederung) der ‚echten Erziehung‘: geistige Erweckung des Kindes im Hinblick auf die ideellen Gehalte der Wirklichkeit, die es nicht nur erkennen, sondern auch lieben soll (vgl. ebd. S. 157), und die Aufforderung, sich selbst in Ehrfurcht vor der (religiös verstandenen) Transzendenz in Verantwortung zu nehmen (vgl. ebd., S. 160 f.). Die kritische Parteilichkeit der pädagogischen Wissenschaft läßt sich zugleich als funktionale Abstraktion verstehen, wenn man ihre Übereinstimmung mit der objektiven Sittlichkeit nicht in ihrer realen, sondern ideellen Form annimmt.

Wenn aber der reale Bezugspunkt pädagogischer Abstraktionen selbst ein konstruierter ist, so deutet sich wieder die Ausgangsproblematik an: Wie kann verhindert werden, daß die Konstruktion des pädagogischen Grundgedankenganges als Konstruktion fragwürdig wird, daß unterschiedliche Konstruktionen möglich erscheinen, die dann eine Revision der Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik erforderlich machen würden? FLITNER versucht, diese Perspektive auf zwei Ebenen abzuwehren.

Auf der Ebene der Begründung des konstruktiven Entwurfs erfolgt diese Abwehr in Form der Negation von Subjektivität in der Theoriekonstruktion. Die vorgestellte Objektivität des Ideellen soll als konstruierte hinreichen, das Subjekt zum funktionalen Sprachrohr zu machen (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 123) und seine subjektiv-moralische Kritik als bedeutungslos auszugrenzen. Fällt damit die Möglichkeit einer Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit einer Konstruktion objektiver Sittlichkeit weg, so wird andererseits (auf der ‚objektiven‘ Seite) der Kritik in der pädagogischen Reflexion eine Grenze dadurch gesetzt, daß ihr Gegenstand – die vorgefundene Realität – nie nur in seiner ‚unechten‘ Tatsächlichkeit untersucht wird (was zu radikaler Kritik führen könnte), sondern vor allem im Lichte seiner ideellen Potenz (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 338).

Letzterem korrespondiert die zweite Ebene der Abwehr des Vorwurfs bloßer Konstruktion: Analytisch erlaubt diese Bestimmung des Gegenstandes der Reflexion ein Schwanken zwischen vorfindbarer Vielgestaltigkeit der Realität (und damit dem weiten Erziehungsbegriff) und der Orientierung an einer Idealität, die dann gerade durch die Realität in ihrer Bedeutung relativiert wird. Die ‚echte Erziehung‘ gerät so nicht zum abstrakten (Verurteilungs-)Maßstab der als real angenommenen Einflußformen und sie ermöglicht die Akzeptanz ihres Scheiterns unter der Vielzahl von Bedingungen, die auch vom ‚echten Erzieher‘ nicht kontrollierbar sind. Wird derart die ‚echte Erziehung‘ als in der Realität liegende, aber auch durch sie begrenzte Möglichkeit vorgeführt, so betrifft dies auch den normativen Aspekt: Dem ‚echten Erzieher‘ wird zwar einerseits eine universale Verantwortung zugesprochen, die aber andererseits durch seine relative Einflußlosigkeit als Rädchen in einem komplexen Beeinflussungsvorgang, der auf den verschiedensten sozialen Ebenen stattfindet, relativiert wird. Der Ort der universalen Verantwortung, deren Bewußtsein der Einzelne haben soll, ist die Gemeinschaft der Erzieher – geeint durch den reflektierten Grundgedankengang (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 228).

Es ist dieses analytische Schwanken zwischen Faktizität und Idealität, das in seiner Möglichkeit als wissenschaftliche Vorgehensweise zwar nicht begründet ist, aber argumentationsstrategisch ein Anknüpfen an das praxisrelevante Dilemma von päd-

agogischem Anspruch und Scheitern an der Realität erlaubt: ein ‚lebensnahes‘ Theorie-Praxis-Verhältnis.

IV.

Akzeptiert man die ‚Begründung‘ der Konstruktivität durch den Verweis auf die fundamentale Objektivität des Konstruierten nicht, so kann man das Schwanken zwischen ‚echter Erziehung‘ und ‚faktischer, in die reale Zerrissenheit der Welt verwickelter Erziehung‘ auch als Bestätigung jener Konstitutionsprobleme lesen, die als unlösbar zugleich den sozial zugemuteten Ausgangspunkt neuzeitlicher pädagogischer Reflexion bilden. Man kann dieses Schwanken begreifen als Option gegen die selbstgetätigte Konstruktivität: gegen die imaginäre Konstruktion ‚echter‘ pädagogischer Realität, die als solche Aufgabenstimmungen mit Kritik vereint, und gegen die mit dieser Konstruktion einhergehende Fiktion universaler Verantwortung des Pädagogen, die real nicht eingeholt werden kann. Unter den Bedingungen der Auflösung gesellschaftlicher Sittlichkeit muß FLITNER diese auferlegte Konstruktivität zugleich als systematisch gefordert akzeptieren *und* eben jene Bedingungen negieren, weil ohne eine solche objektive Sittlichkeit Erziehung in seinem Verständnis unmöglich würde (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 347). Der Fragmentierung und Zersplitterung der Lebenspraxis würden dann die Subjektivität pädagogischer Realitätsentwürfe mit einer bloß angemessenen Geltung, die Pluralität von Sinnentwürfen und damit der (nicht notwendig auf harmonische Verständigung zielende) Konflikt über die soziale Geltung dieser Sinnentwürfe entsprechen. Eine solche Perspektive muß auch dann abgewehrt werden, wenn die Realität der sittlichen Lebensgemeinschaften deformiert ist. Hier muß sich der Erzieher als gesellschaftlich Position-Beziehender für den ‚echten‘ Bildungsprozeß entscheiden. „Insofern ist der Erzieher Anwalt zugleich der Individualität wie des echten Gehalts gegen einen sinnlos gewordenen Anspruch der erziehenden Mächte. Wenn in der pädagogischen Erörterung auf die ‚Autonomie‘ der Erziehung hingewiesen wurde, so sollte damit meist dieser Sachverhalt angesprochen werden. Das vieldeutige Kampfwort Autonomie kann nicht den Sinn haben, den Erzieher selbst über die bildenden Gehalte entscheiden zu lassen, noch weniger den Sinn, der ihm manchmal unterlegt worden ist, es sollten diese Gehalte selbst autonom von Individuum oder vom Menschen aus begründet werden“ (FLITNER 1950/1983, S. 227). Das Dilemma wird deutlich. Die objektiven Gehalte sollen gelten, obwohl sie real nicht mehr wirksam erscheinen – gelten, weil sie ‚echt‘ sind. Dies bedeutet aber, daß über die Echtheit nicht das Leben, sondern der es Beurteilende entscheidet – ein Subjekt, das keines im modernen Sinne sein darf.

Die Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik hängt an ihrer Begrenzung durch jene objektive Sittlichkeit, deren Problematisch-Werden die Allgemeine Pädagogik erst erforderte. Der Preis für die Annahme der Möglichkeit einer solchen Begrenzung liegt in der fehlenden Reflexion auf ihren reflexiven Charakter. Teilt man daher nicht die unausgewiesene Option für das in der Liebe gründende Ideelle als fundamental-metaphysische Basis einer Subjektivität-neutralisierenden Geltung, so ist damit nicht nur die inhaltliche Formulierung des pädagogischen Grund-

gedankenganges durch FLITNER in Frage gestellt. Es geht dann nicht mehr nur um eine inhaltliche Neubestimmung dieses Grundgedankenganges, sondern um eine neue Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik als solcher.

Man kann sich diés in Anlehnung an FLITNERS Charakterisierung der Allgemeinen Pädagogik als philosophisch-hermeneutisch-pragmatischer Wissenschaft verdeutlichen. Eine Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik in ihrem ‚philosophischen Aspekt‘ wird wohl kaum davon ausgehen können, daß es unter den Bedingungen der Moderne innerhalb tragender Schichten (Eliten) gelingen kann, einen Konsens über den Sinn des Zusammenlebens und die Bestimmung des Menschseins zu erreichen, der als objektiv-sittlicher jedem Zweifel entzogen und damit als selbstverständliches Ethos wirksam zu werden vermag. In ihrem philosophischen Aspekt hätte die Allgemeine Pädagogik eher genau diese Unmöglichkeit zu reflektieren, die nicht nur ihre Funktion in der Öffentlichkeit betrifft, sondern auch den Anspruch der möglichen Formulierung eines (und nur eines) pädagogischen Grundgedankenganges. Pädagogische Entwürfe sind als von verschiedenen Standpunkten aus mögliche und daher nicht den ‚Wirren der Zeit‘ entzogene zu akzeptieren. Dies ist der Ausgangspunkt einer Reflexion nicht nur ihrer theoretischen und normativen, sondern auch ihrer sozialen Geltung. Damit wäre ihr abstrakter Charakter, ihre imaginäre Realitätskonstruktion zwischen Kritik und Orientierung, sowie ihr normativer Verantwortungsanspruch für das Nicht-Verantwortbare Ausgangspunkt einer Reflexion auf das, was Allgemeine Pädagogik heißen kann unter den Bedingungen der Dialektik der Aufklärung.

Nicht mehr wäre es damit möglich, ausgehend von einem als allgemeingültig erkannten sittlichen Gefüge hermeneutisch sich der konkreten Situation der Pädagogen zu vergewissern und diesen eine von dort her spezifizierte Parteilichkeit zu geben, die jenseits der Alltagskämpfe steht. Eher scheint es wahrscheinlich, daß pädagogische Entwürfe parteilich-partikulare Perspektiven darstellen, die die Auseinandersetzung um das ‚pädagogische Richtige‘ nicht zu beenden vermögen, sondern eher Rechtfertigungen seiner Fortsetzung bieten. Man mag diese Funktion der pädagogischen Wirklichkeitsentwürfe als dialogisch verstehen – aber dann als dialogisch in einer Auseinandersetzung, die weder einen festen objektiven Bezugspunkt für Wahrheit und Richtigkeit hat noch den Willen zur Verständigungsbereitschaft voraussetzen kann. Pädagogische Wirklichkeitsentwürfe vermögen nicht, dieses Fundament durch Formulierung *eines* pädagogische Grundgedankenganges zu legen, sondern sie markieren Positionen. Diese Situation zu verdeutlichen sowohl in ihren genetischen wie geltungstheoretischen Implikationen und von dort her das Feld zu bestimmen, in dem sich die Positionen als pädagogische bewegen – dies könnte dann Ausgangspunkt einer pädagogischen Bildung sein, die nicht auf eine verlorengegangene Einheit setzt, sondern sich die Dialektik der Aufklärung stellt, in der sich auch pädagogische Bestimmungen von Aufklärung als Bildung bewegen, und die an der Notwendigkeit der Formulierung pädagogischer Entwürfe auch unter Bedingungen festhält, die sie zur Ohnmacht verurteilen.

Letztes führt ebenso wie bei FLITNER zur Ablehnung technologischer Vorstellungen. Auch hier ist davon auszugehen, daß Aussagen über Wirkungszusammenhänge in „pädagogische Sinnzusammenhänge“ übersetzt werden müssen. Jedoch deutet

die Tatsache, daß diese Aussagen in unterschiedlichen Entwürfen einen jeweils anderen Stellenwert erhalten können, auf die Notwendigkeit hin, gegenüber pädagogischen Aussagen einen „Realitätsvorbehalt“ anzumelden, sie als Entwürfe oder Rekonstruktionen nicht mit objektiver, nur so beschreibbarer Realität zu verwechseln. „Pädagogische Realitäten“ entstehen – wie FLITNER im Anschluß an DILTHEY wußte – in abstrahierender Distanz zur anders beschreibbaren Realität. Die Wirklichkeit pädagogischen Handelns gibt es nur im Lichte dieser distanziierten und kritischen Abstraktionen, von denen eben mehrere möglich sind. Diese Einsicht sollte sowohl jeden (auch begründungstheoretisch angelegten) Objektivismus in der Rede von pädagogischen Wirklichkeiten verhindern wie auch jede Überlegung, in diese „abstrakte Wirklichkeit“ determinierend eingreifen zu können. Wenn Wirkungen und Wirkungszusammenhänge nur im Lichte einer theoretisch konstituierten Wirklichkeit als „pädagogische“ überhaupt ausmachbar sind, so verweist dies – wenn auch aus anderen Gründen und mit einer vollständig anderen Perspektive – auf den von FLITNER postulierten Primat der pädagogischen Bildung.

Literatur

- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.; Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–297.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.; Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 310–349.
- SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim 1989.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Alfred Schäfer, Remscheider Straße 97, 5000 Köln 91.

Der pädagogische Diskurs

Versuch über den pädagogischen Grundgedanken

An der Zeitdiagnose, die HANS SCHEUERL vor fast fünfzehn Jahren über den Zustand der erziehungswissenschaftlichen Disziplin abgegeben hat, hat sich bis heute nichts Wesentliches geändert: Die Erziehungswissenschaft befindet sich in einer Krise, weil sie sich immer mehr spezialisiert hat, weil sie immer abhängiger geworden ist von den Ergebnissen anderer spezialisierter Wissenschaften und weil ihre praktische Wirksamkeit angesichts der scheinbar unaufhaltsamen Ausbreitung der unterschiedlichsten Erziehungseinrichtungen kaum mehr faßbar ist.

Ebenso ist WILHELM FLITNER heute noch zuzustimmen, wenn er damals meinte, dieser Krise sei nur in der Form zu begegnen, „daß in allen speziellen Forschungsfeldern und in allen pädagogischen Ausbildungsstätten der ethische Mittelpunkt bewußt bleibt und die Reflexion auf einen Grundgedankengang alles einzelne und jede Auswahl aus dem unübersehbaren Stoffgebiet in einem Kernstück zusammenhält“ (FLITNER 1976/1989, S. 493 f.). Zuzustimmen ist WILHELM FLITNER auch, wenn er es als die zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft ansieht, diesen pädagogischen Grundgedankengang auszuformulieren. Und zuzustimmen ist ihm darüber hinaus für seinen methodischen Hinweis, dieser Grundgedanke lasse sich nur aus einer Verbindung der „historischen kulturellen Lebenswelt“ mit den „überhistorisch gelten wollenden Ansprüchen an Verantwortung und Existenzerhellung“ (FLITNER 1976/1989, S. 495) gewinnen.

Schwierigkeiten habe ich jedoch damit, wie WILHELM FLITNER diese Verbindung aus historischer Analyse und überhistorischen Ansprüchen konzipiert hat.

Im Wissen um Auschwitz erscheint es mir fragwürdig, wenn WILHELM FLITNER sagt: „Die erziehende Praxis der Lehrenden steht heute einer Herausforderung gegenüber, wie sie in der Neuzeit Europas bisher noch niemals Eltern, Lehrer, Lehrmeister und Erzieher in solchem Maß unsicher gemacht hat“ (FLITNER 1976/1989, S. 494).

Darüber hinaus halte ich es nicht für ausgemacht, daß ein pädagogischer Grundgedankengang „immer theologische Voraussetzungen“ (FLITNER 1950/1983, S. 123) enthält. Und zudem habe ich Zweifel, ob der „Begriff der *Humanitas*“ (FLITNER 1976/1989, S. 498) den WILHELM FLITNER noch immer für den Zentralbegriff einer pädagogischen Wissenschaft hält, bruchlos aus der Tradition sich überliefern läßt.

Diese Schwierigkeiten haben mich veranlaßt, dem pädagogischen Grundgedankengang erneut nachzuspüren. Dabei möchte ich auch für die Erziehungswissenschaft, das sozialwissenschaftlichen Aufklärungsgebot der „Versprachlichung des Sakra-

len“ (DURKHEIM) konkretisieren und gegenüber einer unproblematischen *Humanitas*-Tradierung zur Geltung bringen (vgl. dazu RICHTER 1989).

Bleibt noch, ein Wort zu der Frage zu sagen, warum und in welcher Form der pädagogische Grundgedankengang überhaupt thematisiert werden sollte. Wenn WILHELM FLITNER recht damit hat, daß es ihn schon immer gegeben habe, so brauchte es eigentlich keiner weiteren Ausführungen. Vielmehr müßte es ein leichtes sein, auf ihn zu verweisen. Daß dies nicht so einfach gelingt, hängt offenbar zusammen mit der merkwürdigen Spannung zwischen dem, was uns alltäglich beim Sprechen *gewiß* ist, und dem, was uns davon bewußt *vor Augen* steht und wie wir *darüber* reden können.

Deshalb weist WILHELM FLITNER auch darauf hin, daß der pädagogische Grundgedankengang zwar bei allen pädagogischen Denkern nachzuweisen ist, aber eben nicht in reiner wissenschaftlicher Form hervortritt, sondern eher in literarischer Gestalt: in Essay oder Roman kaschiert wird. Diesem Hinweis verdankt sich die hier gewählte Form eines Essays bzw. Versuchs.

1. Das Problem: Erziehung – eine paradoxe Gewißheit

Die Gewißheit von der Erziehung scheint eine der wenigen Gewißheiten zu sein, die zumindest die abendländische Menschheit als einen unstreitigen Wissensbestand tradiert. Zugleich geht mit dieser Tradition aber auch die Ungewißheit über das einher, was denn nun Erziehung sei, was das Gemeinsame in all den religiösen, ethischen, politischen und anthropologischen Gedanken sein könnte, die sich mit Pädagogik beschäftigen. Schon ARISTOTELES hat in der „Nikomachischen Ethik“ mit seiner feinsinnigen Unterscheidung zwischen Technik und Pädagogik auf das zentrale Problem hingewiesen, das jede Diskussion über die Formulierung eines pädagogischen Grundgedankengangs beschäftigt: Während die Technik ihren Ursprung im Hervorbringenden und nicht im Hervorgebrachten hat, setzt die Pädagogik den freien Willen auch beim zu erziehenden Menschen immer schon voraus (vgl. RICHTER 1978, S. 47).

Was aber bedeutet diese Unterscheidung für das Wissen um Erziehung? Läßt sich nicht aus allen Gesprächen des SOKRATES heraushören, daß die je eingeleiteten Bildungsprozesse in ihm ihren Ursprung hatten und nicht in seinen Gesprächspartnern? Gibt es daher auch keine wesentliche Differenz zu PLATONS pädagogisch gefaßter Staatslehre, die er – überzeugt davon, daß die Masse des Volkes keinen philosophischen Geist habe – nach eigenem Verständnis wie ein Maler entworfen hat?

So zumindest hat es HERMAN NOHL gesehen. Er konnte daher im Jahre 1935 in seinem berühmten Nachwort zur 2. Auflage der „Pädagogischen Bewegung in Deutschland“ schreiben, er sehe in der „diktatorischen Massenführung“ als solcher noch kein Problem, weil der damit vollzogene Übergang von der Individual- zur Staatspädagogik aus dem für ihn offenbar nicht ins Grundsätzliche gehenden Un-

terschied der pädagogischen Betrachtungsweise bei SOKRATES und PLATON herrühre und deshalb für die Pädagogik als Möglichkeit vertraut sei.

Wo aber bleibt bei einem solchen Verständnis der immer schon vorhandene freie Wille beim zu erziehenden Menschen, von dem Aristoteles gesprochen hat? Tritt er erst am Ende des Erziehungsprozesses hervor, wird er also doch durch den Erzieher hervorgebracht? Löst sich Erziehung also doch in Technik auf?

In aller Klarheit werden diese Fragen von WILHELM FLITNER in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ gesehen und mit der Unterscheidung zwischen einer unechten „Fremderziehung“ und einer echten „Selbsterziehung“ wieder aufgegriffen. Allerdings gelingt es FLITNER nicht, das Problem anders zu fassen als in dem Begriff „pädagogisches Paradox“:

„Die Erweckung des Selbst kann nur darin bestehen, daß in der Seele die Transzendenz selbst als eine sprechende Wirklichkeit vernommen wird – aber dies entzieht sich jedem Einfluß von außen. Gerade das, worauf es ankommt, ist der Macht des Erziehers wesenhaft entzogen. Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung erstrebt“ (FLITNER 1950/1983, S. 166).

1.1 Lösungsansatz I: Praktischer Diskurs

Mit dem Terminus „pädagogisches Paradox“ hat WILHELM FLITNER die Einheit von Gewißheit und Ungewißheit hinsichtlich der Formulierung eines pädagogischen Grundgedankengangs in ihren Dimensionen anzuzeigen versucht – wohl wissend, daß eine solche Umschreibung der pädagogischen Praxis begrifflich nicht hinreichend gerecht wird. Vor allem dann nicht, wenn es darum geht, die von ihm als pädagogischen „Hauptkonflikt“ bezeichnete Aufgabe zu lösen: mit den „nötigen *Lebenshemmungen*“ zwischen den natürlichen Bedürfnissen des Kindes und den Verführungen der geschichtlichen Welt im Sinne eines „echten“ Bildungsprozesses zu vermitteln. Um diesen „Hauptkonflikt“ zu fassen, verweist WILHELM FLITNER auf SCHLEIERMACHER und zitiert ihn mit den Worten: „... die Hemmung muß von Zeichen der Liebe begleitet sein, und der Ausdruck der Liebe muß die Hemmung zum Teil aufheben“ (ebd., S. 264). Hierbei setzt er die Liebe offenbar in eins mit der an der „*Humanitas*“ orientierten Trias von Intuition, Intention und Verstehen des Erziehers, von der an anderer Stelle immer wieder die Rede ist. Es ist daher diese im christlichen Glauben fundierte Dreiheit, von der sich WILHELM FLITNER letztlich die Lösung des pädagogischen „Hauptkonflikts“ wie auch der „pädagogischen Paradoxie“ verspricht.

Spätestens mit der ideologiekritisch und sprachphilosophisch motivierten „emanzipativen“ Wendung in der Erziehungswissenschaft mußte eine solche Lösung kategorial unterbestimmt erscheinen. Um so erstaunlicher ist es vor diesem Hintergrund, daß statt einer Versprachlichung der sakralen Voraussetzungen nunmehr die Problemstellung selber für die Lösung genommen worden ist. Denn die Wörter „Paradoxie“ – oder auch „Aporie“ – sind seit dieser Wendung sowohl in der geisteswissenschaftlichen wie auch in der kritischen Erziehungswissenschaft gleich-

sam zu einem Schiboleth für das vorherrschende Grundverständnis dessen geworden, was aus handlungstheoretischer Perspektive über Erziehung und ihren Grundgedankengang zu sagen ist¹. Entsprechend heißt es etwa bei MOLLENHAUER, pädagogisches Handeln könne wegen seiner „faktisch-typischen“ herrschaftlichen Beziehungsmuster nicht anders denn als eine Form „gestörter“ bzw. „verzerrter“ Kommunikation begriffen werden (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 68 f.). Das „pädagogische Grundproblem“ sei deshalb in eins zu setzen mit dem Begriff der „pädagogische(n) Paradoxie“ (MOLLENHAUER 1972, S. 70).

Das soll jedoch nicht bedeuten, die geisteswissenschaftliche oder kritische Erziehungswissenschaft kenne nicht auch eine unverzerrte Kommunikation von Personen freien Willens. In der Form des *praktischen* Diskurses (vgl. KLAFKI 1989) beschränkt sie sich allerdings auf die schon erzogenen, verantwortlichen Erziehungsberechtigten². Ihr Gegenstand sind die Erziehungsziele. So gewendet, wird dann auch einsichtig, warum LINGELBACH (1970) in seiner Auseinandersetzung mit der NS-Pädagogik nicht dem Verdikt GAMMS hat folgen mögen, es handle sich bei der Erziehung im 3. Reich um Verführung und daher könne von Pädagogik nicht gesprochen werden. Vielmehr kommt LINGELBACH zu dem Ergebnis, GAMMS methodische Unterscheidung zwischen „Führung“ und „Verführung“ sei nachrangig. Entscheidend sei allein, daß die NS-Pädagogik die falschen Ziele formuliert habe. Die richtigen Ziele vorausgesetzt, stelle sich die Frage nach „Führung“ und „Verführung“ nicht mehr (vgl. RICHTER 1989, S. 280).

Für die Erziehungswissenschaft als Handlungstheorie kann es allerdings kein befriedigender Zustand sein, wenn sie im Zusammenhang mit dem pädagogischen Grundgedankengang die Handlungsziele von den Interaktionsformen trennt und dadurch die Problemstellung WILHELM FLITNERS durch Problemverschiebung schon als Problemlösung konzipiert. Offenbar befindet sich die Erziehungswissenschaft im Kernbereich ihres Selbstverständnisses in einem ethischen Dilemma.

1.2 Lösungsansatz II: Einheit von Pädagogik und Politik

Wenn ich es richtig sehe, gibt es gegenwärtig zumindest zwei verschiedene pädagogische Richtungen, die sich nicht damit zufrieden geben, den pädagogischen Grundgedankengang in theoretischer Hinsicht in Form einer Paradoxie zu formulieren, in praktischer Hinsicht aber als ein altersbedingtes und daher temporär unaufhebbares Herrschaftsverhältnis zu begründen.

Da ist zum einen – in Radikalisierung der antiautoritären Erziehung – die Antipädagogik. Unter Bezug auf ROGERS' personenbezogenen Ansatz und mit Unterstützung durch neuere psychoanalytische und psychiatrische Untersuchungen (vgl. MILLER 1979 und MANNONI 1987) spricht sie sich für eine „Freundschaft mit Kindern“ aus. Sie zielt darauf ab, dem Kind vor allem die Selbständigkeit der Entscheidung zu lassen, sieht bei der Ausführung aber durchaus Bedingungen zu stellen oder Gegenleistungen zu erwarten. „(Aber) Pädagogen“, meint v. BRAUNMÜHL, „sind eben pädagogisch zu denken und zu sehen gewohnt und können sich

offenbar nicht vorstellen, daß man auch anders denken und sehen kann, nämlich beispielsweise – und dies unser Vorschlag: *politisch*“ (v. BRAUNMÜHL 1976, S. 41).

Zu einem ähnlichen Vorschlag kommt die zweite hier zu erwähnende pädagogische Richtung: die Pädagogik der Kommunikation. Basierend auf der Existenzphilosophie und unter Rückgriff auf den Interaktionismus betont sie, daß es „Unmündige“ niemals total geben könne, weil andernfalls ein Übergang zur Mündigkeit nicht denkbar sei, wendet sie sich gegen das Selbstverständnis eines unhintergehbaren Generationsgefälles im Erziehungsprozeß, weil z.B. auch Eheleute einander erziehen könnten, unterstreicht sie, daß auch kleine Kinder zu rationalem Handeln fähig seien, und spricht sich damit für eine Einheit von Politik und Pädagogik in der Form rationaler Verständigungsprozesse aus (vgl. SCHALLER 1979, 2. Kurseinheit, Kap. 5). Durch diese Akzentuierung des Andersseins für eine Selbstwerdung im Gespräch, durch den Hinweis auf das „simple Faktum des Mit-Anderen-in-Welt-seins“ nimmt die Pädagogik der Kommunikation zugleich Stellung gegen das idealistische Erziehungsziel des autonomen Subjekts in der traditionellen Pädagogik (vgl. SCHALLER 1989, S. 175 (Zitat) u. S. 182).

Von Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird vor allem gegenüber der Antipädagogik immer wieder hervorgehoben, hier werde fahrlässig die unverzichtbare erzieherische Verantwortung zur Disposition gestellt (vgl. A. FLITNER 1982, S. 43 f.). Mit dieser Kritik möchte ich mich im nächsten Abschnitt eingehender auseinandersetzen. In unserem Zusammenhang geht es weniger um die *geisteswissenschaftliche* Pädagogik als um die *Pädagogik*. Und davon ist weder bei der Antipädagogik noch bei der Pädagogik der Kommunikation im qualitativen Sinne die Rede. Auf Pädagogik in der Form eines nicht nur institutionell, sondern auch von den Interaktionsformen her gesonderten Bereiches menschlichen Miteinanders wird zugunsten von Politik als Praxis rationaler Kommunikation verzichtet.

Ein solcher Verzicht verbindet diese Richtungen mit gegenwärtig verbreiteten gesellschaftlichen Bewegungen, die auf die Einheit von Arbeit und Leben, Leben und Lernen und eine Deinstitutionalisierung und Deprofessionalisierung aller Lebensbereiche mit dem Ziel ihrer umfassenden Demokratisierung drängen. Dieses Bestreben geht einher mit einer radikalen Kritik an den privaten und deshalb als notwendig autoritär bezeichneten Kleinfamilien-Strukturen und einem Plädoyer für die umfassende Herstellung von Öffentlichkeit als Garanten einer unverzerrten Kommunikation.

Dieser Gemeinsamkeit der Zielsetzungen: Verzicht auf Pädagogik zugunsten von Politik sowie Herstellung von demokratisch-rationaler Öffentlichkeit, liegt allerdings – wie ich an anderer Stelle zu zeigen versucht habe (vgl. RICHTER 1987a) – ein Übersetzungsfehler in der Rezeptionsgeschichte des Begriffs der bürgerlichen Öffentlichkeit zugrunde, der auch von HABERMAS in seiner Untersuchung über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ nicht korrigiert worden ist. Der bürgerliche Begriff der politischen Öffentlichkeit hat immer ein Doppeltes enthalten: die auf Konsens angelegte Diskussion über die Erkenntnis der immanenten Bewegungsgesetze der Gesellschaft in der *Handlungspause* und die davon abgeleitete Beratung

und Beschließung über die praktischen Regelungen zur Reproduktion der Gesellschaft *unter Handlungszwang*.

Handlungspause wie Handlungszwang trotz ihrer systematischen Differenz in den Interaktionsformen mit dem Begriff des politischen Handelns zu belegen, dafür mag es historisch und systematisch gute Gründe gegeben haben. Gegenwärtig erweist sich diese mangelnde begriffliche Unterscheidung als hemmend, weil sie – neben dem Moment des Theoretischen – das Moment des Pädagogischen in der Handlungspause kategorial unterschlägt. Die Selbstreflexion einer sich als mündig verstehenden Öffentlichkeit fand jedoch durchaus häufig unter der Anleitung eines Kritikers statt: als dem – so HABERMAS – „Mandatar des Publikums und als dessen Pädagoge zugleich“ (vgl. HABERMAS 1965, S. 52).

Es ist dieses Moment des Pädagogischen, das es gilt wieder ins Bewußtseins zu heben, um dadurch die Paradoxie im pädagogischen Grundgedankengang aufzuheben, ohne auf die Pädagogik zu verzichten.

1.3 Lösungsansatz III: Der pädagogische Diskurs

Es könnte eher als hinderlich denn als klärend empfunden werden, wenn ich bei meinem abschließenden Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang einmal mehr auf den Diskurs-Begriff zurückgreife und ihm dann auch noch das Attribut „pädagogisch“ hinzufüge. Der Begriff des Diskurses hat inzwischen eine inflationäre Verwendung erfahren und wird häufig als Synonym für Diskussion gebraucht. Im Rahmen einer Theorie kommunikativen Handels meint er allerdings entschieden mehr, nämlich das handlungsentlastete, freiwillige und gleichberechtigte Gespräch mündiger Teilnehmer und/oder Teilnehmerinnen zum Zwecke der wechselseitigen Überprüfung von problematisch gewordenen Geltungsansprüchen. Alle meine Erfahrungen, all mein Wissen, all meine Vorstellungen von dem, was gut und richtig ist, gelten in solchen Gesprächen grundsätzlich nur noch unter Vorbehalt: unter dem Vorbehalt, daß sie auch mit Argumenten zu begründen und einsichtig zu machen sind (vgl. HABERMAS 1984).

Auf diese kategoriale Bedeutung des Diskurs-Begriffes zurückzugehen, heißt das aber nicht, zumindest mit dem Attribut „pädagogisch“ einmal mehr an der Sache vorbeizugehen? Laufen nicht alle Diskursbestimmungen einem pädagogischen Gespräch zuwider?

JÜRGEN HABERMAS selbst hat mich mit seinen Ausführungen über den Diskurs dazu ermutigt, diese Begrifflichkeit zu wählen. In seinem Manuskript über die „Wahrheitstheorien“ bezeichnet er das analytische Gespräch zwischen Therapeut und Patient als „therapeutische(n)‘ Diskurs“ (HABERMAS o.J., S. 67)³. Indem er für den Druck an dieser Stelle das Wort „therapeutische Kritik“ vorzieht, im folgenden Satz aber den Begriff „therapeutischer ‚Diskurs‘“ – wenn auch mit versetzten Anführungszeichen – beibehält (vgl. HABERMAS 1984, S. 182), zeigt das schon die Schwierigkeit, aber auch die Möglichkeit dieses Begriffes auf.

Die Möglichkeit liegt darin, daß – wenn der Patient die Interpretationen des Arztes bestätigt – der therapeutische Diskurs *mehr* leistet als der gewöhnliche Diskurs. Denn dann wird in ihm nicht nur darüber gesprochen, ob bestimmte Aussagen wahr oder falsch, richtig oder unrichtig sind, sondern es wird darüber hinaus eine Selbst- und ggf. auch eine Fremdtäuschung durchschaut und damit der Anspruch auf Wahrhaftigkeit eingelöst: „Die wahre Interpretation ermöglicht gleichzeitig die Wahrhaftigkeit des Subjektes in den Äußerungen, mit denen es bis dahin (möglicherweise andere, mindestens aber) sich selbst getäuscht hatte“ (HABERMAS 1984, S. 183). Für die anderen Diskurse gilt demgegenüber, daß Wahrhaftigkeitsansprüche sich recht eigentlich nur in Handlungszusammenhängen überprüfen lassen.

Die Schwierigkeit ergibt sich daraus, daß der Patient sich gegenüber dem Arzt nicht von vornherein in einer symmetrischen Stellung befindet, sondern hierzu unter Anleitung geführt werden muß: „Ein gelingender therapeutischer ‚Diskurs‘ hat erst zum Ergebnis, was für den gewöhnlichen Diskurs von Anbeginn gefordert werden muß“ (HABERMAS 1984, S. 182).

In jedem Falle gilt aber sowohl für die Eingangs- wie für die Ausgangssituation eines therapeutischen Diskurses, daß die Mündigkeit und Freiwilligkeit des Patienten unhintergebar ist: „Letzte Instanz ist der Patient selbst“ (MCCARTHY 1980, S. 238). Es ist der Patient, der sich selbst für krank erklärt und freiwillig in eine Behandlung begeben möchte. Und es ist der Patient, der selbst seiner Heilung zustimmen muß. Deshalb ist HABERMAS' Mahnung, die Asymmetrie in Aufklärungsprozessen nicht zu fixieren, von grundsätzlicher Bedeutung: „... die vindizierte Überlegenheit der Aufklärer über die noch Aufzuklärenden ist theoretisch unvermeidlich, aber zugleich fiktiv und der Selbstkorrektur bedürftig: in einem Aufklärungsprozeß gibt es nur Beteiligte“ (HABERMAS 1971, S. 45).

Auf welche Weise läßt sich nun der Sonderstatus des therapeutischen Diskurses für die Bestimmung des pädagogischen Diskurses fruchtbar machen? HABERMAS verwendet den Begriff des therapeutischen Diskurses in ausgezeichneter Weise für Aufklärungs- und Bildungsprozesse. Von daher wäre es denkbar, den Begriff ganz unverändert auf die Pädagogik zu übertragen. Zumindest für die Sozialpädagogik könnte dies angebracht erscheinen, wird doch ihr Handeln nur zu oft als Therapie gefaßt. Dadurch würde allerdings die spezifische Differenz zwischen der Pädagogik und auch der Sozialpädagogik einerseits und der Therapie andererseits verwischt: Geht es in der Therapie in erster Linie um verzerrte Kommunikation und um den Abbau von Selbsttäuschung, so ist der originäre Handlungsrahmen der Pädagogik wie der Sozialpädagogik die unverzerrte Interaktion und der Aufbau von Selbstbewußtsein. Aufklärung als der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit ist immer Bildung, Bildung jedoch insofern nicht notwendig und nur Aufklärung.

Deshalb halte ich es für sinnvoll, es nicht bei dem Sonderstatus des therapeutischen Diskurses zu belassen, sondern ihn um den pädagogischen Diskurs zu ergänzen. Der eine Unterschied betrifft dann die Kommunikationsstruktur. Ein weiterer folgt unmittelbar aus eben diesem Unterschied. Denn das von HABERMAS bezeichnete Mehr des therapeutischen Diskurses gegenüber dem gewöhnlichen Diskurs, die Einlösung des Wahrhaftigkeitsanspruches in der Form des Durchschauens einer

Selbsttäuschung, findet so im pädagogischen Diskurs nicht statt. Die Wahrhaftigkeitsfrage als Frage danach, ob man sein Wort gehalten hat, ob man einander vertrauen, ob man sich aufeinander verlassen kann, spielt zwar im pädagogischen Diskurs gerade mit Kindern eine zentrale Rolle, qualifiziert ihn aber nicht in besonderer Weise, sondern hält ihn auf dem Niveau gewöhnlicher Diskurse.

So könnte es tatsächlich angemessen erscheinen, aus dem therapeutischen Diskurs auf dem pädagogischen Diskurs zu schließen – wenn nicht die Doppelheit von Mündigkeit und Freiwilligkeit mit dem therapeutischen Diskurs notwendig verknüpft wäre, dem pädagogischen Gespräch aus der Sicht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der kritischen Erziehungswissenschaft jedoch wesentlich abgeht und eben dadurch das Paradoxon des pädagogischen Grundgedankengangs erst hervortreten läßt. Wie ist es aber möglich, daß in einer Theorie kommunikativen Handelns beim therapeutischen Diskurs, der explizit von der Asymmetrie der Gesprächspartner ausgeht und dem daher das Prinzip der Anleitung zugrunde liegt, dennoch die Unterstellung von Mündigkeit und Freiwilligkeit gemacht wird?

Die Antwort folgt unmittelbar aus dem schon zitierten Satz von HABERMAS, daß die beanspruchte Überlegenheit der Aufklärer über die noch Aufzuklärenden „theoretisch unvermeidlich, aber zugleich fiktiv und der Selbstkorrektur bedürftig“ sei.

Theoretisch unvermeidlich, weil sie aus dem Geltungsanspruch auf Wahrheit oder Richtigkeit folgt, den ich immer dann erhebe, wenn ich davon überzeugt bin, daß meine Behauptungen berechtigt sind. Fiktiv, d.h. nur angenommen, weil sie einseitig gesetzt ist und erst dann gilt, wenn der Geltungsanspruch auch inhaltlich nachvollzogen und anerkannt worden ist. Der Selbstkorrektur bedürftig, weil auch der lernbereite Aufzuklärende notwendig Geltungsansprüche erhebt, so daß von einem *wechselseitigen* Lernprozeß auszugehen ist, denn: „in einem Aufklärungsprozeß gibt es nur Beteiligte“.

Das heißt: Ein Patient, der empfindet, daß er krank ist und einer Therapie bedarf, geht dennoch von bestimmten Wissensbeständen aus, die er mit den gleichen Geltungsansprüchen auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit erhebt wie der Arzt, obwohl er sich mündig und freiwillig in eine Lernsituation begibt. Und diese Geltungsansprüche hat der Arzt in gleicher Weise *als Geltungsansprüche* zu akzeptieren – auch wenn er die Behauptungen nicht für berechtigt hält – wie er erwartet, daß seine eigenen zu akzeptieren sind. Es kann eben nur einen Zwang geben, um zu einem Ausgleich zwischen den Geltungsansprüchen zu kommen: den Zwang des besseren Arguments⁴.

Nun ist aber das Arzt-Patient-Verhältnis im therapeutischen Diskurs nur ein Spezialfall des Aufeinandertreffens von Menschen mit verschiedenen Sprachspielen: von Menschen unterschiedlicher Klassen, unterschiedlicher Religionen, unterschiedlicher Kulturen, unterschiedlicher Geschlechter – oder unterschiedlicher Generationen. Welche Argumente können daher von Seiten der Erziehungswissenschaft eingeführt werden, um die Mündigkeit und Freiwilligkeit des Lernenden aus dem pädagogischen Grundgedankengang auszuschließen?

Die traditionelle, an SCHLEIERMACHER orientierte Pädagogik verweist in diesem Zusammenhang immer wieder auf das Mehr an Wissen und Erfahrung bei den

Erziehungsberechtigten, aus dem – um der Zukunftschancen der Kinder willen – eine besondere Verantwortung folge, die zu Erziehende noch nicht haben könnten. Seit KOHLBERGS Untersuchungen über die Stufenfolgen der Moralentwicklung beim Menschen wird darüber hinaus behauptet, daß Heranwachsende noch nicht das moralische Niveau für mündige Entscheidungen erreicht hätten.

Überprüfen wir zunächst diese Behauptungen, so ist es spätestens seit der Wertewandel-Diskussion höchst fragwürdig geworden, wieweit Erziehungsberechtigte gegenwärtig über ein zweifelsfrei zukunftsrelevantes Wissen verfügen. Noch fragwürdiger muß es – zumal aus der Sicht der nachwachsenden und davon betroffenen Generation – erscheinen, ob wir heutigen Erwachsenen angesichts der von uns zu verantwortenden ökologischen Probleme sagen können, wir handelten verantwortungsvoller als die sog. Nicht-Erwachsenen. Eher dürfte es so sein, daß die Verantwortung von Kindern eine institutionelle⁵ und versicherungsrechtliche Frage als eine der Mündigkeit ist. Und was schließlich KOHLBERG angeht, so wird jeder, der sich auf ihn beruft, zumindest wissen, daß seine Erkenntnisse nicht unumstritten sind (vgl. KÄRN 1978 und GILLIGAN 1984).

Jedoch: Wie berechtigt auch immer unsere Behauptungen, wie wahr oder richtig unsere Aussagen sein mögen, die Qualität einer pädagogischen Interaktion kann dadurch nicht bestimmt werden, wenn Pädagogik mehr sein soll als eine Zwangs-Erziehung. Das heißt, es kann gar nicht darum gehen, Erziehungsberechtigten zu bestreiten, sich als verantwortlich und moralisch Handelnde zu begreifen. Es geht einzig darum, daß dies grundsätzlich auch bei den „zu Erziehenden“ zu *unterstellen* ist – und zwar nach derselben Maßgabe, wie dies z.B. in einer demokratischen Gesellschaft für die Wahlfähigkeit der Wahlberechtigten zu unterstellen ist: nach der Maßgabe nämlich, daß Betroffenheit eine eigene Kompetenz darstellt.

Ist damit der Begriff der Unterstellung nicht aber höchst abstrakt und idealistisch? Verfehlt das Verständnis vom Diskurs bzw. von der idealen Sprechsituation nicht systematisch die Wirklichkeit? Auf diese zentrale Frage kann es nur die eine Antwort geben: Die Unterstellung der idealen Sprechsituation ist so abstrakt wie unhintergebar. Wir machen sie, solange uns noch die Würde des Menschen unantastbar ist, solange wir überhaupt noch mit anderen Menschen reden:

„Die ideale Sprechsituation ist weder ein empirisches Phänomen noch bloßes Konstrukt, sondern eine in Diskursen unvermeidliche, reziprok vorgenommene Unterstellung. Diese Unterstellung kann, sie muß nicht kontrafaktisch sein; aber auch wenn sie kontrafaktisch gemacht wird, ist sie eine im Kommunikationsvorgang operativ wirksame Fiktion“ (HABERMAS 1984, S. 180).

2. *Das pädagogische Paradox – eine Illusion?*

Nachdem nunmehr alle Voraussetzungen gegeben sind, im pädagogischen Diskurs in der Form einer freiwilligen, angeleiteten Selbstreflexion den Kernbereich des pädagogischen Grundgedankengangs ohne Rekurs auf ein Paradoxon zu fassen, bleibt noch zu klären, ob denn die Verständigung auf das „pädagogische Paradox“

systematisch an der Wirklichkeit vorbeigegangen ist. Findet Herrschaft in einer „Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit“ gar nicht statt. Existiert also das pädagogische Paradox gar nicht?

Mit der Herausarbeitung des pädagogischen Diskurses sollte nicht bestritten werden, daß in der pädagogischen Interaktion auch Herrschaft ausgeübt wird. Alltagszwänge durchherrschen unsere Beziehungen und veranlassen Erziehungspersonen – wie übrigens auch zu Erziehende – nur zu oft zur Machtausübung. Bestritten werden sollte daher mit der Analyse des pädagogischen Diskurses nur, daß diese Verhaltensweisen ein Moment des pädagogischen Grundgedankenganges seien. Vielmehr sind sie zunächst einmal situativ bedingt, und wir sollten deshalb alles tun, das Situative im Bewußtsein zu behalten, statt sogleich von „notwendigen Lebenshemmungen“ zum Guten des Kindes zu sprechen. Das beinhaltet, zumindest machtvoll getroffene Rahmen-Entscheidungen in pädagogischen Diskursen auch zurücknehmen zu können⁶. Eben dies wollte doch auch schon PESTALOZZI sagen, wenn er im „Stanzer Brief“ schreibt: „Ich wandte mich in jedem Vorfall des Hauses an sie (die Kinder, H.R.) selber, und an dieses Gefühl. Ich fragte sie meistens in einer stillen Abendstunde um ihr freies Urteil“ (PESTALOZZI 1949, S. 126).

Bestritten werden sollte mit der Herausarbeitung des pädagogischen Diskurses ebenfalls nicht, daß in pädagogischen Interaktionen auch Paradoxien wirksam werden. Bestritten werden sollte nur, daß dieses historische Faktum als ein Naturphänomen zu begreifen sei. Und bestritten werden soll im folgenden abschließend, daß dieses historische Faktum seinen Ursprung in der pädagogischen Interaktion hat.

In seiner Auseinandersetzung mit der Alltagswende in der (Sozial)Pädagogik (THIERSCH 1978) hat HANS THIERSCH einen ersten Schritt getan, das pädagogische Paradox nicht als ein Naturphänomen zu entziffern, sondern als Verdoppelung einer gesellschaftlichen Paradoxie. Hierzu hat sich THIERSCH auf MAX WEBERS Paradoxie der Rationalisierung durch Bürokratisierung bezogen. Danach geht bekanntlich die unausweichliche Rationalisierung moderner Gesellschaften mit einem wachsenden Sinn- und Freiheitsverlust einher, weil zweckrationales Handeln zunehmend an die Stelle von wertrationalem Handeln tritt.

Zweckrationalität versus Wertrationalität – Sachzwänge versus Sinn- und Freiheitsbedürfnisse: so läßt sich die pädagogische Paradoxie auch beschreiben. Allerdings: Derart konzipiert, wird sie im Sinne WEBERS als eine paradoxe Beziehung zwischen zwei verschiedenen Typen der Handlungsorientierung (wertrational vs. zweckrational) gefaßt, die alle Lebensbereiche durchherrscht und aus der es kein geschichtsangemessen begründbares Entrinnen mehr gibt⁷. Demgegenüber hat HABERMAS in seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ entwickelt, daß die Paradoxie in WEBERS Gesellschaftsanalyse seinem eindimensionalen Zweckrationalitätsbegriff geschuldet ist. Wird ihm jedoch ein kommunikativer Rationalitätsbegriff zur Seite gestellt, dann spitzt sich die Entwicklung der Moderne nicht auf eine paradoxe Beziehung zwischen zwei verschiedenen *Handlungstypen* zu, sondern entfaltet sich in Form eines zweifachen *Vergesellschaftungsprinzips*: Lebenswelt und System. In der Lebenswelt wird die soziale Integration durch eine symbolische Reproduktion in verständigungsorientierter Einstellung hergestellt. Im System er-

folgt die Integration durch eine materielle Reproduktion in zweckrational-erfolgsorientierter Einstellung.

Die erfolgsorientierte Einstellung verweist darauf, daß Sprache hier nur noch *unter Vorbehalt* zur Geltung kommt, weil Verständigung prinzipiell durch die Steuerungsmedien Macht bzw. Geld und Recht ersetzt worden ist.

Verständigungsorientierung will dagegen besagen, daß Verstehen nicht darauf reduziert werden kann, *den anderen* zu verstehen, sondern darauf abzielt, *einander* zu verstehen: ein Einverständnis herbeizuführen und damit die Geltungsansprüche des anderen anzuerkennen – oder zumindest einen fairen Kompromiß zu akzeptieren (vgl. RICHTER 1987b).

Eine paradoxe Beziehung besteht dann nicht mehr zwischen verschiedenen Typen der *Handlungsorientierung* (wertrational – zweckrational), weil unter der Voraussetzung einer verständigungsorientierten *Einstellung* durchaus auch eine verdinglichend-zweckrationale Handlungsorientierung gewählt werden kann. Und zwar eben dann, wenn der Rekurs auf das Prinzip der subjektorientierten Verständigung – z.B. durch die Form des pädagogischen Diskurses – gesichert ist und somit einmal getroffenen Entscheidungen und ihre Konsequenzen grundsätzlich *reversibel* bleiben.

Paradox ist somit nicht – wie bei WEBER – dieser Wechsel der Handlungsorientierungen. Paradox ist einzig das kolonialisierend-systemische Durchgreifen der Steuerungsmedien Recht und Geld in die Lebenswelt, wodurch schließlich sozial integrierte Handlungsbereiche formal organisiert – d.h. durch rechtlich erzeugte Sozialbeziehungen *ersetzt* und nicht nur *ergänzt* – werden und auf diese Weise der Rekurs auf eine Kommunikation ohne Vorbehalt außer Kraft gesetzt wird (vgl. RICHTER 1986).

So wenig also das pädagogische Paradox nur eine bloße Illusion ist, so sehr ist der pädagogische Diskurs mehr als eine bloße Fiktion. Ihn zu realisieren, heißt nicht mehr und nicht weniger, als an SOKRATES sich zu erinnern: An die Einheit von „Ich weiß, daß ich nichts weiß“ und den Anspruch darauf, solange eben dies und überhaupt etwas zu wissen, bis ich durch Argumente widerlegt bin. Und solange lernbereit und lernfähig zu sein, wie dieser Anspruch anerkannt wird.

Anmerkungen

- 1 Für die empirische Erziehungswissenschaft auf der Grundlage des kritischen Rationalismus stellt sich das Problem eines pädagogischen Grundgedankenganges in der hier thematisierten Form recht eigentlich nicht, da sie aus methodologischen Gründen an der dualistischen Trennung von Subjekt („Sender“) und Objekt („Empfänger“) festhält (vgl. BREZINKA 1975, S. 28). Für eine systemtheoretisch angeleitete Wissenschaft vom Erziehungssystem gibt es ebenfalls keinen Raum für eine gemeinsame Selbstreflexion von pädagogischer Wissenschaft und wissenschaftlicher Pädagogik. Ihr geht es höchstens um eine Engführung der Systemprobleme auf die Grundprobleme Autonomie, Technologie und Selektion (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979).

- 2 Daß selbst diese Reduktion des Problems paradoxe Züge trägt, weil eben die Mündigkeit und Kompetenz von Subjekten nicht durch Diskurse zu definieren ist, darauf hat zuletzt AHRENS (1990, S. 835 f.) hingewiesen – und dennoch implizit am „pädagogischen Paradox“ festgehalten.
- 3 THOMAS MCCARTHY verwendet diese Begrifflichkeit in seiner Habermas-Monographie ohne Anführungszeichen (vgl. MCCARTHY 1980, S. 238).
- 4 Zum Kompromiß für den Fall einer Verständigung ohne Einverständnis vgl. RICHTER 1987b.
- 5 Vgl. SPAEMANN 1980, S. 237: „In Familie, Gemeinde und Staat, nicht im Individuum konkretisiert sich die Pflicht des Menschen, seine Zweckverfolgung so einzuschränken, daß nicht Risiken auf andere, insbesondere aber auf kommende Generationen abgewälzt werden.“
- 6 Vgl. SPAEMANN 1980, S. 234: „Rahmenentscheidungen dürfen nicht irreversibel sein.“
- 7 Bei THIERSCH wie schon bei HORKHEIMER und ADORNO bleibt daher nurmehr die Hoffnung auf „die ohnmächtige Wut der revoltierenden Natur“ (HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 491.) Beim frühen, FEUERBACH-geleiteten MARX war das der Moment, wo Leiden in Leidenschaft umschlägt.

Literatur

- AHRENS, J.: Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), H. 6, S. 825–844.
- BRAUNMÜHL, E.v. / KUPFER, H. / OSTERMEYER, H.: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt am Main 1976.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim/Basel 1975
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik, Paderborn 1983, S. 123–297.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN, Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 487–498.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied 1965.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien (1963). Frankfurt am Main, 1971.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt 1981.
- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien (1972). In: Ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1984, S. 127–183.
- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien. Ms. o.O. o.J.
- KÄRN, M.: Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Aufsätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978, S. 81–100.
- KLAFKI, W.: Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? Über die Notwendigkeit, bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden. In: RÖHRS/SCHUEERL 1989, S. 147–159.
- LINGELBACH, K.CHR.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reichs“. Weinheim u.a. 1970.

- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MANNONI, M.: „Scheißeziehung“. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt am Main 1987.
- MCCARTHY, Th.: Kritik der Verständigungsverhältnisse. Zur Theorie von Jürgen Habermas. Frankfurt am Main 1980.
- MILLER, A.: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt am Main 1979.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972.
- PESTALOZZI, J.H.: Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz (1799). In: PESTALOZZI: Ausgewählte Schriften, hrsg. v. WILHELM FLITNER. Godesberg 1949, S. 111–137.
- RICHTER, H.: Zum Problem der Einheit von Theorie und Praxis bei Karl Marx. Eine biographisch-systematische Studie über den frühen Marx. Frankfurt am Main u.a. 1978.
- RICHTER, H.: Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren. Bielefeld, 1986, S. 151–160.
- RICHTER, H.: Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive? Vorstudien zu einer Kommunalpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft (1987), S. 245–257. (a)
- RICHTER, H.: Kommunalpädagogik versus Kommunalpolitik. Subkultur, Devianz und Konfliktschlichtung I u. II. In: Neue Praxis 5 u. 6 (1987), S. 32 – 42 u. 177–198. (b)
- RICHTER, H.: (Sozial-) Pädagogik und Faschismus. Anfragen zur Kontinuität und Diskontinuität. In: OTTO, H.-U. / SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt am Main 1989, S. 273–305.
- RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main 1989.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation; 4 Kurseinheiten. Hagen 1979.
- SCHALLER, K.: „Kritisch-kommunikative“ Pädagogik. In: RÖHRS/SCHEUERL 1989, S. 173–185.
- SPAEMANN, R.: Technische Eingriffe in die Natur als Problem der politischen Ethik. In: Praktische Philosophie/Ethik, hrsg. von K.-O. APEL u.a. Bd. 1. Frankfurt am Main 1980, S. 229–247.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 1 (1978), S. 6–25.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Helmut Richter, Rodenbeker Straße 102, 2000 Hamburg 65.

IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft

Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft

WILHELM FLITNER, den wir auf dieser Symposium zu seinem 100. Geburtstag ehren, ist der bedeutende und wirkungsreiche Schüler des großen Begründers der Pädagogik als Wissenschaft: FRIEDRICH SCHLEIERMACHER.

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER wiederum ist der bedeutende und wirkungsreiche Schüler des unsterblichen PLATON, der unser aller Lehrer ist. Es ist daher keineswegs verwunderlich, daß WILHELM FLITNER 1975 in seinem letzten großen Referat „Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht“ (FLITNER 1976/1989) gleich auf den ersten Seiten an SCHLEIERMACHERS dialektische, „aus Praxis entwickelte und Praxis (...) klärende Pädagogik“ erinnert und wenig später noch weiter auf PLATON zurückverweist, um den „ethischen Grundgedanken“ hervorzuheben, dem die Pädagogik als „praktische Wissensart“ verpflichtet ist.

Was können wir, die wir angesichts der Herausforderungen der Gegenwart unser Wirken in die Zukunft zu bedenken haben, anders und besseres tun, als selber uns der Tradition „europäischer Gesittung“ zu vergewissern, aus der wir nach wie vor schöpfen.

Selbstverständlich stehen wir heute vor ganz anderen gesellschaftlich-geschichtlichen Herausforderungen als die Griechen vor über zwei Jahrtausenden oder als SCHLEIERMACHER zu Beginn der sich etablierenden bürgerlichen Gesellschaft. In nie zuvor geahnter Weise erobert die im abendländischen Sonderweg der Geschichte hervorgebrachte Rationalität die Welt, beherrscht unser Denken und reguliert unser Leben; die Pädagogik erweist sich dabei als ihr regenerierendes und festigendes Medium. Doch in nie zuvor geahnter Weise werden wir zugleich von den Gebilden und Mächten dieser Rationalität, von Ökonomie, Wissenschaft und Technik, im Bestand unseres Menschseins bedroht. Wir – die Menschheit seit einer Generation – sind erstmals in der Lage, die Menschheit – uns selber – auszurotten und die Erde für unabsehbare Zeit unbewohnbar zu machen. Wir können dies nicht nur potentiell durch die Arsenale unserer Vernichtungswaffen, sondern wir – die Industrienationen der nördlichen Hemisphäre – sind bereits kräftig am Werk, die Erde zu vergiften und unsere Lebensgrundlagen zu zerstören, so daß wir unseren Kindern und Kindeskindern – wenn wir so weiter machen – ein ausgeplündertes, ruiniertes, irreparables Trümmerfeld zurücklassen werden.

Aber das eigentlich Bedrohliche sind nicht die Kräfte der Rationalität an sich, sondern ist vielmehr die Selbstzurücknahme menschlicher Sinnbestimmung, wodurch die Menschen ihre Rationalität zu jenen selbstmächtigen Gebilden erst werden lassen, denen sie sich blindlings anvertrauen. Nicht die Wissenschaft als erken-

nende Durchdringung der Welt, nicht die Technik als gesteuerte Anwendung der Kräfte der Natur, nicht die Ökonomie als gesellschaftliche Regulierung der Lebenserhaltung der Menschen sind an sich das Übel, das vom Abendland aus die ganze Welt verseucht, sondern das Übel liegt darin, daß diese Kräfte nicht an die sittliche Selbstbindung der Menschen zurückgebunden werden, daß sie losgelöst von sittlichen Bestimmungen, der Eigendynamik ihrer Rationalität überlassen, ohne Rücksicht auf Mensch und Natur über diese hinwegschreiten. In dieser verselbständigten Gestalt wird die ökonomisch-wissenschaftlich-technische Rationalität allerdings zum Moloch, der uns zu verschlingen beginnt. Aber sie kann dieser Moloch nur sein, da die Menschen ihr diese Rolle und Macht über sich stets aufs Neue zubilligen.

Genauso unsinnig wie die Hoffnung darauf, daß die Ökonomie, Wissenschaft und Technik uns aus der Misere der Gegenwart befreien könnten – als ob irgendeine andere Macht außer dem Menschen ihn retten könnte –, ebenso unsinnig ist der Sturmlauf gegen die abendländische Rationalität als solche – ganz gleich ob diese nun unter dem Banner der Postmoderne oder der New-Age-Bewegung erfolgt. Denn nicht die abendländische Rationalität an sich ist verantwortlich für das, was sie anrichtet, sondern wir selbst sind gefordert, sie an den Aufgabenhorizont sittlichen Menschseins zurückzubinden. Nur von einer Erneuerung sittlicher Sinnbestimmung aus kann eine die gegenwärtige Not wendende Veränderung ausgehen.

Lassen Sie mich daher zunächst – ähnlich wie es FLITNER 1975 tat – an den „ethischen Grundgedanken“ unserer Tradition erinnern, um danach auf drei Einwürfe einzugehen.

Der „ethische Grundgedanke“

Bereits PLATON kämpfte gegen die Verselbständigung der Rationalität, wie sie in den Schulen der Sophistik gelehrt wurde, sowie gegen die Rhetorik als ideologische Manipulation von Menschen. Entschieden wie kein anderer Philosoph in unserer Tradition unterstellt PLATON das Denken, die theoretische Vernunft, dem Primat sittlicher Praxis. Klar unterscheidet PLATON im Dialog *Charmides* zwischen der Poiesis, dem zweckgerichteten technischen Herstellen, und der Praxis, dem dialogisch konstituierten sittlichen Handeln der Menschen in der Polisgemeinschaft.

PLATONS Philosophie ist grundsätzlich eine dialogische, nicht etwa deshalb, weil sie uns nur in Dialogen überliefert ist, sondern weil sie auf eine sittliche – pädagogische und politische – Praxis abzielt, die nur als dialogische verwirklicht werden kann. Auch PLATONS Verweigerung eines aussagbaren Ergebnisses in all seinen veröffentlichten Dialogen verfolgt letztlich die dialogische Einbeziehung des Hörers und Lesers – und somit auch von uns nach über zwei Jahrtausenden – in die gemeinsame Aufgabe praktisch-sittlicher Selbstfindung. Aus dem Zentrum dieses im Primat sittlicher Praxis stehenden Philosophierens als menschlicher Selbstbesinnung werden auch Pädagogik und Politik als die konkreten Verwirklichungsaufgaben geschichtlicher Selbstbestimmung des Menschen gefaßt.

Das grundsätzliche Dialogische der Bildungspraxis hat PLATON an drei Schlüsselbegriffen oder Gleichnissen verdeutlicht:

1. an der Lehre der Anamnesis, der Wiedererinnerung – in ihr macht PLATON deutlich, daß Einsicht und Wahrhaftigkeit niemals von außen anerzogen oder aufgepfropft werden können; vielmehr erwächst alle Bildung einzig und allein aus denkender Selbstfindung und sittlicher Sinnbestimmung jedes einzelnen Menschen;
2. an der Lehre der Maieutik, der Hebammenkunst – hier unterstreicht PLATON, daß der Heranwachsende in seiner Selbstwerdung und Bildung auf die Hebammenhilfe der Erwachsenen, der Pädagogen, angewiesen ist, die zwar weder den Gedanken noch das Gewissen in ihm zeugen oder austragen können, wohl aber – anders als bei der natürlichen Geburt – unentbehrlich sind für deren Zur-Welt-Bringung selbst. Dadurch ist ein „pädagogisches Paradox“ angesprochen, das nach einer grundlegenden Klärung verlangt, die PLATON schließlich
3. in der Eroslehre darlegt, und die er im Symposion in Lob des pädagogischen Eros gipfeln läßt. Es gibt keine Möglichkeit, technisch-poietisch das Paradox von Selbstwerden und pädagogischer Führung zu überwinden. Es gibt keine Garantien für das Gelingen von Bildung. Und doch steht Pädagogik unter dem vom Eros geleiteten Anspruch, die Idee der Sittlichkeit dialogisch von einer Generation der nächsten weiter zu vermitteln. Bildung kann sich nur im praktischen Dialog ereignen, wenn – wie PLATON im *Siebenten Brief* schreibt – plötzlich – entfacht vom Eros – ein Funke sittlichen Strebens überspringt und in der Jugend erneut aufzulodern beginnt.

PLATON hat die Schlüsselbegriffe des „ethischen Grundgedankens“ aufgedeckt. Die ganze Weite prozessualer Dialektik von Selbstwerden und pädagogischer Führung als Ermöglichung sittlicher Menschwerdung hat später JEAN-JACQUES ROUSSEAU im *Emile* entfaltet. Und FRIEDRICH SCHLEIERMACHER hat aus diesen Grundgedanken die Fundamente einer Pädagogik als praktischer Wissenschaft entwickelt, die WILHELM FLITNER für unsere Zeit konkretisierte.

Es mag im Kreis von Schülern, Freunden und Verehren von WILHELM FLITNER überflüssig erscheinen, erneut daran zu erinnern, daß die Pädagogik als praktische Wissenschaft – analog zu den anderen praktischen Wissenschaften: Ethik und Politik – eine eigene Methodologie besitzt; doch leider gilt dies nicht für weite Kreise der heutigen Erziehungswissenschaft. Zunehmende Resignation befällt einen, betrachtet man den immer noch andauernden – oder gar in der einen oder anderen Richtung für entschieden gehaltenen – Streit, ob die Pädagogik eine empirische oder normative Wissenschaft sei. Diese Entgegensetzung ist im Grunde seit PLATON oder doch zumindest seit SCHLEIERMACHER, der die dialektischen Umrisse der Pädagogik als praktische Wissenschaft dargelegt hat, als obsolet zu betrachten. Spätestens aus einer der vielen Auflagen von FLITNERS *Allgemeiner Pädagogik* (Seit 1933 bzw. 1950; FLITNER 1983) hätte jeder lernen können, daß die Pädagogik, will sie ihren Anspruch als praktische Wissenschaft nicht verleugnen, weder eine empirische noch eine normative Wissenschaft sein kann. (Vgl. zum Folgenden SCHMIED-KOWARZIK 1974.)

Praktisch meint in diesem Zusammenhang, daß sich die Pädagogik auf die erziehe-

rische Praxis als ein dialogisches, im letzten sittliches Handeln bezieht, und solche Praxis darf keineswegs auf eine technisch-herstellende Poiesis als einer Sozialtechnologie abgespannt werden.

Vieles was die Erziehungswissenschaft heute erforscht und lehrt, dient lediglich der sozialtechnologischen Effektivierung und Optimierung von Unterrichtsmethoden und Lernzielen im Dienste einer möglichst reibungslosen Anpassung der Heranwachsenden an die Erfordernisse des bestehenden politisch-ökonomischen Systems.

Aber kann sich die Pädagogik damit je zufrieden geben? Geht es ihr nicht vielmehr darum, die Heranwachsenden zu befähigen, mündige Subjekte einer von ihnen solidarisch mitgestalteten Gesellschaft zu werden? Ist nicht das letzte und höchste Ziel, dem die Pädagogik verpflichtet sein sollte, junge Menschen zu dem von ihnen selbst je neu zu bewältigenden Projekt sittlichen Menschseins hinzuführen?

Weder das Projekt sittlichen Menschseins selbst noch die zu ihm hinführende Pädagogik lassen sich aus vorliegenden Abläufen empirisch ermitteln oder aus irgendwelchen weltanschaulichen Setzungen normativ ableiten. Vielmehr trifft zu, was KANT über die dialektische Grundsituation der Erziehung formulierte:

„Daher ist die Erziehung das größte Problem und das Schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab“ (KANT, 1956 ff.; Bd. VI, S. 702).

Die Abweisung der wissenschaftlichen Empirie besagt keineswegs, daß die Pädagogik auf die Erfahrung zu verzichten habe; das Gegenteil ist der Fall, sofern man darunter nicht wissenschaftliche Empirie, sondern theoretisch angeleitete praktische Erfahrung versteht.

Selbstverständlich beziehen wir all unser Wissen um pädagogische Zusammenhänge aus den positiven und negativen Erfahrungen, die wir seit Menschengedenken in und mit der Praxis des Erziehens gemacht haben. Nun soll aber Pädagogik als praktische Wissenschaft nicht bei einer bloßen Sammlung von positiven und negativen Erfahrungen stehen bleiben, sondern sie hat – wie SCHLEIERMACHER aufzeigt – systematisch-heuristische Aufklärung jener polardialektischen Spannungsbögen zu sein, die die Praxis strukturieren, in die der pädagogisch Handelnde gestellt ist. Solche Aufklärung der pädagogischen Praxis kann nur aus dem Horizont der in der Praxis Handelnden erfolgen, wenn die durch sie gewonnenen Einsichten selbst wiederum der Anleitung bewußter Praxis dienen sollen.

Dies vermag eine wissenschaftliche Empirie grundsätzlich nicht. Dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis verpflichtet, geht es in der Empirie dem anonym bleibenden Erkenntnisobjekt allein um die Feststellung eines objektiven Gegebenheitszusammenhangs. Das so gewonnene Wissen von Fakten und Abläufen kann zwar für technisch-poietische Eingriffe in das Geschehen genutzt werden, verfehlt aber den dialogischen und sittlichen Auftrag pädagogischer Praxis notwendig.

Demgegenüber bildet die praktische Erfahrung, um die es der Pädagogik zu tun ist,

erstens keinen objektiven Gegebenheitszusammenhang ab, denn alles in einer pädagogischen Situation Auffindbare und Ergründbare impliziert immer zugleich auch einen Anspruch an den pädagogisch Handelnden, unterstützend oder gegenwirkend tätig zu werden, und zweitens lassen sich aus dem praktischen Erfahrungsbezug Subjekt und Objekt nicht auseinanderreißen, da der Erkennende als Handelnder selbst Teil der zu analysierenden und anzuleitenden Praxis ist. So erfolgt für die Pädagogik als praktischer Wissenschaft jede aufklärende Analyse von Praxis aus dem Horizont des pädagogisch Handelnden immer in Hinblick auf eine Orientierung für dessen Handeln.

Aber auch normative Disziplin kann die Pädagogik nicht sein – ebensowenig wie die Ethik und die Politik –, ohne ihre praktische Aufgabenstellung zu verraten. Denn eine normative Disziplin setzt voraus, daß wir – Gott weiß woher – in den Besitz letztgültiger Normen gelangt wären, von denen her die Zielsetzungen pädagogischen Handelns ableitbar und anleitbar sind. Alle dogmatischen Weltanschauungen glauben sich solcher letzter Normsetzungen bedienen zu können, aber sie zerstören durch verordnete Unterwerfung den dialogischen Prozeß sittlicher Selbstbestimmung. Allein orientiert an der Idee des Guten, die aber keine Norm, sondern eine regulative Idee ist, wie SCHLEIERMACHER treffend PLATON interpretiert, stehen wir menschheitsgeschichtlich gesehen mitten in einem grundsätzlich unabschließbaren sittlichen Selbstbestimmungsprozeß, wobei wir unseren eigenen sittlichen Standort, orientiert an der Idee des Guten, nur aus einer kritischen Auseinandersetzung mit den Entwürfen praktizierter und antizipierter Sittlichkeit finden können.

Von diesem dialektischen Grundproblem geht SCHLEIERMACHER sowohl in seiner Ethik als auch in der Pädagogik und Politik aus. Wir sind nicht im Besitz irgendwelcher Letztwahrheiten, sondern können nur die jeweils vorfindliche sittliche Praxis, in die wir selbst miteinbezogen sind, kritisch aufklären, um sie – orientiert an der regulativen Idee des Guten – durch die Sinnbestimmung unseres eigenen Handelns gemeinsam mit anderen über ihre bestehenden Begrenztheiten hinauszubringen. Es gibt keine sittlichen Normen, die abstrakt über der menschlichen Praxis schweben, sondern Sittlichkeit tritt uns immer in konkreter geschichtlicher Gestalt sittlicher Lebensmächte entgegen, in denen sich Forderungen und Erwartungen an das gemeinsame Handeln verdichtet haben, und in die wir selber praktisch einbezogen sind. Es kommt nun aber gerade darauf an, daß wir diese Lebensmächte nicht als dogmatisch normsetzende Instanzen akzeptieren, sondern uns als kritisch praktische Subjekte ihrer sittlichen Verbesserung begreifen. Die Heranwachsenden zu befähigen, daß sie zu selbstbestimmten Subjekten des sittlichen Zusammenlebens ihrer Gemeinschaft werden, ist – nach SCHLEIERMACHER – die Zielperspektive von Erziehung und Bildung.

Nach dieser Erinnerung an einige Momente des „ethischen Grundgedankens“ pädagogischer Praxis und Wissenschaft, möchte ich nun an drei Einwürfen diskutieren, ob dieser „ethische Grundgedanke“ den gesellschaftlich-geschichtlichen Herausforderungen der Gegenwart noch standzuhalten vermag.

1. Einwurf

1925 veröffentlichte SIEGFRIED BERNFELD seine brillante Streitschrift *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, in der er den Pädagogen insgesamt vorhält, daß sie mit ihren Idealen sittlicher Höherbildung der Menschen nicht nur einer Illusion anhängen, die durch Erziehung und Bildung niemals eingelöst zu werden vermag, sondern auch – bewußt oder unbewußt – die wirklichen Verhältnisse gesellschaftlicher und erzieherischer Praxis verschleiern.

Die Pädagogik verkündet die hehren Ideale freier sittlicher Selbstbestimmung, an der Pädagogen ihre Praxis orientieren sollen, aber sie lenkt dabei von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ab, die mit unerbittlichem Zwang bis in die letzten Winkel der Bildungsinstitutionen hinein die erzieherische Praxis beherrscht und bestimmt: Die dem proletarischen Kind ein proletarisches Schicksal vorschreibt und den Kindern des Bildungsbürgertums jene humanistischen Ideale vorgaukelt, um sie umso willfähriger zu machen, für Erhalt und Wachstum des Kapitals zu arbeiten.

Niemals kann die Pädagogik – so BERNFELD – die Wirklichkeit unserer Klassengesellschaft, die sich durch die Klassenschule reproduziert, auf eine Versittlichung menschlichen Zusammenlebens hin durchbrechen. Erst muß eine politisch-ökonomische Umwälzung – wie MARX gezeigt hat – die bestehenden Klassenschranken niederreißen, dann erst kann ein freies selbstbestimmtes, sittlich-solidarisches Zusammenleben der Menschen aufgebaut werden, wozu auch die Pädagogik einen Beitrag zu leisten vermag.

In einem eher nebensächlichen Punkt möchte ich zunächst BERNFELD widersprechen. Gerade die von mir berufenen Geistesahnen des „ehtischen Grundgedankens“: PLATON, ROSSEAU, SCHLEIERMACHER waren sich der Dialektik von Pädagogik und Politik bewußt – allerdings, das sei zugestanden, bilden sie die Ausnahme. Ausdrücklich unterstreicht SCHLEIERMACHER, daß die Pädagogik, der Politik koordiniert, nicht glauben darf, grundlegende politische Veränderungen im gesellschaftlichen Maßstab bewirken zu können. Wohl aber vermag die Pädagogik einer emanzipativen Politik zuzuarbeiten, indem sie beispielsweise – wie SCHLEIERMACHER darlegt – die ungerechten gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten in ihrem Bereich so behandelt, als verschwänden diese allmählich von selbst – was der Pädagogik bei all ihrer Begrenztheit doch eine bescheidene, kritisch-subversive politische Rolle zubilligt.

Ungleich entschiedener hat sich PLATON für eine revolutionäre Umgestaltung der politischen Verfassungen seiner Zeit ausgesprochen. Überhaupt ist PLATON wohl der entschiedenste Denker der Revolution vor KARL MARX.

Wenn man dem von PLATON selbst im *Siebenten Brief* gegebenen Hinweis folgt, so ist seine *Politeia* vom achten Buch her zu verstehen. Dort schildert PLATON die Folge der bestehenden Verfassungen von der Aristokratie über die Oligarchie und Demokratie bis zur Tyrannis insgesamt als ein sich perpetuierendes Unglücksrand, das getrieben von Ehrgeiz, Habsucht, Willkürfreiheit und Machtgier immer wieder erneut, wenn auch in verschiedenen Formen, ein gerechtes sittliches Zusammenle-

ben der Menschen verhindert. Nur eine grundlegende Revolution vermag dieses Unglücksrad anzuhalten und die Gerechtigkeit zur Triebfeder der Politik zu erheben. Getragen kann diese Revolutionierung nur von Philosophen werden, d.h. – wie PLATON erläutert – von Männern und Frauen, die selber eine „periagogé“, eine sittliche Umkehr in sich vollzogen haben und die nun gemeinsam sich der sittlich-politisch-pädagogischen Aufgabe der Umgestaltung der Polisgemeinschaft als einer gerechten stellen. Vorbilder sind PLATON dabei die gelungenen Revolutionen des sittlich-politischen Bundes der Pythagoreer in einigen griechischen Städten Unteritaliens. Um den von Philosophen und Philosophinnen geleiteten gerechten Staat gegen die zersetzenden Kräfte abzusichern, setzt sich PLATON für eine rigorose Abschaffung des Privateigentums sowie für ein nicht minder rigoros geplantes Bildungsprogramm ein; daß diese beiden Maßnahmen – selbst wenn wir ein ironisches Augenzwinkern bei PLATON nie übersehen dürfen – in den von PLATON ausgemalten rigiden, ja militärischen Formen genau die dialogische Sittlichkeit verhindern würde, um die es ihm zu tun ist, darf natürlich nicht unterschlagen werden. Doch lassen wir dieses Problem der PLATON-Exegese auf sich beruhen.

Ich habe diese Rückerinnerung an die politisch-emanzipative Stoßrichtung der Philosophie PLATONS nur deshalb hier eingefügt, um zu verdeutlichen, daß die von BERNFELD berufene kapitalismuskritische Revolutionstheorie von KARL MARX nicht jenseits des „ehtischen Grundgedankens“ unserer Tradition steht, sondern deren konsequente Fortentwicklung darstellt. Eine adäquate Rezeption der MARXschen Theorie bleibt nicht ohne Folgen auch für die Pädagogik als praktische Wissenschaft (vgl. zum Folgenden SCHMIED-KOWARZIK 1988.)

Es ist keineswegs so, wie HEGEL – aber auch SCHLEIERMACHER – meinte, daß sich im geschichtlichen Progreß gesellschaftlicher Praxis von selbst ein „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ durchsetze. Vielmehr erzeugt die naturwüchsig sich selbst überlassene gesellschaftliche Praxis mannigfaltige, dem sittlichen Zusammenleben entgegenstehende Entfremdungserscheinungen der Unterdrückung von Menschen durch Menschen. In ihrer naturwüchsig-bewußtlosen Gestalt verstellt sich die gesellschaftliche Praxis selber den Weg zu einem frei, sittlich und vernünftig gestalteten Zusammenleben der Menschen zu erlangen. „Die Vernunft“ – so sagt MARX – „hat immer existiert, nur nicht immer in der vernünftigen Form (...). Aus diesem Konflikt (...) mit sich selbst läßt sich daher überall die soziale Wahrheit entwickeln“ (MARX, 1956 ff., Bd. 1, S. 345).

Wenn also die gesellschaftliche Praxis in ihrer geschichtlichen Entwicklung nicht als ein aus sich bestimmter Progreß zu Freiheit und Sittlichkeit verstanden werden kann, so darf auch eine praktische Philosophie und Wissenschaft – und als solche versteht MARX seine Kritik – sich nicht darauf beschränken, die vorgängige Praxis bloß aufzuklären, um die in ihr Tätigen zu einer bewußteren Praxis anzuleiten, sondern sie hat die vorgängige Praxis kritisch in ihren Widersprüchen, in ihren Entfremdungen und Verkehrungen aufzudecken. Sie wird dadurch zur kritisch-praktischen Wissenschaft, die – für die in der gegenwärtigen Praxis verstellte Sittlichkeit parteigreifend – sich einmengt in die politischen Konflikte der Gegenwart.

Entscheidend ist es, zu erkennen, daß die entfremdeten gesellschaftlichen Verhältnisse keine Naturgegebenheiten darstellen, sondern selbst – wenn auch bewußtlos –

gesellschaftlich hervorgebracht sind. Solange die „in Gesellschaft produzierenden Individuen“ ihre gesellschaftlichen Verhältnisse bewußtlos-naturwüchsig hervorbringen, werden ihnen diese als fremde Gegebenheiten erscheinen, die die Menschen aufgrund ihrer Sachgesetzmäßigkeiten und Systemzwänge beherrschen und fremdbestimmen. Wo sich die Menschen dieser Verkehrung bewußt werden, daß sie von den von ihnen selber hervorgebrachten Verhältnissen und deren sachgesetzlichen Eigendynamik beherrscht, ausgebeutet und ruiniert werden, ist auch der Weg zur Aufhebung dieser Verkehrung und Entfremdung gefunden: denn da die Entfremdung selbst Produkt – wenn auch bewußtloser – gesellschaftlicher Praxis ist, kann sie grundsätzlich nur durch eine bewußte gesellschaftliche Praxis der gemeinsam handelnden Individuen aufgehoben werden. Hier nun kommt auch im politischen Raum der Bildung kritischen Bewußtseins eine entscheidende Rolle zu.

Gleichsam den bildungstheoretischen Kern seiner kritischen Praxisphilosophie zusammenfassend, schreibt MARX in der *Deutschen Ideologie*:

„In der gegenwärtigen Epoche hat die Herrschaft der sachlichen Verhältnisse über die Individuen, die Erdrückung der Individualität durch die Zufälligkeit, ihre schärfste und universellste Form erhalten und damit den existierenden Individuen eine ganz bestimmte Aufgabe gestellt. Sie hat ihnen die Aufgabe gestellt, an die Stelle der Herrschaft der Verhältnisse und der Zufälligkeit über die Individuen die Herrschaft der Individuen über die Zufälligkeit und die Verhältnisse zu setzen“ (MARX H1, 1956 ff. Bd. 3, S. 423).

Es ist hier nicht der Ort, auf MARX' Hauptwerk der „Kritik der politischen Ökonomie“ einzugehen (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1981), nur so viel möchte ich, gegen den Zeitgeist gerichtet, sagen: weder vermag das scheinbar erfolgreiche Krisenmanagement der westlichen Industrienationen den grundlegenden Widerspruch des Kapitals wider Mensch und Natur zu beheben – die zentralen Konfliktpotentiale sind nur aus dem Inneren der sozialen Frage in den Industrienationen an die Peripherie der dritten Welt und auf das Naturproblem hin verlagert – noch kann der Zusammenbruch des real-existierenden Sozialismus, den wir in unseren Tagen erleben, die Grunderkenntnisse der MARXschen Theorie erschüttern. Wohl aber wird in Ost und West dieser Schein entstehen und dies wird den Kapitalismus noch skrupelloser expandieren lassen – dies muß uns mit Sorge erfüllen.

Lassen Sie mich nochmals in einem großen Sprung auf BERNFELD und die Pädagogik zurückkommen. Sicherlich hat BERNFELD recht, wenn er herausarbeitet, daß das ganze Bildungssystem, die Schule, der Lehrplan und der Unterricht überhaupt nichts mit dem „ethischen Grundgedanken“ der Pädagogik zu tun haben. Sie unterliegen ganz anderen gesellschaftlichen Zwängen und haben in der bestehenden Gesellschaft auch ganz andere Zwecke zu erfüllen. Ich möchte daraus jedoch eine andere Schlußfolgerung als BERNFELD ziehen – oder genauer gesagt: die Schlußfolgerung aussprechen, die ungenannt auch BERNFELDS *Sisyphos* zugrundeliegt. Eine Pädagogik, die dem „ethischen Grundgedanken“ verpflichtet bleiben will, kann heute nur als kritisch-praktische Wissenschaft auftreten. Sie muß, wenn es ihr um das Pädagogische im eigentlichen Sinne, das Dialogische pädagogischer Praxis und das Bildungsziel freier selbstbestimmter Sittlichkeit geht, zur Kritik von Schule, Lehrplan und Unterricht werden.

Was aber das bestehende System braucht, ist eine Erziehungswissenschaft, deren Kenntnisse sich poetisch-sozialtechnologisch umsetzen lassen. Damit wird ein Konflikt sichtbar, der sich in die Disziplin selbst hineinzieht, die sich einst Pädagogik nannte und heute stolz ist, Erziehungswissenschaft zu heißen. Natürlich ist dieser Konflikt längst schon entschieden, aber es scheint mir nicht ganz aussichtslos zu sein, wie dies der leider so früh verstorbene HEINZ-JOACHIM HEYDORN in seinem pädagogischen Werk versucht, den nicht vollständig verdrängten, ja verdrängbaren „ethischen Grundgedanken“ als subversive Kraft des Bildungsgedankens in allen Bereichen pädagogischer Praxis und kritisch-praktischer Theoriebildung wachzuerhalten.

2. *Einwurf*

Es ist erst rund 55 Jahre her, da die „europäische Gesittung“ in unserem Land in unvorstellbarem Ausmaß vollständig zusammengebrochen ist. Als Mitbürger von einem Tag auf den anderen zu Nicht-Bürgern erklärt, dann schrittweise aus der Gemeinschaft, der sie zugehörten und sich zugehörig fühlten, ausgesondert und wie Aussätzige gezeichnet wurden und schließlich – sofern ihnen nicht vorher die Emigration gelang – zu Nicht-Menschen abgestempelt, zum Massenmord abtransportiert wurden.

Und dies geschah in einem Land, das stolz auf seine Gesittung und Bildung war, in dem die Gedanken der Toleranz und der Sittlichkeit durch LESSING und KANT nicht nur klar wie nie zuvor formuliert worden waren, sondern – wie es schien – auch gründlich in die bürgerliche Bildung und Gesittung eingedrungen waren.

Wie war ein solcher Zusammenbruch „europäischer Gesittung“ möglich? Es waren ja nicht nur einige Wahnsinnige, die in den 30er Jahren an die Macht gelangt waren und mit einigen brutalisierten Elementen als Schergen ein Volk terrorisierten – nein, eine ganze Nation hatte in kürzester Umgewöhnungszeit die lang gepflegten Ideale humanistischer Bildung – der Gerechtigkeit, der Sittlichkeit, der Menschlichkeit – einem Massenwahn aufgeopfert.

Natürlich will ich nicht verleugnen, daß es einzelne gab, die die eine Hand zur Faust in der Hosentasche ballten, die sich auf die Lippen bissen, um nicht laut zu protestieren, als sie mit ansehen mußten, wie ihre gezeichneten Mitbürger gedemütigt und gepeinigt wurden, die vielleicht sogar – trotz Verbot – noch ein freundliches Wort oder Zeichen für ihre Nachbarn von einst übrig hatten oder ihnen irgendwie behilflich waren. Es ist für uns alle erleichternd, daß der Jubilar, den wir heute ehren, zu diesen Wenigen gehörte. Aber niemand sollte uns einzureden versuchen, daß die Mehrzahl der Deutschen und der Christen in unserem Lande von dieser widerständigen Gesittung geprägt waren. Die Zeugnisse, die das begeisterte Mitmachen der Mehrheit unseres Volkes dokumentieren, sind allzu erdrückend.

Nicht gerade sie – aber auch die gebildetsten unter den Gebildeten: die Pädagogen und Universitätslehrer waren bei dieser Mehrzahl, und sie machten nicht nur blind-

gläubig mit, sondern halfen in Unterricht und Lehre sowie durch ihre Schriften den Gesinnungswandel zu legitimieren.

Nicht gerade sie – aber auch die christlichen Kirchen, die Pfarrer und Bischöfe waren unter denen, die öffentlich guthießen, daß die Synagogen geschändet, geplündert und ausgebrannt wurden; die ihre christlichen Glaubensgeschwister, die den Judenstern tragen mußten, aufforderten, doch zu den großen christlichen Festtagen die Kirchen zu meiden, da der Anblick des Judensterns die christlichen Gefühle der Gläubigen verletzen könne.

Es ist verständlich, daß angesichts dieses totalen Bankrotts abendländischer Aufklärung, Bildung und Gesittung im Herzen Europas sich Skepsis verbreitet, ob denn jene alteuropäischen Ideale einen Rückfall in die Barbarei, wie ihn Deutschland unter den Nazis erlebte, verhindern könne. Die Skepsis wächst, bedenkt man, daß fast gleichzeitig im ersten real-sozialistischen Lande alle sozialistischen Hoffnungen im Blut von Millionen von Menschen, darunter fast die gesamte kritisch-marxistische und sozialistische Intelligenz, erstickt wurde. Und die Skepsis schlägt in Verzweiflung um angesichts der vielen kleinen Völkermorde und der vielen Folterkammern rund um die Erde, die mit Wissen oder gar auf Geheiß der führenden westlichen Demokratien auch in den Jahrzehnten nach Auschwitz und dem Archipel GULAG durchgeführt und unterhalten wurden.

So erheben sich heute im Gefolge der mehrfachen Zusammenbrüche der „europäischen Gesittung“ verschiedene Bewegungen, die, ob der Enttäuschung der Uneingelöstheit der durch Aufklärung, Bildung und Gesittung entfachten Hoffnungen, diese Ideale selbst auf die Anklagebank zerren und sie für das Unheil, das sie nicht nur nicht zu verhindern wußten, sondern wohl selber mit heraufbeschworen haben, verantwortlich machen. Schon NIETZSCHE meinte, daß die alteuropäischen Werte der Moral, der Liebe und der Solidarität nur der verlogene, scheinheilige Deckmantel für den von Europa ausgehenden und sich weltweit durchsetzenden Nihilismus sei.

Ich halte die diesen Bewegungen zugrundeliegende These, daß die „europäische Gesittung“ nicht nur mannigfaltig gescheitert sei, sondern selber die Schuld an der unvorstellbaren Barbarei in Auschwitz und im Archipel GULAG und anderswo habe, nicht nur für eine perfide Verdrehung, sondern für eine gefährliche Mythenbildung, die den Nihilismus erst erzeugt, den überwinden zu wollen sie vorgibt.

Die enttäuschten Anhänger der „europäischen Gesittung“, die zu ihren Anklägern werden, erliegen einem Mißverständnis, das allerdings auch bei ihren Verfechtern weit verbreitet ist. Sie halten Sittlichkeit, Bildung und Emanzipation für poetisch herstellbar, gar mit Sicherheitsgarantien für ihren fortdauernden Bestand und ihre fortschreitende Expansion. Sie übersehen, daß Sittlichkeit, Bindung, Emanzipation regulative Ideen für eine dialogische Praxis sind, für deren Fortbestand es keine anderen Garantien gibt als ihre stetig erneuerte praktische Bewährung und Tradierung.

Was 1933 zusammengebrochen ist, waren nicht die regulativen Ideen für eine mitmenschliche Praxis, sondern war ihre instrumentale Institutionalisierung durch ein humanistisches Bildungsprogramm mit bestimmten Bildungsinhalten und Verhal-

tensformen. Was im real-existierenden Sozialismus abgewirtschaftet hat, ist nicht die regulative Idee des Sozialismus, sondern die instrumentale Planung des Aufbaus des Sozialismus und die institutionellen Formen seiner Durchsetzung.

Nur mit umgekehrtem Vorzeichen erliegen auch jene Bewegungen, die die „europäische Gesittung“ heute anklagen, demselben Irrtum, denn sie sind enttäuscht darüber, daß die Ideale sittlicher Praxis nicht instrumentell und institutionell Erfolg garantieren. So erwarten sie Unmögliches, und da die Ideale sittlicher Praxis dies nicht einzulösen vermögen, sprechen sie ihnen jeglichen Orientierungswert ab – daher das Schwanken dieser Bewegungen zwischen fröhlicher Bindungslosigkeit und Suche nach garantiertem Heil.

Schon PLATON wußte, daß die pädagogische und die politische Praxis allerorts vom Scheitern bedroht ist und daß keine äußere Formgebung ihren Erfolg garantieren kann. Die Lehre vom pädagogischen Eros ist gerade seine Antwort auf diese Herausforderung. Wenn SIEGFRIED BERNFELD die pädagogische Praxis mit der Vergeblichkeit der Arbeit des Sisyphos vergleicht, so ist das nur das düstere Bild vom gleichen Grundproblem.

Aber wir haben inzwischen mit ALBERT CAMUS gelernt, uns positiv mit Sisyphos zu identifizieren. So sinnlos es auch scheinen mag mit nichts anderem als einer regulativen Idee und nichts anderem als dialogischer Praxis pädagogisch und politisch gegen ein Gebirge von Entfremdungen und Unmenschlichkeiten ankämpfen zu wollen und noch dazu von den mannigfaltigen Formen des Scheiterns zu wissen, so haben wir doch – wie Sisyphos – keine andere Wahl, es immer wieder erneut zu versuchen. Es gibt weltweit für das Projekt sittlichen Menschseins keine Alternative zu dem alteuropäischen Ideal sittlicher Praxis und zu unseren pädagogischen und politischen Bemühung ihr zur Verwirklichung zu verhelfen. So sagt ALBERT CAMUS am Ende seines Buches *Der Mythos von Sisyphos*:

„Überzeugt von dem rein menschlichen Ursprung alles Menschlichen, ist er also immer unterwegs – ein Blinder, der sehen möchte und weiß, daß die Nacht kein Ende hat. Der Stein rollt wieder. (...) Nur lehrt Sisyphos uns die größere Treue. (...) Jedes Grad dieses Steines, jeder Splitter dieses übermächtigen Berges bedeutet allein für ihn eine ganze Welt. Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen“ (CAMUS 1959, S. 101).

3. Einwurf

Wir sind heute in ein neues Zeitalter der Menschheitsgeschichte eingetreten: in das Zeitalter des Exterminismus, in das Zeitalter unserer beginnenden Selbstvernichtung sowie der Zerstörung des irdischen Lebens. Die wissenschaftlich-technischen Möglichkeiten dazu besitzt die Menschheit erst seit einigen Jahren, aber in unglaublicher Rasanz wird täglich an der Erweiterung dieses Vernichtungspotentials gearbeitet. Ob es nun zum Einsatz dieser Potentiale bis zur letzten Konsequenz kommt oder ob es gelingt, sie für längere Zeit „einzufrieren“ – eines ist sicher, die Möglichkeit zur Selbstvernichtung kann nie mehr aus der Menschheitsgeschichte

verschwinden; von jetzt ab werden alle künftigen Generationen mit der sittlichen Bewältigung dieses Problems zu ringen haben. (Vgl. hierzu SCHMIED-KOWARZIK 1984.)

Natürlich steht zunächst unser Bekenntnis zum „ethischen Grundgedanken“ für die in uns unaustilgbare Hoffnung, daß wir durch Bindung und politische Aufklärung gegen jene von uns ausgelöste, auf uns zurollende Lawine der Destruktion noch etwas auszurichten vermögen. Denn wie anders als über Bewußtseinsbildung der Individuen und ihr vereinigt politisches Handeln kann jener sich ständig erweiternde Konflikt zwischen unserem ökonomisch-wissenschaftlich-technischen Fortschritt und unserer durch ihn bedrohten natürlichen Lebensgrundlage überwunden werden. Denn da der Widerspruch in dem heute vorherrschenden rücksichtslosen Umgang der Menschen mit der Natur wurzelt, können wir seine Aufhebung und Bewältigung nur von einer massenhaften Bewußtwerdung und Einstellungsveränderung der Menschen gegenüber ihrem wertgetriebenen Umgang mit der Natur erhoffen.

Indem wir dies aussprechen, wird uns aber bereits unsere ganze Hilflosigkeit bewußt. Denn über Bildungsprozesse lassen sich, wenn überhaupt, so gewiß keine kurzfristigen Einstellungsveränderungen durchsetzen: sie sind an Generationszyklen gebunden, die Zerstörung schreitet aber linear und exponentiell voran.

Und doch, wir haben keine andere Wahl, wir können nur über pädagogische und politische Bildungsarbeit eine Umkehr erreichen, denn der naturwüchsig voranschreitende, destruktiv gegen Mensch und Natur wütende Industrialisierungsprozeß kann sich nicht von selbst anhalten und umwenden, er kann nur durch die revolutionäre Praxis von uns Menschen umgewälzt werden – mit dieser fast widersinnigen Hoffnung ringen wir.

Doch ich möchte die Aufmerksamkeit abschließend auf ein bisher noch nicht zu Ende gedachtes Problem richten. Alle bisherigen Überlegungen – so rudimentär sie auch waren – halten an der Hoffnung einer periagogé, einer revolutionären Umwendung fest, sie rechnen also stillschweigend mit einer Zukunft, die die Menschheit noch haben wird.

Sind wir aber im Zeitalter des Exterminismus nicht ernsthaft gehalten zu fragen, was denn Sittlichkeit im Angesicht des Todes, des Todesbewußtseins der Menschheit bedeute. Schon immer hat die Philosophie den Tod als radikale Infragestellung aller menschlicher Sinngebung bedacht, und sie ist auch niemals ganz dem Gedanken der Sterblichkeit der Menschheit aus dem Weg gegangen. Nun aber ist die Möglichkeit einer Apokalypse als „absolutes Umsonst“ (ERNST BLOCH) für die Menschheit erstmals in die greifbare Nähe unserer erlebbaren Geschichte getreten, und wir Menschen sind noch dazu die Akteure dieses Werks der Vernichtung.

Angesichts der immer greifbarer auf uns zurückenden Menschheitskatastrophe müssen wir den Mut aufbringen, ohne von unserem revolutionären Hoffen und Streben auf eine humanere Welt zu lassen, doch auch dem Menschheitstod ins Auge zu blicken, in seinem Angesicht leben zu lernen, d.h. erneut und radikaler nach dem Sinn unseres menschlichen Handelns zu fragen und auch dort noch am Projekt sittlichen Menschseins festzuhalten, wo uns ein menschheitsgeschichtlicher

Erfüllungshorizont versagt bleibt. Es geht darum, daß der sittlich-aufrechte Gang all derer, die ihn für die Menschheit gingen und gehen, auch dann noch einen Sinn gehabt haben muß, wenn – wie es immer wahrscheinlicher wird – alles scheitert, die Menschheit sich tatsächlich auslöscht, die Menschheitsgeschichte – wie BLOCH sagt – in einem „endgültigen Umsonst“ endet.

Der „aufrechte Gang“ sittlichen Menschseins (BLOCH) darf seinen Sinn nicht allein in irgendeinem irdischen, menschheitsgeschichtlichen Erfolg haben, obwohl wir gerade darum unablässlich ringen und weiterhin kämpfen müssen. Sittliche Praxis muß ihren Sinn – wie dies bereits PLATON in einer der dramatischsten Reden unserer Tradition im zweiten Buch der *Politeia* Glaukon aussprechen läßt – über allen nur denkbar irdischen Erfolg hinaus in sich selbst tragen; angesichts des Menschheitstodes gilt dies erst recht.

Im Hinblick auf die planetarische Zerstörung durch die gegenwärtige Technik hat MARTIN HEIDEGGER 1966 in seinem berühmten SPIEGEL-Interview ausgerufen:

„Nur noch ein Gott kann uns retten.“

Wohl wissend, daß es einen solchen Gott, der uns retten könnte, nicht gibt. Er fährt daher konsequent fort:

„Uns bleibt die einzige Möglichkeit, im Denken und Dichten eine Bereitschaft vorzubereiten für die Erscheinung des Gottes oder für die Abwesenheit des Gottes im Untergang, daß wir im Angesicht des abwesenden Gottes untergehen“ (HEIDEGGER 1976, S. 209).

Ein großes Wort – ich halte es trotzdem für nicht ganz treffend. HEIDEGGERS Gestus eines Hoffens auf eine einfallende Rettung scheint mir unser eigentliches Problem mehr zu verstellen als zu lösen. Denn da die Gefahr des Untergangs allein aus unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis erwächst, kann das Rettende von nirgends anders kommen als von uns selber, durch eine revolutionäre Umkehr unserer gesamten Lebenspraxis.

Ich bin an diesem letzten Punkt mit meinen Gedanken noch nicht zu einem aussagbaren Ergebnis gekommen, aber mir will scheinen, daß wir all unser Streben und Hoffen auf die Erfüllung sittlichen Menschseins ausrichten müssen *und doch auch* uns darauf vorzubereiten haben, daß diese Erfüllung grundsätzlich verunmöglicht werden kann durch eine Katastrophe, die vielleicht sogar ein unendlich grausamer Verendungsprozeß sein wird. Angesichts der Möglichkeit, gar möglichen Gewißheit des Verendens jeglicher Zukunftsperspektive, am Eros des „ethischen Grundgedankens“ – im Sinne WILHELM FLITNERS – sittlich-aufrecht festzuhalten, scheint mir eine Aufgabe zu sein, der wir uns zu stellen und die wir an die nachwachsenden Generationen weiterzugeben haben, denn wir bürden ihnen – so oder so – die Lasten dieses Problems auf.

Literatur

- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt am Main 1971.
- BLOCH, E.: Der Prinzip Hoffnung. Frankfurt am Main 1959.
- CAMUS, A.: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde (fr. 1943). Reinbek 1959.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 487–498.
- HEIDEGGER, M.: „Nur noch ein Gott kann uns retten“. In: SPIEGEL 30. Jg. (1976), Nr. 23, S. 193–219.
- KANT, I.: Werke in 6 Bänden. Wiesbaden 1956 ff.
- MARX, K./Engels, F.: Werke in 3 Bänden. München 1956 ff.
- NIETZSCHE, F.: Werke in 39 Bänden und 1 Ergänzungs-Band in 2 Teilen. Berlin 1954 ff.
- PLATON: Werke in 8 Bänden. Darmstadt 1970 ff.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Pädagogische Schriften in 2 Bänden. Düsseldorf und München 1957.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie. Freiburg und München 1981.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Das dialektische Verhältnis des Menschen zur Natur. Philosophiegeschichtliche Studie zur Naturproblematik bei Karl Marx. Freiburg und München 1984.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie. Bochum 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 68, 3500 Kassel.

Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns

*Zur Frage nach der gegenwärtigen Formulierung eines
„pädagogischen Grundgedankens“*

Es gehört zu den Merkwürdigkeiten der Wissenschaftsgeschichte nicht nur in der Erziehungswissenschaft, daß zuweilen Theorietraditionen und Fragen wieder an Bedeutung gewinnen, die von vielen als bereits überholt, zumindest aber als antiquiert angesehen wurden. Man denke nur an die Verabschiedung des Bildungsbegriffs in den sechziger Jahren und seine inzwischen vielerorts propagierte Rehabilitation, von der freilich noch nicht abzusehen ist, ob sie der Bildungstheorie am Ende mehr nützen wird, als ihr die vorübergehende Ausklammerung aus dem Kreis theoretisch und praktisch fragwürdiger Gegenstände geschadet hat. Nicht minder merkwürdig ist es, wenn Neuerungen in der Wissenschaftsentwicklung, nachdem sie ihre Mode hatten, in Vergessenheit geraten, weil sich die überzogenen Hoffnungen, die in sie gesetzt wurden, nicht erfüllten und gar nicht erfüllen konnten. Hier sei nur an den Aufstieg und Fall der Curriculumforschung erinnert, die vor zwanzig Jahren – leichtfertig – versprach, die Didaktik ablösen zu können, und heute – zu Unrecht – nurmehr ein Schattendasein führt und an neugegründeten Staatsinstituten die Rolle einer nachgeordneten Behörde spielt. Gegenwärtig gewinnt die Frage nach einer systematischen und allgemeinen Pädagogik wieder an Bedeutung, die Aussagen über die pädagogische Praxis und die Erziehungswissenschaft als Ganzes zu formulieren vermag. Es wird wieder, wie WILHELM FLITNER dies genannt hat, nach einem pädagogischen „Grundgedanken“ gesucht und an einem „Grundgedankengang“ gearbeitet, der die Pädagogik in Theorie und Praxis über sich selbst aufklärt und „alles einzelne (...) in einem Kernstück zusammenhält“ (FLITNER 1976/1989, S. 494).

Bei der Vorbereitung der aus Anlaß des 100. Geburtstages WILHELM FLITNERS stattfindenden Hamburger Tagung hat HELMUT PEUKERT mir die Aufgabe gestellt, die vierte Arbeitseinheit dieses Symposions mit Überlegungen zur „gegenwärtig möglichen Formulierung eines ‚pädagogischen Grundgedankens‘ und damit einer allgemeinen und systematischen Pädagogik“ einzuleiten. Diese von der Sache her schwierige und komplexe Aufgabenstellung habe ich in meinem Referat als Untertitel einer etwas weniger anspruchsvollen Überschrift zugeordnet, die zugleich die Richtung andeuten will, in der eine Antwort auf die Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung des pädagogischen Grundgedankens vielleicht mit Aussicht auf Erfolg gesucht werden kann. Die mein Thema zugleich präzisierende und eingrenzende Überschrift lautet: „Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns.“ Hinter ihr steht die These, daß allgemeine Pädagogik in einem noch zu erläuternden nicht-affirmativen Sinne heute nur als Kritik und Orientierung zugleich möglich ist und daß Kritiken, die keine orien-

tierende Kraft besitzen, ebenso wie Orientierungen, denen es an kritischer Potenz mangelt, den Minimalanforderungen, die an fundamentalpädagogische Erörterungen zu stellen sind, nicht genügen.

Die folgenden Überlegungen gliedern sich in fünf Abschnitte. In einem ersten Schritt wird an WILHELM FLITNERS Kritik des bis in unsere Tage fortwirkenden Niedergangs systematischen pädagogischen Nachdenkens erinnert.

In einem zweiten Schritt wird auf einige durchaus problematischen Gründe für das wiedererstarkende Interesse an allgemeiner Pädagogik hingewiesen.

In einem dritten Schritt werden an einem klassischen Beispiel Aspekte für eine systematische Neufassung des pädagogischen Grundgedankens erörtert und erläutert.

In einem vierten Schritt wird eine quer zu allen Regional- und Einzelpädagogiken liegenden Dimensionierung pädagogischer Praxis skizziert, die als allgemeine Grundstruktur die Besonderheit pädagogischen Denkens und Handelns und sein Verhältnis zu anderen Handlungsformen kennzeichnet.

In einem letzten Schritt wird schließlich angedeutet, daß wir zwischen der pädagogischen Verantwortung im Bereich der theoretischen Arbeit und im Bereich der Praxis unterscheiden und danach fragen müssen, wie die verschiedenen Theorie- und Wissensformen in eine wissenschaftliche und handlungstheoretisch haltbare Beziehung zueinander und zur pädagogischen Praxis treten können.

1. Wilhelm Flitners „Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht“

In der Geschichte geht nichts, was einmal von allgemeiner Bedeutung war, grundlos verloren. Und wann immer in Vergessenheit geratene Fragen und Themen neuerlich an Beachtung gewinnen, hat sich mit der Situation immer auch der Gegenstand des Interesses verändert. Darum gehört es zur Geschichtlichkeit auch des systematischen Nachdenkens über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, daß dieses Nachdenken und sein Gegenstand durch Kontinuität und Diskontinuität zugleich bestimmt sind. Vor 15 Jahren, zu einer Zeit, als allgemein-pädagogische Themen nur wenige interessierten, hielt WILHELM FLITNER vor einem kleinen Kreis ausgewählter Kolleginnen und Kollegen „Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht“. Denen, die 1968 die geisteswissenschaftliche Pädagogik „am Ausgang ihrer Epoche“ gesehen hatten, trat er damals mit der entwaffnenden Feststellung gegenüber, die auf ERICH WENIGER zurückgehende Namensgebung „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ habe er „von Anfang an als unglücklich empfunden, weil (sie) eine Einseitigkeit suggeriert, die der Sache nicht dienlich ist“. Diejenigen, die Pädagogik nicht mehr als eine geisteswissenschaftliche, sondern als eine sozialwissenschaftliche Disziplin verstehen und betreiben wollten, versuchte er daran zu erinnern, daß „pragmatische Disziplinen“ stets „soziale Funktionen (haben), die für ihren methodischen Bau nicht gleichgültig sind“, daß aber „im Mittelpunkt aller Kenntnisse und Einsichten, die medizinisch oder juristisch oder pädagogisch relevant sind“, jeweils ein „Grundgedanke“ stehen müsse, der durch eine „realistische Wendung“ ebensowenig wie durch eine „sozialwissen-

schaftliche Wende“ zu gewinnen sei. Denen schließlich, die systematische Pädagogik im Anschluß an die analytische Philosophie auf Wissenschaftslogik und Wissenschaftstheorie allein gründen zu können meinten, sagte er voraus, auf diesem Wege werde sich die „Erziehungswissenschaft in eine Menge von pragmatischen Unterdisziplinen auflösen und im Einflußbereich der Sozialwissenschaften oder der Psychologie, Anthropologie und Verhaltensforschung verschwinden, nachdem sie kaum begonnen (habe), ein eigenständiges Dasein aufzubauen“ (FLITNER 1976, 1989, S. 491 ff.).

Die Entwicklung, die FLITNER und andere Anfang und Mitte der siebziger Jahre kritisierten und befürchteten, ist inzwischen weiter fortgeschritten, ohne daß sich aus der andauernden Adaption von Ergebnissen und Fragestellungen anderer sozialwissenschaftlicher und verhaltenswissenschaftlicher Disziplinen eine neue Identität der Erziehungswissenschaft herauskristallisiert hat. Studien zur jüngsten Wissenschaftsgeschichte haben zwar nachgewiesen, daß sich unsere Disziplin, durchaus vergleichbar mit anderen Wissenschaften, selbst während der zurückliegenden Expansionsphase weitgehend aus sich selbst rekrutierte; erziehungswissenschaftliche Reflexions- und Erkenntnisfortschritte, die durch diese Selbstkrutierung begünstigt wurden, konnten jedoch nicht indentifiziert werden (vgl. BAUMERT/ROEDER 1989, 1990; TENORTH/HORN 1990). In den zurückliegenden zwanzig Jahren haben Fachvertreter der Erziehungswissenschaft allen Ernstes für ihre Disziplin mehr Paradigmenwechsel beansprucht, als beispielsweise die Physik in ihrer über zweitausendjährigen Geschichte durchgemacht hat. Die Theoriediskussion in der Erziehungswissenschaft ist mehr, als dies wissenschaftlicher Argumentation bekömmlich sein kann, eigenen und fremden Moden gefolgt, die, wie das bei der Mode üblich ist, zuweilen abgelegt werden, wenn man sich neu einkleiden will.

In diesem Zusammenhang muß nachdenklich stimmen, daß das wiedererstarkende Interesse an allgemeiner und systematischer Pädagogik keineswegs auf inzwischen allgemein anerkannte systematische Einsichten in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns zurückgeht, sondern mit Erfahrungen zusammenhängt, die in jenen Wendungen gesammelt wurden, die unsere Disziplin innerhalb der zurückliegenden Jahrzehnte in den Köpfen ihrer Fachvertreter und im öffentlichen Bewußtsein durchgemacht hat. Da jedoch im Bereich allgemeiner Pädagogik Moden mit dem Anspruch auf Allgemeinheit auftreten müssen und sich nicht schon aufgrund ihrer Kurzzeitig- und Kurzlebigkeit als eine Alternative zu überholten Vorstellungen einer *paedagogia perennis* empfehlen können, sollten wir uns davor hüten, das wiedererstarkende Interesse an allgemeiner Pädagogik schon als einen Erfolg im Sinne von FLITNERS „Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht“ zu deuten. Es ist zumindest nicht auszuschließen, daß auch dieses Interesse nur eine Mode unter Moden sein könnte und daß sich in ihm der Trend, nicht Theorien zu entwickeln, sondern Theorieentwicklung zu simulieren, fortsetzt, ein Trend übrigens, den postmoderne Pädagogen als Rationalitätsspiel im Wissenschaftsdiskurs analysieren und als eine alternative Theorie-Programmatik zur Enttarnung eines dogmatischen Wissenschaftsdiskurses empfohlen haben (vgl. LENZEN 1987).

2. *Über einige problematische Gründe für das gegenwärtige Interesse an allgemeiner Pädagogik*

Es gibt sowohl externe wie interne Gründe für das wiedererstarkende Interesse an allgemeiner Pädagogik. Zu den externen gehört sicher, daß der demnächst schon wieder zu korrigierende Abbau von Wissenschaftlerstellen in Bundesländern und Stadtstaaten mit einer pädagogisch ausgewiesenen Lehrerausbildung der Fortführung und Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Spezialisierungen enge Grenzen gesetzt hat. Generalisten scheinen derzeit wieder mehr gefragt zu sein als Spezialisten beispielsweise für einen einzigen Didaktikansatz, einen Schwerpunkt der Sozialpädagogik oder eine der vielen Richtungen der Reformpädagogik. So unverzichtbar eine detaillierte Strukturplanung bei sich ändernden kapazitiven Gegebenheiten auch ist, die Unterscheidung zwischen Generalisten und Spezialisten taugt nicht zur Verhältnisbestimmung von allgemeiner und spezieller Pädagogik. Denn zum einen können auch allgemeine Pädagogen als Spezialisten, nämlich als Spezialisten fürs Allgemeine, auftreten, und zum andern kann die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft ebensowenig wie beispielsweise in der Medizin dadurch angemessen konzentriert werden, daß ein Teil der Spezialpädagogiken fortgeführt und der Rest in allgemeine Pädagogik re-integriert wird (vgl. TENNORTH 1984; SCHÜTZ 1984)¹. Zwar ist es sinnvoll und wünschenswert, daß an allen Hochschulen Stellen für allgemeine Pädagogik erhalten bleiben oder eingerichtet werden; einen Ersatz beispielsweise für Pädagogik der frühen Kindheit, Schulpädagogik, Bildungsplanung, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung kann jedoch allgemeine Pädagogik ebenso wenig bieten, wie diese als Regionalpädagogiken allgemeine Pädagogik zu ersetzen vermögen. Dasselbe gilt für das Verhältnis von allgemeiner Pädagogik und Geschichte der Pädagogik.

Als zweiten Grund für das zunehmende Interesse an allgemeiner und systematischer Pädagogik möchte ich einen Grund nennen, der sowohl wissenschaftsexterne als auch -interne Momente aufweist und eng mit FLITNERS „Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht“ zusammenhängt. Die Substitution allgemeiner Pädagogik durch Wissenschaftstheorie hat weder beim analytischen noch beim sogenannten interpretativen Paradigma zu einer fortschreitenden sach- und aufgabenbezogenen Verständigung innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft geführt. Zwar lassen sich den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Optionen besondere Affinitäten zu bestimmten gegenstandsspezifischen Optionen zuordnen, so dem kritischen Rationalismus ein eher an Technologie und Ersatztechnologie interessiertes Verständnis und dem interpretativen Paradigma ein eher hermeneutisches Verständnis pädagogischer Interaktion; solche Affinitäten begründen jedoch von sich aus noch kein einheitliches oder übereinstimmendes Verständnis pädagogischen Denkens und Handelns. KLAUS MOLLENHAUERS (1968, S. 14) viel zitiertes und bis heute zu Recht auf WOLFGANG BREZINKA gemünztes Diktum, daß bestimmte Spielarten von Wissenschaftstheorie, die einen judiziösen Anspruch für sich reklamieren, ohne in empirische und hermeneutische Forschung überzugehen, ironischer Weise einem dogmatischen Wissenschaftszweck dienen, den sie eigentlich von ihrem Ansatz her ausschließen möchten, dieses Diktum gilt in analogem Sinne auch für andere positionelle Optionen. Anhänger normativer Erziehung und Pädagogik

gibt es innerhalb aller wissenschaftstheoretischen Richtungen. Für manch einen scheint das Ärgernis hierbei nur darin zu liegen, daß es über die richtige Normativität keinen Konsens gibt. Diesen Konsens aber herbeizuführen und den Sinnkrisen in modernen Gesellschaften wieder ein verlässliches Sinnfundament entgegenzustellen, ist die Sehnsucht derer, die eine allgemeine Pädagogik zur Hilfe rufen und ihr die Aufgabe zuweisen, für verlässliche Normen Sorge zu tragen.

Soweit hierbei von außen an die Pädagogik herangetragene Optionen im Spiel sind, handelt es sich auch hier um eine externe Bedingung für das wiedererstarkende Interesse an allgemeiner Pädagogik. An ihr bewahrheitet sich neuerlich, daß Methode allein noch keine Wahrheit verbürgt; nicht aber folgt aus ihr, daß wir gute Gründe hätten, die Schwächen der Substitution allgemeiner Pädagogik durch Wissenschaftstheorie mit Hilfe einer neuen normativen Pädagogik zu kurieren. Dies verdeutlicht ein dritter Grund, der eindeutig internen Charakters ist. Es gibt kaum noch Erziehungswissenschaftler, die sich eindeutig einer Schul- oder Methodenrichtung zuordnen lassen. Solche Richtungen, seien es neukantianische, hegelianische, herbartianische, empirisch-analytische, hermeneutisch-pragmatische oder an jüngeren Reformpädagogiken ausgerichtete, finden Anhänger allenfalls unter Fachvertretern, die sich, nachdem sie innerhalb ihrer wissenschaftlichen Sozialisation eine Position und Arbeitsweise kennengelernt haben, nicht mehr der Mühe unterziehen, auch andere sich anzueignen. So ist die Differenzierung unserer Disziplin nach klassischen Schulrichtungen vor allem noch professionshistorisch, nicht aber von systematischem Interesse. Auch lassen sich die Irrtümer und Einsichten erziehungswissenschaftlicher Theorie nicht nach Schulrichtungen sortieren, sondern verlaufen quer zu diesen. So gibt es beispielsweise sowohl innerhalb der neukantianischen Pädagogik als auch innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Optionen für eine Ableitung von Erziehungs- und Bildungszielen aus Werten; in beiden Fällen sind solche Optionen aus Gründen, die man bei KANT, HERBART und SCHLEIERMACHER nachlesen kann, unhaltbar. Gleichzeitig gibt es in beiden Traditionen Analysen, Klärungen und Formulierungen des pädagogischen Paradox, beispielsweise bei LEONARD NELSON, ALFRED PETZELT und WILHELM FLITNER, die in einem bis heute gültigen Sinne auf die Anerkennungsproblematik der Freiheit und der Andersheit des jeweiligen Du hinweisen. Die Forderung nach und das Interesse an allgemeiner Pädagogik besagt im Zusammenhang mit dem Bedeutungsverlust scholastischer Traditionen, daß die Verständigung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns heute sinnvollerweise nur mehr über die Grenzen etablierter, miteinander konkurrierender und unter kontingenten Bedingungen geschichtlich dominant oder nicht-dominant gewordener Schulrichtungen hinweg erfolgen kann.

3. Exemplarische Verdeutlichung einiger Aspekte zum pädagogischen Grundgedanken

Eine nicht-scholastische Verständigung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns muß nicht erst erfunden werden, sondern kann auf eine kritische Tradition zurückblicken, die es zu bewahren und weiterzuentwickeln gilt.

In meinem Versuch zu einer Allgemeinen Pädagogik habe ich systematisch und problemgeschichtlich in Auseinandersetzung mit dieser Tradition einen pädagogischen Grundgedankengang entwickelt, der von der Ausdifferenzierung menschlicher Praxis ausgeht, sich auf vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns gründet und diesen als nicht-affirmative Grundfragestellungen pädagogischer Handlungstheorie diejenigen der Theorie der Erziehung, der Theorie der Bildung und der Theorie pädagogischer Institutionen zuordnet. Von hierher kann zwischen drei Grundformen pädagogischen Handelns, Erziehung als einem sich selbst negierenden Gewaltverhältnis, Erziehung durch Unterricht und Erziehung im Übergang zu intergenerationellem Handeln, unterschieden werden, von denen jede einer erziehungs-, einer bildungs- und einer institutionstheoretischen Analyse und Kritik bedarf. Einige Aspekte dieses Grundgedankens möchte ich im folgenden an einem berühmten Beispiel aus dem zweiten Buch von ROUSSEAU'S Emile exemplarisch verdeutlichen, auf das sich Pädagogen bis heute bei der Einrichtung von Schulgärten berufen und in dem grundsätzliche Einsichten zur neuzeitlichen Erziehungs- und Bildungsproblematik entwickelt sind.

ROUSSEAU'S fundamentalpädagogische Bedeutung ist darin begründet, daß seine Kritik des älteren und neueren Naturrechts unter den Bedingungen der in Entwicklung begriffenen neuzeitlichen bürgerlichen Gesellschaft die Möglichkeit offenhält, pädagogische Praxis in einem noch zu erläuternden Sinne als eine freie, geschichtliche und sprachliche Praxis zu konzipieren und zu entwerfen. Dem älteren Naturrecht zufolge war es die Natur und Bestimmung des Menschen, Bürger eines gerechten Staates zu werden. Die im guten Staat vorgegebene Ordnung und Sitte machte hier die Wahrheit und Bestimmung des Menschen aus. Der Mensch als zoon politikon kann seiner Natur nach seine Bestimmung nur in und mit Hilfe der Polis-Sitte finden. Aufgabe jeder vernünftigen Erziehung und Bildung ist es, wie HEGEL noch im § 153 seiner Rechtsphilosophie feststellt, die einzelnen zu Bürgern eines Staates mit guten Gesetzen zu machen. Von einer solchen Voraussetzung eines intakten Staates und einer Einheit von staatlicher Ordnung und Volkssitte geht das neuzeitliche Naturrecht nicht mehr aus. Vor dem Hintergrund der geschichtlichen Erfahrung, daß die alten teleologischen Ordnungen in den Religionskriegen des sich zersetzenden Christentums untergegangen sind, begründet das neuzeitliche Naturrecht die Auffassung, daß nicht mehr eine vorgegebene teleologische Ordnung das rechtmäßige Sein der Menschen verbürgt: „Actoritas, non veritas facit legem“ heißt es hierzu im THOMAS HOBBS' lateinischer Fassung des Leviathan. Die einzelnen bedürfen, damit sie sich nicht gegenseitig schädigen, eines starken Rechtsstaates, der individuelle Willkür nach allgemeinen Gesetzen begrenzt. Dieser Staat basiert zwar auf einer vertraglichen Zustimmung der einzelnen zu seiner rechtssetzenden Gewalt, kennt jedoch keinerlei in einer vorgegebenen Sitte begründetes Maß der Gerechtigkeit, sondern schafft positives Recht aus eigener, selbst nicht begründungsfähiger und begründungsbedürftiger Autorität.

In Auseinandersetzung mit beiden Naturrechtslehren weist ROUSSEAU nach, daß diese, jede auf ihre Weise, die Natur des Menschen auf eine jeweils kontingente, geschichtliche Verfaßtheit des Menschen reduzieren und damit die eigentliche Frage nach der Natur und Bestimmung des Menschen verfehlen. ROUSSEAU zufolge ist die Natur des Menschen weder die eines zoon politikon, das nur in einer vorgege-

benen Volkssitte leben und überleben kann, noch die eines im bellum omnium contra omnes verstrickten Wesens, dessen Freiheit nur durch einen mit dezisionistischer Macht ausgestatteten Staat zu sichern ist. An die Stelle „humanistischer Studien“, die wie die des älteren und neueren Naturrechts stets einen historisch vorgegebenen Zustand des Menschen, den in die Polis-Sitte eingebundenen Bürger oder die Willkürfreiheit des Menschen in der neuzeitlichen bürgerlichen Gesellschaft, zum Begriff der Natur des Menschen hypostasiert haben, setzt ROUSSEAU die Frage: „Welche Versuche wären nötig, um zur Kenntnis des Naturmenschen zu gelangen; und welche Mittel gibt es, um diese Versuche im Schoße der Gesellschaft anzustellen?“ (ROUSSEAU 1979, S. 67)²

Mit dieser Frage durchbrach ROUSSEAU die naturrechtliche Subordination von Erziehung und Bildung unter die Erfordernisse einer teleologisch bzw. dezisionistisch gerechtfertigten Ordnung. Allen Vorstellungen, die die Natur des Menschen im Sinne eines immer schon bestimmten gesellschaftlichen Zustands interpretieren, stellte er die Vorstellung eines hypothetischen Naturzustands gegenüber, in dem der Mensch als ein perfektibles, noch ganz und gar unbestimmtes Wesen gedacht wird, das erst durch eigenes Handeln seine Bestimmung hervorbringen kann und in seiner unbestimmten Bestimmtheit keinerlei teleologischen Vorgaben unterliegt. Die neuzeitliche Erfahrung, daß der Mensch ein geschichtliches Wesen ist und daß alle Bestimmungen, die er bisher hervorgebracht hat, geschichtliche sind, erhebt ROUSSEAU zum Ansatzpunkt einer weit in die Geschichte zurückgehenden Rekonstruktion der Anfänge der bürgerlichen Gesellschaft, die u. a. auch alle naturrechtlichen Ableitungen des Eigentums in geschichtliche transformiert. ROUSSEAUS Kritik zufolge sind die einzelnen weder Eigentum eines vorgegebenen Staates, noch kann Eigentum auf einen ersten Besitzergreifer zurückgeführt werden, noch ist es auf eine Dialektik gegenseitiger Anerkennung zu gründen, welche die einen als Eigentümer, die anderen als Besitzlose einstuft: „Der erste, der ein Stück Land eingezäunt hatte und dreist sagte: ‚Das ist mein‘ und so einfältige Leute fand, die das glaubten, wurde zum wahren Gründer der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd., S. 191).

Die handlungstheoretischen Implikationen und Konsequenzen dieser Transformation des Eigentumsbegriffs lassen sich an ROUSSEAUS pädagogischem Hauptwerk aufzeigen. Sein exemplarischer Schüler und Zögling Emile wächst ja keineswegs im Naturzustand, sondern in der in Entstehung begriffenen bürgerlichen Gesellschaft auf und muß folglich deren Vorstellungen von Recht und Eigentum kennenlernen. Emile soll die Eigentumskategorie jedoch nicht als eine naturrechtlich gesicherte, sondern als einen durch und durch geschichtlichen und mithin handlungstheoretisch legitimationsbedürftigen Tatbestand kennenlernen. Die Szene, in der ROUSSEAU andeutet, wie Heranwachsende Eigentum als einen gesellschaftlichen Sachverhalt erfahren können, findet sich in der Geschichte vom Emile, seinem Lehrer Jean-Jacques und dem Gärtner Robert. Achten wir im folgenden darauf, was in ihr der Zögling Emile und was sein Erzieher Jean-Jacques vermittelt über Arbeit und Interaktion mit dem Gärtner Robert lernen.

Die Story als solche ist bekannt, ihr Ende aber selten gründlich gelesen worden. Emile bearbeitet ein Stück Land, setzt Bohnen, hegt deren Aufwuchs und hofft, sie

ernnten zu können. Da findet er eines Morgens sein Beet verwüstet vor. Der Gärtner Robert klärt ihn darüber auf, daß er Bohnen in bereits bepflanztes Land gesetzt und so den Melonenanbau des Gärtners zerstört habe. Was wird Emile wohl aus dieser Lektion lernen? Daß man fremdes Eigentum an Grund und Boden bedingungslos zu respektieren hat? Daß man Eigentum nur durch eigene Arbeit rechtmäßig erwirbt? Daß es ein Recht des ersten Besitzergreifers gibt? Daß erst Verträge Recht begründen und er vom Gärtner Robert – wie die beherrschten Klassen von den Herrschenden – ein Stück Land gegen Abtretung eines Teils der Ernte hätte pachten müssen? Lernziele wie diese und andere mehr wären weiterhin einer gesellschaftlichen Praxis verpflichtet gewesen, die die Pädagogik affirmativ vorgegebenen Standessitten und -moralen subordiniert. Oder soll Emile an diesem Beispiel lernen, „daß die Früchte“, wie ROUSSEAU an anderer Stelle im zweiten Diskurs feststellt, „allen gehören und die Erde keinem“ (ebd., S. 193), soll er zum frühsozialistischen Revolutionär erzogen werden, der für die Abschaffung jeglichen Eigentums eintritt und damit im Gesellschaftszustand durchzusetzen sucht, was ROUSSEAU dem Naturzustand vorbehalten hatte? Schauen wir uns das Ende der Geschichte an, das nicht Emile, sondern uns Hinweise geben will, wie die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns anders als in all den bisher zur Wahl gestellten Lernmöglichkeiten gedacht werden kann. In dem folgenden Schlußdialog offeriert der listige Pädagoge Jean-Jacques dem Gärtner Robert eine Problemlösung, die dieser, offensichtlich aufgeklärt durch gewisse Fragen und Probleme des Zöglings Emile, nicht akzeptiert, sondern ablehnt:

„J.-J. zu R.: Verzeihen Sie uns, mein armer Robert. Sie hatten da Arbeit und Mühe hineingesteckt. Ich sehe ein, daß es falsch von uns war, Ihr Werk zu vernichten, aber wir werden Ihnen neue Samenkerne aus Malta kommen lassen und nie mehr ein Stück Boden bearbeiten, bevor wir wissen, daß noch kein anderer vor uns Hand darauf gelegt hat.

R. zu E. und J.-J.: Da können sich die Herren noch ein bißchen ausruhen, denn es gibt hier kein Stück unbebautes Land mehr. Ich arbeite auf dem, was mein Vater schon bebaut hat, und so macht es jeder. Der ganze Boden, den Sie hier sehen, gehört schon seit langem anderen Leuten.

E. zu R.: Da gehn wohl oft Melonenkerne verloren, Robert?

R. zu E.: Verzeihung, junger Mann, aber es kommen nicht oft so gedankenlose Subjekte wie Sie. Keiner rührt den Garten seines Nachbarn an, jeder respektiert die Arbeit der andern, damit seine eigene gesichert ist.

E. zu R. und J.-J.: Aber ich, ich habe keinen Garten.

R. zu E und J.-J.: Was geht das mich an? Wenn Sie mir in meinem Garten Schaden anrichten, lasse ich Sie nicht mehr herein; glauben Sie denn, ich möchte mich umsonst abmühen?

J.-J. zu E. und R.: Könnten wir nicht mit dem guten Robert eine Vereinbarung treffen? Wenn er uns nun, meinem kleinen Freund und mir, eine Ecke seines Gartens zum Bearbeiten zur Verfügung stellte unter der Bedingung, daß er die Hälfte der Ernte bekommt?

R. zu J.-J. und E.: Das tue ich ohne jegliche Bedingung. Aber merken Sie sich, daß ich Ihre Bohnen umgrave, wenn Sie an meine Melonen gehen.“ (ROUSSEAU 2/1965, S. 224 f.)

In der Gärtnergeschichte und dem Dialog, mit dem diese endet, sind alle Grundsätze neuzeitlicher Erziehung und Bildung vereinigt. Emile pflanzt nicht Bohnen, um Gärtner zu werden, er gewöhnt sich auch nicht an Gartenarbeit, um zu einem späteren Zeitpunkt – wie in der antiken Paideia – über die der Gewöhnung schon zugrunde liegenden Natur- und Gesellschaftsordnung aufgeklärt zu werden. Er macht vielmehr aufgrund eigener rezeptiver und spontaner Tätigkeit die elementare neuzeitliche Erfahrung, daß Eigentum von seinem Ursprung her weder privates noch öffentliches Eigentum, sondern Resultat menschlicher Bearbeitung von Natur ist. Diese Erfahrung, die 1762 den leibeigenen Bauern ebenso fremd war wie den herrschenden Ständen, gelingt Emile, weil er selbsttätig mit seinen Bohnen und der Erde umgeht, zu solcher Tätigkeit durch Jean-Jacques aufgefordert wird und vermittelt über seine Wechselwirkung mit der Natur und den Menschen die doppelte Erfahrung macht, wie man Bohnen pflanzen und vermehren, also durch Arbeit mit Unterstützung der Natur Eigentum hervorbringen kann, und wie man hierbei mit der vorgegebenen Gesellschaftsordnung, die auf selbsttätige Lernprozesse Heranwachsender nicht vorbereitet ist, in Kollision gerät.

ROUSSEAU hat die Gärtnergeschichte so konstruiert, daß sie einen dreifachen Höhepunkt hat. Der eine ist, daß Emile lernt, was Eigentum seiner Sache nach und das heißt, der seiner Hervorbringung zugrunde liegenden menschlichen Tätigkeiten nach ist. Der andere liegt in der Erklärung des Gärtners Robert, der die Gesellschaftsordnung des Ancien Régime, statt sie einfach auf Emile als Angehörigen der nachwachsenden Generation zu übertragen, in eine neue Ordnung transformiert, in welcher der Idee nach die Natur niemandem gehört und die Früchte menschlicher Arbeit, statt unmittelbarer allen zu gehören, solche der individuell und gesellschaftlich produzierenden Subjekte sind. Robert überläßt Emile ausdrücklich „ohne jede Bedingung“ ein Stück Land. Durch dieses bedingungslose Überlassen transformiert er die gesellschaftlichen Anforderungen an die pädagogische Praxis in pädagogisch legitime, bringt er eine gesellschaftlich-interaktive Voraussetzung dafür hervor, daß Emile nicht bloß in seiner Perfektibilität zum Guten oder Bösen, sondern in seiner offenen, unbestimmten Bildsamkeit anerkannt und tätig werden kann. Den dritten Höhepunkt erreicht die Geschichte in der Botschaft, die ihr Autor ROUSSEAU seinen erwachsenen Lesern durch sie eröffnet. Diese lautet:

„Als der kleine Übeltäter ein Loch in die Erde grub, um seine Bohnen einzupflanzen, dachte er wohl kaum daran, daß er sich sein eigenes Gefängnis grub, in das ihn sein erworbenes Wissen unverzüglich einsperren würde. Nun sind wir in der sittlichen Welt.“ In der Anmerkung verdeutlicht ROUSSEAU das Gemeinte wie folgt: „Wenn übrigens die Pflicht, seine Versprechungen zu halten, nicht durch das Gewicht des Nutzens im Geiste des Kindes bestärkt würde, würde das innere Gefühl, das sich zu regen beginnt, sie ihm als Gesetz des Gewissens, als eingeborenen Grundsatz auferlegen, der zu seiner Entwicklung nur die Erkenntnisse abwartet, bei denen er sich anwenden läßt. Dieser erste Zug wurde nicht von Menschenhand gezogen, sondern vom Urheber aller Gerechtigkeit in unser Herz gegraben. Hebt das ursprüngliche Gesetz des Übereinkommens und die Verpflichtung auf, die es uns auferlegt, und alles ist illusorisch und nichtig in der menschlichen Gesellschaft. Wer sein Versprechen nur im Hinblick auf den daraus zu gewinnenden

Profit hält, ist kaum mehr gebunden als habe er überhaupt nichts versprochen“ (ebd., S. 227).

Individuelle, unbestimmte Bildsamkeit als Fähigkeit zur Wechselwirkung mit der Welt und den Menschen, Aufforderung zu solcher Selbsttätigkeit und Wechselwirkung, Transformation gesellschaftlicher Anforderungen in pädagogisch legitime Anforderungen und schließlich die Idee einer mit der unbedingten Anerkennung des Du in seiner individuellen Andersheit vereinbarten Ordnung aller gesellschaftlichen Tätigkeiten, dies sind die vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, welche die neuzeitliche Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert als Kern pädagogischen Denkens und Handelns und Grundlage seiner erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Analyse und Rechtfertigung herausgearbeitet hat. In ihnen scheint mir eine erste Antwort auf die Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung des pädagogischen Grundgedankens zu liegen. Von ihnen her ist nun zu fragen, wie wir im pädagogischen Handeln die unbestimmte Bildsamkeit der Heranwachsenden durch deren Aufforderung zur Selbsttätigkeit anerkennen und gesellschaftliche Anforderungen im Sinne der Idee einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis in pädagogisch legitime transformieren können.

4. *Zur Dimensionierung pädagogischer Praxis in Erziehung als sich selbst negierendes Gewaltverhältnis, Erziehung durch Unterricht und Erziehung im Übergang zu intergenerationellem Handeln*

Die Wirkungsgeschichte ROUSSEAUS ist verzweigt und höchst widersprüchlich. Eine Linie ist über die deutsche Reformpädagogik des 18., 19. und 20. Jahrhunderts vermittelt. Sie versucht den Heranwachsenden neuzeitliche Grunderfahrungen in der unmittelbaren Einheit von Leben und Lernen zu ermöglichen. Die andere führt über die Rousseauisten des 19. Jahrhunderts zur kritischen Begründung einer pädagogischen Handlungstheorie. Sie weiß darum, daß es keine Identität von Mensch und Bürger, Leben und Lernen, Sitte und Erziehung mehr geben kann, daß es vielmehr Aufgabe pädagogischer Praxis ist, Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang durch transformatorische Erziehungs- und Bildungsprozesse zu erweitern.

Statt bei einer vorgegebenen oder in pädagogischen Provinzen vorwegzunehmenden Einheit von Leben und Lernen Zuflucht zu suchen, kommt es ihm Rahmen der zweiten Diskussionslinie darauf an, die Macht eines ganzheitlich-sozialisatorischen Lebens und Lernens zu begrenzen, Erziehung durch Unterricht nicht als Einweisung in eine Erfahrung und Umgang immer schon zugrunde liegende gute Natur- und Sittenordnung zu konzipieren und zwischen pädagogischen und außerpädagogischen gesellschaftlichen Situationen so zu unterscheiden, daß offene, auf selbständiges und weiterführendes Lernen ausgerichtete und nicht auf im vorhinein normierte Bewährungssituationen zugeschnittene Übergänge in beiden Richtungen möglich werden. Das Transformatorische neuzeitlicher pädagogischer Interaktion³ ist durch drei Grundzüge gekennzeichnet. Erstens durch die Annahme, daß pädago-

gisches Handeln im Sinne einer negativen, sich selbst aufhebenden und in diesem Sinne transformatischen Ausübung von Macht über Heranwachsende möglich ist. Hierunter ist ein Handeln zu verstehen, das ausdrücklich auf jedwede stellvertretend vorzunehmende positive Normierung des Verhaltens Heranwachsender in Richtung auf ein wie auch immer geartetes sogenanntes wünschenswertes Endverhalten verzichtet und Vorsorge dafür trifft, daß die Macht sozialisatorischer Lernprozesse begrenzt werden kann. Zweitens durch die Absicht, nach dem Zerschneiden jedweder ganzheitlichen Einheit von Leben und Lernen Erfahrung und Umgang durch Unterricht in neuzeitlicher Wissenschaft und praktischer Philosophie zu erweitern und vermittelt über eine Reflexion auf die Grenzen und Leistungen neuzeitlicher Wissenschaft in die Vermittlungsproblematik von theoretischer und praktischer Vernunft einzuführen. Hierunter ist ein aufklärendes pädagogisches Handeln zu verstehen, das die Entwicklung theoretischer und praktischer Urteilskraft und -kompetenz in Anerkennung der Tatsache fördert, daß die Maßstäbe solcher Urteilskraft weder in den Wissenschaften noch im Bewußtseinshorizont der Erwachsenen oder der Gesellschaft fertig entwickelt vorliegen, sondern allererst in Entwicklung begriffen sind. Drittens durch transformatorische Übergänge aus unterrichtlichen in außerunterrichtliche pädagogische und gesellschaftliche Handlungssituationen, durch welche Heranwachsende schrittweise lernen, selbsttätig in gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu interagieren und tätig zu werden (vgl. BENER 1987, S. 183–291).

Die skizzierten drei Dimensionen pädagogischen Handelns weisen auf eine veränderte Stellung der pädagogischen Praxis zu den anderen gesellschaftlichen Handlungsformen- und -bereichen, die zwar innerhalb der Erziehungs- und Bildungsphilosophie des 18. und 19. Jahrhunderts bereits systematisch reflektiert worden ist, heute jedoch erst in ihrer vollen Schärfe ins öffentliche Bewußtsein dringt, nachdem alle einfachen Justierungen und Optionen pädagogischer Theorie und Praxis, angefangen von den behavioristischen über die antipädagogischen bis hin zu den auf dem Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ vertretenen neoaristotelischen, versagt haben. Für die Weiterentwicklung der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis dürften die unterschiedenen drei Grundformen und -dimensionen pädagogischen Handelns von weitreichender Bedeutung sein. Daß es keine unmittelbare vorgegebene gutartige Einheit von Leben und Lernen mehr gibt, besagt innerhalb der pädagogischen Praxis, daß es keine Einheit von pädagogischer Gewalt, Erziehung durch Unterricht und Erziehung im Übergang ins Leben mehr gibt und geben darf. Dies besagt freilich zugleich, daß wir der Versuchung widerstehen müssen, die drei Dimensionen und Grundformen pädagogischen Handelns lediglich systemtheoretisch zu beobachten und zu beschreiben und dann berufsspezifisch nach einem binären Code und fernab jedweder Programmatisierung zu professionalisieren⁴.

Sozialpädagogen, die sich für den Übergang ins Leben verantwortlich wähnen und ihr Klientel in keinerlei Hinsicht unterrichtlich aufklären, sondern die Erweiterung von Erfahrung und Umgang dem Leben selbst überlassen, abstrahieren ebenso von der Ausdifferenzierung und Vermittlungsproblematik der Grundformen neuzeitlichen pädagogischen Handelns wie Schulpädagogen und Lehrer, die ihre professionelle Kompetenz darin sehen, unter völliger Absehnung von den welt- und umgangsbezogenen Vorerfahrungen der Schüler Lehr-Lernprozesse so zu arrangieren,

daß in diesen auf eine Thematisierung der Übergangsproblematik von unterrichtlichen Lern- in gesellschaftliche Handlungssituationen verzichtet werden kann. Zwar ist unbestreitbar, daß sozialpädagogische Berufe vorrangig in der dritten und schulpädagogische in der zweiten Dimension pädagogischen Handelns tätig sind; eine fruchtbare transformatorische Arbeitsteilung zwischen diesen Berufen kann es jedoch nur geben, wenn sich die Urteils- und Handlungskompetenz der in den verschiedenen pädagogischen Berufen Tätigen auf alle drei Dimensionen pädagogischen Handelns bezieht.

In diesem Sinne scheint es mir eine Aufgabe der Arbeit am pädagogischen Grundgedankengang heute zu sein, die Gemeinsamkeit und Besonderheit pädagogischer Kompetenzen durch Untersuchungen zur Ausdifferenzierung und Vermittlungsproblematik der drei Dimensionen pädagogischen Denkens und Handelns weiterzuentwickeln. Diese These leitet zugleich zum letzten Teil meiner Überlegungen über.

5. Vom Standort pädagogischer Verantwortung und seiner Bedeutung für eine kritische Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns

Daß für wissenschaftliche und praktische Pädagogik ein Standort pädagogischer Verantwortung unverzichtbar sei, hat WILHELM FLITNER immer wieder betont (vgl. FLITNER 1957/1989). Dabei ist er freilich nie so weit wie jene in unseren Tagen vermeintlich auf sozialwissenschaftlicher Basis unternommenen Versuche gegangen, die Lernen und Handeln bei Lehrern wie bei Schülern nach dem Vorbild einer Aktionsforschung konzipierten, welche die für neuzeitliche Wissenschaft und Praxis geltenden Differenzen negiert und die Unterschiede zwischen den Praxisformen, insbesondere zwischen Pädagogik und Politik, nivelliert. Vor einem solchen Irrweg sah sich FLITNER durch weitreichende Problemverkürzungen der pädagogischen Reformbewegung und der Jugendbewegung seiner Zeit, aufgeklärt wohl auch durch seinen Lehrer NOHL (1914), gewarnt. Darum bemühte er sich nach der auch ihn selbst betreffenden Erfahrung der nationalsozialistischen Affizierbarkeit dieser Bewegung, die Theoriedefizite der Reformpädagogik im Durchgang durch die kritische Tradition neuzeitlicher Erziehungswissenschaft von ROUSSEAU bis SCHLEIERMACHER neu aufzuarbeiten. In dieser Aufarbeitung ist WILHELM FLITNER bis zur Problematisierung der Kategorie des Lebens und des Lebenszusammenhangs vorgedrungen, über diese Kategorie jedoch nicht hinausgegangen.

Die in transzendental-kritischer Hinsicht KANT und SCHLEIERMACHER verbindende Annahme eines „Faktums der Vernunft“ (vgl. BRÜGGEN 1986) hat WILHELM FLITNER, wie die geisteswissenschaftliche Pädagogik insgesamt, nicht nur als eine unverzichtbare verständigungshermeneutische Voraussetzung, sondern als eine immer schon anthropologisch und geschichtlich unmittelbar in Anspruch zu nehmende Realvoraussetzung unterstellt. Nicht anders kann FLITNERS Schlußthese aus der Abhandlung „Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe“ verstanden werden. Sie lautet: „Jede pragmatisch ansetzende echte Hermeneutik dagegen legt das Leben aus, das auf Wahrheit und auf Transzendenz bezogen ist, und sucht in der wirklichen Situation, in der sich die Menschheit befindet, dem Handeln die

Orientierung zu sichern“ (FLITNER 1958/1983, S. 377). Soweit aus solcher Zuversicht affirmative Orientierungen zu gewinnen waren, können wir sie heute nicht mehr ohne weiteres teilen. Vielmehr müssen wir strenger zwischen der pädagogischen Verantwortung des Theoretikers und derjenigen im Handeln sowie der Bedeutung unterscheiden, die allgemeine Pädagogik in beiden Hinsichten beanspruchen kann.

Was die pädagogische Verantwortung der Wissenschaft betrifft, so kommt es darauf an, daß die Erziehungswissenschaft die erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretische Interpretation ihrer Forschungsergebnisse und -befunde nicht an außerpädagogischen Instanzen abtritt, sondern auf der Grundlage der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns selber vornimmt und in die öffentliche Diskussion hineinträgt. Hier stellt sich der allgemeinen Pädagogik die Aufgabe einer Kritik und Orientierung der pädagogischen Teildisziplinen, welche deren Blick wieder stärker auf die handlungstheoretischen Fragestellungen der Pädagogik und die Dimensionen pädagogischen Handelns lenkt. Ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis kann allgemeine Pädagogik nur in Abstimmung mit den verschiedenen Bereichspädagogiken und auch dann nur gewinnen, wenn es ihr gelingt, das Bewußtsein für die erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Bedingungen und Aufgaben pädagogischer Interaktion zu schärfen und den pädagogisch Handelnden zu einer Orientierung zu verhelfen, welche diese in die Lage versetzt, ihre eigene Praxis kritisch zu planen und zu beurteilen.

In beiden Ausrichtungen steht allgemeine und systematische Pädagogik unter der Voraussetzung, daß eine kritische Orientierung im Denken und Handeln theoretisch und praktisch möglich ist. Diese Voraussetzung, auf die WILHELM FLITNER in der zuletzt zitierten Stelle hingewiesen hat, kann szientifisch ebensowenig wie handlungstheoretisch eingeholt werden. Weder im Denken noch im Handeln können wir auf sie verzichten. So sind wir zwar im Besitz einiger notwendiger Bedingungen für die Fortsetzung des theoretischen und praktischen Diskurses über pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragen. Ob und wie weit diese Bedingungen für die weitere Arbeit ausreichen, können wir jedoch nicht wissen. Aus diesem Nicht-Wissen-Können ergibt sich Wagnis, Offenheit und Ungewißheit des praktischen Experiments, den Menschen mit Hilfe des Menschen hervorzubringen (vgl. BOKELMANN 1989).

Anmerkungen

- 1 Mit H.-E. TENORTH (1984) stimme ich darin überein, daß allgemeine Pädagogik als Spezialistin fürs Allgemeine nicht die ganze Pädagogik sein kann, mit EGON SCHÜTZ (1984), daß allgemeine Pädagogik als Spezialistin fürs Allgemeine den Zusammenhang von Berufsethik (d.h. Theorie der Erziehung, Theorie der Bildung und Theorie pädagogischer Institutionen), Kategorialanalyse (Prinzipien der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit sowie Idee der Transformation gesellschaftlicher Anforderungen an die Pädagogik in pädagogisch legitime und Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der ausdifferenzierten Praxisformen) und Methodenreflexion (Zusammenhang von pädagogischer Handlungstheorie, erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer

- Praxis) zu klären hat. Bloße Unterscheidungen verhelfen hier nicht zur Klärung der Vermittlungsproblematik zu Theorie, Empirie und Praxis.
- 2 Vgl. auch ROUSSEAU'S Vorwegnahme der These FOUCAULTS, daß wir uns in „gewissem Sinne ... durch das Studium des Menschen außerstande gesetzt (haben), ihn zu erkennen“ (ROUSSEAU 1755, S. 65).
 - 3 Zum Begriff transformatorischer Lernprozesse vgl. H. PEUKERT 1990.
 - 4 Die Anschluß- und Ausschlußmöglichkeiten zwischen allgemeiner und systematischer Pädagogik einerseits und einer systemtheoretischen pädagogischer Soziologie andererseits scheinen mir gleichwohl über das hinauszugehen, was N. LUHMANN und K.-E. SCHORR in der Neuauflage ihrer „Reflexionsprobleme“ gesehen haben, wenn sie meiner Allgemeinen Pädagogik unter Abstraktion von den in dieser entwickelten handlungstheoretischen, pädagogischen und gesellschaftstheoretischen Differenzierungen vorwerfen, ohne gesellschaftliche Differenzierungen auskommen zu wollen. Hätte die Systemtheorie einen Begriff von den Grenzen ihres Beobachterstandpunkts, so brauchte ihr nicht länger verborgen zu bleiben, daß zwischen systemtheoretischen und handlungstheoretischen Problemzugriffen kategoriale Differenzen bestehen, die sich polemisch nicht überbrücken lassen. Die Differenzierungen, mit denen Allgemeine Pädagogik unter pädagogischen Fragestellungen arbeitet, bleiben systemtheoretischen Argumentationen solange unzugänglich, wie diese ihre Außenansicht des pädagogischen Systems – ungeachtet aller sonstigen Beteuerungen einer Differenz von Systemtheorie und pädagogischer Handlungstheorie – zur aufgegebenen oder anzustrebenden Innenansicht pädagogischer Interaktion hypostasieren. Vgl. hierzu: N. LUHMANN / K.-E. SCHORR 1988, S. 375, Anm. 26.; zur pädagogischen Kritik systemtheoretischer pädagogischer Soziologie vgl. D. BENNER 1987, S. 165–181.

Literatur

- BAUMERT, J. ROEDER, P.M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Entstehung einer Referenzdisziplin. In: Beiheft der Zeitschrift für empirische pädagogische Forschung (1989).
- BAUMERT, J. / ROEDER, P.M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 73–97.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München 1987.
- BOKELMANN, H.: Streiten für den Menschen. Zum Verständigungsproblem in der Pädagogik. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Geburtstages am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt 1989, S. 367–392.
- BRÜGGEN, Fr.: Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei Kant und Schleiermacher. Münsteraner Habilitationsschrift 1986.
- FLITNER, W.: Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe (1958). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 370–377.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 310–349.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, P./KEINER, E.: Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 29–49.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LUHMANN, N., SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt 1988.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1968.

- NOHL, H.: Das Verhältnis der Generationen (1914). In: H. NOHL: Pädagogische Aufsätze. Berlin, Leipzig 2/1930, S 111–120.
- PEUKERT, H.: Bildung und Vernunft. Neuzeitliche Vernunftkritik und die Frage nach dem Ansatz einer systematischen Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung. Rang-Ausgabe (1762), Stuttgart 1965.
- ROUSSEAU, J.-J.: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen (Weigand-Ausgabe), Hamburg 1955.
- SCHÜTZ, E.: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 17–29.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialeanalyse, Methodenreflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49–68.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Georgskommende 26, D-4400 Münster.

Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung

WILHELM FLITNER hatte Mitte der siebziger Jahre eine „Krise“ in der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft gekennzeichnet und zur Verständigung aufgerufen, um nicht die einzelnen Disziplinen der Pädagogik in mehr oder minder zusammenhanglose Forschungsansätze zerfallen und lassen, die dann wohl eher renommierten Nachbarwissenschaften zuzurechnen seien. Die „Eigenständigkeit“ der Pädagogik, die auch in der Schülerschaft HERMAN NOHLS nachhaltig diskutiert wurde, stünde FLITNERS Auffassung zufolge sonst in Frage. Das von ihm empfohlene Einigungsprinzip wird als Rückwendung auf einen „ethischen Mittelpunkt“ verstanden, der von ihm auch als „pädagogischer Grundgedankengang“ gefaßt ist. Dieses Konzept soll wiederum sowohl in „einfacher Laienform darstellbar und einleuchtend“, als auch auf dem „gelehrten Niveau der Universitätswissenschaften“ behauptungsfähig sein. FLITNER greift mithin ein halbes Jahrhundert nach seiner Erstveröffentlichung über „Laienbildung“ eine gesellschaftspädagogische Zuschreibung wieder auf. Studierte wie unstudierte Menschen sollten konsensfähig bleiben. „Laienbildung“ und „Ämter- oder Expertenbildung“ konvergieren demnach, sobald sie unter öffentliche Legitimationsanforderungen geraten. Die Kommunikationsfähigkeit beider im Bildungsniveau unterschiedenen Gruppen wird vorausgesetzt; die Modalitäten des kommunikativen Ernstfalls sollen freilich dem Problemgefüge jeweiliger Situationen anheimgestellt bleiben.

Ohne Zweifel verweist FLITNER damit auf das entscheidende Problem für die Konstitution nicht nur der Pädagogik, sondern jeder Wissenschaft, denn nur in korporativer Gestalt kann sie sich begründen und vertreten. Das hängt mit der historischen Entwicklung der europäischen Wissenschaft zusammen, die als gemeinsame Forschung und in Rückbindung an eine Weltanschauung zustande kam. Es war die *universitas magistrorum et scholarium*, die sich in Paris, Bologna, Salerno, Padua, Wien und Prag als Lebensform in der lateinischen Einheitssprache des späten Mittelalters begründete. Es war der *ordo* einer christlichen Welt. Der Fortgang der Wissenschaft blieb weithin mit der Universität verbunden; die später eingerichteten Akademien haben diesen Primat nicht verändert, obwohl WILHELM V. HUMBOLDT als Chef der Sektion für Kultus und den öffentlichen Unterricht in Preußen zeitweise nicht überzeugt war, daß der Name „Universität“ für die von ihm geplanten „höheren Lehranstalten“ beibehalten werden sollte, wenn er an die Roheiten der akademischen Bürger des 17. und 18. Jahrhunderts dachte und sich zudem vergewärtigte, daß die Professoren kein grundständiges Forschungsmandat hatten, sondern vor allem als gesichert geltendes Wissen aus Kompendien verlasen, Wissenschaft also als „Vorlesung“ im elementaren Sinne darboten. Indessen verblieben

die Vorüberlegungen HUMBOLDTS letztlich doch in der angestammten Terminologie, und so wurde im Wintersemester 1810 – bereits nach HUMBOLDTS Entlassung – die Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin eröffnet. Dekan der Philosophischen Fakultät (1811 erster gewählter Rektor) war FICHTE.

Gewiß ließe sich mit guten Gründen darauf verweisen, daß inzwischen ein großer Teil von Wissenschaft aus den Universitäten in extramurale Forschungseinrichtungen verlagert worden sei und daß der Trend der Industrie ohnehin in Richtung Privatisierung der Wissenschaft gehe, weil damit das beunruhigende politische Moment, welches der Universität ständig und weltweit innewohnt, stillgelegt sei. Doch wird die Praxis der wissenschaftlichen Forschung immer der Absicherung durch Austausch bedürfen. So ginge das alte korporative Moment lediglich in moderne Verkehrsformen über. Der einzelne Wissenschaftler freilich wird in diesem Prozeß zum austauschbaren Rädchen von undurchschaute Zusammenhängen, deren Manager sich mit Recht auf dem Terminus „Strategie“ berufen dürfen. Das wissenschaftliche Ethos indessen, das mit der Transparenz des Ganzen verknüpft bleibt, wird dabei obsolet.

Daran läßt sich die Frage aufwerfen, wie das pädagogische Denken mit solchen Verhältnissen befaßt ist, auf sie vorbereitet und deren potentielle Veränderbarkeit vermittelt. Denn wenn Pädagogik ihre Legitimation offenzulegen gehalten ist, dann wird sie bezüglich ihrer Axiomatik darauf verweisen, daß Kinder und Jugendliche ihre Anlagen entfalten, Soziabilität aufbauen, in kulturelle Sachgehalte sich einarbeiten und Ich-Identität sich zuschreiben sollen. Diese vierfache Erwartung an den lernenden Menschen (vgl. dazu auch „die vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ bei W. FLITNER 1950/1983, S. 140 ff.) spezifiziert sich in einem mehrdimensionalen erzieherischen Angebot in kognitiver, sozialer und symbolischer Hinsicht, in dem die jeweilige Erzieherchaft die Repräsentanz dieser Mehrheit von Aufgaben im Spektrum der eigenen Persönlichkeit nicht absichtlich verstellt, wiewohl der pädagogische Prozeß sich essentiell durch Sachbezogenheit kennzeichnet. Je mehr an Persönlichkeit im Fortgang der Arbeit bei den Adressaten der Erziehung sich auszuprägen beginnt, desto stärkeres Interesse meldet sich bei den Nachwachsenden an, die beruflichen Masken ihrer Lehrerschaft zu durchschauen, den unverwechselbaren Menschen in der Rollenverkleidung wahrzunehmen, die mühsam erstrebte Identität als gesichert und durch Altersvorsprung vermeintlich gefestigte Größe bei den Lehrenden wahrzunehmen. Unübersehbar sind die biographischen Zeugnisse, in denen die Intelligenz der Schülerschaft sich um Dossiers ihrer jeweiligen Lehrerschaft bemühte und mit der Klärung mancher abstruser Vermutungen den ersten selbstgestalteten Lehrgang in praktischer Psychologie anlegte.

Wie immer Sache und Person einander erzieherisch vermitteln oder ausschließen, läßt sich bei einem didaktischen Konzept im voraus nicht festlegen. Das situative Moment selbst, dessen atmosphärische Einfassung, gibt Bedingungen vor, die die Regelhaftigkeit einer pädagogischen Bemühung nur in einem sehr abstrakten Sinne zu kennzeichnen vermögen. Der latente Praxishorizont aller erzieherischer Anstrengungen öffnet sich erst für das vollzogene Engagement, kennzeichnet auch jene restringierte Wirklichkeit, von der zuvor gesprochen wurde.

Pädagogische Argumentation schließt zweifellos einen „Grundgedankengang“ ein.

Dem prüfenden Nachdenken eröffnet sich indessen die Kenntnis, daß entsprechende Basissätze sowohl ideell als auch reell angelegt sein können. Und selbst der „ethische Mittelpunkt“, von dem eingangs die Rede war, erlaubt Ansprüche in beiderlei Hinsicht. Denn daß „Verantwortung“ unabdingbar für pädagogische Reflexionen wie für deren Handlungszusammenhänge sei, ist ein unbestreitbares Datum. Wer es leugnete, würde sich dem notwendigen korporativen Konsens entziehen, der die charakterisierten geistigen Berufsgenossenschaften seit dem Mittelalter verband; eine isolierte Existenz – so hieß es – sei selbst heute unmöglich.

Nun ist jedoch am Begriff der Verantwortung spezifisch aufzuweisen, wie das besagte moralische Zentrum sich abstrakt vereinbaren und besetzen läßt und die unterschiedlichen Positionen sich darin unterbringen. Hat es dabei sein Bewenden, so droht kein Dissens, das Einvernehmen erhält sich. Es bleibt eine folgenlose Einsicht, da in ihr die Kontroverse nicht auftaucht. Erschütterbar aber ist der Konsens, sobald die zeitgeschichtliche, die politische und gesellschaftliche Situation als Regulative in die pädagogischen Entwürfe eingeht. Mithin stiftet pädagogisches Denken, sofern es sich analytisch und ideologiekritisch anläßt, auch die erforderlichen Polemiken, denen der bisherige Fortschritt der Wissenschaften geschuldet ist. Die Anerkennung von Streit als des bewegenden Faktors in der Wissenschaft begründet die Toleranz der Wissenschaftler; die Variabilität der Grenzen bleibt unterstellt.

Pädagogik verlangt die Bestimmung des „ethischen Mittelpunkts“ aus dem Kontext gesellschaftlicher Arbeit, weil ohne ihn Reflexionen über Ethik ihr fundamentum in re verlören. Zweifellos hat KANTS Grundfrage damit zu tun: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (KANT 1975; S. 711) Indem der gesellschaftliche Anpassungsvorgang sich in seine widersprüchlichen Komponenten von Zwang und Freiheit aufgliedert, wird ein Grundthema von Pädagogik benannt, jedenfalls als bestimmend für die menschheitliche Entwicklung vorausgesetzt. Denn in ihr sollte es nicht mehr um Unterwerfung oder Versklavung des Subjekts gehen, sondern um einen letztlich freiwilligen Ein- und auch Anpassungsvorgang. Eine solche Aussage indessen gewinnt Sinn erst, sofern und sobald die Entwicklung der Produktivkräfte arbeitsame Individuen voraussetzt, die anders als anonyme Sklavenpulks beim Bau der ägyptischen Pyramiden den Arbeitsprozeß durch ihre individuellen Kräfte ausgestalten sollen. Das ist bereits in Feudalstaaten ansatzweise der Fall, wird mit der Entwicklung der bürgerlichen Produktion unerläßlich, wiewohl die Verelendung des Proletariats in seinem frühen Stadium dagegen zu sprechen scheint. Die weiteren technologischen Entwicklungsschübe der industriellen Produktion belegen, daß nur formierte Arbeitskraft, d.h. Facharbeiter, nützlich sind. Vielseitige Kenntnisse über die Produktionswege müssen sich mit ihrer Bereitschaft verknüpfen, solches Expertentum in die Herstellung der Waren eingehen zu lassen. Der von KANT benannte Zwang zur Anpassung hebt sich im Horizont späterer Selbstverfügung des Individuums auf; seine Freiheit ist dann wirksam geworden.

Was hier für den individuellen Fall nachgezeichnet wurde, empfängt ein anderes Gesicht, sobald die Strukturen des Arbeitsprozesses mit der pädagogischen Absicht, die Autonomie des Individuums herstellen zu helfen, in Zusammenhang gebracht, die regulierenden Tendenzen der Wirtschaft überprüft werden. Bei dieser

Konjunktion erweist sich alsbald, daß der alles bewegende Impuls das private Profitinteresse ist und die damit verkoppelte Kapitalmacht die Entwicklungsetappen vorausbestimmt. Darin nun soll das pädagogisch bearbeitete Subjekt seine Lebenszeit sinnvoll einbringen, sich unter der Signatur der freien Marktwirtschaft bestmöglich entfalten. Sofern es darin erfolgreich ist, bleibt ihm eine jeweils höhere Teilhabe am Konsum verheißen. Wie jedoch das schaffende und sich selbst wiederherstellende Individuum sich dabei befindet, ist allenfalls ein psychologisches Thema. In Fällen offenkundiger Störung seines Sozialverhältnisses bleibt ihm Therapie zugänglich.

Die geläufige pädagogische Argumentation bescheidet sich mit diesen Umständen; das „eherne Lohngesetz“ aus den Anfängen des ökonomischen Nachdenkens bietet sozusagen das unbefragte Fundament schlichter Verständigung. Nun dürfte freilich niemand leugnen, daß Arbeit, Abhängigkeit und Lohn die regulierende Dreieheit bilden, unter denen sich das Wirtschaftsleben für die darin tätigen Subjekte vollzieht, und daß jede subjektive Aufkündigung dieser Organisationsverhältnisse zum alsbald spürbaren Nachteil des einzelnen ausschlägt. Für Pädagogik als Wissenschaft jedoch, die sich nicht nur gesellschaftlich-funktionalistisch versteht, ist dies ein zu wenig anspruchsvoller Gedankengang. Wenn nämlich die Klassiker der Pädagogik bereits um 1800 den politischen Horizont ihres Zeitalters mitsprechen ließen, wenn insbesondere SCHLEIERMACHER die sittliche Weiterentwicklung der Gesellschaft von dem Potential als abhängig betrachtete, das die Erziehung für die nachfolgende Generation an Erkenntniskraft im Sinne „des Guten“ bewirkt hatte, so urteilte er mit den philosophischen Mitteln seiner Zeit bereits sehr kühn, denn seine Kritik richtete sich bekanntlich auch auf diejenigen politischen Repräsentanten und Systemträger, die einen bereits objektiv möglichen besseren Zustand der Gesellschaft aus eigensüchtigen Interessen verhinderten. Im Zeitkolorit der Französischen Revolution und der deutschen Reaktion war dies eine unerhört herausfordernde Kundgabe, und es spricht nicht für die Pädagogik der Gegenwart, daß gesellschaftliche Radikalkritik mittels pädagogischer Kategorien zu den Ausnahmen zählt. Wo sich der pädagogische Grundgedankengang auf die Gesellschaft ansatzweise kritisch einstellt, bleibt es bei der klassischen Denkfigur über die wesensmäßigen Spannungen zwischen Individuum und Gesellschaft, die entweder als aporetische gefaßt werden oder mit pädagogischen Gesprächshilfen abgefedert werden sollen, nicht aber aufhebbar sind.

Pädagogik muß ihr Kategoriengefüge erweitern, wenn sie über individuelle Befindlichkeiten hinaus gelangen will und sich als kritische gesellschaftliche Kraft einzurichten gedenkt. Mit einem solchen Entschluß erst würde sie sich auch als Sozialwissenschaft kenntlich machen, mit der die politische Klasse zu rechnen gelernt hat. Analysen etwa, die von der Soziologie vorgenommen und an die Öffentlichkeit gebracht werden, lösen unter den staatlichen Mandatsträgern heilsam zu nennende Unruhen aus, wenn die Konsequenz solcher Expertisen lautet, bestimmte Verhältnisse seien undemokratisch, mit den Verfassungsvorgaben unvereinbar und dergleichen mehr. Die Konnotationen können sich auch darauf beziehen, daß bestimmte Teile der Jugendlichen oder der Wählerschaft mit gewissen Entwicklungen prinzipiell unzufrieden sind. Da beständig Wahlen ins Haus stehen, werden die Regierenden geschwind opportunistisch handeln und die vorgetragenen sozialwissenschaft-

lichen Erkenntnisse auf eine pragmatische Ebene zu transferieren versuchen. Abgesehen von der Nützlichkeit für Partezwecke, spricht sich darin auch eine gesellschaftsverändernde, zumindest gesellschaftsbeeinflussende Kraft aus, von der die Pädagogik weit entfernt ist. Zwar hat der „Deutsche Bildungsrat“ während seiner Amtszeit zwischen 1965 und 1975 einige bemerkenswerte Empfehlungen und Gutachten verabschiedet, die zum Teil in der Kultusministerkonferenz weiter verhandelt worden sind, aber von einer grundlegenden Expertise der Pädagogik als Wissenschaft, die bundesdeutsche Öffentlichkeit nachhaltig bewegt hätte, war bisher nichts zu vernehmen.

Nun soll dies nicht der im kooperativen Verband stehenden Pädagogik allein zur Last gelegt werden, da sie nur über eine schwache Stimme verfügt, sofern man sie mit dem Volumen alteingessener Disziplinen in den Philosophischen Fakultäten vergleicht. Es hängt mit dem naheliegenden Desinteresse an Bildungsfragen in der spätbürgerlichen Gesellschaft ebenfalls zusammen. Lediglich wenn es um scharf definierte Qualifikationen geht, wird die kulturpolitische Szene wach. Der gemeinsame Markt in Europa im Jahre 1992 wirft seine Schatten voraus. So heißt es, unsere Ingenieure dürften nicht älter sein als ihre britischen, französischen oder italienischen Kollegen, wenn sie ins Arbeitsleben gelangten. Sollen sie wettbewerbsfähig bleiben, müssen die erforderlichen Qualifikationen rascher vermittelt werden, ihre vergleichsweise überlangen Studienzeiten an bundesdeutschen Hochschulen wären zu verkürzen, die Curricula zu entschlacken und ständig zu modernisieren. Die zu erwartende schärfere Konkurrenz drängt auf Revision der Ausbildungswege.

Gegenüber solchen an reiner Nützlichkeit orientierten Erwägungen haben die pädagogischen Theoretiker vor zwei Jahrhunderten einen höheren Standard der Reflexion durchgehalten, obwohl sie den Nutzen durchaus nicht leugneten. Philanthropen und Neuhumanisten, so widersetzlich sie in Prinzipienfragen waren, haben nie in Abrede gestellt, daß junge Menschen tüchtig gemacht werden müßten, in die Arbeitsanforderungen ihres Zeitalters einzutreten. Darüber hinaus aber hatten beide Gruppierungen noch einen Begriff von allgemeiner Menschenbildung, der ihnen durch das Raisonement ROUSSEAUS unverlierbar eingepflanzt worden war. ROUSSEAU stand ja immer noch wie ein Komet über dem geistigen Leben Europas, und seine unbeirrte These, daß der Mensch vor dem Bürger, das Allgemeine vor dem Besonderen rangiere, hat bekanntlich auch Anthropologie und Ethik bei KANT nachhaltig beeinflußt. Gewiß wäre es vermessen, in wenigen Sätzen zu umreißen, warum dieses Hochbild vom Menschen und seiner ihm seit COMENIUS gestellten Aufgabe, die bedachtsame Einrichtung und weise Verbesserung der Welt zu bewirken, in der Moderne fast gänzlich verloren ging. Eröffnen wir deshalb hier nur eine Dimension, die mit der bestimmenden wirtschaftlichen Größe benannt ist; ihre vermeintlichen Sachzwänge, ihre unumkehrbaren Produktionserfordernisse. Die zweite, dritte oder gar vierte technologische Revolution, vor allem Aufbau und Sicherung von Anteilen auf dem Weltmarkt, scheinen keine Alternativen zu bieten.

Wurde auf die Benennung weiterer Ursachen für den Hoffnungsverlust bezüglich der Bildungsgeschichte verzichtet, so war der angeführte Grund nicht ein zufälliger, sondern nach Maßgabe historisch-materialistischer Analyse zwingend. Denn

wo es um Erhalt der Subsistenzmittel geht, herrscht allemal Priorität. Zweifellos gibt es noch andere Motivketten, doch rechnen wir sie zu den nachgeordneten Anstößen. Die Frage richtet sich an das pädagogische Denken, ob und wie es das über die Individualität hinausreichende factum brutum zu respektieren unternimmt.

Wer sich als Pädagoge hinlänglich mit der Kritischen Theorie auseinandersetzt, weiß, daß aus ihr keine Handlungsanweisung, keine Positivität abzuleiten ist und daß folglich der Versuch von ANDREAS GRUSCHKA mit seiner negativen Pädagogik (1988) eine derzeit mögliche Reflexionsebene kennzeichnet. In dem hier unternommenen Versuch läuft die Argumentation in der thematischen Vorgabe anders. Es soll gezeigt werden, wie der „pädagogische Grundgedankengang“, wenn denn ein solcher für unsere Wissenschaft beansprucht wird, justierungsbedürftig ist, um für die gesellschaftliche Wirklichkeit am Ende des 20. Jahrhunderts Relevanz auszuweisen. Ist diese Überlegung richtig, so würde die angemessene kategoriale Erweiterung eine noch zu erläuternde Doppelfunktion für die Pädagogik erfüllen.

Als diese Kategorie bestimme ich hier die Entfremdung. ROSSEAU, SCHILLER, HEGEL, FEUERBACH und MARX haben zu ihrem Verständnis bekanntlich je spezifische Akzente beigetragen. In der neueren Soziologie ist der Begriff bei E. DURKHEIM, G. FRIEDMAN, D. RIESMAN, H. MARCUSE, E. FROMM u.a. akzentuiert worden; die französischen Strukturalisten haben ihn aufgenommen, und schließlich ist zu bemerken, daß er durch die Studentenbewegung breite Argumentation gewann. Darin haben viele Auffassungen einander überkreuzt. Auch wurde die Frage erörtert, ob und wie sich die Entfremdung durch direkte politische Aktion, durch Widerstand, durch freigesetzte Gewalt gegen Strukturen, Sachen oder Menschen aufheben und damit ein gesellschaftlicher Zustand mit organischen Sozialbeziehungen herstellen ließe.

Im MARXschen Begriff der Entfremdung sind hinlängliche Elemente angelegt, die für eine pädagogische Reflexion im hier vorgestellten Zusammenhang dienlich sind. Zunächst wären die vier wesentlichen Ebenen zu rekapitulieren, wie Marx sie in den „Ökonomisch-philosophischen Manuskripten“ skizziert und folgende Akzente für die Entfremdung des Arbeiters unterschieden hat:

- Entfremdung vom Produkt der Tätigkeit, das zur unabhängigen und blinden Kraft wird;
- Entfremdung von dieser Tätigkeit selbst, die zum Zwang und zum bloßen äußeren Vollzug verfällt. Damit verliert die Produktivität als Grundvermögen des Menschen ihr entscheidendes Merkmal;
- Entfremdung vom menschlichen Wesen, das sich in bewußter, freier und produktiver Tätigkeit bekundet;
- Entfremdung von Mitmenschen, denn dessen Bedürfnisbefriedigung, seine Ergänzung, erlischt in der Motivation der Tätigkeit.

In seinem Hauptwerk „Das Kapital“ hat MARX die hier nur als Stichworte verzeichneten Dimensionen eingehend entfaltet und damit die ökonomischen Begriffe zu einem philosophisch-anthropologischen Gedankengang erweitert. Entscheidend für die vier Dimensionen ist ihre dialektische Qualität: Sie erfassen und analysieren gegenständliche Arbeit, und sie zeigen, daß jeder äußerlich anmutende Arbeits-

prozeß zugleich das menschliche Wesen beeinflußt, daß jede äußere Verunstaltung einer Verrichtung, insbesondere, wenn sie unter Zwang geschieht, zur Deformation des Individuums auch in mentaler Hinsicht gereicht und die Verelendung vervollständigt.

Wenn Entfremdung von der Arbeit ihren lediglich äußerlichen Vollzug zur Folge hat, Abwicklung oder Routine übrigbleibt, Engagement nirgends unterzubringen ist, so schwindet ein auch pädagogisch äußerst wichtiges Element: die Vereinbarung des produzierenden Subjekts mit seinem Gegenstand. Die ästhetische Komponente bleibt unbeanspruch. Da aber der Mensch das einzige Wesen ist, das Schönheit wahrnimmt, kommt deren Ausfall im Prozeß der Vergegenständlichung einer Deprivation der Ursprünglichkeit gleich. Facetten von Wirklichkeit bleiben solange unbeanspruch, bis das ästhetische Vermögen geschrumpft und schließlich gänzlich abhanden kommt, ohne daß es vermißt werden könnte, weil das Subjekt keinen Begriff von seinen Mängeln gewinnt, für seine Entbehrung blind bleibt. Eine Theorie der ästhetischen Erziehung unter gesellschaftlichem Anspruch rechnet deshalb zu den größten Desideraten im Bildungsbereich.

Der „pädagogische Grundgedankengang“ eröffnet sich gemäß dem hier vertretenen Ansatz einer historisch-materialistischen Analyse durch die Hereinnahme des Entfremdungsbegriffs als konstituierende Größe. Sofern diese These Zustimmung findet, ist die zuvor erwähnte Doppelfunktion zu erläutern, denn sie leitet sich aus der Anerkennung des Entfremdungsbegriffs ab. Entfremdung kennzeichnet zum einen den unleugbaren Hintergrund für die Befindlichkeit des Menschen in den industriell bestimmten Produktionsvorgängen seiner Zeit, nämlich die Produktion des Lebens schlechthin. Sie durchdringt sämtliche Bereiche seines Daseins, und auch die entlegene Nische bleibt davon bestimmt, wie viele Illusionen immer darüber hingebreitet werden mögen. ADORNOS Wort „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (ADORNO 1980, S. 42) birgt zwar das Mißverständnis des Schlagworts, doch kann von der „Dialektik der Aufklärung“ über „Minima Moralia“ und die „Theorie der Halbbildung“ bis zur „Negativen Dialektik“ die Einsicht erhärtet werden, daß auch vermeintliche emanzipatorische Gehalte unter das Wertgesetz fallen, dem Markt anheimgegeben sind, von der Kulturindustrie profitabel arrangiert werden.

Sofern diese Einsicht nachvollziehbar ist, bleibt zwar der Bereich der großen geistigen Objektivierungen für sich unangefochten, aber nur, sofern er durch Theorie abgestützt ist. Sobald die kulturpolitischen Selektionsprozesse beginnen, was aus den kulturellen Ablagerungen zu vermitteln sei, ist bereits das „Bildungsgut“ fixiert, das alsbald auch der kulturindustriellen Verfügung anheimfällt, und damit laufen die Maschinen für Zeitschriften- und Buchdruck, für Film, Funkprogramme und Medien schlechthin. Die Lenkwaffen im Hintergrund stehen als Werbung zur Verfügung. Von ihr wird vorab kalkuliert, was erfolgreich herauskommen soll, denn der Erfolg eines kulturellen Objekts steht nachweislich in exakter Relation zu seinem Werbeaufwand. Wenn pädagogische Reflexion sich anschickt, diese in der Kritischen Theorie vielfältig erörterten Mechanismen in ihren eigenen „Gedankenkreis“ aufzunehmen, so wird die Entfremdung auch pädagogisch bearbeitbar, nachdem sie sonst entweder als eine bedrohliche oder abstruse Größe liegen bleibt.

Denn die pädagogische Theorie hat zweifellos ihre Denkkraft an dem hier empfohlenen Begriff noch nicht abgearbeitet. Doch stünde zu erwarten, daß eine Wissenschaft wie die unsere, die seit ihrer Genese aus dem Herrschaftszirkel noch kaum entrückt wurde, mit der Rezeption des Entfremdungsbegriffs ihre eigene Struktur genauer erkunden könnte. Wenn Pädagogik selbst erst das Wissen darüber bereitstellte, wie sehr sie als kritische Potenz unter dem Argwohn der Macht steht, so kann sie sich darauf einrichten, die Bildung nicht einzig in ihrer Verfügbarkeit zu wähen, sondern mit HEYDORN einzusehen, daß Bildungsfragen immer auch Machtfragen sind (HEYDORN 1979, S. 337). Ist diese Erkenntnis vollziehbar, so muß daraus nicht Resignation folgen, vielmehr tritt die Wahrheit zutage, daß Pädagogik stets eine politische Größe war. Diese Signatur läßt sich entweder annehmen oder verdrängen, jedenfalls bleibt Pädagogik mit ihr befaßt. Wird sie angenommen, so beginnt ein Verhältnis zur Politik, wie es SCHLEIERMACHER für seine grundsätzliche Orientierung der Pädagogik als erster kennzeichnete. Daß SCHLEIERMACHER unter den Vorgaben des Spätfeudalismus zu argumentieren hatte, wir jedoch unter den Merkmalen sowohl des spätbürgerlichen Vergeudungskapitalismus als auch der parlamentarischen Demokratie zu reden gehalten sind, macht die Differenz von 200 Jahren aus. Die seither nicht nur weiterentwickelte, sondern revolutionierte Gesellschaftstheorie bietet der Pädagogik Hilfen, ihre Grundgedankengänge mit den ethischen Postulaten der namhaften Vorgänger abzustimmen. Wenn der Begriff Entfremdung damals bereits ernstlich bemüht wurde, so steht er nunmehr zur Konzeptualisierung an.

Der andere Aspekt für die kategoriale Erweiterung der Pädagogik in Hinsicht auf ihre zuvor benannte Doppelfunktion bietet sich mit der erzieherischen Praxis. Der Begriff Entfremdung wird in ihr die weitverbreitete Betulichkeit mit Kindern und Jugendlichen zugunsten der Einstellung ablösen, daß alle, die durch pädagogische Bearbeitungsprozesse geschleust werden, für spätere entfremdete Arbeit vorgeplant sind. Das erzieherische Verhältnis muß darum nicht weniger umgänglich oder sympathiegetragen sein, aber es verbleibt unter der Erkenntnis seiner Bestimmung. Gleichwohl ist in das erzieherische Verhältnis eine erhebliche gesellschaftliche Toleranzspanne eingelassen, die pädagogische Praxis auch für ihre eigenen Absichten humanisieren kann. So ist es erlaubt zu sagen, daß, obwohl alle Zwischenmenschlichkeit vom Vorgang der Entfremdung nicht unbeeinflusst bleibt, das pädagogische Verhältnis die am wenigsten akute Entfremdungsproblematik aufweist, weil darin dem Menschen um seiner selbst willen aufgeholfen werden soll. Wenn er unbezweifelbar für fremde Zwecke herangezogen wird, so ist er im Umfeld seiner Erziehung auch Zweck an sich. Das kommt bei jeder evokativen pädagogischen Maßnahme zum Ausdruck, wenn der Respons freudig erwartet und mit Zusage begleitet wird. Aber auch in der erforderlichen Kritik ist ein solcher Charakterzug wirksam, denn sie setzt in pädagogischer Hinsicht stets eine aufbauende Intention voraus; der Nachwachsende soll Fehler, Schwächen, Unzulänglichkeiten jeder Art aus eigenen Kräften überwinden, zur prüfaren Identität mit sich selber gelangen.

Die entsprechend zurückgenommene Entfremdung im pädagogischen Felde wird zusätzlich durch eine interpersonale Konstellation bezeugt. Die sich aufeinander zu bewegenden Subjekte müssen eine Offenheit praktizieren, die keine andere unter

Effektivitätserwartung stehende Partnerschaft so entspannt gewähren kann, da es ihr bereits an Zeit mangelt. Wenn in der Bundesrepublik eine zwölfjährige Schulpflicht besteht, so ist dies eine ungemein lange Zeitspanne, in der die nachwachsende Generation für viele Gegenstände interessiert werden soll; oftmals begleitet ein einzelner Lehrer eine Schulklasse über mehrere Jahre, lebt sozusagen einen Teil seines Lebens mit ihr ab und bietet sein alterndes Profil dar. So läßt sich Lernarbeit als Last und Würde erfahren, Kraft für das Ertragen der Entfremdung ist aufzubauen, das persönliche Ethos im Regulativ allgemeiner Ethik zu bewähren.

Pädagogisches Denken im Zeitalter des Spätkapitalismus wird sich der Einsicht kaum verschließen können, daß die Widersprüche seiner Gesellschaftsordnung wachsen. Wer dieser bevorzugten Formation anzugehören das fragwürdige Glück genießt, muß erkennen, daß zwei Drittel der Menschheit für den Erhalt seiner Formation darben und daß der Planet ökologisch zu verkommen droht, den wir einstweilen noch bewohnen. „Abschreckung“ und „Overkill“ bieten die entsprechenden militärisch komplettierten Termini. Mit dem Begriff Entfremdung wird aus der Addition von Symptomen zu den verursachenden Verhältnissen vorgedrungen, sowohl konkret als auch spekulativ. Dafür kann die Pädagogik ihr Bewußtsein erweitern und sich auf ihre Praxis gründen; KANTS Wort leitet dazu an: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (KANT 1975, S. 699).

Literatur

- ADORNO, Th.W.: *Minima Moralia*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 4. Frankfurt am Main 1980.
- ALBRECHT-HEIDE, A.: *Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisation des 2. Bildungsweges*. Frankfurt am Main 1974.
- BUCK, G.: *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn 1984.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik (1950)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN: Bd. 2: *Pädagogik*. Paderborn 1983, S. 123–297
- FLITNER, W.: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften der Gegenwart (1957)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMAN. Bd. 3: *Theoretische Schriften*. Paderborn 1989, S. 310–349.
- FLITNER, W.: *Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976)*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- Folgen einer Theorie. Essays über „Das Kapitel“ von Karl Marx*. Frankfurt am Main 1967
1972.
- GABEL, J.: *Ideologie und Schizophrenie. Formen der Entfremdung*. Frankfurt am Main 1967.
- GAMM, H.-J.: *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Frankfurt am Mai 1983.
- GAMM, H.-J.: *Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse*. Weinheim 1988.
- GRUSCHKA, A.: *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie*. Wetzlar 1988.
- HOFMANN, W.: *Ideengeschichte der sozialen Bewegung*. Berlin 1979.
- HEYDORN, H.-J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2*. Frankfurt am Main 1979.
- KANT, I.: *Über Pädagogik*. In: *Werke in 6 Bdn*. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Bd. 6, Darmstadt 1975.

- KNECHT, I.: Theorie der Entfremdung bei Sartre und Marx. Meisenheim 1975.
- KUPFFER, H.: Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung. Heidelberg 1974.
- NIGSCH, O.: Bildungsreform zwischen Entfremdung und Emanzipation. Wien und Köln 1978.
- NIPKOW, K.E.: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Z.f. Päd. Beiheft 14 (1977), S. 205–229.
- OPPOLZER, A.: Entfremdung und Industriearbeit. Die Kategorie der Entfremdung bei K. Marx. Köln 1974.
- RITZ, E.: Art. „Entfremdung“. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. v. J. Ritter. Bd. 2. Basel und Stuttgart 1972, S. 509–525.
- SCHAFF, A.: Entfremdung als soziales Phänomen. Zürich 1977.
- SCHMIDT, A.: Emanzipatorische Sinnlichkeit. München 1973.
- SCHMIDT, A.: Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx. Frankfurt am Main 1978.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm, Institut für Pädagogik, Pankratiusstraße 2,
D-6100 Darmstadt.

Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang

*Bemerkungen über Handeln und Pluralität**

„L' homme est chez soi dans une société, avant de
l' être dans une maison“ (Emmanuel Levinas).

1. Einführung: Pädagogik und Modernität

Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang stellt sich heute in einem Kulturkontext, in dem es nicht länger deutlich ist, wie FLITNER noch annehmen konnte, was das erzieherische Phänomen überhaupt ist (FLITNER 1950/1983, S. 135). Die Behauptung SCHLEIERMACHERS, daß „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, (...) als bekannt voraussetzen“ sei, ist zweifelhaft geworden (SCHLEIERMACHER 1959, S. 36). Die ‚philosophischen Denkbedingungen der Erziehung‘ (OELKERS 1988, S. 172) werden unsicher. Dies alles hängt ohne Zweifel mit der Krise des Projekts ‚Moderne‘ zusammen. Unser Begriff von ‚Erziehung‘ ist ja mit der Entstehung der Moderne verbunden (KLAFKI 1986; HELLEMANS 1989). Doch ist eine differenzierte Betrachtungsweise notwendig, da zumindest zwei Konzepte von Modernität unterschieden werden können (VERSCHAFFEL 1989). Modernität eins kann man beispielsweise anhand des Dekrets *Lamentabili Sane Exitu* des Sanctum Officium und der Enzyklika *Pascendi Dominici Gregis*, beide aus dem Jahre 1907, charakterisieren. Als Kennzeichen für die Ketzerei der Modernität werden da erwähnt: das Prinzip der Entwicklung (das Werden, der Fortschritt), der Subjektivismus und der Individualismus, die Freiheit und die Gleichheit; kurz das *historische* Denken, das die ‚Menschheit‘ als den Helden der Geschichte auf dem Weg zur Befreiung erscheinen läßt. Dieses Denken ist mit der Erfahrung des Homo Faber verbunden: des schaffenden Menschen, der seine Bestimmung im Schaffen eines Produkts, in seinem ‚Werk‘ findet (vgl. ARENDT 1960). Demgegenüber steht Modernität zwei, die VERSCHAFFEL die ‚ästhetische Modernität‘ nennt. Diese zweite Modernität ist weder eine Überzeugung noch ein Gedanke, sondern eine Weise des Gewährwerdens, eine Aesthesis, eine Empfindsamkeit, die als ‚Trieb nach Neuerung‘ oder ‚Curiositas‘ gedeutet werden kann (VERSCHAFFEL 1989, S. 49). Diese Modernität orientiert sich nicht an den Begriffen ‚Subjekt‘ oder ‚Geschichte‘. Es handelt sich um die Modernität, die sich aus der Erfahrung des Menschen in der Großstadt erschließt: die Modernität des ‚neugierigen Malers, des Flaneurs, des begeisterten Beobachters‘, ‚der flüchtigen Kontakte, des Geplauders, der Abwechslung und der Aufeinanderfolge von Sensationen, Gesichtern, Nachrichten‘ (ebd., S. 51). Die Ausgangspunkte dieser ästhetischen Modernität sind unserem Erziehungs-

begriff völlig fremd (siehe auch OELKERS 1985), sind aber gewissermaßen als Motive im Post-Modernismus enthalten. Die postmoderne Zeit, die Zeit der Antipädagogik, unsere Zeit, beginnt mit dem Zweifel an der Ausgangsposition der ersten Modernität. Sie beginnt mit der Problematisierung des Subjekts und des Verhältnisses zwischen Subjektivität und Intersubjektivität. Sowohl das ‚Prinzip der Entwicklung‘ (das Prinzip des ‚vernünftigen Fortschritts‘) als auch die Idee der autonomen (vernünftigen) Subjektivität werden in Frage gestellt und bestritten. Damit wird die moderne Pädagogik grundsätzlich angegriffen (vgl. u.a. OELKERS 1981, BIESENBACH 1988). Denn die Pädagogik thematisiert gerade die Subjektivität unter dem Aspekt der Beeinflussung der Entwicklung zur (vernünftigen) Selbstbestimmung und verteidigt, wenn auch stets auf paradoxe Weise, die Rechte des autonomen Individuums gegenüber den Ansprüchen der Gemeinschaft (vgl. BLANKERTZ 1982, S. 81).

Es stellt sich die Frage, ob nicht bei der Formulierung eines pädagogischen Grundgedankenganges, der den heutigen Kulturkontext berücksichtigen will, die Ausgangsproblematik der sogenannten ästhetischen Modernität verarbeitet werden müßte. Die Kritik an der modernen, sogenannten subjektphilosophischen¹ Tradition (HABERMAS) wird jedoch in der Pädagogik meist deshalb nicht ernstgenommen, weil das Aufgeben des Entwicklungsgedanken und des Glaubens an die individuelle Autonomie als pädagogisch sinnlos erachtet wird; es gehe vielmehr darum, die Möglichkeit der Entwicklung der Autonomie unter post-modernen Umständen zu verteidigen und neue Wege zu suchen, um sie zu bewahren und verbessern. „Erhaltung“ und „Verbesserung“ erwartete schon SCHLEIERMACHER von der Erziehung (SCHLEIERMACHER 1959, S. 62). Und neulich verteidigte BOLLNOW mit Bezug auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Behauptung aufs Neue, daß die Pädagogik „Anwalt des Kindes“ sein und gerade den Raum der individuellen Autonomie behüten und sichern müsse. Es handle sich hier um „eine Einsicht ..., die in allem Streit der pädagogischen Richtungen nicht wieder preisgegeben werden darf“ (BOLLNOW 1989, S. 65).

Trotzdem möchte ich die These vertreten, daß das Preisgeben eben dieser ‚Einsicht‘ und das In-Frage-Stellen der damit in Zusammenhang stehenden Auffassung über Subjektivität und über das Verhältnis von Subjektivität und Intersubjektivität einen fruchtbaren Ausgangspunkt für die Entwicklung einer heutigen allgemeinen Pädagogik bieten. Meine These impliziert, den konzeptuellen Rahmen, ‚das Gefüge der Grundbegriffe‘ (FLITNER), mit dem wir die pädagogische Realität erfassen, grundlegend zu befragen. Das bedeutet auf keinen Fall einen Rückfall unter ein bestimmtes Niveau von Problemformulierung, sondern vielmehr eine Rückkehr hinter den Ursprung des modernen (pädagogischen) Projekts zu den Intuitionen und Erfahrungen, die grundlegend für das Projekt waren (und sind): zu der Erfahrung nämlich, die Quelle der Intelligibilität und der Urheber der Ziele zu sein (HELLEMANS 1989, S. 14 ff.), also zur Erfahrung „eigener Schöpfungsfähigkeit“ (OELKERS 1985, S. 256)². Ich meine, es wäre sinnvoll, den Vorzug der modernen theoretisch-pädagogischen Tradition wenigstens für einen Augenblick einzuklammern, um untersuchen zu können, ob ein Erziehungsbegriff entwickelt werden kann, der von anderen Erfahrungen und Intuitionen getragen wird. Ich meine die Erfahrungen und Intuitionen, die für eine ganze Reihe von philosophischen (und

sozialwissenschaftlichen) Denksätzen seit dem Zweiten Weltkrieg grundlegend waren, nämlich jene Erfahrungen und Intuitionen, die aus dem Bereich der zwischenmenschlichen Verhältnisse (Intersubjektivität) stammen und die daher in einem noch zu klärenden Sinn ‚politisch‘ genannt werden können: die Erfahrung, zu gleicher Zeit Fremder und Bundesgenosse zu sein, sowie die Erfahrung, daß die Bedeutung unserer Handlungen nicht auf unsere Intentionen im doppelten Sinne beschränkt bleibt, also die Bedeutung einer Handlung nicht das Produkt unserer Intention ist und die Folgen einer Tat nicht zu übersehen und rückgängig zu machen sind³. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage einer Intersubjektivitätsphilosophie,⁴ die nahezu immer vom Phänomen der Sprache, des Sprechens ausgeht und die in der Mannigfaltigkeit ihrer Wirkung doch an dieselbe ‚Einsicht‘, dieselbe ‚tatsächliche‘ Evidenz appelliert: die Illusion des autonomen Subjekts.

Die Pädagogik, die immer schon auf die Bedeutung des Verhältnisses zum Anderen für die Menschwerdung hingewiesen hat, müßte die Intersubjektivität radikal zum Ausgangspunkt ihrer Reflexion machen. Es handelt sich hier nicht um die Unmöglichkeit, ohne Hilfe von ‚außen‘ körperlich und geistig zu überleben, worauf nicht nur SCHLEIERMACHER, sondern die gesamte pädagogische Tradition hinweist (SCHLEIERMACHER 1959, S. 40)⁵. Es handelt sich darum, den Gedanken ernst zu nehmen, daß wir heteronome Wesen sind und nur ‚außerhalb‘ unserer selbst, in der Gemeinschaft bestehen können; den Gedanken also, daß Intersubjektivität für das Mensch-Sein selbst konstitutiv ist. Anders und positiv formuliert: Ich denke, daß man versuchen muß, einen pädagogischen Grundgedankengang und einen Erziehungsbegriff zu formulieren, die ihren endgültigen *Referenzpunkt* nicht in der Autonomie und der Einheit eines denkenden und Ziele realisierenden *vernünftigen* Wesens finden, sondern in der Heteronomie und der Vielheit handelnder und sprechender *politischer* Wesen. In einer derartigen Auffassung wird Erziehung folgerichtig als ein Handeln (Praxis) und nicht als ein Schaffen, ein Herstellen aufgefaßt, ist jedes Nachdenken über die Erziehung notwendigerweise ‚politisch‘. Die Begriffe Handeln und Politik erhalten dabei eine Bedeutung, die sich von der pädagogischen Tradition in spezifischer Weise unterscheidet. Dort werden sie, ebenso wie der Begriff ‚Erziehung‘, von der durch den modernen Menschen bevorzugten Erfahrung her verstanden, selbst Quelle von Sinn und Urheber von Zielen (Schöpfer) zu sein.

2. Die Erziehung als ‚Werk‘

„Daß die Erziehung den Menschen zum Menschen *machen* solle“, ist „die Konsensformel der modernen Pädagogik“ (OELKERS 1985, S. 272). Pädagogisch handeln bedeutet ‚machen‘ oder ‚herstellen‘; entsprechend vollzieht sich das Denken über Erziehung in den Kategorien von Mittel, Ziel und Prozeß. FLITNER hat in dieser Hinsicht – und dabei bezieht er sich oft auf SCHLEIERMACHER – nichts gesagt, was nicht der pädagogischen Tradition insgesamt entspräche. Obwohl die Analogie mit der Technik versagt, behauptet FLITNER klar und deutlich, und mit Recht, daß bestimmte pädagogische Grundbegriffe in der pädagogischen Tradition

immer wieder auftreten (Bildungsideal, Bildsamkeit, Bildner und Bildungsgemeinschaft) und daß diese Grundbegriffe sich an die Grundbegriffe anschließen, „mit denen das menschliche Handeln beschrieben wird, vor allem das technische Handeln, welches ein dingliches Gebilde herstellt“ (FLITNER 1950/1983, S. 180). Die Erziehung ist ein ‚Werk‘.

Es ist wichtig, genau anzugeben, was damit gemeint ist. Nicht gemeint ist, daß FLITNER und mit ihm SCHLEIERMACHER sowie die an ihn anschließende pädagogische Tradition Erziehung auf eine Technik reduzieren würden. Besonders bei FLITNER finden wir häufig die Warnung, daß die Technik eine schlechte Analogie für die Erziehung darstelle (vgl. FLITNER 1958/1989, S. 399; 1950/1983, S. 131 ff.), weil das ‚Objekt‘ der Erziehung selbst einen Willen und ein Urteil hat und weil die Erziehung eine „echte menschliche Begegnung bleibt, in welcher die Partner ihre Freiheit und Unberührtheit voreinander behalten müssen“ (FLITNER 1950/1983, S. 178 f.). FLITNER betont die Ohnmacht des Erziehers (vgl. ebd., S. 186) sowie die Tatsache, daß Erziehung nur in beschränktem Maße geplant werden kann: der Erzieher „macht ja nicht den Zögling zum gebildeten Menschen, dieser selbst nur macht sich dazu ...“ (ebd., S. 244). Doch spielt auch das Verhältnis zum Erzieher eine wichtige Rolle, besonders die Liebe, „die selbst weder zu machen noch methodisch zu beeinflussen ist“ (ebd., S. 257). „Das Werk, das diese Liebe erschafft, ist die ‚Entfaltung‘ von Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit im anderen, aus dessen Inneren heraus“ (ebd., S. 188). Außerdem wird immer wieder auf die Wichtigkeit der Sitten und der ‚überpersönlichen‘ Lebensformen hingewiesen, in die die Erziehung als Praxis eingebettet ist.

Dennoch bleibt Erziehung wesentlich als Werk konzipiert. Nicht nur die Metapher wird beibehalten, sondern auch die Charakteristika des ‚Schaffens‘, des ‚Werkes‘ sind in der Analyse von Erziehung aufzufinden⁶. Es handelt sich jedoch nicht um eine Technik, wobei Mittel nur im Dienste eines vorgefaßten (externen) Zieles verwendet werden, sondern um eine Kunst im griechischen Sinne von Techné: „Einführung einer Idee in die Wirklichkeit“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 261). Es handelt sich also nicht eigentlich um ein Machen, sondern um das Verwirklichen einer (inhärenten) Finalität. Der Mensch soll „sich zu dem ausformen, was ihm eigentlich zgedacht ist“ (FLITNER 1950/1983, S. 230). FLITNER weist darauf hin, in dem Begriff der Bildung sei „der Gedanke enthalten, daß die Seele in dieser ihrer durch die Erziehung erstrebten Gestalt ein Bild verwirkliche: das idealische ...“ (ebd., S. 230). Menschliche Aktivität, wozu die Erziehung gehört, „ist um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll vorangeht, und ein Typus vorliegt, wonach die Tat eingerichtet werden muß, d.h. je mehr sie Kunst ist“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 38). Die Erziehung steht zwar in der Perspektive des Mittels oder der Methode, aber die Methode ist eine Kunst. „Sie ist kein Regelwerk, keine Technik oder Dressur. Immerhin hat auch die Kunst ihre Normen; sie zeichnen eine Leitlinie ein. Diese Normen lassen sich anthropologisch aufweisen, sie bilden die Grundlage für die Beurteilung des richtigen Verhaltens“ (FLITNER 1979/1989, S. 195)⁷. Die Erziehung bedarf einer „Anleitung“, einer „Leitlinie“. „Es ist keine berechenbare Technik, die dadurch geschaffen wird, sondern es bleibt eine schöpferische Kunst, deren ideale Struktur beschrieben werden und die man praktisch zu erreichen suchen kann, wenn man der Leitlinie folgt, der

man sich aber immer nur nähert“ (ebd., S. 196). Diese Annäherung an die Norm ist „das Wirklichwerden des Menschlichen im Menschen“ (FLITNER 1958/1989, S. 402). Das Ideal ist (jedenfalls was die Form betrifft) das Zusammenfallen von Bild und Verwirklichung, von gemeintem Entwurf und (faktischer) Bedeutung. ‚Bildung‘ als ‚Werk der Erziehung‘ ist das Gewinnen einer inneren Gestalt. Es handelt sich um das Verwirklichen des Bildes des Menschen als „eines zur Freiheit bestimmten, vernünftigen Wesens“ (FLITNER 1950/1983, S. 157; vgl. ebd. S. 154 ff.). Die Vernunft läßt uns den Sinn (das Ideelle) erfahren (ebd., S. 154); die Freiheit garantiert und realisiert die Verschiedenheit in den konkreten Gestalten. Der Endpunkt der Erziehung ist die „volle Mündigkeit ..., die voll ausgestattete Fähigkeit, von sich selbst her die Lebensaufgabe zu bemeistern“ (ebd., S. 149).

Der wesentliche Punkt scheint mir, daß das Denken über Erziehung als ein Machen und als ein Werk die Auffassung einschließt, daß (intersubjektive) Bedeutung und (subjektive) Intention zusammenfallen. Das Werk ist das Produkt des schaffenden Individuums (eventuell eines kollektiven Individuums wie ein Volk oder eine Lebensform). Es findet in diesem Individuum seinen Ursprung, und beide, Werk und Individuum, sind des anderen Spiegelbild. Diese Auffassung von Erziehung als Werk, als ein Werk, das der Zögling an erster Stelle selbst (an und mit sich selbst) schafft, aber auch als ein Werk, das der Erzieher (oder die Erziehungsgemeinschaft oder Lebensform, ...) hervorbringt⁸, lokalisiert so die Erziehung *tatsächlich* in einem geschlossenen sozialen Raum, in einer intimen Gesellschaft. Die *Art und Weise, wie Erziehung konzipiert wird*, impliziert die Auffassung des *sozialen*⁹ Raumes als eines ‚geschlossenen‘ oder ‚intimen‘ Raumes. Das heißt, daß Intersubjektivität eigentlich als eine Einheit, als eine Totalität, die durch Identität gekennzeichnet wird, gedacht wird. Nur in der intimen Gesellschaft kann der Sinn des Handelns auf dessen Intention zurückgeführt werden, nur dort ist Autonomie möglich. Die intime Gesellschaft ist der Raum, wo Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung („Herrschaft über sich selbst“) möglich sind, der Raum, wo der Souverän (-Untertan), der Meister (-Schüler) und die Gesellen sich bewegen. Nur in diesem Raum kann es so etwas wie einen freien Willen geben, der über die Bedeutung und die Folgen seiner Taten verfügt. Der intime Raum ist der Raum, wo das Bild verwirklicht werden kann, wo man die „Lebensaufgabe meistern kann“ (FLITNER). Es ist der Raum des Einzelnen, der Einsamkeit. Der Raum der Autonomie als sozialer Raum ist, sofern sie nicht in der Totalität und der Einheit eines Volkes, einer Lebensform, einer Gesellschaft oder der Menschheit aufgeht, der Raum von Gleichen oder des (Liebes-) Paares, insofern dieser ein Raum ist „von Wesen, die einander ausgewählt haben, aber so, daß sie alles, was mit ihrem Zusammenleben zusammenhängt, in der Hand behalten; eine Gesellschaft, die im wahren Sinn des Wortes intim ist und durch ihre Autarkie der unwahren Totalität des Ichs völlig gleicht. Eigentlich besteht eine solche Gesellschaft nur aus zwei Menschen; ich und du. Wir sind unter uns“ (LEVINAS 1982, S. 114). Das Wir ist hier „bloß eine Erweiterung des dualen Ich-und-ich zu einem pluralen Wir“ (ARENDDT 1979, S. 190 f.).

Auf diese Weise kann mit der Anerkennung der Intersubjektivität zugleich der Gedanke der Autonomie erhalten werden: *die Freiheit des Einen ist das Spiegelbild der Freiheit des Anderen*. Das ist die Bedeutung von Intersubjektivität in der Erziehung: „gegenseitige Einwirkung“ sowie Anerkennung der Autonomie des Educanden

aus: „Der Behandelte wirkt zurück“ (FLITNER 1950/1983, S. 181). Der intersubjektive Raum weist hier auf ein Verhältnis zwischen Gleichen hin, die sich nur als Verwirklichung des Menschlichen unterscheiden, als konkrete Gestalten derselben Freiheit, derselben Autonomie. Hierdurch wird Intersubjektivität nicht zur Beschränkung der Autonomie, sondern die Intersubjektivität rettet die Autonomie. Gerade dadurch wird auch die Rede vom pädagogischen Paradox berechtigt. Die Ungleichheit zwischen Erzieher und Zögling ist höchstens eine zeitlich begrenzte Differenz. Die „Fremdbestimmung“ ist im Grunde genommen „Selbstbestimmung“ bzw. führt dazu (vgl. FLITNER 1979/1989, S. 191 f.). Eigentlich ist diese Autonomie nur möglich durch eine Negation dessen, was für eine *echte* Gesellschaft wesentlich ist: die Pluralität. Das Zusammenfallen von Sinn und Intention und von Freiheit, als freier Willen und freier Selbstentwurf gedacht, sind nur „in der Einbildung“ (ARENDT) möglich, d.h. in einer Verneinung der Wirklichkeit, in einer Negation der Bedingung, die unser Personsein möglich macht und die uns ermöglicht, wahrlich zu handeln und zu sprechen: die echte menschliche Pluralität.

3. Handeln und Pluralität

Wenn ich nun Erziehung mit Handeln, Pädagogik mit Politik verbinden möchte, so geht es dabei um den Begriff des Handelns, wie er von den Intersubjektivitätsphilosophen entwickelt wurde. Dieses Konzept des Handelns ist nie mit dem Begriff des Schaffens oder Machens verbunden, sondern immer dem des Sprechens. Handeln hat hier keine Zweck-Mittel-Struktur, sondern die Struktur des Gesprächs; d.h. es gibt immer wenigstens zwei beteiligte Subjekte, die zugleich sich selbst und ihre gemeinschaftliche Welt bestätigen und aufs Spiel setzen. Die Pointe dieses Handlungsbegriffs ist von ARENDT schön formuliert worden, wenn sie sagt, daß „Handeln ... in Isolierung niemals möglich“ ist (ARENDT 1960, S. 180)¹⁰. Handeln setzt einen intersubjektiven Raum voraus, der die subjektive Intention, das Jemand-Sein möglich macht. Der intersubjektive, zwischenmenschliche Raum wird nicht als Totalität konzipiert bzw. – besser ausgedrückt – als Identität (Wir, das Volk, die Gesellschaft, der Mensch, die Geschichte), sondern als *genuine Pluralität*. Handeln ist gerade an die Kondition gebunden, daß nicht *der* Mensch, sondern *die* Menschen die Welt bewohnen; mit der Folge, daß ‚Sinn‘ und ‚Intention‘ nie zusammenfallen können, daß wir also nicht über den Sinn des Handelns verfügen können. „Daß dies nicht möglich ist, hat man immer gewußt. Gewußt, daß kein Mensch, wenn er handelt, wirklich weiß, was er tut; daß der Handelnde immer schuldig wird; daß er eine Schuld an Folgen auf sich nimmt, die er niemals beabsichtigte oder auch nur absehen konnte; daß, wie verhängnisvoll und unerwartet sich das, was er tat, auch auswirken mag, er niemals imstande sein wird, es wieder rückgängig zu machen; daß das, was doch nur er und niemand sonst begann, doch niemals unzweideutig sein eigen sein und sich in keiner einzelnen Tat und in keinem einmaligen Ereignis je erschöpfen wird; schließlich, daß sogar der eigentliche Sinn dessen, was er selbst tut, sich nicht ihm, dem Täter, sondern nur dem rückwärts gerichteten Blick dessen, der schließlich die Geschichte erzählt, offenbaren wird, also dem, der gerade nicht handelt“ (ebd., S. 228 ff.). Dies alles ist der

Preis, den man dafür bezahlt, daß Handeln nur in einer echten menschlichen Gesellschaft möglich ist, einer Gesellschaft, die aus vielen besteht, die *kein* Moment einer Einheit sind.

Jede sinnvolle Reaktion, besser: jede Antwort oder jeder Respons setzt einen minimalen Konsensus (*Intersubjektivität*) voraus. Wenn man antwortet und also eine Beziehung erst anzufangen scheint, stellt sich heraus, daß die Antwort schon ein Verhältnis voraussetzt, ein Freundschaftsverhältnis laut DERRIDA, eine Bundesgenossenschaft laut HABERMAS. Die Termini Freundschaft und Bundesgenossenschaft werden hier statt der Termini Intersubjektivität oder Sozialität gebraucht. Sie haben im Vergleich zu diesen Begriffen den Vorteil, daß sie eine nichtorganische Verbundenheit andeuten und unmittelbar normative Konnotationen haben, wodurch sie mit Recht suggerieren, daß es sich um eine Sozialität handelt, die eine verbindliche (verpflichtende) Bedeutung hat. Wenn du antwortest und also den Anschein erweckst, in eine Beziehung einzutreten, stellt sich heraus, daß deine Antwort schon ein Verhältnis zum anderen voraussetzt. „You have *already* [und wir werden unmittelbar feststellen, daß dieses ‚already‘ von großer Bedeutung ist] shown me this minimal friendship, this preliminary consent without which you would not understand me, would not listen to my appeal, or be *sensitive* [du kannst sogar für mich nicht empfindlich sein] to what is hopeful in my cry“ (DERRIDA 1988, S. 636, Hervorhebung J.M.). Schon unsere erste Reaktion auf ein neugeborenes Baby setzt diese minimale Freundschaft voraus, ohne die ich ihm nicht zuhören würde, ohne die ich für seine Schreie nicht empfindsam wäre. Es gibt, so behauptet DERRIDA, eine *absolute* Vergangenheit, ohne die jedwede Antwort und Frage unmöglich sind, d.h. eine Vergangenheit, die immer Vergangenheit ist und nicht relativ in Hinsicht auf einen bestimmten Moment, eine Vergangenheit, an die in jeder Antwort erinnert wird. Die Reaktion, die das Verhältnis zum anderen erst zu veranlassen scheint, die in diesem selben Augenblick beginnt, scheint schon eine Vergangenheit zu haben, an die die Reaktion erinnert. Diese Vergangenheit ist eindeutig nicht die Tradition oder die Geschichte oder die Lebensform, sondern das zwischenmenschliche Verhältnis, der Bund, der die intentionale Subjektivität konstituiert. Es gibt eine ‚Freundschaft‘, eine ‚Bundesgenossenschaft‘ vor jeder Verabredung, vor jeder Vertragsform, vor jeder Form intentional eingegangener Verbindung, Verbindlichkeit oder Verpflichtung. Es gibt „a friendship prior to friendships, an inaffaeable, fundamental, and bottomless friendsip, the one that draws its breath in the sharing of a language (*past or to come*) and in the being-together that any allocution supposes, including a declaration of war“ (ebd., S. 636, Hervorhebung J.M.). Auch hier wird nochmals die Absolutheit dieser gemeinschaftlichen Vergangenheit betont: Es gibt eine ‚Freundschaft‘, die im Teilnehmen an einer Sprache, ‚past or to come‘ anwesend ist. Auch wenn sich das Teilnehmen erst in der Zukunft realisieren wird, hat es schon eine Vergangenheit.

Aber die Antwort umfaßt nicht nur eine Erinnerung, sondern immer auch ein Angebot oder einen Aufruf; nicht nur einen ‚Rappell‘, sondern auch einen ‚Appell‘, um den Konsensus (aufs neue) zu verwirklichen. Die Antwort ist immer auch ein Angebot zur ‚Freundschaft‘, zur ‚Bundesgenossenschaft‘, und ein Aufruf, um diese zu verwirklichen: Antworte mir, es ist unsere Verantwortlichkeit, sie zu verwirklichen, es ist unsere Verantwortlichkeit für die Zukunft (vgl. ebd., S. 636). Jede Reaktion

also, jede Antwort impliziert eine vorhergehende Affirmation eines Zusammenseins. Ein Zusammensein, das nicht als Element der objektiven Wirklichkeit objektiviert werden kann, gerade weil es den Raum dieser Wirklichkeit erst eröffnet. Ein Zusammensein, das nicht den Charakter einer Vereinbarung oder eines Vertrages, sondern eine verbindliche (ethische) Bedeutung hat. Jede Reaktion impliziert ein Versprechen für die Zukunft, ein Engagement, das die Zukunft nicht festlegt, sondern eröffnet.

Ein weiteres Element wird von ARENDT eingebracht, wenn sie den Raum des Zusammenseins als den politischen Raum, der zwischen den Menschen liegt, deutet, als einen Raum, der von einem gemeinschaftlichen Sprechen und Handeln gebildet wird, das buchstäblich dem individuellen Sprechen und Handeln vorausgeht. Dieses Zwischen ist „ungreifbar, da es nicht aus Dinghaftem besteht und sich in keiner Weise verdinglichen oder objektivieren läßt“ (ARENDT 1979, S. 173). Es ist in diesem Raum, daß ein „Jemand“ erscheint, geboren wird. Es ist dieser Zwischenraum, in dem gesprochen und gehandelt wird, in dem immer wieder aufs neue begonnen wird. Ein ‚Anfang‘, der unmittelbar mit Engagement und Verantwortlichkeit belastet ist, und zwar nicht wegen einer Intention, die dem Anfang voranginge (oder damit zusammenhinge) sondern wegen der ‚politischen‘ Grundlage des Anfangs. In dem Augenblick, in dem wir antworten oder reagieren, d.h. „at the moment that we begin to signify something (but where does that begin?)“ – also im Moment der Geburt – gibt es schon eine vorausgehende ursprüngliche Sozialität, die uns Verantwortlichkeit aufbürdet, ohne daß wir ‚unsere‘ Antwort als die unsere erkannt hätten (DERRIDA 1988, S. 634)¹¹. In dem Moment, in dem wir etwas zu bedeuten *anfangen*, beginnen wir zu antworten: „We have *begun* to respond“. Und dieses Antworten impliziert eine unleugbare Verantwortlichkeit. Wir werden verantwortlich wegen der einfachen Tatsache, daß „we have begun to respond“; nicht erst wenn wir die Verantwortung übernehmen für das, *was* wir antworten, was wir bedeuten.

Antworten impliziert immer ein Wir, einen sozialen Raum, der aus *vielen* gebildet ist. Antworten bedeutet die Unmöglichkeit einer Selbsterziehung ohne vorhergehende Beziehung zum Anderen. Es gibt eine Art asymmetrisches (also nicht umkehrbares) Vorherdasein des Verhältnisses zum Anderen: „Before even having taken responsibility for any given affirmation, we are already caught up in a kind of asymmetrical and heteronomical curvature of the social space, more precisely, in the relation to the Other prior to any organized *socius*, ... This heteronomical and asymmetrical curvature of a sort of ordinary sociality is a law, perhaps the very essence of the law“. Dieses Gesetz, das Gesetz der Freundschaft oder der Bundesgenossenschaft, verbindet uns im doppelten Sinne, da es uns zusammenhält und uns verpflichtet. Es engagiert uns auf eine unvermeidliche Weise (die einzige Weise zu entkommen ist, niemand mehr zu sein, nicht mehr zu antworten, nichts zu bedeuten). Und, so DERRIDA, der beunruhigende Gedanke, daß dies Gewalt implizieren würde, verweist vielleicht auf die fremde Gewalt, die seit jeher in den Ursprung der unschuldigsten Freundschafts- oder Gerechtigkeitserfahrungen eingetragen ist (DERRIDA 1988, S. 634). „We are invested with an undeniable responsibility“; diese Verantwortlichkeit ist die ursprünglichste und einzig wahre Verantwortlichkeitsform, nämlich diejenige, die uns vom Anderen zugemessen wird, bevor

auch nur die Hoffnung entstände, uns unsere Antwort selbst zueignen zu können oder diese Verantwortlichkeit in den Raum der ‚Autonomie‘ einzubringen, d.h. in den intimen Raum, wo es Verantwortlichkeit eigentlich nicht gibt, weil dort die Erfahrung von wirklicher Schuld nicht möglich ist, weil es, genaugenommen, eigentlich keine Antwort gibt. In der intimen Gesellschaft, die also von der echten Gesellschaft verschieden ist, gibt es deshalb keine Verantwortlichkeit, weil es sich um eine Verantwortlichkeit handelt, die völlig mit der Intention zusammenfällt, die den Handelnden und den Sprechenden völlig in seiner Souveränität beläßt. Das Verantwortlich- oder Nicht-Verantwortlich-Sein sowie das Verpflichtet oder Nicht-Verpflichtet-Sein ist von der Intention des Handelnden unabhängig, weil man sonst nicht von einer wahren Verantwortlichkeit oder Verpflichtung sprechen könnte. Die wahre Verpflichtung und die wahre Verantwortlichkeit finden ihren Grund nicht im Individuum, also nicht im intimen Raum der Autonomie, sondern im intersubjektiven Raum, dem Raum des „Zwischen“.

4. Erziehen als Handeln

Im zwischenmenschlichen Raum erscheint ein ‚Jemand‘, wird ein Jemand geboren. Prototypisch für dieses Erscheinen ist die Wirklichkeit des Kindes: die Geburt. Ein pädagogischer Grundgedankengang sollte die Wirklichkeit des Kindes als Ausgangspunkt nehmen. Man könnte sagen, daß nicht „Bildsamkeit“, nicht das Entwickeln oder das Verwirklichen eines Bildes, sondern „das Geborenwerden“ in einer Welt der Grundbegriff ist, worauf die Erziehung beruht. Und Geburt bedeutet: ein neuer Anfang, ‚Neuanfang‘ (ARENDDT, siehe auch SANER 1975). Die Wirklichkeit des Kindes ist also nicht das (noch-) nicht-Handeln-und-Sprechen-Können, sondern das *neue* Handeln und Sprechen, das uns und unsere Welt berührt. Die ‚Geburt‘ veranlaßt immer wieder aufs neue eine Pluralität, die nicht das Produkt einer unendlichen Variation eines Urmodells ist (ARENDDT 1960, S. 15). Die Geburt ist ein neuer Anfang; d.h. das Sich-affirmieren eines unabhängigen Wesens, das sich in jedem Handeln und Sprechen reaktualisiert. Es handelt sich um ein ‚Anfangen‘, das nicht von einem vorhergehenden Willen abhängig ist oder von einer vorhergehenden Kompetenz. Es ist ein Initium (kein Ursprung, sondern ein Anfang). Dieses Anfangen ist in der Tatsache der Geburt begründet. Es ist ein neuer Anfang, der gerade immer ein Durchbrechen der Geschichte als Wiederholung und Entwicklung des Gleichen ist, es ist das Durchbrechen des Bestehenden und des Gegebenen. Die Geburt ist die unmittelbare Manifestation eines singulären Wesens. Diese Manifestation, dieses Erscheinen, Sich-zeigen, Sich-offenbaren ist nicht an meine Anerkennung gebunden, ist nicht die Subsumption jenes Wesens unter einen bestimmten Begriff, ist nicht seine Anerkennung als vernünftiges Wesen. Aber das Sich-manifestieren *ist* Sprechen und Handeln, das sich manifestierende Wesen ist ein sprechendes und handelndes. Daß es handelnd ist, bedeutet, daß es uns und unsere Welt in Anspruch nimmt. Das Kind berührt uns, und sein Erscheinen ist nicht von unserer Intention abhängig. Handeln heißt, daß ein freies Wesen ein anderes freies Wesen beansprucht. Handeln muß als das Reaktualisieren der Geburt verstanden werden, als das Reaktualisieren jenes Anfangs, der immer wie-

der ein Veranlassen der Pluralität ist. Das Neugeborene ist sprechend, d.h.: es antwortet und fragt, zieht uns zur Verantwortung und ist selbst verantwortlich. Das Kind „est demande de vie“. Schon mit dem ersten Schrei befragt das Kind die Begegnung, aus der es geboren ist, und dadurch übersteigt es jede Intention (vgl. VASSE 1982, S. 50). Das Bild, das wir von uns selbst haben, das Bild, das wir auf den Anderen projizieren, wird in Frage gestellt; das Kind entgeht gerade unserer Intention und kehrt sich gegen uns. Die Tatsache der Geburt ist das erste Sprechen, und dieses Sprechen ist unmittelbar eine Frage; dadurch wird deutlich, daß sich ein Wesen manifestiert, das sich meinem Willen, meiner Absicht entzieht. Die Wirklichkeit des Kindes ist das Ende einer Idylle, der Idylle der intimen Gesellschaft, die der Raum der Autonomie ist. Die Geburt ist die Auflösung des Autonomie-raums, das Ende eines Traumes und die Ankündigung der Welt, der echten Gesellschaft: „In dem Kind meldet sich ... die Welt“ (ARENDDT 1960, S. 237). Es ist die Manifestation einer Freiheit, die meine Freiheit beschränkt, Widerstand leistet und in Frage stellt. Es ist die Affirmation, nicht einer philosophischen Freiheit, sondern, wie ARENDT sagt, einer politischen Freiheit: nicht die Freiheit des freien Willens, sondern die Freiheit des ‚ich kann‘ (ARENDDT 1979, S. 190). Es ist die Freiheit des (neuen) Handelns und Sprechens, die sich als konkrete Körperlichkeit und konkrete Verletzlichkeit manifestiert. Eine Freiheit, die nur in der Sphäre der menschlichen Pluralität möglich ist und „unter der Voraussetzung, daß diese nicht bloß eine Erweiterung des dualen Ich-und-ich zu einem pluralen Wir ist“ (ebd., S. 190). Die Freiheit des Anderen ist *kein* Spiegelbild der Freiheit des Ich.

Daß weder das Erscheinen des Kindes noch was es tut und sagt von der Intentionalität der Eltern und der Erzieher abhängig ist, ist gerade die Bedeutung der Geburt. Die Menschen werden geboren und nicht gemacht. Das Kind, das geboren wird, stellt uns unmittelbar in Frage, wir müssen uns verantworten,¹² aber auch wir stellen dem Kind eine Frage: Wer bist du und was sagst du? Die Geburt verweist uns auf die Verletzlichkeit, die Verletzlichkeit des Körpers des Neugeborenen, aber auch auf unsere eigene Verletzlichkeit und die der Welt. Wir müssen antworten, Erziehen ist Antworten auf die Verletzlichkeit des neuen Anfangs, aber eine Antwort ist etwas anderes als eine Maßnahme (ist keine Methode); wir können erst antworten, wenn wir zu gleicher Zeit uns selbst und unsere Welt bestätigen und aufs Spiel setzen und den Anderen als Anderen anerkennen, d.h. aufgrund der Pluralität.

SCHLEIERMACHER behauptet mit Recht, daß wir auf der Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation alles bauen, was ins Gebiet der Theorie der Erziehung fällt (SCHLEIERMACHER 1959, S. 38–40). Erziehung, so könnte man sagen, ist die Reaktion auf die Geburt. Dies ist eine bewußte Umformulierung von BERNFELDS Umschreibung des Erziehungsphänomens als „die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (BERNFELD 1967, S. 51). BERNFELDS Umschreibung gehört zur ‚modernen‘ Tradition, in der man die Bedeutung der Geburt unmittelbar in Richtung einer möglichen ‚Vervollkommung‘, (KANT), ‚perfectibilité‘ (ROUSSEAU), ‚Verbesserung‘ (SCHLEIERMACHER), ‚Bildsamkeit‘ (HERBART) interpretiert, und worin die Bedeutung des ‚Neuen‘ zu einem Noch-nicht umgedeutet wird. In dieser Interpretation ist das Problem der Erziehung an erster Stelle eine *Fortsetzung* einer Tradition oder Lebensform oder eine *Initiation* in eine Tradition

oder Lebensform¹³. Die Umschreibung der Erziehung als Reaktion auf den neuen Anfang dagegen beinhaltet, daß nicht die Fortsetzung einer Lebensform, sondern deren *Verantwortung* das zentrale Problem ist. Sie beinhaltet, daß der *neue* Anfang nicht automatisch in der Perspektive einer Entwicklung oder einer Initiation verstanden wird, also nicht in der Perspektive eines Noch-nicht (desselben), sondern in der Perspektive eines radikalen Durchbrechens des Bestehenden. Erziehung ist, so könnte man sagen, nicht ‚Erhaltung‘ und ‚Verbesserung‘, sondern ‚Erhaltung‘ und ‚Erneuerung‘, nicht Bewirken, sondern Handeln.

5. *Schluß*

Wir dürfen mit ARENDT nicht vergessen, „Wie sehr der Sinn menschlichen Tätigseins von dem Ort abhängt, an dem es sich vollzieht“ (ARENDT 1960, S. 75). Wenn Erziehung als Handeln verstanden wird und mit der Konstitution unseres Menschseins zu tun hat, ist Erziehung mit dem zwischenmenschlichen Raum verbunden, und ist jedes Nachdenken über Erziehung politisch. Politisch bedeutet, daß wir Wesen sind, die nicht in der intimen Gesellschaft, sondern in der ‚echten‘ Gesellschaft zu Hause sind, daß wir Wesen sind, die sich notwendigerweise auf die (gemeinschaftliche) Welt einlassen und diese Welt berühren, und daß wir Wesen sind, die trotz unserer Intentionen und unserer Handlungen unvermeidlich verantwortlich sind. Politisch heißt, daß wir in die Stadt gehören. Mit der Metapher der Stadt (Polis) ist hier keine räumliche Tatsache (SIMMEL) gemeint, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen den Menschen, ein ‚Zwischen‘. Dieses ‚Zwischen‘ ist die Bühne der Welt, die zwischen einer *ursprünglichen Vielheit* von Handelnden und Sprechenden liegt. Diese ‚Stadt‘ ist nicht an einen heimatlichen Boden gebunden. Es ist die Andeutung des zwischenmenschlichen Raumes, wie in den Worten, die die Griechen zu denjenigen sprachen, die die Stadt verließen: „Wo immer Ihr seid, werdet Ihr eine Polis sein“ (ebd., S. 192).

Anmerkungen

- * Ich danke Prof. M. HELLEMANS für ihren Kommentar zur Originalfassung und Frau H. MEYSMAN für die Übersetzung.
- 1 Im weiteren gebrauche ich die Begriffe ‚Subjekt‘, ‚Individuum‘, ‚Person‘ meistens gleichwertig, obwohl sie in einen verschiedenen Theoriekontext gehören (vgl. FRANK 1986).
 - 2 In *La crise de la conscience européenne* deutet P. HAZARD an, wie in der Periode zwischen 1680 und 1785 der ‚antike‘ Mensch von dem ‚modernen‘ Mensch verdrängt wird. Eine Unbekannte tritt auf: die Vernunft; eine Unbekannte, die das Ende einer Zeit, die dennoch den Anschein hatte, auf ihr gegründet zu sein, ankündigt (HAZARD 1961, S. 109). Wo die Vernunft für den antiken Menschen die *Vermittlung* einer religiös-politisch-sozialen Ordnung ist, zeigt sich die Vernunft am Anfang des 18. Jahrhunderts als *Ordnungsprinzip*. Die Frage ist nicht länger, wie die Ordnung der Welt erkannt und realisiert werden kann, sondern wie sich die Ordnung vom Subjekt aus konstituiert. Der Rationalitätsbegriff wird seitdem vom Individuum her gedacht (HABERMAS 1988). Das Leben als

- ganzes wird nach dem Modell eines schaffenden Prozesses gedacht, in dem der geniale Künstler gleichzeitig ein Werk zustande bringt und die Totalität seiner eigenen Möglichkeiten entfaltet. Dieser Prozeß ist ein Bildungsprozeß und das Telos dieses Bildungsprozesses ist die Steigerung des individuellen Lebens (vgl. HELLEMANS 1989, S. 101).
- 3 Nicht nur gehört die Konfrontation mit dem vollkommen Anderen (das Fremde) und dem vollkommen Anderen (der Fremde) zur täglichen Erfahrung, was zur Befragung der eigenen Lebensweise und des eigenen Selbstes führt. Daneben ‚wissen‘ wir aufs neue, daß in einer ‚echten‘ Gesellschaft die Verantwortlichkeit nicht auf das, was man tut, beschränkt sein kann, weil wir unvermeidlich ‚Bundesgenossen‘ sind. Drogen, Armut, Krieg, Unterentwicklung, aber auch Gewalt in den Fußballstadien und Volksaufstände im Fernsehen machen das Nachdenken über ‚kollektive‘ Verantwortlichkeit ohne (persönliche) Schuld unvermeidlich (ARENDT 1987; JONAS 1982; LEVINAS 1982; HABERMAS 1985).
 - 4 Ich verweise hier auf die Ansätze von ARENDT, HABERMAS, LEVINAS, und sogar DERRIDA, die trotz ihrer unbestreitbaren Verschiedenheit *in gewissem Maße* eine gemeinschaftliche Intuition, und meistens auch einen gemeinsamen Reflexionsausgangspunkt vertreten: das Schreckliche eines totalitären Staates.
 - 5 Bei SCHLEIERMACHER finden wir auch das Schema, nach dem die Beziehung Individuum/Gesellschaft in der Pädagogik meistens gedacht wird: Es handelt sich um „das Verhältnis zwischen dem inneren Entwicklungsprinzip und den äußeren Einwirkungen“. Daß es ein inneres Entwicklungsprinzip gibt, bedeutet nicht, „daß die Veränderungen eines lebendigen Wesens nicht dürften mitbestimmt und modifiziert sein durch Einwirkungen von außen, vielmehr ist dieses das Wesentliche im Begriff der *Gemeinschaft*, ..., im Begriff der *Welt*“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 39).
 - 6 In *Vita Activa* unterscheidet ARENDT u.a. die folgenden Charakteristika von „Herstellen“ und „Werk“: das Zerstören der Natur, was vom Ziel gerechtfertigt wird; das von einem Modell oder Konzept (Idee), das als Modell in verschiedenen Variationen realisiert werden kann und als Kriterium, als Maßstab oder Richtlinie dient, geführt werden; das von einer Zweck-Mittel-Struktur (Methode) bestimmt werden; das Haben eines Endpunktes, der den Übergang zur Autonomie des Werkes markiert; die Notwendigkeit einer bestimmten Isolierung: das ungestörte Allein-sein mit einer Idee, um die Idee realisieren zu können (erst nach dem Werk kann die Isolierung aufgegeben werden); eine Vorstellung des sozialen Raumes als Einheit, die von der Gleichheit (Gesellen) und/oder zeitlich begrenzten Differenzen (Schüler-Meister) gekennzeichnet wird (ARENDT 1960, S. 124 ff.). Diese Charakteristika weisen auf die Erfahrungen vom Homo faber und nicht auf eine begrenzt verstandene Technik hin.
 - 7 Man könnte behaupten, daß die ganze Sucharbeit nach Normen und Maßstäben, die für die Pädagogik so typisch ist, an die Struktur vom „Herstellen“ und „Schöpfen“ erinnert. Vgl. ARENDT 1960, S. 221: „Zwischen dem Gebrauch der Ideen als Modelle des Herzustellenden und ihrem Gebrauch als Maßstäbe für praktisch-politisches Verhalten ist kein großer Unterschied, und ARISTOTELES vergleicht in einem seiner frühesten Dialoge das „vollkommene Gesetz“, das der Idee am nächsten kommt, mit dem „Senkblei, dem Maß und Kompaß ... (welche) unter allen Werkzeugen eine hervorragende Stellung einnehmen“.
 - 8 Für eine Analyse der damit verbundenen Widersprüche: vgl. OELKERS 1985.
 - 9 Ich verzichte auf den Unterschied zwischen dem Politischen und dem Sozialen, der u.a. von ARENDT gemacht wird. In diesem Kontext handelt es sich um eine Andeutung des zwischenmenschlichen (intersubjektiven) Raumes.
 - 10 Auch der Handlungsbegriff von HABERMAS zum Beispiel impliziert immer eine genuine Pluralität von Akteuren (vgl. BERNSTEIN 1985, S. 14). Diese Pointe macht diesen Praxisbegriff verschieden von demjenigen BENNERS (BENNER 1983) oder WIGGERS (WIGGER 1983).
 - 11 Vgl. auch ARENDT: „This vicarious responsibility for things we have not done, this taking upon ourselves the consequences for things we are entirely innocent of, is the price we pay for the fact that we live our lives not by ourselves but among our fellowmen, and that the faculty of action, ... can be actualized only in one of the many and manifold forms of human community“ (ARENDT 1987, S. 50).

- 12 Das Rechenschaftsablegen, ‚logon didonai‘ ist nach ARENDT von ‚politischem‘ Ursprung, es verweist auf eine ‚Verantwortungs- und Antwortpflicht‘ (ARENDT 1985, S. 58 ff.).
- 13 Vgl. FLITNERS Umschreibung des Erziehungsprozesses mit den Termini „Überlieferung und Eingliederung“ (FLITNER 1983, S. 146, OELKERS 1990, S. 7).

Literatur

- ARENDT, H.: Vita Activa oder vom tätigen Leben. München 1960.
- ARENDT, H.: Vom Leben des Geistes. Bd. II: Das Wollen. München 1979.
- ARENDT, H.: Collective Responsibility. In: BERNAUER, J.W. (Ed.): Amor Mundi. Explorations in the Faith and Thought of Hannah Arendt. Boston 1987, S. 43–50.
- ARENDT, H.: Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. München 1985.
- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: LENZEN, D. / MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. I) Stuttgart 1983, S. 283–300.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main 1967.
- BERNSTEIN, R.J. (Ed.): Habermas and Modernity. New York und Oxford 1985.
- BIESENBACH, K.P.: Subjektivität ohne Substanz. Georg Simmels Individualitätsbegriff als produktive Wendung einer theoretischen Ernüchterung. Frankfurt am Main 1988.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Weizlar 1982.
- BOLLNOW, O.F.: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: RÖHRS, H. / SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt am Main 1989, S. 53–70.
- DERRIDA, J.: The politics of friendship. In: The Journal of Philosophy 85 (1988), S. 632–644.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders. Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN, Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–297.
- FLITNER, W.: Ist Erziehung sittlich erlaubt? (1979) In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 190–197.
- FLITNER, W.: Erziehung (1958). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989). S. 398–412.
- FRANK, M.: Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer ‚postmodernen‘ Toterklärung. Frankfurt am Main 1986.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main 1985.
- HABERMAS, J.: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1988.
- HELLEMANS, M.: De uitdaging van het post-modernisme. In: Pedagogisch Tijdschrift 14 (1989), S. 99–109.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main 1982.
- KALFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 455–476.
- LEVINAS, E.: Het ik en de totaliteit. In: Ders.: Het menselijk gelaat. Baarn und Ambo 1982, S. 108–135.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 739–768.
- OELKERS, J.: Die Ästhetisierung des Subjekts als Grundproblem moderner Pädagogik. In: PETERSEN, J. (Hrsg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985, S. 249–287.
- OELKERS, J.: Pessimismus und Pädagogik. Eine historische Erinnerung. In: LÖWISCH, D.J. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. St. Augustin 1988, S. 167–181.
- OELKERS, J.: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bielefeld 1990. (Ms.)

- SANER, H.: Die philosophische Bedeutung der Geburt. In: *Studia Philosophica* 35 (1975), S. 147–171.
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hrsg. v. LICHTENSTEIN, E. Paderborn 1959, S. 36–243.
- VASSE, D.: L' enfant où la violence de la demande. In: *Lumière et vie* (1982), H. 157, S. 49–59.
- VERSCHAFFEL, B.: *De Glans der Dingen*. Mechelen 1989.
- WIGGER, L.: *Handlungstheorie und Pädagogik*. (Beiträge zur Pädagogik 2.) St. Augustin 1983.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jan Masschelein, Wijnbergenstraat 19, B-3200 Kessel-Lo.

Eine Allgemeine Pädagogik?

Gegeben ist eine Mehrheit pädagogischer Grundgedanken, die zu Allgemeinen bzw. Systematischen Pädagogiken entfaltet worden sind, für die eine solche Entfaltung in Aussicht gestellt wird, in Arbeit ist oder möglich erscheint. Das war in der Vergangenheit nicht anders, wenn auch unter Gesichtspunkten des sozialen Einflusses ein Konzept zeitweilig dominierte, was weder für noch gegen seine sachliche Überlegenheit spricht. Zutreffend ist sicherlich auch, daß nach dem Ende der großen Metaphysik die Pluralität der Systematiken quantitativ und qualitativ auffälliger hervortritt als zuvor. Daß im systematischen Sinn wirklich eine Problemverschärfung eingetreten ist, scheint mir trotzdem nicht ausgemacht zu sein.

Läßt sich ein triftiger Grund für die Annahme finden, daß diese Sachlage zu überwinden sei? *Sollte* es eigentlich nur *eine* Allgemeine Pädagogik geben, während es doch mehrere gibt, die den Einheitsanspruch in einer je besonderen Gestalt von Pädagogik glaubhaft zu machen suchen? Muß die Pluralität der pädagogischen Ansätze als vorläufig verstanden werden, entschuldigt beispielsweise durch das jugendliche Alter der Pädagogik „als Wissenschaft“ und das Abschneiden der Frage, ob denn die historisch vor-wissenschaftlichen Grundlegungen der Pädagogik, die wir heute gewiß nicht einfach restaurieren können, sozusagen von grundsätzlich minderer Qualität waren, während neuerdings – neuzeitlich bzw. „modern“ – die Einheit der Pädagogik als das Bessere aufgrund eines geregelten Erkenntnisprogresses in realistischer Aussicht steht und den Einsatz lohnt? Gewinnen die einzelnen pädagogischen Systematiken bzw. Systemkeimzellen ihre Berechtigung etwa aus dem Gedanken, Platzhalter in einem zentrierten Verständigungsprozeß zu sein, der auf die Einzigkeit der Pädagogik, auf ihre kommunikativ zu erhandelnde Wahrheit nicht nur ausblickt, sondern auch zuläuft? – Die Gegenthese lautet, daß dies eine fixe Idee ist, nur zu beteuern, aber nicht argumentativ zu erhärten oder gar zu erweisen, und vielleicht auch nicht um des zu erstrebenden „Guten“ willen „praktisch“ vorauszusetzen. Diese Antithese möchte ich im folgenden – im Sinne eines heute nicht mehr zu umgehenden Arguments – exponieren.

Die Uneinheitlichkeit der gegenwärtig wirksamen pädagogischen Grundgedanken darf als bekannt vorausgesetzt werden. Nur an einige ihrer Züge sei erinnert, um der Gefahr formalistisch-abstrakten Redens zu entgehen: Die gegenwärtig wirksamen Ansätze unterscheiden sich in den für sie jeweils leitenden *architektonischen Ideen*, so etwa wenn der pädagogische Grundgedanke

- einmal aus der Frage nach dem Zusammenhang der „menschlichen Gesamtpraxis“ hervorgeht und in Gestalt einer Handlungstheorie entwickelt wird, die sich u.a. auf das Prinzip der Provokation von Selbsttätigkeit stützt;

- oder anders die Differenz zwischen Menschsein und Menschlichkeit, um deren Überwindung es pädagogisch gehe, zentral und systembildend gerade daraufhin zugespitzt wird, daß Menschen sich im Handeln verwirklichen wollen, anstatt in einem Denken, in dem sie nicht bloß sich „orientieren“, sondern ihres fundamentalideologischen Selbstermächtigungswahns ledig werden.

Die Ansätze unterscheiden sich darin, wen oder was sie als *Referenten* von Erziehung, Unterricht, Verhaltensmodifikation, Lehren und Lernen, Bildung ... in der pädagogischen Theorie einsetzen. Dem monadisch gedachten Ich als Möglichkeit, alles zu fragen, steht beispielsweise der Gedanke gegenüber, bei einer präsubjektiven und präreflexiven Inter-Subjektivität pädagogisch einzusetzen. Beiden und anderen Grundkonzepten mehr stellen sich die Vorstellungen entgegen, daß die Pädagogik mit verschütteter Subjektivität oder mit Objekten zu tun habe, die ggf. als ihrerseits in einen objektiven systemischen Weltzusammenhang einbehalten gedacht werden.

Die Grundgedanken reißen bereits beim Einsatz oder im Zuge ihrer systematischen Entfaltung *verschiedenartig dimensionierte Felder von Fragen* auf. Ob man zum Beispiel bei einer vorgängigen Anthropologie und – im Bejahungsfall – bei welcher pädagogisch zu fragen anhebt oder nicht, etwa weil es doch immerhin erwägenswert ist, daß die in der Pädagogik zusammengehaltenen Phänomene ihrerseits Implikate einer zureichenden „Anthropologie“ sein müßten, Pädagogik mithin *aus* Anthropologie nicht begründet werden könne, ist ein derartiger Differenzpunkt. Ob heute noch die Religion in den Themenkreis pädagogischen Fragens hineinzuziehen ist und wenn ja, in welcher Aspiration – als faktisch überdauerndes Relikt der menschheitlichen Irrtumstradition oder als eine der fundamentalen Richtungen, die sich im Ganzen menschlichen Fragens unterscheiden lassen und in Rücksicht auf welche darum eine pädagogische Systematik zu entwerfen sei, das ergibt eine jeweils andere Ausformung des Grundrisses von Allgemeiner Pädagogik. Ob die Lebensspanne einzelner als das zeitliche Grundmaß angesetzt wird, von dem her und auf das hin Erziehungs- und Bildungsprobleme fokussiert werden, oder ob ganz andere zeitliche Verhältnisse, etwa der Ausgang von der Idee einer bestimmt gerichteten Generationenfolge, den Grundtakt der pädagogischen Gedankenführung angeben, das spezifiziert die je interne Ordnung des Gedankenkreises, ohne daß deshalb schon qualifizierend geurteilt werden könnte, der eine müsse enger als der andere ausfallen; denn die systematische Organisation am Leitfaden von individuellen Lebensspannen schließt intergenerationelle Rücksichten nicht aus, wie umgekehrt auch die intergenerationelle Vermessung der pädagogischen Problematik nicht schon zwangsläufig den Verrat der Singularität von Menschen bedeutet. Gleichwohl ergeben sich an diesem wie an anderen Scheidepunkten verschiedenartige Systematiken, die einander nicht bloß sozusagen seitenverkehrt gegenüberstehen und ohne Problemüberhang aufeinander abgebildet werden könnten. Wiederum andersartige Dimensionierungsunterschiede und Grenzführungen Allgemeiner Pädagogiken leiten sich auf die Themenvorgaben der Geschichte der Pädagogik bzw. auf Art und Umfang ihrer Wahrnehmung zurück. Sozial- und kulturräumliche Horizontbeschränkungen dürfte eine jede Systematische Pädagogik aufweisen, aber nicht alle dieselben und nicht derart, daß der Zuschnitt des Fragens etwa auf nationale, kontinentale oder globale Verhältnisse ein definitives Kriterium für „Allgemeinheit“ hergäbe.

Derartige Unterschiede in Ansatz, Aufbau, Gliederung, Zuschnitt und Maßeinheiten systematischer Pädagogik wurden jetzt nicht darum vergegenwärtigt, um zu demonstrieren, daß ein systematisches Bestreben „in Wahrheit“ vergeblich wäre und zu genau dem Chaos zurückführt, dem man durch Systematisierung entkommen zu können meinte. Die systematische Ausgrenzung eines Umrisses von Fragen, Aufgaben, Kategorien, Begriffen und Relationen, die Artikulation eines Grundgedankens ermöglicht es in unserem wie in anderen Bereichen, überhaupt mit Gründen von etwas zu reden, Sachverhalte zu sehen und nicht nur Empfindungen und Erfahrungen zu haben, Verhältnisse zu erkennen, Mißverhältnisse als solche anzusprechen und einander zu widerstreiten, anstatt sich von etablierten Mythen, Vorurteilen und definierenden Instanzen regieren zu lassen. Erst Systematik macht aus dem X ein P. Es ist auch nicht so, daß die erwähnten und andere Unterschiede jede Vergleichbarkeit und Qualitätsbeurteilung von Entwürfen Systematischer Pädagogik zunichte werden ließen, so daß eine mit Erziehungsvokabeln angereicherte Satzanhäufung oder die Bekundung von Mutterschaft oder der Ausweis, PAOLO FREIRE gelesen, einen unbekanntem Brief von FRÖBEL entdeckt, eine Lerntheorie entwickelt zu haben, genügt, um als systematischer Pädagoge Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und einen Rechtsanspruch auf Mitsprache über die Gestalt der Disziplin erfolgreich bzw. legitimerweise einzuklagen.

Eine systematische Pädagogik entwirft nach Maßgabe einer synthetisierenden Idee, die den Titel „Pädagogik“ auslegt, dem Wort Bedeutung gibt, die Ordnung eines Ganzen von aufeinander angewiesenen Fragen, so daß der Bereich pädagogischen Denkens, Forschens, Agierens aufgrund der internen Spannung der sich wechselseitig bedingenden Bauglieder, gleichsam freitragend, in Erscheinung tritt und seine Grenzen, mithin auch Anschlußstellen zu außerpädagogischen Fragen bestimmt. Ob dann z.B. der Lernbegriff und Lerntheorien Bauglieder systematischer Pädagogik abgeben, geht nicht aus der Beteuerung hervor, Lernen sei doch gewiß etwas Pädagogisches, sondern aus der Synthesis eines konturierten Ganzen von Pädagogik, je nachdem, ob darin ein Platz für Lernen vorgesehen worden ist oder nicht, bzw. daraus, ob Lerntheoretiker im Ausblick auf ein (gegebenes oder neu entworfenes) pädagogisches Ganzes eine systematische Stelle für ihren Kandidaten begründen können; aber das können sie nicht als Spezialisten für *Lernen*.

Nun liegen Systematische Pädagogiken bzw. Anwartschaften darauf im Plural vor. Wie ist ihr Verhältnis zueinander zu denken? Sie schließen einander aus, aber nicht in jeder Beziehung; denn sie machen sich ihren Rang polemisch streitig und können das nur, wenn zumindest ein Bauglied in mehreren Systemen als identisch, aber fehlplaziert anerkannt wird. Andernfalls ginge der Streit um Worte. Die vorliegenden Systematiken haben also Berührungstellen und besetzen gemeinsame Überschneidungsbereiche. Sie „ergänzen“ einander – indessen nicht so, als ob sie in einer übergreifenden Systemidee arbeitsteilig aufeinander bezogen wären. Das Fehlen eines Supersystems ist es ja gerade, was Pluralität und nicht bloß Einheitsabwandlungen hervorbringt. Welche Arbeitsteilung in Gestalt von Spezialdisziplinen z.B. in der Pädagogik angebracht ist, beurteilt eine jede artikulierte Allgemeine Pädagogik aus ihrer Systematik heraus spezifisch. Ohne irgendeine Systematik entfiele jede Beurteilung, sogar die Rede von „Spezialistik“, die immer nur in einem – mehr oder weniger geklärten – systematischen Horizont möglich ist, der den Be-

reich verfaßt, innerhalb dessen spezielle Fragen relativ unbekümmert um die Folgen für das Ganze vorangetrieben werden. Sind die Horizonte bewegt – sei es, weil Systematiker sich einer „Bewegung“ verpflichtet wissen, sei es, daß die Bewegung der „Erziehungswirklichkeit“ in die Stelle der „Systemidee“ eingesetzt worden ist –, dann dürften die Spezialisierungen wohl zwangsläufig außer Kontrolle geraten.

Die Fragen, was Pädagogik ihrem Umriß nach ist, wie sie sich begründet und rechtfertigt, mit welchen Kategorien, Begriffen, Methoden, experimentellen Bewährungen oder Falsifikationstests ... sie operiert, in welchem Verhältnis zu anderen Disziplinen oder Praxisbereichen sie steht, werden je innerhalb besonders bestimmter Gedankenkreise gestellt und beantwortet, für die keine ideale Vorzeichnung, keine Kriterien vom Charakter der Notwendigkeit, wohl aber geschichtliche Beispiele nachzuweisen sind; die Gedankenkreise sind in dieser Hinsicht als „kontingent“ zu erachten. Was einen systematischen Umriß auszeichnet – eben die Fixierung von Kategorien, Methoden Begriffen ... in einer stimmigen, freitragenden Ordnung –, hat Prinzipienfunktion. Nur in einem Rahmen mit Prinzipienfunktion erscheinen pädagogische Tatsachen; ohne ihn wären sie namen- und ortlos. Aber *das* Prinzip bzw. *die* Prinzipienfiguration entspringen weder reiner pädagogischer Erkenntnis noch historisch-hermeneutischer Konstantenfindung. Definitive Prinzipien sind überhaupt nicht zu greifen, da eine allgemeine Regel für die regelstiftenden Systematiken unerweislich ist, wenngleich jeder systematische Entwurf die *Idee* dieser einen Regel bezeugt. Da führt auch keine Metatheorie weiter; denn in ihrer Axiomatik enthält sie stets Probleme, die sie aus eigener Kraft nicht zu lösen vermag. Und um der Praxis willen „Entscheidungen“ als Superregel gelten zu lassen, wäre statt einer Lösung der Ruin der Probleme.

Kriterien, kraft derer zu ermesen ist, was diese oder jene Systematik taugt, liegen demnach nicht irgendwo außerhalb bereit, sondern werden von den Systematiken selbst bereitgestellt und können dann auch diskutiert werden. Wer eine weitere Allgemeine Pädagogik aufzubauen für nötig befindet und den formalen Ansprüchen an „Systematik“, nämlich das Mannigfaltige zu einer Ordnung zu fügen, gewachsen ist, der trägt nicht einen Rechtsanspruch vor, der zu bereits vorgefundenen Gesetzen paßt, wenngleich er unweigerlich an irgend etwas geschichtlich anknüpft – aber das ist kein systematisch geregeltes Verhältnis –, sondern er macht die Änderungsbedürftigkeit von Gesetzen geltend. Und wenn heute ein natürlicher oder geschichtlich endgültiger pädagogischer Rechtskodex nicht mehr zu unterstellen ist, dann ist das Entwerfen neuer Systematiken zunächst auch ebenso legitim wie in der Politik die Stiftung oder Änderung einer Verfassung.

Die Frage ist nur, wie infolge dieser Sachlage beliebige Separatismen, wie end- und fruchtlose Verfassungsstreitigkeiten in der Pädagogik vermieden werden können. Offensichtlich nicht, indem die differierenden Systematiken einfach aufeinander losgelassen werden. Aus sich heraus, d.h. mit ihren je spezifischen Systemeinsichten, die sich nur partiell überschneiden, vermögen sie nicht angemessen aufeinander zuzugehen; denn sie treffen einander nur im Partikularen und verfehlen sich im Totum. Sie unter dem Vorbehalt von Konsenssuche gelten zu lassen, verkennt die Sachlage, virtualisiert allenfalls die Ansprüche; denn die Systematiken formulieren ja gerade Konsensbedingungen für den gesamten Bereich. Etwa durch be-

rufs- und berufsorganisatorische Prozeduren, die Pluralität kurz zu halten, bedeutet, aus den innerpädagogischen Differenzen in die politische Denkform zu entweichen. Was an solchen Auswegen bedenkenswert erscheint, ist allerdings, daß ein Wechsel der Betrachtungsgesichtspunkte, der Diskursart, unumgänglich zu sein scheint, um die Pluralität von Verfassungsbegehren als Problem annehmen zu können. Die Alternative lautet dann, ob verschiedene Diskursarten *innerhalb* der Pädagogik Platz finden oder ob ein auswärtiger Schiedsrichter angerufen werden muß bzw., um Schaden abzuwenden, ungerufen auf den Plan tritt und in Sachferne und Inkompetenz seine Urteile fällt. (In dieser Fassung überdauert das Problem der „pädagogischen Autonomie“.) Dem vorzubeugen könnte möglicherweise die im folgenden skizzierte Umwidmung Allgemeiner Pädagogik geeignet sein:

Die Diskursart, in der sich Systematische Pädagogiken – ihrer synthetischen Intention nach – bewegen, kann als die der *Lehre* bezeichnet werden. Lehren halten in unvermeidlicher, jedoch keineswegs notwendigerweise begründungsloser und bornierter *Dogmatik* fest, was Pädagogik zu einem geschichtlichen Zeitpunkt *ist* bzw. zu sein scheint und vollziehen von diesem Boden aus „normative Wendungen“, Auslegungen der pädagogischen Aufgabe. *Ohne* alle Lehre, ohne das Bemühen, eine systematische Gestalt zu konstituieren, wäre Pädagogik nichts, nicht geschichtsfähig, allenfalls ein Name, unter dem sich Eindrücke kumulieren. Es ist nicht erst das Bedürfnis, sich universitätsfähig zu präsentieren und zu erhalten, was zu einer gewissen Einheitsaffirmation zwingt, vielmehr muß schon eine Sachkonstitution – wie haltbar immer – vollzogen worden sein, ehe sich Bedürfnisse, Interessen, Bestrebungen, Forderungen, Organisationen daran heften können. Nun prolongiert aber der Widerstreit der Lehren – im Ausbleiben *der* Lösung – die Frage, *was Sache ist*.

Nach den Konstitutionsvoraussetzungen von Lehren, mithin der Art ihrer Dogmatik, *analytisch* zu fragen, eröffnet einen anderen, nicht-systematischen, „*dekompositorischen*“ *Diskurs*. Er ist der Geschichte der Pädagogik nicht fremd, wenn er auch selten ernst genommen, d.h. als eigenständig und nicht bloß vorbereitend-vorläufig wahrgenommen wurde, sondern aus der Blickfixierung der Lehre wiederum zur Lehre umgefälscht zu werden pflegt. Niemandes Lehrer sein zu können – nicht, weil die eigentliche Lehre „von oben“ käme, sondern weil keine Lehre ihre Einheitsintention ohne unproblematische Voraussetzungen einzulösen vermag, wie die gegenläufige Analytik aufzeigt –, das könnte als a-systematisches Theoriekomplement zu einer Pädagogik gehören, die ihre Differenzen, die Pluralität ihrer Konzepte, nicht verdrängt, nicht schön und zu ihrem „Reichtum“ umdefiniert und auch nicht sich selber überläßt, sondern sie der Beurteilung zuführt. Möglich zu sein scheint das nur, wenn in der Allgemeinen Pädagogik – jetzt verstanden als ein in sich heterogenes Theorienkompositum – neben der Aufgabe, Systematiken zu entwerfen, angesichts derer es erst etwas „praktisch“ zu verantworten gibt, die davon unbelastete Aufgabe vorgesehen wird, Systematiken analytisch-kritisch, ohne Lehrabsicht und insofern auch ohne Engagement – für welche Art Praxis immer –, ausschließlich zu prüfen. Eine solches mitlaufendes Ermitteln der je spezifischen Voraussetzungen, die die Systematiken von Pädagogik tragen und rechtfertigen, könnte – gewissermaßen als Täuschungsforschung – an die Stelle des unkontrol-

lierten Zerplatzens immer wieder neuer Großerwartungen treten, die mit systematischen Entwürfen unweigerlich einherzugehen pflegen.

Ein „Ganzes“ wäre diese richtungsheterogene „Allgemeine Pädagogik“ neuer Art nicht, da es nicht gut möglich ist, die *Konstitution* von Ganzen und deren voraussetzungsanalytische *Destabilisation* als miteinander verträglich hinzustellen. Sie folgen nicht demselben Grundgedanken und bedingen einander auch nicht „dialektisch“, wenn „Dialektik“ als systembildendes Schema verstanden wird. Nicht einmal von einer „Antinomie“ kann man sprechen; denn der skeptisch-desintegrierende Diskurs ist weder Gesetz noch gibt er Gesetze, worauf hingegen der systematisch-synthetisierende Diskurs beruht. Gleichwohl ergeben systematische Lehre und geltungs-analytische Frage in der Pädagogik zusammen einen paradoxen Sinn. Um die Inkommensurabilität der beiden Diskurse kenntlich zu machen: Die Teile des pädagogischen Denkens sind mehr als das Ganze.

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Heidelberg ³1970.
BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim ²1989.
BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim, München 1987.
BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München, Basel 1978.
DICKOPP, K.-H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf 1983.
FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–297.
FUNKE, G.: Phänomenologie – Metaphysik oder Methode? Bonn ³1979.
HEIM, H.: Systematische Pädagogik. Frankfurt a.M. 1986.
LENZEN, D. / MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1.) Stuttgart 1983.
LÖWISCH, D.-J. / RUHLOFF, J. / VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. St. Augustin 1988.
LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.
PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg i.B. ³1964.
RITZEL, W.: Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1968.
SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin 1987.
VIERTELJAHRSSCHRIFT f. wiss. Pädagogik 60, H. 4, 1984.
WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987.
ZEITSCHRIFT f. Pädagogik 39, H. 1, 1984.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Nordstraße 4, 4130 Moers 2.

Die Autoren dieses Bandes

DIETRICH BENNER, Jg. 1941, Studium der Philosophie, Pädagogik, Geschichte und Germanistik an den Universitäten Bonn und Wien, Promotion zum Dr. phil. mit Hauptfach Philosophie, Habilitation für Erziehungswissenschaft; Professor für Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Münster; Veröffentlichungen zur Allgemeinen Pädagogik, Erziehungs-, Bildungs- und Schultheorie, zur Wissenschaftstheorie und Theoriegeschichte der Pädagogik, zur Allgemeinen Didaktik, Schul- und Unterrichtsforschung.

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Jg. 1903, Studium der Mathematik und Physik in Berlin, Greifswald und Göttingen; Promotion in theoretischer Physik; Habilitation für Philosophie und Pädagogik in Göttingen; Professor in Gießen, Mainz und Tübingen; 1970 emeritiert; Dr. h.c. (Straßburg), Ehrenprofessor an der Tamagawa-Universität (Tokio) und der Koriyama-Frauen-Universität; philosophisch-pädagogische Anthropologie, hermeneutische Philosophie.

HANS-JOCHEN GAMM, Jg. 1925, Studienfächer: Pädagogik, Theologie, Sozialpsychologie und Geschichte an den Universitäten Rostock und Hamburg; Abschlüsse: beide Lehramtsprüfungen, Promotion bei Wilhelm Flitner 1958; seit 1967 Professor an der TH Darmstadt; Hauptarbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Historische Pädagogik; Veröffentlichungen vor allem im Bereich Pädagogik und Nationalsozialismus sowie zur Konzeption von Materialistischer Pädagogik und Ethik.

HANS HERMANN GROOTHOFF, Jg. 1915, Studium der Philosophie, Pädagogik und Germanistik in Freiburg (1938–39), Hamburg (1945–47) und Kiel (1948–51); o. Professor der Pädagogik und Direktor des Pädagogischen Seminars der Philosophischen Fakultät der Universität Köln; 1980 emeritiert; Dr. phil. h.c.; Arbeitsgebiete: Praktische Philosophie, historisch-systematische Pädagogik, Theorie der Bildung, insbesondere der Politischen Bildung, Erwachsenenpädagogik.

ULRICH HERRMANN, Jg. 1939, Studium der Geschichtswissenschaft, Germanistik, Philosophie und Pädagogik an den Universitäten Heidelberg und Köln, Promotion und Habilitation; Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Tübingen; Analysen, Dokumentationen und Quellenausgaben zur Wissenschafts- und Theoriegeschichte der Pädagogik sowie zur Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart; Mitherausgeber der „Gesammelten Schriften“ von Wilhelm Flitner (bisher Bände 1–7 im Schöningh-

Verlag) und Herausgeber der „Sämtlichen Werke“ von Siegfried Bernfeld (im Beltz-Verlag).

RAINER KOKEMOHR, Jg. 1940, Lehrstudium, Schuldienst, Studium der Erziehungswissenschaft, der Philosophie, der Sprach- und Literaturwissenschaft in Bochum und Münster (Westf.); Promotion mit einer Arbeit über die Bildungstheorie des jungen Nietzsche, Habilitation mit Arbeiten zum Intersubjektivitätsproblem in Lehr-Lern-Prozessen; Professor am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; Forschungs- und Veröffentlichungsschwerpunkte: die Sprachlichkeit von Bildungsprozessen; Bildungstheoretische Biographieforschung.

BERNHARD KORING, Jg. 1955, Studienfächer: Pädagogik, Soziologie, Theologie und Politik; Abschlüsse: Pädagogik-Diplom 1981; Staatsexamen Lehramt 1983, Promotion 1982, Habilitation 1988; Dienststellung (seit 1989): Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bayreuth; Titel: Universitätsprofessor (Lehrstuhlvertretung); Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Professionalisierungsfragen, Methodologie, Erwachsenenbildung.

WINFRIED MAROTZKI, Jg. 1950, Studium der Philosophie, Germanistik und Erziehungswissenschaft in Hamburg; Promotion und Habilitation; Vertretungsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Veröffentlichungen zu Lern- und Bildungstheorie sowie Biographieforschung.

JAN MASSCHELEIN, Jg. 1956, Studium der Philosophie und Pädagogik in Leuven (Belgien), Promotion; Professor für Pädagogik an der Universität Leuven; Forschungsschwerpunkte: Theoretische Pädagogik, Philosophie der Erziehung, Sozialphilosophie und Intersubjektivitätstheorie.

HELMUT PEUKERT, Jg. 1934, Studium der Philosophie, Pädagogik und Theologie in Tübingen, München, Innsbruck und Münster; Promotion in Theologie und Habilitation in Erziehungswissenschaft; Professor für systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Arbeitsgebiete: Wissenschaftstheorie der Humanwissenschaften, praktische Philosophie, Geschichte der Erziehungswissenschaft in der Neuzeit, systematische Erziehungswissenschaft, insbesondere Erziehungs- und Bildungstheorie.

HELMUT RICHTER, Jg. 1943, Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie und Politik in Hamburg; Promotion und Habilitation; Vertretungsprofessor für Sozialpädagogik an der Universität Hamburg; Forschungsschwerpunkte: interkulturelle Bildung, Devianzpädagogik, Theorie der Jugend- und Sozialarbeit.

JÖRG RUHLOFF, Jg. 1940, Studium der Pädagogik, Philosophie und Archäologie in Münster, Mainz und München; Promotion 1966; Professor für Systematische/Historische Pädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal; historisch-pädagogische Veröffentlichungen zur Bildungstheorie der Renaissance und zur Pädagogik der Moderne, insbesondere zum Neukantianismus; systematische Publikationen u.a. zum Normproblem und zur pädagogischen Theoriekonstitution; gegenwärtiger

Arbeitsschwerpunkt: Konsequenzen der Theorienpluralität und das Problem einer skeptischen Pädagogik.

ALFRED SCHÄFER, Jg. 1951, Studium der Pädagogik, Soziologie, Philosophie und Geschichte; Promotion und Habilitation; Bildungsreferent und Privatdozent an der Universität Lüneburg; Arbeitsschwerpunkte und Veröffentlichungen in den Bereichen: Allgemeine Pädagogik, Bildungstheorie, Erziehungsphilosophie, soziologische und sozialphilosophische Referenztheorie der Pädagogik.

HANS SCHEUERL, Jg. 1919, Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie und Kunstgeschichte an der Universität Hamburg; Promotion und Habilitation; Professor (emeritus) an der Universität Hamburg für Erziehungswissenschaft; Arbeitsgebiete: Theorie des Spiels, Schulpädagogik und Bildungspolitik der 50er bis 70er Jahre, Systematische Pädagogik, pädagogische Anthropologie, Historische Pädagogik.

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK, Jg. 1939, Studium der Philosophie, Ethnologie und Pädagogik an der Universität Wien, Promotion 1963; Wiss. Assistent am Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik an der Universität Bonn; Habilitation 1970; seit 1971 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Gesamthochschule/Universität Kassel; Veröffentlichungen zur dialektischen Philosophie (Platon, Hegel, Marx) und zur dialektischen Pädagogik (Schleiermacher, Derbolav, Heydorn), zur Naturphilosophie (Schelling, Bloch) und zur Philosophie gesellschaftlicher Praxis (Marx und westlicher Marxismus).

HEINZ-ELMAR TENORTH, Jg. 1944, Studium der Geschichte und Germanistik, Philosophie und Pädagogik an den Universitäten Bochum und Würzburg; Staatsexamen 1970, Dr. phil. 1975; Professor am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt; Arbeiten zur Historischen Pädagogik und zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft.