

Kokemohr, Rainer

## Ein sprachtheoretisches Implikat des "pädagogischen Verhältnisses" in der "Allgemeinen Pädagogik" Wilhelm Flitners

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 59-69. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Kokemohr, Rainer: Ein sprachtheoretisches Implikat des "pädagogischen Verhältnisses" in der "Allgemeinen Pädagogik" Wilhelm Flitners - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 59-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219764 - DOI: 10.25656/01:21976

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219764>

<https://doi.org/10.25656/01:21976>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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
<b>I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks</b>	
HELMUT PEUKERT Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken .....	15
<b>II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft</b>	
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
<b>III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“</b>	
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
 <b>IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft</b>	
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

# 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 meinentd 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.