

Marotzki, Winfried

Zur Aktualität der Bildungstheorie 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. 71-81. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Marotzki, Winfried: Zur Aktualität der Bildungstheorie 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. 71-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219777 - DOI: 10.25656/01:21977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219777>

<https://doi.org/10.25656/01:21977>

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

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.