

Tenorth, Heinz-Elmar

**"Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart".
Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der
"theoretischen Pädagogik"**

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 85-107. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: "Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart". Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der "theoretischen Pädagogik" - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 85-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219787 - DOI: 10.25656/01:21978

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219787>

<https://doi.org/10.25656/01:21978>

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

„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 keinesweg 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 verfehlte 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 SCHELINSKY 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: BAEBCKER, 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.