

Koring, Bernhard

Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis 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. 113-129. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Koring, Bernhard: Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis 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. 113-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219800 - DOI: 10.25656/01:21980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219800>

<https://doi.org/10.25656/01:21980>

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

Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft

Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. *Bildungstheorie bei Wilhelm Flitner*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. *Kritische Anmerkungen zur hermeneutisch-pragmatischen Position*

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

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

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

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

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

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

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

7. *Schlußbemerkungen*

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

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

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

Literatur

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

Anschrift des Autors:

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