

Benner, Dietrich

Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtigen Formulierung eines "pädagogischen Grundgedankens"

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 171-185. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtigen Formulierung eines "pädagogischen Grundgedankens" - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 171-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219840 - DOI: 10.25656/01:21984

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219840>

<https://doi.org/10.25656/01:21984>

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

Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Exemplarische Verdeutlichung einiger Aspekte zum pädagogischen Grundgedanken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

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

Literatur

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

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

Anschrift des Autors:

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