

Ruhloff, Jörg

Eine allgemeine Pädagogik?

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 211-216. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Eine allgemeine Pädagogik? - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 211-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219873 - DOI: 10.25656/01:21987

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219873>

<https://doi.org/10.25656/01:21987>

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

Eine Allgemeine Pädagogik?

Gegeben ist eine Mehrheit pädagogischer Grundgedanken, die zu Allgemeinen bzw. Systematischen Pädagogiken entfaltet worden sind, für die eine solche Entfaltung in Aussicht gestellt wird, in Arbeit ist oder möglich erscheint. Das war in der Vergangenheit nicht anders, wenn auch unter Gesichtspunkten des sozialen Einflusses ein Konzept zeitweilig dominierte, was weder für noch gegen seine sachliche Überlegenheit spricht. Zutreffend ist sicherlich auch, daß nach dem Ende der großen Metaphysik die Pluralität der Systematiken quantitativ und qualitativ auffälliger hervortritt als zuvor. Daß im systematischen Sinn wirklich eine Problemverschärfung eingetreten ist, scheint mir trotzdem nicht ausgemacht zu sein.

Läßt sich ein triftiger Grund für die Annahme finden, daß diese Sachlage zu überwinden sei? *Sollte* es eigentlich nur *eine* Allgemeine Pädagogik geben, während es doch mehrere gibt, die den Einheitsanspruch in einer je besonderen Gestalt von Pädagogik glaubhaft zu machen suchen? Muß die Pluralität der pädagogischen Ansätze als vorläufig verstanden werden, entschuldigt beispielsweise durch das jugendliche Alter der Pädagogik „als Wissenschaft“ und das Abschneiden der Frage, ob denn die historisch vor-wissenschaftlichen Grundlegungen der Pädagogik, die wir heute gewiß nicht einfach restaurieren können, sozusagen von grundsätzlich minderer Qualität waren, während neuerdings – neuzeitlich bzw. „modern“ – die Einheit der Pädagogik als das Bessere aufgrund eines geregelten Erkenntnisprogresses in realistischer Aussicht steht und den Einsatz lohnt? Gewinnen die einzelnen pädagogischen Systematiken bzw. Systemkeimzellen ihre Berechtigung etwa aus dem Gedanken, Platzhalter in einem zentrierten Verständigungsprozeß zu sein, der auf die Einzigkeit der Pädagogik, auf ihre kommunikativ zu erhandelnde Wahrheit nicht nur ausblickt, sondern auch zuläuft? – Die Gegenthese lautet, daß dies eine fixe Idee ist, nur zu beteuern, aber nicht argumentativ zu erhärten oder gar zu erweisen, und vielleicht auch nicht um des zu erstrebenden „Guten“ willen „praktisch“ vorauszusetzen. Diese Antithese möchte ich im folgenden – im Sinne eines heute nicht mehr zu umgehenden Arguments – exponieren.

Die Uneinheitlichkeit der gegenwärtig wirksamen pädagogischen Grundgedanken darf als bekannt vorausgesetzt werden. Nur an einige ihrer Züge sei erinnert, um der Gefahr formalistisch-abstrakten Redens zu entgehen: Die gegenwärtig wirksamen Ansätze unterscheiden sich in den für sie jeweils leitenden *architektonischen Ideen*, so etwa wenn der pädagogische Grundgedanke

- einmal aus der Frage nach dem Zusammenhang der „menschlichen Gesamtpraxis“ hervorgeht und in Gestalt einer Handlungstheorie entwickelt wird, die sich u.a. auf das Prinzip der Provokation von Selbsttätigkeit stützt;

- oder anders die Differenz zwischen Menschsein und Menschlichkeit, um deren Überwindung es pädagogisch gehe, zentral und systembildend gerade daraufhin zugespitzt wird, daß Menschen sich im Handeln verwirklichen wollen, anstatt in einem Denken, in dem sie nicht bloß sich „orientieren“, sondern ihres fundamentalideologischen Selbstermächtigungswahns ledig werden.

Die Ansätze unterscheiden sich darin, wen oder was sie als *Referenten* von Erziehung, Unterricht, Verhaltensmodifikation, Lehren und Lernen, Bildung ... in der pädagogischen Theorie einsetzen. Dem monadisch gedachten Ich als Möglichkeit, alles zu fragen, steht beispielsweise der Gedanke gegenüber, bei einer präsubjektiven und präreflexiven Inter-Subjektivität pädagogisch einzusetzen. Beiden und anderen Grundkonzepten mehr stellen sich die Vorstellungen entgegen, daß die Pädagogik mit verschütteter Subjektivität oder mit Objekten zu tun habe, die ggf. als ihrerseits in einen objektiven systemischen Weltzusammenhang einbehalten gedacht werden.

Die Grundgedanken reißen bereits beim Einsatz oder im Zuge ihrer systematischen Entfaltung *verschiedenartig dimensionierte Felder von Fragen* auf. Ob man zum Beispiel bei einer vorgängigen Anthropologie und – im Bejahungsfall – bei welcher pädagogisch zu fragen anhebt oder nicht, etwa weil es doch immerhin erwägenswert ist, daß die in der Pädagogik zusammengehaltenen Phänomene ihrerseits Implikate einer zureichenden „Anthropologie“ sein müßten, Pädagogik mithin *aus* Anthropologie nicht begründet werden könne, ist ein derartiger Differenzpunkt. Ob heute noch die Religion in den Themenkreis pädagogischen Fragens hineinzuziehen ist und wenn ja, in welcher Aspiration – als faktisch überdauerndes Relikt der menschheitlichen Irrtumstradition oder als eine der fundamentalen Richtungen, die sich im Ganzen menschlichen Fragens unterscheiden lassen und in Rücksicht auf welche darum eine pädagogische Systematik zu entwerfen sei, das ergibt eine jeweils andere Ausformung des Grundrisses von Allgemeiner Pädagogik. Ob die Lebensspanne einzelner als das zeitliche Grundmaß angesetzt wird, von dem her und auf das hin Erziehungs- und Bildungsprobleme fokussiert werden, oder ob ganz andere zeitliche Verhältnisse, etwa der Ausgang von der Idee einer bestimmt gerichteten Generationenfolge, den Grundtakt der pädagogischen Gedankenführung angeben, das spezifiziert die je interne Ordnung des Gedankenkreises, ohne daß deshalb schon qualifizierend geurteilt werden könnte, der eine müsse enger als der andere ausfallen; denn die systematische Organisation am Leitfaden von individuellen Lebensspannen schließt intergenerationelle Rücksichten nicht aus, wie umgekehrt auch die intergenerationelle Vermessung der pädagogischen Problematik nicht schon zwangsläufig den Verrat der Singularität von Menschen bedeutet. Gleichwohl ergeben sich an diesem wie an anderen Scheidepunkten verschiedenartige Systematiken, die einander nicht bloß sozusagen seitenverkehrt gegenüberstehen und ohne Problemüberhang aufeinander abgebildet werden könnten. Wiederum andersartige Dimensionierungsunterschiede und Grenzführungen Allgemeiner Pädagogiken leiten sich auf die Themenvorgaben der Geschichte der Pädagogik bzw. auf Art und Umfang ihrer Wahrnehmung zurück. Sozial- und kulturräumliche Horizontbeschränkungen dürfte eine jede Systematische Pädagogik aufweisen, aber nicht alle dieselben und nicht derart, daß der Zuschnitt des Fragens etwa auf nationale, kontinentale oder globale Verhältnisse ein definitives Kriterium für „Allgemeinheit“ hergäbe.

Derartige Unterschiede in Ansatz, Aufbau, Gliederung, Zuschnitt und Maßeinheiten systematischer Pädagogik wurden jetzt nicht darum vergegenwärtigt, um zu demonstrieren, daß ein systematisches Bestreben „in Wahrheit“ vergeblich wäre und zu genau dem Chaos zurückführt, dem man durch Systematisierung entkommen zu können meinte. Die systematische Ausgrenzung eines Umrisses von Fragen, Aufgaben, Kategorien, Begriffen und Relationen, die Artikulation eines Grundgedankens ermöglicht es in unserem wie in anderen Bereichen, überhaupt mit Gründen von etwas zu reden, Sachverhalte zu sehen und nicht nur Empfindungen und Erfahrungen zu haben, Verhältnisse zu erkennen, Mißverhältnisse als solche anzusprechen und einander zu widerstreiten, anstatt sich von etablierten Mythen, Vorurteilen und definierenden Instanzen regieren zu lassen. Erst Systematik macht aus dem X ein P. Es ist auch nicht so, daß die erwähnten und andere Unterschiede jede Vergleichbarkeit und Qualitätsbeurteilung von Entwürfen Systematischer Pädagogik zunichte werden ließen, so daß eine mit Erziehungsvokabeln angereicherte Satzanhäufung oder die Bekundung von Mutterschaft oder der Ausweis, PAOLO FREIRE gelesen, einen unbekanntem Brief von FRÖBEL entdeckt, eine Lerntheorie entwickelt zu haben, genügt, um als systematischer Pädagoge Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und einen Rechtsanspruch auf Mitsprache über die Gestalt der Disziplin erfolgreich bzw. legitimerweise einzuklagen.

Eine systematische Pädagogik entwirft nach Maßgabe einer synthetisierenden Idee, die den Titel „Pädagogik“ auslegt, dem Wort Bedeutung gibt, die Ordnung eines Ganzen von aufeinander angewiesenen Fragen, so daß der Bereich pädagogischen Denkens, Forschens, Agierens aufgrund der internen Spannung der sich wechselseitig bedingenden Bauglieder, gleichsam freitragend, in Erscheinung tritt und seine Grenzen, mithin auch Anschlußstellen zu außerpädagogischen Fragen bestimmt. Ob dann z.B. der Lernbegriff und Lerntheorien Bauglieder systematischer Pädagogik abgeben, geht nicht aus der Beteuerung hervor, Lernen sei doch gewiß etwas Pädagogisches, sondern aus der Synthesis eines konturierten Ganzen von Pädagogik, je nachdem, ob darin ein Platz für Lernen vorgesehen worden ist oder nicht, bzw. daraus, ob Lerntheoretiker im Ausblick auf ein (gegebenes oder neu entworfenes) pädagogisches Ganzes eine systematische Stelle für ihren Kandidaten begründen können; aber das können sie nicht als Spezialisten für *Lernen*.

Nun liegen Systematische Pädagogiken bzw. Anwartschaften darauf im Plural vor. Wie ist ihr Verhältnis zueinander zu denken? Sie schließen einander aus, aber nicht in jeder Beziehung; denn sie machen sich ihren Rang polemisch streitig und können das nur, wenn zumindest ein Bauglied in mehreren Systemen als identisch, aber fehlplaziert anerkannt wird. Andernfalls ginge der Streit um Worte. Die vorliegenden Systematiken haben also Berührungstellen und besetzen gemeinsame Überschneidungsbereiche. Sie „ergänzen“ einander – indessen nicht so, als ob sie in einer übergreifenden Systemidee arbeitsteilig aufeinander bezogen wären. Das Fehlen eines Supersystems ist es ja gerade, was Pluralität und nicht bloß Einheitsabwandlungen hervorbringt. Welche Arbeitsteilung in Gestalt von Spezialdisziplinen z.B. in der Pädagogik angebracht ist, beurteilt eine jede artikulierte Allgemeine Pädagogik aus ihrer Systematik heraus spezifisch. Ohne irgendeine Systematik entfiele jede Beurteilung, sogar die Rede von „Spezialistik“, die immer nur in einem – mehr oder weniger geklärten – systematischen Horizont möglich ist, der den Be-

reich verfaßt, innerhalb dessen spezielle Fragen relativ unbekümmert um die Folgen für das Ganze vorangetrieben werden. Sind die Horizonte bewegt – sei es, weil Systematiker sich einer „Bewegung“ verpflichtet wissen, sei es, daß die Bewegung der „Erziehungswirklichkeit“ in die Stelle der „Systemidee“ eingesetzt worden ist –, dann dürften die Spezialisierungen wohl zwangsläufig außer Kontrolle geraten.

Die Fragen, was Pädagogik ihrem Umriß nach ist, wie sie sich begründet und rechtfertigt, mit welchen Kategorien, Begriffen, Methoden, experimentellen Bewährungen oder Falsifikationstests ... sie operiert, in welchem Verhältnis zu anderen Disziplinen oder Praxisbereichen sie steht, werden je innerhalb besonders bestimmter Gedankenkreise gestellt und beantwortet, für die keine ideale Vorzeichnung, keine Kriterien vom Charakter der Notwendigkeit, wohl aber geschichtliche Beispiele nachzuweisen sind; die Gedankenkreise sind in dieser Hinsicht als „kontingent“ zu erachten. Was einen systematischen Umriß auszeichnet – eben die Fixierung von Kategorien, Methoden Begriffen ... in einer stimmigen, freitragenden Ordnung –, hat Prinzipienfunktion. Nur in einem Rahmen mit Prinzipienfunktion erscheinen pädagogische Tatsachen; ohne ihn wären sie namen- und ortlos. Aber *das* Prinzip bzw. *die* Prinzipienfiguration entspringen weder reiner pädagogischer Erkenntnis noch historisch-hermeneutischer Konstantenfindung. Definitive Prinzipien sind überhaupt nicht zu greifen, da eine allgemeine Regel für die regelstiftenden Systematiken unerweislich ist, wenngleich jeder systematische Entwurf die *Idee* dieser einen Regel bezeugt. Da führt auch keine Metatheorie weiter; denn in ihrer Axiomatik enthält sie stets Probleme, die sie aus eigener Kraft nicht zu lösen vermag. Und um der Praxis willen „Entscheidungen“ als Superregel gelten zu lassen, wäre statt einer Lösung der Ruin der Probleme.

Kriterien, kraft derer zu ermesen ist, was diese oder jene Systematik taugt, liegen demnach nicht irgendwo außerhalb bereit, sondern werden von den Systematiken selbst bereitgestellt und können dann auch diskutiert werden. Wer eine weitere Allgemeine Pädagogik aufzubauen für nötig befindet und den formalen Ansprüchen an „Systematik“, nämlich das Mannigfaltige zu einer Ordnung zu fügen, gewachsen ist, der trägt nicht einen Rechtsanspruch vor, der zu bereits vorgefundenen Gesetzen paßt, wenngleich er unweigerlich an irgend etwas geschichtlich anknüpft – aber das ist kein systematisch geregeltes Verhältnis –, sondern er macht die Änderungsbedürftigkeit von Gesetzen geltend. Und wenn heute ein natürlicher oder geschichtlich endgültiger pädagogischer Rechtskodex nicht mehr zu unterstellen ist, dann ist das Entwerfen neuer Systematiken zunächst auch ebenso legitim wie in der Politik die Stiftung oder Änderung einer Verfassung.

Die Frage ist nur, wie infolge dieser Sachlage beliebige Separatismen, wie end- und fruchtlose Verfassungsstreitigkeiten in der Pädagogik vermieden werden können. Offensichtlich nicht, indem die differierenden Systematiken einfach aufeinander losgelassen werden. Aus sich heraus, d.h. mit ihren je spezifischen Systemeinsichten, die sich nur partiell überschneiden, vermögen sie nicht angemessen aufeinander zuzugehen; denn sie treffen einander nur im Partikularen und verfehlen sich im Totum. Sie unter dem Vorbehalt von Konsenssuche gelten zu lassen, verkennt die Sachlage, virtualisiert allenfalls die Ansprüche; denn die Systematiken formulieren ja gerade Konsensbedingungen für den gesamten Bereich. Etwa durch be-

rufs- und berufsorganisatorische Prozeduren, die Pluralität kurz zu halten, bedeutet, aus den innerpädagogischen Differenzen in die politische Denkform zu entweichen. Was an solchen Auswegen bedenkenswert erscheint, ist allerdings, daß ein Wechsel der Betrachtungsgesichtspunkte, der Diskursart, unumgänglich zu sein scheint, um die Pluralität von Verfassungsbegehren als Problem annehmen zu können. Die Alternative lautet dann, ob verschiedene Diskursarten *innerhalb* der Pädagogik Platz finden oder ob ein auswärtiger Schiedsrichter angerufen werden muß bzw., um Schaden abzuwenden, ungerufen auf den Plan tritt und in Sachferne und Inkompetenz seine Urteile fällt. (In dieser Fassung überdauert das Problem der „pädagogischen Autonomie“.) Dem vorzubeugen könnte möglicherweise die im folgenden skizzierte Umwidmung Allgemeiner Pädagogik geeignet sein:

Die Diskursart, in der sich Systematische Pädagogiken – ihrer synthetischen Intention nach – bewegen, kann als die der *Lehre* bezeichnet werden. Lehren halten in unvermeidlicher, jedoch keineswegs notwendigerweise begründungsloser und bornierter *Dogmatik* fest, was Pädagogik zu einem geschichtlichen Zeitpunkt *ist* bzw. zu sein scheint und vollziehen von diesem Boden aus „normative Wendungen“, Auslegungen der pädagogischen Aufgabe. *Ohne* alle Lehre, ohne das Bemühen, eine systematische Gestalt zu konstituieren, wäre Pädagogik nichts, nicht geschichtsfähig, allenfalls ein Name, unter dem sich Eindrücke kumulieren. Es ist nicht erst das Bedürfnis, sich universitätsfähig zu präsentieren und zu erhalten, was zu einer gewissen Einheitsaffirmation zwingt, vielmehr muß schon eine Sachkonstitution – wie haltbar immer – vollzogen worden sein, ehe sich Bedürfnisse, Interessen, Bestrebungen, Forderungen, Organisationen daran heften können. Nun prolongiert aber der Widerstreit der Lehren – im Ausbleiben *der* Lösung – die Frage, *was Sache ist*.

Nach den Konstitutionsvoraussetzungen von Lehren, mithin der Art ihrer Dogmatik, *analytisch* zu fragen, eröffnet einen anderen, nicht-systematischen, „*dekompositorischen*“ *Diskurs*. Er ist der Geschichte der Pädagogik nicht fremd, wenn er auch selten ernst genommen, d.h. als eigenständig und nicht bloß vorbereitend-vorläufig wahrgenommen wurde, sondern aus der Blickfixierung der Lehre wiederum zur Lehre umgefälscht zu werden pflegt. Niemandes Lehrer sein zu können – nicht, weil die eigentliche Lehre „von oben“ käme, sondern weil keine Lehre ihre Einheitsintention ohne unproblematische Voraussetzungen einzulösen vermag, wie die gegenläufige Analytik aufzeigt –, das könnte als a-systematisches Theoriekomplement zu einer Pädagogik gehören, die ihre Differenzen, die Pluralität ihrer Konzepte, nicht verdrängt, nicht schön und zu ihrem „Reichtum“ umdefiniert und auch nicht sich selber überläßt, sondern sie der Beurteilung zuführt. Möglich zu sein scheint das nur, wenn in der Allgemeinen Pädagogik – jetzt verstanden als ein in sich heterogenes Theorienkompositum – neben der Aufgabe, Systematiken zu entwerfen, angesichts derer es erst etwas „praktisch“ zu verantworten gibt, die davon unbelastete Aufgabe vorgesehen wird, Systematiken analytisch-kritisch, ohne Lehrabsicht und insofern auch ohne Engagement – für welche Art Praxis immer –, ausschließlich zu prüfen. Eine solches mitlaufendes Ermitteln der je spezifischen Voraussetzungen, die die Systematiken von Pädagogik tragen und rechtfertigen, könnte – gewissermaßen als Täuschungsforschung – an die Stelle des unkontrol-

lierten Zerplatzens immer wieder neuer Großerwartungen treten, die mit systematischen Entwürfen unweigerlich einherzugehen pflegen.

Ein „Ganzes“ wäre diese richtungsheterogene „Allgemeine Pädagogik“ neuer Art nicht, da es nicht gut möglich ist, die *Konstitution* von Ganzen und deren voraussetzungsanalytische *Destabilisation* als miteinander verträglich hinzustellen. Sie folgen nicht demselben Grundgedanken und bedingen einander auch nicht „dialektisch“, wenn „Dialektik“ als systembildendes Schema verstanden wird. Nicht einmal von einer „Antinomie“ kann man sprechen; denn der skeptisch-desintegrierende Diskurs ist weder Gesetz noch gibt er Gesetze, worauf hingegen der systematisch-synthetisierende Diskurs beruht. Gleichwohl ergeben systematische Lehre und geltungs-analytische Frage in der Pädagogik zusammen einen paradoxen Sinn. Um die Inkommensurabilität der beiden Diskurse kenntlich zu machen: Die Teile des pädagogischen Denkens sind mehr als das Ganze.

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Heidelberg ³1970.
BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim ²1989.
BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim, München 1987.
BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München, Basel 1978.
DICKOPP, K.-H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf 1983.
FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–297.
FUNKE, G.: Phänomenologie – Metaphysik oder Methode? Bonn ³1979.
HEIM, H.: Systematische Pädagogik. Frankfurt a.M. 1986.
LENZEN, D. / MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1.) Stuttgart 1983.
LÖWISCH, D.-J. / RUHLOFF, J. / VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. St. Augustin 1988.
LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.
PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg i.B. ³1964.
RITZEL, W.: Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1968.
SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin 1987.
VIERTELJAHRSSCHRIFT f. wiss. Pädagogik 60, H. 4, 1984.
WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987.
ZEITSCHRIFT f. Pädagogik 39, H. 1, 1984.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Nordstraße 4, 4130 Moers 2.