

Meder, Norbert

Allgemeine Pädagogik als Theorie von Bildung und Erziehung. Ein Kommentar

Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 142-148. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Meder, Norbert: Allgemeine Pädagogik als Theorie von Bildung und Erziehung. Ein Kommentar - In: Erdmann, Daniel [Hrsg.]; Haupt, Selma [Hrsg.]; Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Otterspeer, Lukas [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 142-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322462 - DOI: 10.25656/01:32246; 10.35468/6138-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322462>

<https://doi.org/10.25656/01:32246>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Norbert Meder

Allgemeine Pädagogik als *Theorie* von Bildung und Erziehung. Ein Kommentar

1. In der Allgemeinen Pädagogik diskutiert man bildungsphilosophische Aspekte und gelegentlich auch bildungsphilosophische Grundlagen der Pädagogik als Wissenschaft. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei oft der Anthropologie zu, wobei nicht unbedingt die philosophische Anthropologie die Grundlage sein muss. Darüber hinaus reflektiert man gerne diskursiv die eigene Wissenschaftsgeschichte und die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik. Schließlich widmet man sich in qualitativer Forschung der Biographie einzelner Menschen, weil sich nur im Lebenslauf der Bildungsprozess zeigt und aufweisen lässt.¹
2. Keiner dieser Zugänge zur Allgemeinen Pädagogik zeigt die Tendenz zu einer Theoretischen Pädagogik so, wie z. B. die Physik eine theoretische Physik kultiviert oder wie z. B. die Theologie eine Systematische Theologie kultiviert und von der Dogmatik abgrenzt. Es sieht so aus, als ob die Zunft der wissenschaftlichen Pädagoginnen und Pädagogen sich immer noch im Vorfeld einer solchen Theorie befindet und noch keine Systematik ihres Wissens gefunden hat. Das wäre nicht so schlimm, wenn man wenigstens auf dem Weg wäre.² Aber offensichtlich kultiviert die Erziehungswissenschaft ihren Zustand im Vorfeld einer Wissenschaft, die Theorie ihrer selbst sein will. Dabei genießt es unsere Disziplin, alle Moden aus Nachbardisziplinen aufzunehmen – aus Philosophie, Soziologie, Psychologie und neuerdings Biologie, Neurologie sowie aus weiteren Humanwissenschaften. Will man keine eigene Theorie und Systematik machen? Es ist hier nicht von einer endgültigen Theorie die Rede. Das hat auch die theoretische Physik nicht. Es geht um Theorieversuche, die eine aktuelle systematische Bestandsaufnahme des Wissens einer Wissenschaftsdisziplin ermöglichen – nicht mehr und nicht weniger.
3. Ich habe zwei Vermutungen zu diesem Zustand unserer Disziplin: Sie ist *erstens am Rande* einer gesellschaftlichen Umwälzung in der Aufklärung des 18. Jahrhunderts entstanden. Sie hat dabei gesellschaftlich praktische wie auch ideologische Funktionen des Adels und der Kirche übernehmen müssen, denen sie nicht gewachsen war bzw. nicht gewachsen sein konnte.³ Schon im Kontext von Rousseau, Kant, Schiller, Humboldt und Herbart forderte Herbart einheimische Begriffe ein. Das heißt, er forderte, dass sich die Erziehungswissenschaft ihr eigenes Begriffssystem systematisch schaffen müsste und nicht ständig mit disziplinär fremden Begriffsapparaten arbeiten sollte. Er war vielleicht der einzige in unse-

1 Diese vier Gliederungspunkte sind der immanenten Differenzierung der Allgemeinen Pädagogik in der DGfE entnommen.

2 Ich war sechs Jahre im Vorstand der DGfE und habe in einer der ersten Sitzungen einen Vorschlag zur systematischen Selbstdefinition der Erziehungswissenschaft gemacht. Außer einem weiteren Mitglied des Vorstandes (von insgesamt sieben) konnte keiner etwas damit anfangen.

3 Vergleiche Meder, N.: Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff. In: Harald Bierbaum, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, Ulla Klingovsky (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, 2014, S. 217-236.

rer bisherigen Wissenschaftsgeschichte, der dies nicht nur versucht hat, sondern auch für lange Zeit erfolgreich zustande gebracht hat. Er hat sogar mit seiner mathematisierbaren Gedächtnis- und Lerntheorie die moderne Kognitionstheorie und Pädagogische Psychologie vorweggenommen. Einen vergleichbaren Versuch einer Theorie der Pädagogik gab es vielleicht bis heute nicht mehr. Denn die späteren systematischen Zugänge bemühten sich nicht mehr um die Klärung eines Systems pädagogischer Begriffe. Das gilt für Schleiermacher, Nietzsche, Dilthey, Natorp, Jonas Cohn, eingeschränkt auch für Hönigwald und zuletzt Ballauff. Sie haben alle ihre spezifische, normativ orientierte Pädagogik gemacht, also eine von vielen Pädagogiken, wie dies Harm Paschen nennt, aber keine begriffliche Systematik für alle Pädagogiken.

Die *zweite Vermutung* dafür, dass unsere Disziplin noch keine theoretisch systematische Identität gefunden hat, sieht den Grund in dem schnellen institutionellen Wachstum unserer Disziplin seit den 1960er Jahren. Dieses Wachstum konnte nicht aus dem eigenen Nachwuchs realisiert werden. Deshalb kam es zu vielen Quereinsteigern aus den Nachbardisziplinen: aus Philosophie⁴, Theologie, Psychologie, Soziologie und neuerdings aus der Neurobiologie. Die Quereinsteiger aus Philosophie und Theologie standen in der Tradition der Entstehung der modernen Pädagogik als Wissenschaft. Die Quereinsteiger aus der Psychologie und Soziologie aber waren zumeist solche, die in ihrem eigenen Fach keine Stelle bekamen. Und sie ließen sich oft auch nicht auf pädagogisches Denken ein, sondern betrieben ihre disziplinären Standards auf pädagogischen Lehrstühlen weiter.

4. Zu diesen eher fachspezifischen Gründen für die Zurückhaltung bezüglich eines theoretischen Entwurfs kommen objektive disziplinübergreifende Denkbewegungen hinzu. Ich meine die Bewegung der postmodernen Kritik, wie sie Lyotard in seinem „Postmodernen Wissen“ angestoßen hat.⁵ Die Kritik von Lyotard trifft die Ideen der Moderne, wie sie sich in der Aufklärung entwickelt haben, in ihrem Kern. Sie zeigt auf, dass diese Ideen nicht annähernd verwirklicht werden konnten und dass die Annahmen, die zu diesen Ideen führten, sich als falsch erweisen. Das betrifft auch die moderne Pädagogik im Kern, denn sie ist mit der Denkbewegung der Aufklärung eng verbunden.⁶
5. Theorien können nicht mehr beanspruchen, „große Erzählungen“ zu sein, wie Lyotard dies ausdrückte.⁷ Die Metapher von der großen Erzählung meint eine Theorie, die als Universaltheorie auftritt bzw. beansprucht, eine solche alles einheitlich umfassende Theorie zu sein und Orientierung für eine rational begründete zukünftige Entwicklung zu sein. Vorbilder für solche Ansprüche sind sicher einige Vertreter der Aufklärung, des Deutschen Idealismus und auch Marx. Aber schon Kant darf man nicht dazu zählen. Kant hätte gerne ein in sich geschlossenes einheitliches System entwickelt, hat sich aber eingestanden, dass

4 Ich selbst bin ein Quereinsteiger aus der Philosophie mit Nebenfach Pädagogik und Mathematik in der Promotion und dem pädagogischem Begleitstudium im Staatsexamen. Um die Bewerbungsphase zu einer Assistentenstelle in Philosophie zu überbrücken, wurde mir aufgrund meines mathematischen Hintergrunds angeboten, in einem empirischen Forschungsprojekt mit 42 Unterrichtsstunden die quantitative Auswertungsmethodik zu übernehmen. Ich machte es und fing Feuer. Die Kombination aus praxisbezogener, handlungsrelevanter Forschung und philosophisch begründeter Theoriebildung, die in der Pädagogik als Wissenschaft möglich ist, machte mich zu einem überzeugten Erziehungswissenschaftler.

5 Lyotard, Francois: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986.

6 Ich habe von Anfang an große Sympathien zum postmodernen Denken gehabt, aber ich habe dennoch postmoderne Thesen stets an objektiven Entwicklungen technologischer und medialer Art geprüft. Das kann man in allen meinen Schriften nachsehen.

7 Vergleiche Lyotard, Francois: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986, Kap 9 und 10.

ihm dies nicht gelungen ist.⁸ Was ihm vermutlich noch nicht klar werden konnte, ist die Einsicht, dass dies prinzipiell nicht möglich ist. Diese Einsicht nimmt die Postmoderne für sich in Anspruch und zeigt ihre hohe Plausibilität am Scheitern von Wittgenstein in seinem Traktat, am Scheitern Gödels, einen Vollständigkeitsbeweis für die mathematische Prädikatenlogik zweiter Ordnung, am Scheitern gesellschaftlicher Aufklärung, wie es sich im Nationalsozialismus gezeigt hat.

6. Auf diese Stichworte zum Scheitern großer Erzählungen kann hier nicht differenziert eingegangen werden. Schon die Stichworte machen plausibel, dass viele Fortschrittsideen nicht mehr *die* Realitätsbasis haben, um uns noch final orientieren zu können. Auch kann man nicht mehr verstehen, wie man an sich selbst als ein gestaltendes Subjekt der Geschichte glauben kann. Das betrifft pädagogisches Denken im Kern. Man kann kein allgemein ableitbares Ziel von Erziehung und Bildung mehr bestimmen und man ist verunsichert bezüglich der Wirkung pädagogischen Handelns und seiner Methoden.
7. Kommen wir zurück zum Problem einer Theorie der Pädagogik als Wissenschaft. Der postmoderne Diskurs kann jedenfalls nicht als argumentativer Hintergrund für die Unmöglichkeit einer theoretischen Pädagogik bzw. einer erziehungswissenschaftlichen Systematik herangezogen werden. Denn es geht bei einer theoretischen Pädagogik nicht um eine Universaltheorie, sondern eher um ein besonderes Sprachspiel und seine Grammatik. Auch geht es dabei nicht darum, die Kontingenz der Grundlegung einer theoretischen Pädagogik zu leugnen oder zu übersehen. Es ist vielmehr diese Kontingenz, die fordert, die beste aller möglichen Systematiken für die wissenschaftliche Pädagogik zu konstruieren. Kontingenz heißt Zufälligkeit: alles kann auch anders sein. Mit solcher Kontingenz kann man auf zwei Weisen umgehen: *Erstens* indem man immer nur nach Alternativen schaut und sich nicht um die systematische Ordnung des Wissens der eigenen Domänen kümmert bzw. einer solchen Ordnung sogar entgegen arbeitet oder *zweitens* indem man die Kontingenz positiv zum Anlass nimmt, eine Systematik zu konstruieren, die sich mit alternativen Systematiken dann um die Geltung streiten kann und muss.
8. Ich gehe in meinen Überlegungen den zweiten Weg. Dabei bewahrt mich mein Durchgang durch die Postmoderne⁹ vor einem zu hohen Geltungsanspruch. Eine Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik zu machen, ist nicht, eine neue Pädagogik mit normativen Perspektiven zu schreiben.¹⁰ Es geht vielmehr darum, die Grundlagen so zu wählen, damit Begriffe geschnitten werden, mit denen alle Teildisziplinen unserer Gesamtdisziplin arbeiten können. Und dabei muss für normative Aspekte pädagogischen Handelns ein begrifflicher Ort gefunden werden, der nicht inhaltlich vorbestimmt ist und so die *empirische* Forschung zur Normativität ermöglicht. Das ist ein eher technisches Geschäft. Es geht um Theorietechnik, um es mit Luhmann zu sagen. Es geht nicht um inhaltliche Überzeugungen.

8 Vielleicht ist ja die große Erzählung auch nur ein Konstrukt der Postmoderne, ein Popanz, den man sich aufbaut, um ihn delegitimieren zu können. Vergleiche Hartwich, Dietmar David: Rekursive Hermeneutik. Analysen zum Selbstverständnis der nachneuezeitlichen Gesellschaft als dem Hintergrund von Bildung. Bielefeld 2002, <http://d-nb.info/966612116/34>, insbesondere I 0.3, 0.4, 0.5

9 Ich war 1984 sicher einer der ersten Erziehungswissenschaftler, die zum postmodernen Diskurs beigetragen haben. Vgl. Meder, N.: Wittgenstein oder die Poetik der Postmoderne. Vortrag gehalten auf dem Wittgensteinkongress in Kirchberg am Wechsel 1984, wieder abgedruckt in: Meder, N.: Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Würzburg: Königshausen & Neumann 2004 S. 31-43.

10 Das habe auch ich gemacht. Vgl. Meder, N.: Der Sprachspieler. 2004 (s. Anm. 9). Ich habe aber auch zugleich klargemacht, dass es sich bei dieser Schrift um eine Dogmatik handelt. Siehe die Einleitung S. 9-29.

9. Im Folgenden gehe ich zum Problem der Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft über. Die Systematik meiner theoretischen Pädagogik werde ich dann im Grundbegriff der Bildung anlegen. Schließlich will ich noch andeuten, wie man aus ihm die anderen sogenannten Grundbegriffe wie Sozialisation, Lernen, Erziehung, Unterrichten u. a. m. ableiten kann.
10. Im Ganzen wird dabei ein relationales System von sehr formalen Begriffen entstehen, die eine Plattform bilden, auf der man unterschiedliche Positionen artikulieren, diskutieren und auf der man sich miteinander streiten kann. Wenn es gelingt, dann fungiert diese Plattform wie eine Checkliste, die vorgibt, was man alles beachten und behandeln muss, wenn man sich mit dem *Pädagogischen* beschäftigt.
11. Grundlegung einer Wissenschaft ist das Verfahren, die Voraussetzungen festzulegen, auf denen aufbauend man das Theoriegebäude errichten will. Keine Theorie kann ohne Voraussetzungen – gleichsam aus dem Nichts – gemacht werden. Was man für eine Theorie voraussetzen muss, kann in der Theorie nicht als Gegenstand behandelt – schon gar nicht bewiesen werden. Denn es ist als Anfangsgrund der Theorie auch der Ausgang aller Beweise und Argumentationen.¹¹ Die Anfangsgründe machen die Theorie aller erst möglich.
12. Weil man die Voraussetzungen einer Theorie nicht beweisen kann, versucht man einen Ersatz für den nicht möglichen Beweis zu finden. Als Ersatz für die fehlende Beweisbarkeit fungiert die Propädeutik, die Protologik oder die Plausibilisierung. Propädeutik ist die inhaltliche Einführung in die Grundgedanken der Theorie. Protologik führt in das logische Verfahren der Theoriebildung ein. Plausibilisierung appelliert an den gesunden Menschenverstand und verweist auf Gemeinplätze einer Denkkultur. ‚Gemeinplätze‘ klingt etwas despektierlich, ist es aber nicht. ‚Gemeinplätze‘ ist die deutsche Übersetzung des griechischen ‚topoi‘. Damit bezeichneten die Griechen, insbesondere Aristoteles, Gedanken, die von keinem einer aktuellen Kulturgemeinschaft in Zweifel gezogen werden. Sie sind insofern Orte, von wo aus man strittige Thesen diskutieren kann.
13. Wenn der Bildungsbegriff für die Pädagogik als Wissenschaft und als Praxis leitend ist, dann hat Erziehungswissenschaft das Problem zu behandeln, dass der Einzelne ein Selbst- und Weltverhältnis ausbildet. Dass Bildung mit dem Selbst- und Weltverhältnis zu tun hat, ist ein pädagogischer Gemeinplatz (topos). Wie dieses Verhältnis zu gestalten ist, mag kontrovers sein, insbesondere weil es dabei um normative Setzungen geht. Die Erziehungswissenschaft hat das Sich-Verhalten zur Welt und zu sich selbst zu analysieren, empirisch zu erforschen und auf seine Folgen zu untersuchen. In dieses Verhältnis, das der Einzelne ausbildet, gehen mindestens vier Begründungsfelder notwendig ein. Ich formuliere hier die als minimal zu bezeichnenden Bedingungen, ohne die keine Erziehungswissenschaft grundgelegt werden kann.
14. Der Einzelne ist ein Mensch, also wird es anthropologische Voraussetzungen geben. Denn Anthropologie ist die Theorie vom Menschen in seinen Gattungsmerkmalen. Aus pädagogischen Gesichtspunkten muss eine solche Theorie immer kritisch betrachtet werden, weil sie möglicherweise schon Orientierungen und Ziele ins Spiel bringt, die pädagogisches Handeln vorbestimmen.¹²

11 Kant hat in der Methodenlehre seiner Kritik der reinen Vernunft expliziert, dass es für eine systematische Theorie zweierlei bedarf: einer Idee vom Ganzen und einer Methodik (Schema) zur Entwicklung der Theorie – man kann auch sagen einer Logik der Disziplin. KdRV B860-62. Man kann es auch mit der Axiomatik in der Mathematik vergleichen.

12 Vergleiche Plessner, Helmuth: Die Frage nach der *Conditio humana*. Frankfurt/Main 1976

15. Da der Einzelne ein Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt ausbilden muss, gehen erkenntnistheoretische Voraussetzungen ein. Denn das Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten steht unter dem Kriterium der Wahrheit, was in der Erkenntnistheorie behandelt wird. Im pädagogischen Handeln geht es ganz praktisch um Geltungsansprüche, die in Auseinandersetzungen mit der neuen Generation ausgefochten werden müssen. Die pädagogische Interaktion ist eine solche der Geltungsbewährung.¹³
16. Da der Einzelne ein Verhältnis zu den anderen in der Gemeinschaft ausbilden muss, muss vorausgesetzt werden, was die Gemeinschaft ist. Deute ich die Gemeinschaft als Kulturgemeinschaft, dann bedarf es einer kulturwissenschaftlichen Begründung. Deute ich die Gemeinschaft als Gesellschaft, dann bedarf es einer soziologischen, d. h. heißt einer sozial-strukturellen Begründung. Simmel hat die Soziologie in einem sehr weiten Sinne als Theorie der Vergesellschaftung von Individuen verstanden.¹⁴
17. Da der Einzelne ein Verhältnis zu sich selbst auszubilden hat, dies aber nur in den Strukturen der Zeit möglich ist, d. h. als Bezug auf seine Vergangenheit (Biografie) oder als Bezug auf seine Zukunft (Selbstentwurf, Hoffnung und Ideale) oder auch aktuell als Bezug und Stellungnahme auf seine gegenwärtige Situation, bedarf es einer zeittheoretischen Begründung. Sie kann als psychologische Theorie des Zeitbewusstseins geliefert werden. Sie kann aber auch als Theorie der Zeit und Geschichte überhaupt zur Darstellung kommen. In jedem Falle kommt hier *formal* das normative, moralische Problem zur Sprache: der Sinn des Lebens. Wie kann und darf der Einzelne seine Zukunft entwerfen? Welchen Sinn darf er sich geben und welchen nicht? Auf welche Selbstverwirklichung darf er aus sein und welche Selbstverwirklichung – etwa als Berufskiller – ist unzulässig. Dabei spielen die Prämissen der anderen Grundlegungen eine maßgebliche Rolle.
18. Schon der Generationenkonflikt ist unter dem Gesichtspunkt von Zeit zu analysieren. Im Verhältnis zu mir selbst – vergangenheitsbezogen oder zukunftsbezogen – gibt es zwei Zeitpunkte, die meiner Lebensgestaltung prinzipiell entzogen sind. Das sind meine Geburt und mein Tod. Kein anderes Lebewesen weiß darum. Das Wissen um Geburt und Tod kann deshalb als ein anthropologisches Merkmal angenommen werden. Dieses Wissen wirft die Frage nach dem Sinn des Lebens auf. Unter Zeitgesichtspunkten bedeutet die Sinnfrage, wie ich die Lebenszeit inhaltlich ausfüllen soll: Was heißt für den je Einzelnen erfüllte Zeit? Was heißt leere Zeit, Leerlauf oder gar Verzweiflung über die nicht sinnvoll genutzte Zeit. Wenn man die Zeit zwischen Geburt und Tod, den unverfügbaren Grenzen, als den Lebenslauf bezeichnet, dann gilt es diesen Lebenslauf als je eigene Biografie zu formen.
19. Alle Grundlegungen kommen darin überein, dass aus je unterschiedlichen Perspektiven die Ausgangssituation für die menschliche Entwicklung nicht determiniert sondern offen ist. Diese Offenheit bezeichne ich in der Tradition pädagogischer Theorie als Bildsamkeit. Bildsamkeit heißt im einzelnen entlang der Grundlegungsvarianten anthropologische Unterbestimmtheit des Instinktiven, soziologisch keine Vorbestimmung des gesellschaft-

¹³ Weil dies so ist, ist der pädagogische Streit zwischen Neuen (Neugeborenen) und Alten (Alteingesessenen) rein formal gesetzt. Dies hat Hannah Arendt in ihrem Vortrag ‚Über Erziehung‘ von 1957 herausgestellt. Wenn die Geltungsfrage prinzipiell offen ist, wie das in dynamischen Gesellschaften der Fall ist, dann gestaltet sich Erziehung und Bildung im Modus der Geltungsbewährung. Der Generationenwechsel gestaltet sich also in der bipolaren Kontroverse von Bewahrung und Innovation.

¹⁴ Nicht als Theorie der Gesellschaft! Vergesellschaftung ist ein Prozess und Prozesse sind nur in Relationen zu beschreiben und zu erklären. Deshalb ist Simmels Soziologie eine direkte Gegenposition zur Systemtheorie von Parsons oder Luhmann.

lichen Platzes eines Individuums, kulturwissenschaftlich Unsicherheit des Ausgangs der Überlieferung, geltungstheoretisch offene Auseinandersetzung um Geltungsbewahrung und zeittheoretisch ästhetische und damit nicht-deterministische Gestaltung des Lebenslaufes. Alle diese Grundannahmen und Grundgedanken sind nicht metaphysisch, sondern empirisch belegt und gehen als kontingente Begriffe auch immer wieder in die Überprüfung durch empirische Forschung.

20. Die unterschiedlichen Grundlegungen legen nahe, Bildung als Selbst- und Weltverhältnis differenzierter zu betrachten. Bildung als dreifaches Verhältnis gilt es so zu konzipieren: *erstens* als das Verhältnis des Einzelnen zu dinglichen Sachen und Sachverhalten in der Welt; *zweitens* als das Verhältnis des Einzelnen zu den anderen in der Gemeinschaft und *drittens* als das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst in seiner Lebenszeit. Formal:

1. E r S in W
2. E r A in G
3. E r s in L¹⁵

Im dreifachen Bildungsverhältnis agiert der oder die Einzelne immer mit konkreten Sachen, konkreten Anderen und mit seinem je konkreten Selbst. Das Konkrete ist konkret vor einem Hintergrund, im Horizont bzw. in einem Kontext. W, G und L sind die formalen Stellen, in denen bei konkreter Forschung Normen gesetzt werden: Weltsicht, Sicht auf Gemeinschaft, Sinn.

21. Eine ganzheitliche Bildungsforschung muss alle Variablen berücksichtigen. Wenn Bildungsforschung dies nicht tut, dann sollte sie dies zumindest reflektieren und den Geltungsanspruch entsprechend einschränken. Bildungsforschung kann auch eine Variable besonders gewichten und alle anderen Variablen auf die eine fokussieren. Bei einem solchen Verfahren geht es dann um Aspekte von Bildung, woraus sich andere sogenannten Grundbegriffe ergeben.
22. Gewichtet man die dingliche Welt, dann hat man es mit Erziehung oder Sozialisation durch die Dinge (Rousseau) zu tun; gewichtet man Kulturgemeinschaft, dann geht es um Enkulturation; gewichtet man Gemeinschaft als Gesellschaft, dann spezifiziert man Bildung als funktionale Erziehung bzw. als (soziologische) Sozialisation – Vergesellschaftung – mit den Momenten der Selektion und Allokation; gewichtet man die Lebenszeit bzw. den Lebenslauf, dann geht es um Individuation und Personalisation als Faktoren der Bildung. Gewichtet man die Konkreta im dreifachen Bildungsverhältnis, dann stehen die Sachen und Sachverhalte für Lernen und Lehren an den Dingen, die Anderen für pädagogisches Handeln und das Selbst für die reflexive Verinnerlichung und Inkorporation. Schließlich steht der Einzelne, wenn er als Aspekt hervorgehoben wird, für das Zentrum im Bildungsverhältnis. Da er mit allem in Verbindung steht, muss er gegebenenfalls Komplexität derart reduzieren, dass er zum einen partizipieren und zum anderen sich verwirklichen kann. Sollte die Komplexität schon umständehalber reduziert sein, dann minimieren sich die Bildungsprozesse zu seinem Nachteil oder der Einzelne muss sich die Welt, die Gemeinschaft alleine aneignen und sein Leben allein gestalten.
23. Ein besonderes Gewicht liegt auf dem Begriff des pädagogischen Handelns, weil er die Schnittstelle zur Profession und dem Professionswissen darstellt. Er kann als der Gattungsbegriff für alle besonderen Formen pädagogischen Handelns wie Erziehen, Unterrichten, Beraten, Informieren, Animieren, Arrangieren, Organisieren, Planen von Pädagogik

¹⁵ E = Einzelne(r), r = in-Relation-zu, W = Welt der Dinge, A = Andere, G = Gemeinschaft, s = selbst, L = Lebenszeit.

gogischem und vielem anderen mehr gefasst werden. In und mit ihm bestimmt sich die Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft, als Wissenschaft von der Praxis der Bildung, von den Bildungsprozessen – und im speziellen Fall als Handlungswissenschaft.

24. Meine Überlegungen können nur eine Skizze von dem sein, was ich unter einer Theorie der Pädagogik verstehe und wie sie zu entwickeln ist. Als ganzen Entwurf werde ich diese Theorie noch im Laufe des Jahres 2023 vorlegen.

Autor

Meder, Norbert, Prof. Dr.

Seit 1992 Professur für Informatik im Bildungs- und Sozialwesen an der Universität Bielefeld, ab 2001 Professur für Allgemeine Systematische Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen, seit 2012 emeritiert.

Arbeitsschwerpunkte: Arbeiten zur empirischen Unterrichtsforschung; postmoderne Bildungsphilosophie; Entwurf des Bildungsideals vom Sprachspieler; Arbeiten zu Neuen Medien in pädagogischen Handlungszusammenhängen; Entwurf einer Web-Didaktik (didaktische Ontologie); Arbeit an einer Allgemeinen Systematischen Pädagogik als einer Theorie der Erziehungswissenschaft und an den philosophischen Grundlagen von Pädagogik als Wissenschaft, insbesondere der Medienpädagogik.

E-Mail: norbert.meder@uni-due.de