

Überlegungen zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer Systematischen Pädagogik. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Systematischer Pädagogik.

Vortrag gehalten am 06. Juli 2000 in Duisburg im Rahmen eines Berufungsverfahrens an der Gerhard–Mercator–Universität Gesamthochschule Duisburg.

Veröffentlicht unter dem Titel „Überlegungen zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer Systematischen Pädagogik“ in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1/2002, S. 91–107

Einleitung

Der Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer Systematischen Pädagogik wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion spätestens seit Mitte der 80er Jahre mit zunehmender Zurückhaltung begegnet. Dies wird immer wieder unter Hinweis auf die Vielzahl und Disparität der Forschungsdisziplinen, Forschungsthemen und Forschungsmethoden begründet, die sich unter dem Dach der Pädagogik inzwischen etabliert haben. Ein gemeinsamer Problemhorizont aller Erziehungswissenschaftler ist nicht mehr ohne weiteres auszumachen und wird vielfach auch nicht mehr angestrebt, da je nach Problemstellung die vorrangige Orientierung an anderen – nicht einmal mehr unbedingt benachbarten – Disziplinen mehr Erkenntnisfortschritt und auch eine bessere Positionierung im Feld der Mitbewerber um Stellen und Mittel verspricht. Die Außenorientierung vieler Erziehungswissenschaftler hat im Innern zur Folge, daß unter dem Dach der Erziehungswissenschaft eine Vielzahl von Ansätzen unbezüglich nebeneinander besteht. Es gibt folglich gewichtige Stimmen, die die Systematische Pädagogik als Subdisziplin neben anderen Subdisziplinen neu etablieren und damit zugleich streng begrenzen möchten und andere, die noch einen Schritt weitergehen und nüchtern feststellen, daß eine Systematische Pädagogik historisch obsolet ist.

I

Eine Systematisierung der Erziehungswissenschaft scheint trotz der unübersehbaren Schwierigkeiten, sich auf eine Systematik zu verständigen oder auch nur die Notwendigkeit einer Systematik allgemein anzuerkennen, in vier Perspektiven unverzichtbar. Systematisierungszwänge ergeben sich (1) aus dem Wissenschaftsanspruch selbst, (2) aus der Notwendigkeit, die eigene Wissenschaft zu tradieren, (3) aus professionspolitischen Ansprüchen und (4) im Zusammenhang mit der Legitimation des Bildungswesens.

ad 1

Der Wissenschaftsanspruch einer Disziplin ist generell mit der Vorstellung verbunden, daß sie erstens in der Lage ist, einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich zu benennen, daß sie zweitens ein Methodenspektrum ausweisen kann, das den Gegenstandsbereich unter angebbaren Perspektiven erschließt, und daß sie drittens ein deduktives System von Gesetzhypothesen und / oder Sinnhypothesen bezüglich ihres Gegenstandsbereichs formulieren kann. Die damit festzulegenden Einschlüsse und Ausschlüsse, mithin Begrenzungen, sind unter heutigen Bedingungen natürlich nicht endgültig zu formulieren. Aber auch in ihrer vorläufigen Formulierung sind sie nicht verzichtbar, weil erst ihre Formulierung einen Streit über das Beibehalten oder Verschieben der Grenzziehungen und – damit zusammenhängend – auch einen fruchtbaren Dialog mit anderen Disziplinen möglich macht.

ad 2

Als endlich menschliches Unterfangen muß auch die Erziehungswissenschaft in der Lage sein,

sich als abgrenzbare Einheit im Wechsel der Forschergenerationen zu erhalten. Sie braucht deshalb Einführungen, die vom vorwissenschaftlichen Verständnis zum wissenschaftlichen Verständnis überleiten. Diese Systematisierung kann, muß aber nicht mit der sachlich gebotenen Systematisierung übereinstimmen, da zu Zwecken der Lehre weitere Gesichtspunkte wie Elementarisierung und Orientierung am gegebenen Vorverständnis ebenfalls Berücksichtigung finden.

ad 3

Das Problem einer Systematisierung ergibt sich weiterhin daraus, daß die „Abnehmer“ der wissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen wissen möchten, auf welche Aufgaben diese sich in welcher Weise vorbereitet haben, was Pädagogen, wenn sie ihre Ausbildung erfolgreich durchlaufen haben, eigentlich wissen und können. Diese Form der Systematisierung bleibt keineswegs der Disziplin allein überlassen, sondern wird ihr z. T. auch von außen auferlegt, wie sich an der Veränderung von Prüfungsordnungen zeigen ließe.

ad 4

Wenn es keine plausible Systematik des pädagogischen Feldes gibt, dann ist der Aufbau des Bildungswesens, das Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialbildung, die Altersstufung, die quantitative und qualitative Gewichtung und zeitliche Abfolge von Unterrichts-Einheiten und schließlich auch das mit dem Bildungswesen und seinen Abschlüssen verzahnte Berechtigungswesen zwar immer noch pragmatisch zu organisieren, letztlich aber nicht mehr wissenschaftlich zu begründen.

Darüber hinaus könnte man darauf hinweisen, daß es auch einen Zusammenhang zwischen der Durchsetzung professionspolitischer Anerkennungsansprüche, z. B. in der Konkurrenz von Diplom-Psychologen und Diplom-Pädagogen, und Pädagogik als einer Wissenschaft mit abgrenzbarem Gegenstandsbereich und Methodenspektrum ebenso gibt wie zwischen diesem Verständnis und der Formulierung einer Berufsethik.

Daß es trotz der Unmöglichkeit, sich auf eine Systematik zu verständigen, eine Notwendigkeit zur Systematisierung gibt, zeigt sich heute zunächst und vor allem unter der Perspektive der Tradierung der eigenen Disziplin. Hier sind ganz offensichtlich – wenn auch mit einem reduzierten Anspruch – diverse Einführungen in die Pädagogik / Erziehungswissenschaft an die Stelle früherer Versuche, eine systematische Pädagogik vorzulegen, getreten. Die Einführungen schlagen immer auch (im Sinne einer Hinführung zum Gegenstand des Fachs und seinen Methoden insgesamt) eine systematisch gemeinte Gliederung des Fachs vor. Dabei systematisieren sie in sehr unterschiedlicher Weise durch Ausweis von und Orientierung an:

- Grundbegriffen (z. B. Bildung, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Lernen, Diagnose, Beratung, Hilfe, Organisation Management und Planung);
- theoretischen Konzepten (z. B. geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirische Erziehungswissenschaft, praxeologische Pädagogik, transzendentalphilosophische Pädagogik, historisch-materialistische Pädagogik, psychoanalytische Pädagogik, phänomenologische Pädagogik, systemtheoretische Pädagogik, strukturalistische Pädagogik, ökologische Pädagogik, feministische Pädagogik, postmoderne Pädagogik);
- pädagogischen Lehren (z. B. Montessori-Pädagogik, Freinet-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Antiautoritäre Pädagogik, verschiedene Richtungen der Reform-Pädagogik, Arbeitsschulbewegung, Petersen-Plan-Pädagogik);
- Forschungsmethoden (z. B. Hermeneutik, quantitative empirische Methoden, qualitative empirische Methoden, Biographieforschung, Handlungsforschung, ethnologische Methoden);

- Feldern pädagogischen Handelns (z. B. Familie, Schule, Betrieb, Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Kinder- und Jugendarbeit, Mädchen- und Frauenarbeit, Medienarbeit, Kulturarbeit, Netzwerke, Selbsthilfeinitiativen, multikulturelle Brennpunkte);
- der disziplinären Gliederung der Pädagogik / Erziehungswissenschaft in Subdisziplinen, Fachrichtungen und Nachbardisziplinen.

Insgesamt fällt auf, daß die Orientierungsgesichtspunkte fast immer aus einer Mischung von „etablierten“ und erst kürzlich in der aktuellen Diskussion hervorgetretenen Gesichtspunkten bestehen, wobei die „Beständigkeit“ der neu aufgenommenen Gesichtspunkte ungesichert und ihre Auswahl strittig ist.

II

Der Streit um das, was einer Wissenschaft ihren wissenschaftlichen Status sichert, ist alt und bis heute nicht entschieden. Die immer noch gängigste Vorstellung von Wissenschaft verknüpft diese aber untrennbar mit dem Gedanken der Systematik. Immanuel Kant, der diese Auffassung im dritten Hauptstück der transzendentalen Methodenlehre prägnant zum Ausdruck bringt, bestimmt Wissenschaft als ein nach Prinzipien geordnetes Ganzes von Aussagen, das der Erkenntnis dient. Wissenschaft ist damit für Kant systematisch oder sie ist keine Wissenschaft. Der damit formulierte Anspruch an die Wissenschaftlichkeit von Wissenschaft ist problemlos einzulösen, solange man davon ausgeht, daß der Auswahlgesichtspunkt als Begriff gefaßt werden kann, dessen Stimmigkeit und Präzision von seiner Gegenstandsangemessenheit abhängt, solange man also stillschweigend voraussetzt, daß es vorgängig eine „Sache“ gibt, auf die sich das menschliche Begreifen nachgängig beziehen kann. Ist dies der Fall, so gibt es prinzipiell keine Schwierigkeiten, Begreifen und Begriff im Streitfall an der Sache selbst zu prüfen und gegebenenfalls zu korrigieren und ausgehend von diesem verlässlichen Bezugspunkt eine Systematik aufzubauen.

Für die Erziehungswissenschaft stellt dieses Wissenschaftsideal von Anfang an eine Schwierigkeit dar. Fragt man nämlich, ob Erziehung eine „Sache“ ist, auf die sich unser Erkennen bezieht oder ob wir die „Sache“ Erziehung – u. a. auch durch wissenschaftliche Zuwendung – entwerfen, so macht es offenbar wenig Schwierigkeiten, diese Frage in beiden Hinsichten zu bejahen. Wenn man an die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik oder an die sich als positive Sozialwissenschaft verstehende Erziehungswissenschaft denkt, so wird man sicher sagen müssen, daß diese beiden wissenschaftlichen Zugriffe auf die „Sache“ „epilogisch“ sind. D. h. die Erziehungswissenschaft macht in diesen beiden Ausprägungen bereits gewordene Gestalten und Erscheinungen des Erziehungsphänomens zum Gegenstand ihrer in je anderer Weise objektivierenden Forschung. Dies gelingt, weil beide Formen der Erziehungswissenschaft die Beantwortung der Frage nach den „künftigen Zwecken des Zöglings“ (Herbart) entweder als nicht zum Bereich der Wissenschaft gehörig ausgrenzen oder in einer Vergangenheit, die die Zukunft immer schon überholt hat, stillegen. Die Schwierigkeit einer klaren Beziehung von Gegenstand und Begriff bricht aber sofort auf, wenn man versucht, „prologisch“ über das Erziehungsphänomen nachzudenken, wenn man also danach fragt, welche Haltungen und Orientierungen, was von den unaufhörlich anwachsenden Wissens- und Könnensbeständen an die nächste Generation weitergegeben werden muß und worauf verzichtet werden kann, was unabdingbarer Bestandteil einer Grundbildung in der heutigen Zeit, was wünschenswertes Beiwerk und was letztlich überflüssig oder sogar schädlich ist. Unter prologischer Perspektive sieht man sofort, daß die wissenschaftliche Forschung sich nicht einem „Gegenstand“ in Sach-Einstellung zuwendet, sondern den „Gegenstand“ durch ihre Beteiligung am Prozeß der Meinungsbildung mit hervorbringt. Die Vorstellung, Wissenschaft solle systematisch sein, solle Gedanken und Einsichten unter einem bestimmten verlässlichen Auswahlgesichtspunkt ordnen, wird offensichtlich problematisch, wenn wir uns wissenschaftlich

über Künftiges verständigen, das nicht unabhängig von unserem Wollen gesetzmäßig eintritt, weil die Zukunft, die sich unserem Handeln verdankt, kein „Gegenstand“ ist, der unabhängig von unserem Wollen und Handeln bereits da ist und als solcher Fehlurteile korrigieren kann.

III

Fragt man angesichts dieser Problematik nach pädagogischen Denkansätzen, die den Gedanken einer Systematik nicht aufgeben, aber auf einen unveränderlichen Auswahl- und Bezugsgesichtspunkt verzichten, so kann man sich an Humboldt erinnern, insbesondere an seinem Plan einer vergleichenden Anthropologie, der mehr und anderes will als das, was gegenwärtig unter einer „vergleichenden Kulturanthropologie“ verstanden wird.

Der Versuch, eine Wissenschaft vom Menschen zu begründen, die es erlaubt, die humane Selbstbildung des Menschen anzuregen und zu fördern, ohne sie (vor dem Hintergrund der Erfahrung von Geschichtlichkeit und Freiheit) noch präskriptiv bestimmen zu können, zwingt Humboldt, seine vergleichende Anthropologie als empirisch-philosophische Theorie der Menschenkenntnis zu begründen, die es erlaubt, den geschichtlich handelnden Menschen hinsichtlich der Wechselbeziehung zwischen dem „Ideal der Menschheit“ und den faktisch zufälligen Besonderheiten von Individuen, Stämmen und Völkern zu betrachten und das Ideal der Menschheit als historisch bewegtes Ideal zu denken, als Phänomen, das zugleich den faktischen geschichtlichen Entwicklungsprozeß des Menschen, seine Bildung als Einzelmensch wie als Menschheit normativ orientiert und in Konkretion selbst nur in diesem Prozeß aufgesucht werden kann.

Verkürzt zusammengefaßt soll die vergleichende Anthropologie als differenzierte und differenzierende empirisch-philosophische Theorie erstens Verschiedenheiten diagnostizieren, zweitens veränderliche und bleibende Verschiedenheiten unterscheiden, drittens Entstehungsursachen von Verschiedenheiten aufzeigen und schließlich viertens die Entwicklungen der Verschiedenheiten prognostizieren.¹

Wenn in der von Humboldt intendierten Weise aus dem Vergleich menschlicher „Eigentümlichkeiten“ Orientierung entspringen soll, dann kann die vergleichende Anthropologie nicht dabei stehen bleiben, nur die Variabilität der Charaktere der Menschen festzustellen. Sie soll deshalb Typen nicht nur identifizieren, sondern diese auch in heuristisch-bildungspraktischer Absicht so zu einer Typologie zusammenfassen, daß die Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Individualität konkret sichtbar werden. Ihre Aufgabenstellung wird damit primär in Rücksicht auf bildungspraktische Bedürfnisse bestimmt und erst sekundär im Hinblick auf fachwissenschaftliche oder allgemein theoretische Fragestellungen. Die Typologie soll zwar „wissenschaftlich“ und damit systematisch sein, sie soll aber kein wissenschaftliches System um seiner selbst willen aufstellen. Im Dienst der Bildungstheorie, Bildungspraxis und Politik hat die Systematik letztlich eine heuristische Funktion. Die vergleichende Anthropologie läßt sich damit genauer als typologische und typologisierende Menschenkenntnis beschreiben, der es primär um orientierende Anhalte für den praktischen Umgang mit Menschen geht.

Der von Humboldt vorgeschlagene systematische Such- und Bezugsrahmen orientiert sich am Auswahlgesichtspunkt der „Eigentümlichkeit“, wobei Humboldt bekanntermaßen – und ganz im Sinne der oben getroffenen Unterscheidung von epilogischer Erforschung der

¹ Mit seiner Option für eine vergleichende Anthropologie bestreitet Humboldt nicht, daß eine allgemeine Kulturanthropologie des Menschen möglich ist, sie ist in seiner Sicht für das bildungstheoretische Interesse aber zu allgemein, und sie beantwortet vor allem nicht hinreichend konkret die Frage, wie der Mensch sich bestimmen soll.

Wirklichkeit des Menschen und prologischer Bestimmung seiner noch offenen Möglichkeiten – zwischen zufälliger, durch Natur und Lage bestimmter Eigentümlichkeit und selbstbestimmter Eigentümlichkeit unterscheidet, die als Mittleres zwischen zufälliger Individualität auf der einen und dem „Ideal der Menschheit“ auf der anderen Seite steht. Das „Ideal der Menschheit“ im Sinne Humboldts wäre allerdings falsch verstanden, wenn es als Ur-Bild von Abbildern im Sinne Platons verstanden würde. In Humboldts Verständnis bedingen sich Erscheinung und Ideal vielmehr im Sinne eines sich wechselseitig artikulierenden Anspruchs. Das Menschheitsideal ist nicht vor den faktisch ausgebildeten Individualitäten, sondern in ihnen und durch sie – so wie andererseits die Individuen die Möglichkeiten ihrer individuellen Bildung nur unter dem orientierenden „Vorbild“ des allgemeinen Menschheitsideals erkennen und entwickeln können. Die empirisch sich zeigende Eigentümlichkeit der Individuen und Völker ist damit die praktische Bedingung der Möglichkeit des Auftauchens „idealischer Vortrefflichkeit“. Sichtbar wird diese immer nur und nur soweit, wie eine Individualität sich tatsächlich zur Eigentümlichkeit ausbildet. Deshalb verweigert Humboldt auch immer wieder eine inhaltliche Bestimmung des „Ideals der Menschheit“. Es kann nur relativ, bezogen auf seine tatsächlichen Darstellungen angegeben werden und da seine Darstellung durch jede sich neu ausbildende Eigentümlichkeit fortgeschrieben wird, kann es zudem niemals endgültig bestimmt werden – und taugt im Verständnis Humboldts trotzdem als Systematisierungsgesichtspunkt für eine Wissenschaft.

Bei Humboldt wird im „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ eine Systematik angestrebt, die weder deskriptiv noch präskriptiv orientiert ist, sondern in heuristischer Absicht einen systematischen Bezugs- und Suchrahmen mit Aufforderungscharakter bereitstellt, der einerseits dem konkreten politischen und pädagogischen Umgang von Menschen miteinander eine Struktur geben soll. Andererseits wird der Rahmen durch den konkreten Umgang von Menschen miteinander allererst bestimmt. Daß Humboldts hoch dynamische und heuristische Vorstellung von Systematik keine Karriere gemacht hat, dürfte nicht zuletzt daran liegen, daß sie vor dem Hintergrund von operativen Modellen, die eine völlig andersartige Vorstellung von Systematik nahelegen, gerade nicht über die orientierende Kraft zu verfügen scheint, die von einer Systematik erwartet wird. Angesichts heutiger Schwierigkeiten, die Pädagogik in Theorie und Praxis überhaupt noch von einem systematischen Gesichtspunkt her zu erschließen, sollten wir uns davon nicht länger negativ beeindrucken lassen. Statt dessen sollten die unausdrücklich leitenden Hintergrundmodelle selbst ausdrücklich in den Blick genommen und ernsthaft geprüft werden, ob die durch sie nahegelegte Alternative, Systematik sei immer nur präskriptiv oder deskriptiv oder überhaupt nicht möglich, bezogen auf pädagogische Fragestellungen nicht in die Irre führt.

IV

Als operative Modelle, die den gängigen Aufgabenbestimmungen der Systematischen Pädagogik zugrunde liegen, lassen sich zwei Hintergrundmodelle identifizieren: zum einen wird der systematische Pädagoge in der Rolle eines Pfadfinders und Kartographen gesehen, zum anderen in der Rolle eines Architekten und Baumeisters.

Als Pfadfinder und Kartograph hat der Forscher eine bestimmte Region zu erkunden und zu vermessen. Das Ergebnis seiner Erkundungen hat er dann in eine Karte einzutragen, die künftig eine sichere Orientierung ermöglicht. Die Karte soll als gedankliche Abbildung den tatsächlichen Verhältnissen möglichst entsprechen, wenn auch für bestimmte Zwecke Spezialkarten zulässig sind, die entweder in einem großen Maßstab einen erstorientierenden Überblick erlauben oder als Detailkarten eine genaue Orientierung in einer Teilregion ermöglichen oder als thematisch auswählende Karten bestimmte Aspekte auf Kosten anderer deutlich hervortreten lassen. Die Verschiedenheit der Karten tut dem Anspruch auf sachentsprechende

Ordnung keinen Abbruch, weil sich alle auf ein und dieselbe Region beziehen und insofern sinnvoll ergänzen. Versucht man noch weiter auf Modelle zurückzufragen, so läßt sich hinter der Modellorientierung des Erkundens und kartographischen Erfassens eines Landes das platonische Verständnis von Erkenntnis vermuten, das seinerseits angeleitet ist vom Phänomen des Sehens im Sonnenlicht.

Phänomenal ist die Situation der Helligkeit dadurch ausgezeichnet, daß die Dinge sich im Tageslicht voneinander abheben als Gestalten, als etwas, das man anblicken und unterscheiden kann. Das, was man selbst nicht ist, erscheint als eine Vielzahl scharf umgrenzter Einzeldinge. Die Einzeldinge stehen nicht unbezüglich neben-, vor- oder hintereinander, sondern sind zu Ensembles versammelt, kommen miteinander an einem Ort vor. Sie sind Teil einer Gegend, die wiederum Teil einer umfangenden Gegend ist und so fort. Da das Licht aber nicht nur die einzelnen Dinge selbst als unbezüglich vorkommende sehen läßt, sondern auch zeigt, worin sie sich ähneln und worin sie sich unterscheiden, kann der Mensch dieser sachlich gegebenen Systematik folgen, kann er trennen zwischen Ähnlichem und Unähnlichem, kann er Gleichartiges als zusammengehörig zusammenfassen und das so Zusammengefaßte wiederum mit anderem Zusammengefaßten vergleichen, bis ein System von Über- und Unterordnungen, je nach den Graden der Ähnlichkeit, der größeren oder geringeren Verwandtschaft, entsteht, ein systematisch geordneter gedanklicher Kosmos von miteinander verwandten Einzeldingen.

Nach dem Vorbild des Architekten und Baumeisters verstanden, hat der systematische Pädagoge eine Stadt, die den Bedürfnissen des Menschen im Licht einer vernünftigen Idee von städtischem Zusammenleben nur begrenzt oder auch gar nicht entspricht, abzureißen und an ihrer Stelle eine neue Stadt zu planen und zu errichten. Ziel ist es, eine Stadt zu planen und aufzubauen, in der man auf Dauer wohnen kann, weil sie sich einer vernünftigen Planung verdankt. Ist die „Stadtsanierung“ erst einmal abgeschlossen, so läßt sich der Konstruktionsplan zwanglos auch als orientierende Karte verwenden, weshalb die beiden Modellvorstellungen nicht immer deutlich voneinander zu trennen sind.

Insofern die Aufgabe eines Architekten und Baumeisters am Modell des Herstellens orientiert ist, wird auch hier das Erkenntnismodell der platonischen Lichtmetaphysik vorausgesetzt, zumindest solange und sofern die Planung sich an einer transempirischen Idee orientiert, die sie definitiv oder regulativ bestimmt. Das Modell des vereinzeln und versammelnden Lichts wird dann aus der Sinnenwelt in eine der Sinnenwelt vorausliegende Welt der Vernunfterkennnis übertragen.

Für die Systematische Pädagogik bedeuten beide Modellorientierungen, daß sie sich so oder so an einem Systembegriff orientiert, der zunächst die Abbildung eines vorgegebenen geordneten Zusammenhangs meint, eines Zusammenhangs, der ein bereits in Nähe und Ferne, Zentrum und Peripherie und in vielfältigen Verweisungsstrukturen geordneter Sachzusammenhang ist, der innerhalb eines umgreifenden Ganzen sachlich abgrenzbar ist und auf den das Erkennen sich deshalb beziehen und an dem es korrigierend Maß nehmen kann. Vor dem Hintergrund solcher Modellvorstellungen ist die Unübersichtlichkeit und dauernde Bewegtheit menschlicher Selbstbestimmungen – im Bild gesprochen: ihr ziel- und regelloses Herumtappen im Dunkeln – eine kaum abzutragende Hypothek für den Systematisierungsgedanken in der Pädagogik. D. h. die Systematische Pädagogik wäre am Ende ihres Weges angelangt, wenn sich die Aufgabe der Systematisierung nur als Systematisierung denken ließe, die eine Sachordnung entweder in orientierender Absicht gedanklich nachbildet oder in handlungsanleitender Absicht gedanklich vorbildet.

Sie bliebe möglich, wenn der Gedanke der Systematisierung und die Einsicht Kants, daß die Bestimmung des Menschen seine (unabschließbare und freie) Selbstbestimmung ist, zu-

sammen bestehen können. Es müßte dazu – ähnlich wie in Humboldts Plan einer vergleichenden Anthropologie – ein wissenschaftliches Programm der systematischen Erforschung der Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Menschen formuliert werden können unter Anerkennung der Voraussetzung, daß es keine vorgängige Bestimmung des Menschen gibt, daß diese Bestimmung vielmehr eine zu leistende Aufgabe ist, daß diese Aufgabe nicht endgültig zu lösen ist – jedenfalls nicht vor dem Ende der Menschheit – und daß schließlich die Aufgabe der Selbstbestimmung nicht exklusiv bestimmten Menschen zufällt oder auf bestimmte Aktivitäten des Menschen begrenzt ist. Daß kurz gesagt, der Mensch sich endlos neu entwirft, ohne sich dabei an anderen als den von ihm selbst in früherer Zeit entworfenen und gelebten Vorbildern (zustimmend oder ablehnend) orientieren zu können.

V

Versucht man die Voraussetzungen, daß es erstens keine vorgängige Bestimmung des Menschen gibt, daß die Bestimmung des Menschen damit zweitens eine von Menschen mit menschlichen Kräften zu leistende Aufgabe ist, daß diese Aufgabe drittens nicht endgültig zu lösen ist und daß die Aufgabe der Selbstbestimmung des Menschen viertens nicht exklusiv bestimmten Menschen zufällt oder auf bestimmte Aktivitäten des Menschen begrenzt ist, in ein Bild zu fassen, so kann man die Menschlichkeit des Menschen mit einem Land vergleichen, das aus Regionen besteht, die dicht besiedelt und deshalb allgemein bekannt sind, aus Grenzregionen, die erst dünn besiedelt sind und deshalb den meisten Menschen – wenn überhaupt – nur vom Hören–Sagen bekannt sind, aus Regionen, die bereits wieder aufgegeben worden sind und deshalb nur noch den Spezialisten für solche Gebiete bekannt sind und schließlich aus Regionen, die jenseits der äußersten Grenzen des bekannten Landes liegen, von denen man zwar träumen und erzählen kann, die aber noch kein Mensch betreten hat und die vielleicht nie ein Mensch betreten wird. Die bekannten Landstriche der Humanität, die Gestalten und Schreckensgestalten, die der Mensch seiner Menschlichkeit bereits gegeben hat, können vermessen und kartographiert werden. Streit ist hier zwar auch möglich, besonders bei der Abbildung „fremder“ oder weit entfernter Gegenden, letztlich gibt es aber eine Bezugsgröße, an der allzu falsche Vorstellungen von systematischen Zusammenhängen korrigiert werden können. Größere Schwierigkeiten macht es, Bezugspunkte für die Regionen der Humanität aufzustellen, in denen erst wenige Menschen siedeln oder die überhaupt noch kein Mensch betreten hat.

In den kaum erschlossenen Randgebieten – so könnte man das Bild weiter ausmalen – haben sich aus ganz unterschiedlichen Gründen jeweils eine mehr oder weniger große Zahl verschiedenen ausgerüsteter und organisierter Menschen niedergelassen, die auch sehr unterschiedliche Ziele verfolgen. Und so unterschiedlich die Zielsetzungen und die Voraussetzungen dieser Pioniere sind, so unterschiedlich werden auch ihre Berichte und Meldungen aus den neu erschlossenen Landstrichen sein. Zudem werden ihre Berichte vielfach von vorgängigen Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen stärker geprägt sein als von tatsächlichen Erfolgen oder Mißerfolgen. Auf die überhaupt noch nicht erschlossenen Regionen der Humanität richten sich ebenfalls zahlreiche Hoffnungen und Befürchtungen, die in Geschichten und Träumen bzw. Albträumen von den noch nicht verwirklichten Möglichkeiten der Humanität berichten. In dieses Bild kann die Systematische Pädagogik in zweifacher Weise eingefügt werden: Sie könnte (1) den unablässigen und in sich widersprüchlichen Prozeß der Herausbildung und Umbildung des menschlichen Selbst– und Weltverständnisses zu protokollieren und zu ordnen versuchen, indem sie sich unter einem kulturwissenschaftlichen Paradigma umfassender Art reformuliert und sie könnte sich (2) als Wissenschaft auch selbst am Prozeß der menschlichen Selbstauslegung ausdrücklich beteiligen.

ad 1

Wenn die Systematische Pädagogik sich als Kulturwissenschaft verstünde, würde sie – im Rahmen unseres Bildes gesprochen – als Nachrichtenagentur in gleicher Weise alle Meldungen sammeln, die aus dichtbesiedelten Regionen der Humanität eingehen, die aus Artefakten aufgegebener Regionen erschlossen werden können, die aus dünn besiedelten Randbereichen eintreffen und die als Spekulationen, Träume, Albträume, Hoffnungen, Befürchtungen, Visionen und Prognosen über die gänzlich weißen Flecken auf der Landkarte der Humanität unter den Menschen kursieren.

Dies ist eigentlich keine neue Situation für die Pädagogik. Auch traditionell hat sie sich mit der Frage auseinandergesetzt: „Wie wird der Mensch zum Menschen?“ und gemeint, „Wie wird der unmündige Mensch zum mündigen Menschen?“ Diese Frage hat auch schon lange eine empirische und eine transempirische Dimension, insofern man unter dem Ziel „mündiger Mensch“ einerseits die faktisch in einer Gesellschaft vorherrschende und mehr oder weniger realisierte Vorstellung von „normaler“ Erwachsenenheit samt den damit verbundenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden hat, andererseits aber auch Mündigkeit als transempirische Zieldimension der Erziehung. Die Pädagogik mußte damit auch früher schon in vielfältiger Hinsicht wissen, was es mit dem Menschen auf sich hat, mußte wissen, was historisch–faktisch und der Möglichkeit nach human ist und in welchen Zusammenhängen und unter welchen Voraussetzungen dieses Verständnis von Humanität Geltung beansprucht, und wie es verwirklicht werden kann. Und es war schließlich auch früher schon schwierig, die pädagogische Relevanz von Phänomenen zu bestreiten, die irgendwie den natürlichen oder den gesellschaftlich–kulturellen Bedingungen und Randbedingungen der Humanität zugerechnet werden können.

Daß jedes Phänomen, das das Selbst– und Weltverständnis des Menschen berührt, pädagogisch relevant werden konnte, hieß nun aber nicht, daß es auch als Gegenstand die Erziehungswissenschaft (mit)konstituierte. Die pädagogische Frage nach der Menschwerdung des Menschen war vielmehr auf Frage–Antwort–Komplexe anderer Wissenschaften verwiesen, die die Erziehungswissenschaft selbst nicht unmittelbar bearbeitete. Die Fragen, die die Pädagogik nicht selbst stellte, auf deren Beantwortung sie aber angewiesen war, fragen allgemein formuliert zum einen danach, wie der Mensch als Naturwesen, als Gesellschaftswesen und als Individuum faktisch beschaffen ist, und zum anderen, wer der Mensch als Mensch ist, was all seinen verschiedenen historischen Gestalten gemeinsam ist oder durch all diese Gestalten hindurch als sein transempirisches Wesen deutlich wird und welche seiner Möglichkeiten noch unrealisiert sind. Der erste Fragekomplex wurde und wird von verschiedenen positiv forschenden Einzelwissenschaften in je unterschiedlicher Perspektive bearbeitet, insbesondere von den sogenannten Humanwissenschaften. Der zweite gehörte und gehört zu den klassischen Fragen der Philosophie und, mit bestimmten Einschränkungen, auch der Theologie. In der Pädagogik kamen und kommen beide Fragen zusammen, insofern es ihr ebenso um die Bestimmung des Menschen in Differenz zu den historisch und kulturell zufälligen Bestimmungen der Erwachsenenheit geht wie um seine Bildsamkeit und um den jeweiligen Beitrag der Natur, der Dinge und der Menschen zum menschlichen Fremd– und Selbstbildungsprozeß.

Auch heute noch findet die Selbstausslegung des Menschen, auf die die Pädagogik verwiesen ist, in den Humanwissenschaften und der Philosophie bzw. Theologie statt. Deren Aussagen können aber inzwischen weder in einem deduktiven Ableitungsverhältnis noch in einem induktiven Aufbauverhältnis eindeutig geordnet werden, noch stehen sie unbezüglich nebeneinander. Sie bilden – um ein spekulatives Bild Hannah Arendts zu variieren – eher Fäden in einem Bezugsgewebe, wobei die Interpretationen der Menschlichkeit des Menschen „wie Fäden sind, die in ein bereits vorgewebtes Muster geschlagen werden und das Gewebe so

verändern, wie sie ihrerseits alle ...fäden, mit denen sie innerhalb des Gewebes in Berührung kommen, auf einmalige Weise affizieren.“²

Die Vorstellung, daß erziehungswissenschaftliche Theorien Teil eines Bezugsgeflechts sind, dessen Muster sich durch alle neu hineinschießenden Fäden dauernd und unvorhersehbar ändert, ist im Zusammenhang von Überlegungen zu einer Systematischen Pädagogik problematisch genug. Die bislang suggerierte Beschränkung des Implikationszusammenhangs auf den Bereich der Humanwissenschaften und der Philosophie bzw. Theologie greift aber noch zu kurz. Da man nicht antizipieren kann, unter welchen Bedingungen welche wissenschaftlichen Erkenntnisse die Marktplätze erobern und ins Zentrum der menschlichen Selbstausslegung vorrücken, wird der mögliche Bezugsbereich der Pädagogik deutlich erweitert, z. Zt. etwa um die Neurowissenschaften, die Genetik, die Biochemie und die Informatik. Aber selbst die Erweiterung der möglichen Interpretationspartner auf alle Universitätsdisziplinen verharmlost die tatsächlich gegebene Situation immer noch.

Da weder Theologie noch Philosophie noch Einzelwissenschaften in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich ein Interpretationsmonopol haben, ist die Auslegung der Humanität im empirischen und im normativen Sinne nicht beschränkt auf Interpretationen, die in Form von Theologien, Philosophien, Theorien, Bildungstheorien und Werken der Kunst vorgelegt werden. Sie geschieht ebenso, wenn nicht nachdrücklicher, als implizite menschliche Selbstausslegung in Taten, in Lebensvollzügen, in Subtexten und Kontexten von Handlungen, in ausdrücklichen Ritualen und informellen Alltagsritualen, in explizierten und impliziten Regelungen des Zusammenlebens, in Umwelt- und Mitweltgestaltung, in Lehren, die wissenschaftliche Hypothesen griffig aus ihrem Fragezusammenhang lösen, verabsolutieren und dogmatisieren und natürlich auch noch in Theorien und künstlerischen Hochbildern der Humanität. Was Menschwerdung faktisch und der Möglichkeit nach ist und was ihre Verwirklichung in der einen oder anderen Weise für den Einzelnen oder eine Gesellschaft bedeutet und wie ihre Realisierung zu bewerkstelligen ist, wird heute immer erneut in einem schwer zu entwirrenden Geflecht von Handlungen und Vorstellungen, Theorien und Visionen amalgamiert.

Da die Berichte aus den dichtbesiedelten und gut erschlossenen Regionen der Humanität zusammen mit den Erinnerungen an aufgegebene Gebiete, den Meldungen aus den erst dünn besiedelten Grenzregionen und den umlaufenden Vorstellungen über die Regionen, die überhaupt noch kein Mensch betreten hat, ein höchst inkonsistentes Gemenge und instabiles Gefüge bilden, drängt sich bezüglich der systematisierenden Aufgabe sofort die mißtrauisch-zweifelnde Frage nach einem ausweisbaren Maßstab auf, der es erlaubt, die eingehenden und erhobenen Berichte und Meldungen, Erinnerungen, Träume und Visionen zu sortieren und zu beurteilen. Aber selbst wenn zugestanden werden muß, daß unter heutigen Bedingungen eine Systematische Pädagogik, die alle Rück- und Vorerinnerungen der Menschen an ihre Menschlichkeit unangesehen ihrer Herkunft sammelt, mangels einer aus der Sache entspringenden Ordnung nicht mehr aus eigener Machtvollkommenheit entscheiden kann, welche Behauptungen angemäßt und welche wahr sind, bleibt eine methodisch disziplinierte Suspendierung von Geltungsansprüchen möglich. Durch die Einklammerung von Geltungsansprüchen wird der Inhalt der Aussage selbst unverändert gelassen. Nur die Behauptung, die Aussage gelte, wird eingeklammert. Durch die Einklammerung können zum einen die Geltungsansprüche selbst ohne Stellungnahme zu ihrer Berechtigung in ihren Voraussetzungen, Implikationen und Folgen in den Blick genommen werden. Zum anderen wird der Inhalt der Aussage, das, was gelten soll, von einer Notwendigkeit, der man folgen muß, die eine bestimmte Sichtweise und ein bestimmtes Handeln erzwingt, in eine Möglichkeit

² Hannah Arendt: Vita activa oder vom tätigen Leben, München 1981, S. 174.

verwandelt, die eine bestimmte Sichtweise und ein bestimmtes Handeln ermöglicht, allenfalls nahelegt. Als eine mögliche Formulierung der Wirklichkeit und / oder Möglichkeit des Menschen steht sie dann gleichberechtigt neben anderen Formulierungen, ohne diesen sofort ihren Geltungsanspruch zu bestreiten, kann sie als Facette neben anderen Facetten betrachtet werden und die weitere Entwicklung anregen, ohne sie zu bestimmen. Sie erweitert – im Sinne Humboldts – das Feld der humanen Möglichkeiten.

Die Pädagogik gewönne durch die Verwandlung von Notwendigkeiten in Möglichkeiten die Freiheit zurück, gemäß ihrer eigenen Einsicht und unter ihrer eigenen Perspektive zu prüfen, welche Vorschläge aus welchen Gründen anschlussfähig sind. Sie käme damit zwar nicht aus der Situation der Entscheidung zwischen Alternativen heraus, ohne über ein verlässliches Kriterium für ihre Wahl zu verfügen, aber sie könnte und müßte ihre Wahl erziehungswissenschaftlich als zweckmäßige und / oder sinnvolle Ergänzung, Revision, Differenzierung, Grundlegung, Vereinfachung etc. bisher geltender Annahmen begründen und liefere nicht mehr behaupteten Notwendigkeiten hinterher oder vor ihnen davon.

D. h., wenn man schon wählen muß, ohne über verlässliche sachliche Auswahlkriterien zu verfügen, dann sollte man erstens in Kenntnis vieler Möglichkeiten wählen. Und dann sollte man zweitens ausdrücklich und unter Angabe von Gründen wählen und die eigene Entscheidung nicht als unausweichliche, weil sachlich diktierte Notwendigkeit maskieren und damit als alternativlosen Sachzwang dogmatisieren, sondern sie als eine Möglichkeit unter anderen Möglichkeiten, die jeweils spezifische Schwächen und Stärken haben, diskutieren und prüfen.

ad 2

Die Systematische Pädagogik könnte zweitens – hiermit im Sinne von Diltheys ursprünglicher Intention über das kulturwissenschaftliche Paradigma hinausgehend – im Rahmen unseres Bildes auch als Unternehmung verstanden werden, die sich selbst am prologischen Selbstbestimmungsversuch der Menschen ihrer Zeit beteiligt.

Auch ein solches Selbstverständnis wäre nicht eigentlich neu. Die Erziehungswissenschaft hat sich auch früher nicht darauf beschränkt, fremddatenverarbeitende Integrationswissenschaft zu sein, hat – im entwickelten Bild gesprochen – als empirische Forschung wie als Didaktik, als Erziehungstheorie oder als Bildungstheorie sich auch selbst mit Reformprojekten und Modellversuchen in Grenzregionen der Humanität angesiedelt, und als disziplinierte Spekulation die Regionen, die noch kein Mensch betreten hat, gedanklich durch konsistente Erzählungen besetzt. Auch heute noch gibt es Reformprojekte und Modellversuche, die neue Bereiche der Humanität urbar machen sollen, sowie spekulative Erzählungen, die dem unbekanntem Land der Humanität ein freundliches oder erschreckendes Gesicht geben. Inzwischen tritt aber die Fiktionalität der Erzählungen und der schwankende Grund, auf den die neuen Siedlungen gebaut werden, immer deutlicher hervor. In dieser Perspektive könnte die Systematik der Pädagogik als Ausdruck der Selbstorganisation von Menschen verstanden werden, die in einer ihnen unbekanntem Region als Pioniere Fuß zu fassen suchen. Alle vorab verabredeten Festlegungen – die nichts als Ausdruck der Vermutung sind, daß sich bekannte Regionen in unbekanntem Regionen fortsetzen, daß Spielarten der Humanität, die aus Vergangenheit und Gegenwart bekannt sind, zur Orientierung in der Zukunft taugen – stünden in dieser Situation unter dem Vorbehalt der Revision gemäß den tatsächlich vorgefundenen Umständen. Die Systematische Pädagogik könnte – wenn sie ihre prologische Dimension ernsthaft zur Kenntnis nimmt – nur immer wieder erneut systematisieren, aber keine Systematik vorlegen und wäre damit in einer der Strategie vergleichbaren Situation, von der Clausewitz sagt: „Die Strategie ... entwirft den Kriegsplan, und an dieses Ziel knüpft sie die Reihe der Handlungen an, welche zu demselben führen sollen, d. h. sie macht die Entwürfe zu den einzelnen Feldzügen und ordnet in diesen die einzelnen Gefechte an. Da sich alle diese Dinge meistens nur

nach Voraussetzungen bestimmen lassen, die nicht alle zutreffen, eine Menge anderer, mehr ins einzelne gehender Bestimmungen sich aber gar nicht vorher geben lassen, so folgt, von selbst, daß die Strategie mit ins Feld ziehen muß, um das Einzelne an Ort und Stelle anzuordnen und für das Ganze die Modifikationen zu treffen, die unaufhörlich erforderlich werden. Sie kann also ihre Hand keinen Augenblick von dem Werke abziehen.“³ Überträgt man Clausewitz' Vorstellung von den Aufgaben und Möglichkeiten der militärischen Strategie auf die Systematische Pädagogik, so müßte sich diese als unabschließbares Systematisieren mitten im Ereignis der menschlichen Selbst- und Weltauslegungen und zum Zwecke der menschlichen Selbst- und Weltauslegung verstehen.

IV

Im Rahmen der Modellvorstellung „Humanität als unbekanntes Land“ wird die Vorstellung obsolet, die systematische Pädagogik könne das Konglomerat der pädagogisch relevanten Erkenntnisse durch eine Idee zusammenhalten und von innen heraus gemäß dieser Idee zu einer architektonischen Einheit wachsen lassen. Die Systematische Pädagogik ist insbesondere keine Instanz, die darüber wacht, daß die Pädagogik als ein Gefüge von Gedanken und Einsichten unter einem bestimmten Auswahl Gesichtspunkt aufgebaut wird, und die weitere Erkenntnis gemäß der einmal vorhandenen Ordnung kanalisiert und abweichende Meinungen exkommuniziert. Ebenfalls nicht mehr möglich ist die Vorstellung, daß die Pädagogik wie ein klassischer militärischer (und in vergleichbarer Weise auch bürokratischer oder industrieller) Verband aus hierarchisch gegliederten Abteilungen besteht, deren arbeitsteilige Struktur durch die Systematik des Gesamtverband zu einem umgrenzten und zweckmäßig organisierten Ganzen zusammengeschlossen wird und in denen mehr oder weniger hoch spezialisierte Mitarbeiter spezifische Daueraufgaben wahrnehmen.

Eher könnte man sich im Rahmen des Bildes an aktuellen Entwicklungen im Bereich von Wirtschaftsunternehmen und öffentlichen Verwaltungen orientieren, in denen die verhältnismäßig starr und hierarchisch gegliederte Abteilungsstruktur vorübergehend durch eine problemorientierte Projektarbeit abgelöst wird. D. h. man beruft Spezialisten aus verschiedenen Abteilungen für eine begrenzte Zeit in Teams, die zeitlich befristet konkret beschriebene Problemstellungen unter ebenso konkret festgelegten (Rahmen-) Zielvorstellungen bearbeiten und nach „Erledigung“ der Projektaufgabe in anderer Zusammensetzung ein neues Problemfeld zugewiesen bekommen. Dabei wird nicht nur die Abteilungsstruktur durchbrochen, sondern durch Hinzuziehung externer Spezialisten oftmals sogar die Grenze der Gesamtorganisation. Da in vielen Fällen die anfänglich beteiligten Teammitglieder ein Vorschlagsrecht für die Hinzuziehung weiterer Spezialisten haben, könnte man als dritten Aspekt den Aspekt der tendenziellen Selbstrekrutierung der Teams nennen. Nimmt man diese Aspekte zusammen, so zeigt sich unter der Perspektive der Systematisierung, daß diese deutlich verlagert wird von einer vorgängigen Systematisierung, die in einer arbeitsteiligen horizontal und vertikal gegliederten Abteilungsstruktur dauerhaft fixiert ist, zu einer vorübergehenden Systematisierung von mehr oder weniger komplexen Einzelproblemen, die man so, aber auch anders sehen und lösen kann. Folge ist eine Pluralität von Systematiken von begrenzter Haltbarkeit, deren Systematisierung im Prinzip auf der gleichen Ebene verhandelt werden kann wie jede andere Problemlösung auch. Der Gedanke der dauerhaften Hierarchisierung erscheint in dieser Perspektive fremdartig und disfunktional, weil alle Ziele unter einer anders gewählten Problemperspektive zu Mitteln werden und ihre jeweilige Qualifizierung als Ziel oder Mittel allein vom Fortschreiten des Problemverständnisses und der Problemlösungen in der Zeit abhängt.

³ Carl von Clausewitz: Vom Kriege (ungekürzter Text nach der Erstauflage 1832–34), Frankfurt am Main, Berlin, Wien, 1980, S. 148.

Die angedeutete Orientierung an verschiedenen Formen der Projektarbeit ist allerdings nicht unproblematisch, weil sie dazu verleitet, die Rede von der Humanität als einem unbekanntem Land nicht ernst zu nehmen. Versucht man nämlich im Rahmen der Projektarbeit das zu lösende Problem im Horizont bereits vorhandenen sedimentierten Wissens zu verorten und ihm ebenfalls im sedimentierten Wissen vorhandene Problemlösungen zuzuordnen, dann arbeitet man mit Schematisierungen, die es erlauben, das Problem im vorhandenen Wissensvorrat zu verorten und realisierbare, d. h. wenigstens dem Typ nach bekannte Problemlösungen zu finden, die in vergleichbaren Situationen in der Vergangenheit schon „funktioniert“ haben. Man unterstellt – in unserem Bild gesprochen – daß sich bekannte geologische, biologische, klimatische, künstlerische, religiöse, ethnische, politische, wirtschaftliche etc. Formationen und Konstellationen fortsetzen und unterschlägt die Möglichkeit, daß neben Kontinuitäten überraschend auch Verwerfungen und Brüche in jeder Hinsicht auftreten können.

Akzeptiert man dagegen die Modellorientierung „Erkundung eines unbekanntes Landes“, so wie sie hier gemeint ist, für die prologischen Teile der Pädagogik, dann gibt es keine Möglichkeit, Probleme vorab dem sedimentierten Wissensvorrat zuzuordnen und damit das unbekanntes Land der Humanität zu einem in gewisser Weise schon bekannten Land zu machen. Dann gibt es nur die Möglichkeit, daß man ausgerüstet mit Hoffnungen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Hilfsmitteln aller Art sowie Mut und Neugier in ein Land vordringt, daß nicht mehr ist als ein weißer Fleck auf der Landkarte und deshalb mit jedem Schritt Überraschungen bereithält. Worauf man zurückgreifen kann, sind allenfalls die widersprüchlichen Mitteilungen von Vorgängern, die mit anderen Hoffnungen, Kenntnissen und Fertigkeiten und anderer Ausrüstung schon einmal eine Erkundung unbekannter Landstriche unternommen und damit der Humanität eine neue Facette hinzugefügt haben. Diese gehören aber zur Ausrüstung der Expedition, werden von dieser „eingeschleppt“ und sind nicht Eigentümlichkeiten des Landes, in dem man sich bewegt. D. h. man kann nicht auf mehr oder weniger genau umrissene Probleme bekannte Problemlösungen anwenden und diese bei Bedarf variieren und weiterentwickeln. Man muß jetzt eine radikale Blickwendung vornehmen, weg vom Problem (das nicht bekannt ist) und hin zu dem Ziel, das man erreichen will, von dem man aber nicht weiß, ob es dem eigenen Unternehmen zugänglich ist. Insofern gleicht das Ziel eher einem Traum, einer endlichen Vision als einem Schritt für Schritt zu verwirklichenden Projekt. Die endliche Vision ist dann gewissermaßen die Fahne, um die sich eine Gruppe schart und unter deren Führung sie gemeinsam losmarschiert. Nach den ersten Schritten wird sich vermutlich herausstellen, daß einige Gruppenmitglieder ihre weitere Beteiligung aufkündigen und andere hinzustoßen möchten. In diesem Prozeß der Zusammenstellung der Erkundungsgruppe wird eine Systematik sichtbar, die irgendwo zwischen dem Traum und den Widerständen der unbekanntes Gegend Konturen gewinnt – allerdings nur bezogen auf das gemeinsame Vorhaben, nicht auf Dauer und nicht für alle weiteren Vorhaben. Die Vorstellung von Systematik wird so einerseits aufrechterhalten, andererseits als immer nur vorübergehend gelingende Systematisierung dynamisiert und historisiert und als Systematik von begrenzter Reichweite pluralisiert. Die Verwandlung von „Notwendigkeiten“ in „Möglichkeiten“, die bis auf weiteres hypothetisch gelten, gilt damit nicht mehr nur für die wissenschaftlich untersuchten Gegenstände, sondern auch für die Konstitution der Wissenschaft von diesen Gegenständen. Die Allgemeine Pädagogik, die Systematische Pädagogik und die erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen sind in dieser Perspektive ebenfalls nur Möglichkeiten, Konzepte, die unter angebbaren Bedingungen formuliert werden, unter diesen Bedingungen perspektivisch verengte Einsichten und Problemlösungen erlauben und unter diesen Bedingungen hypothetisch gelten. Sie bleiben, so könnte man in Anlehnung an Kant sagen, der Modalität nach problematische Urteile. Die Systematik selbst wird kurz gesagt polymorph, die Konstitution der Disziplin Erziehungswissenschaft im wortwörtlichen Sinne als nicht abschließbares Experiment verstanden.

Offene Probleme

Eingangs war gesagt worden, daß eine Systematisierung der Erziehungswissenschaft aus vier Gründen unverzichtbar ist: Erstens weil es Notwendigkeiten der Systematisierung gibt, die mit dem Wissenschaftsanspruch selbst zusammenhängen, zweitens weil sich Systematisierungszwänge aus der Notwendigkeit ergeben, die eigene Wissenschaft zu tradieren, drittens weil sich ein Systematisierungszwang aus professionspolitischen Ansprüchen ergibt und viertens weil es einen Systematisierungszwang gibt, der im Zusammenhang mit der Legitimation des Bildungswesens entsteht.

Bezogen auf die erste Notwendigkeit könnte man von einer Problemlösung derart sprechen, daß auch die Wissenschaft selbst – und nicht nur ihre Forschungsgegenstände – ihrem eigenen Forschungsprogramm unterstellt wird. Systematisierungen sind möglich, bleiben aber hypothetisch.

Bezogen auf die zweite Notwendigkeit ergeben sich zwei alternative Möglichkeiten: entweder könnte man Lehre und Forschung von Anfang an konsequent aufeinander beziehen oder man könnte Lehre und Forschung konsequent von einander trennen. Im ersten Fall würde die Ausbildung der Fähigkeit zu systematisieren zum zentralen Bestandteil der Ausbildung, im zweiten das Lernen eines systematischen Zusammenhangs, der in Form eines Kompromisses als Standardwissen für einige Zeit allgemein anerkannte Geltung beansprucht und in Lehrbüchern geronnen ist.

Bezogen auf die dritte Notwendigkeit, der „Praxis“ sagen zu müssen, über welche berufsfeldrelevanten Einstellungen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ein Pädagoge im Unterschied zu Absolventen anderer Studiengänge verlässlich verfügt, bietet die hier gewählte Perspektive keine Lösung. Sie verschärft im Gegenteil die Differenz von wissenschaftlicher Forschung und praktischem Handeln. Unter dem Zugriff der Forschung verwandeln sich alle Gegenstände und sogar der Zugriff selbst, jede Gewißheit und Notwendigkeit in eine Möglichkeit unter anderen Möglichkeiten, deren Anwahl zwar begründet werden kann, aber keineswegs notwendig ist. Ein im Berufsfeld Handelnder muß aber zumindest zum Zeitpunkt einer Entscheidung an die Notwendigkeit der getroffenen Wahl, die Geltung der zugrundeliegenden Überzeugungen und die hinreichende Absicherung seiner Kenntnisse und Fertigkeiten glauben können.

Ein vergleichbares Dilemma läßt sich bezüglich des vierten Aspekts konstatieren: das Bildungswesen kann ebensowenig wie das professionelle Handeln im Berufsfeld auf Voraussetzung gegründet werden, die von Bedingungskomplexen perspektivisch eingengt werden und zudem durch die Wahl anderer Fragestellungen und Methoden jederzeit in revidierbare Hypothesen zurückverwandelt werden können. Es braucht vergleichsweise zeitresistente „Gewißheiten“ als Basis.

Die unterschiedlichen Grundbedürfnisse und Grundhaltungen von neuzeitlicher Forschung auf der einen Seite und praktischem und technischem Handeln auf der anderen Seite ließen sich nur dann in einem geregelten Verfahren vermitteln, wenn die „Fixation of Belief“ wie Charles S. Peirce, einer der Stammväter des Pragmatismus, das Problem umschrieben hat, nicht persönlichen Vorlieben und lebensgeschichtlichen Zufällen überlassen bliebe. Dazu müßte die im Zusammenhang praktischen und technischen Entscheidens und Handelns unumgängliche Verwandlung von vielen in je anderer Weise eingeschränkten und bedingten hypothetischen Möglichkeiten in eine Notwendigkeit selbst noch einmal dem Kriterium einer ausdrücklich begründeten und nachvollziehbaren (nicht zwingenden) Wahl unterstellt werden. Die Wahl eines Wahlverfahrens wäre in der Perspektive der wissenschaftlichen Forschung allerdings selbst auch wieder eine Wahl und deshalb auszuweisen – führt also in einen Zirkel hinein.

Außerdem kann man mit guten Gründen zweifeln, ob eine Wahl, die sich nicht auf Notwendigkeiten und Gewißheiten beruft, sondern den Status einer begründeten Möglichkeit behält, das Handeln mit einer so überzeugenden Gewißheit ausstattet, daß handlungshemmende Zweifel durch sie ausgeräumt werden. Aber selbst wenn es gelingen sollte, ein allgemein annehmbares Verfahren der „Fixation of Belief“ zu finden und in die universitäre Ausbildung aufzunehmen, wird sich das praktische und technische Handeln mit der Einsicht anfreunden müssen, daß auch seine wissenschaftliche Armierung nicht mehr ermöglicht als eingeschränkt brauchbare Notlösungen, genauer, daß gerade seine wissenschaftliche Aufrüstung es – nach einem vorübergehenden Gefühl größerer Sicherheit – dauerhaft mit dem Gefühl der Unsicherheit infiziert hat.