

Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft

1 Theorienkonjunkturen und kritische Bilanz: Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer konsolidierten Identität

Pluralismus der Theorien, Konzepte und Methoden: das wäre, in einer Kurzformel zusammengefaßt, eine — in der Pädagogik selber wie bei ihren Freunden und Kritikern im Konzert der wissenschaftlichen Disziplinen oder in der öffentlichen Meinung — allgemein akzeptierte Beschreibung des Zustands und der Tendenzen in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. Es gibt wohl kaum eine wissenschaftliche Disziplin, »in der so viel Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben solle; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen solle; was sie tun und lassen müsse; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methoden sie sich vorzugsweise stützen möge«.¹ Der ständige Wechsel von Theorien und Konzepten hat der Pädagogik den Ruf eingebracht, wissenschaftlich und gesellschaftlich dem Opportunitätsprinzip modeabhängig zu folgen.² Für die in der Geschichte des pädagogischen Denkens häufig schwankende Konjunkturlage der Theorien, begleitet von einer auf Dauer gestellten Selbstreflexion der Disziplin, scheint »narzißtischer Relativismus«³ eine treffende Kennzeichnung zu sein. Wenn ein namhafter Vertreter der Zunft in jüngster Zeit gar vom »Ende der Erziehung«⁴ spricht und die Forderung aufstellt, man solle vom traditionellen Begriff »Erziehung« Abschied nehmen, dann könnte man versucht sein, in Abwandlung der polemischen Charakteristik, die Karl Kraus der Psychoanalyse hat zuteil werden lassen, zugespitzt zu fragen: Ist die Pädagogik selbst die Hilfsbedürftigkeit, für deren Therapie sie sich hält?

Erziehungswissenschaft zwischen Theorienkonjunkturen und Theoriekonkursen, Ratlosigkeit und Betriebsamkeit — im Hinblick auf diese

1 K. Mollenhauer, Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, in: E. König und P. Zedler (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*, Paderborn/München 1982 (= König/Zedler 1982), 252-265, hier 252.

2 D. Neumann und J. Oelkers, Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, *Pädagogische Rundschau* 35 (1981) 623-648.

3 P. Zedler, *Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre — Problemstruktur und Perspektiven*, in: König/Zedler 1982, 266.

4 H. Giesecke, *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Stuttgart 1985.

Zustandsbeschreibung besteht weitgehende Einigkeit, in der Bewertung dieses Zustands gehen die Ansichten jedoch weit auseinander. Steht es wirklich so schlecht um die Erziehungswissenschaft? Ist die Erziehungswissenschaft eine »überflüssige« oder eine »verkannte Disziplin«⁵? H.-E. Tenorth hat darauf hingewiesen, daß die Krisen der Theoretiker nicht mit den Krisen der Theorie verwechselt werden sollten. Krisenbehauptungen haben professionspolitisch immer auch den Charakter von »Propagandagerede«, Theorierezeptionen und -kritiken müssen immer auch als Professionalisierungsstrategie, »wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen als Revierkonstruktionen wissenschaftstheoretischer Spezialisten«⁶ gesehen werden. Die Behauptung von der Dauerkrise im Fach dient so — und die Erziehungswissenschaft unterscheidet sich hier nicht von anderen Wissenschaften, vor allem nicht von ihren sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen — der Profilierung der Wissenschaftsproduzenten wie der Professionspolitik des pädagogischen Establishments, das seine eigene Permanenz begründen muß⁷; sie dient weniger dem Erkenntnisfortschritt der Disziplin selber.

Versucht man den Nebel vielgestaltiger Krisenklage zu lüften, der das in diesem Jahrhundert der Quantität wie der Komplexität nach in bisher nie gekanntem Maße ausgedehnte Bildungssystem und den ihm zugeordneten Teil des Wissenschaftssystems mit raffinierten Argumentationskulturen überlagert, dann zeigt sich vielmehr, daß sich Theorienwettbewerb und kontinuierliche Selbstreflexion in der Erziehungswissenschaft keineswegs in einer hochstilisierten, an Neologismen reichen Selbstbespiegelung erschöpften, sondern neben disziplinspezifischem Erkenntnisfortschritt eine selbstkritische Standortbestimmung und Bilanz erzwungen haben, die für die Erziehungswissenschaft durchaus zukunftssträchtige Perspektiven eröffnen. Mehr oder weniger unabhängig vom Streit um wissenschaftstheoretische Programmatiken bzw. von der Rechtfertigung vorgängiger Forschungsinteressen ist in vielen Einzeluntersuchungen der Wissenszuwachs der Pädagogik vorangetrieben worden; Themenbereiche wie Bildungsbarrieren, Lehr/Lernforschung und Curriculumkonstruktionen, pädagogische Interaktion, soziale Bedingungen und Funktionen pädagogischer Institutionen können dafür schlagwortartig angeführt werden. Kaum eine andere vergleichbare Disziplin verfügt heute über eine ähnlich gründliche wissenssoziologische Funktionsanalyse.⁸ Die tendenziell per-

5 U. Herrmann, J. Oelkers, J. Schriewer und H.-E. Tenorth, Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß, ZP 29 (1983), Beiheft 18, 443ff.

6 H.-E. Tenorth, Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie, ZP 29 (1983) 347-358, hier 347.

7 K.-E. Schorr, Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem, ZP 25 (1979) 883-891.

8 Vgl. P. Bourdieu und J.-C. Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971 (= Bourdieu/Passeron 1971); P. Bourdieu u.a., Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt/M. 1981; M. Baethge, Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Institutionalisierung von Bildung, in: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, Stuttgart 1984, 21-51.

manente Selbstreflexion, die für Außenstehende leicht den Augenschein selbstzerstörerischer Kritik annehmen kann, hat Erkenntnisfortschritte auch in ureigensten erziehungswissenschaftlichen Problemfeldern gebracht: der Frage der Autonomie der Pädagogik wie der Frage nach der Pädagogik als einer »praktischen Wissenschaft«. So kann die Erwartung geäußert werden, daß zukünftig die heute erkennbaren Umrisse einer Theorie des pädagogischen Handelns eine weitere Ausarbeitung erfahren, die die Pädagogik aus den Dilemmata und Paradoxien »zwischen Technologie und Selbstreferenz«⁹ herauszuführen vermag.

Eindrücklichstes Zeichen dieser Situation konsolidierender Standortbestimmung, der Vergewisserung der Bestände wie Erprobung von Perspektiven, ist die seit 1983 erscheinende »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft«¹⁰, die nach dem erklärten Willen ihrer Herausgeber, »kritisch in die Vergangenheit und konstruktiv in die Zukunft gerichtet«, die Absicht verfolgt, die Erziehungswissenschaft auf ihrem Wege zu einer »unverkennbaren Identität« als Disziplin darzustellen, und zwar so, daß Pädagogik als Sozialwissenschaft mit einer breiten Öffnung gegenüber den Methoden und Resultaten anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen begriffen wird, »ohne eine bloße Summation von Disziplinen zu betreiben«. Die »Abbildung der Disziplin-Struktur« ist nicht, wie es naheliegen könnte, oberster Gesichtspunkt der inhaltlichen Gliederung dieser enzyklopädischen Bestandsaufnahme. Damit kommt sie schon vom Konzept her einem Vorwurf zuvor, der im letzten Jahrzehnt in steigendem Maße der Pädagogik entgegengehalten wurde: Der Erziehungsvorgang sei durch Ausgrenzung einer Fülle von Spezialbereichen derartig aufgesplittert worden, daß er weder in der Forschung noch in der Praxis als dem Adressaten der Forschung in seiner Gesamtstruktur in den Blick kommen könne, mit der Folge, daß fortschreitende Spezialisierung innerhalb der Theoriebildung den Bedürfnissen in der Praxis immer weniger Rechnung tragen könne.¹¹ Oberstes Gliederungsprinzip der »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft« ist vielmehr die Beschreibung und Erklärung des Prozesses der Erziehung und seiner Phasen, um die Gefahr einer »Atomisierung des Gegenstandes« der Erziehungswissenschaft, »letztlich des Menschen als eines zu Erziehenden«, von vornherein zu vermeiden.¹² Sie knüpft damit ausdrücklich an die Tradition der Aufklärung und der in ihrem Kontext entstandenen politischen und pädagogischen Theorie an, nach der Gegenstand der Erziehung die Menschheit unter dem Aspekt ihrer Konstitution durch Bildung ist.¹³

9 N. Luhmann und K.-E. Schorr (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1982 (= Luhmann/Schorr 1982).

10 D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1983ff (im folg. EnzE).

11 Vgl. Zedler, in: König/Zedler 1982, 267, auch A. Flitner, Eine Wissenschaft für die Praxis?, ZP 24 (1978) 183-193.

12 Vgl. EnzE 1 (1983) 11ff.

13 Vgl. K. Neumann, Erziehung und menschliches Leben, in: H. Wendt und N. Loacker (Hg.), Der Mensch, Bd. 9, Zürich 1984, 279-302.

2 Ausweitung, Spezialisierung und Rückkehr zur Besinnung auf die Möglichkeiten einer Theorie für die Praxis: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang und in der Folge der Bildungsreform

Die Veränderung des einzelnen Menschen wie der Gesellschaft in Richtung auf die Menschheitsideale der Philosophie der Aufklärung, der Beitrag des Bildungswesens im Kontext der Veränderungen des gesellschaftlichen Umfeldes in Richtung auf eine Veränderung der Gesellschaft zu mehr Freiheit und Humanität, das waren auch die Leitvorstellungen, die — ausgelöst von massiven Anstößen gesamtgesellschaftlicher Bedarfsplanungen und bildungspolitischer Forderungen zur Vermeidung einer vermeintlichen »Bildungskatastrophe«¹⁴ — in den 60er Jahren die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung geradezu beflügelten.¹⁵ Das Programm dieser Entwicklung ließe sich in der Formel zusammenfassen, »die Forderung nach Emanzipation mit einer wissenschaftlichen Technik und gesellschaftliche Praxis umfassenden Rationalität zu vermitteln«.¹⁶ Über etwa ein Jahrzehnt war die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung wesentlich auf die Aufgaben und Probleme der Bildungsreform konzentriert, mit einem Kulminationspunkt im Jahre 1970, in dem der erste Entwurf eines Bildungsgesamtplans vorgelegt wurde.

Inzwischen läßt sich genauer einschätzen, wie gewaltig Aufbruchstimmung und Erwartungen an die Reform, wie kurz in historischer Perspektive aber auch der Zeit-, wie gering im Grunde der Spielraum für fundamentale Veränderungen waren. »Für die Bildungspolitik setzte schon 1971 ein, was später nach der weltweiten Wirtschaftskrise allgemein als Tendenzwende aufgefaßt wurde, der Zerfall der eben erst begonnenen gesamtstaatlichen Bildungsplanung«.¹⁷ Die Aufforderung zu weitreichenden Reformaktivitäten, die der Erziehungswissenschaft bis in die Prozesse gesamtstaatlicher Bildungsplanung erfolgreich einzuwirken gestatteten, brachte der vergleichsweise jungen Disziplin grundlegende Selbstverständnisprobleme, Interessenkollisionen, vor allem die Gefahr einer chronischen Selbstüberforderung. Mit den Erfolgen im bildungs-, gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Bereich im Rücken, wurde die Erziehungswissenschaft zugleich in eine Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen des Faches verwickelt, die nicht nur bis

14 G. Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, München 1965.

15 Vgl. *Deutscher Bildungsrat* (Hg.), *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970; L. von Friedeburg, *Bilanz der Bildungspolitik*, ZP 24 (1978) 207-220.

16 T. Feuerstein, *Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft*, München 1973, 11.

17 L. von Friedeburg und Ch. Oehler, *Staatliche Bildungsplanung*, EnzE 5 (1984) 253.

heute andauert, sondern die sich nach dem »mißratenen Fortschritt«¹⁸ der Reform naturgemäß verschärfen mußte.

Die Aufgabe, wissenschaftlich begründete Reformmaßnahmen zu initiieren und zu begleiten beim Aufbau eines Bildungswesens, das nicht nur den aus der gesellschaftlichen Entwicklung resultierenden Anforderungen gerecht werden konnte, sondern auch den Individuen dieser Gesellschaft ein Mehr an (Chancen)-Gerechtigkeit bescheren sollte, war mit den bis in die 60er Jahre vorherrschenden geisteswissenschaftlichen, hermeneutisch-philosophischen Konzepten der Erziehungswissenschaft nicht zu erfüllen. Die Pädagogik wurde, vorbereitet durch ihre eigene »realistische Wende«¹⁹, endgültig gezwungen, sich sozialwissenschaftliche Theoriekonzepte und Methodenarsenale zu adaptieren. »Versprach der vor allem in der Tradition kritischer Sozialforschung vorhandene Bestand an gesellschaftswissenschaftlicher Reflexion einen normativ-kritischen Zugriff auf die Analyse und Gewinnung reformrelevanter Anforderungen, der forschungspolitisch wie methodologisch überdies nicht weit von den bildungstheoretischen Intentionen und methodischen Einsichten geisteswissenschaftlicher Pädagogik entfernt war, so versprach die empirisch-analytische Sozialforschung jenes Steuerungswissen zu liefern, das eine gezielte Realisierung angestrebter Wirkungen erlaubte.«²⁰

P. Zedler hat versucht, die Entwicklung der Erziehungswissenschaft während der letzten beiden Jahrzehnte in ihrem Zusammenhang mit dem Verlauf und den Problemen der Bildungsreform zu rekonstruieren: die Aufbruchphase mit ihrer fast zur Geschichtsvergessenheit neigenden Abgrenzung gegen die traditionellen Konzepte der Disziplin; die Expansion und Spezialisierung, verbunden mit einer weit ausgreifenden Indienstnahme der Sozialwissenschaften, während der Reformphase; schließlich die gegenwärtige Situation der Bilanzierung mit der Rückkehr zu den »Klassikern« und zur Historiographie des Faches²¹ sowie einem kritischen Infragestellen der Anbindung der Pädagogik an die Sozialwissenschaften bis hin zur betonten Forderung einer Besinnung auf die »einheimischen Begriffe« (J.F. Herbart). Aus der Perspektive dieser Rekonstruktion wird deutlich, daß ein Großteil der Trends der gegenwärtigen Theorieszene als Folge des Reformgeschehens in seinen verschiedenen Stufen begriffen werden kann.

18 A. Flitner, *Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik*, München 1977.

19 Vgl. H. Roth, *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*, in: H. Thiersch und H. Tütken (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Abhandlungen*, Hannover 1967, 113-126; vgl. auch S.F. Müller und H.-E. Tenorth, *Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Prozeß der Theorie des Bildungssystems seit der »realistischen Wendung«*, ZP 25 (1979) 853-881; H. Thiersch, *Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft, Die Deutsche Schule* 58 (1966) 3-21.

20 Zedler, in: König/Zedler 1982, 271.

21 Vgl. EnzE 1 (1983) 25ff.

Zuvörderst ist dabei hinzuweisen auf die Tendenz zur Aufgliederung in Teildisziplinen. Der Wegfall der mit der Reform verknüpften Aufgaben wie die damit sich öffnende »theoriestrategische Lücke« machten das Ausmaß der in den eigentlichen Reformjahren 1967-1972 erfolgten »Komplexitätssteigerung einzelner Problem- und Theoriefelder« in der Erziehungswissenschaft ebenso sichtbar wie die Neigung zur »Abschottung und Isolierung einzelner Theoriestränge«. So entwickelten sich relativ getrennt voneinander bildungsökonomische Kapazitätsplanung und Curriculumkonstruktion. Letztere hatte wenig Bezugspunkte zur Unterrichtsforschung. Die Unterrichtsforschung kümmerte sich zunächst wenig um den Einfluß institutioneller und organisatorischer Vorgegebenheiten auf didaktische Strategien und Lernerfolge bei den Schülern.²² Erst in den Jahren des beginnenden Scheiterns der Reform wurde der »heimliche Lehrplan« als dominante Einflußgröße in Lehr/Lernprozessen »entdeckt«.²³ Die ganzheitliche Betrachtung von Lehr/Lern-, zu schweigen von Bildungsprozessen war weitgehend in den Hintergrund gerückt.

Bis in die Gegenwart hineinwirkend sind ferner zu diagnostizieren die reaktiven Tendenzen in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, gekoppelt an den jeweiligen Stand des Reformgeschehens bzw. die Anforderungen aus dem gesellschaftlichen Umfeld. Der breiten bildungspolitisch inspirierten Diskussion um Wirtschaftswachstum und Chancengleichheit in den 60er Jahren folgten die Auseinandersetzungen um den Aufbau und die curriculare Gestaltung des Bildungswesens. Als 1970 Strukturentscheidungen gefallen waren, konzentrierte sich das erziehungswissenschaftliche Interesse nahezu ausschließlich auf die Konstruktion und Entwicklung von Curricula, durchbrochen lediglich von der ab Ende der 60er Jahre sich auf breiterer Basis durchsetzenden Sozialisationsforschung. Als sich bei der Durchsetzung der Reformvorhaben in steigendem Maße politisch-legitimatorische und administrative Probleme einstellten, rückten zum einen Konzepte der Normenbegründung, vor allem in Form der Analytik des praktischen Diskurses²⁴, in das Zentrum des theoretischen Interesses, zum anderen gewannen »Transformationskonzepte« wie die Aktionsforschung²⁵, überhaupt handlungs- und alltagswissenschaftlich orientierte Verfahren an Boden.

Je mehr die politisch-administrativen Reformentscheidungen die pädagogischen Institutionen erreichten, desto größer erschien die Notwendigkeit einer Analyse des Verhältnisses von Institution und pädago-

22 Vgl. Zedler, in: König/Zedler 1982, 272ff.

23 Vgl. J. Zinnecker (Hg.), *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim 1976.

24 Vgl. E. König, *Theorie der Erziehungswissenschaft*, 3 Bde., München 1975-1978.

25 Vgl. F. Haag, H. Krüger, W. Schwärzel und J. Wildt (Hg.), *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*, München 1972; H. Moser, *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, München 1975; H. Kordes, *Pädagogische Aktionsforschung*, EnzE 2 (1984) 185-219.

gischer Interaktion, des pädagogischen Alltagshandelns auf der Mikroebene. Das ist für die Entwicklung der Curriculum- und Evaluationsforschung ebenso nachzuweisen wie für die Unterrichtsforschung.²⁶ »Nicht die Analyse kann die Krise der Institutionen vorbereiten, es ist im Gegenteil die Krise der Institutionen, die die Analyse provoziert, sie produziert und sozialisiert.«²⁷ Das Scheitern der Bildungsreform vor Augen, schickte sich die Handlungsforschung als »Protestbewegung« gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis²⁸ an, neue Perspektiven für die Erziehungswissenschaft zu eröffnen.

In der Hauptströmung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung dieser Phase wurde in einer Ermittlung der Strukturmerkmale von »Organisation und Interaktion« die »Syntax« des Erziehungssystems zu entschlüsseln versucht.²⁹ Kommunikationstheorie³⁰ und Interaktionstheorien³¹ erhielten einen bevorzugten Stellenwert in den »Theorien zum Erziehungsprozeß«.³² Das pädagogische und didaktische Feld wurde als ein Strukturzusammenhang spezifischer Interaktion beschrieben, »der, bei aller Intentionalität, so zu gestalten ist, daß er die Annäherung an Kommunikations- und Handlungsstrukturen erlaubt und fördert, in denen immer mehr bewußte und kritische Partizipation und Handlungsfähigkeit laboriert werden kann«.³³

»Sind die jeweiligen Organisationsmomente geeignet, die als pädagogisch erstrebenswert betrachteten Interaktionen zu ermöglichen? Wie muß 'Organisation' gestaltet werden, damit die als pädagogisch notwendig erachteten 'Interaktionen' möglich werden?«³⁴ Die Erziehungswissenschaft sah sich am Ausgang der Bildungsreform sogar zunehmend in der Rolle, die pädagogische Qualität des zu weiten Teilen mitgestalteten Produkts, die durch die Reform veränderten institutionell-organisatorischen und curricularen Bedingungen des Erziehungssystems, zu prüfen. Die Analyse der gesellschaftlichen Krise der Erziehung, genau der Situation, die zu vermeiden pädagogischer Reformeifer eingesetzt worden war, mußte zwangsläufig tiefsitzende Zweifel an der

26 Vgl. H.L. Meyer, Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972; ders., Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. 1980; Deutscher Bildungsrat (Hg.), Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung (Empfehlungen der Bildungskommission), Stuttgart 1974; H. Rumpf, Unterrichtsanalysen im Zug von Curriculumentwicklung, ZP 21 (1975) 843-865.

27 G. Lappassade, Socialanalyse et potentiel humain, Paris 1975, 107.

28 Vgl. G. Auernheimer, »Protestbewegung« gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis. Über einige Neuerscheinungen zur Handlungsforschung, ZP 22 (1976) 377-386.

29 Vgl. K. Mollenhauer, Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, ZP 23 (1977), Beiheft 13, 39-56.

30 Vgl. D. Baacke, Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München 1973.

31 M. Brumlik, Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt/M. 1973.

32 K. Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München (1972) ³1976.

33 W. Popp (Hg.), Kommunikative Didaktik, Weinheim/Basel 1976, 11.

34 W. Klafki, Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern — Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie, ZP 23 (1977), Beiheft 13, 13.

eigenen Disziplin auslösen. Diese selbstkritischen Zweifel allerdings brachten letztlich beachtliche Erkenntnisfortschritte zutage im Hinblick auf das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft wie auf die eigenen Leistungsmöglichkeiten als wissenschaftlicher Disziplin. Die Erziehungswissenschaft hatte sich zu sehr mit »wünschbaren Bildungswelten«, zu wenig mit den »realen und realmöglichen Schulwelten«³⁵ auseinandergesetzt, sich »in zum Teil absurde Allzuständigkeitsillusionen verstiegen«.³⁶ Dennoch war es richtig, so hat H. Blankertz die Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform zusammenfassend nachgezeichnet, »nicht länger von den Widerständen und Zwängen, denen Erziehung und Unterricht im gesellschaftlichen Kontext ausgesetzt ist, zu abstrahieren, sondern gerade sie in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Es war richtig, eine Wendung auf die politisch-gesellschaftliche Funktion der Erziehungswissenschaft zu vollziehen ... und die dafür unerläßliche erfahrungswissenschaftliche Orientierung einzuleiten. Aber unter dem Druck der weitreichenden öffentlichen Inanspruchnahme, unter dem Druck der gewaltigen Expansion und unter dem Druck der gleichzeitigen, für (die) Disziplin ganz neuen doppelseitigen Konfrontationen mit der positivistischen und marxistischen Wissenschaftstheorie ist dem sozialtechnologischen Verständnis von Erziehung nicht genügend widerstanden worden.«³⁷ Die Erziehungswissenschaft war aufgefordert, Abschied zu nehmen von der »Epoche der Postulatspädagogik«³⁸, die »Reflexionsprobleme im Erziehungssystem«³⁹ zu klären und die traditionelle Diskussion um eine Theorie pädagogischen Handelns wieder aufzunehmen.

3 Erziehungswissenschaft in Verbindung mit Kritischer Theorie, Systemtheorie und Theorie kommunikativen Handelns: Paradigmensuche auf dem Weg zu einer Theorie pädagogischen Handelns

Die Phänomene der Erziehung und des Erziehungssystems in ihren Wechselwirkungs- und Abgrenzungsbeziehungen zur Gesellschaft und deren Teilsystemen sind in den letzten beiden Jahrzehnten durch Einbezug der in der Frankfurter Schule entwickelten Formen der Kritischen Theorie sowie der verschiedenen Spielarten soziologischer und sozio-ökonomischer Systemtheorie einer differenzierten Analyse zugänglich gemacht worden. K. Hurrelmann z.B. hat eine Theorie gesellschaftlich

35 Tenorth, Krisen, a.a.O., 351.

36 Herrmann u.a., Disziplin, a.a.O. (s.o. Anm. 5), 446.

37 H. Blankertz, Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform, ZP 24 (1978) 171-182, hier 176.

38 Herrmann u.a., Disziplin, a.a.O. (s.o. Anm. 5), 462.

39 N. Luhmann und K.-E. Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.

organisierter Sozialisation konzipiert, »die eine gesellschafts-, eine organisations- und eine interaktionstheoretische Problemebene in sich integriert«. Diese Theorie erfaßt das Erziehungssystem im Rahmen der jeweiligen Gesellschaftsformation, die Erscheinungsformen der Interdependenzen von Erziehungssystem und anderen Teilsystemen der Gesellschaft sowie den Beitrag des Erziehungssystems zur Reproduktion sozialstruktureller Ungleichheiten. Der interaktionistische Ansatz gewährleistet die systematische Analyse der Interaktions- und Rollenstrukturen von organisierten Sozialisationssystemen bis zur Klärung, »in welcher Weise und in welchem Ausmaß Individuierungsbedürfnisse des zu sozialisierenden Individuums befriedigt werden«. ⁴⁰ Bei diesen Analysen hat sich herausgestellt, daß das Erziehungssystem als Interaktionssystem gerade die Leistungen nicht hervorbringt, die vom Organisationssystem her erfordert werden, oder umgekehrt Interaktionen pathologisiert werden auf Grund organisatorisch geforderter Leistungen. Qualifikation, Selektion, Integration und Legitimation sind im Erziehungssystem nur schwer, wenn überhaupt in ein Gleichgewicht zu bringen. ⁴¹ Der Hinweis auf die gerade wieder aufblühende Diskussion über das Lernen um der Leistung, nicht der Sache und des Lernens willen, insbesondere in der Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe ⁴², der Hinweis auf den alten Streit über »Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit« ⁴³, muß hier als exemplarischer Beleg genügen. »Despite the best intentions of all, students are wasted and teachers disillusioned — so resümieren Psychologen das, was sich ergibt, wenn Lehrer und Schüler mit je ihren möglichen Welten um der Erziehung willen in Interaktion treten.« ⁴⁴ Als Ausdruck von Distanz und Widerstand kann schließlich eine spezifische »Interaktionskultur« entstehen, um die Schule als Institution zu »überleben«. ⁴⁵ Die interne Differenzierung des Erziehungssystems und seine infolge gesellschaftlicher Differenzierung verschärften Selektionen in ihrer Auswirkung auf das Persönlichkeitssystem bzw. die Identitätsbildungsprozesse der Individuen sind vor allem für die Jugend- und Adoleszenzphase gründlicher untersucht worden. ⁴⁶

40 K. Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Reinbek 1975, 41f.

41 Vgl. H. Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, Weinheim/Basel 1975.

42 Vgl. A. Flitner und D. Lenzen (Hg.), *Abitur-Normen gefährden die Schule*, München 1977; H.v. Hentig, *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*, Stuttgart 1980.

43 H. Becker, *Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit*, Neue Sammlung 21 (1981) 335-349.

44 Vgl. N. Luhmann und K.-E. Schorr, *Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft*, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981) 37-54, hier 46.

45 Vgl. Th. Heinze, *Schülertaktiken*, München/Wien/Baltimore 1980.

46 Vgl. S.N. Eisenstadt, *Von Generation zu Generation. Die Altersgruppe und Sozialstruktur*, München 1966; R. Döbert und G. Nunner-Winkler, *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters*, Frankfurt/M. 1975; K. Ottomeyer, *Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung*, in: K. Hurrelmann und D. Ulich (Hg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1980, 161-193.

Alle Analysen des Erziehungssystems laufen auf eine Abhängigkeit in der Unabhängigkeit hinaus: »Wenn man dem Bildungssystem die von ihm beanspruchte absolute Unabhängigkeit zuerkennt oder wenn man es im Gegenteil nur als Funktion des jeweiligen Wirtschaftssystems oder als unmittelbaren Ausdruck des 'gesamtgesellschaftlichen' Wertsystems ansieht, kann man nicht mehr erkennen, daß es gerade aufgrund seiner relativen Autonomie unter dem Anschein von Neutralität und Unabhängigkeit ihm äußerliche Funktionen erfüllen kann, das heißt, daß es seine sozialen Funktionen tarnt, um sie desto besser zu erfüllen.«⁴⁷

An der Unwahrheit des in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kontinuierlich wiederholten Topos der pädagogischen Autonomie⁴⁸ hat auch die von der Kritischen Theorie geleitete Kritische Erziehungswissenschaft einen ihrer wichtigsten Angriffspunkte gefunden.⁴⁹ Sie zeigte, daß das geisteswissenschaftliche Verständnis von Bildung als der »subjektiven Anverwandlung der geschichtlichen Welt in einem Akt produktiven Verstehens«⁵⁰ bei Zugrundelegung des Maßstabs kritisch-rationaler Normenlegitimation letztlich affirmativ an den jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen orientiert ist. Erziehung und Bildung, verstanden im Rahmen einer materialistisch-selbstreflexiven Theorie, müssen in ihrem spezifischen Charakter vielmehr bestimmt werden als Elemente einer Praxis unter dem Postulat der Emanzipation, d.h. unter dem Kriterium der »Verneinung konstatierte Unfreiheit«⁵¹ und der Eröffnung von Chancen individueller Mündigkeit im Raum einer sich demokratisierenden Gesellschaft. Mit dem Anspruch auf individuelle Mündigkeit, zu der der Erziehungsprozeß verhelfen soll, ist nurmehr eine inhaltlich offene Leitorientierung vereinbar, nach der »Negatives« entlarvt und das individuelle Bewußtsein in den Stand gesetzt werden soll, die Quasi-Natürlichkeit der sozialen Bedingungen und Verkehrsformen in ihrem jeweiligen Charakter ungerechtfertigter Herrschaft durchschauen und insofern in autonome Kontrolle übernehmen zu können. Konstitutiv ist für die Kritische Bildung die Kategorie des Möglichen, die bleibende Herausforderung, daß das humane Potential menschlichen Daseins, individuell wie gattungsgeschichtlich, herauszuführen ist aus den historischen Bedingungen seiner Entfremdung. Emanzipatorische Erziehung soll somit helfen, das Potential gesellschaftlicher Veränderungen zu verstärken; sie schafft nicht unmittelbar

47 Bourdieu/Passeron 1971, 191ff.

48 Vgl. E. Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1964.

49 Vgl. K. Mollenhauer u.a., Pädagogik der »Kritischen Theorie«. 4 Kurseinheiten der Fernuniversität Hagen, Hagen 1978.

50 G. Menze, Bildung, in: J. Speck und G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, 151; vgl. auch ders., Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975.

51 K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968, 69.

»Mündigkeit«, sondern die Disposition zu praktischer Rationalität als der Grundlage zukünftiger individueller wie gesellschaftlicher Selbstbestimmung.

Bis in die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung sind die Grundthesen der Kritischen Erziehungswissenschaft, insbesondere die »doppelte Negativität des Normativitätsproblems« im Prozeß emanzipatorischer Erziehung, Gegenstand kontroverser Auseinandersetzung. Erziehungsziele sind immer dem Verdacht ausgesetzt, ideologische Projektionen gegenwärtiger Sichtweisen und Interessen zu sein. »Der Versuch, erziehungs- und bildungstheoretisch einzulösen, was mit Emanzipation gemeint ist, aktualisiert darum den Widerspruch von geschichtlicher Kontinuität und Diskontinuität und führt die pädagogische Handlungsorientierung in das Dilemma zwischen falscher Positivität, die in der Kontinuität der 'verkehrten' Gegenwartsverhältnisse befangen bleibt, und folgenlos abstrakter Negation, die das Unvernünftige entlarvt, ohne des Vernünftigen schon mächtig zu sein.«⁵² Um einen Ausweg aus diesem Dilemma zu finden, bietet sich aus der Sicht Kritischer Erziehungswissenschaft nur die Form einer konstruktiv-selbstreflexiven Modellbildung für die Normierung pädagogischen Handelns an.⁵³

Damit Kritik nicht als bloß abstrakte Negation des Bestehenden — im Namen einer auf unbestimmt bessere Möglichkeiten hin zu verändernden Praxis — in einem Zirkel folgenloser ideologischer Bedingungsanalysen gefangen bleibt, ist in dieser besonderen einflußreichen Variante erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung versucht worden, den Bildungsprozeß an einem Maßstab auszurichten, der in der Handlungsstruktur des Erziehungsprozesses selber ein Modell emanzipatorischen Fortschritts darzustellen gestattet. Dieses Modell wurde gewonnen aus Habermas' universal-pragmatischer Theorie der »kommunikativen Kompetenz«⁵⁴, in der unter Einbezug psychoanalytischer, entwicklungspsychologischer, interaktionistischer und sprachpragmatischer Erkennt-

52 W. Keckeisen, *Kritische Erziehungswissenschaft*, EnzE 1 (1983) 117-138, hier 130.

53 Vgl. W. Klafki, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 1976; ders., *Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis »Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft«*, in: König/Zedler 1982, 15-52; Ch. Wulf, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977; D. Hoffmann, *Kritische Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 1978.

54 Vgl. J. Habermas, *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, in: J. Habermas und N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt/M. 1971, 101-141; ders., *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*, in: ders., *Kultur und Kritik*, Frankfurt/M. 1973, 118-194; ders., *Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen*, in: M. Auwärter u.a. (Hg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt/M. 1976, 332-347; ders., *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981; ders., *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt/M. 1983, 127-206; ders., *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/M. 1984.

nisse der »normative Gehalt kritischer Grundbegriffe«⁵⁵ in Begriffen einer Theorie der Bildung sprach- und handlungsfähiger Subjekte expliziert wird. Nach der Kritischen Theorie Habermasscher Prägung fungiert die »kontrafaktische Antizipation«⁵⁶ der Utopie herrschaftsfreien Lebens, unabhängig von der tatsächlichen historischen Situation, als idealtypische Norm in den Prozessen der Sprache und des kommunikativen Handelns. Sie ist als emanzipatorisches Interesse, stufenspezifisch ausgeprägt, in der Evolutionsdynamik der menschlichen Gattungsgeschichte nachzuweisen. Die menschliche Werdegeschichte als Emanzipationsprozeß läßt sich insofern als Bildungsgeschehen »rekonstruieren«, als sie als Prozeß der Selbst-Aufklärung der Gattung über ihre historisch-gesellschaftliche Praxis durchschaubar gemacht werden kann, eine Praxis, die in den Formen ihres kommunikativen Ablaufs immer auch den Anspruch eines an den idealtypischen Regeln des »Diskurses« ausgerichteten Verständigungshandelns, den prinzipiellen Anspruch der Einlösung von Wahrhaftigkeits- und Wahrheitsforderungen durchhält. Ein kritisch-konstruktives Modell von Bildung muß dementsprechend unter der Leitvorstellung der in der Verkehrsform des herrschaftsfreien Diskurses vorgestellten »Kommunikationsgemeinschaft« darlegen, welche Kompetenzen beim Heranwachsenden gefördert werden müssen, daß mit der Fähigkeit, vorgegebenen Normen zu folgen, zugleich die kritische Fähigkeit erworben wird, sich diskursiv über theoretische und praktische Geltungsansprüche auseinandersetzen zu können. »Diskurs ist ein anderer Name für die ideale Lernsituation: Auch die fordert vorübergehende Distanz von Handlungszwängen, den gleichberechtigten Umgang aller einer Lerngruppe Angehörigen miteinander, die Anstrengung, begründete und einsehbare Wahrheiten zu finden. Das 'pädagogische Feld', organisiert als Diskurs, nimmt wie dieser die verbesserten Bedingungen einer allgemeinen Kommunikation der Gesellschaft vorweg.«⁵⁷ Pädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln ist demgemäß auszurichten an Diskurs-Ethik und bildungstheoretischen Postulaten.⁵⁸

Die enge Verbindung von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft hat zu der Frage geführt, ob Pädagogik heute ohne Kritische Theorie überhaupt noch möglich ist oder ob die Pädagogik durch Involvierung in die Kritische Theorie nicht letztlich ihre »Selbstelimination« betreibt.⁵⁹ Denn die Radikalkur selbstreflexiver Analyse der Abhängigkeiten der Erziehung und der Erziehungswissenschaft vom Ge-

55 Habermas, Hinweise, a.a.O., 63.

56 Habermas, Bemerkungen, a.a.O., 122.

57 D. Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz — Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie, Neue Sammlung 11 (1971) 566-580; 12 (1972) 57-69, hier 63.

58 Vgl. Mollenhauer, Theorien, a.a.O.

59 Vgl. J. Ruhloff, Ist Pädagogik heute ohne »Kritische Theorie« möglich?, ZP 29 (1983) 219-233.

sellschaftssystem hat die Erziehungswissenschaft paradoxerweise mit dem Ergebnis der besseren Aufklärung des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft in die Gefahr gebracht, sich der eigenen Existenzgrundlage zu berauben, und zwar insoweit, als traditionell ein eigener Gegenstandsbereich pädagogischen Handelns und pädagogischer Theorie von ihr beansprucht wird. Kein geringerer als K. Mollenhauer, der wie kaum ein anderer die Grundannahmen der Kritischen Theorie produktiv in das Paradigmen-Gefüge der Theorien zum Erziehungsprozeß⁶⁰ eingefügt hat, weist heute darauf hin, daß eine ideologiekritische Untersuchung von Institutionen und Handlungsmustern nicht schon für Pädagogik gehalten werden darf, daß »eine pädagogisch relevante Ideologie-Kritik nur sinnvoll ist, wenn sie zuvor sich einen Begriff von pädagogischer Wirklichkeit, von der Struktur der Weltsicht und des Bewußtseins des Kindes macht«. ⁶¹ Aus der Kritischen Erziehungswissenschaft selber kommt die Einsicht, daß gesellschaftskritische Konstruktivität, zum fortschrittsgewissen Prinzip verklärt, dazu tendiert, »der pädagogischen Praxis emanzipatorische Möglichkeiten zu suggerieren und zugleich emanzipatorische Leistungen abzufordern, die ihr Urteilsvermögen und ihre praktische Kraft systematisch überfordern«. ⁶² Noch radikaler in Frage gestellt wurde das pädagogische Denken in seinen traditionellen Autonomieansprüchen von der Rekonstruktion des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft, wie sie von der Systemtheorie Luhmannscher Prägung mit ebenso großem Kenntnisreichtum in der Geschichte der neuzeitlichen Pädagogik wie pointiertem Spott über die »Konfrontier-Konzepte mit kritischer Grundtönung«⁶³ vorgelegt wurde. Ausgangspunkt der Reflexion pädagogischer Autonomie sind für Luhmann/Schorr die realen sozialkulturellen Entwicklungen im Erziehungssystem. Reflexion ist Systemreflexion und als solche die Analyse des — insbesondere in der bisherigen Pädagogik — vielfach »verdeckten Zusammenhangs von pädagogischer Semantik und sozialer Struktur«. ⁶⁴ Die praktischen, politischen wie theoretischen Bemühungen um Autonomie waren und sind nach Luhmann/Schorr nichts anderes als ein »Folgeproblem gesellschaftlicher Differenzierung. Autonomie und Reflexion sind als Strukturen und Prozesse gesellschaftlicher Teilsysteme nicht Privationen der Gesellschaftlichkeit, sie führen das Teilsystem nicht aus der Gesellschaft heraus, sondern sind selbst gesellschaftlich konstituiert, und zwar genau: durch die Form der Differenzierung konstituiert.«⁶⁵ Der Defekt bisheriger erziehungswissenschaftlicher Theorie-Konstruktion liegt danach vor allem in ihrem Anthro-
po-

60 Vgl. Mollenhauer, Theorien, a.a.O.

61 Mollenhauer, in: König/Zedler 1982, 255.

62 Keckeisen, Erziehungswissenschaft, a.a.O., 134.

63 Luhmann/Schorr, Reflexionsprobleme, a.a.O., 20.

64 Ebd., 15; vgl. auch N. Luhmann, Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1, Stuttgart 1980.

65 Luhmann/Schorr, Reflexionsprobleme, a.a.O., 25.

zentrismus, ihrer »alteuropäisch-humanistischen«⁶⁶, subjektzentrierten Reflexion.

»Lernfähigkeit«, die das Erziehungssystem vermittelt und die es selber auszeichnet, ist die funktional adäquate Aufgabenbestimmung für die Autonomie dieses gesellschaftlichen Teilsystems. »Das Konzept des zu lernenden Lernenkönnens paßt sich in eine funktional differenzierte Gesellschaftsordnung ein. Es kann insofern als Korrelat evolutionärer Veränderungen des Gesellschaftssystems begriffen werden: Höhere Komplexität, die selektives Verhalten erzwingt, erfordert höhere Umstellfähigkeit auf der Ebene sozialer wie auf der Ebene personaler Systeme.«⁶⁷ Die Systemtheorie abstrahiert systematisch von Subjektivität und menschlicher Individualität. Die konkrete Utopie der Emanzipation durch Bildung ist in ihrer Sicht nicht mehr als eine Reformforderung, deren wissenschaftliche Erörterung der Etablierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem nützlich sein mag, abgelöst von den realen Problemen im Erziehungssystem aber — etwa durch Analyse des Kontrasts von Bildung (Selbstverwirklichung) und Leistung (Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen) — als »nicht genau genug auf die Funktion von Erziehung zugeschnitten«⁶⁸ und so als eigentlich folgenlos entlarvt werden kann.

Die systemtheoretische Rekonstruktion des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft durch die funktionale Soziologie hat Interpretationsangebote bereitgestellt, die die Pädagogik selbst gegen den Strich lesen.⁶⁹ Nur um den Preis der Selbstaufgabe jedoch kann die Pädagogik die Grundvoraussetzung der Systemtheorie teilen, daß die sozialen Systeme nicht aus Personen, sondern aus Handlungen als Elementarteilen bestehen, das Subjekt quasi zum »Gespenst im System« gemacht wird.⁷⁰ Die Kritik der funktionalen Soziologie, daß die Praxis der Erziehung bzw. die Erziehung im Erziehungssystem von der Erziehungswissenschaft in Begriffen gedacht wird, die mit der gegebenen Praxis zuwenig, wenn nicht sogar nichts zu tun haben, ist von der Erziehungswissenschaft allerdings in einem theorieinternen Lernprozeß aufgenommen worden, der sich ganz allmählich auch in den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen findet. Hier wie dort hat die Kritik an der praktischen Funktion bisheriger Theoriebildung grundlegende Umorientierungen gebracht.⁷¹ Alltagsorientierung⁷², Lebensweltanalyse⁷³, die Erforschung von Biographie und

66 N. Luhmann, *Soziologie der Moral*, in: N. Luhmann und S.H. Pfürther (Hg.), *Theorie der Moral*, Frankfurt/M. 1978, 28ff.

67 Luhmann/Schorr, *Reflexionsprobleme*, a.a.O., 87.

68 Ebd., 84.

69 Vgl. Herrmann u.a., *Disziplin*, a.a.O., 462.

70 Vgl. H. Brunkhorst, *Systemtheorie*, EnzE 1 (1983) 193-213, hier 209f.

71 Vgl. Zedler, in: König/Zedler 1982, 274ff.

72 J. Hack, *Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen*, Frankfurt/M. 1977; A. Schröder, *Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 1982.

73 W. Lippitz, »Lebenswelt« oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1980.

Lebenslauf⁷⁴, Umwelt und Erziehung⁷⁵, das wären Stichworte für die Gegenstandsbereiche dieser Perspektivenänderung. Im Hinblick auf die Methoden-Ebene kommt sie zum Ausdruck im Paradigmenwechsel zu hermeneutisch-interpretativen⁷⁶, ethnomethodologischen⁷⁷, generell: qualitativen Verfahren in der Sozialforschung.⁷⁸

Ins Zentrum des theoretischen Interesses ist dabei der Begriff der Situation⁷⁹, vor allem der Begriff der Handlung gerückt. Die Rekonstruktion der konventionellen pädagogischen Probleme mit handlungstheoretischen Denkmitteln scheint für die zukünftige erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung besonders aussichtsreich. D. Benner hat für die Kritik und Fundierung pädagogischer Praxis eine »Prinzipientafel« skizziert, in der er »den Grundbegriffen der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit als Prinzipien der individuellen Seite der Erziehungspraxis jeweils Prinzipien ihrer gesellschaftlichen Seite« zuordnet. Von besonderer Bedeutung für die »intergenerationelle Praxis« ist die Forderung, »daß die anderen gesellschaftlichen Praxen — Arbeit, Sitte, Politik, Kunst und Religion — sich ihrerseits durch Überführung der gesellschaftlichen Determination in eine pädagogische für die Mitwirkung der zu Erziehenden öffnen«.⁸⁰

Die Ausfüllung dieses Theorierahmens ist auf spezielle handlungstheoretische Argumente angewiesen. Da die Handlungstheorie bisher aber selber keine einheitliche Richtung eingeschlagen⁸¹ und selbst im Bereich des kommunikativen Handelns unterschiedliche Positionen bezogen hat⁸², sind auch für eine Theorie pädagogischen Handelns verschiedene Ansätze in der Diskussion.

74 M. Kohli, Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: *Hurrelmann/Ulich* (Hg.), Handbuch, a.a.O., 299-317; P. Gsetzner, Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung, in: ebd., 371-392; W. Fuchs, Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen 1984; D. Baacke und T. Schulze (Hg.), Pädagogische Biographieforschung. Orientierung, Probleme, Beispiele, Weinheim/Basel 1985.

75 T. Schulze, Ökologie, *EnzE* 1 (1983) 262-279.

76 U. Oevermann, Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: K. Hurrelmann (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976, 34-52; ders. u.a., Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: H.-G. Soeffner (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, 352-434; D. Garz und K. Kraimer (Hg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren, Frankfurt/M. 1983; S. Kade, Methoden des Fremdverstehens, Bad Heilbrunn 1983.

77 M. Parmentier, Ethnomethodologie, *EnzE* 1 (1983) 246-261.

78 E. Köckeis-Stangl, Methoden der Sozialisationsforschung, in: *Hurrelmann/Ulich* (Hg.), Handbuch, a.a.O., 321-370; *EnzE* 2 (1984).

79 K.-H. Arnold, Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften. Zur Definition eines erziehungswissenschaftlichen Situationsbegriffs, Weinheim/Basel 1983.

80 D. Benner, Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns, *EnzE* 1 (1983) 298ff.

81 Vgl. H. Lenk, Handlungstheorien, 4 Bde., München 1977; A. Beckermann (Hg.), Analytische Handlungstheorie, 2 Bde., Frankfurt/M. 1977; E. König, Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft, in: *König/Zedler* 1982, 80-103.

82 G. Meggle, Grundbegriffe der Kommunikation, Berlin 1981; Habermas, Theorie, a.a.O.

Unter Zuhilfenahme des Instrumentariums der analytischen Philosophie angelsächsischer Prägung und dessen Anwendung auf die Grundbegriffe der Pädagogik geht J. Oelkers der Frage nach, ob »Erziehen« und »Unterrichten« »lediglich Sammelbegriffe für diverse Alltagshandlungen« sind oder Ausprägungen eines »pädagogischen Handlungstypus«. ⁸³ Ein weiterer Ansatzpunkt für das Konzept einer Theorie pädagogischen Handelns wäre noch zu entwickeln aus der Weiterführung vorliegender Untersuchungen zum Verhältnis der pädagogischen Zentralbegriffe »Erziehung« und »Bildung« zum Begriff des kommunikativen Handelns, wie er neuerdings in Habermas' »Theorie des kommunikativen Handelns« unter ausführlicher struktureller Analyse des Begriffs der »Lebenswelt« entfaltet wird. Da Habermas die Bildungsinstitutionen der Lebenswelt zurechnet und keinen spezifischen Begriff pädagogischen Handelns im Rahmen der Grundunterscheidungen von erfolgs- und verständigungsorientiertem Handeln ausweist, muß in einer pädagogischen Handlungstheorie geprüft werden, ob eine Abgrenzung zwischen kommunikativem Handeln, das im Prozeß der Sozialisation »der Ausbildung von personalen Identitäten« ⁸⁴ dient, und pädagogischer Einwirkung, die auf Identitäts-Bildung zielt, vorgenommen werden kann. ⁸⁵

Eine Lösung dieses handlungstheoretischen Abgrenzungsproblems kann nur gefunden werden, wenn »die Frage nach einem eigentümlichen Paradigma zur theoretischen Erschließung dessen, was Bildungs- und Erziehungsprozesse ausmacht«, nicht mehr »nur noch verschämt gestellt« wird. In den Irrwegen des »breiten Spektrums zwischen Bildungsökonomie und Therapie« ⁸⁶ dürfte sich die Pädagogik jedoch insofern immer besser zurechtfinden, als die Struktur therapeutischen, beratenden und pädagogischen Handelns in seinem jeweiligen professionellen Charakter zunehmend besser geklärt ⁸⁷ und damit das »notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft« ⁸⁸ überwunden wird. Ermutigend in dieser Richtung sind auch Arbeiten, die K. Mollenhauer zu strukturalen pädagogischen Interaktionsanalysen vorgelegt hat, in denen die Frage aufgeworfen wird, »ob und in welcher Form individuelle

83 J. Oelkers, *Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns*, in: Luhmann/Schorr, *Reflexionsprobleme*, a.a.O., 139ff; ders., *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*, Darmstadt 1985.

84 Habermas, *Theorie*, Bd. 2, a.a.O., 208.

85 J. Oelkers, *Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns*, ZP 29 (1983) 271-280.

86 Mollenhauer, in: König/Zedler 1982, 258ff.

87 Vgl. E. Schmitz, *Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns*, in: E. Schlutz (Hg.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*, Bad Heilbrunn 1983, 60-78; ders., *Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß*, EnzE 11 (1984) 95-123.

88 U. Oevermann, *Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft*, in: D. Garz und G. Kraimer (Hg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?*, Frankfurt/M. 1983, 113-155.

Erfahrung und Organisation (einer bestimmten Ordnung folgend) von Bildungsverläufen gesellschaftlich-geschichtlichen 'Mustern' unterworfen ist«. ⁸⁹

4 Identität als Ziel und Fiktion: Erziehung als Problem in postmodernen Gesellschaften

Unabhängig abhängig vom Prozeß der Gesellschaft und der Zivilisation, hin- und hergerissen zwischen Funktionalisierung und Reflexivität, hat die Pädagogik wie kaum eine andere Theorie für gesellschaftliche Praxis in ihrem Handlungsfeld seismographisch empfindlich auf die Umbrüche im gegenwärtigen Gesellschafts- und Wissenschaftssystem reagiert. ⁹⁰ Die vielfach beschworene Krise der Erziehungswissenschaft, von der unsere Überlegungen ausgingen, ist insofern nicht allein à conto eines disziplintypischen Paradigmenstreits abzurechnen, sondern sie ist auch konsequenter Ausdruck der wissenschaftstheoretischen Grundlagendiskussion ⁹¹, der Sinnkrise in der Auseinandersetzung der wissenschaftlichen Disziplinen untereinander wie der Funktions- und Leistungskritik der Wissenschaften im Hinblick auf die gesellschaftliche Praxis, schließlich der Strukturkrise der postmodernen Gesellschaften selber. ⁹² Auf diese Krise kennzeichnende Stichworte wie »Grundwerte-Diskussion« oder »Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel« ⁹³ kann hier nur hingewiesen werden.

Das für die Identitätskrisen in komplexen Industriegesellschaften typische »moralische Vakuum« hat O. Negt im Rückgriff auf Durkheims Anomie-Theorie als Zustand beschrieben, »in dem alte Normen nicht mehr gelten, die regulierende Kraft der Traditionen (z.B. die einer patriarchalischen Kultur, religiöser Wertsysteme) teilweise oder ganz außer Kraft gesetzt ist, aber neue Handlungsorientierungen, die Sicherheit im Alltagsverhalten verbürgen, noch nicht gefunden sind«. ⁹⁴ Die von zunehmender Vergesellschaftung, Verwissenschaftlichung und Technisierung bestimmten Industriegesellschaften geraten in steigendem Maße

89 K. Mollenhauer, Aspekte einer strukturalen pädagogischen Interaktionsanalyse. Methodologische Hypothesen zur gesellschaftlichen Formierung von Bildungsverläufen, in: H. Röhrs (Hg.), Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte, Wiesbaden 1979, 241-252, hier 242.

90 Vgl. K. Mollenhauer, Historische Umbrüche und ihre Folgen für die Pädagogik, in: Wendt/Loacker (Hg.), Der Mensch, a.a.O. (s.o. Anm. 13), 363-375.

91 Vgl. J. Lakatos, Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen, in: W. Diederich (Hg.), Theorien der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/M. 1974, 55-119; P. Feyerabend, Wider den Methodenzwang, Frankfurt/M. 1976; ders., Wissenschaft als Kunst, Frankfurt/M. 1983.

92 Vgl. O. Negt, Die Abkapselung der Jugend, in: H.J. Schultz (Hg.), Einsamkeit, Stuttgart 1980, 136-147; ders., Strukturkrise und Pädagogik. Versuch einer Charakteristik der heutigen Strukturkrise, Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984) 214-216.

93 H. Klages und P. Kmiecik (Hg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt/M./New York 1979.

94 Negt, Abkapselung, a.a.O., 144.

unter das Diktat der Dynamik gesellschaftlicher Arbeitsteilung und einer von daher sich verschärfenden Dissoziation von selbständigen, institutionell sich verfestigenden gesellschaftlichen Teilbereichen, ohne das einigende Band eines gemeinsamen normativen Zentrums. Die vom gesellschaftlichen Strukturwandel ausgehende »Erosionskrise« (O. Negt) bringt für die Prozesse politischer Willensbildung zunehmende Legitimationsschwierigkeiten; denn in einer »Umwelt, die das gesellschaftliche Wollen der Menschen korrumpiert«, »stirbt der öffentliche Raum ab«. ⁹⁵ Im Erziehungssystem wird als Bildungsziel immer weniger interessant die Integration der persönlichen und der gemeinsamen Kultur als vielmehr der Marktwert von Zertifikaten. »Negative Selektion und formales Bildungsinteresse stärken sozialdesintegrative und intrinsische Lernmotivationen blockierende Momente in den Bildungsinstitutionen, veräußerlichen Lernprozesse und können breite Demotivationskrisen bei Lehrenden und Lernenden hervorrufen. Die Gefahr der inneren Kolonialisierung von Bildung durch das Produktionssystem wächst.« ⁹⁶ Die Umbruchsituation im gesellschaftlichen Normgefüge hat für die Pädagogik die — ihre bisherige Existenzform radikal in Frage stellende — Problematik aufgeworfen, wie man mit einer »gebrochenen Identität« umzugehen habe, die »nicht mehr die traditionelle Gestalt von durch Disziplin, durch Arbeit, verinnerlichten Normen hat.« ⁹⁷

Erziehung ist seit Rousseau als Projekt der Moderne begriffen worden, und die Erziehungswissenschaft hat ihr Selbstverständnis wesentlich aus der aufklärerischen Leitvorstellung entwickelt, daß die Moderne letztlich ein Erziehungsprojekt ist. Der Grundgedanke moderner Pädagogik ist die Abhängigkeit der individuellen Identität von ihrer pädagogischen Konstitution. »Der Mensch der Neuzeit, vor allem der in der gesellschaftlichen Produktion der 'Kultur' engagierte Mensch der Neuzeit, lebt als einzelner im Selbstverlust; er ist kein Selbst, kein wahrhaft mit sich selbst befreundetes Wesen, gerade deshalb, weil er mit aller Anstrengung und Verzweiflung er selbst sein will... Im Verlust der Identität macht sich die Identität als positives Kriterium der menschlichen Existenz bemerkbar.« ⁹⁸ Die Konstitution der modernen Identität als Initiation in die objektive Kultur, in die kommunikativen Abläufe zweck- und verständigungsorientierten rationalen Handelns ist von pädagogischer Hilfe abhängig. Das traditionelle utopische Motiv der Pädagogik ⁹⁹, die

95 R. Sennet, *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*, Frankfurt/M. 1983, 25.

96 Baethge, *Produktion*, a.a.O. (s.o. Anm. 8), 48.

97 Negt, *Strukturkrise*, a.a.O., 216.

98 G. Buck, *Zwischen Kulturkonsum und Lebensweisheit. Legitimierungsprobleme der Erwachsenenbildung*, Neue Sammlung 22 (1982) 288-306, hier 293; vgl. auch *ders.*, *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*, Paderborn/München 1984.

99 Vgl. J. Oelkers, *Weltverbesserung als pädagogische Utopie*, in: *Wendt/Loacker* (Hg.), *Der Mensch*, a.a.O., 422-440.

Menschen sollen durch erzieherische Bemühungen lernen, die besseren und vollendeteren Möglichkeiten ihrer Natur zu realisieren, ist in der Aufklärung mit dem Konzept des Projekts der Moderne gekoppelt worden, jenes — nach Habermas' »Theorie kommunikativen Handelns« — bis heute unvollendeten Versuchs, das menschliche Rationalitätspotential historisch zur Entfaltung zu bringen. Erst ein »umfassender Rationalitätsbegriff«¹⁰⁰, der nicht auf Zweckrationalität verkürzt ist, würde die Gesellschaft in die Lage versetzen, sich selbst als moderne angemessen zu etablieren.

Die aufklärerische Tradition eines konstitutiven Zusammenhangs zwischen Identitätsproblem und gesellschaftlicher Modernisierung hat die Erziehungswissenschaft bis in die Gegenwart durchgehalten, und zwar in ihrem Modell der Bildung als eines Prozesses der Ausstattung der Individuen mit den Kompetenzen einer autonom handlungsfähigen Person¹⁰¹ oder, in anderer terminologischer Wendung, dem Modell der »Ich-Identität«, die sich in Kommunikationsprozessen herstellt und die statt auf vorgegebenen Normen auf dem Konsens zurechnungsfähiger Subjekte beruht.¹⁰² Als idealtypische Bestimmungsgröße hat die Leitvorstellung einer kommunikativ sich herstellenden »Ich-Identität« ihre regulative Funktion für den Bildungsprozeß also nicht eingebüßt. Angesichts der zunehmenden Dissoziation der gesellschaftlichen Teilbereiche und der mit der Pluralisierung der Lebenswelt geradezu konstitutionell vorgegebenen Identitätskrisen in modernen Gesellschaften ist die Erziehungswissenschaft aber in eine selbstkritische Prüfung eingetreten, ob nicht weniger die Orientierung des Bildungsprozesses am Begriff einer »Ich-Identität«, die zugleich Freiheit und Individuierung des einzelnen in komplexen Rollensystemen sichern soll, im Zentrum des pädagogischen Handelns zu stehen hat, als vielmehr die Krisenhaftigkeit des Bildungsverlaufs, wie er aus dem mit der gesellschaftlichen Modernisierung einhergehenden Wandel der lebensweltlichen Erfahrung resultiert. Den Individuen fällt es immer schwerer, die mit komplexen Rollensystemen verbundene zeitliche, räumliche und soziale Aufsplitterung des persönlichen Handlungs- und Erfahrungsraums in der Einheit einer Lebensgeschichte zu integrieren. Wenn es der Gesamtgesellschaft aufgrund ihrer Komplexität nicht gelingt, eine »vernünftige Identität« auszubilden¹⁰³, kann das Individuum nur bei sich selbst die Stütze zur Füllung des normativen Vakuums suchen. Der Prozeß der modernen Identitätsbildung führt fast zwangsläufig in das widersprüchliche Bemühen, sich dort einer Identität zu versichern, wo sie am wenigsten zu finden ist, nämlich in der privaten Subjektivität.

100 Habermas, Theorie, Bd. 1, a.a.O., 345.

101 Vgl. Oevermann, Überlegungen, a.a.O. (s.o. Anm. 76), 35ff.

102 Vgl. F. Schweitzer, Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?, Weinheim/Basel 1985, 70ff.

103 J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: J. Habermas und D. Henrich, Zwei Reden aus Anlaß des Hegel-Preises, Frankfurt/M. 1974, 23-84.

Erziehung, wenn sie ihrem traditionellen Auftrag gemäß dem einzelnen Menschen wie der Menschheit als ganzer Zukunftsaussichten eröffnen will, sieht sich zunehmend in einer paradoxen Situation: Die Kompetenzen, die eine aufwendige Erziehung heute vermittelt, sind bei vielen Heranwachsenden und auch erwachsenen Mitgliedern unserer Gesellschaft von einem weitverbreiteten Gefühl der Aussichtslosigkeit begleitet. Die von Projektionen in die Zukunft lebende Erziehung droht angesichts fehlender Zukunftsperspektiven und narzißtischer Rückzugstendenzen in den postmodernen Gesellschaften¹⁰⁴ in sich selbst zu einer problematischen Veranstaltung zu werden. »Das Einzige, was noch Dauer verspricht, ist das innere Erleben, gerade weil es nur situativ erfahrbar ist. 'Bildung', also das immer Zukünftige, liegt zu fern, um attraktiv zu sein.«¹⁰⁵ Den grundlegenden Wandel in der Persönlichkeitsstruktur postmoderner Gesellschaften »von der sogenannten innengeleiteten zur narzißtischen Persönlichkeit«¹⁰⁶, der von klinischer Seite als Tendenz zur »Desintegration des Selbst«¹⁰⁷ beschrieben worden ist, hat J. Oelkers im Rückgriff auf R. Kosellecks Studien zur »Semantik geschichtlicher Zeiten«¹⁰⁸ historisch-systematisch als Verzeitlichungs- und Subjektivierungsprozeß zu interpretieren versucht: Bildung ist »im modernen Bewußtsein mehr und mehr Gestaltung der Subjektivität als Subjektivität«.¹⁰⁹ Die auf Mündigkeit bzw. »Ich-Identität« ausgerichtete pädagogische und politische Theoriebildung wird insofern zu einer Revision genötigt, als sie diese von der Pluralität der modernen Lebenswelt freigesetzte Erfahrung zum Ausgangspunkt ihrer theoretischen und praktischen Handlungsformen machen muß, wenn sie sich nicht des eigenen Handlungsfeldes der Lernhilfe berauben will.

Dazu gehört nicht zuletzt eine kritische Überprüfung des insbesondere in der Pädagogik inflationär gebrauchten Identitätsbegriffs. Vor der Fixierung der Identitätsthematik im Vokabular einer kritischen Rollen- und Kommunikationstheorie muß, wie K. Mollenhauer¹¹⁰ hervorgehoben hat, Identität als »Fiktion«, als solche aber notwendige Bedingung des Bildungsprozesses in den Strukturen ihres Aufbaus, auch und gerade im Hinblick auf die Nicht-Planbarkeit von Bildungsverläufen, erschlossen werden. Im Ausgang von den Alltagserfahrungen der modernen Lebenswelt kann sich die Erziehung nicht »im Zugriff auf die

104 Vgl. D. Bell, Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt/M./New York 1976; Ch. Lasch, Das Zeitalter des Narzißmus, München 1980.

105 J. Oelkers, Der Gebildete, der Narziß und die Zeit, Neue Politische Literatur 25 (1980) 423-444, hier 440.

106 Lasch, Zeitalter, a.a.O., 64.

107 Vgl. O.F. Kernberg, Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus, Frankfurt/M. 1979; H. Kohut, Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen, Frankfurt/M. 1973.

108 R. Koselleck, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1979.

109 Oelkers, Der Gebildete, a.a.O., 427.

110 K. Mollenhauer, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, 155ff.

zu bildende 'Identität' erschöpfen; vielmehr besteht die Aufgabe der Erziehung auch darin, für eine Lebenswelt zu sorgen, in der verlässliche Bindungen und ein verantwortliches Engagement möglich sind. Es geht mit anderen Worten um die Sicherstellung eines Erfahrungsraums, der in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht für Kinder und Jugendliche überschaubar und mit ihren entwicklungsmäßigen Bedürfnissen und Möglichkeiten vereinbar ist.«¹¹¹ Neue Muster der Bewältigung von Zukunft und Orientierung in der Zeit müssen in die pädagogische Planung des Bildungsprozesses so einbezogen werden, daß »Zeiträume zweckerfüllter Selbstbewegung«¹¹² gestaltet werden, ein im Hinblick auf die traditionellen Kategorien institutionellen Lernens »ungewöhnliches Lernen« möglich wird, in dem »die Subjekte sich selbst wieder verständlich werden können«.¹¹³ Gegen die Erfahrung des Fragment-Charakters neuzeitlicher Existenz müssen die positiven Möglichkeiten einer »allgemeinen Menschenbildung« geprüft und reaktiviert werden.¹¹⁴ Dazu gehört der pädagogische Mut, »wie in der künstlerischen Gestaltung unsere Situationen allein und mit anderen nicht nach gegebenen Schemata zu ordnen, sondern die Regel für ihre Meisterung in den Situationen selbst aufzufinden und zu erzeugen«.¹¹⁵ Und so nach Möglichkeiten zu suchen, für Erziehung und Unterricht die traditionelle Dimension der »Erschließung von Sinn« zurückzugewinnen.¹¹⁶

Um einen Weg zu finden, »gemeinsam leben und glauben lernen« zu können, ist die Religionspädagogik des letzten Jahrzehnts in steigendem Maße dazu übergegangen, ihre Konzepte und Orientierungsrahmen an den Erfahrungen in Lebenslauf und Alltag auszurichten. Bei der Überwindung der eigenen Grundlagenkrise dürfte es für die Erziehungswissenschaft lohnend sein, den fast zum Erliegen gekommenen Dialog mit der Religionspädagogik verstärkt wiederaufzunehmen. Zur Klärung der normativen Begründungsbedürftigkeit pädagogischer Kriterien ist es lehrreich zu sehen, wie in der Religionspädagogik eine Interpretation der Grundsymbole des christlichen Glaubens in Beziehung zu pädagogi-

111 Schweitzer, Identität, a.a.O., 108; vgl. H.v. Hentig, Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973; E. Umbach, Die Schule als Einflußfaktor bei der Entwicklung von Werten im Erziehungsprozeß, in: Klages/Kmieciak (Hg.), Wertwandel, a.a.O., 706-720.

112 K. Prange, Arbeit und Zeit — Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit, ZP 30 (1984) 487-497, hier 496.

113 T. Ziehe und H. Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation, Reinbek 1982, 13; E. Pankoke, Wertwandel und soziokulturelles Lernen. Soziale Aufwertung situativer Kontexte, in: Klages/Kmieciak (Hg.), Wertwandel, a.a.O., 679-689; H. Rumpf, Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen, München 1976.

114 Vgl. Buck, Kulturkonsum, a.a.O., 304ff.

115 Prange, Arbeit, a.a.O., 496.

116 Vgl. K.E. Nipkow, Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn. Zum Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik in der Gegenwart, EvErz 29 (1977) 398-413; ders., Bildung und Entfremdung, Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie, ZP 23 (1977), Beiheft 14, 205-229.

schen Konzepten, z.B. dem der »Identität«, versucht wird¹¹⁷, vor allem aber die Analyse von Identitätsentwürfen nachzuvollziehen, wie sie abgeleitet werden aus der menschlichen »Grundsituation vor Gott« und ihren möglichen Einbettungen in Alltagssituationen und Alltagserfahrungen.¹¹⁸ Bei aller Unsicherheit in der eigenen Positionsbestimmung wird die Erziehung hier Ermunterung finden, sich auf die eigene Tradition und ihren eigentlichen Kern zu besinnen, nämlich die Bereitschaft erwachsener Menschen, die auf die Kraft der Liebe vertrauen, dem Kind die grundlegende Erfahrung des Vertrauens weiterzugeben und damit die Fähigkeit, für einen Menschen und für eine Sache Verantwortung auf sich zu nehmen, in einer Gemeinschaft leben und diese aufrechterhalten zu wollen.¹¹⁹

Erziehung als Projekt der Moderne und die Moderne als Erziehungsprojekt: Angesichts der Krise des Selbstverständnisses des Menschen in den postmodernen Gesellschaften muß die Pädagogik zwangsläufig in eine Selbstverständnis-Krise geraten. Die Phänomene der »Erosionskrise« postmoderner Gesellschaften, die Dissoziation der Teilsysteme einer Gesellschaft ohne normatives Zentrum, die Intimisierung der Öffentlichkeit wie die narzißtischen Rückzugstendenzen, die Zerstörung der Umwelt und die Möglichkeit der Selbstvernichtung der Menschheit, die Herrschaft von Konsum und Medien, die den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem zu verwischen und damit das Ende der Erziehung zwangsläufig herbeizuführen droht¹²⁰, bringen die Erziehung — wie auch die Religion — an ihre historischen Grenzen. »Wird Pädagogik, als die systematische Bemühung, junge Generationen zugleich in eine gegebene Welt stufenweise einzuführen und dabei, auf jeder Stufe, die Humanität unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit nicht zu versäumen, überflüssig werden?«¹²¹ Wenn die leitende Wertvorstellung der Moderne, die von wissenschaftlicher Vernunft und christlich-humanem Umgang der Menschen bestimmte Zivilisation, nicht aufgegeben werden soll, ist nicht zu sehen, wie die unabweisbaren Kultur- und Zivilisationsaufgaben der Zukunft ohne Erziehung gemeistert werden können.

Dr. Karl Neumann ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen.

117 Vgl. W. Lohff, Glaubenslehre und Erziehung, Göttingen 1974.

118 Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, 3 Bde., Gütersloh 1975-1982, hier Bd. 3, 79ff; vgl. auch H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983.

119 Vgl. A. Flitner, Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin 1982, 116f.

120 Vgl. N. Postman, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983; Giesecke, Ende, a.a.O. (s.o. Anm. 4); vgl. auch J. Oelkers und T. Lehmann, Antipädagogik: Herausforderung und Kritik, Braunschweig 1983.

121 Mollenhauer, Umbrüche, a.a.O., 374.