

Vielfalt und Einheit.
Über Systematiken und Klassifikationen
in der Erziehungswissenschaft

1. Das Labyrinth der Ordnungen

Das Ordnen, Klassifizieren und Systematisieren gehört zum normalen Geschäft der Wissenschaft und seiner Organisation, auch zu dem von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Traditionelle Pädagogik nimmt das Wissen der Praktiker auf, um es zu ordnen, zu systematisieren und als sinnvergewissernde Theorie auf die Praxis zu ihrer Aufklärung und Läuterung zurückzubeziehen. Empirische Wissenschaft erhebt eine Vielzahl von Daten, die zu klassifizieren sind, und auch die historische Forschung muß ihre Quellen ordnen, Befunde systematisieren und kommt nicht umhin, Klassifikationssysteme zu entwerfen und zu nutzen.

Die Notwendigkeit des Ordnen ist im allgemeinen unstrittig angesichts der Vielheit und der oft verwirrenden Vielfalt von Phänomenen, und zwar gleichgültig gegenüber den unterschiedlichen metatheoretischen Annahmen und Modellvorstellungen. Ordnungsleistungen gelten als nützlich und unumgänglich, unabhängig davon, ob die wissenschaftliche Intention auf die Entdeckung des Ordnungsprinzips der Natur, der Gesellschaft, der Geschichte etc. zielt oder ob das Ordnen als konstitutiver Modus der Weiterzeugung begriffen wird, oder von dem Gedanken der Komplexität der Welt aus deren Reduktion plausibel und erforderlich erscheint oder ob als unannehmbare Alternative zu einer irgendwie gearteten Ordnung die Welt als Chaos vorgestellt wird. Strittig sind allenfalls die Strukturen und die Qualität der Ordnungen, ihre Folgen und Kosten (vgl. MEYER-DRAWE, BOHLENDER¹).

Wissen wird als gedankliche Ordnung verstanden, deren es bedarf, um die "fremde", die "chaotische", die "komplexe" Welt besser zu "verstehen", um sie zumindest "überschauen" zu können, schließlich auch, um sie verfügbar zu machen. Die Produktion vieler verschiedener Ordnungssysteme führt im Laufe der Zeit selbst wiederum zu einem neuen Bedarf an Ordnung, nämlich um die verfügbaren Ordnungssysteme, also das vorhandene Wissen wiederzu-

1 Zitatnachweise ohne Jahresangabe verweisen auf Beiträge dieses Bandes.

finden, zu erinnern, zu nutzen. Die ständig zunehmende Produktion von Wissen (vgl. DE SOLLA PRICE 1974) steigert den Bedarf an Ordnung des Wissens. Über Einordnungen und Fortschreibungen hinaus wird es notwendig, die Ordnungssysteme zu ordnen oder umzustrukturieren, sie werden schließlich selbst zu Gegenständen der Forschung und in ihrer Geschichtlichkeit erkennbar (vgl. MEYER-UHLENRIED 1977, DIEMER 1971). Die Notwendigkeit von Registern und Karteien, von Dokumentationen und Archiven, von Bibliographien und Suchstrategien, von Bibliotheken und Speichersystemen ist so selbstverständlich, daß sich eigene Begründungen zu erübrigen scheinen. Die Techniken des Umgangs mit ihnen gehören zur professionellen Kompetenz, auch wenn die Ordnungssysteme in unauflösbaren Konflikten zur Bedeutungsvielfalt der Bücher oder Texte wie zu ihren Bedeutsamkeiten für ihre Leser und Liebhaber stehen (vgl. ADORNO 1974, S. 351).

Wie schwer es ist, sich in und mit Ordnungen des Wissens zurechtzufinden, drückt die *Metapher des Labyrinths* aus, die nicht nur auf die Welt, sondern auch auf das Wissen und seine Ordnung Anwendung findet. Mit der Metapher des Labyrinths und den Bildern des Baumes und der Landkarte versuchte schon D'ALEMBERT, die Relationen zwischen dem Wissen der Wissenschaften und Künste und seiner enzyklopädischen Zusammenstellung zu beschreiben:

"Das allgemeine System der Wissenschaften und Künste ist wie ein Labyrinth, wie ein Weg mit vielen Windungen, den der Verstand beschreitet, ohne zu wissen, in welche Richtung er sich halten muß. ... Der Zweck dieser Ordnung (der enzyklopädischen Zusammenstellung unseres Wissens, KPH/LW) besteht in einer Aufstellung in möglichst begrenztem Raum, und der Philosoph soll gewissermaßen über diesem Labyrinth stehen und von einem überlegenen Standpunkt aus gleichzeitig die hauptsächlichsten Künste und Wissenschaften erfassen können; er soll die Gegenstände seiner theoretischen Erwägungen und die mögliche Arbeit an diesen Gegenständen mit einem schnellen Blick übersehen; er soll die allgemeinen Zweige des menschlichen Wissens mit ihren charakteristischen Unterschieden oder ihren Gemeinsamkeiten herausstellen und gelegentlich sogar die unsichtbaren Wege aufzeigen, die von dem einen zum anderen führen. Man könnte an eine Art Weltkarte denken, auf der die wichtigsten Länder, ihre Lage und ihre Abhängigkeiten voneinander sowie die Verbindung zwischen ihnen in Luftlinie verzeichnet sind; diese Verbindung wird immer wieder durch unzählige Hindernisse unterbrochen, die nur den Bewohnern oder Reisenden des in Frage kommenden Landes bekannt sind und nur auf bestimmten Spezialkarten verzeichnet werden können. Solche Spezialkarten stellen nun die verschiedenen Artikel der Enzyklopädie dar, und der Stammbaum oder die Gesamtübersicht wäre dann die Weltkarte." (1751/1989, S. 44ff.)

D'ALEMBERT wußte allerdings bereits um die Perspektivität und Relativität der Kartierungen und Ordnungsversuche im Labyrinth des Wissens.

"Ähnlich wie auf den allgemeinen Karten unserer Weltkugel die Gegenstände entsprechend zusammengedrückt erscheinen und je nach Gesichtswinkel, den das Auge

infolge der Kartenzeichnung des Geographen einnimmt, ein verändertes Bild zeigen, so wird die Gestalt der Enzyklopädie von dem Standpunkt abhängen, den man bei der Betrachtung des gesamten Bildungswesens zu vertreten gedenkt. Man könnte sich demnach ebensoviele wissenschaftliche Systeme denken wie Weltkarten verschiedenen Blickwinkels, wobei jedes dieser Systeme einen besonderen, ausschließlichen Vorteil den anderen gegenüber aufzuweisen hätte." (ebd., S. 46)

Umberto ECO hat die Metapher des Labyrinths ebenfalls zur Kennzeichnung von Ordnungen des Wissens genutzt, sowohl für Bibliotheken wie für enzyklopädische Sammlungen. "Die Bibliothek ist ein großes Labyrinth, Zeichen des Labyrinthes der Welt. Trittst du ein, weißt du nicht, wie du wieder herauskommst." (ECO 1980/1986, S. 210) ECO unterscheidet systematisch drei Typen von Labyrinth (vgl. 1984/1985, S. 125ff.). Das klassische Labyrinth war linear und entsprach strukturell einem Knäuel, das, aufgewickelt, eine ununterbrochene Linie ergibt. Der zweite Typ ist der Irrgarten, der Wahlmöglichkeiten zwischen alternativen Pfaden aufweist, von denen einige nicht weiterführen, und für den sich die Hilfe eines Ariadnefadens empfiehlt, um sich nicht im Kreis zu bewegen. Das dritte Modell ist das Netz, in dem jeder Punkt mit jedem anderen verbunden werden kann und in dem es wie auf einem Territorium viele mögliche Verbindungen und Wege gibt, ohne daß es einen ausgezeichneten Weg gibt, denn - und das wird besser durch die pflanzliche Metapher des Rhizoms ausgedrückt - es gibt nur viele lokale Beschreibungen und keine globale.

Mit diesen Beschreibungen unterschiedlicher Modelle des Labyrinths versucht ECO seine Vorstellung von zeitgemäßer enzyklopädischer Kompetenz sowie das Dilemma des porphyrischen Baumes - der dem gängigen Bild eines Klassifikationssystems entspricht - zu verdeutlichen: "Die Utopie des porphyrischen Baumes war der einflußreichste Versuch, das Labyrinth auf einen zweidimensionalen Baum zu reduzieren. Aber der Baum erzeugte wiederum das Labyrinth." (ebd., S. 125)

In der literarischen Fiktion ist der Gedanke der unendlichen Vielfalt des Wissens und seiner Ordnungen systematisch auf die Spitze getrieben in der Vorstellung einer Totalität aller Texte, die geschrieben werden können, einer Gesamtheit aller möglichen Buchstaben- und Satzzeichen-Kombinationen, die zu einer undurchschaubaren und immer unergründlichen Bibliothek aller möglichen Bücher aller möglichen Sprachen führen (vgl. BORGES 1941/1992). Insofern Bibliotheken aber nicht alle denkbaren und auch nicht alle existenten Bücher enthalten, können ihre Ordnungen durchschaut, zumindest ihre Bestände genutzt werden. Nicht allein Unordnung oder mißlungene Ordnung, sondern bereits die Differenzen der Plausibilität gegebener Ordnungssysteme, d.h. Unterschiede zwischen den je subjektiven bzw. individuell vertrauten Systematiken von Wissen, lassen aber das Ordnen als ein Verbergen erscheinen, und zwar unabhängig von intendierten Unterscheidungen nach Öffentlichkeit

und Geheimnis und entsprechenden Restriktionen des Zugangs zum Wissen, und jenseits der Unterscheidung von Experten und Laien (vgl. ECO 1980/1986).

Vielfalt und Heterogenität der Ordnungssysteme provozieren Skepsis gegenüber ihrer Systematik und nötigen zugleich zu Souveränität in ihrer Benutzung. Damit das Hilfsmittel "Ordnung" nicht Mittel der Verhinderung der Handlungsziele wird, muß es variiert werden, muß es neu und anders interpretiert werden. Was im *pragmatischen Umgang* mit Ordnungssystemen allenfalls etwas beschwerlich und mühsam ist, ohne ihre Nutzung und einen Handlungserfolg zu verhindern, das erscheint vom Standpunkt der idealen Ordnung und seiner Maßstäbe - Vollständigkeit, Eindeutigkeit, Ausschließlichkeit (vgl. FRIEDRICH 1990, S. 88f.) - als Scheitern des gesetzten Ordnungszwecks. Jeder weiß um die Vielfalt der Ordnungsmöglichkeiten, die labyrinthische Struktur von Bibliotheken und die Heterogenität von Bibliographien - insbesondere der pädagogischen (vgl. ROST und LEONHARD) -, richtet sich darauf ein und findet dennoch Literatur für seine Interessen, vielleicht nicht das, was er suchte - wenn er wüßte, daß es das gibt -, aber heutzutage wahrscheinlich mehr als er erwartete, wollte und lesen kann. Auch für diesen Rest verfügt der Nutzer über mehr oder weniger geeignete, erlernbare und verbesserbare Techniken der Selektion des Wichtigen vom Unwichtigen. Dies möchte ihm die ideale Systematik ersparen, sofern sie praktische Nützlichkeit anstrebt oder dieses Ziels als Rechtfertigung ihrer unendlichen Bemühungen bedarf. Die Heterogenität der Zugangsweisen einzukalkulieren und eine Vielfalt von Nutzungen durch Transparenz und Eindeutigkeit zu erleichtern, ist der Anspruch neuerer, benutzerfreundlicher Ordnungen, die sich als bloßes Mittel verstehen und nicht mehr selbst als Maß setzen. Aber auch in diesem Fall bleiben Skepsis und Souveränität nicht aus.

Für einen *Systematiker* sind die Heterogenität der internen Struktur von Ordnungssystemen, die Unvollständigkeit der Datenbasis, wechselnde Subsumtionen, ungleichgewichtige Relationen und Klassenbildungen und v.a. die Restklassen ein stetes Ärgernis. Die Unabhängigkeit z.B. der bibliothekarischen und bibliographischen Ordnungen von wichtigen Theorien und Fachsystematiken ist bemerkenswert (vgl. VOGEL), - aber welche Fachsystematik, welche Theorie macht sich die Mühe des trivialen Ordners heterogenen Materials oder kann für sich Maßgeblichkeit für Ordnungsstrukturen beanspruchen und exklusive praktische Umsetzung erwarten?

Ordnungen in Bibliotheken und Bibliographien z.B. produzieren in unterschiedlichem Maße Verdruß (und wohl selten Freude), da sie *Hilfsmittel* und Voraussetzung zielgerichteten theoretischen Arbeitens sind. Sie sind zweckmäßig oder nicht, d.h. sie bemessen sich allein an ihrer Funktionalität; Verbesserungen sind Aufgabe von Bibliothekaren und Erstellern von Bibliogra-

phien, und sie bleiben wegen der zahlreichen Ungereimtheiten und Mängel ständig nötig, genauso wie die - ausgesprochen seltene - immanente fachwissenschaftliche Kritik (vgl. ROST, LEONHARD und VOGEL)². Ordnungen sind zugänglich, transparent und nützlich in unterschiedlichen Ausprägungen, ohne daß eine davon für sich *prinzipiell* mehr Vorteile ausweisen kann als die anderen (vgl. MEYER-UHLENRIED 1977, WERSIG 1971). So heterogen die ordnenden Systematiken also sind, mit ihnen läßt sich trotz aller Ärgernisse leben. Sie erfordern *Kompetenz* im Umgang mit unterschiedlichen Wahrnehmungsrastern und Weltansichten; und so notwendig das Bemühen um Kritik und Optimierung ist, ein Einheits- oder Einheitlichkeitsanspruch erscheint doch übertrieben.

Aber dies mag allein für das Problem der physischen Ordnung von Büchern, Zeitschriften, für die hinführende und erschließende Repräsentation von Texten in Bibliographien, für die Fragen der Aufbewahrung und des Zugangs, also für die externe Ordnung des Wissens gelten. Wie steht es aber mit der inhaltlichen Erschließung und Aneignung, der internen Strukturierung des Wissens? Wirken sich die Ordnungen des Wissens auch auf das Wissen aus, bzw. - versteht man das Wissen selbst als Ordnungsleistung - wie beeinflussen Ordnungen von Ordnungen das Ordnen?

2. Der schöne Schein der Zweckmäßigkeit

Mit Klassifikationen sind höhere Ansprüche verknüpft, sie sollen mehr als plausible Reihungen oder Gruppierungen sein und mehr als ein "Suchhilfsmittel" (WERSIG o.J., S. 2). Klassifikationen lassen sich nicht auf nachgängige *Ordnungsleistungen* reduzieren, sondern werden über ihre Ordnungsfunktion hinaus auch im Bereich "Dokumentation" als ein *Erkenntnismittel* verstanden, das "Erkenntnis von Welt zu organisieren, zu ermöglichen und sogar zu sein" (ebd.) verspricht. So bezeichnet auch die "DIN-Norm 32705" Klassifikationssysteme sowohl als Mittel der "rationellen Handhabung von Wissen als auch der Wissenserkenntnis" (Deutsches Institut für Normung 1987, S. 2). Ohne hier näher auf die moderne Klassifikationstheorie eingehen zu können (vgl. u.a. WERSIG 1985, LAISIEPEN 1980, DAHLBERG 1974), deutlich wird der Zusammenhang zwischen Ordnungsleistung und Erkenntnisfunktion, wie er in

² Die mit pädagogischen Bibliographien Arbeitenden kennen die heterogenen Klassifikationssysteme der pädagogischen Bibliographien und deren - aufgrund der Literaturmengen und unklarer disziplinärer Grenzen - notwendige Selektivität. Sie wundern sich allenfalls über die geringe Schnittmenge gemeinsamer Nachweise unter gleichen Stichworten, so daß auf Vollständigkeit zielende Recherchen mehr als nur eine Bibliographie nutzen und mehr als nur ein Schlagwort verwenden (müssen).

klassischer Weise bei CARL VON LINNE formuliert wurde. Klassifikation als Prozeß ist demzufolge

"eine Form der mentalen Bewältigung der Umwelt des Menschen, die den Übergang bildet von der Ordnung, die erzeugt wird von den unbewußten Konstanzleistungen der Wahrnehmung, zur rationalen Fixierung von Gesetzmäßigkeiten, d.h. der wissenschaftlichen Arbeit. Die Klassifikation ist ein Kunstgriff des Denkens, um Übersicht in die große Anzahl von wahrnehmbaren und denkbaren Gegenständen zu bringen, das Chaos zu entwirren und das Gedächtnis zu entlasten. Nach der am weitesten gefaßten Formulierung ist Klassifikation eine Theorie der wahren Struktur des gesamten Wissens." (ENGELIEN 1971, S. 13)

In diesem Sinn erscheinen Klassifikationen von empirischen Material als Vorstufen zu einem ausgearbeiteten System des Wissens. Aber gerade in einem strengen Sinn werden Klassifikationen von einem System immer auch unterschieden, insofern Klassifikationen zwar einen einheitlichen Gesichtspunkt voraussetzen, aber keine Einheit dar- oder herstellen, sondern auch mit der ausdrücklichen Anerkennung einer fundamentalen Verschiedenartigkeit des Klassifizierten zusammengehen können (vgl. FRÜHWALD 1991, S. 21).

Dieses Selbstverständnis, Vorstufe eines künftigen Systems zu sein, ist genauso wie der Anspruch einer "Theorie der wahren Struktur des gesamten Wissens" zunehmender Skepsis gewichen. Die Klassifikationen der Wissenschaftsforschung verstehen sich allerdings doch als Werkzeuge von Forschung, als Mittel der Erkenntnis, und sie leisten mehr als ein äußerliches Ordnen von Material. Der Abschied von Einheitsansprüchen erlaubt eine produktive *Vielfalt* von individuellen Entwürfen und provoziert zugleich Fragen nach *Gemeinsamkeiten*, nach Integrierbarkeit, nach alternativen Leistungsmöglichkeiten der Klassifikationen.

Gemeinsamer Gegenstand der auf den ersten Blick so heterogenen Klassifikationen in diesem Band ist das Wissen der Disziplin, ihr gemeinsames Anliegen ist die Forschung, die Selbsterforschung der Disziplin. Unterschiede bestehen in den thematischen Fokussierungen, in den gewählten Untersuchungseinheiten (Sätze, Wörter, Argumente, Texte), in der Wahl der Referenztheorien und nicht zuletzt auch in der Ästhetik; und die Verschiedenheit der Klassifikationen erklärt sich aus der Unterschiedlichkeit des Materials, den differenteren Fragestellungen, den methodischen Entscheidungen und Möglichkeiten, nicht zuletzt aus der Freiheit des ordnenden Wissenschaftlers. Die Frage nach der Wahrheit, der Zweckmäßigkeit, der Akzeptabilität der Klassifikationen ist auf diesem Hintergrund nur je spezifisch zu klären.

Aber lassen sich die verschiedenen Klassifikationen angesichts ihrer Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten nicht vereinheitlichen? Gibt es eine *Meta-Klassifikation* oder kann es eine geben, die, auf einer abstrakteren Ebene und formalisiert, die vorhandenen Klassifikationen integrieren kann? Eine solche Meta-Klassifikation existiert in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft

nicht, und weder ist ihre Notwendigkeit unmittelbar einsichtig noch scheint ein Konsens möglich.

Aber wenn eine Meta-Klassifikation nicht möglich oder sinnvoll ist, läßt sich vielleicht von einer heimlichen inneren *Einheit*, einer identischen Basis oder Referenz ausgehen? Angesichts einiger Vorschläge für Klassifikationen pädagogischen Wissens könnte man die Systemtheorie LUHMANNscher Prägung für das Bindeglied, für das implizite theoretische Band, für die Hintergrundtheorie halten, die die Differenzierungen vorgibt (vgl. DUDEK, HORN/TENORTH/HELM, WIERICHS, WIGGER). Doch die genauere Lektüre zeigt zwar systemtheoretisch inspirierte und belehrte Klassifikationsschemata, aber zugleich auch, daß die Systemtheorie nicht allein oder gar ausschließlich die klassifikatorischen Einteilungen vorschlägt und begründet.

Man findet also weder eine offensichtliche noch eine heimliche innere Einheit noch eine Metaklassifikation und ist deshalb für die Kritik der Klassifikationen auf andere Kriterien ihrer Beurteilung verwiesen. Neben den klassifikationstheoretisch üblichen Kriterien (Vollständigkeit, Eindeutigkeit, Ausschließlichkeit) sind zur Beurteilung von Ordnungen auch andere Dimensionen zu berücksichtigen. Traditionell ist "*Wahrheit*" bindendes Kriterium für die Wissenschaft; infolge der Relativierung der Weltansichten und der Pluralisierung von Erkenntnis ist jedoch auch "*Wahrheit*" relativiert worden und u.a. durch die kommunikative Geltung, also Akzeptanz durch die Fachkollegen ersetzt worden. Diese kann allerdings auf einen kleinen Forscherkreis beschränkt bleiben, so daß sich partikuläre Klassifikationen im kleinen Kreise lange halten können.

Fragt man demgegenüber nach der *Zweckmäßigkeit* von Klassifikationen, nach ihrem Zweck und Nutzen³, wird man schwerlich zeigen können, daß die vorgeschlagenen Klassifikationen nicht zweckmäßig oder gar unnützlich seien. Ein Kalkül der Prüfung existiert jedoch nicht; neben fehlender Akzeptanz des jeweiligen Klassifikationsversuches durch die Disziplin könnte allenfalls der Nachweis einer thema- und frageverfehlenden Konstruktion die Forscher dazu bringen, ihre Klassifikation fallenzulassen. Doch wird es soweit wohl nur selten kommen, nicht weil die Klassifikationen so gut, sondern weil die Urheber auch schlechter Klassifikationen so hartnäckig und rhetorisch-argumentativ gut in ihrer Stützung und Verteidigung sind.

Bleiben zuletzt, wenn Wahrheit und Zweckmäßigkeit keine unstrittigen Kriterien zur Entscheidung alternativer Ordnungsmöglichkeiten bei Konstruktion oder Beurteilung liefern, *ästhetische* Kriterien: Benennungen und Be-

3 "So setzte sich auch Linnés Sexualesystem der Pflanzen nicht deshalb durch, weil es neue wissenschaftliche Erkenntnisse enthielt, sondern weil es *praktischer* war als die übrigen Pflanzensysteme und sich leichter als alle anderen zum Klassifizieren und Bestimmen verwenden ließ" (Baron 1968, S. 19; Hervorh. d. Verf.).

schreibungen der Klassen, Anzahl der Klassen (selbstverständlich ohne Zahlenmystik zu betreiben), interne Zuordnungen und Differenzierungen der einzelnen Klassen, all dies kann unter ästhetischen Gesichtspunkten, wie Symmetrien, quantitative Ausgewogenheit, Rhythmik, entworfen wie auch beurteilt werden, wenn dies auch nicht immer offen als Kriterium herausgestellt wird.

Von daher kann auch eine Klassifikation, wie sie BORGES aus einer "Himmischer Wortschatz wohlthätiger Erkenntnisse" betitelten chinesischen Enzyklopädie "zitiert", ihre Berechtigung und unter ästhetischem Gesichtspunkt ihre "Wahrheit" haben:

"Auf ihren uralten Blättern steht geschrieben, daß die Tiere sich wie folgt unterteilen: a) dem Kaiser gehörige, b) einbalsamierte, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) streunende Hunde, h) in diese Einteilung aufgenommenene, i) die sich wie toll gebärden, j) unzählbare, k) mit feinstem Kamelhaarpinsel gezeichnete, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen" (1952/1992, S. 115f).

Für BORGES sind die "Willkürlichkeiten von ... dem unbekanntem (oder apokryphen) chinesischen Enzyklopädisten" (ebd., S. 116) ein Beleg für die Unmöglichkeit einer "Klassifikation des Universums, die nicht willkürlich und mutmaßlich wäre", denn "wir wissen nicht, was das Universum ist" (ebd.), und zugleich ein Exempel für "Zweideutigkeiten, Überlagerungen und Mängel" (ebd., S. 115). Die Klassifikation ist unlogisch, denn die Gesamtheit des Klassifizierten ist Element der Klassifikation, sie ist in ihrer Subordination nicht eindeutig, sondern läßt Inklusionsverhältnisse zu, sie läßt kein Einteilungsprinzip und Entscheidungskriterium erkennen, sie ist subjektiv organisiert und dem Gegenstandsbereich nicht adäquat (vgl. DUTZ 1985, S. 150f.). Die Klassifikation scheint eher eine Einteilung möglicher Gesichtspunkte denn eine Systematik der Tiere. Auch wenn Prinzip und Ziel der Klassifikation unbekannt und in diesem Fall auch über vage Vermutungen hinaus nicht angebar sind, so halten Klassifikationstheoretiker doch daran fest, daß es sich um eine Klassifikation handelt und daß der Autor mit ihr "eine bestimmte Vorstellung oder eine Absicht", ja "eine Theorie" (ebd., S. 151) verbunden hat.

Klassifikationen gelten zunächst als Hilfsmittel zur Ordnung, zur systematischen Abbildung, zur Erkenntnis von Gegenständen und Sachverhalten, und auf diese richtet sich primär das Interesse; darüberhinaus repräsentieren sie selbst "immer auch ein *Interesse*, aus dem heraus sie erstellt wurden" (ebd.)⁴, das vor allem bei (formalen) Mängeln in den Mittelpunkt rückt. Nicht nur in

4 "Allen diesen Klassifikationen (zur Einteilung der Pflanzen, d. Verf.) ist ... gemeinsam, daß der Forscher die der Einteilung zugrundeliegenden Prinzipien frei wählen kann und daß es sich aus seinen besonderen Absichten ergibt, wieviele Kategorien (Gruppen und Untergruppen) er bildet. Das letztere hängt vom Forschungsziel und vom Umfang des in die Untersuchung einzubeziehenden Materials ab." (Baron 1968, S. 18)

ihrer Struktur, auch mit ihren Brüchen, Lücken, Ungereimtheiten spiegeln die Klassifikationen Entstehungssituation und Funktion. In dieser Hinsicht werden die Mittel der Forschung zu (für die Forschung interessanten) Signaturen von (historischen) Formen der Welterschließung.

Bei aller individuellen Beliebigkeit herrscht also keine Willkür, die klassifikatorischen Versuche stehen schließlich in ihrer Unterschiedlichkeit auch für mehr als die Eitelkeiten ihrer Urheber. Sie dokumentieren in ihrer Vielfalt die Offenheit, die der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen z.B. der Erziehung und mit dem Wissen über diese Fragen gut zu Gesicht steht.

3. Pädagogische Differenzen

Einfache, basale und scheinbar unkomplizierte Unterscheidungen prägen die traditionelle Pädagogik. Sie verstand sich als Theorie von der und für die Praxis, als Reflexion, Anleitung und Orientierung des Handelns. Ihr ging es um die wahre Bildung, die rechte Erziehung, die richtige Pädagogik und um deren Unterscheidung von Fehlformen, Verfehlungen und Irrwegen. Ihre Erörterung theoretischer Ansätze oder praktischer Entwürfe schlug sich in kategorialen Differenzierungen nieder, die sich entsprechend der pädagogisch-moralischen Codierung als gut - böse (bzw. gut - schlecht) zu Dualen mit den Attributen *pädagogisch* und *unpädagogisch* verfestigten. Sofern grundlegende Rechte oder Aspekte zu berücksichtigen waren, und pädagogische Dilemmata den Rahmen für die pädagogische Aufgabe setzten, wurde deren Ausgleich als pädagogisch und Ungleichgewichte und Vereinseitigungen als unpädagogisch codiert. Diese normativen Unterscheidungen, z.B. zwischen Pädagogik und Unpädagogik, Erziehung und Indoktrination, Unterricht und Manipulation, Führung und Verführung oder auch Handeln und Institution, Intention und Funktion u.v.a.m., sind ebenso einfach und eingängig wie in ihrer systematischen Begründung problematisch (vgl. auch TENORTH)⁵.

In Folge der realistischen Wende der Pädagogik sind diese einfachen, dual organisierten klassifikatorischen Raster zunehmend in Zweifel gezogen worden, so daß der normativ eindeutige Gegensatz sich tendenziell auflöste. Die forschungsleitende Kraft der ursprünglich nur negativ besetzten Begriffe zieht nun theoretische Aufmerksamkeit auf sich (vgl. STROSS). Das innovative Potential empirischer Erziehungswissenschaft wird daran deutlich, daß bisher

5 Diese normative Unterscheidung von pädagogisch - unpädagogisch bezieht sich umfassend auf Handelnde und Institutionen, auf Handlungen und Methoden, selbstverständlich auf die Ziele, aber auch auf die Klientel, die pädagogisiert oder ausgegrenzt wird als erziehbar oder nicht- oder schwer-erziehbar, als bildsam oder nicht-bildsam.

stigmatisierte und tabuisierte Kategorien, Fragestellungen und Bereiche nun zu Forschungsfeldern werden. Aber nun wird fraglich, welche Funktion und welchen Status die traditionell normativ aufgeladenen Begriffe haben, wenn ihre Normativität ausgeblendet und zugleich, da ungeklärt und unkritisiert, implizit weiter mitgeschleppt wird. Die Beschränkung der empirischen Erziehungswissenschaft auf ihr Geschäft läßt die analytische Aufgabe der kategorialen Kritik unbearbeitet zurück. Ihre Aufklärungsleistung hat insofern als Kehrseite die Vermehrung von Unklarheit.

Die traditionelle Pädagogik konnte in ihren Erörterungen mit dem normativen Schema von pädagogisch-unpädagogisch operieren und stützte sich dabei auf einen unhinterfragten *Konsens* über den gemeinten Inhalt des Pädagogischen. Aber dieser unterstellte Konsens ging in der Vielzahl der pädagogischen wie außerpädagogischen Ansätze und Theorien, der Forschungsfelder und Befunde verloren, zunehmend wurde das Pädagogische selbst fraglich und damit auch die traditionelle Identität der Disziplin. Ob eine Identität über das Pädagogische nicht doch noch implizit gegeben ist, muß hier genauso offen bleiben wie die umgekehrte Frage nach Gehalt und Reichweite des vermeintlichen Konsenses (vgl. NIEMEYER/SCHRÖER) der traditionellen Pädagogik.

Aus der Perspektive der traditionellen Pädagogik wird an der Erziehungswissenschaft der normative Gehalt vermißt und deshalb an der Vielfalt ihrer theoretischen Produkte die *disziplinäre Einheit*. Das Problem wiederholt sich auf der Ebene der Wissenschaftsforschung. Angesichts der erziehungswissenschaftlichen Klassifikationen pädagogischen Wissens wird nicht nur nach einem gemeinsamen Grundmuster und ihrer disziplinären Besonderheit bzw. Zugehörigkeit gefragt; zumeist sind diese Klassifikationen dem Einwand ausgesetzt, ob das, was sie klassifizieren, überhaupt pädagogisch sei, bzw., wie es zu begründen ist, daß das identifizierte Material als pädagogisch ausgewiesen und anzusehen wird. Dem Anspruch auf Erhebung und Berücksichtigung der empirischen Vielfalt wird der Anspruch auf Differenzierung nach Kriterien der Bedeutsamkeit entgegengestellt. Die für empirische Forschung zulässigen und oft unumgänglichen Behelfslösungen mit vorläufigen, äußerlichen und zirkulären Definitionen gelten oftmals als Ausflüchte und als in theoretischer und systematischer Hinsicht unbefriedigend, und ob Klassifikationen die Verdichtung der Einzelheiten zum Wesentlichen leisten, wird mit guten Gründen bezweifelt.

In der Differenz von Erziehungswissenschaft und Pädagogik drückt sich eine Loslösung der erstgenannten von dem Pädagogischen aus - zugleich deutet die Rede von den zwei Kulturen (vgl. TENORTH 1990, TENORTH/HORN 1992) doch auf Gemeinsamkeit hin. Das Pädagogische ist nicht mehr konstitutiver Faktor und Bezugsrahmen, sondern wird zum Problem und

Forschungsgegenstand (vgl. TENORTH). An die Stelle normativer Gewißheiten über Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen tritt der Blick auf die Disziplin als ganze (vgl. HELM), auf den Wandel und die Diversifizierung des Pädagogischen wie auf die Differenzen in den Differenzierungen (vgl. LÜDERS, ZYMEK); an ihre Stelle treten die Beobachtung der kontinuierlichen Bearbeitung der normativen Differenzierungen - z.B. zwischen den Klassikern der Disziplin und anderen Pädagogen und Wissenschaftlern (vgl. WINKLER) - und die Analyse der Bedingungen und Leistungen der Differenzierungen. So wird die Selektivität, Historizität und Bedeutung der pädagogischen Gewißheiten deutlich.

4. Systematiken ohne System

Für die klassische Pädagogik war die unendliche Vielfalt der Erziehungswirklichkeit Anstoß zur Entwicklung eines Systems der Pädagogik, das des empiristischen Ausgangspunktes wegen unabschließbar ist.

"So lange die Welt steht, wird immer für den Arzt und den Pädagogen etwas zu beobachten zu bemerken übrig bleiben und der Schatz der Erfahrungen in diesen beiden Wissenschaften ... ist eines Wachstums ins Unendliche fähig." (TRAPP 1780/1977, S. 62)

Andererseits beanspruchten z.B. idealistische Entwürfe eines Systems der Pädagogik, die einzelnen erzieherischen Phänomene und die verschiedenen möglichen pädagogischen Systeme einzuordnen und zu erklären, ohne die Zukunftsorientierung des pädagogischen Geschäfts oder geschichtliche Weiterentwicklung zu negieren.

"Die Pädagogik als Wissenschaft muß 1) den allgemeinen Begriff der Erziehung entwickeln; 2) muß sie die *besonderen* Momente darstellen, in welche das allgemeine Werk der Erziehung sich auseinander legt; 3) endlich aber den *einzelnen* Standpunkt angeben, auf welchem der allgemeine Begriff nach seinen besonderen Elementen in einer bestimmten Zeit verwirklicht ist oder werden soll. ... Der dritte Theil enthält die Auseinandersetzung der verschiedenen Standpunkte, welche für die Realisirung des Begriffs der Erziehung nach ihren besonderen Elementen überhaupt möglich sind und daher verschiedene *Systeme* der Erziehung hervorbringen, innerhalb welcher das Allgemeine und Besondere auf spezielle Weise individualisirt wird." (ROSENKRANZ 1848, S. 4f.)

Für die aktuelle Lage von Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird ein "Widerspruch zwischen der Unwünschbarkeit bzw. Unmöglichkeit pädagogischer Systeme einerseits und dem Bedarf an pädagogischer Systematik andererseits" konstatiert (VOGEL 1991, S. 334). Indikatoren für den "Mangel an einer anerkannten Fachsystematik" sind demnach das Fehlen eines "allgemein

überzeugenden hierarchischen Thesaurus zur Erschließung pädagogischer Literaturbestände" und "eine gewisse Ratlosigkeit" beim Verfassen von Einführungen und Darstellungen der Pädagogik⁶. Weitere Indikatoren sind die Heterogenität der Einteilung und Ordnung der Disziplin in pädagogischen Fakultäten, Fachbereichen und Instituten⁷ oder in Handbüchern der Pädagogik/Erziehungswissenschaft⁸. Hinter dem vordergründigen terminologischen Problem

6 Vgl. die jüngst erschienene Übersicht über "Pädagogische Konzeptionen", die in vier Abschnitte eingeteilt ist: Generelle Konzeptionen (geisteswissenschaftlich orientierter, historischer, empirisch orientierter und poetisch orientierter Ansatz der Pädagogik), Spezielle Konzeptionen (Abhandlungen zu "Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft", zur analytischen Erziehungsphilosophie, zu phänomenologischen Forschungen in der Pädagogik und zur handlungstheoretisch orientierten Pädagogik), Übergreifende Konzeptionen (evolutionstheoretisch orientierte und systemtheoretisch orientierte Pädagogik sowie vergleichende Erziehungswissenschaft) und Spezialistische Konzeptionen (materialistisch orientierte, psychoanalytische, transzendental-kritisch orientierte, biographisch orientierte Pädagogik und kommunikative Pädagogik und Didaktik). Zwar wollten die Herausgeber mit ihrem Band nicht "eine 'Struktur der Disziplin' suggerieren, die zur Zeit nicht existiert" (Petersen/Reinert 1992, S. 7), als "Orientierungshilfe für Studium und Beruf" wird aber doch eine gewisse Verbindlichkeit beansprucht. Vgl. zur Struktur der Disziplin auch Heid 1987.

7 Nur zwei Exempel für die Heterogenität von institutionellen Einteilungen: an der Humboldt-Universität zu Berlin gibt es im Fachbereich Erziehungswissenschaften Institute für Allgemeine Pädagogik (mit den Abteilungen Allgemeine resp. Historische resp. Vergleichende Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Soziologie und Pädagogik sowie Philosophie und Pädagogik), für Schulpädagogik (mit den Abteilungen Allgemeine Didaktik und Schultheorie sowie Grundschulpädagogik), für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik (mit den Abteilungen Wirtschaftspädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung) sowie für Pädagogische Psychologie. An der Universität Bielefeld ist die Fakultät für Pädagogik eingeteilt in 10 Arbeitsgruppen für (1) Allgemeine Erziehungswissenschaft, (2) Sozialisation, (3) Erziehungs- und Schultheorie (primär zuständig für Primarstufe), (4) Didaktik und Curriculumentwicklung (primär zuständig für Sekundarstufe II), (5) Schule und Unterricht (primär zuständig für Sekundarstufe I und Ausländerpädagogik), (6) Bildungsplanung und Bildungsökonomie, (7) Diagnose und Beratung, (8) Sozialpädagogik und Sozialarbeit, (9) Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung/Medienpädagogik/Forschungsmethoden, (10) Freizeitpädagogik und Kulturarbeit.

8 Wilhelm Rein legte seinem "Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik" ein ausgefeiltes System zugrunde, das den Aufbau des Werkes trotz alphabetischer Ordnung erkennbar durchzieht (vgl. Vogel).

Im "Handbuch der Pädagogik" von Herman Nohl und Ludwig Pallat ist, wie auch in der "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft", eine Ordnung insofern erkennbar, als die Einzelbände bestimmten Themenfeldern gewidmet sind. Nohl/Pallat: (1) Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, (2) Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, (3) Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, (4) Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, (5) Sozialpädagogik; und in der "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft": (1) Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, (2) Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, (3) Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, (4) Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, (5) Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, (6) Erziehung in früher Kindheit, (7) Erziehung im Primarschulalter, (8) Er-

der Disziplin⁹ steht ein systematisches Problem: die disziplinäre Zugehörigkeit und Ordnung des Wissens und seine Einheit (PASCHEN 1981). Lenzens Vertrauen z.B., daß Enzyklopädien und Lexika die Identität einer Disziplin stiften, indem sie das disziplinär Relevante vom disziplinär Irrelevanten und damit Nicht-Zugehörigen unterscheiden (LENZEN 1983), findet seine Begrenzung in deren vagen, nicht zureichend begründeten und willkürlichen Selektionskriterien (vgl. DRERUP 1987, S. 6, sowie OELKERS/TENORTH 1989)¹⁰.

In der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik hat es eine Reihe von Entwürfen einer allgemeinen oder systematischen Pädagogik gegeben (vgl. BENNER 1991, S. 6f.). Eine *allgemein anerkannte* allgemeine oder systematische Pädagogik gibt es aber nicht, die *Pluralität* der Entwürfe ist vielmehr der Ausgangspunkt der Diskussion über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer systematischen Pädagogik¹¹.

Auf der einen Seite werden die Diversifizierung und einzelwissenschaftliche Spezialisierung der Pädagogik, der Verlust einer philosophischen Grundlegung und die fortschreitende Institutionalisierung des Erziehungswesens als Krise diagnostiziert und die Notwendigkeit eines "geistigen Bandes" beschworen, das in der Erinnerung an den "ethischen Mittelpunkt" und in der Reflexion auf einen *Grundgedankengang* gesucht wird (FLITNER 1957, S. 307; 1976, S. 3). So wird auch die Rückkehr zu FLITNERS identitätsverbürgenden "Grundgedankengang" empfohlen, denn ihm sei "eine klassische und bis heute unüberholte Explikation des systematischen pädagogischen Denkens und Argumentierens und der Konkretisierung in Kategorien und Begriffen" gelungen (HERRMANN 1991a, S. 44):

"Es gibt kein 'erziehungswissenschaftliches Paradigma', das nicht dem 'pädagogischen Grundgedankengang' eingeordnet werden kann; und wenn es ihm

ziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I, (9) Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, (10) Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, (11) Erwachsenenbildung.

9 Nebenbei sei hier nur auf die im Kröner Verlag erschienenen pädagogischen Wörterbücher bzw. Wörterbücher der Pädagogik verwiesen. Während in der von Wilhelm Hehlmann besorgten 3. Auflage 1942 das Stichwort "Erziehungswissenschaft" drei Spalten einnimmt, bietet die von Winfried Böhm besorgte 12. Auflage von 1982 unter "Erziehungswissenschaft" nur den Querverweis auf "Pädagogik".

Ein Stichwort "Allgemeine Pädagogik" oder "Systematische Pädagogik" kommt in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft nicht vor (vgl. Heid 1987). Und auch in den zweibändigen "Pädagogischen Grundbegriffe(n)" ist "(Allgemeine) Erziehungswissenschaft" nicht eigens ausgewiesen, sondern wird dem Stichwort "Pädagogik - Erziehungswissenschaft" zugerechnet (Lenzen 1989, Bd. 2, S. 1105).

10 Willkür allein stellt allerdings noch kein hinreichendes Argument gegen die Auswahl der Themen dar (vgl. auch Tenorth/Horn 1992, S. 299f.).

11 Vgl. die Diskussionen zur Systematischen Pädagogik in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1984 und in der Zeitschrift für Pädagogik 1984 sowie zuletzt Benner 1991.

nicht eingeordnet werden kann, dann steht die pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Bedeutung des betreffenden 'Paradigmas' in Frage!" (HERRMANN 1991b, S. 187)

Auf der anderen Seite wird unter postmodernen Vorzeichen die Möglichkeit einer allgemeinen Pädagogik grundsätzlich bestritten (LENZEN 1987) und Einheitsanspruch wie -vorstellung als "fixe Idee" (RUHLOFF 1991, S. 211) zurückgewiesen. Und sogar in einer Festschrift für W. FLITNER kann einer seiner Schüler feststellen, "daß es lediglich Konzepte, Entwürfe, Positionen und Richtungen gibt, aber nicht die Erziehungswissenschaft" (RÖHRS 1989, S. 19). Dies führt bei RÖHRS zu dem moderaten Vorschlag, "das Konzept eines kritischen Pluralismus in Erwägung zu ziehen" (ebd.), aber bei anderen Autoren auch zu der zugespitzten Frage, ob es denn überhaupt einen triftigen Grund gäbe, die "Sachlage" der Existenz einer "Mehrheit pädagogischer Grundgedanken" zu überwinden: "Sollte es eigentlich nur eine Allgemeine Pädagogik geben, während es doch mehrere gibt, die den Einheitsanspruch in einer je besonderen Gestalt von Pädagogik glaubhaft zu machen suchen?" (RUHLOFF 1991, S. 211)

Die nicht begrenzbar Vielfalt von systematischen Pädagogiken sei anzuerkennen und bedürfe allein eines beigeordneten "dekompositorischen Diskurses" (ebd., S. 215), der theoretisch-analytisch und ohne praktische Ambitionen und Verantwortung die Voraussetzungen der Entwürfe systematischer Pädagogik klärt und sie in ihren Ansprüchen und ihrer Geltung begrenzt - zur Enttäuschung von Erwartungen.

Während FLITNERS Vorschlag für wissenschaftliche Erwartungen zu normativ ist und heutzutage als unrealistisch gilt (vgl. DRERUP 1987, S. 5), übergeht RUHLOFF die Frage nach dem Zusammenhang der Wissensformen zu schnell und bestimmt die Identität der Pädagogiken - nur in formaler Sicht auf die Prinzipienfunktion - vielleicht zu schwach. Hingegen hält Benner an einer "anzustrebenden Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis" (BENNER 1991, S. 6) fest, die aber nicht als ein Kontinuum begriffen wird, sondern als ein Verhältnis gegenseitiger Anerkennung und Rezeptionsoffenheit im Bewußtsein wechselseitiger Bedeutsamkeit. VOGEL befürwortet "die Differenzierung von Problembereichen und ihnen entsprechender Bearbeitungsverfahren und Wissensformen unter Aufrechterhaltung ihres Verweisungszusammenhangs" (1986, S. 482). Dieser *Verweisungszusammenhang* bleibt aber unbestimmt und vage und scheint nur ein Surrogat für die gesuchte Identität. Die Identität des pädagogischen Wissens sieht Vogel in einer "biographischen" und "sozialen" Identität der Disziplin, die aber keine "theoretische Identität von eigenen Wissensbeständen" gewährleisten kann (VOGEL 1991, S. 343).

Die Einheit ist der Disziplin also immer noch ein Problem, das nun zu einer *Forschungsfrage* wird. Dadurch wird sie einerseits als Teil des "deutschen Syndroms" (vgl. SCHRIEWER 1983) erkennbar, andererseits - definiert als Forschungsfrage - schon aus ihm herausgelöst.

"In der Vielfalt der erziehungswissenschaftlichen Theorien die Einheit des Pädagogischen zu erkennen, das beschreibt gegenwärtig eher ein Programm für Theorienanalyse, dessen mögliches Ergebnis noch nicht diskutierbar ist." (TENORTH 1982, S. 84)

Und so kann sich die "Einheit des pädagogischen Wissens" (BREZINKA 1978, vgl. PASCHEN 1991) gegenwärtig nur in der Vielfalt der individuellen pädagogischen Bildung oder 'praktisch' als institutionelle Synthese in der Ausbildung der Pädagogen darstellen, doch selbst die Codifizierung pädagogischen Wissens in Studien- und Prüfungsordnungen bleibt heterogen und umstritten (vgl. THONHAUSER 1990).

5. Skepsis und Eklektizismus

Die Existenz verschiedener Pädagogiken und die ungelöste Frage der disziplinären Identität vorausgesetzt, erscheint der Anspruch der Klassifikation des Wissens verschärft als Problem. System, Klassifikation und Theorie bilden einen Zusammenhang wechselseitig aufeinander verweisender Einheiten¹², von denen je nach Autor einmal das System, einmal die Klassifikation und einmal die (Einzel-)Theorie den Primat beanspruchen¹³. Wissens- und

12 Der Zusammenhang zwischen Systematik und empirischer Klassifikation wird schon bei Linné sehr eng gesehen im Sinne einer Erleichterung der Empirie durch die Systematik: "Laß zwei Studierende, der eine ein Systematicus, der andere ein Empiricus, mit einer ausgezeichneten botanischen Bibliothek in einen Garten voller ausländischer und unbekannter Pflanzen kommen: während der erstere durch Ablesung der Fruktifikationsbuchstaben die Pflanzen leicht in Klasse, Ordnung und Gattung aufstellt und dann nur einige Arten zu unterscheiden hat, so ist der letztere gezwungen, alle Bücher durchzublätern, alle Beschreibungen durchzulesen und mit vieler Mühe alle Abbildungen zu prüfen, eine Sicherheit, welche Pflanze er vor sich hat, erhält er aber doch nicht, wenn nicht durch Zufall" (Linné 1737, Vorrede § 29; hier zitiert nach der Übersetzung bei Lindman 1909, S. 5). Andererseits beruht wohl auch die zugrundegelegte Systematik (zumindest die Linnés) auf Empirie, also In-Augenschein-Nahme der (bekannten) Pflanzenwelt, wobei die vorgängige Empirie die Kategorien der Systematik erschließt, die wiederum Klassifikation(en) und weitere Empirie ermöglichen.

13 So kann z.B. Friedrichs (1990, S. 61) nach der Diskussion einiger soziologischer Theorien feststellen, daß "in einem strengen methodologischen Sinne ... einige der genannten Teil-Theorien gar keine Theorien (sind). Es sind vielmehr enorm aufwendige Klassifikationssysteme (z.B. Parsons' Systemtheorie) oder mehr oder minder klar verbundene Annahmen mit zum Teil uneinheitlich definierten Begriffen (z.B. Be-

wissenschaftslogisch scheint es eine Abfolge von Klassifikationen über Theoriebildungen zu Systemen und Systematiken eines Fachgebiets zu geben, wobei letztere wiederum neue Klassifikationsprobleme erzeugen. Aber wie läßt sich an einem Ableitungszusammenhang von System, Klassifikation und Theorie in ihrem disziplinären Zusammenhang festhalten, wenn es konkurrierende Theorieansätze und Theorien, verschiedene Klassifikationen und Ordnungsversuche, mehrere Systematiken sowie die Forderung auf Verzicht von System- und Einheitsansprüchen gibt und zudem der Zusammenhang der Disziplin strittig ist?

Pluralität und *Differenz* lautet die Diagnose, *Anerkennung* dieser Pluralität und *Differenz* scheint die Losung (vgl. TENORTH 1993). Der Rückgang auf ein Konzept pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens verspricht selbst wieder Pluralität als Programm (vgl. OELKERS/TENORTH 1991, S. 15ff.). Ordnungs- und Klassifikationsversuche erlangen nicht den Status einer "Theorie im reifen Stadium" (ebd., S. 19), sie sind kein Ersatz für fehlende Systematik, aber als Systematisierung empirischer Daten Basis und Referenz von Forschung und wissenschaftlicher Erkenntnis.

Was heißt aber Anerkennung der Pluralität? Grundmomente im Umgang mit der Vielfalt scheinen uns Skepsis und Eklektizismus. *Skepsis* bleibt angebracht gegenüber einem Pluralismus um des Pluralismus willen (vgl. auch RANGS Plädoyer für einen "gemäßigten Pluralismus" 1993), aber auch gegenüber Allmachtsansprüchen einzelner Theorieprogramme, pädagogischer Programmatiken und systematischer Entwürfe (vgl. FISCHER 1990, 1989; FISCHER/RUHLOFF 1993; LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL 1988). Professionalität zeigt sich in skeptischer Souveränität bei der Beurteilung und Nutzung von heterogenen Konzepten und Entwürfen. Nicht zuletzt erfordert und ermöglicht die Vielfalt einen *Eklektizismus*, den mit dem Grundsatz "Alles prüfen! Das Beste behalten!" schon A. H. NIEMEYER (1801, S. 62)¹⁴ den Pädagogen empfohlen hat. Ein Eklektizismus, der sich als "besonnenes Systematisieren" (ROLOFF 1913, Sp. 986) versteht und präsentiert, setzt sich auch ab von einem gedankenlosen "Synkretismus", der "die heterogensten Elemente ohne jede innere Verknüpfung u. ohne Behebung der Widersprüche roh nebeneinanderstellt" (ebd.; vgl. auch REIN 1904)¹⁵.

zugsrahmentheorie, ökologische Theorien)." Allerdings sind die Begriffe manchmal recht uneindeutig, wenn derselbe Autor "Systematik" synonym mit "Klassifikation" verwendet (auf S. 88 nennt er als ein Beispiel für eine Klassifikation die "Systematik der Pflanzen"); auch der Begriff "Typologie" ist nicht deutlich abgegrenzt.

¹⁴ Vgl. zur Begriffs- und Theoriegeschichte von Eklektizismus und Systematik in der Erziehungswissenschaft seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert Herrmann 1986.

¹⁵ Selbst Hegel unterscheidet einen Eklektizismus im schlechten Sinne, dem jede Konsequenz des Denkens abgehe, von einem Eklektizismus im besseren Sinne des

"Ist auch der Eklektizismus immer ein Zeichen dafür, daß die schöpferische Spekulation im Schwinden begriffen ist, so läßt sich doch vom wissenschaftlichen Standpunkte aus gegen ein derartiges Verfahren nichts Ernstes einwenden, wenn der Eklektiker es versteht, die fremden Ideen organisch zu verschmelzen u. selbstständig zu systematisieren; denn dadurch erheben sie sich zu Neuschöpfungen, denen gegenüber es eigentlich belanglos ist, woher die einzelnen Teile stammen." (ROLOFF 1913, Sp. 986)

Der Eklektizismus schafft durch Ordnen und Systematisieren aus Vorhandenem Neues und überschreitet sich in der Systematisierung letztlich selbst (vgl. REIN 1904, S. 381). Aus konstruktivistischer Perspektive wäre nicht von Neuschöpfung, sondern von einem Umschaffen zu sprechen, da das Erschaffen neuer Welten von schon bekannten Welten ausgeht (vgl. GOODMAN 1990, S. 19). In dieser Perspektive wird "Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung" (HEYTING 1993) erkennbar und beschreibbar, ohne daß sich plurale Theoriebildung in Beliebigkeit verliert.

Literatur

- ADORNO, Th.W.: Bibliographische Grillen. In: *Noten zur Literatur*. Gesammelte Schriften Bd. 11. Frankfurt am Main 1974, S. 345-357
- BARON, W.: Methodologische Probleme der Begriffe Klassifikation und Systematik sowie Entwicklung und Entstehung in der Biologie. In: Diemer, A. (Hrsg.): *System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation*. Vorträge und Diskussionen im April 1967 in Düsseldorf. Meisenheim am Glan 1968, S. 15-31
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung. In: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik*. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 5-18
- BÖHM, W.: *Wörterbuch der Pädagogik*. 12., neuverf. Aufl. Stuttgart 1982
- BORGES, J. L.: Die analytische Sprache von John Wilkins. In: *Inquisitionen*. Essays 1941 - 1952. Werke Band 7, Frankfurt am Main 1992, S. 113-117
- BORGES, J. L.: Die Bibliothek von Babel (1941). In: *Fiktionen*. Erzählungen 1939 - 1944. Werke Band 5, Frankfurt am Main 1992, S. 67-76
- BREZINKA, W.: *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel 1978
- D'ALEMBERT, J. L. R.: Einleitung zur 'Enzyklopädie' (1751). (hg. v. G. Mensching) Frankfurt am Main 1989
- DAHLBERG, I.: *Grundlagen universaler Wissensordnung*. Probleme und Möglichkeiten eines universalen Klassifikationssystems des Wissens. Pullach b. München 1974
- DE Solla PRICE, D. J.: *Little Science, Big Science*. Von der Studierstube zur Großforschung. Frankfurt am Main 1974

Wortes, der vorhergehende, einzelne, einseitige Prinzipien als Momente einer Idee vereinige (vgl. Hegel 1971, S. 431ff.).

Deutsches Institut für Normung e.V.: Klassifikationssysteme. Erstellung und Weiterentwicklung von Klassifikationssystemen. DIN 32705. Januar 1987

DIEMER, A.: Geisteswissenschaftliche Dokumentation. In: Lutterbeck, E. (Hrsg.): Dokumentation und Information. Auf dem Weg ins Informationszeitalter. Frankfurt am Main 1971, S. 221-225

DRERUP, H.: Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), S. 1-30

DUTZ, K. D.: Klassifikation und Systematik eines wissenschaftlichen Bereichs. Ein Beispiel. In: ders. (Hrsg.): Studien zur Klassifikation, Systematik und Terminologie. Theorie und Praxis. Münster 1985, S. 145-192

ECO, U.: Der Name der Rose. Roman (1980). München 1986

ECO, U.: Semiotik und Philosophie der Sprache (1984). München 1985

ENGELIEN, G.: Der Begriff der Klassifikation. Hamburg 1971

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11 Bde. Hrsg. v. D. Lenzen. Stuttgart 1983ff.

FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989

FISCHER, W.: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 729-743

FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1993

FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. (1957) In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3. Paderborn u.a. 1989, S. 310-349

FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 1-8

FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen 1990¹⁴

FRÜHWALD, W. u.a.: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt am Main 1991

GOODMAN, N.: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main 1990

HEGEL, G.W.F.: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. In: Werke in 20 Bde. (auf d. Grundl. der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausg. v. E. Moldenhauer u. K. M. Michel), Bd. 19, Frankfurt am Main 1971

HEHLMANN, W.: Pädagogisches Wörterbuch. 3. durchges. u. erg. Aufl. Stuttgart 1942

HEID, H.: Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 4 (1987), S. 225-251

HERRMANN, U.: "Eklektik" und "Systematik" in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Aufklärung 1 (1986), S. 67-79

HERRMANN, U.: "Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang". Das systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: Peukert, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1991 (Zeitschrift für Pädagogik 26. Beiheft), S. 31-46 (1991a)

HERRMANN, U.: Pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung. Zur Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In:

Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim 1991, S. 185-198 (1991b)

HEYTING, F.: Konstruktiver Pluralismus - Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Mskr. Amsterdam 1993

LAISIEPEN, K.: Klassifikation. In: Ders./Lutterbeck, E./Meyer-Uhlenried, K.-H.: Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Eine Einführung. München/New York/London/Paris 1980²

LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bde. Reinbek 1989.

LENZEN, D.: Einleitende Worte des Herausgebers zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. In: ders./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 17-19

LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41-60

LINDMAN, C. A. M.: Carl von Linné als botanischer Forscher und Schriftsteller. In: Carl von Linnés Bedeutung als Naturforscher und Arzt. Hrsg. von der Kgl. Schwedischen Akademie der Wissenschaften. Jena 1909 (ND 1968)

VON LINNE, C.: Caroli Linnaei ... Genera Plantarum Eorumque characteres naturales Secundum Numerum, figuram, situm et proportionem Omnium fructificationis Partium. Lugduni Batavorum 1737

LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. St. Augustin 1988

MEYER-UHLENRIED, K.-H.: Methodische Grundlagen für die Planung von Informationssystemen. München 1977

NIEMEYER, A. H.: Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert. Halle 1801

NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bde. Langensalza 1928 - 1933

OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Besprechung von: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 12: Gesamtregister. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 136-142

OELKERS, J./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 13-35 (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft)

PASCHEN, H.: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft und ihrer Repräsentation an wissenschaftlichen Hochschulen. In: Bildung und Erziehung 34(1981), S. 20-34

PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft), S. 319-332

PETERSEN, J./REINERT, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1993

RANG, A.: Pädagogik und Pluralismus. Abschiedsvorlesung. Freitag 19. März 1993. Amsterdam 1993

REIN, W. (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. 10 Bde. Langensalza 1903 - 1910

- REIN, W.: Eklektizismus. In: Ders. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Band. 2. Aufl. Langensalza 1904, S. 381-382
- RÖHRS, H.: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung - Zur Einführung in die Fragestellung. In: Ders./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main u.a. 1989, S. 17-51
- ROLOFF, E. M.: Eklektische Pädagogen. In: Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1913. Band 1, Sp. 985-988
- ROSENKRANZ, K.: Die Pädagogik als System. Ein Grundriß. Königsberg 1848
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: Peukert, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1991 (Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft), S. 211-216
- SCHRIEWER, J.: Pädagogik - ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 359-389
- TENORTH, H.-E.: Pädagogik als Wissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn u.a. 1982, S. 71-93
- TENORTH, H.-E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 15-27
- TENORTH, H.-E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. Mskr. Berlin 1993
- TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 297-320
- THONHAUSER, J.: Der Professionalisierung entgegen? Ergebnisse einer Delphi-Studie über Basisqualifikationen der Erziehungswissenschaft. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 129-149
- TRAPP, E. C.: Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780, Nachdruck Paderborn 1977
- Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), H. 4
- VOGEL, P.: Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 472-486
- VOGEL, P.: System - die Antwort der Bildungsphilosophie? In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft), S. 333-345
- WERSIG, G.: Klassifikation und Thesaurus als Dokumentationssprachen. In: Lutterbeck, E. (Hrsg.): Dokumentation und Information. Auf dem Weg ins Informationszeitalter. Frankfurt am Main 1971, S. 73-102
- WERSIG, G., unt. Mitarb. v. P. SCHUCK-WERSIG: Thesaurus-Leitfaden. Eine Einführung in das Thesaurus-Prinzip in Theorie und Praxis. München u.a. 1985²
- WERSIG, G.: Die empirische Untersuchung der Nutzung von Klassifikationssystemen in Information und Dokumentation in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin o.J. Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 1