

Die Konstruktion pädagogischer Probleme - oder:
Das Alltägliche an der Tätigkeit der
Erziehungswissenschaft

1. "Das Pädagogische" als Problem

Die unbestreitbare Tatsache, daß "etwas" in der Wirklichkeit als "pädagogisch" gilt, betrachtet oder beurteilt wird, ist weder selbstverständlich und im Konsens gegeben noch einfach zu erklären, sondern ein Problem, also selbst der immer neuen Klärung bedürftig. Sicherlich, Kinder kommen auf die Welt, werden von ihrer Umwelt versorgt, im Kindergarten aufbewahrt, in der Schule unterrichtet, im Beruf ausgebildet, durch den Umgang mit Menschen und Dingen an ihr Leben in der Welt gewöhnt und allmählich zu selbständigem Verhalten fähig. Aber es ist durchaus fraglich, ob alles "Erziehung" ist, was man dabei erlebt oder beobachtet, ob man auf "Erziehungsbedürftigkeit" stößt, wenn man den Ausgangspunkt des Prozesses analysiert, oder gar "Pädagogik" zu sehen hat, wenn man sich dieser Realitäten vergewissert.

Selbst für die professionellen Pädagogen und für die Erziehungswissenschaftler sind solche Zuschreibungen nämlich keineswegs selbstverständlich und unstrittig. Gewiß, die meisten Angehörigen der Zunft würden es mit KANT halten und der These, daß der Mensch zu den Geschöpfen zählt, die erzogen werden müssen. Aber selbst ein so eingefleischter Pädagoge wie Wolfgang BREZINKA, nicht etwa nur die Antipädagogik, warnt davor, "Erziehungsbedürftigkeit" zu sehen, wenn es doch nur um "Lernzwang" geht, oder "Erziehung", wenn nur der Umgang mit der Natur gemeint ist (BREZINKA 1974, bes. S. 156ff.; vgl.a. BRAUNMÜHL 1976, bes. S. 75ff.).

Mit der Qualifizierung der Wirklichkeit als "pädagogisch" ist es nicht anders. Erziehungshistoriker z.B., die für vergangene Wirklichkeiten aus den Quellen rekonstruieren, daß Kinder auf die Welt kommen, von ihren Eltern versorgt, in Kindergärten aufbewahrt oder in Schulen unterrichtet werden, sind keineswegs sofort und im Konsens bereit, Wirklichkeiten dieser Art auch immer als "Pädagogik" zu qualifizieren. Angesichts mancher vergangener Wirklichkeiten, z.B. der deutschen Geschichte von 1933 bis 1945, sprechen sie sehr viel lieber von "Unpädagogik", sogar von "Nichterziehung" (BLANKERTZ; LINGELBACH; HERRMANN; u.a.) und für die Zeit seit 1950 von

"Dressur" oder von "Indoktrination", wenn die DDR gemeint ist (MIESKES; NIERMANN u.a.). Gleichwie - jedenfalls suchen sie Begriffe, in denen die Differenz von "Pädagogik" hier und Indoktrination, Dressur oder Formung dort bewußt bleibt, auch wenn es immer um die gleichen Tatsachen zu gehen scheint: Kinder kommen auf die Welt, werden gepflegt, aufbewahrt, unterrichtet, machen Erfahrungen etc.

Ganz eindeutig, die Qualifizierung von Tatsachen als "pädagogisch" ist aller Alltäglichkeit der gemeinten Phänomene und geschilderten Praktiken zum Trotz eine Tätigkeit jenseits aller Selbstverständlichkeit, kontrovers schon bei denen, zu deren Profession es gehört, Wirklichkeiten als pädagogisch zu qualifizieren. Aber gibt es auch Lösungen für dieses Problem? Finden sich zumindest erklärende Hinweise für die Tatsache des Dissenses oder Aufschlüsse über die Praxis, die alltäglich ist und doch nicht selbstverständlich? Was bedeutet es, die Wirklichkeit als "pädagogisch" zu qualifizieren? Wie, wäre ja auch zu fragen, gehen wissenschaftliche Pädagogen selbst mit der Tatsache um, daß die Qualifizierung von etwas als "pädagogisch" ein Problem ist?

2. Ursprung des Problems

Bei der Suche nach Lösungen ist es auch in diesem Fall so, wie es sich häufig mit Phänomenen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und mit Problemen der Humanwissenschaften verhält: Man stößt auf den Befund, daß sich erstaunliche Tatsachen zunächst historisch erklären lassen, durch Verweis auf Zeiten und Umstände, in denen und seit denen sich Menschen und Kulturen angewöhnt haben, etwas Spezifisches zuerst und dann auf Dauer zu tun, hier: etwas als pädagogisch zu qualifizieren.

Allen verlässlichen Zeugen zufolge (ROESSLER 1978; HÜGLI 1989) verdanken wir es in den westlichen Kulturen im wesentlichen der Epoche der Aufklärung, daß Bürger und professionelle Pädagogen in dieser Weise zu verfahren sich angewöhnt haben. In diesem, dem "pädagogischen Jahrhundert" (SCHUMMEL 1779), wird es üblich, die Tatsache, daß Kinder auf die Welt kommen, aufbewahrt, unterrichtet und belehrt werden, als "pädagogisch" zu bezeichnen, jedenfalls dann, wenn es den Regeln der Pädagogik entspricht (über die es freilich gleich Streit gibt¹) und diese Bezeichnungen auch - das scheint der wesentliche Differenzpunkt - in einer eigenen Reflexion gegenüber

¹ Von Beginn an gibt es aber nicht nur einen Dissens über diese Regeln, sondern auch 'empiristische' Positionen, die nicht zuerst nach der Norm, sondern nach der Wirklichkeit der Erziehung fragen; die Differenz von Sein und Sollen gehört, m.a.W., in die Pädagogik seit ihrer Konstitutionsphase.

anderen Bezeichnungsmöglichkeiten zu rechtfertigen. Vor allem von der Theologie setzt sich die pädagogische Praxis z.B. dadurch ab, daß sie den Prozeß des Aufwachsens innerweltlich und als Leistung des Menschen selbst versteht; aber sie versucht auch, sich von Ökonomie oder Politik zu unterscheiden, obwohl sie den Prozeß, wie diese, zunächst und auf lange Zeit vor allem in Begriffen des 'guten Lebens' zu verstehen sucht².

Das sind im wesentlichen bekannte und auch gut gesicherte Tatsachen, die hier weder ausführlich rekapituliert noch im Detail diskutiert werden müssen. Über das Faktum, den Ursprung der Pädagogik in der modernen Gesellschaft, gibt es einen breiten Konsens. Schwierigkeiten wirft eher die Folgezeit auf, v.a. angesichts der eingangs bereits geschilderten Tatsache, daß die Pädagogen selbst noch 200 Jahre später sich nicht einig zu sein scheinen über das, was sie seit 200 Jahren doch alltäglich tun. Für die systematische Diskussion ist es ja schon überraschend, daß der Begriff Pädagogik seit seiner anscheinend irreversiblen Einführung in die westliche Kultur zwar Karriere macht und auch außerhalb seines Reviers beliebt wird, so daß "Pädagogisierung" schließlich eine nahezu universale soziale Strategie wird (Pollak 1992); daß es gleichzeitig aber keine Klarheit über das gibt, was als Pädagogik zu gelten hat, nicht einmal bei denen, die als Wissenschaftler ihre Aufgabe darin erkennen, die Wirklichkeit des Aufwachsens als pädagogisch zu qualifizieren.

Historisch läßt sich diese Tatsache freilich nur feststellen; angesichts der langen Geschichte dieses Faktums wird man auch sein Erstaunen über die immer neue Beobachtung des Dissenses oder des Mißerfolgs bei theoretischen Ansprüchen kaum unterdrücken können, aber doch kaum mehr leisten. Historisch läßt sich also vielleicht erklären, wo die Genese des pädagogischen Problems zu suchen ist, man kann auch die iterierende Schwierigkeit belegen, aber den systematischen Grund der Iteration doch nur schwer verstehen. Es mag naheliegen, ihn in der Praxis der Pädagogen selbst zu suchen, z.B. in ihrer Unfähigkeit, das zufriedenstellend und mit Aussicht auf Anerkennung zu tun, was zu tun sie vorgeben, also etwas als pädagogisch zu qualifizieren. Aber mit Inkompetenzzuschreibungen werden sich gerade Pädagogen nur schwer zufrieden geben, sondern systematische Gründe suchen.

3. "Schwierigkeiten" - "Probleme": eine Unterscheidung

Das scheint nicht einfach, wie man den zahllosen 'wissenschaftstheoretischen' Kontroversen in der Pädagogik entnehmen kann. Und selbstverständlich kann

² Das bleibt eine Übung bis ins 20. Jahrhundert, wie man z.B. bei Wilhelm Flitner sehen kann.

niemand für so ehrwürdige Probleme von einem kleinen Aufsatz eine theoretisch elegante, rundum befriedigende und systematisch auch noch ansprechende Lösung erwarten. Ich begnüge mich deshalb auch damit, die hier eingeführte Schwierigkeit nicht nur historisch, sondern auch systematisch verständlich zu machen (hoffentlich ohne sie zu trivialisieren), in der bescheidenen Absicht, zu erläutern, was Pädagogen tun, wenn sie etwas als pädagogisch qualifizieren, und warum das ein Problem ist - und bleiben wird.

Bei meinem Explikationsvorschlag gehe ich von einer Unterscheidung aus, die sicherlich eher heuristischen als schon systematischen Status hat, aber eben deswegen vielleicht klärend sein kann. Es ist die Unterscheidung von "Schwierigkeiten" und "Problemen" (wohl wissend, daß die Unterscheidung letztlich arbiträr ist, so daß man sie auch getrost beiseitelegen kann, wenn sie zur Verdeutlichung der skizzierten Lage genutzt wurde). Diese Unterscheidung, mit der ich jetzt operieren will, besagt letztlich nicht mehr, als daß man zwischen Schwierigkeiten und Problemen eine Differenz einziehen kann, mit deren Hilfe sich die Praxis der Pädagogik beobachten läßt. Man kann derart unterscheiden, daß man Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorhebt, z.B. beide als soziale Tatsachen auffaßt, sie dann aber nach ihrer spezifischen Natur wiederum voneinander abhebt. Gemeinsam ist ihnen, z.B. handlungstheoretisch, daß man *Schwierigkeiten* und *Probleme* als Handlungssituationen auffaßt und sie dann beide als Handeln unter Bedingungen der Ungewißheit, vielleicht auch: der Unbestimmtheit, jedenfalls der nicht hinreichenden Determination einer Lösung, darstellen und interpretieren kann (vgl. WOHLRAPP 1979).

Wichtiger als diese (und denkbare weitere Gemeinsamkeiten) ist mir jetzt aber eine Differenz, die es erlaubt, den Begriff des Problems zu klären und die, auf einem kleinen Umweg, auch wieder zu den Pädagogen zurückführt. Die mir wichtige Differenz zwischen *Schwierigkeit* und *Problem* würde ich gern wissen(schaft)stheoretisch einführen, und zwar über den Begriff der Erkenntnis. *Probleme* bezeichnen dann diejenige Teilklasse von Schwierigkeiten, die sich im Prozeß der Erkenntnis, in der Struktur und im Kontext des dabei erzeugten Wissens und, sekundär, von Wissenschaft identifizieren lassen. Präzise bezeichnen *Probleme* dann ein Grenzphänomen, die Grenze zwischen "Wissen und Nichtwissen" (POPPER 1949, bes. S. 127ff.) bzw. die "Zäsur", die im Prozeß des Wissens das Erkannte vom Unerkannten, d.h. Noch-Nicht-Erkannten, aber prinzipiell Erkennbaren, trennt und zugleich ihrer beider Zusammenhang möglich macht, ja selbst determiniert, indem sie Wissen und Nichtwissen eindeutig bestimmt bzw. bestimmbar macht (FLACH

1979, S. 50ff.)³. *Schwierigkeiten* wären demgegenüber - in der hier beanspruchten erkenntnistheoretischen Referenz - als noch nicht erkannte Probleme zu bezeichnen, als Situationen der Ungewißheit, die zwar schon erlebt und erfahren, aber noch nicht gewußt oder verstanden sind.

Versteht man diese Unterscheidung in der hier knapp skizzierten Weise⁴, präzisiert man den Begriff des *Problems* also durch seine Verortung innerhalb methodologischer und erkenntnistheoretischer Analysen, ohne den modischen Brauch, jede "beliebige Schwierigkeit, Aufgabe oder Frage" (HOLZHEY 1989, Sp. 1397) auch gleich ein "Problem" zu nennen, dann kann man auch den ersten Schritt auf dem Weg zur Lösung des skizzierten pädagogischen Problems gehen. In der Qualifizierung von *Schwierigkeiten* als *Probleme* liegt offenbar nicht nur ein Merkmal, das die Erkenntnistätigkeit von anderen Tätigkeiten abhebt⁵, sondern auch eine Möglichkeit, spezifische Formen der Erkenntnistätigkeit zu unterscheiden. Das wird möglich über die Präzisierung der Strategien, die für die Erzeugung dieser Differenz in der Erkenntnis genutzt werden.

"Bestimmtheit", d.h. Problemcharakter, gewinnt ein Wissen von (sozialen oder anderen) Tatsachen nämlich allein durch seine methodische Natur, d.h. durch seine logische Struktur und durch die spezifischen Möglichkeiten, die dem Wissen inhärent sein können und müssen, wenn es einen prüfbaren, gelungsrelevanten und -differenten Bezug zur Wirklichkeit gewinnen will. Das gelingt bekanntlich über Theorien und Begriffe, Hypothesen und Annahmen,

3 W. Flach entfaltet in einer Neuaufnahme von Theoriestücken, die sich in der Wissenschaftslehre des Neukantianismus seit H. Cohen und P. Natorp finden, aber auch in expliziter Weiterführung von Überlegungen K. Poppers vom Problembegriff aus die spezifische Zeitlichkeit (Prozeß- und Progrefhaftigkeit) der Erkenntnis, vgl. u.a.: "Die Progrefhaftigkeit der Erkenntnis ist im Kern die Verknüpfung der Erkenntnis qua Erkenntnis des Erkannten mit sich qua Erkenntnis des Unerkannten. Sie ist das, was das Problem als Problem kennzeichnet. Die Bestimmtheit an ihm selbst des Problems ist die Funktion der Verknüpfung der Erkenntnis mit sich selbst zu dem Totum echter, d.h. komplementärer Teile." (Flach 1979, S. 51)

4 Auf die umfängliche Literatur zur Logik des Problems kann ich hier nicht ausführlich eingehen, man vgl. neben Flach, Holzhey und Popper z.B. Loeser (1972) oder Laudan (1981).

5 Um Mißverständnisse zu vermeiden und weil unter Sozialwissenschaftlern die Erinnerung an die ethnomethodologischen Debatten naheliegen dürfte: Mit dem hier verwendeten Problembegriff läßt sich zwar an diese Debatte anschließen, auch analog zum soziologischen Vorgehen eine - ebenfalls nur graduelle! - Differenz von Wissensformen einführen (z.B. zwischen dem Wissen von Theoretikern und alltäglichen Akteuren), aber keine institutionelle Trennung von 'Wissenschaft' und 'Alltag' diskutieren; denn die (naive oder reflektierte) Handhabung der Unterscheidung von Schwierigkeit und Problem ist kein Privileg der Wissenschaften, sondern nur Merkmal von Erkenntnistätigkeit.

Verfahren der Datengewinnung und -verarbeitung, Methoden der Prüfung (etc.) insgesamt, über die dem sachbezogenen Wissen notwendig inhärente Methodik.

Diese Beobachtungen und Voraussetzungen gelten generell, für jede auf gegenstandsbezogenes Wissen zielende Erkenntnistätigkeit. Aber selbstverständlich sind Theorien und Hypothesen, Annahmen oder Verfahren immer themenspezifisch gebunden, allein angesichts besonderer Wirklichkeiten zu entwickeln. Sie werden dann, im Prozeß der Erkenntnis, in spezieller Gestalt ausgearbeitet, themenspezifisch entfaltet und systematisch, letztlich disziplinar, also als Bündel von "Problemen"⁶, verselbständigt, z.B. als Sozial- oder Naturwissenschaften, vielleicht ja auch als wissenschaftliche Pädagogik oder als Erziehungswissenschaft. Ohne die methodisch organisierte Transformation zum Problem bleiben die erlebten Tatsachen aber bloße *Schwierigkeiten*, unbestimmt, weil unbegriffen. Bei dieser Bestimmung der Unterscheidung ist auch klar, daß es nicht die Dimension der Lösung ist, die den Unterschied macht, auf den es ankommt⁷. Lösungen für Schwierigkeiten lassen sich immer finden, nicht allein in der Erkenntnis, auch über "trial and error" und ganz ohne die Transformation erlebter *Schwierigkeiten* in *methodisch konstitutierte Probleme*. Aber ein distinktes Wissen von der Lösung der Schwierigkeiten setzt voraus, daß wir sie, irgendwie, vorher oder nachher, in die Bestimmtheit des Problems transferiert haben.⁸

4. Pädagogische Probleme als Konstruktionen

Eine Wirklichkeit, "etwas", eine soziale Tatsache, als "pädagogisch" zu qualifizieren, stellt deshalb nichts anderes dar, als Gebrauch zu machen von Theorien und Hypothesen, Annahmen, Begriffen und Verfahren, die im Umgang mit der Realität diese in spezifischer Weise bestimmen. Und selbstverständlich, das bin ich schon den Herausgebern dieses Bandes

6 Wie Karl Popper ja bekanntlich wissenschaftliche Disziplinen allein auffassen kann (Popper 1969, S. 108).

7 Schon weil es den Charakter der Problembearbeitung auszeichnet, daß sie im wesentlichen neue Probleme generiert.

8 Mit Thomas Kuhn könnte man die Gemeinsamkeit dann vielleicht auch vom Begriff des "Rätsels" aus entfalten, und sich für die Differenzen der Rätselbearbeitung von Sherlock Holmes inspirieren lassen, an dem sich die Transformation von Schwierigkeiten zu Problemen besonders schön studieren läßt; denn auch der Vergleich ist leicht zur Hand. Watson nämlich sieht einfach die Probleme nicht, sondern erliegt jeder Schwierigkeit, weil ihm die Distanz einer guten Hypothese ebenso fehlt wie die Hilfe einer theoretisch geleiteten Beobachtung. Er bringt nur Engagement und guten Willen mit, vgl. Sebeok/Sebeok 1985, bes. S. 39 ff..

schuldig, gehört es zu dieser Bestimmungsarbeit auch, Gebrauch zu machen von Klassifikationen. Das scheinen mir relativ festgefügte, nicht selten auch schon verselbständigte Muster der Zuordnung von Schwierigkeiten zu Problemen. Die Pädagogik hat solche Klassifikationssysteme in relativ großer Zahl ausgebildet, z.B. in der Lehrplan- und Curriculumdebatte, in der Entwicklung von Planungsschemata für den Unterricht oder jüngst bei der Diskussion von Wissensformen. Der theoretisch-konstruktive Charakter, d.h. der problemerzeugende Gedanke, ist aber im Gebrauch der Klassifikationen weder immer präzise bewußt noch leicht zu erkennen. In der Regel dominiert eine Nutzung in pragmatischer Absicht, bei der sich eine Handhabung im Gestus unproblematischer Selbstverständlichkeit schon deshalb empfiehlt, damit Klassifikationen zur raschen Transformation von Schwierigkeiten brauchbar bleiben.

Operationen dieser Art, von Theorien bis zu Klassifikationssystemen, sorgen also dafür, eine Wirklichkeit als erkennbar (und dann vielleicht auch als veränderbar oder gestaltbar) auszuzeichnen, d.h. als *Problem* zu behandeln und damit den Prozeß und Prozeß des Wissens zu eröffnen. Wissenschaftliche Pädagogik ist deshalb auch nichts anderes als eine historisch entstandene, dann sich verselbständigende Form des wissenschaftlichen Umgangs mit einer Wirklichkeit, die zuerst als schwierig erlebt und dann zum Problem wurde⁹. Sie, die wissenschaftliche Pädagogik und ihr folgend die Erziehungswissenschaft, existieren daher auch nur als Produkt dieser spezifischen Tätigkeit, allein als historisch-gesellschaftlich entstandene und dann verfestigte Praxis im Umgang mit Schwierigkeiten, als Konsequenz einer zur Gewohnheit werdenden Übung, die sich darauf versteift, daß erlebte Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern / Lernen / Unterricht / Schule / der Ordnung des Generationenverhältnisses (etc.) als *pädagogische* Probleme begriffen werden. Aus dem (systematisch unbegrenzten) Totum der Möglichkeiten, Schwierigkeiten zu Problemen zu transferieren, hat sich damit eine spezifische Möglichkeit durchgesetzt.

Nach wie vor ist es aber keineswegs selbstverständlich, diese spezifische, als schwierig erfahrene Realität ausgerechnet zum pädagogischen Problem zu machen. Historiker wissen schon, daß für Wissen dieser Art die entscheidende Zäsur erst im ausgehenden 18. Jahrhundert zu suchen ist. Die iterierende Schwierigkeit der Pädagogen mit sich und mit ihrer Umwelt, auch der konkurrierenden Theorieumwelt, ist ein systematisches Indiz dafür, daß man nach wie vor diese spezifischen Schwierigkeiten auch anders thematisie-

9 Benner 1978 sieht denn auch den Ursprung der Pädagogik in der Tatsache begründet, daß der Umgang der Generationen nicht mehr selbstverständlich war, sondern angesichts des Auseinanderbrechens von Lebenswelt und Normativität zum "Problem" wurde.

ren kann denn als "pädagogisch" - z.B. als Lern- oder Verhaltensproblem, wie es die Psychologen tun, als Folgeproblem sozialer Ordnung und Struktur, wie es die Soziologen nahelegen, auch als sozialwissenschaftlich nicht verstandene Effekte verhaltenstheoretisch aufweisbarer Mechanismen der Phylogenese, wie es Konrad LORENZ u.a. meinen und manche Pädagogen nutzen (und nichts verbietet, nach wie vor, die Probleme des Aufwachsens von Kindern und der Art, wie sie belehrt, unterrichtet und gebildet werden, im Lichte von Theologie und Kirche zu sehen).

Der konstruktiven Phantasie des Theoretikers sind also kaum Grenzen gesetzt, eher stoßen wir auch bei vermeintlich eindeutig unbrauchbaren Vorschlägen auf die Grenzen der Phantasie und der defensiv-selbstapologetischen Einfallskraft von Theoretikern¹⁰. Diese Verschiebung der Existenz und Geltung von Theorien auf die konstruktive Praxis der Theoretiker ist auch keineswegs mit Konsequenzen der Willkür oder Beliebigkeit verbunden. Zum einen wird im Progreß von Problem zu Problem die Erklärungskraft der Theorien präzisiert, bemessen und begrenzt - wir lernen also trotz aller Iteration der Probleme; zum anderen wissen wir inzwischen, daß die Schwierigkeiten selbst die Versuche ihrer Transformation zu Problemen (zumindest in den Humanwissenschaften) nicht limitieren.

Alle Anstrengungen z.B., die "pädagogische Tatsache" eindeutig zu fixieren, wie sie etwa aus der PETZELT-Schule der deutschen Erziehungswissenschaft seit langem bekannt sind, mußten deshalb auch systematisch scheitern¹¹, weil sie die nach vorne offene Geschichte des Problems abschliessen und begrenzen wollten. Die Möglichkeiten der Auffassung von Phänomenen und Tatsachen als etwas, die denkbaren Varianten der Bestimmung einer als schwierig erfahrenen Wirklichkeit zu einem Problem, ihre Bestimmung als Erkenntnisgegenstand also (RICKERT 1892), sind nämlich unbegrenzt.

5. Pädagogik als - unerforschtes - Inventar von Problemlösungen

Dieser Befund, die Tatsache, daß die Konstruktion des Erkenntnisgegenstands und der iterierende Prozeß von der Schwierigkeit zum Problem und von Problem zu Problem eine offenbar nicht limitierbare Vielfalt von Möglichkeiten in der Thematisierung eines vorgegebenen Themas darstellt, verweist daher

¹⁰ Weil ich ihn schon einmal als Motto benutzt habe, darf ich den weisen Satz von Imre Lakatos nur noch in der Fußnote wiederholen: "Mit genügend Einfällen und etwas Glück läßt sich jede Theorie 'progressiv' für lange Zeit verteidigen, selbst wenn sie falsch ist." (Lakatos 1974, S. 11).

¹¹ Für den Anspruch etwa die Beiträge in Heitger (1969), zur immanenten Kritik u.a. Vogel (1989).

zunächst auch auf den systematischen Grund für die immer neue Vielfalt in der Qualifizierung der Wirklichkeit als pädagogisch. Das ist ein wissenschaftslogischer, allgemeiner und offenkundig deshalb auch nicht vermeidbarer Grund von Vielfalt, die quasi unvermeidliche theoretische Pluralität.

Damit muß man leben lernen. Besorgter sollten die Pädagogen dagegen aus anderen Gründen sein, einerseits wegen des selbst erzeugten großen Verschleißes an Versuchen der Qualifizierung der Wirklichkeit, andererseits wegen der gleichzeitig geringen Fähigkeit zur Variation eigener Prinzipien.

Was den zu großen Verschleiß angeht, so wird er im Vergleich mit der wissenschaftlichen Umwelt bewußt. Anscheinend sind ja manche Versuche anderer Disziplinen im Umgang mit den Schwierigkeiten, die das Aufwachsen von Kindern erzeugt, sehr viel erfolgreicher, anscheinend langlebiger, vielleicht auch nur lernfähiger. Die Pädagogen haben dagegen nicht erst heute zu klagen, daß ihnen die einheimischen Begriffe fehlen, um die Schwierigkeiten der Erziehung als ihr theoretisches Problem zu sehen.

Auf dem Hintergrund der allgemeinen Hinweise zum konstruktiven Charakter von Wissenschaft mag man zwar getröstet sein, daß Konkurrenz anscheinend unvermeidbar ist. Anspornen sollte aber die Erfolglosigkeit im eigenen Revier, denn offenkundig werden die Erfindungen der Pädagogen beim Umgang mit Schwierigkeiten nur selten honoriert. Nichts macht das deutlicher als die Tatsache, daß es nach den Versuchen der Neukantianer (vgl. BLANKERTZ 1959, bes. S. 71ff.) eine neue "Problem"-geschichte der Pädagogik, d.h. ihre Geschichte im Lichte der progredierenden pädagogischen Erkenntnis, seit langem nicht mehr gibt¹². Als beunruhigendes Indiz würde ich es auch werten, daß die Idee einer *paedagogia perennis* so wenig Nachfolger gefunden hat, daß die Dogmengeschichte der Pädagogik nur eine geringe Zahl systematisch anspruchsvoller Vertreter kennt und die Doxographie noch weniger¹³. Solche Defizitdiagnosen könnten den Verdacht nähren, daß die Pädagogik im Umgang mit der Wirklichkeit angesichts zahlloser Schwierigkeiten zur Identifikation von Problemen im strikten Sinne noch nicht gekommen ist. Aber solches Stochern im Nebel will ich ihr nicht zuschreiben.

Mit der Erklärung des Importdefizits ist es nämlich nicht getan, man muß gleichzeitig die erstaunliche Stabilität der Importmuster und der eigenen

¹² Mir scheint der letzte Versuch bei Behn (1928) vorzuliegen; die Kontroverse zwischen Herrmann und Maskus betraf die - ebenfalls fehlende - Geschichte von sozialen, nicht die von theoretischen Problemen (vgl. Maskus 1970 und Herrmann 1971).

¹³ Otto Willmann wollte ja so etwas gesehen haben, eine Neuaufnahme des Themas hat jetzt Bernhard Schwenk versucht (Schwenk 1992); mit Oelkers (1989) gibt es wenigstens einen neueren Versuch einer Dogmengeschichte.

Denkform der Pädagogik klären¹⁴. Insgesamt scheint es deshalb eher so, daß die Instrumente der Pädagogik, die sie im Umgang mit der Realität zu nutzen weiß, bei einer Kritik aus der Perspektive anderer Wissenschaften zu sehr ignoriert werden. Auf der Ebene allgemeiner Regeln der Transformation von Schwierigkeiten zu Problemen fehlt es ja überhaupt nicht an originären und stabilen Ideen, seit SALZMANN sein Symbolon formuliert hat (SALZMANN 1806, S. 13) oder Herman NOHL das pädagogische Kriterium proklamierte (NOHL 1933, S. 127). Auf der Ebene des Handwerks, in der Praxis der Erziehung ist die pädagogische Definition von Problemen anscheinend höchst stabil. Man muß eher die Sorge haben, daß das Fach sich des offenen und konstruktiven Charakters seiner Problemdiagnosen nicht mehr bewußt ist, weil es jede soziale Schwierigkeit immer schon als pädagogische verstehen kann, und sich die Gestaltung der Welt zumutet, wo es doch nur um Erziehung im pädagogischen Verstande gehen kann.

Produktiver als eine radikale Defizitzuschreibung ist deshalb auch eine Diagnose, die pädagogisches Wissen ernstnimmt, aber dann auch aus der Distanz analysiert. Wissensforschung, nicht nur über SALZMANN und NOHL, sondern über die in der Pädagogik üblichen Mechanismen des Umgangs mit Schwierigkeiten der Erziehung ist deshalb allemal hilfreicher als Kritik (oder Larmoyanz). Vielleicht stellt sich dann ja heraus, daß wir den Reichtum der pädagogischen Mechanismen der Konstruktion pädagogischer Welten nur nicht kennen, von dem wir alltäglich Gebrauch machen. Die Empirie pädagogischen Wissens könnte insofern zum Schlüssel werden, die (implizite oder explizite) Systematik des Faches deutlicher zu sehen und präziser zu verstehen (und jetzt erfahren wir ja zumindest etwas über Klassifikationen). Wer sich auf diese Jagd nach den heute genutzten (und vielleicht auch erfolgreichen) Strategien der Konstruktion von Problemen begibt, muß zum Glück nicht nur bei Theoretikern suchen. Vielleicht darf man gerade deswegen hoffen, in produktiver Weise fündig zu werden.

Literatur

- BEHN, S.: Allgemeine Geschichte der Pädagogik in problementwickelnder Darstellung. Paderborn 1928
 BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978 (Weinheim ³1991)
 BLANKERTZ, H.: Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus. Weinheim 1959

¹⁴ Das scheint mir sowohl die Botschaft der dogmengeschichtlichen Studien wie neuerer Analysen über Pädagogisches Wissen (vgl. jüngst Oelkers/Tenorth 1991).

- BRAUNMÜHL, E.v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel ²1976
 BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel 1974
 FLACH, W.: Thesen zum Begriff der Wissenschaftstheorie. Bonn 1979
 HEITGER, M. (Hrsg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht. Bad Heilbrunn 1969
 HERRMANN, U.: Historismus und geschichtliches Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 223-232
 HOLZHEY, H.: Problem. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Darmstadt Bd. 7, 1989, Sp. 1397-1408
 HÜGLI, A.: Pädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Darmstadt Bd. 7, 1989, Sp. 1-35
 LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: Diederich, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main 1974, S. 55-119
 LAUDAN, L.: A Problem-Solving Approach to the Scientific Progress. In: I. Hacking (Ed.): Scientific Revolutions. Oxford 1981, S. 144-155
 LOESER, F.: Propädeutische Überlegungen zu einer Problemlogik. In: Zeitschrift für Philosophie 20 (1972), S. 1372-1387
 MASKUS, R.: Pädagogik als Problemgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970), S. 483-487
 NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt am Main ⁸1978
 OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989
 OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)
 POLLAK, G.: "Pädagogisierung". Exemplarische Untersuchungen zur Semantik und Pragmatik der Erziehungswissenschaft. Habil.schr. Regensburg 1992 (Ms.)
 POPPER, K.: Towards a rational Theory of Tradition (1949). In: ders.: Conjectures and Refutations. London 1963, p. 120-136
 POPPER, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Th. W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1969, S. 103-123
 RICKERT, H.: Der Gegenstand der Erkenntnis. Freiburg 1892
 ROESSLER, W.: Pädagogik. In: Brunner, O. u.a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 4, Stuttgart 1978, S. 623-647
 SALZMANN, C. G.: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher (1806). Bad Heilbrunn ²1964
 SCHUMMEL, J. G.: Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert. Leipzig 1779 (ND München 1983)
 SCHWENK, B.: Paedagogia perennis? In: Hoffmann, D. u.a. (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. Weinheim 1992, S. 125-134
 SEBEOK, Th. A./UMIKER-SEBEOK J.: "Sie kennen ja meine Methode". Ein Vergleich von Charles S. Peirce und Sherlock Holmes. In: Eco, U./Sebeok, Th. A. (Hrsg.): Der Zirkel oder Im Zeichen der Drei. München 1985, S. 28-87

- VOGEL, P.: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: Oelkers, J./Schulz, W. K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 127-164
- WOHLRAPP, H.: Handlungsforschung. In: Mittelstraß, D. (Hrsg.): Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln. Frankfurt am Main 1979, S. 122-214