

JÖRG RUHLOFF

## Bildung - nur ein Paradigma im pädagogischen Denken?

1. Die Frage, ob Bildung nur ein Paradigma im pädagogischen Denken sei, spielt auf die Möglichkeit an, daß Bildungsbegriff und Bildungstheorie fälschlich herabgesetzt sind, wenn ihnen im Rahmen der Pädagogik die Funktion eines Paradigmas zugebilligt wird. Aus einem bestimmten Blickpunkt kann eine derartige Fragestellung als völlig lageunangemessene Hybride erscheinen. Im Rückblick auf die richtungsübergreifenden Vorbehalte gegen den Bildungsbegriff in der Nachkriegsepoche bis in die Mitte der 60er Jahre<sup>1</sup>, auf seine erziehungswissenschaftliche Randständigkeit zwischen etwa 1965 und 1975 und auf die seitdem zu verzeichnenden Reaktivierungsversuche von Bildungstheorie<sup>2</sup> innerhalb einer heute insgesamt nicht um den Bildungsbegriff zentrierten Erziehungswissenschaft liegt die Frage näher, ob Bildung gegenwärtig oder für die nächste Zukunft wenigstens als eines unter anderen Paradigmen angesehen werden könne, ob sie schon oder - gemessen an der Funktion des Begriffs in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts - schon wieder so etwas wie ein paradigmatisches Zentrum im pädagogischen Denken sei.

Die Fragestellung ist also ein wenig irritierend, und diese Irritation beruht auf der Mehrdeutigkeit des Wortes 'Paradigma', die einen Wackelkontakt auslösen kann. Hält man sich an den Bedeutungszug, wonach ein Paradigma ermöglicht, daß eine Wissenschaft normal wird, indem ein Kreis von Forschern auf der Basis einer gemeinsamen Grundeinstellung und anerkannter Lösungswege in einem begrenzten Gegenstandsbereich erfolgreich Probleme löst (vgl. KUHN 1973, S. 44ff.), dann fiel ein gewisser Glanz auf Bildung und Bildungstheorie, wenn man ihnen einen paradigmatischen Status nach- oder voraussagen könnte. Hält man sich hingegen daran, daß die Etablierung von Paradigmen Wissenschaft vom Typus bloßer Aufräumertätigkeit in Gang bringt - mit starrer Ausrichtung des Fragens, mit Immunisierung gegenüber Neuem, mit Blindheit und Fehlsichtigkeit gegen nicht paradigmekonforme Phänomene und Probleme (vgl. S. 45), was man gemeinhin Borniertheit nennt - , dann wäre es nicht eben auszeichnend, diesem oder jenem Frageansatz einen paradigmatischen Status zu bescheinigen; und mit Rücksicht auf diesen zweiten Bedeutungszug muß

es insgesamt verwundern, Erziehungswissenschaftler, auch Soziologen<sup>3</sup>, sorgenvoll nach paradigmatischen Ankerplätzen für ihre Disziplin Ausschau halten zu sehen.

Ein wiederum anderes Licht wirft der Paradigma-Begriff, wenn man ihn in seinen dynamischen Kontext zurückstellt und paradigmatische Wissenschaftsphasen als quasi notwendige Glieder im Vorschub kollektiver Wissensmehrung begreift (vgl. S. 94f.). Ein bildungstheoretisches Paradigma der Pädagogik oder innerhalb der Pädagogik hätte danach die Bedeutung, für eine unbestimmt lange, aber gewiß begrenzte Zeitspanne, die Aufmerksamkeit auf einen leidlich definierten Fragebereich zu focussieren, der an einer Sättigungsschwelle die Indikation von Anomalien gestattet und damit die unerläßliche Bedingung fruchtbarer Krisen und revolutionärer Wissenssprünge ist (vgl. S. 95 u. 217). Demgegenüber befände sich Pädagogik ohne Paradigmen im vorgeschichtlichen Zustand wissenschaftlicher Unreife, in dem sie plan- und kriterienlos am Gängelband zufällig sich aufdrängender Sachverhalte, die im weitesten Sinne irgendwie zusammenzugehören scheinen, herumtappt (vgl. S. 28-43).

Keine dieser drei für den wissenschaftstheoretischen Gebrauch wichtigen Bedeutungen des Paradigmenbegriffs scheint mir die Eigenart von Bildungstheorie zu treffen. Wenn das aber zutrifft, dann ist entweder die Paradigmentheorie als Medium der Selbstinterpretation wissenschaftlicher Pädagogik ungeeignet oder Bildungstheorie scheidet aus der Erziehungswissenschaft aus.

2.1. In einem ersten Schritt möchte ich die These erhärten, daß es tatsächlich unangebracht ist, den Bildungsbegriff als eine paradigmatische Kategorie und dementsprechend Bildungstheorie als Paradigma zu verstehen. Danach einige Bemerkungen zu den Folgen für das Verhältnis zwischen bildungstheoretischem Diskurs und erziehungswissenschaftlicher Forschung!

Angeknüpft werden kann daran, daß Paradigmen jedenfalls eine wissenschaftsnormalisierende Funktion erfüllen. Sie gehen in die Grundhaltung einer Forschergruppe als etwas Selbstverständliches ein. Sie sind der seinerseits nicht infragegestellte Rahmen und Rückhalt für methodisch organisierte Tatsachenfeststellungen und Sachverhaltserklärungen. In diesem Sinne läßt sich auch so etwas wie 'Bildungsforschung' einrichten, zum Beispiel als die Ermittlung der Brüche in der Genese subjektiver Wahrnehmungs- und Wirklichkeitskonstruktion unter dem Interesse an Leidensminimierung.<sup>4</sup> Aber das ist nicht die unvoreingenommene und umfassende Untersuchung der Fragen, die

sich der Bildungstheorie heute stellen. Vielmehr handelt es sich dabei um die wissenschaftliche Implementation einer positionalen Bildungsvorstellung, in diesem Falle um Forschungen, die das Bildungsideal der unbedingten Subjektivität bejahen und bekräftigen, demzufolge unterstellte 'ureigenste' individuelle Wirklichkeitsdeutungen über Kommunikationsprozesse ins Recht zu setzen wären.

Bildungstheorie möchte ich gegenüber derartigen affirmierenden Forschungen als den Ort verstehen, an dem (unter anderem) Bildungslehren und Bildungsideale der analytischen Betrachtung zugeführt werden, und das ist etwas anderes, als diese oder jene paradigmatische Bildungsvorstellung zu favorisieren, wie ja auch analog die Theorie der Paradigmen kein Paradigma ist oder begünstigt, sondern die Evolution (zunächst) der Naturwissenschaften und deren Wahrheitsanspruch aus einem bestimmten Gesichtswinkel zu bedenken gibt.

Mit der Unterscheidung zwischen Bildungsvorstellungen, -idealen, -lehren einerseits und deren Analyse andererseits wird 'Bildung' als eine Kategorie postuliert, die den Radius eines bestimmten Kreises systematischer und historischer pädagogischer Untersuchungen angibt. Ein solches Verständnis von Bildung ist, wenn ich richtig sehe, verhältnismäßig jung und vielleicht spezifisch wissenschaftsaffin. Es setzt Distanz zur Bildungstradition voraus. Es bahnt sich an in der Kritik am Bildungsbegriff seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und liegt - unter anderem - den Praktiken zugrunde, bildungsphilosophische Konzepte der Vergangenheit und Gegenwart in Readern zusammenzustellen oder 'Bildung' ausdrücklich als Referenten einer Diskursgattung anzusetzen.<sup>5</sup> Niemand ist genötigt, derartige Publikationen als nachgebürgte Offenlegung der mangelnden 'Orientierungsleistung' des Bildungsbegriffs, die angeblich allein schon aus der 'Vielfalt' von Bildungsvorstellungen und ihrer Unvereinbarkeit hervorgehe<sup>6</sup>, zu verstehen. Sich auf dem heute möglichen Niveau pädagogisch-praktisch im Bildungsproblem zu orientieren, könnte gerade das Durchdenken einer Pluralität von Bildungskonzepten erfordern und die unwiderrufliche Definitivsetzung eines von ihnen ausschließen. Um die je besondere Voraussetzungsabhängigkeit und Argumentationsrelativität seines Tuns zu wissen und sie gegebenenfalls verteidigen, überprüfen und revidieren zu können, ist möglicherweise ein unverzichtliches Kriterium zur Unterscheidung wissenschaftsbezogener Praxis von Praktiken anderer Art, z. B. religiösen. Aber das nur am Rande. Im Augenblick steht nicht die Bedeutung von Bildungstheorie für Praxis im Vordergrund, und die Stoßrichtung der eben angenommenen Attacke zielt ja auch vor allem auf die fragwürdige Verfassung der Bildungstheorie und insbesondere auf ihre zweifel-

hafte Wissenschaftsförmigkeit, die, wie ich meine, gerade in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten deutlichere Konturen anzunehmen begonnen hat, zumindest in Gestalt einer Sehfelderweiterung und der mit ihr einhergehenden Lockerung engagierter Fixierungen auf eine, z.B. auf die neuhumanistische Bildungslehre beziehungsweise auf deren Derivate und Privationen.

Ob die angedeutete Entwicklung zu einem Verständnis von Bildung als Kategorie in der Gegenwartspädagogik als Aktivseite einer dynamischen Erfolgsbilanzierung positiv einzuschätzen ist, ist damit allerdings nicht schon ausgemacht. Die Distanzierung von Bildungslehren und Bildungskonzepten könnte ja auch anzeigen, daß das Bildungsmotiv selber allmählich verloren geht<sup>7</sup> und der Bildungsbegriff in Gestalt einer leeren Funktionskategorie schließlich nur noch dazu dient, eine endlos in sich zurücklaufende Kommunikation auf Dauer zu stellen, in der das Bedürfnis nach bedürfnisbekundenden Reden abgestillt wird.<sup>8</sup> Diese Lage scheint mir nicht gegeben zu sein; aber die Provokation enthält das m.E. berechtigte Verlangen nach einer Substantiierung der Bildungskategorie, aus der zu entnehmen ist, um welchen Problembereich es sich genauer handelt, was von ihm aus- und was eingeschlossen wird.

2.2. Läßt sich eine kategoriale Substanz von 'Bildung' derart angeben, daß damit sowohl ein sich durchhaltender Zug geschichtlicher Bildungslehren getroffen als auch eine unerledigte und wissenschaftsförmig weiterzutreibende Gegenwartsproblematik benannt wird, die erkenntnismehrend zu verfolgen ist, anstatt neuerlich ins Abseits einer speziellen Metaphysik oder gar in die Fallen einer seltsamen nationalsprachlichen Verwicklung - der deutschen 'Bildungs'-Etymologie mit ihrem verführenden Bild- und Entstehungs- bzw. Entwicklungsgedanken - zu geraten? Ich meine, ja, und möchte sie folgendermaßen fassen: Die Kategorie Bildung erstreckt sich seit ihrer Entdeckung in der griechischen Sophistik und Sokratik auf die Legitimitätsproblematik unserer primären menschlichen Direkteinstellungen im Wahrnehmen, Auffassen, Fühlen, Deuten, Wollen und Wünschen, im Kommunizieren, Interagieren, Verhalten, Handeln, im Sozialisationsgeschehen, auch im Erziehen und Unterrichten. Oder kurz: Die Bildungskategorie knüpft die Selbstverständlichkeit menschlicher Primärintentionen an die Frage nach ihrer Rechtfertigung bzw. Begründung.<sup>9</sup> Darin liegen für die Bildungstheorie wenigstens zwei Limitationen. Die eine ist ziemlich offensichtlich: Bildungstheorie setzt - auf welchem Niveau auch immer - die Kenntnis, Klärung und ggf. die wissenschaftliche Erklärung von primären humanen Direkteinstellungen, beispielsweise der Typik sozialer Verhaltensweisen und ihrer sozialisationstheoreti-

schen Herleitung, voraus. Sie betreibt in dieser Hinsicht nicht ihrerseits Sachverhaltsfeststellung, kann sich jedoch blamieren, wenn ihre Legitimitätsrörterungen an hauseigene Fiktionen an Stelle von Daten und Fakten anknüpfen. Die andere Limitation liegt darin, Rechtfertigungsfragen in den Grenzen finiter Rationalität zu halten und nicht ins Unendliche zu eskapieren, wie es in geschichtlichen Bildungslehren - angefangen bei PLATONS Verquickung von Ideen- und Unsterblichkeitslehre - häufig, vielleicht überwiegend der Fall war. Bildung schließt wohl eine Erhebung über die Konditionen unseres Daseins und unserer Verfaßtheit ein. Die Bedingtheit kommt überhaupt erst mit der Legitimitätsfrage als Problem in den obliquen Blick. "Durch einen solchen Beweis von der Macht der Vernunft" kann man sich ermuntert fühlen, spekulativ abzuheben und im freien Flug auf das schöne, wahre Gute, das Ganze, den absoluten Geist, die Geltung an sich usw. geradewegs loszustürzen (KANT 1781, A 4f.). Mit anderen Worten: Aus dem Bewußtsein, im Denken über die Faktizität hinauszugelangen, wird der dogmatisch-metaphysische und quasi-religiöse Eskapismus mancher Bildungslehren verständlich, von deren Verheißungen, ein vergegenständlichtes Unbedingtes in Reichweite zu bringen, - je nachdem - ihre Faszinationskraft oder ihr Abschreckungspotential ausgeht. Angesichts der geschichtlichen Penetranz und Resurrektion unangefochtenen Geradehinlebens käme übrigens auch Verzweiflung als ein Beweggrund dafür in Betracht, im Gegenzug dazu bildungsidealistische Perfektionslehren mit Ewigkeitsfirmis zu erdenken. Aber wie dem auch sei, - jedenfalls ist es problemimmanent möglich, Bildungstheorie vor dem Umschlag in dogmatische Metaphysik zu bewahren, und zwar gestützt auf die Einsicht in die Unmöglichkeit einer nicht-tautologischen diskursiven Letztbegründung. Nötig sind Bildung und Bildungstheorie, weil Legitimitätsfragen durch faktische Einstellungen und deren historische, soziologische, ideologiekritische Herleitung nicht erledigt sind und auch nicht erkenntnis- bzw. sprachkritisch als objektiv unsinnig abgewiesen werden können.<sup>10</sup>

Die allgemeine Aufgabe und die spezielle Leistung des bildungstheoretischen Diskurses ist es demnach zumindest, den Begründungs- und Rechtfertigungsfragen faktischer Einstellungen, Haltungen sowie wissenschaftlicher und lebensweltlicher Blickfixierungen - erstens - überhaupt einen Platz in der Pädagogik zu verschaffen, an dem sie systematisch und nicht bloß notfallversorgend verhandelt werden, und - zweitens - solche Erörterungen gegenüber fundamentalistischen Rechtsusurpationen in wissenschaftsförmiger Offenheit beziehungsweise auf dem Niveau von Skepsis zu halten.<sup>11</sup> Bezogen auf die Paradimenttheorie KUHNs, die so etwas auch nicht ausschließt<sup>12</sup>, könnte man diese Bestimmung von Bildungstheorie als Institutionalisierung

des revolutionären Zugs von Wissenschaftlichkeit bezeichnen. Die darin liegende Zähmung, die dem Überraschungscharakter gewöhnlicher Revolutionen paradox zur Seite steht, wäre ein Greuel nur für Revolutionsromantiker, die sich darüber hinwegtäuschen, daß revolutionsträchtige Krisen des Selbstverständlichkeitsbewußtseins in unserem Kulturzusammenhang seit dem Heraustreten aus der Befangenheit in Mythos und Ethos keine gelegentlichen epochalen Ereignisse, sondern jederzeit präsent, wenn auch nicht immer sozial signifikant waren und sind. Dementsprechend wäre also auch die dazu gehörige Kritik jederzeit kultivierungsbedürftig, wenn der Ausbruch aus den lebensweltlichen Höhlen nicht in den Kasernenbauten radikaler Doktrinen oder in den Paternostern systemfunktionaler Integration enden soll.

3. Wenn Bildungstheorie innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik derart als institutionalisierte Anomalie verstanden wird, - welches Verhältnis zur normalen paradigmengeleiteten Erziehungswissenschaft ergibt sich daraus? Die von KUHN wissenschaftshistorisch herausgearbeitete Diachronie paradigmatischer Normalphasen und paradigmenerstörender wissenschaftlicher Revolutionen läßt trotz ihrer Verabschiedung der Idee linearer Erkenntnisweiterung und asymptotischer Wahrheitsnäherung<sup>13</sup> immerhin den Gedanken eines Wissensfortschritts bestehen. Die hier angesetzte Synchronie von paradigmengeleiteter Erziehungswissenschaft und aparaigmatischer Bildungstheorie scheint demgegenüber für die Zukunft der theoretischen Pädagogik sozusagen das Bilanzierungsprinzip vorzusehen, d. h. sicherzustellen, daß aus ihr nichts herauskommt außer Null.

Das wäre ein Mißverständnis. Gleichzeitig in derselben Disziplin verfolgte gegenläufige Fragestellungen würden nur dann ihre wechselseitige Durchkreuzung oder Entkräftung betreiben, wenn sie sich inhaltlich auf dasselbe bezögen. Dieser Fall ist hier jedoch nicht gegeben. Bildungstheoretische Erkenntnisse decken ihrem Typus nach auf, auf welcher relational je spezifischen Legitimitätsunterstellung der Wahrheits- bzw. Güteanspruch intentional-konstruktiver pädagogischer Aussagen, Theoreme und Praktiken beruht und worin deren besondere Problematik besteht. Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse halten ihrem Typus nach im Rahmen aufmerksamkeitsmodellierender Paradigmen fest, welche Faktoren und Faktorenkomplexionen im Erziehen und Unterrichten zu unterscheiden sind und wie sie untereinander korrelieren, wobei die Angabe eines regelartigen Korrelationsmodus als das allgemeine Minimum jeder möglichen Tatsachenerklärung verstanden wird.

In beiden Fragerichtungen sind je interne Fortschritte der pädagogischen

schen Theorie möglich und wohl auch tatsächlich zu verzeichnen. Aber ein Fortschritt der theoretischen Pädagogik insgesamt kann paradoxerweise nicht diagnostiziert oder erwartet werden, weil dafür ein dimensionenübergreifendes Maßsystem beziehungsweise eine Superregel für die Verkettung regeldifferenter Prozeduren erforderlich wäre, und eine derartige Regel scheint es nicht zu geben. An ihrer Stelle setzt Widerstreit ein (vgl. LYOTARD 1987). Anerkennt man einen solchen, in die Pädagogik eingeschriebenen, unauflösbaren Widerstreit ihrer hauptsächlichlichen Fragerichtungen, dann könnten manche theoretischen Kontroversen der vergangenen Jahrzehnte enden, insofern entdeckt wird, was im Sinne von diskursinternen Rechtsstreitigkeiten Aussicht auf sachgemessene Entscheidung, zumindest auf einen klärenden Vergleich hat und was nicht. Zu den mit Klärungsaussicht zu betreibenden Theoriehändeln gehört, scheint mir, die erziehungswissenschaftliche Paradigmenkontroverse<sup>14</sup>, falls der Begriff 'Paradigma' bedeutungsidentisch gebraucht wird und wenn die Überlegenheit eines Paradigmas über ein anderes nicht an seiner faktischen wissenschaftspolitischen Verdrängungsstärke bemessen wird, sondern daran, ob 'strukturelle Reduktion' gelingt, d.h. ob "alle Erklärungen, Voraussetzungen und sonstigen Systematisierungen" des infragegestellten Paradigmas auch im Rahmen des neuen Platz finden, ohne dessen Interpretationsspielraum bereits zu erschöpfen (STEGMÜLLER 1987, S. 324).

Was das Verhältnis der beiden theoretischen Hauptfragedimensionen anlangt, so ginge es in ihrem Widerstreit darum, mit Entschiedenheit die Unentschiedenheit - oder besser: das Differente zu wahren, also beispielsweise der Vorstellung zu wehren, Bildungstheorie sei ihrem thematischen Umfang nach soziefunktional an die Aufgabenstellungen der Erziehungswissenschaft zurückzubinden<sup>15</sup>, so als wäre - weil Bildung allerdings nur in humanen Sozietäten vorkommt, wenn sie vorkommt - gewiß, daß der Bildungsgedanke seinen Rechtsgrund jedenfalls aus dem Rückhalt an faktischen oder projizierten Sozialkonfigurationen bezieht.

Das Möglichkeitsfeld, das durch den Widerstreit systematisch eröffnet und freigehalten wird, könnte als der logische Ort einer relativ eigenständigen, wissenschaftsbezogenen, aber nicht wissenschaftsbestimmten pädagogischen Praxis verstanden werden, die "uns etwas zu denken" gibt (BALLAUFF 1984, S. 358), die jedoch nicht das ist, worauf es eigentlich allein ankommt und woraufhin Theorie und Wissenschaft zu finalisieren wären.

Das Ergebnis der Überlegung ist demnach in Thesen zusammengefaßt:

1. Bildung ist kein paradigmatischer Begriff; Bildungstheorie ist kein Paradigma, wohl aber in Analogie zu dem Gedanken 'wissenschaftlicher Revolutionen' wissenschaftsförmig zu betreiben möglich.
2. Paradimgesteuertes Vorgehen, vergleichende Paradigmen-einschätzung und Paradigmenreduktionen scheinen für die erziehungswissenschaftliche Partie der Pädagogik typisch und zweckmäßig zu sein. Die Stärke eines Selbstverständnisses von Wissenschaft als paradigmengeleitetes Vorgehen ist die Überwindung des Letztbegründungs-, Fortschritts- und Wahrheitswahns. Ihre Schwäche liegt darin, gleichwohl nicht von einer fungierenden Quasiletztbegründung loszukommen, insofern ein Paradigma in feste Stellung gebracht sein muß, um positives Wissen zustandebringen zu können.
3. Bildungstheoretischer Diskurs und erziehungswissenschaftliche Forschung stehen zueinander im Verhältnis eines definierten Widerstreits, der keine Schlichtung zuläßt und der in Gang und fruchtbar bleibt, sofern beide pädagogischen Fragerichtungen etwa gleichstark ausgeprägt sind. Die Lokalisation in ein und demselben wissenschaftsorganisatorischen Kontext erschwert die "elende Erschlaffung" (LYOTARD) und Routinisierung der theoretischen Pädagogik.
4. Die nächstliegende allgemeine Folge von Widerstreit ist wechselseitige Hemmung und eine mit ihr einhergehende Verlangsamung der "Entstehung des Neuen" (KUHN), worin man wenigstens drei Vorzüge sehen kann:
  - Es bleibt im Fortgang der Wissenssuche Zeit, die geschichtlichen Prämissen der eigenen Disziplin in Erinnerung zu halten und die präsentielle Verflochtenheit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen und mit außerwissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern zu beachten. Das ist die Voraussetzung einer nicht bloß reklamierten, sondern eingelösten 'relativen Autonomie'.
  - Es bleibt Platz, neben dem Postulat der Hervorbringung neuen Wissens den ebenso wissenschaftsimmanenten Grundsatz zu berücksichtigen, daß die Entitäten - Sachverhalte, Verhältnisse, Konstrukte ... - nicht ohne Notwendigkeit vervielfältigt werden sollten (entia non sunt multiplicanda sine necessitate). Das ist die Voraussetzung einer disziplinierten Eigenbegrenzung von Wissenschaft, in der zur Geltung kommt, daß Neues nicht schon für sich genommen Besseres ist und vor allem, daß der Raum für die gleichzeitige Anwesenheit bzw. Wahrnehmung von Beachtenswertem nicht beliebig weit ausgedehnt werden kann.

- Schließlich eröffnen sich infolge der Verlangsamung des Wissenschaftsprozesses Möglichkeiten zur Ausformung in sich zweckmäßiger pädagogischer Praxiszyklen. Mit anderen Worten: Pädagogische Praxis wird als ein eigener 'Einsatz' ermöglicht, der - obwohl wissensgenährt - von einer schlechterdings unverdaulichen wissenschaftlichen Dauerkorrektur oder '-Beratung' freigestellt, d.h. nicht über Anwendungsregeln an bildungstheoretisches oder erziehungswissenschaftliches Wissen logisch zwingend zurückgekoppelt ist.

#### Anmerkungen:

1. Vgl. JOSEF DOLCH 1969, Artikel 'Bildung'. - Die im folgenden erwähnten Generalisierungen sind nicht mehr als Trendeinschätzungen.
2. Vgl. OTTO HANSMANN, in: HANSMANN/MAROTZKI 1988, S. 21.
3. Für die Soziologie gibt eine hilfreiche knappe Übersicht und Infragestellung ANETTE TREIBEL 1988, S. 79 ff.; für die Pädagogik exemplarisch z. B. WILHELM MADER, in: DIETER LENZEN (Hrsg.) 1984 a, S. 43 ff.
4. So das Konzept von DIETMAR LARCHER/BERNHARD RATHMAYR, in: DIETER LENZEN (Hrsg.) 1984, S. 253 ff.
5. Z.B. HERMANN RÖHRS (Hrsg.) 1967, 1968; JÜRGEN-ECKARDT PLEINES (Hrsg.) 1978; HANSMANN/MAROTZKI (Hrsg.) 1988, 1989.
6. So u.a. HEINZ-ELMAR TENORTH, in: HANSMANN/MAROTZKI 1988, S. 244. Auf die mangelnde Durchschlagskraft des Vieldeutigkeitsvorbehalts hatte CLEMENS MENZE schon 1970 aufmerksam gemacht (in: J. SPECK/G. WEHLE 1970, bes. S.157).
7. Vgl. HERWIG BLANKERTZ 1982, S. 306, in Anknüpfung an MAX HORKHEIMER und THEODOR W. ADORNO.
8. Vgl. RUDOLF KÜNZLI, in: H.-E. TENORTH (Hrsg.) 1986, S. 56; als Argument für die Belastung der Pädagogik durch Bildungsdenken eingebracht von TENORTH 1988, S. 246 f.
9. Vgl. THEODOR BALLAUFF 1989, S. 7 f. - Die Heraushebung einer kategoria-

len Achse ist natürlich nicht alles, was zum Begriffsgehalt von 'Bildung' gesagt werden kann und gesagt worden ist. Mein Vorschlag zielt darauf ab, ein unterscheidungskräftiges systematisches Minimum anzugeben, das sich, ohne diese auch nur annähernd auszuschöpfen, in höchst verschiedenen Bildungslehren wiederfinden läßt, z.B. in einer Pädagogik der Kommunikation' (KLAUS SCHALLER) ebenso wie in einer prinzipien- und persönlichkeits-theoretischen Pädagogik (ALFRED PETZELT, MARIAN HEITGER), in hegelianischen und marxistischen (HEINZ-JOACHIM HEYDORN, JOCHEN GAMM) Ansätzen, in einem neukantische und hegelsche Motive verbindenden Bildungsverständnis (HERWIG BLANKERTZ), einer fichteanisch inspirierten transzendenten Bildungstheorie (JOHANNES SCHURR), in einem habermasianischen Emanzipationskonzept (KLAUS MOLLENHAUER u.a.) und seiner krisentheoretischen Zuschärfung und Erweiterung (HELMUT PEUKERT), im praxeologischen Ansatz (FRANZ FISCHER, JOSEF DERBOLAV, WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK, DIETRICH BENNER), im klassischen deutschen Bildungsdanken (SCHILLER, W. HUMBOLDT), dessen Spätform (ADORNOS Halbbildungstheorie) und daran anschließenden Revisionen geisteswissenschaftlicher Pädagogik (ILSE DAHMER, WOLFGANG KLAFKI u.a.) oder einer 'negativen Pädagogik' (ANDREAS GRUSCHKA); in der phänomenologischen Analytik von Lernen und Intersubjektivität (KÄTE MEYER-DRAWE); im sophistischen (PROTAGORAS), sokratischen, platonischen, aristotelischen Denken, im stoischen und - in Spuren - auch im mittelalterlich-christlichen Weltrückzug; im humanistisch-weltausgreifenden Grundmodell neuzeitlicher und moderner Bildung als selbstwerthaft-selbständige Tätigkeit seit der Renaissance und in der zur humanistischen Konzeption radikal antihethischen Lehre von der Bildung als "Revolution der Denkungsart", der Abwendung vom primären Selbständigkeitswahn zugunsten von Selbstlosigkeit in einem außermoralischen Sinne (THEODOR BALLAUFF)... Vielleicht am schwächsten ist dieser Zug ausgeprägt, wo am meisten von 'Bildung' die Rede war, im Bildungsbürgertum der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und den es stützenden kultur- und gesellschaftsaffirmativen Theorien, wie beispielsweise derjenigen DILTHEYS; aber es ist klar, daß das Kriterium für die Einführung und die Haltbarkeit einer systematischen Kategorie nicht die Verwendung eines Wortes sein kann.

10. Vgl. WOLFGANG FISCHER 1989, darin bes. den Beitrag "Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von 'Bildung'".
11. Vgl. das Theorem der Offenheit bei DIETRICH BENNER 1987.
12. Ich erschließe das aus KUHNS Kritik an der "schmale(n) und starre(n) Ausbildung" des naturwissenschaftlichen Nachwuchses und der verhängnisvollen Rolle der Lehrbücher (KUHNS 1973, S.217), vermittels derer sich die Normalwissenschaft regeneriere. So zu kritisieren hätte keinen Sinn, wenn zwi-

schen Normalwissenschaft und wissenschaftlichen Revolutionen ein ausschließlich diachronisches Verhältnis möglich wäre.

13. Dazu KUHN 1978, bes. S.379 ff.
14. Ein gelungenes Beispiel für 'strukturelle Reduktion' von Paradigmen in der Pädagogik ist die Auflösung des Rechtsstreits zwischen kausalen und angeblich akausal-interpretativen Paradigmen bei PETER VOGEL 1990.
15. Dies legt TENORTH (1988, S. 266) nahe, wendet sich damit jedoch nur gegen Scheinschwangerschaften der Bildungsdiskussion und nicht gegen eine kritisch-skeptische Bildungstheorie (vgl. TENORTH in: LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL (Hrsg.) 1988).

#### *Literaturverzeichnis:*

- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Köln 21984.
- BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim 21989.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. München 1987.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 71969.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W.: Diskurs Bildungstheorie. 2 Bde. Weinheim 1988, 1989.
- HANSMANN, O.: Kritik der sogenannten 'theoretische Äquivalente' von 'Bildung'. In: HANSMANN/MAROTZKI (Hrsg.) 1988.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. 1781.

- KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1973.
- KUHN, TH. S.: Die Entstehung des Neuen. Frankfurt a. M. 1978.
- KÜNZLI, R.: Die pädagogische Rede vom Allgemeinen. In: TENORTH (Hrsg.) 1986.
- LARCHER, D./RATHMAYR, B.: Pädagogisch-analytische Bildungsforschung. In: LENZEN (Hrsg.) 1984.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart 1984 (zit. 1984 a).
- LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Stuttgart 1984
- LÖWISCH, D./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. St. Augustin 1988.
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.
- MADER, W.: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: LENZEN (Hrsg.) 1984 a.
- MENZE, C.: Bildung. In: SPECK/WEHLE (Hrsg.) 1970.
- PLEINES, J.-E.: Bildungstheorien. Freiburg 1978.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Bildungsphilosophie. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1967, 1968.
- SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. I. München 1970.
- STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Bd. 3. Stuttgart 1987.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim 1986.
- TENORTH, H.-E.: Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: HANSMANN/MAROTZKI (Hrsg.) 1988.

- TENORTH, H.-E.: Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens. In: LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL (Hrsg.) 1988.
- TREIBEL, A.: Engagement und Distanzierung in der westdeutschen Ausländerforschung. Stuttgart 1988.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Frankfurt a. M. 1990.