

Annette Stroß

Pädagogische Historiographie und disziplinäre Identitätsstiftungsversuche

Anmerkungen zu einem Normierungsproblem in der Pädagogik

Beginnen läßt sich mit einer Defizitdiagnose, die die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin nicht nur in ihren Anfängen begleitet hat. So zeigt die Durchsicht von Publikationen, die sich in den letzten zehn Jahren mit dem Thema disziplinärer Identität beschäftigt haben,¹ eine nahezu durchgängige Tendenz zur Konstatierung eines *Verlustes, Verschwindens, Nicht- oder Noch-Nicht-Vorhandenseins disziplinärer Identität*. Für den besagten Zeitraum seit Anfang der achtziger Jahre lassen sich mindestens drei Argumentationsmuster auffinden, die die Rede vom Verlust, vom Verschwinden oder Nichtvorhandensein disziplinärer Identität begleitet haben: So wird die Identität der Disziplin durch den Hinweis auf einen „pädagogischen Grundgedankengang“ zu rehabilitieren versucht (z.B. Benner 1987 und 1989 sowie Herrmann 1991); sie wird durch die Hinwendung auf sozialwissenschaftliche Reflexionsformen postuliert (z.B. Tenorth 1983); oder sie, genauer: die Möglichkeiten einer Erzeugung disziplinärer Identität *in der Gegenwart*, werden generell bezweifelt (z.B. Bittner 1982 und 1991; Giesecke 1985; Lenzen 1987; Mollenhauer 1990; Wünsche 1985). Tatsächlich reagieren die Vertreter der Disziplin bislang weniger mit Panik als vielmehr mit Gelassenheit und beklagen weiterhin entweder den Mangel an disziplinärer Identität, oder sie suchen am traditionellen, die Autonomie der Pädagogik deklarierenden Sonderstatus „dennoch“ festzuhalten.

Angesichts einiger in den letzten Jahren vorgetragener Bedenken stellt sich die Frage nach der disziplinären Identität jedoch neu: Der Annahme einer sich nach wie vor als „praktikabel“ begreifenden Disziplin steht

etwa die Rede vom „Ende der Erziehung“ (Giesecke), dem Ende der „Systematischen Pädagogik“ (Lenzen) oder auch der „Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“ (Wünsche) entgegen. Pädagogik wird aus dieser Sicht als „Museumsverwalterin einer überholten Epoche“ (Stip-sits) oder auch als „Sammelbecken, in dem eklektisch aneinandergereiht würde, was andernorts nicht gut unterzubringen“ (Mollenhauer) sei, bezeichnet. Und sie, die Pädagogik, wird schließlich als ein Kuriosum betrachtet, welches heute „nur noch die Dummen zu beflügeln [vermag], – die mit dem kurzen Gedächtnis, die gestern dem frühen Lesenlernen nachgerannt sind, die heute die Gesamtschule und morgen die Frauenemanzipation zum Angelpunkt der Weltgeschichte erklären.“ (Bittner 1991, S. 351)

Wenngleich von zum Teil polemischer Qualität, wird in diesen Beiträgen doch eine gegenwärtig zunehmende Resignation hinsichtlich der Zukunftsaussichten der Disziplin deutlich, die durchaus ernst genommen werden sollte. In der Konsequenz dieser Ansätze läßt sich sogar sagen: Die bislang häufig so bezeichnete, genauer: postulierte Identität der Disziplin erhält den Stellenwert einer *Fiktion*. Unter dem hier gesetzten Vorzeichen der Fiktionalität kann nun nicht mehr mit der Perspektive einer möglichen Realisierung geantwortet werden, weil sich die – aus dieser Sicht *vermeintlichen* – Realisierungsversuche ihrerseits als fiktional gestaltet erweisen. Marquard hat dies etwa mit dem Hinweis auf den *Legierungscharakter* von Wirklichkeit und Fiktion deutlich zu machen versucht (vgl. Marquard 1983, S. 35), Henrich mit dem Hinweis auf das Dilemma eines *bewußten* Gebrauchs von Fiktionen (vgl. Henrich 1983, S. 515). *Zu problematisieren ist damit der normative Charakter disziplinärer Identitätsstiftungsversuche, der sich nicht als Folge einer fiktionalen und damit prinzipiell kontingenten Geschichtsschreibung einstellt, sondern der aus der normativen Setzung einer mit Allgemeingültigkeitsanspruch versehenen, festgestellten oder postulierten Realität erfolgt.* Doch das heißt zugleich: Die Konsequenzen einer solchen, normative Allgemeingültigkeitsansprüche ausschließenden Sichtweise liegen mithin gar nicht in der – dem Fiktionalitätsbegriff häufig zugeschriebenen – Aufgabe jeglicher Referenzansprüche auf „Wirklichkeit“, die hier im Sinne eines Legierungsverhältnisses zu verstehen ist; sie sind vielmehr in der Aufgabe eines an den Realitätsbegriff geknüpften Wahrheitsanspruches zu sehen, der seinerseits als Normierungsinstanz in Erscheinung tritt. – Um Mißverständnis, so zum Beispiel dem Anschein eines m.E. problematischen Begriffsdualismus von Fiktionalität und Realität,

vorzubeugen und um der ebenso unfruchtbaren Gegenperspektive einer weiterhin angestrebten „naiven“ Realisierung disziplinärer Identität zu entgehen, werde ich auf den Begriff der Fiktion im folgenden verzichten.

Den von mir eingangs genannten Argumentationsfiguren – der Rekurs auf einen pädagogischen Grundgedankengang, die Rezeption sozialwissenschaftlicher Reflexionsformen sowie die Negation disziplinärer Identität – liegen nun ihrerseits unterschiedliche Vorstellungen von disziplinärer Identität zugrunde, die für meine weiteren Überlegungen von Bedeutung sind. So ist die Rede von der Identität der Disziplin häufig begleitet von der Idee einer internen *Einheit*, sei sie – aus dieser Sicht – durch die Wahl der Fragestellung, der Methoden oder Gegenstände hervorgebracht. Sie ist des weiteren begleitet von der Idee einer notwendigen *Identifikation*, i.d.R. mit externen Theorievorgaben, aber auch mit internen Normvorgaben durch die Mitglieder der scientific community. Und sie ist schließlich begleitet von der Idee einer *Kontinuität* pädagogischer Themen und Fragestellungen, die mit einer weiteren, ebenfalls relevanten Idee verbunden ist: der Idee einer *Autonomie* der Pädagogik. Verweisen die Vorstellungen von Einheit und Identifikation eher auf strukturelle Aspekte einer Identitätserlangung, so richten sich Kontinuitäts- und Autonomievorstellungen auf die historische Dimension der jeweils postulierten – oder auch negierten – Identität der Disziplin. Deshalb verwundert es nicht, wenn als übergreifender Aspekt der beiden ersten Argumentationsfiguren sich eine weitere Vorstellung hinsichtlich disziplinärer Identitätsüberlegungen durchgesetzt hat: die Vorstellung einer notwendigen *Balance* von historischen und strukturellen Aspekten zur Erlangung einer in Aussicht gestellten disziplinären Identität.

Der Frage disziplinärer Identitätserzeugung werde ich im folgenden unter zwei Aspekten nachgehen: zum einen unter Berücksichtigung einer in jüngster Zeit vorgenommenen Analogiebildung, nämlich der Übertragung des individuellen Identitätsbegriffes auf den Zustand der Disziplin; zum anderen unter Berücksichtigung der historiographischen Probleme, die sich angesichts stattgehabter Versuche einer historischen Herleitung von disziplinärer Identität, m.E. bislang weitgehend unreflektiert, eingestellt haben. Ich werde mich hierbei beschränken auf die Versuche der Göttinger Schule, die Autonomie der Pädagogik – als ein Element des hier i.d.R. triadisch verstandenen Autonomiegedankens – vor und im Anschluß an die Zeit des Nationalsozialismus zu begründen. Anhand dieser Problemstellung wird gezeigt, daß sich das – gegenwärtig in Aussicht gestellte – Balancetheorem disziplinärer Identität zur Legi-

timierung und Postulierung tatsächlich *nicht* eignet, weil mit seiner Einführung unter anderem eine Normierung pädagogischer Geschichtsschreibung verbunden wäre, die heute nicht mehr tragfähig ist.

Der Leser wissenschaftsgeschichtlicher Reflexionen wird mit Erstaunen feststellen, daß – in der pädagogischen Fachliteratur der letzten Jahre und in der Bundesrepublik Deutschland – die Übertragung eines Begriffsinhaltes längst erfolgt ist, der vor noch nicht allzu langer Zeit erstmals Einzug in die pädagogische Fachsprache gehalten hat: die Übertragung des Begriffes der individuellen Ich-Identität auf den Zustand, oder besser den Nicht-Zustand, der Disziplin. Wenngleich prekär, und mitunter auch so gesehen, läßt sich diese Analogiebildung doch wiederfinden: „Als funktionales Äquivalent für eine eindeutige thematisch und methodologisch bestimmte ‚disziplinäre Identität‘ hat die Erziehungswissenschaft eine ‚biographische‘ und eine ‚soziale‘ Identität (in riskanter Anlehnung an Habermas); sie erreicht also Stabilität in einer Balance zwischen der identitätsstiftenden Kontinuität ihrer Themen zumindest seit der Aufklärungszeit und den identitätsstiftenden Erwartungen und Zuschreibungen der sozialen Umwelt (Schulverwaltungen, Nachbardisziplinen, pädagogische Professionen, politische Öffentlichkeit).“ (Vogel 1991, S. 343) Die Identität der Disziplin, hier durchaus nicht als unproblematisch gesehen, resultiert demzufolge im wesentlichen aus zwei Elementen: der historischen Kontinuität von Themen und der strukturellen Anerkennung durch Außenstehende. Mit anderen Worten: Die Vorstellung einer Identitätserlangung durch die Balance einer durch die Geschichte gewonnenen Einzigartigkeit und der anerkennenden Wiedererkennbarkeit durch andere wird hier, ziemlich umstandslos, aus dem Bereich individueller Identitätstheorien abgezogen und für den Metabereich disziplinärer Identitätserlangung geltend gemacht.

Betrachten wir durch diesen Filter den gegenwärtigen Zustand der pädagogischen Disziplin, so läßt sich Aufschlußreiches, wenn auch nicht wesentlich Neues, erkennen: Der status quo der Disziplin zeichnet sich aus durch ein leicht angeschlagenes Selbstbewußtsein; hervorgerufen weniger durch das Vorhandensein diverser, zum Teil einander ausschließender Theorieangebote und Wissenschaftsreflexionen als vielmehr durch die wachsende Einsicht, an bestehende Traditionen, zum Beispiel die klassische Formulierung des Theorie-Praxis-Problems, das Autonomiepostulat, die Vorstellung einer systematischen Pädagogik usw. gerade nicht mehr bruchlos, vielleicht sogar überhaupt nicht mehr anknüpfen zu können. Strukturell betrachtet bietet zudem die derzeit eher

geringe Akzeptanz durch Außenstehende, durch pädagogische Institutionen, die politische Öffentlichkeit, benachbarte Disziplinen usw. hier keine Kompensationsmöglichkeiten. Günther Bittners Feststellung von der „praktischen Unbrauchbarkeit pädagogischer Konzeptbildungen“ (Bittner 1982; vgl. auch Bittner 1991) macht dies ebenso deutlich wie Helmut Heids Untersuchung „Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse“ (Heid 1989).

Natürlich läßt sich auch Positives verzeichnen, wie etwa der unbestreitbar hohe Grad der Institutionalisierung an Universitäten. Gleichfalls erstaunlich ist auch der erhebliche Energieaufwand, der, betrachtet man allein die letzten zehn Jahre, bis heute – metareflexiv – betrieben worden ist, um der Disziplin – nun endlich – zu gesundem Selbstvertrauen qua Identitätsstabilisierung zu verhelfen: gefordert wird, etwa bei Heinz-Elmar Tenorth ein höheres Maß an „Wissenschaftlichkeit“ – ein Ruf, der, wenngleich unter höchst unterschiedlichen Vorzeichen, wohl auf eine lange Tradition pädagogischen Nachdenkens zurückblicken darf –, gefordert wird ebenso ein Mehr an kritischer Selbstreflexion: Identität soll durch forcierte Selbstproblematisierungen der Disziplin hervorgebracht werden – oder, auf ganz anderem Wege, durch die Herausgabe von Enzyklopädien oder Lehrbüchern (vgl. hierzu die Kritik von Drerup 1987).

Vor dem Hintergrund dieser und weiterer identitätsstiftender Versuche erscheint als Störenfried, wer etwa kritisch einwendet, daß das „Um-seine-Probleme-Wissen“ zwar zu einer neuen Komplexitätssteigerung, wohl kaum jedoch zur Identitätsstabilisierung beitragen dürfe. Im eben geschilderten Falle, die Kritiker heißen Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr, wird denn auch ein „Ablenken von der Suche nach ... Identität“ empfohlen als „Voraussetzung [zu] ihrer Transformation“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 240 und S. 252). Als Störenfried erweist sich des weiteren derjenige, der da kritisch einwendet: „...schließlich haftet den Identifikationsleistungen der Herausgeber [besagter Lehrbücher oder Enzyklopädien, A.S.] ... etwas Willkürliches an“, da diese „Identifikationsversuche ... allein durch den Rekurs auf die eher vage gehaltenen Selektionskriterien ... nicht zureichend begründet werden“ können (Drerup 1987, S. 6).

So lautet, allen gegenläufigen Bemühungen um identitätsfördernde Maßnahmen zum Trotz, die vorläufige Diagnose: *Identitätskrise*. Die Krankheit selbst ist allerdings sehr viel älter als der Einfall Habermas’,

für seine Vorlesung im Sommersemester 1968 den Identitätsbegriff sozialisationstheoretisch nutzbar zu machen: sie spiegelt sich in Herbarts Postulat einer notwendigen Besinnung der Pädagogik auf ihre „einheimischen Begriffe“ ebenso wieder wie in der Forderung nach einer Autonomie der Pädagogik.

Betrachtet man das Autonomie-Theorem, wie es sich im Kontext geisteswissenschaftlicher Pädagogik in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts herausgebildet hat, in seinem Wert und seiner Funktion für die Selbsterhaltung der Disziplin, so läßt sich Aufschlußreiches erkennen hinsichtlich der – heute so formulierten Frage – nach der Identität der pädagogischen Disziplin wie auch hinsichtlich des an Autonomievorstellungen geknüpften Umgangs mit Pädagogikgeschichte: Zum einen wurde, stellen wir das Balancemodell disziplinärer Identitätserlangung gegenüber, hier keineswegs der Versuch unternommen, biographische und soziale, oder historische und strukturelle Aspekte in Einklang zu bringen; der durch Habermas und Krappmann geprägte Identitätstheoretiker dürfte vielmehr ein klares „Übergewicht“ zugunsten von Originalitäts- und Eigenständigkeitsforderungen bzw. -feststellungen erkennen. Historisch nachvollziehbar durch die so konstatierte Notwendigkeit einer Lösung aus religiösen bzw. staatlichen Abhängigkeiten ebenso wie durch den, post eventum gelieferten, kritischen Hinweis auf das unpolitische Wissenschafts- und individualistische Pädagogikverständnis zur damaligen Zeit. Zum anderen wurde, und das ist wohl entscheidend, eine charakteristische Form von Geschichtsschreibung gepflegt, die durch eine spezifische Selektion und Organisation pädagogikgeschichtlichen Materials gekennzeichnet ist (vgl. hierzu auch Tenorth 1976).

Tatsächlich ging es – Nohl und seinen Schülern – um den Nachweis einer kontinuierlichen Entfaltung der Autonomie-Idee in der Geschichte der Pädagogik. In einem Artikel Wenigers „Über die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis“ von 1929 heißt es entsprechend: „Die Autonomie der Pädagogik ist keine Setzung des Denkens oder der Vernunft des 18. Jahrhunderts Vielmehr hat sich die Autonomie der Pädagogik gebildet in der Selbsterfassung pädagogischen Verhaltens in der Wirklichkeit des Lebens und im Kampfe gegen nicht pädagogische Herrschaftsansprüche, Heteronomien also, denen gegenüber konkret diese Autonomie erkämpft werden mußte. Geistesgeschichtlich ist sie das letzte Glied in dem gewaltigen Prozeß der Autonomisierung der

Kultur, wie er sich seit dem Ende des Mittelalters und als Kennzeichen der Neuzeit vollzogen hat.“ (Weniger 1952, S. 72)

Der Prozeß einer allgemeinen Autonomisierung der Kultur sowie der Pädagogik im besonderen wurde zu rekonstruieren versucht durch Rückgriff auf verschiedene Theorien: allen voran Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher und Dilthey. Durch den Rekurs auf eben diese Theorien und eine hieran *konstruierte* kontinuierliche Entwicklungslinie der pädagogischen Disziplin konnte nun seinerseits der Versuch unternommen werden, neue Wert- und Handlungsorientierungen für eine – als krisenhaft empfundene – Gegenwart zu liefern. Herman Nohl schreibt 1926: „Wer auf der Reichsschulkonferenz war oder ihre Verhandlungen gelesen hat, der weiß, daß unsre pädagogischen Bewegungen von außen angesehen genau so zerrissen und widerspruchsvoll sind, wie unser übriges soziales und geistiges Leben Und doch kann man von vornherein sagen: handelt es sich bei dem allen überhaupt um etwas Wahres und Lebendiges, dann *muß* eine letzte Einheit da sein ...: die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur.“ (Nohl 1949, S. 21) Und schließlich: „Ihnen allen [den pädagogischen Bewegungen, A.S.] liegt die Krise unserer Kultur zugrunde, und sie suchen die neue Paideia unseres Volkes als ein einheitliches höheres geistiges Leben in einer erhöhten Gemeinschaft.“ (Nohl 1949, S. 27)

Die unter das Postulat einer allgemeinen kulturellen und individuellen Neuorientierung gestellte theoriegeschichtliche „Rekonstruktion“ der historischen Entwicklung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts las sich, verkürzt gesprochen, ungefähr so: Rousseau löste mit der Anerkennung des Eigenrechts des Kindes eine pädagogische Bewegung aus, die in Pestalozzi und dem deutschen Humanismus einen ersten Höhepunkt erreichte, bei Herbart, in der Besinnung auf die „einheimischen Begriffe“ der Pädagogik, in aller Deutlichkeit ausgesprochen wurde und schließlich mit Dilthey eine neue, für die Gegenwart bezeichnende Qualität erhielt. Diesem Muster folgten die Argumentationen Nohls, Wenigers und Geißlers mit wenigen Variationen. Geschichtsschreibung vollzog sich in diesen Kreisen und in den zwanziger Jahren also als Rekurs auf einige ausgewählte Persönlichkeiten und deren Theorien, welche die Trias der Autonomie im Scheine eines quasi natürlich gewachsenen Prozesses historisch herzuleiten vermochte. Diese wiederum ermöglichte erst die Legitimation der Idee einer pädagogischen Autonomie respektive einer Autonomie der Pädagogik. Die Spezifik der hier

durchgeführten Geschichtsschreibung fiel indessen bereits Zeitgenossen auf. So schreibt etwa Nico Wallner 1932 in seinem „Bericht über die *deutschen* pädagogischen Schriften von 1926-1930“, daß die von Nohl und seinen Schülern angefertigten Studien „meist in flottem Tempo an Hand geschickt ausgewählter Quellenbelege mit dem Blick für das Typische“ vor allem des 18. und 19. Jahrhunderts entstanden wären (Wallner 1932, S. 270).

Gegen diese und weitere Charakteristika der Autonomie-Debatte, d.h. ihr Rekurs auf einheimische Begriffe und Kategorien, die hier vorgekommene Art der Geschichtsschreibung, und schließlich das Changieren zwischen Autonomie als vorausgesetzter Faktizität und „stets neu zu verwirklichender Forderung“, richteten sich nach der Wiederaufnahme der Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren verschiedene Einwände, von denen zwei an dieser Stelle hervorgehoben seien, da sie den *Konstrukt-Charakter* der Geschichtsbetrachtung, gewissermaßen ex negativo, veranschaulichen: Das erste Argument, von Hans Wenke 1948, lautet, Erziehung sei – im Gegensatz zur Forderung nach Autonomie – unlösbar in den „Strom geschichtlichen Lebens“ eingebunden (vgl. Wenke 1952, S. 23); das zweite Argument, von Fritz Kanning wenige Jahre später formuliert, besagt: der Versuch, die Autonomie der Pädagogik zu begründen, sei letztlich ein Versuch „Sinnganzheiten und Wirkungszusammenhänge“ zu stiften, die – so könnte man in Verlängerung dieser Argumentation sagen – real gar nicht gegeben seien (vgl. Kanning 1953, S. 52 und S. 55). – Daß die einheitsstiftende Funktion tatsächlich ein – wenn auch nicht primär geäußertes Anliegen – war, verdeutlicht auch Helmut Seiffert in seiner 1964 veröffentlichten Streitschrift zur Frage „Muß die Pädagogik eigenständig sein?“. Hierin heißt es:

„... wenn die pädagogische Autonomie ernstlich nur dem Menschen dienen will, dann ist ja nicht mehr die Pädagogik autonom, sondern der Mensch, dessen Dienerin sie expressiv verbis sein will.“ (Seiffert 1964, S. 24) Und: „Beharrte ... die Pädagogik auch jetzt noch auf ihrer Forderung nach Autonomie, so könnte sie sich einen schlimmen Verdacht zuziehen: den nämlich, daß ... es der Pädagogik ... nur um sich selbst gehe.“ (a.a.O.) Schließlich: „Man kann sich des Eindrucks nicht ganz erwehren, als ob mittlerweile die Eigenständigkeit der Pädagogik zum Selbstzweck geworden sein könnte.“ (a.a.O., S. 60)

Angesichts der offensichtlichen Identitätsprobleme, welche den gegenwärtigen Zustand der Disziplin kennzeichnen, dürfte dieser Verdacht mitnichten als so gravierend angesehen werden, wie er dem Verfasser dieser Zeilen 1964 noch erschien. Zudem sind die geäußerten Einwände auch nicht vorbehaltlos hinzunehmen, entspringen sie doch ihrerseits zum Teil mangelnder sachlicher Auseinandersetzung mit dem Thema, zum Teil einem Verständnis von „absoluter Autonomie“, das von Nohl und seinen Schülern selbst bereits relativiert worden war (vgl. hierzu auch Schiess 1973, S. 140ff.). Und doch: Betrachtet man den charakteristischen Zugang zur Pädagogikgeschichte, den die Vertreter des besagten Autonomie-Theorems in den zwanziger Jahren gepflegt haben, wird deutlich, auf welchem Wege die Forderung respektive Feststellung einer – hier historisch hergeleiteten (!) – Autonomie der pädagogischen Disziplin allererst hervorgebracht und pädagogisches Orientierungswissen durch Rekurs auf eine, so und nicht anders zu lesende, Vergangenheit gestiftet wurde. Mit anderen Worten: Der vermeintlich genuin pädagogische Grundgedankengang, die spezifisch pädagogische Gesinnung, kurz: die hier vorgenommene inhaltliche Bestimmung der Identität der Disziplin, erweist sich aus dieser Sicht als mit einem Wahrheitsanspruch versehen, dessen Legitimation sich aus der historischen Konstruktion ihrer Sachverhalte überhaupt erst herleitet.

Die nahezu durchgängige, inhaltlich im wesentlichen unveränderte Wiederaufnahme des Autonomietheorems nach 1945 – durch Nohl, Weniger, Geißler, aber auch Flitner² – zeigt Ähnliches. Sie rief, in den sechziger und siebziger Jahren, erneut verschiedene Einwände hervor, unter anderem von Peter Martin Roeder und Heinz-Elmar Tenorth. Hier erfuhr vor allem die Dissertation Klafkis eine Kritik, der – wie Roeder 1961 feststellte – „als Schüler Wenigers und Litts so in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik befangen“ sei, „daß er den Autonomiegedanken der Nohl-Schule einfach übernimmt ohne ihn erneut zur Geltung zu bringen“ (Roeder 1961, S. 576). Auch Heinz-Elmar Tenorth fragte 1976, in kritisch-wissenschaftsgeschichtlicher Absicht, „aus welchen Gründen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach 1945 ein Verfahren historischer Forschung wiederaufgenommen haben, dessen Wert schon am Ende der Weimarer Republik ... selbst fragwürdig geworden war“ (Tenorth 1976, S. 504), und stellte schließlich fest: „Die Bedeutung der Geschichte [in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, A.S.] ... ist eingeeengt auf normative und theoretische Traditionalisierung. In dieser Traditionalisierung ist das umfassende kritische Potential em-

pirisch-historischer Forschung nicht auszuschöpfen, ohne den unterstellten Konsens der Geschichtsdeutung zu problematisieren.“ (Tenorth 1976, S. 502)

Das heißt: Die Spezifik des hier vorgefundenen historischen bzw. historiographischen Verfahrens wurde beibehalten, um die Forderung respektive Feststellung einer Autonomie der Pädagogik wie auch der pädagogischen Autonomie weiterhin aufrechterhalten zu können bzw. daran erneut anzuknüpfen. Hierzu mußte in der Tat eine spezifische Form der Geschichtsbetrachtung bzw. Geschichtsschreibung gewählt werden, weil die gewünschte Orientierungsfunktion andernfalls nicht hätte realisiert werden können.

Für die Frage nach einer disziplinären Identitätserlangung in der Gegenwart dürfte sich das Problem nun in ähnlicher Weise stellen, sofern die „Herstellbarkeit“ disziplinärer Identität weiterhin im Blick bleibt. Denn: Im Übergang von der reinen Analyse oder auch Deskription disziplinärer Identitätsprobleme hin zum – verbindlichen – Identitätspostulat stellt sich das Normativitätsproblem allemal dazwischen. Greift man auf das eingangs in Aussicht gestellte Balancetheorem zurück, welches in individuellen pädagogischen Identitätstheorien längst eine Normierungsfunktion erhalten hat (vgl. Stroß 1991), so dürfte die Aussicht auf eine strukturelle Identität heute wohl nur noch als melancholische Lesart einer wie folgt beschriebenen Hoffnung zu umschreiben sein: daß nämlich „im Bereich der Erziehungswissenschaft kein Konsens besteht, auch nicht bestehen kann, solange die Auflösung des ‚pädagogischen Grundgedankengangs‘ in partielle ‚Theorien zum Erziehungsprozeß‘ ..., globale Sozialisationstheorien ... nicht auf einer neuen Stufe der Reflexion und Theoriebildung ein Äquivalent gefunden hat.“ (Herrmann 1983, S. 38f.) Für die Etablierung einer so bezeichneten „historischen Identität“ der Disziplin dürfte ähnliches gelten: Das über die reine Analyse hinausgehende Programm hätte der Geschichte nämlich notwendigerweise eine Orientierungsfunktion zu entlocken. Diese wiederum ließe sich nur erzeugen auf der Basis einer selektiv-organisierenden und zugleich normativen Geschichtsschreibung. Alternative Formen der Geschichtsschreibung, wie etwa eine Sozialgeschichtsschreibung, die den Anspruch auf Vollständigkeit des Materials zum – ihrerseits normierenden – Wahrheitskriterium erhebt, können der Geschichte gleichwohl keine Orientierungsfunktion mehr abverlangen (vgl. hierzu auch Tenorth in: Böhme/Tenorth 1990, S. 123 sowie Tenorth 1989). In der Konsequenz dieser Ansätze dürfte allerdings auch die

Identität der Disziplin nicht gefordert oder gar als „Programm“ verschrieben werden – zumal eine für pädagogisches Denken bislang charakteristische Normierung, der Anspruch auf eine „pädagogische Gesinnung“ nämlich, hier längst hinterfragt worden ist.

Anmerkungen

¹ Der Terminus Identität wird in der pädagogischen Literatur seit Beginn der achtziger Jahre im Kontext disziplinärer Selbstreflexion verwendet.

² Flitner verwendet den Begriff der Autonomie in dieser Zeit nur noch eingeschränkt, vgl. hierzu auch Schiess 1973, S. 119ff.

Literatur

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik, Weinheim/München 1987.

Benner, D.: Pädagogik, Systematische. In: Pädagogische Grundbegriffe, hrsg. v. D. Lenzen, Bd. 2, Reinbek 1989, S. 1231-1246.

Bittner, G.: Die inhumanen Humanwissenschaften. In: Neue Sammlung 31, 1991, 3, S. 339-352.

Bittner, G.: Überflüssige Pädagogik. In: Neue Sammlung 22, 1982, 4, S. 423-435.

Böhme, G./Tenorth, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik, Darmstadt 1990.

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

Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, Paderborn u.a. 1989.

Flitner, W.: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie. In: Die Erziehung 3, 1928, S. 355-369.

Geißler, G.: Die Autonomie der Pädagogik, Langensalza 1929.

Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985.

Heid, H.: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, Weinheim 1989. S. 111-124.

Henrich, D./Iser, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven, München 1983.

Henrich, D.: Versuch über Fiktion und Wahrheit. In: Henrich, D./Iser, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven, München 1983, S. 511-519.

Herrmann, U.: „Es gibt einen pädagogischen Grundgedanken“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft, Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, Weinheim/Basel 1991, S. 31-46.

- Herrmann, U.: Erziehung und Bildung in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, hrsg. v. D. Lenzen u. K. Mollenhauer, Stuttgart 1983, S. 25-41.
- Kanning, F.: Strukturwissenschaftliche Pädagogik, Heidelberg 1953.
- Lenzen, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 1987, 1, S. 41-60.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1982, S. 224-261.
- Marquard, O.: Kunst als Antifiktio – Versuch über den Weg der Wirklichkeit ins Fiktive. In: Henrich, D./Iser, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven, München 1983, S. 35-54.
- Mollenhauer, K.: Gibt es für die Erziehungswissenschaft eine Zukunftsperspektive? Vortrag an der Universität Jyväskylä, Finnland 1990. (Manuskript)
- Nohl, H.: Die Einheit der Pädagogischen Bewegung (1926). In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S. 21-27.
- Roeder, P.M.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: Die Deutsche Schule, 53, 1961, S. 572-581.
- Schiess, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik, Weinheim/Basel 1973.
- Seiffert, H.: Muß die Pädagogik eigenständig sein? Essen 1964.
- Stroß, A.: Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion, Berlin 1991.
- Tenorth, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. In: Zedler, P./König, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1989, S. 117-140.
- Tenorth, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 1983, 3, S. 347-358.
- Tenorth, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung. Zur Wissenschaftsgeschichte der Historiographie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 29, 1976, 6, S. 494-508.
- Vogel, P.: System – die Antwort der Bildungsphilosophie? In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, Pädagogisches Wissen, Weinheim/Basel 1991, S. 333-345.
- Wallner, N.: Bericht über die *deutschen* pädagogischen Schriften von 1926-1930. In: Archiv für Geschichte der Philosophie, hrsg. v. A. Stein, Band XLI, 1932, 1/2, S. 250-281.
- Weniger, E.: Die Autonomie der Pädagogik (1929). In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952, S. 71-87.
- Wenke, H.: Wissenschaft und Erziehung, Heidelberg 1952.
- Wünsche, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25, 1985, 4, S. 433-449.