

Schenk, Barbara  
**Subjektivität und Erziehungswissenschaft**

*Pädagogische Korrespondenz* (1989) 5, S. 26-36



Quellenangabe/ Reference:

Schenk, Barbara: Subjektivität und Erziehungswissenschaft - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1989) 5, S. 26-36 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53984 - DOI: 10.25656/01:5398

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53984>

<https://doi.org/10.25656/01:5398>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**Gegen das Selbstverständliche**

- 5 *Rainer Bremer*  
Was Hänschen gelernt hat, muß Hans vergessen

**Kältestudie I**

- 18 *Frank Kiewit*  
Wie die Arbeitsverwaltung auf neue Probleme reagiert

**Kältestudie II**

- 26 *Barbara Schenk*  
Subjektivität und Erziehungswissenschaft

**Das aktualisierte Thema**

- 37 *Andreas Gruschka*  
Kurzschlüsse beim Verkürzen und ihre mögliche Pointe

**Der Reformvorschlag**

- 44 *Rüpel*  
Für die Demokratisierung der Prinzenziehung

**Das historische Lehrstück**

- 51 *Hans-Jochen Gamm*  
Lessings »Nathan« – dramatisierte Lektion der Aufklärungspädagogik

**Aus den Medien**

- 66 *Andreas Gruschka*  
Die Dramaturgie der Aufklärung –  
Von Lessings Ringparabel zur Pfeilparabel Kurosawas

**Aus historischen Medien**

- 75 *Michael Parmentier*  
Jenseits von Idylle und Allegorie – Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts  
in Bruegels »Kinderspielen«

**Über exemplarische Neuerscheinungen**

- 89 *Michael Tischer*  
Prima Klima? Wolfgang Brezinka und die Restauration der Wertethik

## **Nachgelesen**

96 *H. Däbritz*

Ein sächsischer Dorfschullehrer in der Mitte des 19. Jahrhunderts

## **Didaktikum**

98 *Helmut Stövesand*

Vorbildlich vorbildlos

## **Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus**

105 *Aus einem Amtsblatt*

## **Notiz aus der Fremde**

107 *Rainer Kühn*

Vom Haus, in dem wir leben – Über eine Baustelle in Bonn

*Barbara Schenk*

## Subjektivität und Erziehungswissenschaft

### I

Menschen unterscheiden sich voneinander: Sie haben unterschiedliche Erfahrungen, Vorstellungen, Wünsche, Hoffnungen. Erziehung muß diese Verschiedenheit nicht nur wie einen Störfaktor behandeln, sondern als Fundament von Identitätsentwicklung achten.

Wissenschaft zielt auf das Allgemeine: das, was jenseits aller – die Wissenschaft störenden! – Unterschiede für alle gilt.

Die Naturwissenschaften haben den Grundsatz der Allgemeingültigkeit methodisch perfektioniert. In Bibliotheken und anderen Datenspeichern ist eine solche Unmenge an allgemeingültigem Wissen für Spezialisten gespeichert, daß die prinzipielle Allgemeingültigkeit des Wissens längst umgeschlagen ist in völlige Gleichgültigkeit der Leute, die das alles gar nicht wissen wollen. Was aber mit dem Wissen gemacht wird und in Zukunft noch gemacht werden kann, das macht den Leuten spätestens dann Angst, wenn in Ereignissen wie Tschernobyl, dem Ozonloch oder der auf sechs Föten reduzierten Zehnlingschwangerschaft das Machbare allgemein zur Geltung kommt. Daß das Machen, gar schon das Erkennen des Machbaren, den Machern selbst Angst macht, mag sensu Freud wahr sein. Aber wer Macht nach außen hat, hat auch Macht nach innen, kann verdrängen, was ihm Angst macht. In den Naturwissenschaften wurde diese Verdrängungsleistung zur Methode der Wahrheitsprüfung: Eine Erkenntnis kann nur dann allgemeine Geltung beanspruchen, wenn der Erkenntnisprozeß: die Fragen, Hoffnungen, Erwartungen der erkennenden Personen, vollständig aus ihr entfernt sind.

Die Erfolge dieser Methode, persönlich erlebte Natur auf Naturwissenschaft zu reduzieren, waren so machtvoll, daß die historisch gesehen zweite Wissenschaft, die nun den menschlichen Geist mit der Methode der Hermeneutik auf Wissenschaft zu reduzieren antrat, nach dem Bild der Naturwissenschaft ausgearbeitet wurde. Um mit dem wissenschaftlichen Wissen dann aber auch etwas gesellschaftlich Anerkanntes machen zu können, taugte diese reine Geisteswissenschaft dennoch kaum. Die jüngere Sozialwissenschaft lehnt sich deshalb mit der Übernahme der empirisch-analytischen Methode wieder enger an die Naturwissenschaften an. Die Hermeneutik soll als »Objektive Hermeneutik« vom Haut-gout des Subjektiven gereinigt werden. Ob man mit diesem Methodenarsenal nun etwas gesellschaftlich Anerkanntes machen kann, wird zur Zeit geprüft. Die Eilfertigkeit, mit der sich die Geisteswissenschaftler darauf einlassen, wenigstens Legitimation für das von den Naturwissenschaftlern Gemachte zu produzieren, läßt Schlimmes befürchten.

Während das von Wissenschaftlern produzierte Wissen teils Spezialisten zum Machen drängt, teils um »Handlungsrelevanz« ringt, verbreitet (verallgemeinert) sich die Angst. Für die Allgemeinheit ist nicht mehr zu unterscheiden, welche Ereignisse von Menschen gemacht und welche Naturereignisse sind: Erdbeben

und Bergrutsche sollen von Ingenieuren verantwortet werden. Und man weiß nicht recht, ob die ungewöhnlich warmen und sonnigen Ostertage Hautkrebs (Ozonloch) und Sintflut (Treibhauseffekt) ankündigen oder ob man sich noch einfach freuen darf.

## II

Manche Frauen, die gegenwärtig an der Gestaltung von Wissenschaft und Technik arbeiten, suchen eigene Wege, auf denen die verdrängte Subjektivität wieder zur Geltung gebracht werden kann. Weil etwa in den üblichen Computer-Kursen der Anspruch der Männer dominiert, nur schnell zu lernen, wie's funktioniert, bieten Frauen Kurse für Frauen an, in denen dem Bedürfnis Raum gegeben wird zu verstehen, was frau da macht. Feministische Naturwissenschaft (der auch manche Männer zuneigen) sucht das Bild einer »sanften Naturwissenschaft« auszumalen, die vergrabenes Wissen von einem die Natur möglichst wenig störenden Umgang mit ihr zu rekonstruieren sucht. Nicht abstrakt allgemeingültiges Wissen soll gesucht werden, sondern ein Wissen von den Dingen, das die Personen einbezieht, die mit den Dingen umgehen.

Das ist nicht leicht. Wissenschaftlerinnen, die sich um diesen Weg bemühen, kämpfen um gesellschaftliche Anerkennung gegen die Vorurteile und unbewußten Ängste ihrer männlichen Kollegen. Sie sind aber auch selber in der nun schrittweise zu überwindenden »männlichen« Wissenschaft erzogen und übernehmen notwendig vieles, was ihrer »weiblichen« Selbstkritik entgeht. Und sie wollen – müssen! – handlungsorientierendes Wissen schaffen, das sich – wenn auch verändernd – in der heutigen, »patriarchalisch« strukturierten Wirklichkeit bewähren kann.

## III

Über solchen Versuch ist zu berichten: Gudrun Schiek ist Hochschullehrerin im Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität. Sie hat ein Buch herausgegeben, in dem sie Briefe ihrer StudentInnen vorstellt und interpretiert<sup>1</sup>. Es geht ihr darum, »Subjekte als Träger von Erfahrungen in die Wissenschaft einzuführen«. »Ich bin eine Hochschullehrerin, die unbedingtes Interesse an den bei ihr Studierenden hat. Das heißt: ich nehme die Studierenden ernst, ich bringe ihnen Achtung entgegen, ich lasse mich als Person auf die jeweilige Person ein« (S.3). Das vorliegende Buch dokumentiert Schieks Interesse. Es werden 80 Briefe veröffentlicht, die Studierende in der Zeit von 1974 bis 1984 an Gudrun Schiek geschrieben haben. Diese Briefe reflektieren studentische Erfahrungen mit ihrer Lehrerin; da werden Fragen gestellt, manchmal wird Ärger deutlich, viel öfter aber wird Dankbarkeit ausgedrückt für eine Lehrerin, die sich interessiert und konfliktfähig mit ihren StudentInnen auseinandersetzt. Das Vertrauen der Studierenden in ihre Lehrerin drückt sich natürlich auch in Berichten über die je eigene Lebenssituation außerhalb der Hochschule aus. Und manchmal werden emotionale Ansprüche formuliert, die mir – wäre ich die Adressatin dieser Briefe gewesen – Angst gemacht hätten. Die Fülle der in diesen Briefen ausgebreiteten Lebenssituationen interpretiert Schiek nun nicht im Hinblick auf die Erfahrungen

und Entwicklungsmöglichkeiten der StudentInnen in den Bereichen erzieherischer oder erziehungswissenschaftlicher Arbeit, sondern sie sucht in den Briefen das Bild ihrer eigenen Person.

Befriedigt registriert sie: »Anerkennung folgender Qualitäten als Prüferin: Ermunterung, Ermöglichung persönlicher Entwicklung, menschliches Verhalten« (S. 133). »Herausstellung/Anerkennung folgender Qualitäten bei mir: Offenheit, Eintreten für Studenten (...), konsequente, aufrichtige Handlungsweise. Schreiber hat relativ wenig Angst vor mir und achtet mich als Menschen hoch« (S. 135). Sie fragt, ob die StudentInnen etwa nur aus purem Opportunismus ihr so schmeichelhafte Briefe geschrieben hätten, und weist diesen Verdacht sofort als unbegründet zurück.

Auch die studentische Wahrnehmung ihrer Tätigkeit als Hochschullehrerin und Prüferin sowie die emotionalen Beziehungen zwischen ihr und den Studierenden werden intensiv beleuchtet. Selbst anscheinend auf die StudentInnen bezogene Fragestellungen, wie die in den Briefen angeschnittenen politischen Themen oder das den Brieftexten unterstellte »Wert- und Kommunikationssystem« bezieht sie immer wieder nachdrücklich auf die Person Gudrun Schiek.

#### IV

Männliche Wissenschaft hat die Neigung zur Selbstdarstellung im Interesse der »Objektivität« tabuisiert. Für die Außendarstellung (wissenschaftliche Veröffentlichungen) gilt das Tabu uneingeschränkt; bei der Innendarstellung (im Lehrbetrieb der Hochschule) geht man mit dem Tabu gelassener um. Ein bißchen »professoraler Exhibitionismus« gehört zu einem männlichen Ordinarius schon dazu. Die Empörung der 68er Studenten gegen professorale Selbst-Herrlichkeit hat wesentlich dazu beigetragen, Subjektivität aus dem Lehrbetrieb zu verbannen und Lehre via Didaktik zu objektivieren.

Schiek bricht das Tabu rigoros. Indem sie die eigene Person in den von ihr zu verantwortenden Lehrbetrieb einbringt, versucht sie, die Methode der wissenschaftlichen Subjekt-Objekt-Trennung aufzulösen. Sie habe eine »ausgeprägte Allergie gegen Verfügbarkeit, Verwertbarkeit und Versetzung von Menschen in einen Gegenstands-Status« (S. 9). So verwendet sie sich selbst als »Hauptarbeitsinstrument« bei der »Nacherziehung« ihrer StudentInnen. Sie handelt aus der Einsicht, daß »der Pädagoge / die Pädagogin die eigene Person als ›Hauptarbeitsinstrument‹ begreifen müssen, daß also ›Arbeit an der eigenen Person‹ laufend von Nöten ist, da jede/r von uns Beschädigungen ausgesetzt ist und Rückschläge/Rückfälle erfahren kann. So beginnt ›Arbeit an der eigenen Person‹ immer wieder aufs neue mit dem Verstehen der eigenen Person« (S. 5). In ihren Seminaren behandelt sie »Probleme der Selbsterziehung« und andere »professionell-existentielle Themen (...), in denen die Studierenden sich nicht nur mit der vorliegenden Fachliteratur auseinandersetzen müssen, sondern auch mit ihren eigenen Erfahrungen, Erinnerungen, Reflexionen: z.B. Sozialisation; gelungene/mißlungene Erziehung; Kommunikation; Lehrerängste; weibliche und männliche und menschliche Emanzipation; Autorität; Rolle von Vater, Mutter, Geschwistern in der Erziehung; Entwicklung von Selbstbewußtsein« (S. 243f.).

Aus Schieks Erklärungen wird nicht deutlich, ob ihr die mit den Anleihen bei der Psychologie eingeschleppten Objektivierungen bewußt sind oder ob ihre »Allergie« gegen Vergegenständlichung anderer Personen sie an einer objektivierenden Bearbeitung psychologischer Fragestellungen hindert. Jedenfalls reduziert sie die in den Seminarthemen angelegte Objektivierung, indem sie sich selbst als Beispiel für Selbst-Erfahrung und Selbst-Verstehen thematisiert. Nach ihrem Vorbild können die StudentInnen sich ihrerseits auf Selbst-Verstehen einlassen und dann diesen Prozeß bei ihren SchülerInnen wiederholen. Schiek glaubt und hofft, sie sei »ein Lernmodell sowohl für die bei mir studierenden Frauen als auch für die Männer« (S. 269).

## V

Männliche Wissenschaft hält das eigene Ich nicht ohne Grund aus dem produzierten Wissen heraus. Man glaubt sich auf der sicheren Seite, wenn man eigene Meinungen gar nicht erst zuläßt, sondern sich auf Fakten stützt und diese dann »objektiv« bewertet. Indem man nicht mit der eigenen Meinung, sondern mit Fakten argumentiert, hindert man die wissenschaftlichen Gegner daran, ihrerseits mit Meinungen zu kontern und damit einen scheinbar fruchtlosen Streit zu beginnen.

Schiek, die »die Subjekte mit ihren biografischen Erfahrungen in die Wissenschaft einführen« will, kann sich auf diese Methode nicht einlassen. Allerdings nimmt sie in ihre Darlegungen nicht die Meinungen ihrer BriefpartnerInnen auf. Sie vertritt nachdrücklich ihre eigene Meinung, die sie, wo es ihr geboten scheint, durch biografische Daten stützt, die sie objektivierend von den »Subjekten«, ihren BriefpartnerInnen, ablöst: Sie zählt, ob Briefe vor oder nach der Prüfung geschrieben worden sind; sie registriert und zählt Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit. Für interessante und verbindliche Aussagen genügen diese Daten selbstverständlich nicht. So plädiert sie im wesentlichen auf Evidenz und eigene Überzeugung und gibt einen antizipierten Vorwurf der Einäugigkeit oder Betriebsblindheit unbesehen an den potentiellen Gegner zurück.

Zwei Beispiele mögen genügen.

(1) In der Einleitung kündigt Schiek an, sie wolle »der Geringschätzung Studierenden gegenüber, die gern in Bausch und Bogen als faul, bequem, leistungsunwillig oder wehleidig, gestört u. ä. diffamiert werden« (S. 8), entgegentreten. Die Interpretation der in den Briefen gestreiften politischen Themen beginnt mit dem Appell an Evidenz: »... wird hervorgegangen sein, daß es sich beim größten Teil der Schreiber/innen um politisch wache, sensible Studierende handelt, die differenzierter gesellschaftspolitischer Kritik fähig sind und denen Wehleidigkeit fremd ist« (S. 261). Das ist nicht mehr als die unbelegte Negation des gegnerischen Vorurteils.

Sie formuliert aggressiver, aber nicht fundierter, wenn sie sich durch potentielle Gegner persönlich angegriffen glaubt.

(2) Schiek ist bei den StudentInnen offenbar beliebt. Ihre Seminare sind überlaufen, sie ist als Prüferin begehrt. So vermutet sie, wohl aufgrund entsprechender Erfahrungen, Leser ihres Buchs könnten ihr vorhalten, die Briefe seien aus Opportunismus geschrieben worden; »Studierende, weil als Prüfungskandidat/inn/en abhängig, (hätten) ihrer Hochschullehrerin nach dem Munde (geredet)« (S. 8).

Dieser Verdacht wird nun aber nicht anhand der Texte widerlegt. Statt dessen erklärt Schiek ihre Überzeugung: »Auf der einen Seite bin ich sehr gewiß, daß die dokumentierten Briefe keinem wie auch immer gearteten Opportunismus entspringen, (...) Auf der anderen Seite kenne ich durchaus die Möglichkeit der ›Betriebsblindheit‹. Diesem Dilemma entkomme ich nur, indem ich letzten Endes dem Leser / der Leserin überlasse festzustellen, ob ich einem schönen Irrtum aufsitze oder nicht« (S. 199f.). Damit der Leser aber Schiek nun nicht doch der Betriebsblindheit bezichtige, wird er gewarnt: »es gibt den mündigen Leser, und es gibt den mit dem verstellten Blick, der nicht anders kann, als alle Phänomene mit Opportunismus durchtränkt zu sehen« (S. 200).

## VI

Vielleicht könnte das ein Aspekt »menschlicher« Wissenschaft werden, daß man/frau – wie in der Alltagspraxis – auf ein eingehendes Verstehen der den eigenen Werten allzu fremden anderen WissenschaftlerInnen ausdrücklich verzichtet. Schieks massiver Rückzug auf die eigene Meinung führt aber auch dazu, daß sie entgegen ihrer erklärten Absicht auch ihre BrieffartnerInnen mißversteht. Als Beispiel zitiere ich Brief 23 und seine Interpretation durch Schiek:

»Liebe Frau Dr. Schiek,

wenn *Sie* heute bemerkten, daß *Sie* fast ausschließlich Negatives (Anmerkung Schiek: Seminarkritik) hörten, möchte ich Ihnen sagen, daß Ihre Seminare für mich das Schönste vom ganzen Semester sind. Freundliche Grüße« (Hervorhebung: bs).

Interpretation Schiek:

»Die Botschaft besteht aus einem einzigen Satz: (wörtliche Wiederholung des Briefs, bs). Ich glaube der Schreiberin ihre Begeisterung. Anzeichen dafür gibt es mehrere: ihre leuchtenden Augen und ihre intensive Beteiligung an meinen Lehrveranstaltungen; ihre Zusendung eines Buchgeschenkes zum Jahreswechsel; ihr beharrlicher Versuch, auch während meines Forschungssemesters (...) bei mir die Staatsprüfung absolvieren zu können; nicht zuletzt der Inhalt der Nachricht selber. – Dennoch kann ich mich nicht restlos des Opportunismus-Verdachts erwehren (übrigens der einzige ›Fall‹ unter sämtlichen studentischen Nachrichten). Dafür habe ich folgende Anzeichen: ich erinnere mich der erwähnten Seminarkritik genau – sie war keineswegs ›fast ausschließlich negativ‹, wie die Schreiberin feststellt; mich verwundert, daß die Studentin ihren ausschließlich positiven Eindruck von ›meinen Seminaren‹ nicht in der Sitzung mit der Seminarkritik äußerte, sondern mir nachträglich, sozusagen ›unter vier Augen‹ und postalisch überbrachte. Aber ich weiß es nicht genau. Es kann auch einfach so sein, daß die Begeisterung der Schreiberin für meine Seminare (und mich) so groß ist, daß sie ihrer Begeisterung ›naiv‹ und im Kontrast zu ›negativer Kritik‹ Ausdruck verlieh und daß sie sich nicht traute, ihre Begeisterung in der Sitzung selber gegen kritische Einwände anderer zu setzen.«

Die Interpretation schießt weit über den Briefftext hinaus, »daß Ihre Seminare für mich das Schönste vom ganzen Semester sind«, muß keineswegs bedeuten, daß die Studentin das Seminar als »ausschließlich positiv« erlebt hat. Das ist Wunsch-



Denken von G. Schiek. Dieses Wunsch-Denken führt dann zu einer schon fast grotesken Fehl-Interpretation: Die Studentin hat eine Bemerkung der Hochschullehrerin (»Daß *Sie* fast ausschließlich Negatives hörten«) als Ausdruck einer möglichen Kränkung erlebt. Schiek, die diese Bemerkung möglicherweise nur gemacht hat, um auch positive Kritik herauszufordern, ist nun ihrerseits durch den Brief gekränkt. Sie unterstellt der Studentin, *diese* habe in unzutreffender Wahrnehmung fast ausschließlich Negatives gehört. Unter Berufung auf das eigene positive Wissen (»ich erinnere mich genau«) macht sie aus ihrer eigenen Bemerkung eine Feststellung der Studentin und leitet daraus ihren Opportunismus-Verdacht ab, den sie dann partiell durch weitere Erinnerungen (nicht durch Textinterpretation) wieder beseitigt.

Hier erweist sich die von G. Schiek entwickelte Interpretationsmethode als grundsätzlich unzureichend. Sie erklärt:

»... ich folgte den Briefen und ihren Subjekten;

- ich folgte aber ebenso - unvermeidlich - sowohl meinem eigenen Wert- und Kommunikationssystem
- als auch meiner eigenen emotionalen Intensität zwischen den Briefschreibern und mir« (S. 279).

Eine den *fremden* Subjekten angemessene Textinterpretation gelingt mit dieser Methode nur, soweit der Interpret der Sinnkonstitution und Kommunikationsabsicht des anderen ohne Konflikt mit den eigenen Überzeugungen folgen kann. Die Methode enthält indessen keine Anweisung für den nicht nur abstrakt denkbaren, sondern vorallem praktisch bedeutungsvollen Fall, daß Erfahrungen und Überzeugungen des zu interpretierenden Anderen von den eigenen substanziell abweichen. Die Überzeugung, die Verfolgung des »eigenen Wert- und Kommunikationssystems« sei unvermeidlich, macht lernunfähig. Vertan wird die in jeder Textinterpretation enthaltene Chance, nicht nur die eigene Meinung bestätigt zu sehen, sondern vom anderen substanziell, das »eigene Wert- und Kommunikationssystem« verändernd, zu lernen.

## VII

Bleibt die für eine zu verändernde Erziehungswissenschaft wichtige Frage: Gelingen unter der Bedingung einer die Subjektivität bewußt und nachdrücklich in die Hochschullehre einbeziehenden Praxis qualifizierte, genauer: für die spätere Erzieher- und Unterrichtspraxis qualifizierende Lernprozesse? Schiek geht davon aus, daß PädagogInnen sich selbst als Arbeitsinstrument einsetzen und deshalb an der eigenen Person arbeiten müssen. Diese Arbeit beginnt, so Schiek, mit dem Selbst-Verstehen. Wenn es aber um mehr geht als um Selbsterfahrung an sich, wenn die eigene Person zum Arbeitsinstrument geformt werden soll, muß gefragt werden, ob Schiek ihr Modell der Arbeit an der eigenen Person so gestaltet, daß das Instrument dann auch für Erziehungs- und Unterrichtspraxis geeignet ist. Auch hierzu zunächst ein Brief (Nr. 58) und ein Ausschnitt aus Schieks Interpretation:

»Liebe Frau Schiek,

eben las ich Ihren Brief vom Juni 83. Ich bin mir nicht sicher, ob ich ihn beantwortet habe. Ich schreibe nicht, weil Sie bald Geburtstag haben, vielleicht ein schöner

Anlaß, aber es ist eher die Achtung und Zuneigung, die ich mit Ihnen verbinde. Dennoch (und deswegen auch): ganz liebe Geburtstagswünsche! (...)

Das Referendariat war eine Schmach, eine entfremdete Arbeit, zurück aber blieb eine Person, die ihr *Ich* behaupten konnte, obgleich es sehr durchgeschüttelt wurde. Ich trank viel und litt sehr, hatte aber auch stets *Wut*, und die half! Im Gutachten stand, ich sei »zu offen«. Ja, Frau Schiek, offen, ehrlich sein, das ist nicht erlaubt. In Ihren Seminaren habe ich aber gelernt; vielmehr entpuppte sich mein Ich als Kämpferin, als Fragenstellende, wenn Sie so wollen, als Mutige. Ich werde häufig als rarer Mensch angesehen, offen sein, zuhören, zweifeln, das scheint nicht selbstverständlich zu sein. Sie sind auch rar, Frau Schiek. (...)

Ich gebe nicht auf, in dieser Richtung (Rundfunk, Verlag, eigenes Schreiben) voranzukommen. In die Schule zu gelangen, habe ich keine Chance. Mein Verhalten wurde benotet. Mit 3,7 schloß ich ab. Manche Schüler trauerten, als ich ging. Ich glaube, ich möchte Schule auch gar nicht. An der Uni arbeiten, trotz der enormen Schwierigkeiten gerade als Frau – Sie schrieben mir schon oft davon –, das war auch so ein Traum von mir... Ich muß Ihnen leider gestehen, Ihr Buch noch nicht gelesen zu haben. Der Grund: es war mir einfach zu teuer.

Wenn Sie jetzt hier wären, würde ich Sie ganz aufrichtig umarmen. Alles Liebe! Ihre Frau...« (Auslassungen von Schiek)

Aus Schieks Interpretation, die sich auf die insgesamt fünf Briefe dieser Schreiberin bezieht:

»(Die) sich deutlich abzeichnende »Lehrer-Schüler«-Beziehung setzt die Schreiberin instand, in meinen Seminaren an mir und mit mir zusammen intensiv zu lernen, und zwar so, daß das später bis in ihr Referendariat und in ihr Leben hineinreicht (es folgen Briefzitate, bs).

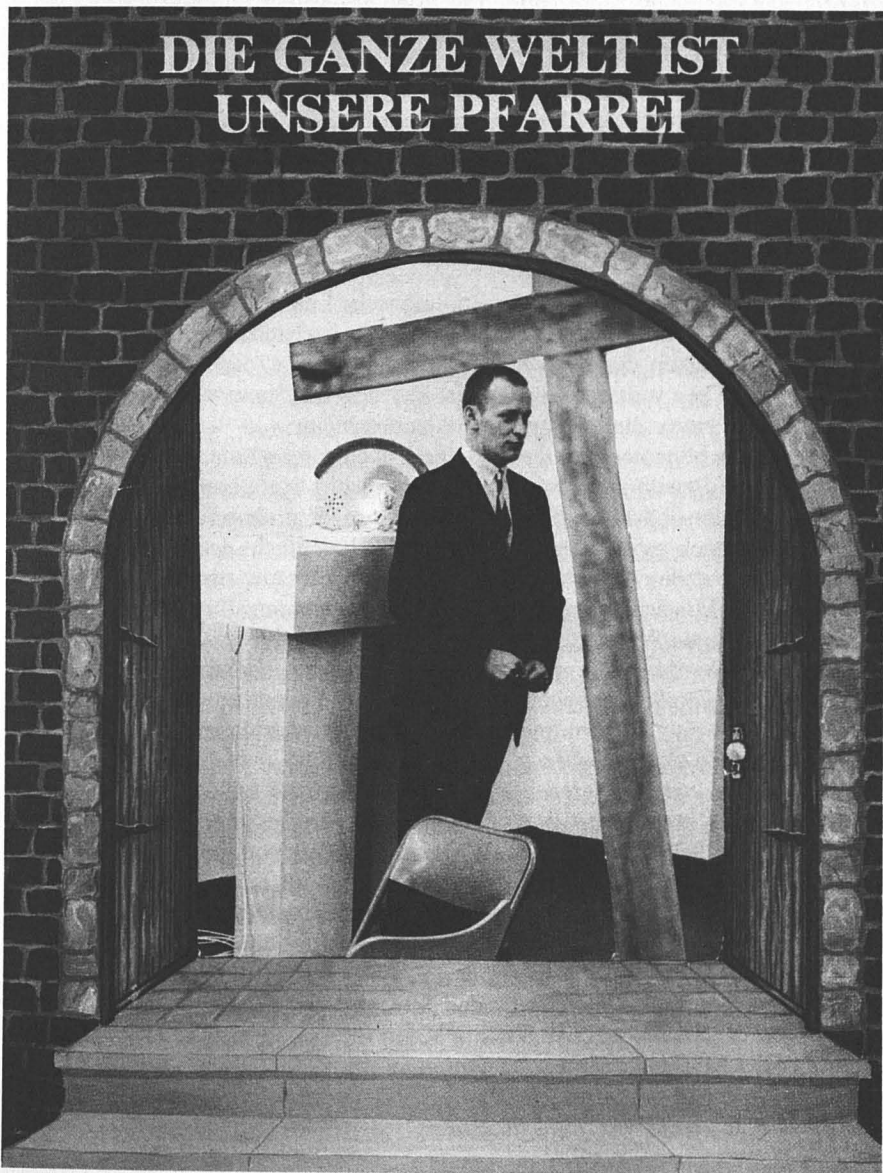
Dieses »Lernen fürs Leben« wurde offenkundig neben der Wertschätzung meiner Person und meiner Art, Lehrveranstaltungen zu gestalten, durch die starke Fähigkeit der Studentin zum Sich-in-mich-Hineinversetzen, bis hin zur Identifikation, nochmals verstärkt. In dem dritten ihrer insgesamt fünf Briefe an mich spricht die Schreiberin – sie hat in der Zwischenzeit ihre Prüfung mit sehr gutem Erfolg bei mir absolviert – in einer Variante des Bildes von der Mäeutik das aus, was in meinen Augen die vornehmste und schönste Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin ist: »Sie haben in meinem Leben eine entscheidende Rolle gespielt, Sie zogen etwas aus mir heraus, was in mir schlummerte: Persönlichkeit«. (... Ihre) Aussage »Ich habe Angst, nicht nur vor der Prüfung, sondern auch vor dem, was mich zukünftig erwartet«, nimmt hellseherisch das vorweg, was der Schreiberin dann am Ende ihres Referendariats widerfuhr (es folgen Zitate aus dem obigen Brief, bs). Das bei mir Gelernte konnte sie angesichts einer bornierten Schul-Administration offensichtlich nicht »gebrauchen«, aber sie konnte »ihr *Ich* behaupten«...« (S. 178f.).

»Eine Schande finde ich es, wenn die einzige Lehramtskandidatin, von der ich durch ihren Brief weiß, daß sie ins Referendariat kam, mir schreiben muß: »Das Referendariat war eine Schmach...« (S. 266f.).

Der Brief und die Schieksche Interpretation machen exemplarisch deutlich, daß Schiek ihr Ziel erreicht: Die StudentInnen arbeiten mit ihr, weil sie am Vorbild von Gudrun Schiek lang verschobene Entwicklungsaufgaben bearbeiten können: sich

von den Eltern ablösen, ein Wertsystem entwickeln, die eigene Person akzeptieren usw. Schieks Beliebtheit sagt viel darüber, wie wenig unter dem herrschenden Anpassungsdruck eigenwillige Lösungen gelingen, wie sehr die jungen Menschen unter aufgezwungenen Quasi-Lösungen ihrer früheren Entwicklungsaufgaben leiden. Deutlich wird aber auch, daß die Studentin zumindest ahnt, daß sie unter der Glasglocke der Seminare ihre im Studium anstehenden Entwicklungsaufgaben

## **DIE GANZE WELT IST UNSERE PFARREI**



nicht bearbeiten kann. Sie hat Angst vor dem, was nachher kommt. Für Schiek, im Elfenbeinturm ihrer hochschulinternen Erzieherpraxis, ist das Nachher kein Thema. Sie nennt die Studentin »hellsichtig«, was eher auf angstvolle Ahnung der Studentin, denn auf handlungsorientierende Aufklärung im Seminar hinweist. Die Administration draußen sei borniert, es sei eine Schande (für die Gesellschaft), daß eine Studentin, die ihre »mündliche Staatsprüfung zum Thema ›Selbstreflexivität in Erziehungswissenschaft und Schule‹ mit großem Erfolg« (S. 180) abgelegt habe, dann nicht in den Schuldienst übernommen werde.

Es scheint, als sei mehr als die Rettung der eigenen Person in einer schlechten Welt kaum zu hoffen. Da ist kein Ansatz von Zweifel, ob eine Einführung in erziehungswissenschaftliche Modelle und Theorien, die über das Selbst-Verstehen hinaus auch Einsichten und Fähigkeiten zu pädagogischem Handeln unter den Normalbedingungen pädagogischer Institutionen (wie etwa dem Referendariat) vermitteln, der Studentin vielleicht doch auch »Brauchbares« hätte mitgeben können.

LehrerInnenausbildung ist, besonders in Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit, zweifellos leidvoll und widersprüchlich<sup>2</sup>. Darüber wäre nachzudenken. Die berufliche Orientierungslosigkeit dieser gescheiterten Referendarin (die Briefe und Schieks Kommentare geben weitere Beispiele) ist bedrückend. Sie macht aber auch deutlich, wo Schiek hinter ihrer Programmatik zurückbleibt.

Die Studentin berichtet über ihre Fähigkeit, auch unter schmachvollen Bedingungen ihre eigene Person zu behaupten. Das ist nicht nur unzweifelhaft wichtig für die Studentin persönlich. In der Anstrengung, in dem als schmachvoll erlebten Ausbildungsbetrieb nicht unterzugehen, wird auch deutlich, daß die Referendarin sich dem herrschenden Anpassungsdruck nicht blindlings unterworfen hat. Indessen fehlten ihr alle Möglichkeiten, sich zielgerichtet zu wehren. Ihr aktives Verhalten war ziellos. Sie hatte Wut, und sie hat getrunken. Die Verhaltensanforderungen des Referendariats werden als »entfremdete Arbeit« beschrieben, eine Formel, die die Unterdrückung von Subjektivität in allgemeiner und damit unverbindlicher Form beschreibt. Hinweise auf konkrete kritikwürdige Anforderungen an pädagogisches Verhalten werden nicht gegeben.

Im Unterricht hat die Referendarin sich – Modell Schiek? – als ganze Person eingebracht und emotionale Bindungen zu den SchülerInnen herzustellen versucht (»Manche Schüler trauerten, als ich ging«). Aber von ihrem pädagogischen Handeln ist wiederum nicht die Rede. Im Gegenteil: die Schreiberin beklagt, daß nicht ihre Person, sondern ihr Verhalten benotet wurde. Das ist im Modell Schiek nur konsequent: Kritikwürdig ist bereits die Tatsache, daß Verhalten überhaupt bewertet wird, nicht etwa die Norm der Verhaltensbewertung, die gar nicht zur Sprache gebracht wird. Da es im Modell Schiek so ausschließlich auf die Person, nicht auf deren pädagogisches Handeln ankommt, verwundert nicht, daß schließlich auch über die Möglichkeiten zur Veränderung des Referendariats und der Unterrichtspraxis nicht geredet wird. Die Briefschreiberin schließt das biografische Kapitel Schule mit einem vagen: »Ich glaube, ich möchte Schule auch gar nicht« ab.

## VIII

Der Bericht von der »Innenseite des Lehrbetriebs« zeigt, wie wichtig »Persönlichkeiten« als Vorbilder für StudentInnen sind. Das ist für die Erziehungspraxis nicht neu; im Gegenteil: Der Erzieheralltag ist weitgehend von unreflektierter Subjektivität bestimmt. Unter den Normalbedingungen von Erziehung, der Vorbereitung auf zukünftige Lebensaufgaben, ist diese Subjektivität ein praktisches Problem, das von den Educandi »gelöst« werden muß: durch Identifikation, Anpassung, Gleichgültigkeit, Verweigerung – lauter Verhaltensweisen, die bei »normaler« Entwicklung nach üblicher Auffassung ohne bleibende Schäden von ihnen erbracht werden können. Nur in therapeutischen Arbeitszusammenhängen wird die Subjektivität der Erzieher (Sozialarbeiter) durch Supervision kontrolliert und aufgeklärt.

Schieks hochschulische Erzieherpraxis nähert sich der Therapie. Sie spricht von der notwendigen *Nacherziehung* der StudentInnen, die sie ganz bewußt und systematisch vornehme. Trotzdem arbeitet sie nicht mit Supervision, um eine qualifizierte Subjektivität herzustellen, sondern mit einem Programm des »Selbst-Verstehens« und der Instrumentalisierung der eigenen Person. Die Entwicklung und Begründung dieses Programms ist aus dem Text, zumindest teilweise, rekonstruierbar.

Schiek spricht davon, sie sei allergisch gegen »Verfügbarkeit, Verwertbarkeit und Versetzung von Menschen in einen Gegenstandsstatus« (S. 9). Allergien sind nicht begründungspflichtig; man/frau hat sie eben. Nun gibt es aber keine Möglichkeiten zu handeln, ohne in irgendeiner Weise über die Dinge und die Personen zu verfügen, mit denen man/frau umgeht. Das tut auch Gudrun Schiek ganz selbstverständlich: Sie verlangt die Abfassung von Hausarbeiten, sie prüft, sie erteilt Noten. Sobald sie aber Handeln wissenschaftlich plant und aufklärt, blendet sie die Verfügung über andere systematisch aus. Sie entwickelt in strenger Logik – und ganz undialektisch – das »Lernmodell Schiek«, in dem sie im Selbst-Verstehen nur sich selbst objektiviert und ihr Selbst-Verständnis auch nur selbst überprüft. Auch dies ist wieder logisch begründet; Selbst-Verstehen, sagt sie, kommt *vor* dem Fremd-Verstehen: somit kann *ihr* Verstehen der eigenen Person auch durch keinen anderen überboten werden.

Gefangen in dieser Logik, kann sie die anderen, ihre StudentInnen, nur zum Selbst-Verstehen anleiten. Aber auch zur Anleitung bedarf es, technizistisch gesehen, eines Instrumentariums. Und wiederum verfügt sie nur über sich selber. Sie macht sich, im Lernmodell Schiek, zum Arbeitsinstrument, das im Sinne der Geburtshilfe (s. o. der Hinweis auf die Mäeutik) die Persönlichkeiten der StudentInnen ans Licht der Welt bringen soll. Ob bei diesem Bild eher an die sanfte Kunst der Hebamme oder die harte Technik der Geburtszange zu denken ist, bleibt offen; denn die Erklärung methodischer Zugriffsweisen auf die StudentInnen ist in Schieks Wissenschaft wiederum nicht vorgesehen. Allergisch gegenüber jedweder Vergegenständlichung des fremden Anderen, blockt Schiek nicht nur instrumentelles Wissen ab, das ein pädagogisches Handeln überhaupt erst möglich macht. Sie läßt sich auch nicht darauf ein, konsensfähiges Wissen über andere Personen, deren Erfahrungen, Hoffnungen und Perspektiven, zu vermitteln, das ein Verstehen des Anderen über die eigenen Erfahrungen hinaus anleiten könnte.

Deshalb kann auch das Versprechen eines »unbedingten Interesses« an den Studierenden nicht eingelöst werden. Denn Schiek fordert von den StudentInnen positive Identifikation mit dem »Lernmodell Schiek«. StudentInnen, die diese Zumutung zurückzuweisen versuchen (»erziehen Sie doch nicht so an mir herum!«), werden diffamiert. Sie sitzen dem Antipädagogik-Trend auf (S.271). In Schieks Seminaren kann nicht gelernt werden, wie man/frau sich von einem Vorbild distanziert; Freisetzung zu einem qualifizierten Widerspruch findet nicht statt.

## IX

Der Anspruch, qualifizierte Subjektivität in der Erziehungswissenschaft und -praxis zur Geltung zu bringen, ist durch Schieks Modell keineswegs widerlegt. Das Modell scheitert, wo es dem herrschenden Wissenschaftsverständnis verhaftet bleibt: An die Stelle der von den empirisch-analytischen Wissenschaften verordneten Subjekt-Objekt-Trennung setzt Schiek eine ebenso rigorose Trennungslinie zwischen dem Ich und den Anderen. Beide Trennungslinien markieren *Denkverbote*, während das *Handeln* immer Subjekte und Objekte, das Ich und die Andern betrifft. Wo aber Wissen nur innerhalb von Demarkationslinien zugelassen wird, führt das in instrumentelles Handeln umgesetzte Wissen notwendig zu einem deformierenden und verletzenden Umgang mit sich und der Umwelt. Qualifizierte Subjektivität in der Erziehungswissenschaft ist ohne Objektivierungen des Ich und der Anderen nicht zu haben.

Die Allergie gegen Objektivierungen des Anderen entpuppt sich als das zweite metawissenschaftliche Vorurteil: Entgegen den Gewohnheiten von Technikern ist es keineswegs zwangsläufig, daß Wissen über die Menschen in Verfügung über ihre Handlungen und Denkweisen umschlägt. Wenn HochschullehrerInnen und StudentInnen unter Nutzung des Wissens und der Erfahrungen aller Beteiligten gemeinsam an der (objektivierenden!) Aufklärung von Handlungsanforderungen und Veränderungsmöglichkeiten der beruflichen Praxis arbeiten, dann wird der/die HochschullehrerIn im Austausch mit anderen ErziehungswissenschaftlerInnen Wissen über die Entwicklungsaufgaben angehender PädagogInnen gewinnen. Er/sie bleibt aber frei in der Entscheidung, ob er/sie dieses Wissen mit der Absicht der Verfügung über die StudentInnen einsetzen oder die StudentInnen bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen will.

Die Aufklärung über die Dialektik der Aufklärung enthält keine Aufforderung, hinter die Aufklärung zurückzufallen.

### Anmerkungen

- 1 Schiek, Gudrun: Die Innenseite des Lehrbetriebs. »Liebe Frau Professor...!« Briefe von Studierenden an ihre Hochschullehrerin. Baltmannsweiler: Päd. Verl. Burgbücherei Schneider, 1988, 280 S.
- 2 vgl. Matthias Machnig, Annett Menge: LehrerInnenausbildung in den Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit. In: Pädagogische Korrespondenz (1988) 3, S. 25–28.