

Schulze, Theodor
Jenseits der Befangenheit

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 399-407



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schulze, Theodor: Jenseits der Befangenheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 399-407 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104630

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

Thema: Kritik der didaktischen Moden

- 327 KLAUS PRANGE
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

Diskussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung
1918–1933

Besprechungen

- 451 LUCIEN CRIBLEZ
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*
*Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA
1890–1940*

Dokumentation

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: A Critique of Didactic Fashions

- 327 KLAUS PRANGE
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
On the possibilities and limits of a temporalization of structural
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the
perspective of the didactics of literature education

Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger’s
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER
Weniger’s Legacy or: How Educational Science Deals
With the “Seemingless Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Another Instance of an Education After Auschwitz:
Erich Weniger between Heinrich Stülpnagel and Ernst Kantorowicz

Discussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

Reviews

451

Documentation

- 471 Dissertations and Habilitations 1994
- 503 RECENT PUBLICATIONS

Jenseits der Befangenheit

Ein wissenschaftliches „Erbe“ besteht nicht in Besitztümern und Vermögen oder Schulden. Auch nicht allein in Schriften und unveröffentlichten Manuskripten oder in Instituten und Einrichtungen. Die können zwar ein wichtiger Bestandteil oder eine Voraussetzung des Erbes sein. Aber die eigentliche Erbschaft besteht aus Problemen, Aufgaben und Programmen, aus bezeichneten Ausgangspunkten und Rahmungen, aus Konzepten, Kategorien und Methoden, aus Problemlösungen und Untersuchungsergebnissen. „Erben“ bedeutet in diesem Zusammenhang nicht Festhalten und Bewahren und auch nicht Verwalten oder Aufteilen, sondern Aufgreifen, Anknüpfen, Sich-berufen, kritisch Prüfen, Erweitern, Verändern, Weiterdenken. Um das Erbe kann gestritten werden, wird gestritten. Dabei geht es vor allem darum, ob man überhaupt in derselben Richtung, unter denselben Prämissen, mit denselben Instrumenten weiterarbeiten soll oder ob man die Vorgaben hinter sich läßt, dann aber auch darum, wo man denn sinnvoll anknüpfen kann, wo nicht, was aussichtsreich erscheint und was veränderungsbedürftig und in welcher Richtung man die Entwicklung weiter vorantreiben will. Das sind persönliche Entscheidungen, eingelagert in einen historischen Prozeß. „Erbe“ kann jeder sein, der die hinterlassenen Problemformulierungen oder Lösungsvorschläge aufgreift und weiterdenkt. „Erben“ sind aber vor allem diejenigen, die während ihrer wissenschaftlichen Sozialisation in der Aneignung und Auseinandersetzung mit den als Erbe anstehenden Problemen und Konzepten „groß“ wurden – die Schüler.

Ich selbst war mir damals, als WENIGER starb, wie die meisten seiner Schüler darüber im klaren, daß wir nicht einfach da weitermachen konnten, wo WENIGER aufgehört hatte (vgl. DAHMER/KLAFKI 1968 und HOFFMANN 1993). Ich konnte mich aber auch nicht dazu entschließen, einfach in irgendeines der als Alternative zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik angebotenen „Paradigmen“ umzusteigen. Sie boten in vieler Hinsicht Erweiterungen, Differenzierungen, Zugewinne, methodische Fortschritte und ernstzunehmende Einwände. Doch in einigen wichtigen Punkten schienen sie auch etwas aufzugeben, was ich für wichtig hielt – insbesondere die Zentrierung der Erziehungswissenschaft auf einen eigenen Mittelpunkt hin, auf eine selbständige Anstrengung zur Theoriebildung, dann die Vergewisserung und das Zur-Geltung-bringen eines spezifisch pädagogischen Maßstabes für die Beurteilung von Untersuchungen, Verfahren, Maßnahmen, Entscheidungen und Ergebnissen und schließlich das Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der Erziehung und ihrer

Einrichtungen, in dem sich mir auch immer so etwas wie eine evolutionäre Perspektive anzudeuten schien.

Hier schließe ich an. Ich werde zunächst WENIGERS Konstruktion der Erziehungswissenschaft (1) und seinen Schlüsselbegriff der Befangenheit (2) vorstellen und dann auf den Vortrag von DAHMER (3) und ihr Plädoyer für eine „sozialwissenschaftliche Rekonzeptualisierung“ (4) eingehen.

1. Die Konstruktion der Erziehungswissenschaft

ERICH WENIGER hat sich immer wieder eingehend mit der Konstruktion der Erziehungswissenschaft befaßt. Dabei waren ihm vor allem folgende Probleme wichtig: Zunächst das Problem der Einheit: Hier geht es darum, die Einheit der Erziehungswissenschaft vor der Auflösung in ein Konsortium von Erziehungswissenschaften oder Bindestrich-Disziplinen zu bewahren und ihr Auseinanderfallen in Teilbereiche und Richtungen zu verhindern beziehungsweise Zusammenhang und Gemeinsamkeit in der Differenzierung festzuhalten.

Dann das Problem der Eigenständigkeit: Einheit und Zusammenhang lassen sich nur gewährleisten, wenn es einen gemeinsamen Bezugspunkt gibt, der nicht außerhalb des Horizonts der Erziehung oder an der Peripherie angesiedelt ist, sondern in ihrem Kernbereich. Hier geht es darum, ein eigenständiges Zentrum pädagogischer Theoriebildung zu etablieren, einen „Grundgedankengang“.

Zum dritten das Problem der Beziehung zur Praxis: Die Erziehungswissenschaft verdankt sich unter anderem und vornehmlich einem ständig wachsenden Ausbildungs- und Orientierungsbedarf in der praktischen pädagogischen Arbeit. Hier geht es darum zu verhindern, daß Theorie und Forschung sich von den Anliegen und dem Verständnis der Praktiker zu weit entfernen und sie in ihrer Tätigkeit entweder überfordern oder bevormunden, statt ihnen zum Bewußtsein ihrer eigenen Erfahrungen und zur Verbesserung ihrer Arbeit zu verhelfen.

Zum vierten das Problem der Parteilichkeit: Wenn sich Erziehungswissenschaft auf Praxis bezieht und zu ihrer Verbesserung beitragen will, dann wird sie auch in bildungspolitische Auseinandersetzungen und in gesellschaftliche Konflikte hineingezogen. Hier geht es darum zu klären, warum sie nicht wertfrei oder neutral bleiben kann und in welcher Weise sie Partei ergreift, ohne den Anspruch wissenschaftlicher Objektivität aufgeben zu müssen.

Schließlich das Problem der Geschichtlichkeit: Natürlich hat Erziehung wie alle menschlichen Angelegenheiten eine Geschichte, und insbesondere die Anforderungen an die heranwachsende Jugend müssen im Hinblick auf die jeweilige geschichtliche Situation immer wieder neu formuliert werden. Aber das ist hier nicht das Problem. Es geht vielmehr um das Verhältnis von pädagogischer Theorie und Geschichte, um die Entfaltung der pädagogischen Fragestellung im historischen Prozeß. Dieses Zu-sich-selbst-kommen der Pädagogik ist nahezu eine HEGELSche Problematik, die sich darum auch immer wieder verrennt und verfängt, weil sich der Kreis zu schließen scheint.

2. Das Postulat der Befangenheit

Es ist interessant, daß WENIGER fast überall, wo er diese Probleme angeht und die Schwierigkeiten oder Alternativen vorstellt, einen merkwürdigen Begriff ins Spiel bringt – den Begriff der „Befangenheit“ (vgl. hierzu SCHULZE 1993 a, S. 19 ff.). Es ist fast so, als handele es sich um eine beschwörende Formel oder auch um einen Zauberschlüssel, der den Zugang zur Lösung der Probleme eröffnet – oder wenigstens den Zugang zu ihrem Kern. So ist für WENIGER die Befangenheit des Theoretikers die Voraussetzung dafür, daß er die Belange der Praxis in der richtigen Weise wahrnimmt: „Er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und von den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit nicht stumm bleibt. Man sieht nur als Befangener ... erst die Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaftliche Objektivität ...“ (WENIGER 1975, S. 43). Und weiter: „Diese Befangenheit schließt ein, daß auch der pädagogische Theoretiker die pädagogische Haltung besitzen und das pädagogische Ethos in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß.“ An einer anderen Stelle macht WENIGER deutlich, daß der Begriff der „Befangenheit“ nicht nur – wie in anderen Geisteswissenschaften – auf die Tatsache hinweist, daß Aussagen und Erkenntnisse standortgebunden und somit perspektivisch aufzufassen sind; er enthält auch die Notwendigkeit, „Stellung zu nehmen und sich zu entscheiden“ (ebd., S. 158). Und er verpflichtet die Entscheidungen des Theoretikers auf einen Bestand gemeinsamer geschichtlicher Erfahrungen: „Dieses Wissen um die Echtheit und diese Gemeinsamkeit der erzieherischen Verpflichtung ist ... im Verlauf der Erziehungsgeschichte in einem geistigen Prozeß allmählich herausgebildet und kann nicht mehr aufgegeben werden, wenn man nicht die Erziehung überhaupt aufgibt.“ (Ebd., S. 159) Und wieder an einer anderen Stelle heißt es: „Das eigentlich Fundierende in der Erziehungswirklichkeit, das die Eigenart und Selbständigkeit des erzieherischen Handelns ermöglicht, schließt sich der Theorie erst auf, wenn sie selber die erzieherische Verantwortung der Praxis teilt, von dieser Verantwortung aus denkt und von ihr aus Tatsachen und Anforderungen sieht ... Von dieser ... Befangenheit an die erzieherische Aufgabe ist eigenartigerweise auch die Methode des Denkens und Forschens bestimmt.“ (Ebd., S. 181) Das Gegenstück zur Befangenheit der Theorie ist auf der Seite der Praxis die Tatsache, „daß in allem verantwortlichen erzieherischen Handeln immer schon, mehr oder weniger bewußt, manchmal auch unbewußt, Theorie enthalten ist, theoretisches Vorverständnis für Situation und Aufgabe ...“ (ebd., S. 181).

Diese teils postulierenden, teils behauptenden oder bedingenden Aussagen sind voller Hinweise auf Begriffe, die ihrerseits einer eingehenderen Analyse bedürfen. Doch vorläufig läßt sich folgendes feststellen: 1. „Befangenheit“ ist etwas, was WENIGER von einem Theoretiker erwartet, wenn er seiner Aufgabe als Erziehungswissenschaftler gerecht werden will. 2. „Befangenheit“ scheint für den theoretischen Pädagogen so etwas wie ein Erkenntnisorgan zu sein. Sie ermöglicht ihm eine Sicht, die das eigentlich Fundierende zum Vorschein bringt und die eine der Sache, der erzieherischen Aufgabe angemessene Objektivität gewährleistet. Sie stellt gleichsam wie ein Autofokus die richtige Brennweite ein und lenkt den Blick ins Zentrum. 3. Zugleich stellt „Befangenheit“ aber

auch so etwas wie ein Gewissen und ein Kriterium dar. Sie verpflichtet den Theoretiker zur Stellungnahme, und sie bietet ihm einen geschichtlich erarbeiteten Bestand an maßgebenden Erfahrungen und Bindungen an. In diesem Sinne ist er „befangen“ – das heißt: „voreingenommen“, „Partei“. 4. Der Ausdruck „Befangenheit“ enthält aber auch, wahrscheinlich ohne daß WENIGER das im Blick hatte, ein Moment der Beschränktheit, der Gehemmtheit und der Unsicherheit. Der Befangene ist nicht frei, und es gibt da etwas, was nicht aufgeklärt ist – einen unbewußten Wunsch, ein verdrängtes Trauma, ein ungelöstes Problem.

Doch „Befangenheit“ besteht nicht an sich; schon gar nicht die „Befangenheit“, die WENIGER vorstellt. Sie hat einen Bezugspunkt, einen Inhalt. Was ist es, das der Befangene zu sehen bekommt? Zunächst einen bestimmten Ausschnitt oder Aspekt der Wirklichkeit – die Erziehungswirklichkeit. Diese Wirklichkeit ist gekennzeichnet durch eine bestimmte Tätigkeit – durch pädagogische Praxis, pädagogisches Tun. Praxis und Erziehungswirklichkeit sind nicht dasselbe. Die Praxis, die Folge pädagogischer Akte, ist „umrahmt von einem Geflecht von Wirklichkeiten“ (WENIGER 1975, S. 30); doch diese Wirklichkeiten beziehen sich auf ein Tun, und dadurch werden sie zur „Erziehungswirklichkeit“ (ebd., S. 154). Dieses Tun, hat es damit zu tun, eine Aufgabe zu bewältigen – eine pädagogische Aufgabe. Das heißt die Wirklichkeit ist nicht nur als Datum gegeben, sondern als Postulat aufgegeben. In einem doppelten Sinne: in jedem einzelnen Akt der Erziehung als Förderung, Hilfe, Angebot; aber auch im Fortgang der Erziehung als Erneuerung, Befreiung, Revision und Reform. Die Bewältigung der Aufgabe ist nicht beliebig. Sie ist einem bestimmten Maßstab, einer Voreinstellung verpflichtet – der pädagogischen Haltung, dem erzieherischen Ethos. Ethos und Haltung wurzeln in einem eigentümlichen Phänomen – im Erzieherischen (ebd., S. 181). Dieses Phänomen ist zugleich das eigentlich Fundierende in der Erziehungswirklichkeit und der Wesenskern der Erziehung. WENIGER spricht auch von einem „Apriori der pädagogischen Haltung und des erzieherischen oder pflegerischen Willens“ (ebd., S. 38f.), also von etwas sehr Grundlegendem. Er umschreibt das Phänomen als eine eigentümliche Form der Parteinahme für das Kind, als eine besondere Form der Partnerschaft zwischen Erzieher und Zögling und verweist auf MARTIN BUBERS „Rede über das Erzieherische“, auf HERMAN NOHLS Theorie des pädagogischen Bezuges (ebd., S. 182).

Was WENIGER nicht andeutet, ist, daß dieses Phänomen ein ungelöstes Problem einschließt und eine offene Frage. Die Frage könnte so lauten: Wie ist Erziehung möglich – Erziehung zur Mündigkeit? Oder: Wie kann man Lernen machen? Oder: Wie läßt sich Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung hervorbringen? Oder: Wie kann eine ihrer Natur nach asymmetrische Beziehung eine symmetrische sein? Und das Problem besteht darin, daß Erziehung den zu Erziehenden schon rein grammatisch nur als Objekt beschreiben und behandeln kann und ihn doch als Subjekt unterstellen muß, wenn sie ihr Ziel erreichen will.

So schält sich aus der russischen Puppe „Befangenheit“ am Ende ein Problem heraus, das Kernproblem einer pädagogischen Theorie. Ich sehe ein Verdienst WENIGERS darin, daß er auf dieses Problem, wenn auch indirekt, immer wieder hingewiesen und es in das Zentrum erziehungswissenschaftlicher

Theoriebildung gerückt hat. Seine „Befangenheit“ sehe ich darin, daß er dieses Problem nicht als Problem erkannte und so nur umschreiben, aber nicht bearbeiten konnte.

3. Wenigers „christliche Befangenheit“

ILSE DAHMER geht in ihrem Vortrag auf meine Überlegungen zu WENIGERS Theoriekonzeption ein, die ich vor kurzem in einem Aufsatz über „Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft“ vorgestellt habe (SCHULZE 1993a). Von den vielen kritischen Bemerkungen, die ich nicht alle verstehe, möchte ich eine aufgreifen. Sie kritisiert unter anderem, daß ich „die pädagogischen Gehalte, die WENIGER aus der christlichen Überlieferung herleitet“, nicht berühre. Für sie ist das, wenn ich ihren Beitrag richtig verstehe, ein zentraler Punkt, ja, das Kernstück der WENIGERSchen Erziehungstheorie: Erziehung in der Nachfolge der *Imitatio christi*. Das ist ein interessanter Aspekt. Aber ich finde, daß DAHMER ihn hochstilisiert und überbewertet. Allenfalls Randfigur, aber kein Kernstück.

Es ist in der Tat auffällig, daß WENIGER seine pädagogische Theorie bevorzugt im Gespräch mit Christen und Theologen oder in kirchlichen Einrichtungen vorträgt und rechtfertigt (so Nr. 1, 7 und 9 in WENIGER 1975 oder Nr. 8 und 9 in WENIGER 1952). Während er gegenüber anderen Wissenschaften wie Soziologie und Psychologie mehr auf Abwehr eingestellt zu sein scheint, sucht er hier Verständigung. Man könnte diesen Sachverhalt seine „christliche Befangenheit“ nennen. Doch im Unterschied zur „pädagogischen Befangenheit“, die, wie ich gezeigt habe, ein expliziter und zentraler Bestandteil seiner pädagogischen Theorie ist, handelt es sich bei der „christlichen Befangenheit“ eher um eine Art Mitgift, für die es gute Gründe gibt – biographische, historische und theoretische.

Biographisch ist diese Befangenheit darin begründet, daß er als Sohn eines Pastors in einem Pfarrhaus aufwuchs. Er kannte die Bibel gut und auch die theologische Literatur seiner Zeit in wichtigen Repräsentanten. Er war im Gespräch mit GOGARTEN, kannte BULTMANN und BARTH. Seine theoretischen Gewährsmänner in der Pädagogik – SCHLEIERMACHER und DILTHEY – waren von Hause aus Theologen oder hatten Theologie studiert. Aber war er ein Christ? Ich weiß es nicht. Häufiger sprach er davon, daß wir in einer „nach-christlichen“ Zeit leben.

Historisch ist diese Befangenheit erklärbar aus dem Umstand, daß die abendländische Pädagogik in der christlichen Heidenmission, Kindererziehung und Heilslehre eine ihrer starken Wurzeln hat und daß viele öffentliche Erziehungseinrichtungen lange Zeit in den Händen der Kirche lagen oder von ihr beaufsichtigt wurden. SCHLEIERMACHER nennt vier gesellschaftliche Bereiche – „große Gemeinschaften“ – für die die heranwachsende Generation tüchtig gemacht werden muß, um in ihnen leben und wirken zu können: für den Staat, für die Wissenschaft, für den geselligen Verkehr und für die Kirche. Das gilt in gewisser Weise auch heute noch – allerdings im Hinblick auf die Kirche mit erheblichen Problemen. Hier setzt WENIGER ein: Wie ist christliche Erziehung im nach-christlichen Zeitalter, in einer Zeit des Unglaubens zu rechtfertigen

und zu realisieren? Immerhin gibt es evangelische und katholische Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Sozialarbeit in der Trägerschaft der Kirchen oder christlich orientierter Verbände. Es gibt Religionsunterricht in den Schulen. Und zu WENIGERS Zeit gab es auch noch konfessionelle Schulen und Hochschulen in großer Zahl. Was WENIGER hier immer wieder einbringt, ist der Hinweis auf die Erziehungswirklichkeit, insbesondere auf das Selbstverständnis der Jugendlichen. Dies kann und darf man nicht übergehen.

Theoretisch ist die christliche Befangenheit in gewisser Weise mit der pädagogischen verknüpft. WENIGER selbst zieht hier einen Vergleich: So wie sich das Eigentliche an dem pädagogischen Gegenstand nur in der Teilhabe an der erzieherischen Verantwortung zeige, erschließe sich das Eigentliche an dem theologischen Gegenstand erst unter der Voraussetzung des Glaubens (WENIGER 1975, S. 183f.). Dieser Vergleich weist noch auf einen weiterreichenden Zusammenhang. Denn in einem gewissen Sinne enthalten die Bemühungen um den rechten Glauben ein ähnliches Problem wie die Anstrengungen der Erziehung. Sie können über ihren Erfolg nicht verfügen. Dieses Moment der Unverfügbarkeit ist für die Pädagogik ein Ärgernis. Es widersetzt sich allen technologischen Zumutungen und allen rationalen Erklärungsversuchen. Und so liegt es nah, die Unverfügbarkeit in dem Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling auf eine ähnliche Weise zu stilisieren wie in der Beziehung zwischen Gott und Mensch – als ein „dialogisches Grundverhältnis“, als eine ungleiche „Umfassung“, als eine Wirksamkeit um des anderen willen und zu seinem Besten, als Stiftung einer „Eigenwelt“ und als ein dialektisches Umschlagen von Verdienst in Gnade, von Bemühungen in Erfolg, letztlich als ein hinzunehmendes Geheimnis. Für die Theologie mag das eine akzeptable Figur sein; für die Erziehungswissenschaft ist sie eher verhängnisvoll. Sie bringt die Denkanstrengung in der Theoriebildung da zum Stillstand, wo sie gefordert ist.

4. *Ein Plädoyer für eine pädagogische Theorie des Lernens*

Am Ende ihres Beitrages plädiert DAHMER für eine „sozialwissenschaftliche Rekonzeptualisierung systematischer Geisteswissenschaften“. Was heißt das? Was kann das heißen? Eine Antwort ist schwierig, weil sie sich nur auf Andeutungen stützen kann.

Wohl kaum meint sie damit die Umwandlung der Pädagogik in eine Erziehungssoziologie, wie sie an vielen Orten stattgefunden hat. In diesem Falle wäre der Vorrang der pädagogischen Praxis keineswegs unbestritten und die Reziprozität von Theorie und Praxis nicht erhalten. Jedenfalls nicht mit einer Praxis, wie WENIGER sie verstand, als „konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zweck der bildenden Einwirkung“ (WENIGER 1975, S. 30). Die Erziehungssoziologie macht darauf aufmerksam, daß Erziehung in öffentlichen Institutionen nicht nur aus pädagogischen Interaktionen resultiert, sondern zu einem wesentlichen Teil aus den Auswirkungen von Strukturen, Zuweisungen und Organisation, und daß erzieherisches Handeln in einem beträchtlichen Umfang durch administratives Handeln und bildungspolitische Entscheidungen festgelegt wird. Es ist zweifellos von großer Bedeutung, diesem Aspekt der Erziehungswirklichkeit mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden;

aber es besteht die Gefahr, daß das erzieherische Handeln in dieser Sicht nur noch als Funktion, Vollzug, statistische Größe oder Illusion erscheint oder gänzlich aus dem Blick gerät.

DAHMER spricht von „Rekonzeptualisierung“. Offenbar geht es ihr nicht um eine andere Ausrichtung der Forschung, sondern um eine Umformung der grundlegenden Konzepte Geisteswissenschaftlicher Pädagogik in einem anderen theoretischen Bezugsrahmen. DAHMER verweist auf JÜRGEN HABERMAS (1988). Heißt das, daß wir uns als Erziehungswissenschaftler künftig erst durch die zwei Bände der „Theorie des kommunikativen Handelns“ werden hindurcharbeiten müssen, bevor wir über pädagogische Sachverhalte reden und reflektieren dürfen? Das genau, so denke ich, wollten SCHLEIERMACHER, DILTHEY und WENIGER vermeiden, daß die Erziehungswissenschaft sich in ihren Kategorien und Konzepten abhängig macht von einem theoretischen System, das außerhalb der Pädagogik entwickelt worden ist, stamme es nun von KANT, HEGEL, MARX, MEAD, BOURDIEU, HABERMAS, LUHMANN oder MATURANA. Das heißt nicht, daß man von diesen Super-Theorien keine Kenntnis nehmen sollte oder nichts aus ihnen lernen könnte. Natürlich sind ihre Konzepte, Sichtweisen und kritischen Einwände sehr ernst zu nehmen. Aber die theoretische Anstrengung muß in der Erziehungswissenschaft von den Gegebenheiten der Erziehung aus und in „einheimischen“ Begriffen entwickelt werden; dann erst ist sie ein kompetenter Gesprächspartner für andere Wissenschaften und ein aufmerksamer, kritischer Leser von „Kritiken“ und „Grundrissen“.

Was DAHMER unter Rekonzeptualisierung versteht, deutet sie am Begriff der „Bildung“ an. Ihn möchte sie gern an die Stelle des Erziehungsbegriffs in den Mittelpunkt einer pädagogischen Theorie rücken. Sie verbindet damit die Hoffnung, die Pädagogik aus dem „Binnenraum“, aus der „Eigenwelt“, in die sie sich zurückgezogen habe, zu befreien und das leidige Problem der Asymmetrie, der ungleichen Beziehung von Erzieher und Zögling, aufzulösen. Allerdings müßte der Begriff der Bildung dazu im Sinne der „Theorie des kommunikativen Handelns“ neu entwickelt werden. Vor allem wäre Verständigung erforderlich über die zugrundeliegenden regulativen Ideen wie „unversehrte Intersubjektivität“ und „wechselseitige Anerkennung“, die zwar faktisch oft nicht gegeben sind, im Prinzip aber immer unterstellt werden müssen. Aber auch wenn man diese Voraussetzungen anerkennt, entfällt meines Erachtens keineswegs „die prononcierte Asymmetrie pädagogischer Realverhältnisse“. Denn sie wurzelt nicht in der Gesprächssituation, in der faktischen Überlegenheit der einen oder anderen Seite, sondern in dem Umstand, daß Erzieher immer etwas auf der anderen Seite bewirken oder verhindern wollen, nicht aber die Zuerziehenden – jedenfalls nicht in demselben Sinne. Ich bin mit DAHMER der gleichen Auffassung, daß WENIGER bis an eine bedeutsame Schwelle in der Entwicklung der pädagogischen Theorie vorgedrungen ist. Aber ich sehe die Schwelle anders, und ich schlage vor, die Schwelle in eine andere Richtung zu überschreiten – nicht in Richtung auf Kommunikation oder Bildung, sondern in Richtung auf Lernen.

Das Dilemma, auf das die pädagogische Theorie immer wieder stößt, ihr Kernproblem ist der Umstand, daß Erziehung als Tätigkeit, Veranstaltung und Einrichtung darauf zielt, etwas zu bewirken, daß sie nur indirekt bewirken kann beziehungsweise etwas zu fördern, das sie nicht genau kennt. Sie muß den

Heranwachsenden als Objekt erzieherischer Tätigkeit konzipieren und in Rechnung stellen, als Zuerziehenden, als Zögling, obschon sie weiß, daß er das eigentliche Subjekt der Vorgänge ist, um die es geht.

Die pädagogische Theorie hat das natürlich seit langem bedacht und versucht, es in ihre Konstruktionen der Erziehung aufzunehmen – etwa dadurch, daß sie den Zuerziehenden generell als Subjekt auffaßt und als einen gleichwertigen Partner behandelt, daß sie ihm Menschenwürde, Bildsamkeit und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zuspricht oder Mündigkeit als allgemeinstes Erziehungsziel einsetzt. Aber es genügt nicht, daß sie generell Kinder und Jugendliche als Subjekte anerkennt; sie muß sie als Subjekte der Prozesse begreifen, auf die die Anstrengungen der Erziehung gerichtet sind, – als Subjekte ihres eigenen Lernens, und dies nicht nur abstrakt und generell, sondern auch empirisch und inhaltlich.

Wie aber ist das zu leisten? Diese Frage wäre im Grunde nur mit einer „konstitutiven pädagogischen Lerntheorie“ zu beantworten. DAHMER vermißt sie zu Recht. Einige grundsätzliche Überlegungen in dieser Hinsicht habe ich an anderer Stelle veröffentlicht (SCHULZE 1993b). Hier muß ich mich mit wenigen Hinweisen begnügen.

Zum einen: Die Antworten der meisten psychologischen Lerntheorien bleiben unbefriedigend, weil sie den Lernenden nicht wirklich als Subjekt des Lernens auffassen und nicht als ein menschliches Subjekt. Das gilt nicht für die kognitiven Lerntheorien in der Nachfolge PIAGETS. Sie haben zweifellos schon viel dazu beigetragen, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als einen komplizierten Lernprozeß, als einen Prozeß des Strukturierens und Umstrukturierens zu begreifen. Aber auch sie verstehen Lernende nur als allgemeine Subjekte des Lernens. Individuelle Subjekte des Lernens sind Lernende zuerst und vor allem im Zusammenhang ihrer eigenen Biographie. Damit kommt eine bisher weitgehend vernachlässigte Dimension des Lernens in den Blick – das lebensgeschichtliche, das in der eigenen Lebensgeschichte sich entwickelnde und selbstgewollte Lernen. Es ist das Gegenüber, auf das Erziehung trifft und zielt, was sie zu fördern oder zu lenken sucht, was sie berücksichtigen und bedenken muß. Hier eröffnet sich ein weites Feld für pädagogische Biographieforschung.

Zum anderen: Es genügt nicht, das Objekt des Erziehens als Subjekt seines eigenen lebensgeschichtlichen Lernens neu zu konzipieren, um aus dem Dilemma der pädagogischen Theorie, aus ihrer Befangenheit in der pädagogischen Paargruppe, in der Erzieher-Zögling-Figuration herauszukommen. Auch das Subjekt des Erziehens muß anders aufgefaßt werden – nicht nur als Besitzer, Inhaber, Vertreter, Beauftragter, Funktionär, Informant, Verantwortlicher, Autorität oder was auch immer, sondern, spiegelbildlich gesehen, ebenfalls als Subjekt seines Lernens. Es sind die eigenen Lernerfahrungen, die das Lehren, das Lernen-machen ermöglichen, und indem man versteht, wie man selber gelernt hat, versteht man auch, warum und wie andere lernen. Doch es ist noch nicht allein der eigene Lernprozeß, der aus einem Lernenden einen Erzieher macht. Erziehung ist nicht nur Mitteilung persönlicher Lebenserfahrungen. Die Position des Erziehers entsteht erst da, wo individuelle sich mit allgemeinen Lernerfahrungen verbinden. Der Erzieher ist Repräsentant eines überindividuellen, eines gemeinsamen, eines summierenden Lernprozesses.

Und damit kommt eine weitere Dimension des Lernens in den Blick – das kollektive, die Menschheit als Gattung vorantreibende Lernen. Diese Dimension ist uns unter anderen Namen durchaus geläufig – als sozialer Wandel, kulturelle Entwicklung, Fortschritt, Modernisierung oder Revolution. Aber unter diesen Namen treten meist andere Subjekte als Statthalter der Prozesse auf: Systeme, Produktionsweisen, Paradigmen zum Beispiel, aber nicht Individuen. Hier geht es darum, komplexe Veränderungen in der Evolution der menschlichen Gattung auf die Ebene individueller Lernprozesse herunterzubuchstabieren. Denn auch kollektives Lernen ist individuelles Lernen in einem weitläufigen Geflecht von Erfindung, Ausarbeitung, Mitteilung, Verbreitung, Institutionalisierung und Erziehung. Auch hier öffnet sich ein weites Feld: die Historische Anthropologie.

Erziehung ist die Reaktion der Gesellschaft auf die Tatsache des Lernens. In ihr trifft Lernen auf Lernen – Lernen von weither auf Lernen hier und jetzt, kollektiv vereinigt auf individuell sich entfaltendes Lernen. Was WENIGER zu Recht für ein Essential der pädagogischen Einstellung hielt, die Parteinahme für das Kind, ist im Grunde die Parteinahme für jeden neuen, individuellen Lernprozeß, wo auch immer er im gesamtgesellschaftlichen Gefüge und im Fortgang der Menschheit angesiedelt sein mag.

Literatur

- DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt a. M. 1988.
- HOFFMANN, D.: Das „Erbe“ der Weniger-Schule. In: D. HOFFMANN/K. NEUMANN (Hrsg.): Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1993, S. 197–215.
- SCHULZE, TH.: Die Wirklichkeit der Erziehungswirklichkeit und Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft. In: D. HOFFMANN/K. NEUMANN: ebd., S. 13–34, 1993 (a).
- SCHULZE, TH.: Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: H. BAUERSFELD/R. BROMME (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Münster 1993 (b).
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hrsg. von B. SCHÖNIG. Weinheim/Basel 1975.

Anschrift des Autors:

Prof. emer. Dr. Theodor Schulze, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Sparrenstr. 7, 33602 Bielefeld