

Gruschka, Andreas

Kritik an alter Hyperthrophie oder neue "falsche" Bescheidenheit? Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich?

Pädagogische Korrespondenz (1993) 12, S. 5-25



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Kritik an alter Hyperthrophie oder neue "falsche" Bescheidenheit? Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1993) 12, S. 5-25 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59147 - DOI: 10.25656/01:5914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59147>

<https://doi.org/10.25656/01:5914>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

DAS AKTUELLE THEMA

5 *Andreas Gruschka*

Kritik an alter Hypertrophie oder neue »falsche« Bescheidenheit?

Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich?

DISKUSSION

26 *Peter Euler*

Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch – eine Alternative zur Bildungstheorie?

DIDAKTIKUM I

35 *André M. Kuhl*

Soll die Didaktik konstruktivistisch werden?

ESSAYISTIK ALS AMOKLAUF II

56 *Wolfgang Denecke*

Steiner – Das einsame Kreuz

oder: Wie der heilige Georg die Bestien des Kulturbetriebs erlegt

NACHGELESEN

81 *Michael Tischer*

»So was thut man doch nicht«

Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord

NACHLESE

91 *Rainer Bremer*

»Leistungsschwierigkeiten« der Sozialwissenschaften

DIDAKTIKUM II

101 *Hedwig Tücking*

Die Zehnerüberschreitung: eine der ersten Bewährungsproben für Lehrer und Schüler

VERMISCHTES

108 *Rainer Bremer*

Service

Andreas Gruschka

Kritik an alter Hypertrophie oder neue »falsche« Bescheidenheit?

WAS KÖNNEN WIR NOCH VON DER PÄDAGOGIK ERWARTEN,
UND WAS VERLANGT SIE SELBST NOCH VON SICH?

Die Denkfigur, die das Sein am Sollen mißt, ist für Ermahnungen gut, nicht, wenn wir wissen wollen, woran wir sind.

Karl Schlögel

I

SOLLEN WIR WEITER WOLLEN, WAS WIR NICHT MEHR KÖNNEN?

In Augenblicken großer öffentlicher Verunsicherung können pädagogische Experten immer noch damit rechnen, um Rat gefragt zu werden. Das ist auf den ersten Blick beruhigend für sie, hat sich doch in der öffentlichen Meinung die Skepsis breit gemacht, daß Experten zur Lösung gesellschaftlich drängender Probleme glaubwürdige Vorschläge machen können.

Zur besten Sendezeit »diskutieren« im öffentlich-rechtlichen Fernsehen über eine Stunde lang zwei Experten, ein Minister und ein Pädagogik-Professor mit Schülern, Eltern und Lehrern über die Aufgaben der Schule. Der Moderator legitimiert seine Veranstaltung mit ihrer Aktualität: Die immer stärker um sich greifende Bereitschaft zur Gewalt in der Jugend habe die Pädagogik erneut herausgefordert. Der Professor der Pädagogik erklärt – ganz mit dem Habitus eines Theoretikers seiner eigenen Praxis –, daß er als Lehrer nicht damit beginnen könne, die ihm so wichtige Bildung heutigen Schülern zu vermitteln, solange die Kinder und Jugendlichen noch ganz durch ihre zum Teil enormen Probleme und unverarbeiteten Erlebnisse bestimmt seien. Gewalterlebnissen, Ängsten und Gewaltbereitschaft sei insofern in der Schule konsequent zu begegnen. Auch daran müsse sich die Schule als Ort der Bildung bewähren, und ohne eine solche Bewährung werde Latein- oder Mathematikunterricht unmöglich.

Als dies im Sinne einer »conditio sine qua non« für verantwortliche und heute noch mögliche Schulpädagogik postuliert ist, sprechen viele im Publikum ratlos durcheinander: Die einen zeigen Betroffenheit. Sie können die Einsicht des Professors zwar nachvollziehen, aber damit nur das Gegenteil einer Problemlösung verbinden. Fast im Sinne eines »Coming-out« charakterisiert ein Lehrer seine Schüler damit, daß sie alle gravierenden Probleme repräsentierten, die in unserer Gesellschaft zu finden seien: In seiner Klasse befände sich eine von ihrem Vater sexuell mißbrauchte Schülerin, eine andere, die einen krebserkrankten Freund habe,

einige Schüler, die nächtelang sich Videos »reinzogen«, ein Schüler, der sich offen als Neonazi bekenne, und türkische Mitschüler, die sich bedroht fühlen und davon sprechen, sie würden nun zurückschlagen. Natürlich könne Unterricht nur funktionieren, wenn man die Schüler frei mache von ihren Belastungen, zumindest müßten sie soweit bearbeitet werden, daß die Schüler überhaupt wieder konzentriert zuhören könnten. Der Hauptschullehrer bekennt, er arbeite daran, heroisch, aber letztlich ohne Aussicht auf Erfolg.

Diese Schilderung der Hoffnungslosigkeit fordert einen alten Lehrer dazu heraus, sich an die letzten Kriegsjahre zu erinnern. Da hätte man noch gewußt, wie man mit belasteten Schülern umgehen müsse. Noch nachdem Schüler vom Tod ihrer fallenen Väter berichtet hätten, sei guter Unterricht möglich gewesen. Mit Pathos bringt der Lehrer gegen die Auslieferung der Schule an die lebensweltlichen Probleme der Kinder die alte Lehrkunst vor: ihre Disziplin, ihre Selbstbeschränkung auf das Wesentliche und ihre Immunität gegen heute grassierendes Selbstmitleid. Als der Professor, vielleicht durch die kalte Überlegenheit dieses Lehrers provoziert, erwidert, der Tod des Schülersvaters sei als singuläres und temporäres Ereignis zu bewerten, während die heutigen Kinder kontinuierlich durch verschiedene Probleme belastet würden, bricht im Fernsehstudio fast ein Tumult aus. Der Lehrer empört sich: Wie könne man den Tod des Vaters mit dem Video-Konsum gegenrechnen? Der Sinn des Hinweises auf Schule im Krieg wie auf die Lebenswelt der Kinder in heutiger Zeit geht in wechselseitigen Unterstellungen unter.

Gleichwohl wurden zwei Konzepte deutlich: Fordern wollte der Lehrer wohl eine Haltung zum Unterricht, mit der bewußt die »Bildungsarbeit« frei gehalten werden soll von all den »soziokulturellen Determinanten« und Kontexten: Retten wir den Unterricht, das andere liefe auf Sozialpädagogik hinaus! Der Professor wollte dagegen deutlich machen, daß die Schule nur noch dann ihrem eigenen Anspruch als Bildungsanstalt gerecht werden könne, wenn sie die Kinder akzeptiere, wie sie nun einmal in die Schule kämen.

Zu der Zeit, als die Ziele der Bildungsreform, damit die Zuständigkeit der Pädagogik allgemein akzeptiert wurden, hatten wir uns angewöhnt, als Fortschritt zu betrachten, daß Schule in den Kindern nicht mehr nur die zu instruierenden Schüler sehen wollte. Die früher demonstrativ von vielen Lehrern (insbesondere in den Gymnasien) zur Schau getragene Unzuständigkeit für die psychische und soziale Befindlichkeit der Schüler wurde nun als Ausdruck kalter Distanz, mithin vor einer avancierten Norm als unpädagogische Haltung gegeißelt. Der Professor hatte mit seiner Forderung nach einer »humanen Schule« wesentlich dazu beigetragen, die neue Sensibilität zu fördern.

Während der Diskussion hielt er an seiner Forderung einer schulischen Bildungsarbeit, die die lebensweltlichen Probleme der Kinder aufnimmt, fest und zwar nicht trotz, sondern gerade wegen des verschärften Problemendrucks auf Kinder. Die Bereitschaft und die Fähigkeit des Publikums, ihm weiter dabei zu folgen, schien deutlich geschwunden zu sein. Lehrer sagten nun: Wirklich von Problemen frei machen kann der Lehrer seinen Schüler nicht, ja nicht einmal aussichtsreich sei es, »Problemdiskussionen« zu führen, sie endeten oft kontraproduktiv, und konzentrierter Unterricht sei anschließend oft noch weniger möglich als zuvor. Welchen

Sinn könne es dann machen, weiterhin so zu tun als ob? Würden die Kinder darin nicht einmal mehr bloß die Hilflosigkeit eines Erwachsenen erblicken? Könne ein Lehrer ihnen vielleicht etwa dadurch helfen, daß er zu fordernder Autorität zurückkomme; und wodurch ließe sich diese im Lehrberuf anders begründen als mit überlegenem Wissen und der Fähigkeit der Vermittlung dieses Wissens?

Die heutigen Erwartungen an die praktische Pädagogik dürften in ihrer Gemengelage aus akzeptierten Aufgaben und Ohnmachtserfahrungen, aus trotzigem Beharrungsvermögen und wenig überzeugenden Therapievorschlägen in der Fernsehdiskussion treffend zum Ausdruck gekommen sein. Auf der einen Seite steht das aufgeklärte Bewußtsein darüber, unter welchen Bedingungen Pädagogik heute noch erfolgreich sein könnte. Allen voran zählt zu ihnen Zeit und Raum für engagierte Zuwendung und Empathie, eine »Gestimmtheit« des Schülers für Bildungsansprüche, ein sozialer Kontext in Klasse und Schule, in dem ein gemeinschaftliches Interesse am Lernen produktiv aufgebaut werden kann, und schließlich die Bereitschaft, von real existierenden Kindern statt von Kunstgeschöpfen auszugehen. Auf der anderen Seite steht die Erfahrung oder auch nur die resignative Erwartung, daß der Pädagogik solche Bedingungen nicht (mehr) eingeräumt werden (können).

Der Widerspruch zwischen Anspruch und Realität ist in aller Munde. Die aus ihm resultierende praktische Ratlosigkeit wird selten länger ausgehalten und zum Gegenstand reflexiver Aufklärung gemacht. Andererseits wird es mit dem erreichten Bewußtsein schwer, die Spannung einfach aufzulösen: sei es in Form der Verleugnung der Realität oder der gewachsenen Ansprüche. Verzweifelt oder affirmativ wirken deshalb auch die meisten praktischen Empfehlungen. Hinweis-schildern, wo ein Ausweg liegen könnte, wird häufig als Propaganda mißtraut. Gegenwärtig besonders im Schwange ist die Empfehlung, Wünschenswertes und Mögliches zu unterscheiden. Ihre Attraktivität besteht wohl darin, daß sie der möglichen Verbesserung der Praxis dienen soll und daß sie weder eine Dogmatik der Ansprüche noch eine der Realität zu pflegen beansprucht. Die Schule oder zumindest die Lehrer sollen demnach von Aufgaben entlastet werden, die sie unter den gegebenen Bedingungen nicht erfolgreich bearbeiten können. Insinuiert wird damit die Möglichkeit, mit Hilfe des Umbaus von Leitbegriffen oder kultusministerieller Verfügungen ließe sich die Schularbeit wieder auf ihre eigentlichen Aufgaben konzentrieren: auf Bildung; Erziehung nur dort, wo sie Voraussetzung für die Bildung sei. Die Hoffnung auf programmatische Abrüstung dürfte indes trügen.

Optiert der eine Vorschlag zur Milderung des Widerspruchs zwischen Anspruch und Wirklichkeit stärker für Differenzierung, für die Reduktion von Ansprüchen bzw. eine neue aussichtsreichere Aufgabenteilung, zielt der andere trotzig auf die Fortsetzung der Integration: Leide die Schule heute daran, daß sie die lebensweltlichen Probleme der Kinder nicht mehr bearbeiten könne, dann müsse sie eben stärker mit denen zusammenarbeiten, die diese Probleme mit verursachen. Sinnfällig gemacht wird dies gerne am behaupteten pädagogischen Potential von »Elternabenden«: Unterstellt wird, es sei eine vergleichsweise einfache Aufgabe, den Fernsehkonsum von Kindern so zu steuern, daß diese sich noch (oder wieder) in der Schule konzentrieren können. Eltern und Lehrer sollen zusammenarbeiten.

Hierbei steht die Überzeugung Pate, daß die Disziplin-, Motivations- und Lernprobleme der Kinder nicht gelöst werden können, indem mit Blick in eine nostalgisch verklärte Geschichte der gelehrten Schulstube so getan werde, als ob wieder konzentriert und in sachlicher Strenge die Bildungsaufgabe bearbeitet werden könnte. Erfolgreich könne nur die gegenläufige Strategie sein. Die Grenzen zwischen Schulbildung und Lebenswelt sollen durchlässig gestaltet werden: Die Schule wird »geöffnet«. Das wirkliche Leben dringt in sie ein, und umgekehrt bildet es außerhalb der Schule die Schüler. Die gestiegenen Ansprüche sollen in die Reform der Schule münden, die Lasten dabei auf möglichst viele Schultern verteilt werden. Die Hoffnung richtet sich wohl darauf, daß eine so verlebendigte Schulwelt genügend gesunde (Abwehr-)Kräfte bilden werde: Kinder, die mit Erwachsenen intensiv sprechen, lernen und spielen, fänden das allemal attraktiver als den Konsum von (Horror-)Videos.

II

LEERE KASSEN: SCHWELLE ZUR EPOCHEN VOM MEHR ZUM WENIGER?

Die Integration von Problemlagen der Erziehung und der Bildung durch »ganzheitliches Lernen« und die Kooperation aller an Bildung und Erziehung beteiligten Bereiche (»Öffnung der Schule«) waren vielleicht die letzten Etappen im Prozeß der Weiterentwicklung der schulischen Programmatik¹. Mit »Integration« und »Kooperation« ist unter den gewandelten inneren und äußeren Verhältnissen sowie der zunehmenden Unzufriedenheit mit der Schule den Problemen wohl nicht beizukommen. Beide Konzepte bauen auf den Idealismus der unmittelbar Beteiligten. Mit Elternarbeit und Fördervereinen sollen die Lücken gestopft werden, die nicht nur die schwindenden Finanzmittel gerissen haben.

Die Zukunft dürfte auf der einen Seite durch trotzig sich behauptende einzelne Schulgemeinden und zum anderen durch den Diskurs der Abrüster bestimmt werden. Quer durch alle Lager gewinnt wohl die Meinung an Boden, daß das System nicht durch immer mehr Integrationsaufgaben zu erhalten oder gar zu sanieren sein werde, sondern allein durch Konzentration und bescheidenere Erwartungen an seine Leistungsfähigkeit. Dabei geht es nicht um eine Abkehr vom »Anspruchsdenken«, wie es schon lange von konservativer Seite gefordert wird. Anders als bei der »Reform des Gesundheitswesens«, wo um materielle Besitztümer des Krankenversicherungssystems gestritten wird, geht der Streit um die Verfügungsmasse des Schulwesens wesentlich um dessen ideellen Besitztümer. An der Lehrmittelfreiheit und am Schüler-BAFöG ließ sich schon früher »drehen«, ebenso möglich erscheint heute, daß eine der »heiligen Kühe« des Bildungswesens, der neunjährige Abiturbildungsgang, geschlachtet wird. Darüber hinaus aber läßt sich der »Gürtel« in der Not nicht einfach »enger schnallen«. Die ideellen Güter der Pädagogik stellen Ansprüche dar, deren Nicht-Realisierung nicht automatisch deren Zersetzung nach sich zieht². Die avancierten Normen für die Pädagogik haben nicht nur mit Einsichten in das eigentlich Wünschenswerte, sondern auch in das Notwendige zu tun. Sie sind weitgehend stabil, weil sich das Notwendige durch materielle Einschränkungen nicht falsifizieren läßt und das Wünschenswerte Optionen für die Zukunft offen zu halten erlaubt. Ein kleines Beispiel zeigt das: Der

Minister, der die Aufstockung der Klassengrößen dekretiert, erntet empörten Widerspruch. Lehrer und Eltern werden sich zwar mit der größeren Klasse arrangieren, aber deswegen nicht die Forderung aufgeben, die Klassen müßten (wieder) kleiner werden, solange sie annehmen, daß kleinere Klassen besseren Unterricht ermöglichen und dem einzelnen Kind mehr Chancen eröffnet. Wenn aber das »Prinzip kleine Klasse« überdauert, während real die Klassen größer gemacht werden, stellt sich die Frage, welche Resonanz diejenigen erzielen können, die darauf hinweisen, daß kleinere Klassen nicht mehr zu finanzieren seien und daß es gar nicht so sicher sei, die etwas größere Klasse beeinträchtige den Erfolg des Unterrichts. Das erste Argument mag man hinnehmen müssen, das zweite jedoch nicht, weil es der Not eine zweifelhafte Rechtfertigung nachschieben soll.



Bislang wurde die Debatte durch das provokante Gegeneinander von Anspruch und Wirklichkeit bestimmt, durch die Attacken der Kritiker der Wirklichkeit mit Rückgriff auf das Sollen und die Antworten der Angegriffenen, die die »überzogenen« Ansprüche mit Blick auf die Möglichkeiten zurückwiesen. Die Mehrheit der Wissenschaftler stand bislang auf der Seite des Sollens und damit der Expansion pädagogischer Handlungsräume. Nun aber mehren sich die Stimmen, die davon ausgehen, Wissenschaft solle ihre Rolle in diesem Spiel neu definieren: Das Verlangen nach möglichst kleinen Klassen sei eine Sache, über die aufzuklären die Aufgabe wissenschaftlicher Forschung über den Einfluß von Klassenstärken auf das Lernen einzelner sei. Das Ideal könne zwar bleiben, auch als Kampfmittel in der politischen Auseinandersetzung, zugleich müsse die Öffentlichkeit aber mit Hilfe der Statistik und dazu vorgenommenen Wirkungsanalysen darüber informiert

werden, was wirklich bewirkt werde. Die Behauptung, das Aufstocken der Klassengröße um 2 Schüler zerstöre die Unterrichtspädagogik, habe sich überlebt. Das seien »Tatarenmeldungen« und dienten nur dem Zweck, den politisch Verantwortlichen zu schockieren, ihnen ein schlechtes Gewissen einzureden. Mahnungen, die das Sollen einklagten, könnten Aufklärung nicht ersetzen. Statt Unmögliches einzuklagen, sollte gesagt werden, was wirklich stattfindet.

Auf welchen Nährboden trifft eine solche Haltung in der »Praxis«? Wie steht es dort um die Chancen und auch die Notwendigkeit zur »Abrüstung« der Ideale? Wo für Lehrer kein materieller Zugewinn zu erreichen ist, gewinnt die Forderung, die psychischen Kosten des Betriebes zu senken, an Zustimmung. Die Professionsmoral läßt sich mit Einsparungen nicht beeinflussen, ihre leitenden Normen lassen sich durch Sparmaßnahmen nicht außer Geltung setzen – sie erscheinen stattdessen als unerreichbar, damit die restringierte Praxis als defizitär und das Handeln unter deren Bedingungen als Überforderung. Wie kann wenigstens das schlechte Gewissen, das daraus resultiert, entlastet werden? Insbesondere Lehrerfunktionäre müssen einspringen. Sie geraten in eine Zwickmühle: Für ihre Klientel können sie über das Übliche hinaus (Gehaltszuwachs) momentan nichts mehr erkämpfen (vor allem keinen sozialen Aufstieg oder bessere Arbeitsbedingungen). Also müssen sie auf Unübliches ausweichen: die Ankündigung eines »Dienstes nach Vorschrift«. Aber dabei stehen sie in der Gefahr, unfreiwillig die Abrüstung zu forcieren, gegen die sie protestieren. Was der Kultusminister nicht tun will, etwa die Streichung von außerunterrichtlichen Angeboten, müssen die Lehrer selbst besorgen, mit Schaden für ihr öffentliches Ansehen.

Eine Probe für den Ernst der Lage bietet in vielen Schulen gegenwärtig das Problem der Klassenfahrten. Lehrer verweigern sich der Ausbeutung ihrer Arbeitskraft angesichts der kurrenten Beschimpfung durch ihre Arbeitgeber und der auf dem Fuße folgenden Verschlechterung ihrer Arbeitsbedingungen. Diese kämpferische Haltung dürfte heute recht genau die depressive Stimmungslage in den Kollegien widergeben: Nachdem die Schule in den letzten Jahren mehr oder weniger bereitwillig jedes neue ihr zur Bearbeitung aufgegebene Problem aufgegriffen hatte, etwa mit Computerunterricht, interkultureller Erziehung und community education, regt sich nun deutlicher Widerstand. Er wird in dem Maße forciert, wie mit der Einschränkung der Ressourcen für die Schule die Diskrepanz zwischen Sollen und Können immer größer wird.

Die Misere ist mit dem Hinweis, Lehrer hätten sich schon immer beklagt, nicht abzutun. Jeder Besuch in einer normalen Grundschulklasse macht deutlich, daß Lehrer oft (wie es der zitierte Fernsehdiskutant aussprach) auf verlorenem Posten stehen. Nicht erst im Sport-Unterricht der Kleinen sind die Lehrer gezwungen, die Kinder in Schach zu halten, wird sozialintegrativer Unterricht zur Fiktion³. Sie können nicht leisten, was pädagogisch geboten ist. Was sie aber real tun, ist im strengen Sinn pädagogisch nicht mehr zu rechtfertigen.

In dieser Situation wird der relativierende Hinweis »Alles halb so schlimm« als unaufrichtig zurückgewiesen. Denn Lehrer wollen nicht beruhigt werden, sondern erwarten Verbesserungen, so klein sie auch ausfallen mögen. Gibt es aber à la longue keine Fortschrittsperspektive mehr und wird das Klagen über Zumutungen

der Praxis auf Dauer gestellt, dann wird es selbst kontraproduktiv. Verständlich wird, warum manche Bildungspolitiker fordern: Verbreitet positive Nachrichten, denn niemand will weitere Milliarden in einen Betrieb investieren, dessen Mitarbeiter vorab sagen, dadurch würde es nicht wirklich besser.

Die Pädagogen mochten gehofft haben, daß nach Jahren der Baisse mit den nun bewußt gewordenen Problemlagen und Aufgaben die gesellschaftliche Anerkennung ihres Handlungsfeldes und entsprechend die in sie gesetzten Hoffnungen und Ressourcen wieder anwachsen würden, vielleicht nicht so spektakulär wie in der Reformphase, als die Pädagogik zur Modernisierungs- und Problemlösungsinstanz schlechthin aufgestiegen war, aber immerhin doch so, daß man wieder stärker gebraucht und ernst genommen werde. Aus diesen Hoffnungen ist nichts geworden. Deswegen wird die von außen abverlangte zukünftige Bescheidenheit zum Zwecke des individuellen Überlebens im Betrieb von seinen Akteuren wohl irgendwie übernommen werden müssen.

Erziehungswissenschaft, die sich nützlich machen will, findet in diesem depressiven Kontext ein neues Betätigungsfeld. Sie wurde groß und zeitweise einflußreich, indem sie gesellschaftliche Hoffnungen in Pläne umschrieb und dabei die vorher geübte Bescheidenheit ablegte. Der wissenschaftlichen Pädagogik der Reformphase wird vorgeworfen, sie habe die für Wissenschaft unerläßliche Distanz zur Praxis aufgelöst, zuweilen wird hinzugefügt, sie habe die pädagogische »Lebenswelt« durch wissenschaftlich eingekleidete Ansprüche »kolonisiert«. Die neue, ihrer Ideale sich entledigende Erziehungswissenschaft hingegen kritisiert nicht die politischen Rechtfertigungsbedürfnisse für Eingriffe in eine bescheiden gewordene pädagogische Praxis, sondern sie liefert dafür die passenden Argumente. Während es in Wahrheit um die Verweigerung notwendiger materieller Ressourcen geht, wird so getan, als ob es innerpädagogische Gründe gäbe zurückzustecken. Im Kern liegt dieser Pädagogik nicht mehr daran, die Wirklichkeit zu kritisieren, wenn das dem Anspruch nach Fällige nicht Mögliche nicht eingelöst zeigt. Vielmehr sollen nun die Ansprüche kritisiert werden, weil sie sich zu weit von der Wirklichkeit entfernt hätten.

Bevor ich auf die neue Symbiose von Praktikern und Theoretikern aus der Sicht der letzteren näher eingehe, sei auf eine mögliches Mißverständnis hingewiesen. Es gibt zwar eine Reihe von Indikatoren eines bevorstehenden Epochenwechsels in der modernen Pädagogik. Dies muß aber nicht das Ende der »großen pädagogischen Aspiration« bedeuten. In vielen Bereichen geht die Entwicklung:

- von der Kumulation und Ausschärfung der Ansprüche zur Rückführung der normativ auferlegten Verpflichtungen,
 - von der Integrations- zur Differenzierungsformel,
 - vom Zuwachs an Handlungsräumen zu deren Reduktion,
 - vom Modell wissenschaftlicher Kritik zum Modell der empirischen Relativierung.
- Das bedeutet aber weder, die Optionen seien wirklich neu, noch der Wechsel sei bereits durchweg vollzogen.

Mit dem Generationenwechsel in der wissenschaftlichen Pädagogik werden vordem als Minderheiten auftretende Positionen nun dominant. Vor einer Selbstüberforderung der Disziplin, faktisch vor der Übernahme von Verantwortung,

wurde auch schon während der Bildungsreform gewarnt. Die Pädagogik wurde in dieser Zeit und danach von Hochschullehrern repräsentiert, die alle mehr oder weniger in der Reform engagiert waren und dem Anspruch vs. Wirklichkeit-Modell der Kritik folgten. Diese scheiden nun aus dem Dienst. Auf viele der führenden Positionen rücken Jüngere, die mit einem »Paradigmenwechsel« ihre Unbelastetheit mit den Hypotheken der Bildungsreform beweisen wollen. Einmal mehr wird die Pädagogik als solche am »Ausgang ihrer Epoche« beschrieben⁴. Aber die Pädagogik macht nicht selbst Epoche, sondern sie reagiert nur auf den Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen.

Was für das in die Jahre gekommene Instrument der öffentlichen Schule gelten mag, muß nicht für andere Bildungsinstitutionen gelten: Der Siegeszug der Pädagogik im Sinne der Ausbreitung ihrer praktischen Einflußzonen hält nämlich an, zu denken ist insbesondere an die Weiterbildung⁵, während gleichzeitig der Pädagogik in ihrem ureigenen professionellen Bereich, der Schule, nichts Rechtes mehr zugetraut wird. Es wird sogar in der Wirtschaft immer beliebter, die Schule als eine zivilisatorisch zurückgebliebene Form zu kritisieren. Das gemäßigte, von den Katastrophen der Bildungspolitik sich nicht aus der Ruhe bringende Publikum schickt seine Kinder im Bewußtsein zur Schule, diese sei bei weitem nicht mehr so bedeutsam (und das heißt z.B. auch bedrohlich) wie noch vor 20–30 Jahren. Die Dramatik der Herndonschen Formel »Die Schule überleben!« hat in dieser Perspektive etwas freundlich-mild Zynisches angenommen. Viele Beobachter hegen den bösen Verdacht, daß die Reform der Schule neue Probleme produziert habe, zu deren Lösung sie die Schule gleichzeitig fast unfähig gemacht habe.

In der Weiterbildung, wo die Hoffnung auf Pädagogik unverzichtbar zu sein scheint, erhält sich dagegen ihr Nimbus am Leben. Man glaubt, nur mit der Pädagogik allein bewältigen zu können, was die rasende Modernisierung den Menschen abverlange. Dabei geht man keineswegs immer und nicht notwendig allein von technischen und das heißt didaktisch einigermaßen gut zu gewährleistenden Zielgrößen aus, sondern greift ins volle Leben der großen Zielformeln: Kreativität, Teamgeist, kommunikative Kompetenz etc.

Bezogen auf unser öffentliches Schulwesen ist das Festhalten an solchen Formeln für viele gleichbedeutend mit einer fossilisierten Liebe für Dogmatiken, denen freilich die gläubige Gemeinde abhanden gekommen sei. Wer nicht abwandert zu denen, die – wie Wirtschaftsmanager – von der Pädagogik noch etwas erwarten müssen, ist verführt zu einer Flucht nach vorn, zurück an die Spitze der Bewegung: Der Mut zur Bescheidenheit beerbt den Mut zur Utopie oder auch nur den zur Erziehung. Die Bereitschaft zu folgen scheint insbesondere in der frustrierten Lehrerschaft vorhanden zu sein, und auch der bildungspolitische Immobilismus sucht verzweifelt nach einer theoretischen Rechtfertigung, die es überzeugend erlaubt, die Erfolglosigkeit als Erfahrungsgewinn, das Erreichte als das Bessere und die Zurücknahme als unbedenklich wenn als Fortschritt auszuweisen. Die Verführung ist groß, daß Erziehungswissenschaft sich als realistisch gewordene hier erneut ihre Zuständigkeit anbietet.

III

DIE ROTE KARTE: DER FUNKTIONALISMUS ALS NEUER SCHIEDSRICHTER

Stellt sich unter diesen Umständen für die Erziehungswissenschaft überhaupt noch die Frage, wie ihre Zukunft aussehen könnte, ihre beabsichtigte Wirkung nach innen und die nach außen? Wer in der »Zeitschrift für Pädagogik« die von den Herausgebern forcierten Artikel über »Pädagogisches Wissen«, »Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit« und »Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernisierungskrise« in Beiheften oder Themenheften liest, bekommt jenseits der Pluralität der Positionen und den in der Pädagogik gespiegelten Hauptdiskursen der modernen Sozial- und Geisteswissenschaften eine Fülle von Hinweisen auf die neu gebotene Wissenschaftlichkeit und Bescheidenheit in puncto Ansprüchen geliefert. Die Positionen der Pathetiker und Traditionalisten (im Kongreßbeihft etwa durch Peukert, Benner oder Gamm repräsentiert) kommen nach wie vor prominent zu Wort, aber sie scheinen ihre Attraktivität vor allem ihrer Funktion zu verdanken, die sie für die Garde der neuen Realisten, Ironiker, Pragmatiker besitzen: Sie alle liefern den alteuropäischen Stoff für eine Kritik an uneinholbaren Versprechen.

Die die alten Hoffnungen auf praktische Wirkungsmöglichkeiten lösen gegenwärtig Ironie aus (»Wir dürfen uns nicht beklagen, wir sind gewarnt worden!« – Lenzen 1992, S. 80). Die Desillusionierung der Allmachtsphantasien wird nicht erklärt, die beträchtlichen Reste von Macht, die Praktiker und Theoretiker nach wie vor besitzen, sind kein Thema, statt dessen geht es um den Zugewinn an Freiheitsgraden. »Es gibt keine Gewährleistung und nichts ist zu machen, sondern viel zu unterlassen. Zulassen. Und vielleicht dieses: Geben wir denen etwas, die sich selbst erschaffen« (a. a. O. S. 90). Wer sich philosophisch neu orientiert und dabei direkt auf die »Poststrukturalisten« Bezug nimmt, leitet aus ihnen kein Forschungsprogramm ab, sei es zur Kritik an der pädagogischen Mikrophysik der Macht, sei es an der Dekonstruktion der Herrschaftsmuster, die mit den Praktiken der Universalisierung verbunden sind. Die Theorie wird vielmehr verteidigt gegen den Vorwurf, sie künde schon mit ihrer Kritik das humanistische Programm auf (Schütz 1992). Mit philosophischen Anleihen bei der Phänomenologie und dem Existentialismus Merleau-Pontyscher Prägung werden wir über Scheinprobleme eines Entweder-Oder zwischen Realität und Ansprüchen aufgeklärt. »Als leibliche Wesen haben wir nicht die Wahl zwischen Heteronomie und Autonomie, zwischen Unschuld und Gewalt« (Meyer-Drawe 1992, S. 99).

Aber solche philosophischen Expositionen haben nicht annähernd die Wirkung wie sie die Nutzung der Luhmannschen Analyseschemata nach sich ziehen kann. Reflexiv ausgebaut dienen sie dazu, die Wissenschaft über sich selbst aufzuklären (Tenorth 1990, 1992, Terhart 1991, Diederich 1988). Dabei macht die Kritik keineswegs an der Analyse der systemischen Funktion von Ansprüchen für die Realität halt, sondern sie geht inzwischen teils missionarisch dazu über, ein Purgatorium von uneinholbaren Ansprüchen zu fordern. Besorgt wird die Entsorgung von Utopien. Oelkers (1991) schlägt auf den sozialistischen Sack und meint damit auch das emphatische bürgerliche Erbe der Pädagogik. Der Untergang des sozialistischen Experiments im Osten wird von ihm zu einem moralischen Verdikt gegen all die

verlängert, die unzeitgemäß noch an den ungeschmälerten (bürgerlichen) Emanzipationsversprechen festhalten und dafür das Sein am Sollen messen.

Ristorante Osteria

Marchiauvelli

NEUE
BEWIRTSCHAFTUNG



In freundlicher Diktion lautet die Kritik bei Tenorth: »Die historische Entwicklung hat zudem gezeigt, daß auch der zeitdiagnostische Glanz der Widerspruchsrhetorik verblaßt ist und die bürgerliche Gesellschaft mehr an Unterstützung verdient als Bildungstheoretiker ihr gelegentlich einzuräumen bereit sind« (Tenorth 1992a, S. 128). Bildungstheorie wird zum bevorzugten Gegner, wenn es darum geht, vom

Himmel der Ansprüche auf den Boden der Realität zu kommen. Wer immer sich von Tenorths Hinweis angesprochen fühlen mag, tollkühn ist die Vorstellung, daß Vertreter der genuin bürgerlichen Bildungstheorie schon wegen des in ihr enthaltenen Emanzipationsversprechens der bürgerlichen Gesellschaft die Unterstützung versagen müßten. Als ob jenseits einer gesellschaftlichen Alternative zur bürgerlichen Gesellschaft das Insistieren auf einen Widerspruch nicht katalytische Wirkung auf die Entwicklung des Bildungswesens entfaltet hätte. Es geht aber auch unfreundlicher, so wenn materialistische Bildungstheorie ins Visier gerät, die wie in der Koneffkeschen Variante nichts Anstößiges daran finde, die allgemeinen Ansprüche der Bildungstheorie auf »Parteilichkeit« festzulegen. Als ob sich nicht jede bürgerliche Bildungstheorie im Widerspruch bewegt hätte, Partei für das ideelle Allgemeine und das konkret Besondere zugleich ergriffen haben zu müssen, spätestens wenn sie sich auf die überkommene Form öffentlicher Erziehung einließ. Die Gesellschaft behauptet, auf der Allgemeinheit des Interesses zu gründen und sie läßt zu, daß der Vorteil des einen durch den Nachteil des anderen erkaufte wird. Wer als Pädagoge Partei ergreift für diejenigen, die Opfer des Widerspruchs werden, und erklärt, warum das so ist, muß sich zukünftig also hüten? Das eigentliche Motiv für das Verdikt wird deutlich, wenn Tenorth mit moralischer Empörung dem Kritiker Verantwortungslosigkeit attestiert, weil er am gesellschaftlichen Sein die Beweislast für das Wahrheitskriterium des Sollens nicht übernehmen will: »Die von ihm (Koneffke, A.G.) akzeptierte Probe auf die Theorie kann er nicht in der bisherigen Erfahrung, sondern erst in utopischen Dimensionen zukünftiger Welten erkennen, in einer klassischen pädagogischen Denkfigur: Wenn die klassenlose Gesellschaft erst da ist, dann werde man sehen, daß die Theorie, die sie für möglich erklärte, richtig war. Ich frage mich dann freilich, warum er nicht gleich die Bergpredigt nimmt – das würde ihn vor Einreden historischer, theoretischer oder empirischer Art noch mehr entlasten« (Tenorth 1990, S.427f.).

Wo das Sein allein mit dem Bezug auf ein Sollen sich rechtfertigen kann, das (noch nicht) ist, kann dieses nicht zur Disposition gestellt werden. Mit der Verlagerung »unnachgiebiger bürgerlicher Selbstkritik« (Adorno) auf den Berg der Predigt verlangt der neue pädagogische Funktionalismus zugleich die Austreibung jeder kritischen Sozialphilosophie aus Wissenschaft und ihre Ersetzung durch die neue Metaphysik leidenschaftsloser Betrachtung der von überschießenden Geltungsansprüchen und damit von Widersprüchen gereinigten Systeme.

Woher kommt der überlegene Unterton, mit dem auf den reagiert wird, der das Sein am Sollen messen will und der kontrafaktisch verlangt, im Sein sei das Sollen zum praktischen Maßstab zu machen? Es wird nicht mehr akzeptiert, daß in dieser Figur eine Möglichkeit wissenschaftlicher Kritik besteht. Statt dessen eigne sich die »Widerspruchsrhetorik« nur zur Predigt. Den Predigern aber dürfe das Feld der öffentlichen Darstellung der Wissenschaft nicht überlassen bleiben.

Bestand »wissenschaftliche Pädagogik« für Jahrzehnte nach dem Krieg wesentlich aus der Pflege des »Jargons der Eigentlichkeit« oder dem bildungsphilosophischen »Stratosphärendenken«, so sollen mit dem »verblasenen Bildungspathos« heute das »Anspruchsdenken« und damit nicht-affirmative Formen der Kritik gleich mit abgeschafft werden. Manche der neuen Realisten haben das ernst zu

nehmende Bedürfnis, sachhaltig über die Realität zu urteilen. Aber sie beginnen, auf dem kargen Boden der Tatsachen so zu kleben, daß er für sie zum »funktionalen Äquivalent« für den sie überwölbenden Himmel wird.

Dieses Mißverständnis ist kein Privileg der neuen funktionalistischen Lehre. Es ist immer dann nahegelegt, sich nicht mehr für die großen Ziele verantwortlich zu erklären, wenn es um das Engagement in Unternehmen geht, die in Turbulenzen geraten sind. So entdeckt man wieder die ureigene Sache: die wissenschaftliche Erforschung der Realität und bemüht sich danach ggf. darum, die Praxis über sich selbst aufzuklären. In Verruf gerät die Entwicklung von Plänen, Therapievorschlügen etc.⁶ Hierfür mangle es zum einen an prognosefähigem Wissen, welches das Gelingen zu versprechen erlaubt, oder aber an den zugestandenen Bedingungen ihrer Realisierung, so daß aus ihnen nur Mißgeburten folgen könnten. Die Abwehr und Demaskierung von übersteigerten Zumutungen soll als ein erster Beweis für die Rückkehr zur Wissenschaft gelten, zugleich soll das Programm der Ernüchterung die Wissenschaftlichkeit des Unternehmens belegen.

Es scheint mir symptomatisch zu sein, daß das Interesse an »Wissenschaftsforschung« (so nennt sich die wissenschaftliche Sparte der Entsorgung und Bescheidung) erst in dem Augenblick bestimmend wird, in dem die Wissenschaft glaubt, die praktische Bedeutsamkeit nicht mehr wiedergewinnen zu können, die sie in der Reformphase besaß. Die Aufklärung der wissenschaftlichen Pädagogik über sich selbst wird zur Pflicht, wo die Wissenschaft für ihre Reformprosa immer weniger Gehör findet und die Hauptschauplätze für Selbsttäuschungen von der Praxis zur Theorie wechseln.

Das Ganze geht aber nicht ohne eine Kontinuität der advokatorischen Fürsorge für die Praxis ab, die als solche immer auch deren Entmündigung enthielt. Vom Realismus der praktischen Pädagogen mögen die wissenschaftlichen wie von einem Vorbild lernen, statt wie zuvor Belehrung von oben nach unten zu adressieren. Die Bewältigung der Praxis gebe das Modell für wissenschaftliche Beschreibungen und Erklärungen ab (vgl. Professionalisierungs-Texte in ZfPäd Beiheft 27). Das meint heute in funktionalistischer Perspektive gedacht etwas anderes als es noch für die geisteswissenschaftliche Pädagogik oder das berühmte Schleiermacher-Theorem galt, nach dem die Dignität der Praxis vor derjenigen der Theorie begründet sei. Denn die Attacken beziehen sich ja wesentlich auf das Festhalten am Verpflichtungscharakter der beim Wort genommenen Normen der »europäischen Bildungstradition« (Blankertz).

Tenorth empfiehlt insofern folgerichtig den Rückgriff auf die Phase der Pädagogik, bevor das neuhumanistische Denken dominant wurde, die Aufklärungspädagogik der Philanthropen. Ihn ärgert, daß die neuhumanistische Bildungstheorie im Vergleich zur Aufklärungspädagogik »mehr Reputation trotz fehlender Leistungen errungen« (1992b, S. 128) habe. Während die Bildungstheorie seit dem Neuhumanismus mehr Denkformen verfestigt, aber nicht Sachverhalte geklärt habe (S. 129), hätten die Aufklärungspädagogen sich empirisch verhalten. In der Opposition der Bildungstheorie zur Praxis werde »schließlich aber keine der offenen pädagogischen Fragen mehr beantwortet, denn die Antwort der großen Theorie setzt auf Vertagung, auf die Aufhebung des Widerspruchs, und sie entzieht zugleich dem klugen

Umgang mit den Paradoxa die Legitimität« (S. 130)⁷. Demgegenüber werden die Aufklärungspädagogen durch Tenorth mit Leistungen rehabilitiert, daß der Eindruck entsteht, sie hätten alle bei Niklas Luhmann promoviert: Sie traktierten nicht »Widersprüche, wo man nur auf Funktionssymbiosen trifft« (S. 131). Daß diese Verschiebung die eigentlich interessante kritisch-theoretische Frage enthält, entgeht Tenorth. Philanthropen transformierten und klärten nach Tenorth Aporien, Widersprüche etc., indem sie sie als »paradoxierende Argumente« auffaßten und sie einer »Entparadoxierung« in der praktischen »Erziehung und Politik« (S. 127) zugänglich machten. Es folgt kein Einwand dagegen, daß die Philanthropen damit wie Mitglieder von Bildungsräten operierten, die ihre wissenschaftliche Reputation aufs Spiel setzen, indem sie Ansprüche politisierten. An anderer Stelle hat Tenorth dies an Zeitgenossen inkriminiert (etwa 1990). Während die Bildungstheoretiker die Vollkommenheit immer neu ausmalten, hätten die cleveren Philanthropen einen Weg gefunden, wie man Vollkommenheit »gradieren« könnte (S. 126), etwa durch »Theilvollkommenheiten« und »Stückwerk-Theorie«. Haben sich die Bildungstheoretiker nicht auch unaufhörlich pragmatisch verhalten, indem sie die Allgemeinbildung auf einen Kanon für eine bestimmte Schülergruppe ummünzten? Besonders wichtig ist Tenorth schließlich, daß die Philanthropen nicht im Sinne von Norm und Wirklichkeit, sondern grundsolide im Sinne von »möglich und unmöglich schematisierten« (S. 125). Wer bislang dachte, das eine wäre eine Schematisierung für die Praxis, das andere sei notwendig für eine Theorie, die erklären will, wie sich die Dinge im Widerspruch entwickeln und reproduzieren, soll sich also getäuscht haben.

Im Grunde geht es wohl nicht um die Rehabilitierung der Aufklärungspädagogen, dazu hätte Tenorth etwas umfänglicher ihre ungeheure Projektemacherei und ihr utopisches Denken miteinbeziehen müssen (vgl. Tischer in Heft 11 der Pädagogischen Korrespondenz), sondern darum, das eigene Wissenschaftsprogramm zu modellieren. Und nicht erst der Funktionalismus lehrt uns: Dafür muß ein Gegner aufgebaut werden!

Tenorth ist nicht der einzige, der neu kodieren und schematisieren will. Ähnlich wie es die Philanthropen getan haben sollen, wird nun verlangt, sich dafür zu interessieren, wie die Praktiker selbst gelernt hätten, sich sinnvoll innerhalb des Widerspruchs von Anspruch und Wirklichkeit zu orientieren. Ein Slogan lautet: Transformation der überkommenen Divergenzformel in die Differenzformel (Tearhart 1991). Statt mit Norm vs. Realität sollten Untersuchungen und Eingriffe besser mit »besser vs. schlechter« kodiert werden (Luhmann). Das sei theoretisch gehaltvoller und nützlicher für die Praxis. Wissenschaft solle auf das Theorie-Praxis-Problem »kognitiv reagieren, nicht normativ« (wie es bei Diederich 1988 in schlichter Differenzierung heißt, um vernünftige wissenschaftliche Köpfe von Wunschdenkern zu unterscheiden). Das beginne mit der Selbstkritik an illegitimen Normansprüchen.

Die propagandistische Effizienz solcher Aufforderungen ist gegenwärtig beträchtlich, es scheint aus ihnen ein eigener Stil wissenschaftlicher Prosa zu erwachsen. Die Selbstkritik der Wissenschaft gepaart mit neuen Reverenzen gegenüber den Praktikern ist »anschluß-« und zustimmungsfähig, weil und solange sie die Kritisierten moralisch entlastet und die Kritiker zu Anwälten der Opfer von Utopien macht.

Aber wird die Pädagogik eine solche Form affirmativer Realitätsfixierung auf Dauer ertragen? Der Rückzug in die nüchterne Wissenschaft wird so einfach nicht zu haben sein. Das Büßerhemd kann dann schnell aus der Mode kommen, wenn sich der Erklärungs- und Nährwert der Kritik als dürftig erweist. Denn die gleiche intellektuelle Langeweile, die sich einstellen mag, wo Theorie gravitatisch immer wieder aufs neue ihre normativen Konstruktionen auslegt und damit wenig über Praxis auszusagen vermag, lauert dort, wo eine funktionalistische Pointe ausgewalzt wird zu einer neuen Theorie (s. z.B. Diederich 1988). Vermutlich werden die Praktiker bald wieder von der Wissenschaft als Entlastung eine Normierung ihrer Praxis im Sinne von orientierenden Modellen fordern, eben dem, was kurzfristig als Medium der Überforderung wahrgenommen wurde.

Was sollen wir tun, damit wir mit den Problemen besser umgehen können? Diese Frage war selten nur technisch gemeint, als Suche nach den zweck-rationalen Mitteln der besseren Zielerreichung, sondern immer auch als Fixierung einer Idee gelingender Praxis. Funktionalisten wissen natürlich – wenn es zur beabsichtigten Argumentation paßt – um die Notwendigkeit des Ideals zur Orientierung in und zur Reproduktion der Praxis (»Funktionssymbiosen«): »Ideale sind eben Ideale, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Sie gehören langfristig zur Person und sind beständiger als viele andere Dispositionen, aber das, wie betont, nur wenn auf ihre Enttäuschung normativ und nicht kognitiv reagiert wird. Die Person braucht sie zur Orientierung, sie legen Dimensionen fest, aber was man »konkret« tun kann, sagen sie nicht, dazu benötigt man zusätzliche Informationen über die Realität, auf die sich Handeln beziehen soll...« (Diederich 1988, S.203). Was die funktionalistische Kritik auf diese Weise den Praktikern nachsieht, kritisiert sie gegenüber der Wissenschaft umso unnachsichtiger. (Man stelle sich eine wissenschaftliche Sprache vor, die ihre Semantik von allen normativen Gehalten gereinigt hat und nur noch kognitiv operiert! Das führte zu dem wissenschaftlichen Kabarett, als das uns manche Versuche der frühen 70er Jahre heute anmuten: aus der anrühigen »pädagogischen Liebe« läßt sich nicht eine »affektbestimmte reziproke Dyade von Interaktionspartnern in nicht egalitären, sondern auf Instruktion gerichteten Relationen« machen. Von Erziehung, Bildung, Didaktik etc. wäre dann in der Pädagogik nicht mehr die Rede oder nur in den Varianten kognitiv und normativ? Das Publikum reagierte darauf mit Lachen oder mit einem neuen Positivismusstreit.)

Traditionell hat die pädagogische Wissenschaft die Funktion zu erfüllen gehabt, Ghostwriter zu spielen für die Ideen, die der Praxis (dem »Projekt der Moderne« im Bereich der Pädagogik) erwachsen, als deren Teil Wissenschaftler immer agierten. Diese Aufgabe dürfte unausrottbar sein und damit auch in funktionalistischer Perspektive die Anstrengung, durch wissenschaftliche Pädagogik herauszuarbeiten, welches der Auftrag der Pädagogik in der Moderne ist. Sobald man aber beginnt, diese Aufgabe ernst zu nehmen, wird es ernst mit den Ansprüchen, und dann wird auch der Nährboden für Bescheidenheit mager, es sei denn man verläßt den pädagogischen Diskurs und wechselt zum soziologischen über. Dort allein (etwa bei Dreeben) ist ohne Schamröte der krude Funktionalismus zu haben, aber eben nur dort, als Beschreibung des Subsystems Pädagogik ohne die dieses System

orientierende normative Funktion, die aber Wissenschaft sogleich überfällt, wenn sie Pädagogik heißt, jedenfalls solange, wie diese von Ansprüchen bestimmt wird, die sich kritisch auf die Praxis beziehen.

In dieser Zeitschrift wird gepflegt, was ich ironisch einen kritischen Funktionalismus nennen könnte (als Kritik am Funktionieren). Uns bewegt die Frage, wie sich etwas als Praxis erhält, was vor dem »Richterstuhl der pädagogischen Vernunft« keinen Bestand haben kann. Gegenstand unserer Analysen ist die Idealisierung falscher Praxis. Diese wird den Praktikern aufgezwungen, weil sie nicht tun können, was sie dennoch tun sollten, um zugleich eine Praxis zu reproduzieren, die sie als solche nicht akzeptieren könnten. Das bedeutet mehr, als es die euphemistische Deutung von Funktionssymbiosen nahelegt, es bestimmt die Demoralisierung der Praxis, deren Formung nach dem Modell bürgerlicher Kälte. Zuzustimmen ist der Forderung, die Divergenz zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anspruch und Wirklichkeit nicht einfach nur zu beschreiben oder zu beklagen. Sie ist zu analysieren und zu erklären, z.B. in den unterschiedlichen Orientierungsmustern, mit denen es Pädagogen gelingt, innerhalb (ihres) Widerspruchs ihr Handeln zu organisieren (»zu prozessieren«)! Aber es macht einen großen Unterschied, ob daraus bloß (dichte) ernüchternde Berichterstattung über die defizitäre Praxis wird (vgl. für die Funktionslogik der Bildungsreform etwa Drerup 1988, der Professionspolitik der Lehrer Tenorth 1992), ob bloß funktionale Begriffsanalysen und -neubestimmungen daraus erwachsen, die aus den trivialen Leistungen der Lehrer, mit der Zeit, den Inhalten und den Personen umzugehen, hoch erklärungskräftige Prozeduren machen sollen (Diederich 1988 im Anschluß an Markowitz 1986), oder aber ob die Studien den Modus eines notwendigen Unterbietens dessen, was dennoch möglich wäre, erklären wollen (wie es in den Kältestudien der PÄDAGOGISCHEN KORRESPONDENZ versucht wird).

Noch hat die neue Bescheidenheit die Ebene der Beschreibung der Funktionsweise von Praxis nicht wirklich erreicht, der Abstieg von der Wissenschaftsforschung steht ihr noch weitgehend bevor. Auf dem Boden der Tatsachen dürfte ihr Charme schnell verfliegen. Denn die analysierte Funktionsweise von Schule und Unterricht als eine systemisch sich bewährende hilft dort nicht weiter, ja sie tröstet nicht einmal, wo die »Funktionäre« trotz der wissenschaftlich verbrieften Funktionalität und Pluralität ihrer Handlungsmuster unzufrieden sind. Wer den Eindruck nicht mehr weg- und unterdrücken kann, es klappe nicht so, wie es mindestens klappen müsse, wer nach dem Unterricht »erschossen« im Lehrerzimmer von Funktionssymbiosen liest, muß sich entweder auf den Arm genommen fühlen oder es schlicht als zynischen Kommentar verstehen. Auch das Angebot des Funktionalismus, durch den Rückgriff auf »Mißerfolgswahrscheinlichkeiten« zur Optimierung des Handelns beizutragen, wird wenig überzeugen, wenn damit lediglich die Tips von Kollegen verbunden sind, wie die Praxis etwas erträglicher machen zu machen sei. So werden die unter Handlungszwang stehenden praktischen Pädagogen von der Wissenschaft wieder mit Bezug auf die alten uneingelösten, aber eben nicht so ohne weiteres und beliebig zu reduzierenden (bzw. zu entwertenden) Normen wissen wollen, warum die Praxis so schlecht ist und wie sie mehr als nur kosmetisch verbessert werden kann. Ohne ein Offenhalten der Spannung zwischen einem unverkürzt gedachten

Anspruch und der Logik der Reproduktion (schlechter) Praxis, läßt sich darauf aber keine befriedigende Antwort finden.

Vor diesem Hintergrund wird auch der vergleichsweise harmlose Rückzug auf empirische Forschung, wie er von den konventionellen Empirikern gegen die Bildungsliteratur als »verbalisierende Modellplatoniker« (unverdrossen in ZfPäd Beiheft 29 Achtenhagen) vorgeschlagen wird, wenig Begeisterung auslösen können; zu wenig respektierend ist das bislang gesammelte Wissen über Erziehung und Bildung, und so wenig ermutigend ist der statthabende Fortschritt der Erkenntnisse mit den überkommenen Verfahren. Was reflektierte Praktiker jenseits der quantitativen Forschung wissen können und was bereits seit Jahrhunderten bei vielen klugen pädagogischen Schriftstellern nachzulesen ist, reicht allemal aus, um recht genau angeben zu können, unter welchen Bedingungen die Schule ihre unbestrittene Funktion erfüllen kann und unter welchen sie diese eben verfehlen muß.

IV

FAZIT: DER VERSCHIEBEBAHNHOF UND SEINE ALTERNATIVE

Die Perspektiven von pädagogischer Theorie (im Sinne der Normauslegung oder der Folgerungen aus empirischer Forschung), der pädagogischen Technik und der konkreten Praxis fungieren in der Pädagogik anhaltend wie Waggonen auf einem Verschiebeparkplatz. Ein Zug kommt nicht zustande, weil jeder Waggon den Triebwagen spielen will. Jede Option macht sich stark, indem sie die Defizite, Blindheiten, Bornierungen der anderen auf das Fehlen der jeweils favorisierten zurückführt. So kann man beliebig gegeneinander argumentieren: Die Zunft sei etwa in Verruf geraten, weil und wo statt Wissenschaft praktische Lösungen ausgegeben worden seien. Aber auch umgekehrt, je nach Lage, kann man monieren, daß die Fliegenbeinzählerei die Wissenschaft um ihre Relevanz bringe: Wie soll der finanzielle Aufwand für Forschung gerechtfertigt werden, wenn am Ende einer »sorgfältigen« Untersuchung lediglich herauskommt, was man sich mit dem gesunden (so er das noch ist) Menschenverstand ohne weiteres erschließen konnte (vgl. den Beitrag von Bremer in diesem Heft)? Vor der Norm der Bildung und Erziehung ist es strikt verboten, junge Menschen nach Rezepten zu behandeln, sie sind privilegierter Zweck, dürfen nicht nur zum Mittel werden, daher die Aversionen der bildungstheoretischen Didaktik gegen die »Hintertreppenliteratur« der alten pädagogischen Hochschulen. Sie entwickelte trickreich, aber oft ohne tieferen bildenden Sinn und Verstand Mittel der Unterrichtung. Umgekehrt aber können die didaktischen Techniker bequem gegen die Bildungstheoretiker ins Feld führen, daß auch der bestbegründete Bildungsbegriff für den durch ihn inspirierten Unterricht noch instrumentiert werden muß und daß in dieser Instrumentierung auch bildungstheoretisch mehr zu sehen sei als eine bloße Dreingabe zum zunächst nur theoretisch abgeleiteten Bildungsbegriff.

Nicht alle Empiriker, Theoretiker und Techniker der Wissenschaft bemühen sich um Praktiker. Umgekehrt sind diese an Theorie, Empirie und Technik ihrerseits häufig wenig interessiert. Wo das aber der Fall ist, können sie zu dem viel beitragen, das konventionell Sache der Empiriker, Theoretiker und Techniker der Wissenschaft ist. Sie wenden sich an die Wissenschaft, weil und wo das Verhältnis der drei

Faktoren nicht mehr stimmt, und vermerkt wird dies an Problemen der eigenen Praxis. Wenn Lehrer bestimmte neue Problemlagen nicht mehr mittels der Aufarbeitung ihrer unmittelbaren Praxiserfahrung verstehen, benötigen sie neue Theorien und breitere Empirie. Ihre Ideale werden erschüttert, umgebaut, von außen verunsichert, also suchen sie nach neuen besseren theoretischen Orientierungen. Schließlich benötigt jeder Praktiker, der nicht mit den alten Techniken stereotyp auch auf neue Probleme reagieren mag, neue Verfahren. Jeder halbwegs engagierte Lehrer erträgt es nicht, immer den gleichen Unterricht mit immer denselben Mitteln abzuhalten. Den Zuständigen in Schulen und Verwaltungen sowie der interessierten Öffentlichkeit steht zu unterschiedlichen Zeiten insbesondere der Sinn nach dem, was die Dinge weiterzubringen verspricht. Für die Wissenschaft ist es auch eine moralische Frage, ob sie darauf eingeht.

Aufgabe der Wissenschaft müßte es sein, die sich im Mißverhältnis der Faktoren Theorie, Empirie, Technik ausdrückende Spannung nicht im Sinne eines lobbyistischen Interesses zu nutzen, mit dem der eigene Faktor gegen die anderen ausgespielt wird, sondern den Gründen für ihre Desintegration nachzugehen. Diese wissenschaftliche Arbeit kann unter einem resignativen (realistisch sich dünkenden) Vorzeichen aufgenommen werden und bedeutet dann notwendig die Rückführung der Theorie auf die Konstellationen und Botschaften des Realitätsprinzips. Oder aber sie erfolgt im Interesse an der Integration von Theorie und Praxis.

Die Theorie kann dies aber nur leisten, wenn sie sich bei allem Interesse an Praxis und Technik vor allem als Statthalterin der Idee einer Praxis begreift, die Theorie selbst überflüssig machen könnte, weil ihr Anspruch in Praxis aufgegangen ist. Diese Funktion erfüllt aber Theorie nicht durch Idealisierung der Praxis, sondern in ihrer radikalen Selbstkritik. In einem substantiellen und zugleich emphatischen Sinne lebt das Interesse an Theorie nur solange fort, wie sie unter dem Anspruch steht, der Praxis zur Verwirklichung ihrer besseren Idee zu verhelfen. Wer das heute als überholten Idealismus geißelt, weil damit Zielgrößen verbunden sind, die nicht mit, sondern nur gegen die vorgängige Praxis zu verwirklichen wären und gelassen auf die (mehr oder wenige kluge oder auch nur clevere) normative Anspruchslosigkeit des Schulbetriebs verweist, merkt vielleicht bloß nicht, daß er an dem Ast sägt, auf dem er sitzt. Für eine stationäre Theorie des status quo reichen einige »klassische« Texte aus, benötigt man keinen großen Forschungsbetrieb. Und auch das »Training on the job« dürfte zum Erwerb der Technik des professionellen Überlebens in der Schule dienlicher sein als curriculare Lehrgänge, und seien sie noch so handlungsorientiert aufbereitet. Aber es ist hoffentlich nicht der Selbsterhaltungstrieb der Institution Schule allein und wohl auch nicht nur seine Funktionalität, der diesen aufrecht erhalten wird, sondern die unabgoltene Idee der Pädagogik.

V

NACHSCHLAG MIT EINER PROGNOSE: VORWÄRTS IN DIE VERGANGENHEIT

Der Aufruf zum Realismus ist alles andere als neu, neu ist nur, daß er nicht wie bisher von konservativer Seite gegen die Reformer erfolgt, sondern in der Erziehungswissenschaft zunehmend Zustimmung findet. Das aufgewiesene Problem der Desintegration ist deswegen nicht allein eines der neuen Realisten. In prognostischer

Absicht sei abschließend an einem Beispiel an ein Modell erinnert, das vielleicht viel besser als der neue Realismus erlaubt, mit dem schlechten Bestehenden zufriedener umzugehen. In neuer Form wäre ihm eine große Zukunft zuzutrauen.

Unmittelbar vor dem Start zur großen Bildungsreform schrieb der Bochumer Pädagoge Jakob Muth eine kleine Monographie über den pädagogischen Takt (1962). Er wundert sich zu Beginn, wie wenig Karriere dieser Zentralbegriff der Pädagogik in der Vergangenheit gemacht habe⁸. Muth spricht von aggressiver Erziehung und Unterrichtung im Gegensatz zum taktvollen Verhalten eines Lehrers. Mit ersterem meint er alle Formen der Überwältigung des Kindes und des Jugendlichen durch zwanghaften Umgang und Unterricht. Aggressiv erscheint Muth dabei nicht nur ein Kommunikationsverhalten, das den Schüler demütige, direkt durch die verletzende Klage über seine Unfähigkeit oder mittelbar durch deren Wirkung bei den Mitschülern. Muth konkretisiert das aggressive Lehren vor allem an der Belehrung: Der Erzieher, der durch die »Natürlichkeit des Handelns« gekennzeichnet sei, verzichte auf jede Form der direkten Herstellung einer Wirkung, er vermeide jede Moralisierung. Ein Gedicht werde nicht dem Kinde nahegebracht, sondern das Kind dem Gedicht. Technische, vor allem durch »verselbständigte« Methoden geregelte Unterrichtsplanung führe ebenfalls zu aggressivem Lehren. Nicht daß Planung von Unterricht grundsätzlich schädlich wäre oder entfallen sollte, aber entscheidend für die Sicherung des pädagogischen Taktes sei doch, daß der Unterricht durch Planung seine »Natürlichkeit« nicht verliere. Takt bewiese sich darin, daß der Erzieher Bildung nicht zweckrational herbeiführe, sondern sie als etwas akzeptiert, über das er nicht als professioneller Pädagoge verfügen könne. Seine Professionalität bestehe in der paradoxen Fähigkeit, etwas durch die Ausprägung eines pädagogischen Habitus zu bewirken, ohne es gezielt zu produzieren.

Muths Pädagogik in der Bollnow-Ballauff Nachfolge ist damit alles andere als bescheiden. Die pädagogischen Antinomien werden so konstruiert, daß aus ihnen eine professionelle Fähigkeit erwachsen soll, fokussiert um den Takt. Sie verlangt zugleich eine gewisse Demut gegenüber der Epiphanie gelingender Pädagogik, schlichter ausgedrückt ihrer Unverfügbarkeit (womit Funktionalisten wie Ironiker gut leben könnten). Über Kinder wird nicht verfügt, sondern ihnen wird durch Einfühlung geholfen, sie selbst zu werden. Muths Takt-Buch bringt damit die bis heute geltende avancierte Norm der Pädagogik zum Ausdruck.

Der Verzicht auf eine mögliche sozialtechnische Herstellung pädagogischer Prozesse und Produkte resultiert nicht aus der Vorstellung, diese sei nicht möglich, sondern aus der bewußten Ablehnung eines solchen Verfügungswissens: Ein Sozialtechniker ist kein wahrer Pädagoge, deswegen darf es ihn nicht geben. Dennoch bleibt der pädagogische Takt sehr auf das Handlungsfeld bezogen, für das er wesentlich konzipiert wurde, das didaktische Handeln des Lehrers. Muth zitiert deswegen eine Fülle von taktvollen und taktlosen Unterrichtsszenen. Man kann am Modell lernen, obwohl es es so vorgestellt wird, daß es sich einem technischen Reduktionismus entzieht. Damit werden einholbare Ansprüche reklamiert.

Das Problem der heutigen Leser dieser Schrift besteht darin, die Pointe einer Unmittelbarkeit gegen alle vorbestimmte Mittelbarkeit durch den weihvollen

Nebel der existentialistisch geprägten Sprache zu fassen zu bekommen. Beeindruckend ist der bestimmende Wille, Unterricht und Erziehung als eine weiche, behutsame, dem Kind gerecht werdende Form zu organisieren, mit hohem Respekt gegenüber dem Eigenrecht des Kindes. Muth zwingt nicht zu einem Bruch mit der Menschenfreundlichkeit heutiger pädagogischer Umgangsnormen.

Wir kennen diese Explikation des pädagogischen Problems ohne den existentialistischen Jargon – deswegen nicht unbedingt weniger feierlich anstößig – aus den Grundtexten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Auch dort wurden die Bedingungen der Möglichkeit einer Auflösung der berühmten kantischen Antinomie ausgeführt: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Indem Mündigkeit kontrafaktisch vorausgesetzt wird, kann zur Mündigkeit erzogen werden. Der pädagogische Takt ist das erzieherische und didaktische Medium, in dem diese Kontrafaktizität professionelles Verhalten wird. Da dieses aber weder im Sinne eines instrumentell lehr- und lernbaren Konzeptes verstanden werden und es auch nicht völlig losgelöst von der »pädagogischen Atmosphäre« zur Entfaltung kommen kann, bleibt die Verwirklichung dieser Pädagogik ein »Ereignis«.

Nicht unbedingt in der Praxis dieser Pädagogik, aber doch mit ihrem Stil ist sie verantwortlich für die Steigerung von Ansprüchen, die dem heutigen Realismus ein Dorn im Auge sein dürfte. Der Verdacht liegt nahe: Sie verlange den Magier-Magister, der die übergroße Mehrheit der Pädagogen nur in die Depression schicken oder sie auf einem unnötig niedrigen Niveau ihrer Kompetenz fesseln kann (Prinzip: Wenn ich schon nicht über 2,40 m springen kann, darf ich beliebig unter der Latte wegspringen). Nichtsdestowenig ist der Takt eine pragmatisch zu beschreibende Leitkategorie. Mit ihr entwindet sich diese Pädagogik der Kritik an hypertrophen Ansprüchen. Sie beansprucht allein zu konstruieren, unter welchen Umständen Pädagogik gelingen kann. Eine mögliche Kritik der empirisch leicht erfassbaren widrigen Umstände schließt sie nicht aus. Sie verlangt nicht, daß *hic et nunc*, jenseits der subjektiven wie der objektiven empirischen Umstände jeder Erzieher die Norm zu erfüllen hätte. Damit delegitimiert sie nicht Praxis, solange der Lehrer sich – wie auch immer vergeblich – müht. In diesem Sinne ist diese Pädagogik auch wieder sehr bescheiden.

Es spricht viel dafür, daß die neuen Realisten durch Protagonisten solch flexibler und komplexer Theorien beerbt werden könnten, erlaubt doch eine Pädagogik der Muthschen Art eher die Überwindung der Desintegration. Eine hohe Norm (Theorie) wird mit einer Kritik am Technizismus gekoppelt, die sich ihrerseits als theoretische Kompetenz nachkonstruieren läßt. Mit ihr läßt sich eine Praxis verknüpfen, die approximativ auf ihre Idee hin ausgerichtet ist. Praxis wird also nicht mit dem Rückgriff auf eine Norm abgewertet, sondern in ihren Glanz gestellt.

Wenn die von den Funktionalisten propagierten »Ersatztechnologien zur Reduktion von Mißerfolgswahrscheinlichkeiten« nicht leisten, was sie vermeintlich bescheiden versprechen, sondern am Ende verdampfen zu Klugheitsregeln, die die Professionellen allemal eher und besser aus ihren Zauberzylindern holen können, dann besteht sehr schnell wieder ein Bedürfnis nach Erholung der Seele, die Verbesserung des Handwerkszeugs besorgt man sich auf anderem Wege. Mit hohen Ansprüchen bescheiden bleiben zu können, dürfte auf Dauer attraktiver sein als

mit niedrigen Ansprüchen unbescheiden. Wie wäre es in theoretischen Texten dagegen um die analytische Schärfe der Kritik an den Bedingungen bestellt, die die Flucht in jede Form der Bescheidenheit als Ausweg erscheinen läßt?

Anmerkungen

- 1 Ich spreche davon nicht im Sinne von Erfindungen der Bildungsreform. Fast alles gab es ja schon, aber Pestalozzi war nicht Professor an einer Reformuniversität und Dewey nie deutscher Pädagoge. Die Reformslogans erreichten eine Verbreitung, die sie fast zu allgemeinen Postulaten werden ließen.
- 2 Was der Konservative schier zur Verzweiflung bringt: Da kann man den Eltern und Schülern vorrechnen, wie viel besser sie es in ihrem Leben haben werden, wenn sie statt umständlicher Warteschleifen direkt in einen Facharbeiterberuf gehen, und doch kümmert sie das wenig, streben alle, die etwas werden wollen, nach dem Abitur.
- 3 Die gegen die gängige Kritik an größeren Klassen vorgebrachte Erinnerung an die funktionierenden wirklich großen Klassen, wie sie vor einigen Jahrzehnten noch allgemein vorzufinden waren, wirkt wenig aufklärend, denn es kommt auch auf die Kinder und Lehrer an, denen damals z.B. der Respekt vor dem Unterrichtsritual leichter vermittelt werden konnte.
- 4 In der 1968 veröffentlichten Gedenkschrift der Weniger-Schüler mit dem Titel »Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche« machten sich die Autoren in einer ähnlichen Situation Mut zum Neuanfang.
- 5 In einer Zeit, in der Bedürfnis nach Weiterbildung stetig steigt, beginnt der Sturm auf gegen den 9-jährigen Bildungsgang des Gymnasiums Wirkung zu zeigen. Die Schule verliert an Verfügungszeit und soll sie an die Weiterbildung abgeben. Wer darin bloß einen Sieg des Interesses der Wirtschaft gegen das der Schule sieht, sollte sich daran erinnern, daß bislang von der allgemeinbildenden Schule immer mehr, nicht aber weniger gefordert wurde. Wenn der wichtigste Bildungsgang des Schulwesens sein Ergebnis bereits ein Jahr früher erbringen soll, dann liegt darin jenseits der trivialen fiskalpolitischen Begründung noch kein Rückzug der Bildung und Ausbildung vor, beide werden lediglich in den tertiären Sektor verlagert.
- 6 Das betrifft freilich nur diejenigen Wissenschaftler, die im Besitz der Führerscheine sind, die Fußtruppen wollen nicht arbeitslos werden und insofern jeden Berater- und Entwicklungsjob behalten.
- 7 Tenorth schüttet hier das Kind mit dem Bade aus. Statt zu fordern, die Einsichten der Bildungstheorie hätten sich in empirischer Bildungsforschung, die statthabende Bildungsprozesse kategorial nach dem Muster der Theorie untersucht, zu bewähren – an der in der Tat ein bemerkenswerter Mangel besteht –, kodiert er trivialisierend Bildung = empiriesistent und philanthropischer Unterricht = empirieoffen. Daß es auch anders ginge, belege ich in der Neuen Sammlung Heft 3/1992.
- 8 Wer in den betulichen Organen der Pädagogik regelmäßig liest, der stößt insbesondere im Zusammenhang mit den Versuchen, die Pädagogik Herbarts wiederzubeleben, auf das Schatzkästlein des Taktos. Nimmt man noch die Erinnerung an das sokratische Prinzip hinzu und aktualisiert und reichert man dieses um zeitgenössische Meisterpädagogik (Korczak) an, die aktuellen Problemgehalt integriert, so entsteht eine neu-alte Pädagogik, z.B. bei H. Kemper: Erziehung als Dialog, München 1990.

Literatur

- Benner, D.: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. In: ZfPäd Beiheft 29 (1992), S.31–44
- Diederich, J.: Didaktisches Denken. München 1988
- Dreeben, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt 1980
- Drerup, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim 1987
- Gamm, H.J.: Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion. In: ZfPäd Beiheft 29 (1992), S.59–74
- Gruschka, A.: Kennt die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener? In: Neue Sammlung 3/1992, S.355–370
- ders.: Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen – Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR; in: ZfPäd 4/1992 (38), S.575–596
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft: Flugschrift 7, Forschungsprojekt: Orientierungsmuster der Lehrer, Münster 1992

- Kemper, H.: Erziehung als Dialog. München 1990
- Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: ZfPäd Beiheft 29 (1992), S. 75–92
- Markowitz, J.: Verhalten im Systemkontext. Frankfurt 1986
- Meyer-Drawe, K.: »Projekt der Moderne« oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative; in: ZfPäd Beiheft 29 (1992), S. 93–104
- Muth, J.: Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962
- Oelkers, J.: Das Ende der »Sozialistischen Erziehung«? – Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik. In: ZfPäd (37) 3/1991, S. 431–452
- Peukert, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: ZfPäd Beiheft 29 (1992), S. 113–128
- Schütz, E.: Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition. In: ZfPäd Beiheft 29 (1992), S. 141–152
- Tenorth, H.E.: Verantwortung und Wächteramt. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 4/1990, S. 409–435
- ders.: Laute Klage, Stiller Sieg. In: ZfPäd Beiheft 29 (1992), S. 129–140
- ders.: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. In: ZfPäd Beiheft 28 (1992), S. 117–134
- Terhart, E.: Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: ZfPäd. Beiheft 27 (1991), S. 129–142