

Pongratz, Ludwig A.

Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Schöningh 2014. [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 5



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Pongratz, Ludwig A.: Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Schöningh 2014. [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 5 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151598

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 13 \(2014\), Nr. 5 \(September/Oktober\)](#)

Sabrina Schenk / Torben Pauls (Hrsg.)
Aus Erfahrung lernen
Anschlüsse an Günther Buck
Paderborn: Schöningh 2014
(259 S.; ISBN 978-3-506-77947-2; 32,90 EUR)

Ich erinnere mich gut an meine ersten Semester als Lehramtsstudent Ende der sechziger Jahre. Damals wurde uns Einsteigern empfohlen, sich an ‚pädagogischen Klassikern‘ zu orientieren. ‚Klassiker‘ – das waren auf den ersten Blick ‚Oldies‘ der Theoriegeschichte: etwa Rousseau, Pestalozzi oder Humboldt, aber auch an Klafkis ‚didaktischer Analyse‘ kam niemand vorbei. Bei der Beschäftigung mit Klafki zeigt sich dann, dass die Kategorie ‚pädagogischer Klassiker‘ für diesen selbst problematisch war. Was also sollte ich mir unter einem ‚Klassiker‘ vorstellen?

Ich half mir mit einer Metapher weiter, die mich bis heute begleitet: Vielleicht kann man ja ‚Klassiker‘ wie ‚Aussichtstürme‘ in einer unübersichtlichen pädagogischen Diskurslandschaft begreifen. Wer sie erklimmt, statt ‚unten am Boden‘ zu bleiben, gewinnt einen größeren Horizont. Dabei kann es durchaus sein, dass die Grenzen des Horizonts verschwimmen, dass dort, wo der Blick ‚weit‘ und ‚tief‘ wird, sich nicht mehr eindeutig ausmachen lässt, was sich zeigt. ‚Klassiker‘ eröffnen dabei Perspektiven auf Fragen, um die keine (selbst-)kritische pädagogische Reflexion herumkommt.

Das gilt zweifellos auch für das hier zur Rede stehende Buch. Zu Recht charakterisieren die Herausgeber Günther Buck als „stillschweigend anerkannten ‚Klassiker‘“ (9). Sie unterteilen die in ihrem Buch versammelten vierzehn Beiträge in fünf Themenfelder. Das erste Themenfeld (‚Historizität, Prozessualität und Subjektivität in der Pädagogik der Moderne‘) organisiert – bildlich gesprochen – ein Treffen von drei Autoren – Friedhelm Brüggem, Lutz Koch und Alfred Schäfer – auf der Buck’schen ‚Aussichtsplattform‘: Alle drei beschäftigen sich mit einer grundlegenden Frage, die am Horizont des ‚Aussichtsturms‘ auftaucht: wie das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem, von Individuum und Gattung, von Historizität und Apriorität im Bildungsprozess zu verstehen sei. „Sowohl Humboldts [...] Begriff des Allgemeinen ebenso wie die [...] Erfahrungsdialektik Hegels“, resümiert Brüggem, „werden von Günther Buck als Kronzeugen für seine These in Anspruch genommen, dass die neuzeitliche Bildungstheorie auf ihrem Höhepunkt die ‚totale Geschichtlichkeit‘ des Menschen [...] herausgestellt [...] habe“ (33). Brüggem fragt an, wie denn die Rede von der ‚totalen Geschichtlichkeit‘ des Subjekts mit dessen ‚Selbsttätigkeit‘ und Kreativität zusammen gedacht werden könne. Und er antwortet: „Erst in der Komplementarität, in der Gleichursprünglichkeit von Bedingtheit und Unbedingtheit kann der Forderung Bucks, Apriorität und Historizität neu denken zu wollen, genüge getan werden“ (34). Dass Theoretiker wie Humboldt oder Schleiermacher „die Verbindung von Apriorität und Historizität zu denken versuchen, hat Buck [...] (allerdings) gar nicht zur Kenntnis genommen“ (34).

Die besondere Rolle, die Brüggem in seiner Auseinandersetzung mit Buck Humboldt zuerkennt, reserviert Koch für Kant. Koch fragt sich, wie die Buck’sche „Denkfigur der unausdrücklichen Immanenz des Allgemeinen im Einzelnen“ (42) verstanden werden kann. Seine akribische Analyse der Texte Bucks kommt zu dem Schluss, dass dieser

„ähnlich wie Husserl ein Anhänger der Lehre von der ‚kategorialen‘ Anschauung bzw. von der ‚Wesensanschauung‘“ (51) war. Für den ‚Kantianer‘ Koch bleibt Buck entschieden unentschieden: „Mit Kant ist er auf das Schema als Leistung der Einbildungskraft gekommen, gegen Kant hat er die Schemabildung (nach dem Vorgang Heideggers) umgedeutet“ (52). Koch nennt das eine „Verdrehung der Kantischen Lehre“ (53), der er nichts abgewinnen kann.

Wieder anders geht Schäfer seine Auseinandersetzung mit Buck an. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die der Moderne eingeschriebene Erfahrung, „dass ein Grund für die eigenen Selbst- und Weltvergewisserungen weder in einer transzendenten Instanz, einem Sinn und Geltung garantierenden Logos noch in der souveränen Grundlegung durch die Menschen selbst gefunden werden kann“ (55). Wenn man im Bild von der ‚Aussichtsplattform‘ bleiben will: Schäfer klettert an der dort befindlichen Fahnenstange nach oben, um die Möglichkeiten, noch ‚weiter‘ blicken zu können, auszureizen. Schäfers Texte konfrontieren uns dabei mit einem Scheitern: die „(Selbst-)Vergewisserungsversuche“ (55) des modernen Subjekts bleiben ‚bodenlos‘. „Ein Zusammenhang hinter einer derart fragmentierten Lebens- und Erfahrungsgeschichte scheint nicht mehr gegeben zu sein“ (62). Gerade dies lege eine spezifische Haltung nahe: „ein Verhältnis zur Kontingenz der Widerfahrnisse, die dennoch an deren Nicht-Beliebigkeit festhält. Eine solche Perspektive, die die eigenen (paradoxalen) Identitätskonzepte als kontingente relativiert und zugleich an ihnen festhält, wäre eine Möglichkeit, Zufälligkeit und Nicht-Beliebigkeit in ein Verhältnis zu setzen“ (62). Allerdings erhielte dann der von Buck favorisierte Gedanke „der exemplarischen Darstellung der ‚Menschheit‘ im Bildungs-Subjekt“ (67) einen neuen Sinn: Er wäre „als eine ästhetische Stilisierung zu verstehen, die einen Maßstab für Bildungsprozesse entwirft, über dessen Vorliegen selbst wiederum nur nach ästhetischen Kriterien entschieden werden kann“ (67).

Beim nächsten Themenschwerpunkt des Buchs (‚Lern- und Bildungstheorie‘) betreten erneut drei Herren und eine Dame die ‚Plattform‘: Hans-Christoph Koller, Andrea R. English und Michael Göhlich zusammen mit Jörg Zirfas. Auch sie fokussieren ein gemeinsames Thema: das Diskontinuierliche von Bildungsprozessen. In ihrer Einschätzung der Bedeutung des Irritierenden, Negativen, Brüchigen von Bildungsprozessen sind sie sich überwiegend einig. So fragt etwa Koller, wie die Entstehung von neuem im Bildungsprozess zu denken sei. Und er antwortet: „Das Neue [...] entsteht in einem kreativen Prozess *zwischen* Eigenem und Fremdem“ (89). Dabei löst sich die Befremdlichkeit des Fremden in der Aneignung jedoch nicht einfach auf. „Zu fragen wäre [...] (vielmehr), ob Bildungsprozesse nicht zumindest auch durch eine plötzlich über das Subjekt hereinbrechende Irritation ausgelöst werden können, wie sie etwa Bernhard Waldenfels in seinem Konzept der Erfahrung des Fremden beschreibt“ (88). Buck hingegen neigt mit seinem Festhalten an der ‚Einheit des Sinns‘ – wie sie die hermeneutische Tradition betont – dazu, die Negativität von Bildungsprozessen „zu domestizieren“ (89). Koller resümiert: „dass die Erfahrung auch Erfahrung *eines anderen* sein könnte, die einen Bruch mit dem bisherigen Erwartungshorizont voraussetzen würde, scheint für Buck undenkbar“ (83).

Nicht ganz so scharf urteilt English : „I agree with Buck’s premise that the break with oneself is a sort of awareness of *oneself as other* that is indispensable for transformative change and learning“ (93). Wie bereits Koller unterstreicht English

„das Zwischen“, „the in-between of learning“ (91), die Diskontinuität von Eigenem und Fremdem im Bildungsprozess. Gerade in der Wertschätzung der Unterbrechung kämen Buck und Dewey überein: „For both Buck and Dewey, the discontinuity in experience and learning is significant“ (97). Diese produktive Diskontinuität aber ist das Gegenteil dessen, was die aktuelle outcome-orientierte Bildungsreform von Lehrern und Schülern erwartet. „If teaching and learning in schools continues down this path, then there is an increasing danger that the educative meaning of discontinuity will be entirely overlooked“ (98).

Göhlich und Zirfas bleiben, was Bucks Nähe zu Dewey betrifft, erheblich skeptischer als English. Es sei zwar konsequent, dass Pädagogik aus Deweys Sicht Erfahrungen ermöglichen soll, die begriffen und angewandt werden können. Aber „eine solche Theorie des Lernens aus Erfahrung läuft Gefahr, im Wunsch nach rationaler Reflexion und nützlicher Handhabung aufzugehen.“ (105) Demgegenüber unterstreichen Göhlich / Zirfas das Nicht-Identische des Zusammenhangs von (Selbst-)Erfahrung und Lernen. Hilfreich zum Verständnis seien (neben Adornos Philosophie des Nichtidentischen) dabei vor allem Modelle der Erfahrung, „die wie bei Waldenfels auf den Bruchliniencharakter von Erfahrungen oder – noch stärker – wie bei Derrida auf den aporetischen Charakter von Erfahrungen abheben“ (110).

Beim dritten Themenschwerpunkt (‚Empirische und didaktische Forschung‘) erklimmen wieder drei Herren die Buck’sche ‚Plattform‘: Oliver Hollstein, Achim Hahn und Bruno Redeker, diesmal in der Absicht, didaktische Problemstellungen zu diskutieren, genauer: die Logik des Beispielverstehens zu erörtern. Sie kommen darin überein, dass Bucks Überlegungen zum Beispielverstehen für die Unterrichtstheorie von zentraler Bedeutung sind, auch wenn die drei Autoren sich im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität des Erfahrungslernens unterschiedlich verorten. Hollstein etwa spitzt seine Interpretation des Beispielverstehens auf die „These einer *Vieldeutigkeit von Beispielen*“ (120) zu: „Bucks zentrale These ist, dass das Allgemeine, auf das ein Beispiel ‚zeigt‘, keineswegs in allen Fällen mit der Logik von Exemplar und Gattung übereinstimmt“ (121). Daraus folgt für Hollstein, dass sich aus einem spezifischen Bildungsinhalt nicht ein Bildungsgehalt herausdestillieren lässt bzw. dass es im Unterrichtprozess stets verschiedene „*gleichberechtigte* Umgangswesen mit einem *identischen* Beispiel gibt“ (120). Es gibt gewissermaßen ein ‚Recht auf Andersverstehen‘; dieses „resultiert aus den mitunter inkommensurablen *Fragen*, die unterschiedliche Interpreten an ein identisches Beispiel stellen“ (120).

Hahn und Hollstein sind sich hinsichtlich der Grundlagenproblematik des Beispiellernens durchaus einig. „Offensichtlich“, schreibt Hahn, „befinden wir uns bei der Bestimmung von Prinzip und Beispiel im Horizont der Frage nach dem Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen, klassisch gesprochen: von Empirie zur Theorie“ (153). Statt jedoch das Diskontinuierliche im Beispielverstehen aufzugreifen, unterstreicht Hahn das Verhaftetsein des Interpreten in ‚seiner Welt‘: „Jede Erfahrung hat [...] zu ihrem Inhalt *die Verständlichkeit, mit der ich bei den Dingen bin*“ (148). Das klingt nach einer Wiederauferstehung traditioneller hermeneutischer Pädagogik. Es dürfte bei den beiden Mitstreitern auf dem Buck’schen ‚Aussichtsturm‘ Stirnrunzeln auslösen.

Denn auch der Dritte im Bunde, Bruno Redeker, interessiert sich mehr für die „Nicht-Reproduzierbarkeit, Diskontinuitäten, Unstetigkeiten“ (167) des Beispiellernens als

für die von Hahn beschworene „Grunderfahrung [...] des Orientiertseins in einer durch und durch sinnvollen Welt“ (143). Als Naturwissenschaftsdidaktiker interessiert sich Redeker vor allem für „jene ‚Negativität‘ [...], durch die Buck Umlernen ‚in ganz entscheidender Weise bestimmt‘ sieht“ (168). Seine eigenen didaktischen Untersuchungen bestätigen „die *Unstetigkeit* des Übergangs und den *Ereignischarakter* dieses Umlernens“ (173).

Auch diesmal erweist sich der Besuch auf dem Buck'schen ‚Aussichtsturm‘ als ausgesprochen lohnenswert. Denn die Auseinandersetzung mit Buck führt mitten hinein in aktuelle didaktische Kontroversen. Allerdings bleibt der dritte Themenschwerpunkt hinsichtlich Intention und Stil der Beiträge heterogen. Dieser Eindruck verstärkt sich beim vierten Themenschwerpunkt (‚Möglichkeiten und Grenzen (handlungs-)hermeneutischer Pädagogik‘), den Sabrina Schenk, Malte Brinkmann und Christiane Thompson bestreiten.

Beginnen wir mit Brinkmann, dessen Beitrag m. E. besser im zweiten Themenschwerpunkt aufgehoben wäre. Denn Brinkmann unterstreicht die Herausforderungen des ‚Anders-Verstehens‘ bzw. des Verstehens des Anderen. Brinkmann erläutert zunächst die Buck'sche Unterscheidung von ‚Erfahrung als Selbstreflexion‘ und ‚Bildung als hermeneutischer Verständigung‘. Buck bemüht, so Brinkmanns Resümee, „für die Struktur der bildenden Erfahrung im Lernen das Husserl'sche Modell des ‚Horizontwandels‘ durch bestimmte Negation. Im Prozess des Verstehens steht hingegen das Gadamer'sche Modell der ‚Horizontverschmelzung‘ im Vordergrund“ (208). Dieses Modell aber stößt im Umgang mit ‚dem Anderen‘ an seine Grenzen. „Denn für das Verstehen Anderer scheinen andere Regeln zu gelten als für das nach Buck selbstreflexive Selbstverstehen im Gang der induktiven Erfahrung“ (213). Diese Einsicht ist gleichsam die Öse, in die Brinkmann seine Explikation phänomenologischer Pädagogik einfädelt. Denn der Phänomenologie geht es laut Brinkmann „nicht um die Rekonstruktion eines holistischen Sinnganzen, sondern um die Rekonstruktion von Differenzen“ (215).

Brinkmanns ‚Turmbesteigung‘ versucht zu zeigen, warum die Aussichten, die Buck zu bieten hat, begrenzt sind. Seine kritische Rekonstruktion argumentiert (wie die bisherigen Beiträge auch) aus einer ‚Innenperspektive‘. Das scheint sich bei den beiden nachfolgenden Beiträgen zu ändern: Sie verorten Buck im Verhältnis zu anderen markanten ‚Orientierungspunkten‘ im pädagogischen Diskursfeld. So konzentriert sich der Beitrag von Thompson auf eine Verhältnisbestimmung von Buck und Ballauff. Sie möchte die „Selbstpositionierung, die beide Denker in ihrer historisch-systematischen Arbeit beanspruchen“ (231), skizzieren und weiter denken. Bucks Vorgehensweise könne als „Rekonstruktion und Destruktion der Geschichte der Bildung“ (229) gelesen werden. Buck entwerfe einen spezifischen Rahmen, „in dem das Pädagogische zu einem Problem wird“ (232). Genau das ist das Anliegen von Thompson: Sie interessiert „die Frage, in welcher Weise das Pädagogische gegenwärtig oder intelligibel bzw. verständlich gemacht wird“ (232). Das geschieht bei Buck und Ballauff zwar auf verschiedene Weise, doch „teilen beide Ansätze einer Problematisierung des Pädagogischen über die Antithetik (bei Ballauff; L. P.) bzw. über den neuzeitlichen Teloschwund“ (233).

Es gibt also gute Gründe, ‚Verbindungslinien‘ zwischen unterschiedlichen ‚Aussichtspunkten‘ zu ziehen, um sich in der pädagogischen Diskurslandschaft zu

orientieren. Aber warum, so fragt Schenk in ihrem Beitrag, sollte man dazu ausgerechnet Buck heranziehen? Mit dieser Frage durchstreift sie ‚Kontexte und Kontextualisierungen‘ der Buck’schen Theorieentwürfe, angefangen bei dessen Zeitgeschichte bis hin zur ‚Gegenwartspädagogik‘ und kommt zu dem Schluss, einerseits seien „philosophisch orientierte systematische Entwürfe in der von Buck angedeuteten Art“ (188) dem heutigen pädagogischen Denken fremd, andererseits aber können und sollten die von Buck überlassenen Theorie-‚Bausteine‘ in unseren Tagen „unter anderen zeitgeschichtlichen Umständen und von anderen Baumeistern zusammengefügt werden“ (191). Man kann das durchaus als Aufforderung lesen: ‚Machen Sie etwas aus oder mit Buck! Es lohnt sich!‘

Dem ließe sich zwanglos zustimmen. Denn dieser Sammelband demonstriert die Bedeutung und ‚Anschlussfähigkeit‘ Bucks für die aktuelle pädagogische Theoriebildung. Diese Einsicht leitet bereits über zum abschließenden Fazit (wobei ich den fünften Themenschwerpunkt, die ‚Schlussbemerkungen‘, links liegen lasse, die einige „Erfahrungen des persönlichen Umgangs mit Günther Buck“ (19) in Erinnerung rufen). Ich komme also zum Schluss: Rezensionen waren ehemals ein Privileg des ‚theoretisch Erfahrenen‘ (wobei ‚Erfahrung‘ gerade jenen ‚Horizontwandel‘ akzentuierte, auf den Buck abhebt). Unter neoliberaler Vorzeichen ist aus diesem Privileg ein generalisierter Zwang geworden. Von allgegenwärtigen ‚Kundenbeurteilungen‘ bis zu unvermeidlichen ‚peer-reviews‘ werden alle eingespannt ins totale Qualitätsregime. Unter diesen Voraussetzungen gewinnen Rezensionen einen prekären Status.

Versuchen wir dennoch ein abschließendes Urteil. Zunächst: der Band ist ‚lesenswert‘ (was angesichts der Bücherflut, die kein Mensch mehr bewältigen kann, durchaus etwas bedeutet). Sodann: dieses Buch ist ausgesprochen ‚erhellend‘ (denn es expliziert an einem ausgewählten Theoretiker Grundlagenprobleme der Gegenwartspädagogik). Zudem: das Buch ist ‚kontrastreich‘ (denn es ermöglicht und hält aus, dass teils inkommensurable theoretische Positionen zusammenfinden; man stelle sich beispielsweise Streitgespräche zwischen Koch und Brinkmann oder Schäfer und Hahn vor). Schließlich: das Buch ist ‚vielschichtig‘ (also: in seinen Zugriffen und Thematisierungen heterogen, ohne auseinander zu fallen; stattdessen bietet es ganz unterschiedliche Theorieeinstiege: von einführend-erläuternden Texten – z. B. von Koller, Göhlich / Zirfas oder Brinkmann – bis zu theoretisch herausfordernden Erörterungen – etwa von Koch, Schäfer oder Thompson). Dieser Sammelband dürfte – und sollte – in der Lektüre- und Seminararbeit der ‚theorieorientierten Bildungsforschung‘ einen festen Platz finden.

Ludwig A. Pongratz (Aachen)