

Schäfer, Alfred

Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 5, S. 785-796



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Alfred: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 5, S. 785-796 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142308 - DOI: 10.25656/01:14230

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142308>

<https://doi.org/10.25656/01:14230>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 5 – Oktober 1982

I. Essay: Zur Grundwertediskussion

KARL-OTTO APEL Die Situation des Menschen als ethisches Problem 677

II. Thema: Frühkindliche Erziehung

JOHANNA-LUISE BROCKMANN Ammentätigkeit in Deutschland (1750–1925). Problemskizze zu einem vernachlässigten Thema der Sozialgeschichte 695

JÜRGEN REYER Entstehung, Entwicklung und Aufgaben der Krippen im 19. Jahrhundert in Deutschland 715

KORNELIA SCHNEIDER Zur Situation der Krippenbetreuung. Ergebnisse einer explorativen Feldstudie 737

GABY FRANGER/MERAL AKKENT/NERMIN GÜLTEPE Lebensbedingungen und Erziehung türkischer Kleinkinder in der Bundesrepublik. Bericht aus einem Modellprojekt in Nürnberg 749

KURT LÜSCHER/INGRID KOEBBEL/RUDOLF FISCH Elternbriefe und Elternbildung. Eine familienpolitische Maßnahme im Urteil der Eltern 763

III. Diskussion und Berichte

ERNST H. OTT WILHELM FLITNER, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. Anmerkungen zu zwei Dokumenten 775

ALFRED SCHÄFER Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik 785

PETER LUNDGREEN Normierung und Nutzung: Schule zwischen verwaltetem Anspruch und gesellschaftlicher Inanspruchnahme. Neuere Untersuchungen zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts 797

IV. Besprechungen

- FRIEDRICH SCHWEITZER LAWRENCE KOHLBERG: The Philosophy of
Moral Development 813
- FRITZ OSER KARL-ERNST NIPKOW: Moralerziehung 816
- DETLEF GARZ FRITZ OSER: Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales
Handeln, Verteilungsgerechtigkeit 818
- JÜRGEN BLANDOW ARBEITSGRUPPE TAGESMÜTTER: Das Modellprojekt
Tagesmütter 823
- JÜRGEN REYER BRIGITTE ZWERGER: Bewahranstalt – Kleinkinder-
schule – Kindergarten 829
- Pädagogische Neuerscheinungen 835

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Zusammenstellung des Thementeils in diesem Heft: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19,
7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 27, 8035 Gauting.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, Bad Heilbrunn, bei.

ISSN 0044-3247

Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis

Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

I.

Wer von „Erziehung“ spricht, steht auf schwankendem Boden. Man kann nicht davon ausgehen, daß Andere mit dem gleichen Begriff das gleiche meinen: Deshalb wird man zunächst fragen müssen, wer was mit welcher Berechtigung als „Erziehung“ versteht. Angesichts von Forschungsergebnissen und Theorien, die die Grenzen der vermuteten Wirksamkeit des Erziehers enger ziehen als bisher üblich und ihren Anspruch ideologiekritisch hinterfragen, fällt es schwer, die Berechtigung der Rede von „Erziehung“ auf das Faktum der immer schon gegebenen Erziehung zurückzuführen. So stellten die Ergebnisse der Sozialisationsforschung „Wirkungszusammenhänge“ fest, die nicht an der Subjektivität des Erziehers festgemacht, sondern durch „Schichtzugehörigkeit“, Sprachcodes usw. relativiert sind. Die Theorien über den „heimlichen Lehrplan“ oder die gesellschaftlichen Funktionen der Schule zeigen Determinanten kindlicher Entwicklung, die sich teilweise gegen die Intention des Lehrers und von ihm unbemerkt durchsetzen. Der Grundkonsens, daß „Erziehung“ eine Realität *sui generis* meine, ist ebenso fragwürdig geworden wie die Hoffnung, sich auf *eine* Theorie der Erziehung einigen zu können. Aus dieser Ausgangslage ziehen die empiristische Version der Erziehungswissenschaft mit ihrer Aufspaltung der Pädagogik sowie die strukturalistisch-pragmatistische Metatheorie der Erziehung (H. PASCHEN 1979) auf unterschiedliche Weise ihre Konsequenzen: Gemeinsam ist diesen Positionen der Verzicht auf den traditionellen Geltungsanspruch einer Allgemeinen Pädagogik. Daß „Erziehung“ kein Gegebenes ist, sondern ein in theoretischer Perspektive zu identifizierender Sachverhalt, stellt die Wirklichkeit in Frage, von der man in der Allgemeinen Pädagogik ausgegangen war.

Vor diesem Hintergrund erscheint es als ein Festhalten an lebensphilosophischen Traditionen, wenn A. FLITNER in seinem Bemühen darum, sich auf den Gegenstand der Pädagogik rückzubesinnen, feststellt: „Erziehung ist ein anthropologisch Gegebenes, das *vor* jedem Bewußtsein und vor aller Wissenschaft erfahren wird und wirksam ist. Pädagogik hat, durch zweieinhalb Jahrtausende, diese Wirklichkeit nachgezeichnet“ (FLITNER 1978, S. 183). Das Dilemma dieser Äußerung ist offenkundig: Pädagogik bezieht sich auf eine vortheoretische Erfahrung, die sie begrifflich-theoretisch einzuholen trachtet. Das „An-sich“ der Erziehung soll „Für-uns“ deutlich werden, eine nicht lösbare Aufgabe. Der feste Grund, den solche Pädagogik sucht, trägt nicht weit: Ist das, was vorbegrifflich erfahren wird, Erziehung? Mit welcher anderen als einer begrifflichen Rechtfertigung soll dies belegt werden? Das, was jenseits aller pädagogischen Interpretation Erziehung sei, ist auf diese Weise nicht auszumachen. Es gibt keine „anthropologische Gegebenheit“ Erziehung, die vor aller theoretischen Erfahrung statthat. „Erziehung“ ergibt sich nicht in der kontemplativen Schau als Bemühung um eine unmittelbare Seinerfassung. Was allerdings in diesen Anstrengungen um das Verständnis der Lebenswirklichkeit als Erziehungs-

wirklichkeit deutlich wird, zeigt sich im Zusammenhang von Norm und Empirie: Den Maßstab für die Abgrenzung von Dressur, Manipulation, Prägung usw. gegenüber der „eigentlichen Erziehung“ nimmt man immer aus dieser Wirklichkeit. Erziehung gilt als etwas, das gerechtfertigt werden kann aus der hermeneutischen Erfassung der Lebenszusammenhänge.

In die Bestimmung von „Erziehung“ gehen Kriterien ein (vgl. auch PETERS 1972, S. 51 oder KÖNIG 1975, S. 21), die sie als pädagogische Handlungsweise qualifizieren und sie als Ausübung von Machtbefugnissen legitimieren. Ein unter „pädagogischen Aspekten“ als Erziehung qualifiziertes Handeln erfüllt gemeinhin beide Rechtfertigungskriterien: Dieses Handeln gilt sowohl hinsichtlich gesellschaftlicher Ansprüche als auch der zu achtenden Subjektivität des Zöglings als hinreichend gerechtfertigt. NOHLS Konzept der relativen Autonomie des Pädagogen und die auf HERBART zurückgehende Kategorie des pädagogischen Taktes verdeutlichen diesen Anspruch auf pädagogische Verfügung über den Zögling wie auch die Zurücknahme dieses Anspruchs auf eine Grenze, die situativ und subjektiv gezogen werden soll.

Daß die Kriterien für eine Identifikation von „Erziehung“, die immer auch Kriterien zur Abgrenzung von „vorpädagogischen“ oder „unpädagogischen“ Handlungen sind, mit Rechtfertigungskriterien für ein richtiges Handeln zusammenfallen (deutlich auch bei LOCHNER 1975; dazu SCHÄFER 1981 b, S. 12 ff.), hat wohl die geisteswissenschaftliche Pädagogik dazu veranlaßt, die Rechtfertigungsproblematik dem nicht ausgewiesenen methodologischen Anspruch der Hermeneutik zu subsumieren. DILTHEY hatte noch versucht, den Anspruch der Erkenntnis dessen, was sein soll, aus dem, was ist, durch eine Objekttheorie zu stützen. Der Verzicht auf reflektierte Kriterien der Identifikation von „Erziehung“ bei NOHL etwa führt zur Unterstellung einer immer schon pädagogisch-ethisch erfaßten Erziehungswirklichkeit. Die Unklarheit darüber, ob NOHLS pädagogische Theorie einen explizit normativen Anspruch erhebt, eine Wesensbestimmung ist oder Strukturmerkmale jeder (als pädagogisch qualifizierten) Beziehung angibt (vgl. ULICH 1976, S. 62 f.), ist systematisch bedingt.

Die Kriterien zur Qualifizierung von Handlungen als „pädagogisch“ tauchen als qualifizierende Betrachtung selbst auf. So stellen etwa SCHLEIERMACHERS Überlegungen zur Zielfrage, daß das Ziel der Erziehung immer schon in der Gegenwart akzeptiert und soweit möglich realisiert sein müsse (SCHLEIERMACHER 1964, S. 82 ff.), ebenso eine qualifizierende Anforderung dar wie DILTEYS Diktum, aus der Realität ihre zu verfolgende Norm zu erkennen, unterstellt, daß die Erziehungswirklichkeit bereits diese normative Orientierung im Keime enthält. Die Antizipation des zukünftigen (Vernunfts-) Menschen im Kinde ist seit HERBART eine Legitimationsgrundlage für eine als pädagogisch qualifizierte Autoritätsausübung, ohne daß jemals die Kriterien einer solchen Antizipation hinreichend legitimiert worden wären. Dies gilt auch für die Konzeption des „pädagogischen Verstehens“ (vgl. LOCH 1979 und dazu: SCHÄFER 1981 b, S. 37 ff.) und für die Betrachtungen zur Beziehung Erzieher-Zögling, die gleichsam über die soziale Dimension die Qualifizierung von Handlungen als pädagogisch anstreben. Selbst LOCHNERS (gegen NOHL gerichtete) Analyse des „Erziehungskampfes“ als möglichem „pädagogischem Verhältnis“ hebt nur vordergründig dessen Rechtfertigungsfunktion auf, da diese über die qualifizierend-rechtfertigende Abgrenzung von Erziehung und Prägung der Bestimmung pädagogischer Verhältnisse vorausliegt (vgl. LOCHNER 1975, S. 224).

Die Problematik der Identifikation und Rechtfertigung von „Erziehung“ und damit die der Erfassung einer „Erziehungswirklichkeit“, die bisher vorwiegend an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dargelegt wurde, trifft ebenso auf sich empirisch verstehende Ansätze zu: „Erziehungswirklichkeit“ ist kein mit empirischen Methoden einzugrenzender Gegenstandsbereich. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat das Verdienst, sich mit problematischen Aspekten pädagogischer Theoriebildung auseinandergesetzt zu haben. Eine problemorientierte Beschäftigung mit metatheoretischen Fragestellungen dieser Pädagogik führt daher weiter als die Flucht in eine empiristische Methodologie oder den soziologisch-sozialpsychologischen Eklektizismus. Der Streit darüber, wann etwas als „Erziehung“ (d.h. auch: als Wirklichkeit der Erziehung) gelten kann, ist nicht mit empirischen Methoden zu klären, sondern eine Interpretationsaufgabe. Die Frage beispielsweise, ob ein Lob Ausdruck einer Manipulation oder eines verantwortlichen erzieherischen Willens sei, ist nicht durch die Konstruktion von Hypothesen über seine Effektivität zu beantworten. Daß der Objektbereich der pädagogischen Forschung als von sozialpsychologischer und soziologischer Forschung nicht zu unterscheidender angesehen wird (vgl. BREZINKA 1978, S. 69), hat hierin seine systematische Grundlage: Die empiristische Begründung der Pädagogik gerät zum Verlust ihrer Autonomie als Wissenschaft. Ihre Entsprechung findet diese Selbstaufgabe pädagogischen Denkens und seines Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit in den deskriptiven Definitionen von „Erziehung“ – als Beispiel BREZINKA: „Unter Erziehung werden Soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und/oder sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (BREZINKA 1971, S. 613). Solche Definitionen bannen die Rechtfertigungsproblematik metatheoretisch auf die Objektebene, wo sie dann mit empirischen Forschungsmethoden nicht mehr greifbar ist. Auch im konkreten Einzelfall kann man mit empirischen Methoden nicht entscheiden, ob der Anspruch zu erziehen, berechtigt ist oder nicht. Die empirische Forschung stößt in die pädagogische Dimension nicht vor. Diese Problematik suchte das in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gebräuchliche Bild einer „Zwischenwelt“ zwischen Empirie und Spekulation zu erfassen. Ein neueres wissenschaftstheoretisches Vorgehen, das von einem Kern normativer Setzungen einer Theorie ausgeht und von hier aus versucht, Aussagen abzuleiten, die empirisch prüfbar sein sollen, bringt ebenfalls keine Lösung dieser Problematik (vgl. HERRMANN 1976). Die Vorstellung einer nach Gesetzen geregelten „Erziehungswirklichkeit“ ist ebenso metaphysisch wie die Vorstellungen über das a priori einsehbare Wesen „echter“ Erziehung. Die Wirklichkeit pädagogischer Praxis ergibt sich weder der idealistischen Spekulation auf die „echte“ Erziehung noch dem empirisch orientierten Zugriff auf „objektive Gesetzmäßigkeiten“; sie konstituiert sich in der reflexiv-rechtfertigenden Betrachtungsweise von der Position des in gesellschaftlicher Praxis Eingebundenen aus.

Das, was als Erziehung verstanden werden soll, wird an Kriterien ausgewiesen, die zugleich rechtfertigenden Charakter haben. Die Rechtfertigung von Handlungsweisen und Beziehungen als pädagogisch erfolgt dabei unter der Perspektive der Verantwortlichkeit: Was pädagogisch sinnvoll ist, kann auch verantwortet werden. Umgekehrt: Was pädagogisch nicht sinnvoll ist, gilt auch von der Möglichkeit seiner Rechtfertigung her als problematisch. Der Zusammenhang von Rechtfertigung und Verantwortung erklärt zum

einen die Rigorosität idealtypischer und realitätsfremder Konstruktionen „echter“ Erziehung und verweist zum anderen darauf, daß das, was berechtigterweise unter Erziehung zu verstehen ist, an die (verantwortliche) Perspektive des erzieherisch Handelnden gebunden ist. Erziehung als richtiges Handeln aus der Verantwortung des Erziehers – dies meint wohl W. FLITNER, wenn er pädagogische Wissenschaft im strengen Sinne kennzeichnet als „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden“ (FLITNER 1958, S. 18). Worauf sich allerdings diese Reflexion zu richten hat, was relevante Realität aus dieser Perspektive darstellt, das ist die Frage, an der sich der Realismus der Pädagogik prüfen läßt.

II.

Daß das Individuum im Laufe seiner Ontogenese sich in die bestehende Ordnung einfügen muß, ist Ausgangspunkt unterschiedlicher Theorien. Während die einen stark an der individuellen Fähigkeitsentwicklung interessiert sind (Entwicklungspsychologie, Anthropologie), betonen andere (Soziologie, Sozialanthropologie) die Einpassung des einzelnen in die bestehende soziale Ordnung. Diese Orientierungen haben in der Pädagogik ihren Niederschlag gefunden in der Gegenüberstellung von Anpassung und Emanzipation.

Diese Gegenüberstellung ist nur sinnvoll, wenn sich die individuelle Entwicklung von der gesellschaftlichen Integration klar trennen ließe: Die Rede von einer nur analytischen Trennung beider Perspektiven ist meist eine Legitimationsformel für einseitige Forschungsorientierungen. Will man andererseits nicht davon ausgehen, daß sich an den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen die individuellen Anlagen entfalten, so wird man auf eine praktische Dialektik von individueller Fähigkeitsentwicklung und historisch-gesellschaftlichen Bedingungen zurückgreifen müssen. Man reißt diese Dialektik auseinander, wenn man die „Grundeinsicht“ betont, „daß das Subjekt in tätiger Auseinandersetzung mit Objekten, Bedingungen und Gegebenheiten, sozialen Situationen und Strukturen, Zielen und Normen, den Wissensbeständen, Ideen, Theorien und Ideologien etc., mit „Gegenständen“ also, seine persönliche Besonderheit, seine Bedürfnisse, Gefühle und Kognitionen entfaltet und unter der Voraussetzung der Selbstbestimmung auch in aktive Beziehungen zu diesen Gegenständen treten kann“ (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 53). Demgegenüber ist zu betonen, daß in der tätigen Auseinandersetzung immer schon eine (allerdings nicht pädagogisch normierte) Selbstbestimmung gegeben ist (vgl. SCHÄFER 1980). Die Aneignung (LEONTJEW 1973, HOLZKAMP 1973) von sozialen Verhältnissen als Aneignung des Selbst geschieht in Form der Einübung von Praxisformen (LORENZER 1974), die als geregelter Prozeß aufgrund von historisch ausgebildeten Strukturen von allen Beteiligten mitkonstituiert werden. Auch wenn, damit überhaupt Objektbeziehungen als Grundlage der Entwicklung und Differenzierung kognitiver und emotionaler Prozesse aufgebaut werden können, bestimmte Qualitäten der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson vorausgesetzt sind, sind diese selbst abhängig von der historischen Struktur dieses Feldes.

Die historisch-gesellschaftliche Vermitteltheit der sozialstrukturellen Bedingungen kindlicher Weltaneignung und Selbstkonstitution (Familie, Schule) und der ihnen funktionalen Regeln und Normen ist auch im Umgang mit „materiellen“ Gegenständen gegeben: Die in

den Gegenständen des täglichen Bedarfs historisch aufgehäufte Arbeit schult die Fähigkeiten und setzt motivationale Maßstäbe. Das Sein, mit dem das Kind umgeht, ist immer schon (materialisiertes, vergegenständlichtes) historisches Bewußtsein, das seine Aneignung von Fähigkeiten und Bedürfnissen steuert, die Logik dieser Aneignung bestimmt.

Das Individuum konstituiert sich als besonderer Träger eines historisch-gesellschaftlichen Allgemeinen – eine Besonderheit, deren entscheidende Determinante die soziale Lage in gesellschaftlichen Institutionen darstellt, die immer individuell verarbeitet wird. Aus der Betonung der individuellen Aktivität sowie der historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit ihrer Form wie ihrer Gegenstände zieht die Pädagogik zwei Prämissen: Es gibt zum einen keine dem einzelnen Menschen innewohnenden Abstrakta, die jenseits historisch-gesellschaftlicher Praxis gegeben wären. Zum anderen wird ein als individuell gedachter Einfluß des Erziehers auf die „Entwicklung“ eines als „Zögling“ definierten Subjekts relativiert. Daß der konkrete Mensch Resultat seiner Praxis ist, schließt seine Selbstkonstitution als Resultat fremder Praxis aus – nicht aber die historisch-gesellschaftliche Vermitteltheit seiner individuellen Praxis. Eine pädagogische Theorie, die die Eingebundenheit in diesen Praxiszusammenhang nicht reflektiert, verliert ebenso die Realität aus den Augen wie diejenige, die pädagogische Praxis als instrumentellen Modellierungsvorgang vorstellt.

Der Preis für derartige pädagogische Omnipotenzphantasien besteht in einem totalitären Anspruch der Beeinflussung, der nicht deshalb totalitär ist, weil er auf Beeinflussung zielt, wie dies die sich als „Antipädagogik“ deklarierende pädagogische Minimaltheorie suggerieren will (vgl. BRAUNMÜHL 1975). Er ist totalitär, weil er Resultat einer Selbstüberschätzung ist, deren Realisierung die Selbstkonstitution in historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen außer Kraft setzen würde: Die „pädagogische Provinz“ ist konsequenter Ausdruck der Realisierung solcher Omnipotenzphantasien, deren Paradoxon darin liegt, daß sie vor der Verformung durch einen totalitär gedachten gesellschaftlichen Zusammenhang bewahren wollte. Dieses Paradox hat in der pädagogischen Theorie einen systematischen Stellenwert.

Weiterhin ist hier die Grundlage zu sehen für Postulate an den Erzieher, die kein „Sterblicher“ zu erfüllen vermag. Dem totalitären Anspruch auf Menschenformung korrespondiert ein totalitärer Anspruch an den Erzieher. Das Individuum konstituiert sich als historisch-gesellschaftliches Wesen – unabhängig von pädagogischen Idealen, die diesen Prozeß als intendierten und gerechtfertigten überhöhen. Als Überhöhung gewinnen Theorien dieser Art praktische Relevanz, wobei (wie in den Theorien selbst schon) die Rechtfertigung höher gewertet wird als das, was sie kompensiert: den Anspruch auf Eingriff in die mit der bürgerlichen Gesellschaft als sakrosankt erklärte Integrität der Person. Machtverhältnisse werden nicht nur als pädagogische reflektiert, sondern damit zugleich als in ihrer subjektiven Intendiertheit über die Verantwortung des Erziehers zu rechtfertigen versucht.

Die Unterstellung der Omnipotenz des Erziehers, seiner Gestaltungsfähigkeit kindlicher Entwicklungen, wie auch die Vorstellung der Modellierbarkeit eines anderen Subjekts sind selbst historisch vermittelt: Sie beruhen auf der bürgerlichen Fiktion des abstrakten Subjekts, das sich jenseits gesellschaftlicher Reproduktionszusammenhänge, die eben

auch die Vermittlung dieses Subjekts über die formale Vertragsfreiheit am Markt einschließen, konstituiert. Nur dadurch, daß man von der historisch-gesellschaftlichen Einbindung des Erziehers wie des Zöglings, der Vermitteltheit ihrer Praxis als Selbstkonstitution abstrahiert, sind diese Vorstellungen begreiflich. Es ist auch auf diesem Abstraktionsniveau möglich, Grenzen der Erziehung auszumachen. So begrenzt etwa Selbstbestimmung als Zielformulierung die Formen der Fremdbestimmung, die nur als auf diese bezogene legitimiert werden können. Solche Gegenüberstellungen finden sich vor allem im Rahmen der Disziplinproblematik, deren ausgrenzende Behandlung in pädagogischen Theorien kaum zufällig ist, sondern vor dem Anspruch auf Formung des Menschen wie seiner Rücknahme durch eine idealisierte Subjektivität zu sehen ist (vgl. SCHÄFER 1981 a). Die Frage etwa, ob Fremdbestimmung, die sich nur auf die Bewahrung einer im Augenblick für notwendig gehaltenen Ordnung richtet, denn nun „pädagogisch“ genannt werden darf oder nicht (HERBARTS Problem der Unterscheidung von „Regierung“ und „Zucht“), ist, jenseits der reflektierten Praxis in den Strukturen des sozialisatorischen Feldes, eine scholastische Frage.

III.

Die soziale Eingebundenheit des pädagogischen Handelns, die durch sie vermittelten Möglichkeiten und Grenzen zu bestimmen, verweist auf die Nahtstelle zwischen der Funktionsbestimmung des Lehrers als „Sozialisationsagent“ und seiner Kennzeichnung als Erzieher. Sicherlich ist es kaum zu bestreiten, daß etwa an den Lehrer strukturell widersprüchliche Aufgaben gestellt werden: wenn er die Qualität von Schülerarbeiten zur Grundlage einer quantitativen Beurteilung machen soll oder zu einem Lern- und Objektivierungsprozeß motivieren soll, der fremdbestimmt durchorganisiert und dessen Ergebnisse als qualitative Objektivierung nicht anerkannt werden (vgl. SCHÄFER 1978, S. 153 ff.). Diese widersprüchlichen Anforderungen zwingen ihn, um einer gewissen Konsistenz seiner Handlungsweisen willen, einen Schein zu erzeugen, so zu tun, als ob. Selbst ein „autoritärer“ Lehrer ist genötigt, weil es zur Benotung auf die Qualität der Schülerobjektivierung ankommt, die Bedingungen für diese Qualität (Motivation, Engagement usw.) aufzubauen – und sei es auch nur, weil der Druck der Kollegen ihn dazu zwingt. Die Schule erfüllt über den Kopf des Lehrers hinweg, aber durch sein Handeln hindurch gesellschaftliche Funktionen, die mit seiner pädagogischen Intention nicht zusammenfallen müssen. Wenn man sich auch über diese Bedingungen pädagogischen Handelns in einer gesellschaftlichen Institution hinwegtäuschen kann, so füllt doch die pädagogische Theorie die so entstandene Legitimationslücke. Man ist gerade auch vor diesem Hintergrund leicht geneigt, die soziale Eingebundenheit des als pädagogisch betrachteten Handelns gegen eine abstrakt formulierte pädagogische Freiheit aufzurechnen und als Determinismus abzuqualifizieren. Demgegenüber wäre als Aufgabenstellung für eine pädagogische Theoriebildung zu bezeichnen, daß sie die Bedingtheit pädagogisch qualifizierten Handelns, seine institutionell vermittelten Möglichkeiten und Grenzen ernstnimmt. Wenn sie die Vermitteltheit der Praxis beider Subjekt-Gruppen („Erzieher“ und „Zögling“) rekonstruiert, stellt sich das Problem, eine „sinnvolle“ (d. h. identifizierende und rechtfertigende) Theorie pädagogischen Handelns zu entwerfen – als „*reflexion engagée*“ (FLITNER 1958).

Diese Aufgabenstellung pädagogischer Theoriebildung verweist auf die politische Dimension: Pädagogische Theorie, die von der praktischen Selbstkonstitution des Individuums als gesellschaftlichem Wesen ausgeht, ist immer schon politische Theorie – dies sowohl was ihren Gegenstand (das inhaltlich spezifizierte Anliegen der Konstitution des Subjekts) wie auch was ihren (Herrschafts-)Anspruch angeht. Die politische Dimension des pädagogischen Handelns wird meist unterhalb der Ebene pädagogischer Theorie angesiedelt – so etwa, daß die Vermittlung kritischer Einsichten Indoktrination bedeute, daß der Erzieher das Kind nicht manipulieren solle, was allerdings, soweit es um die Durchsetzung eingefahrener Sitten und Normen geht, von ihm verlangt wird. Diese Ebene, auf der politisch unreflektierte pädagogische Argumente politisch instrumentalisiert werden, verbleibt noch ganz auf der Stufe des abstrakten Subjekts: als ob es von der Intention des Lehrers abhinge, ob ein Kind „angepaßt“ oder „kritisch“ wird. Wenn man andererseits darauf hinweist, daß der Erzieher den Zwängen der Institution unterliege, läuft man Gefahr, ihn auf einen bloßen Funktionsträger zu reduzieren und damit seine pädagogische Intention zur Belanglosigkeit verkommen zu lassen. Demgegenüber wird man darauf bestehen müssen, daß es der Erzieher ist, der lobt, straft, Normen setzt, daß seine Intention politischen Charakter hat, auch wenn sie sich als pädagogische darstellt.

Wenn man auf diese Weise die sozialisatorische Funktion gegen die pädagogische Intention ausspielt und umgekehrt, so ist damit noch nicht viel gewonnen. Auch wenn sich das pädagogische Bewußtsein über die Realität der schulischen Einübung in kapitalistische Verkehrsformen hinwegtäuscht und man dies als ideologische Verschleierung der Realität begreifen kann, so bleibt doch die Frage offen, wo der Ansatzpunkt dafür liegt, daß dieses Bewußtsein *als pädagogisches* politisch reflektiert werden kann. Es geht um mehr als eine Option pro oder contra gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse. Ein abstraktes Subjekt kann keine Norm problematisieren mit dem verallgemeinerungsfähigen Anspruch auf Veränderung. Dies mag banal klingen, dennoch ist ein solches Vorgehen nicht unüblich. Die Realität schulischer Sozialisation wird unter der Perspektive idealistisch formulierter Persönlichkeit problematisiert, etwa im Modell eines ungestört Kommunizierenden (WATZLAWICK) oder dem eines Als-Ob-Handelnden (GOFFMAN). Diese Beispiele mögen die Alltäglichkeit solcher Vorgehensweisen verdeutlichen: abstrakte Menschlichkeit als Ausdruck realer Ohnmacht und Perspektivlosigkeit. Die Schule ist kein lückenloser Unterdrückungszusammenhang, unter dem eine abstrakt definierte Subjektivität verkrüppelt wird, wie dies die Adaption des Modells der „totalen Institution“ glauben zu machen sucht. Eine Institution wird konstituiert durch die Praxis der durch ihre Struktur in Trägergruppen gesonderten Subjekte – dies sowohl was ihre Genese als auch was ihre Aufrechterhaltung angeht, eine Aufrechterhaltung, die nur möglich ist, wenn sich diese Subjektgruppen an die durch die Struktur und die ihr funktionalen Normen gesetzten Grenzen halten. Diese Normen sind nicht starr, sondern unterliegen der Interpretation, deren Grenze letztlich struktureller Art ist: Der Lehrer kann „weich“ oder „hart“ zensieren, aber er muß zensieren. Seine Machtposition drückt sich darin aus, daß er in der Lage ist, den praktischen Umgang mit schulischen Normen zu steuern. Er entscheidet darüber, ob der Schüler eine Norm angemessen erfüllt oder nicht, ob sein Handeln den Unterricht stört oder nicht, ob die Arbeit ordentlich gemacht ist oder nicht usw. Erwartungen, die sich aus einer Machtposition auf die Form der Realisierung von Normen richten, möchte ich Disziplinvorstellungen nennen: diese (und mit ihnen der

Zeitpunkt und die Form der Disziplinierung) variieren von Lehrer zu Lehrer (vgl. SCHÄFER 1981 a). Disziplinvorstellungen sind in der Tendenz totalitär, weil sie den subjektiven Spielraum im praktischen Umgang mit Normen aufzuheben trachten. Sie schaffen Disziplinprobleme – theoretisch per Definition und praktisch als Widerstand, der sich sowohl auf die Form der Durchsetzung der Norm wie auch auf ihren Inhalt richten kann. Pädagogische Vorstellungen lassen sich vor dem Hintergrund politisch durchgesetzter Normen begreifen wie der Widerstand gegen diese eben (wenn auch nicht bewußt) diesen Hintergrund miteinbezieht.

Die Frage, ob ein solcher Widerstand gerechtfertigt sein kann, hat daher neben pädagogischen auch politische Implikationen – dies jedoch nur, wenn man von der sozialen Eingebundenheit der Betroffenen ausgeht: Ein als Nur-Zögling definiertes Kind hat diese Möglichkeit nicht. Der vereinzelt gesehene, einem abstrakten Individuum zugerechnete Widerstand ist dessen Problem mit der Norm. Der Verallgemeinerungsanspruch solcher Normkritik ergibt sich erst aus der Perspektive des besonderen Subjekts, des Kindes als Schüler. Die Objektivität seiner subjektiven Praxis, ihre Besonderheit als individueller Ausdruck eines Allgemeinen, verleiht dieser Praxis des Widerstandes die verbindliche Geltung, eine Norm in Frage zu stellen. Will der Erzieher sich diesem Anspruch stellen, so wird er seine eigene (als pädagogisch verstandene) Praxis in ihrer strukturellen Vermitteltheit, d. h. als besondere, als individuellen Ausdruck der Allgemeinheit dieser Verhältnisse begreifen müssen. Die pädagogische Auseinandersetzung gerät so gleichzeitig zu einer zwischen besonderen Subjekten, zwischen sich gegenüber stehenden Trägergruppen der Institution Schule. Die Entscheidung über die Anerkennung oder Ablehnung des Geltungsanspruchs des Widerstandes, der die Erkenntnis der nur praktisch gezeigten Ansprüche und ihrer politischen Implikationen vorauszugehen hätte, kann dabei keine nur politische sein: Sie muß verstanden werden als an pädagogische Kriterien gebundene, die sich allerdings ihrer politischen Implikationen bewußt ist – eine politisch reflektierte pädagogische Parteinahme.

Daß eine solche politisch reflektierte pädagogische Parteinahme ein konsistentes, pädagogisch „reines“ Erzieherhandeln zur Folge haben könnte, bedeutet wieder eine Überschätzung der Möglichkeiten des „reinen“ Erziehers. Daß dieser über die Bedingungen des Erziehungsvorganges verfügen könnte, ist eine Wunschphantasie, die unterstellt, daß der Erzieher, außerhalb der Realität stehend, Kriterien an diese legt und sie nach deren Maßgabe umgestaltet. Der Erzieher ist selbst Produkt dieser Umstände, die nicht nur sein Bewußtsein von der Notwendigkeit und Möglichkeit bestimmter Handlungsweisen bestimmen. Zugleich setzen die Umstände seinem Handeln Grenzen: Wer seine Besonderheit als individueller Lehrer zu durchbrechen bestrebt ist, kann sich leicht als „reiner“ Erzieher vor den Türen der Institution Schule wiederfinden. Die pädagogische Lehre von der Veränderung der Umstände vergißt, daß der Erzieher selbst erzogen werden muß und daß dies als Praxis nicht unabhängig von der Änderung der Umstände ist, als deren Teil der Erzieher wirkt. Eine politisch reflektierte pädagogische Parteinahme wird sich an den Umständen abarbeiten müssen: Sie als abstrakten Gradmesser an jegliche Handlung zu legen, würde bedeuten, den Erzieher als Subjekt in eine absolute Verantwortlichkeit hinein zu versetzen. Was gemäß dieser Parteinahme vom Lehrer erwartet werden kann, ist abhängig von der je besonderen Situation. Die Grenzen, die ihm durch seine besondere Lage gezogen sind, bedeuten nicht, ihm einen Freibrief für opportunistische Wendigkeit

auszustellen, wohl aber, daß er sein Handeln im Spannungsfeld dieser Parteinahme und der je konkreten Bedingungen ihrer Realisierbarkeit zu rechtfertigen hat. Die systematische Ausnutzung der konkreten Bedingungen im Sinne der eigenen Parteinahme kann längerfristig eine Verbesserung seiner besonderen Lage bewirken: Seine Veränderung fällt mit der der Umstände zusammen – im kleineren (pragmatisch-reformierenden) wie im größeren (strukturverändernden) Bereich. Dies bedeutet keine Verabschiedung pädagogischer Theorie, wohl aber die Notwendigkeit einer Neubestimmung ihres kategorialen Apparates (vgl. SCHÄFER 1981 a, S. 113 ff.).

Eine solche Auffassung richtet sich nicht nur gegen den Voluntarismus und Subjektivismus pädagogischer Ideallehren, sondern zugleich auch gegen einen Fatalismus, dem die besondere Lage des Erziehers zum Dilemma pädagogischer Ansatzpunkte wird. Voluntarismus und Fatalismus im pädagogischen Bereich haben ihre Wurzel in Idealvorstellungen, die an die Praxis gelegt werden. Sie unterscheiden sich vor allem durch die Perspektive der möglichen Realisierbarkeit solcher Vorstellungen. So hat die zunehmende „Aufklärung“ über die Wirklichkeit der Schule (ihre gesellschaftliche Funktionalität, ihren „heimlichen Lehrplan“, ihren Charakter als „totale Institution“) mit dazu geführt, daß abstrakte Alternativen gegen die kaum veränderbar erscheinende Realität schulischer Abläufe postuliert werden. Der Grund dieser Postulate ist der idealistische Anspruch an die reine pädagogische Praxis, der es dann Reservate zu schaffen gilt. Aber Verhältnisse sind weder als voluntaristisch-subjektivistisch veränderbar zu bestimmen noch als nicht zu veränderndes Schicksal, sondern als sedimentierte Praxis.

Was die Lage des Erziehers in der Schule besonders schwierig macht, ist die Tatsache, daß die Praxis genetisch nicht nur eine der diese Institution konstituierenden Subjekte war, sondern eine (durchweg an anderen Maßstäben orientierte) politische Praxis. In der Praxis des Erziehers vermischen sich deren strukturell verankerter systemstabilisierender Anspruch mit seinem pädagogischen Anspruch – ein möglicher Gegensatz, der Opposition erschwert bzw. sie dahin treibt, sich als nur-pädagogische zu artikulieren. Der Erzieher steht mit einer politisch reflektierten pädagogischen Parteinahme gegen die Strukturen schulischer Sozialisation nicht nur in Opposition zu politisch-gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, sondern ebenfalls zu einem nicht zu umgehenden Aspekt seiner eigenen Praxis. Opposition unter diesen Voraussetzungen ist selbst als organisierte nur „gebrochen“ möglich.

IV.

Daß Praxis als pädagogische immer schon theoretisch vermittelt ist, daß sich die Zuschreibung und Qualifizierung „pädagogisch“ immer erst in der Reflexion konstituiert, wurde bereits dargelegt: Nur als reflektiertes kann ein Handeln „pädagogisch“ genannt werden. Die Rede von der „funktionalen Erziehung“ ist eine *contradictio in adjecto*; gemeint ist damit die Reflexion auf die Verträglichkeit von nicht subjektiv intendierten Einflüssen unterschiedlicher Art, Qualität, Intensität usw. mit der als pädagogisch begründeten Intention. Wenn Erziehung, wie DILTHEY sagt, nur in der Abstraktion für sich besteht, wenn WENIGER darauf hinweist, daß jede praktische Erfahrung im pädagogischen

schen Bereich das Ergebnis einer theoretischen Fragestellung ist (WENIGER 1952, S. 11), so sagt dies noch nichts über die Qualität der theoretischen Perspektive aus, in der sich pädagogische Praxis ergibt – dies weder im Hinblick auf ihre Differenziertheit und Konsistenz noch im Hinblick auf ihren Geltungsanspruch. Das erste betrifft die Qualität des Aufbaus einer pädagogischen Theorie, das zweite die damit zusammenhängende Frage, inwieweit diese Theorie eine adäquate Realitätssicht darstellt, inwieweit sie also Praxis, die sie als pädagogisch qualifiziert, d. h. identifiziert und rechtfertigt, adäquat begreift.

Was den ersten Aspekt angeht, so sind in der pädagogischen Tradition sehr unterschiedliche Qualitäten pädagogischer Theoriebildung gesehen und in Verbindung mit der Aufgabenstellung einer wissenschaftlichen pädagogischen Theorie gesetzt worden. Die Theorie des pädagogischen Taktes im Herbartianismus unterschied etwa einen routinieren (d. h. den pragmatisch in Schulehalten „verfallenen“) von einem gebildeten (durch eine wissenschaftliche pädagogische Theorie geläuterten) pädagogischen Takt (ZILLER 1884, S. 45). In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik taucht diese Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses bei ERICH WENIGER in der Lehre von drei unterschiedlichen Stufen pädagogischer Selbstreflexion wieder auf: Auf der unexpliziten Voreinstellung zu „Gegenständen“ des als pädagogisch zu begreifenden Feldes baut eine ebenfalls noch dem „Praktiker“ zuzurechnende Theorie zweiten Grades auf, die eine Zusammenstellung des relevanten expliziten Wissens darstellt (sehr unterschiedlicher Art: von Spruchweisheiten bis zu Theorien). Beides wird vom Standpunkt des „Praktikers“ (WENIGER spricht von einer „Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun“ 1952, S. 21), d. h. auch unter dem Primat der Praxis, von der Wissenschaft angegangen: „Sie übernimmt die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung“ (ebenda, S. 20). Ziel ist auch hier die Verwissenschaftlichung als pädagogisch begründeter Praxis (vgl. auch DAHMER 1967, S. 50).

Vorbedingung einer solchen Intention ist nicht nur die theoretische Vermitteltheit dessen, was begründet „pädagogische Praxis“ genannt werden kann, sondern ebenfalls die praktische Vermitteltheit pädagogischer Theorie: Dies meint das Problem ihrer Adäquatheit gegenüber der als Handlungsnotwendigkeit in sozialen Zusammenhängen erfahrenen Realität. Ebenso wie pädagogische Praxis immer schon theoretisch vermittelt ist, so auch pädagogische Theorie immer schon praktisch – und sei es als ideologische Legitimation. Es gibt keine pädagogische Theorie, die nicht schon bezogen auf den realen Konstitutionsprozeß der Subjekte politisch bezieht. Wenn WENIGER glaubt, dieses Problem bereits mit der Einnahme des Standpunktes des Praktikers geklärt zu haben („erst die Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaftliche Objektivität“ 1952, S. 21), so koppelt er das Problem der Rechtfertigung dieser Adäquatheit von der pädagogischen Theoriebildung ab – als ob mit der Subjektivierung der Realitätssicht ihre Objektivität bereits gegeben sei. Die Einnahme des Standpunktes eines reflektierenden Praktikers verweist eher auf Probleme pädagogischer Theoriebildung. So ist mit ihr das Problem der Objektivität (jenseits der vorläufigen Verifizierbarkeit im Sinne einer empiristischen Methodologie) ebenso erst gestellt wie die Frage der Gültigkeit einer solchen Perspektive für den Praktiker, die für ihr Praktisch-Werden unerlässlich ist (vgl.

BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1967, S. 135). Zugleich ist eine über den Gedanken der Pädagogik als einer Wissenschaft, die die empirisch abgestützten Ergebnisse anderer Wissenschaften zu integrieren habe, hinausgehende Fragestellung aufgeworfen – die nach den Kriterien des Aufbaus einer pädagogischen Theorie, die als standpunktbezogene sich weder auf die bloße Sammlung von empirischen Daten, die im Alltagsverständnis als pädagogisch relevant gelten mögen, beschränken noch im Sinne der Reduktion von Wissenschaftstheorie auf Methodologie gelöst werden kann.

Die Vermittlung der pädagogischen Theorie durch die Praxis bedeutet die Fragestellung ihrer Adäquatheit bezogen auf die dort erfahrene und zu erfahrende Realität. Dies ist keine Frage, der man ausweichen könnte. Pädagogische Theorie, die, will sie nicht auf den Erziehungsbegriff verzichten, immer in ihrer Begrifflichkeit die Einheit von Identifikation und Rechtfertigung in der Qualifizierung von Handlungen wie Verhältnissen als „pädagogisch“ beinhaltet, bleibt selbst in ihren idealistischen Entwürfen dieser Realität verhaftet. Das Subjekt muß historisch erst als abstraktes durchgesetzt werden, damit man pädagogische Entwürfe seiner Zukunft wie der Verantwortung für diese Zukunft plausibel erscheinen lassen kann. Die pädagogische Perspektivität bleibt an die realen Bedingungen gebunden, unter denen sich die ontogenetische Dialektik von Vergesellschaftung und Individuierung vollzieht, selbst dort, wo sie sich abstrahierend von diesem Prozeß abhebt und ihn im Zwielficht einer fiktiv-pädagogischen Realitätsdeutung ideologisch zu bestätigen geeignet ist. Das praktische Sein beschreibt selbst die Grenzen seiner spekulativen Darstellung.

Sich auf den Standpunkt des Erziehers zu stellen, bedeutet die Frage zu stellen, inwieweit dieser Standpunkt in seiner institutionellen, d. h. historisch-gesellschaftlichen Vermittelt-heit einbezogen wurde, inwieweit also der Erzieher als Subjekt ernstgenommen wurde, der sich anderen individuellen Repräsentanten des Allgemeinen gegenüberstellt, deren Sozillage anders definiert ist. Die Einnahme eines pädagogischen Standpunktes wird hier als politisch vermittelte reflektiert; diese Dimension nicht einzubeziehen, bedeutet, politische Akklamation durch Flucht in abstrakte pädagogische Fiktionen. Auch in der politisch reflektierten pädagogischen Option ist qua Zukunftsantizipation, ohne die Erziehung sinnlos wird, Utopie ein wichtiger Bestandteil: als Reflexion auf das, was aus dem, was ist, mit pädagogischem und politischem Einsatz gemacht werden könnte – als konkrete Utopie. Ihre Wahrheit erfährt die politisch reflektierte pädagogische Theorie in der praktischen Einheit von Selbstkonstitution und Veränderung struktureller Verhältnisse: deren Realitäten haben Pädagogen nur zu oft ideologisch interpretiert; es kommt darauf an, sie pädagogisch-politisch zu verändern.

Literatur

- BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. Bd. I: Ratingen 1967.
- BRAUNMÜHL, E. von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim 1975.
- BREZINKA, W.: Über Erziehungsbegriffe. In: Z. f. Päd. 17 (1971), S. 567–615.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München 1978.

- DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER. Weinheim 1967, S. 35–80.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: NICOLIN, F. (Hrsg.) Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 36–67.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 183–193.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg ²1958.
- GOFFMAN, E.: Stigma. Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M. 1967.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Bochum 1965.
- HERRMANN, T.: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen 1976.
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M. 1973.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. I: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München 1975.
- LEONTJEW, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. 1973.
- LOCH, W.: Lebenslauf und Erziehung. (neue pädagogische Bemühungen Bd. 79). Essen 1979.
- LOCHNER, R.: Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethnischen Dasein. Meisenheim 1975.
- LORENZER, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt/M. 1974.
- MARX, K.: Thesen über FEUERBACH. In: MARX-ENGELS-WERKE Bd. 3, (1845). Berlin 1969.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. ⁸1978.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PETERS, R. S.: Ethik und Erziehung. Düsseldorf 1972.
- SCHÄFER, A.: Zur gesellschaftlichen Formbestimmtheit schulischer Sozialisation. Köln 1978.
- SCHÄFER, A.: Selbstbestimmung und pädagogische Verantwortung. Zum Identitätsproblem in der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 34 (1980), S. 575–594.
- SCHÄFER, A.: Disziplin als pädagogisches Problem. (neue pädagogische Bemühungen Bd. 88). Essen 1981 a.
- SCHÄFER, A.: Erziehung und Rechtfertigung. Einführung in die Probleme Allgemeiner Pädagogik. Manuskript Köln 1981 b.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachdruck). In: SCHLEIERMACHER: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn ²1964, S. 36–243.
- SCHNEIDER, G./HAUSER, K./SCHIEFELE, H.: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses. In: Z. f. Päd. 25 (1979), S. 43–60.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim 1976.
- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien 1969.
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952.
- ZILLER, T.: Allgemeine Pädagogik. Leipzig ²1884.

Anschrift des Autors:

Dr. Alfred Schäfer, Remscheider Str. 97, 5000 Köln 91