

Müller, Burkhard

## War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 388-392. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Burkhard: War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 388-392 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223834 - DOI: 10.25665/01:22383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223834>

<https://doi.org/10.25665/01:22383>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposion 1. Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT Individualität und Moderne. Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING Einleitung .....	273
KARL NEUMANN Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen ..	293
MONIKA A. VERNOOIJ Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundes- ländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304



URS HAEBERLIN Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER Selektion bei Integration? Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH „Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH „Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

## War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?

Die BERNFELD-Rezeption scheint bis heute von einer Art Kipp-Bild seines Werkes geprägt: Die einen sehen BERNFELD als eine Art Zeitgeist-Medium des frühen 20. Jahrhunderts, insbesondere der 20er Jahre. D.h. als einen Autor, der vielfältige, damals aktuelle und durchaus disparate Strömungen in sich aufgenommen und hier und auch einen gescheiterten Gedanken dazugetan hat, aber nichts systematisch zusammengefügt, keine bleibenden Spuren hinterlassen hat.

Das andere Bild: BERNFELD als einer der großen pädagogischen Denker dieses Jahrhunderts: Der nicht nur die Pädagogik seiner Zeit scharf kritisiert, sondern systematisch Fragen gestellt und ausgearbeitet hat, mit denen die Erziehungswissenschaft, wie vielleicht auch am Kongreßthema abzulesen, bis heute noch nicht zu Ende gekommen ist.

Ich möchte beide BERNFELD-Bilder kurz skizzieren.

### *1. BERNFELD als Eklektiker*

Dieser BERNFELD ist eine Fundgrube, eine Art Grabbelkiste für alle möglichen Impulse und Ideen. Ganz offenkundig gilt das zunächst für ihn als „Aktivist der Jugendbewegung“ (DUDEK). Wo „die neue Zeit mit uns zieht“ ist BERNFELD allemal mit dabei. Seine Parole: „nur die Schüler können die Schule retten“ war Vorbild der „Schüler selbstbefreiung“ der 60er Jahre, seine Modelle der Kollektiverziehung, wie die anderer „Kinderfreunde“, standen Pate, sei es auch nur aufgrund von Mißverständnissen, bei den „antiautoritären“ Erziehungsexperimenten der Studentenbewegung.

Ganz getrennt davon wurde der BERNFELD des „Sisyphos“ registriert: Eher als der resignierende, der den jugendlichen Überschwang der Reformutopien hinter sich läßt und seine Skepsis in orthodoxe Psychoanalyse sowie in einen Marxismus umsetzt, der von der Reformunfähigkeit der bestehenden Gesellschaft ausgeht. Und auch diesen BERNFELD kann man ganz als Kind des Zeitgeistes sehen. Dies gilt ebenso für die in den frühen 70er Jahren weniger entdeckten Aspekte seines Werkes: Für den Jugendforscher und für BERNFELD als Allgemeiner Pädagoge. Als in den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrhunderts die erste große Welle der Jugendforschung nach der „Erfindung des Jugendlichen“ (ROTH) an den Strand der Wissenschaft rollte, war er ebenso dabei wie gute zehn Jahre später, als die Diskussion über die Vereinbarkeit von Psychoanalyse und Marxismus im Kontext sozialistischer Pädagogik auf der Tagesordnung stand. Aber auch sein Experiment mit „neuer Erziehung“ (1921) und die großen Hoffnungen, die er auch später noch in Kollektiverziehung, in das Prinzip „Jugend führt Jugend“, in die erzieherische Wirkung von Gemeinschaften gesetzt hat: sind sie nicht Ausdruck des schwärmerisch-antigesellschaftlichen Zeitgeistes, vor dem damals schon (1924) HELMUT PLESSNER gewarnt hat? Lassen sich da nicht, zumindestens in der Semantik, Querverbindungen bis hin zu Volkstums- und Führerideologien ziehen? Jedoch auch BERNFELDS Gegenposition, sein Manifest gegen das pädagogische Schwärmertum, auch der Sisyphos, die große Absage an die reformpädagogische Euphorie, zollt dem Zeitgeist (in diesem Fall der pädagogischen Diskussion) Tribut.

Denn es ist ja keineswegs die einzige Schrift über die „Grenzen der Erziehung“, die damals publiziert wurde. Allerdings hatte BERNFELD kaum die Resonanz, deren sich ein LITT oder ZEIDLER zum selben Thema erfreuen konnte (jedenfalls nicht bei Fachkollegen). Und das lag nicht nur an seiner marxistischen und psychoanalytischen Argumentation, die eben in der Pädagogik nicht so gut ankommt; sondern, so könnte man argumentieren, es lag auch daran, daß im Sisyphos schon eine weitere ideologiehaltige Tendenz anklingt, die sich später noch verstärkt: BERNFELD scheint auch der Wissenschaftsgläubigkeit seiner Zeit Tribut gezollt zu haben. Sonst hätte er nicht der Pädagogik so arg den Mangel an exakter Wissenschaft um die Ohren geschlagen und auch nicht in den frühen 30er Jahren mit FEITELBERG jene „psycho-physiologischen“ Studien gemacht, die schon so von weitem nach einem „szientistischen Selbstmißverständnis“ der Psychoanalyse riechen, daß sie heute ohnehin niemand mehr zur Kenntnis nimmt.

Wenn man BERNFELD so liest, kann man sich allerdings fragen: Wie kommt es, daß er, bei so viel Sensibilität für Zeitgeist, auch damals nicht so recht verstanden wurde und in jedem einzelnen der genannten Felder eher den Eindruck eines Außenseiters macht? Kein Problem: auch das ist erklärbar. Denn ist er nicht als jüdischer Intellektueller und als Linker für Außenseiterrollen prädestiniert gewesen? Dann jedoch ist schwer erklärbar, wieso nicht einmal seine Bedeutung als Vordenker der jüdischen Kibbuz-Pädagogik gewürdigt worden ist oder warum ihm selbst als Repräsentanten der „FREUD'schen Linken“ eine fachliche Anerkennung (wie z.B. die FENICHELs) ebenso versagt geblieben ist, wie die Fan-Gemeinden eines WILHELM REICH oder eines ERICH FROMM.

Ich möchte diese Fragen so stehen lassen und zur anderen Variante des BERNFELD-Bildes kommen:

## 2. BERNFELD als Systematiker

BERNFELD als Systematiker der Jugendforschung, der psychoanalytischen Pädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft: Stimmt diese andere Zuschreibung, so wäre seine Rolle als multipler Außenseiter gerade damit zu erklären, daß, wie DUDEK in bezug auf BERNFELDS Jugendforschung schreibt – und wir können an dieser Stelle ebensogut die Begriffe Psychoanalyse, psychoanalytische Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Erziehung einsetzen:

„BERNFELDS Konzeption einer multidisziplinären und von der Situation der Jugend aus gedachten Jugendforschung (psychoanalytischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und pädagogischen Methodenlehre, B.M.) war ein damals so modernes Konzept, daß es innerhalb der Strukturen des Wissenschaftssystems kaum eine Realisierungschance hatte“ (DUDEK 1992, S. 55).

Ich möchte diese These, die ich teile, bzw. in dem genannten Sinne erweitern möchte, kurz erläutern. Ich versuche dabei, die Begriffe „multidisziplinär“ und „von der Situation der Jugend aus gedacht“ auf meine Weise zu interpretieren.

Multidisziplinär heißt nicht, daß BERNFELD in der Jugendforschung, wie viele seiner Zeit, soziologische, ökonomische, biologische, psychologische Argumente mischte; heißt in der psychoanalytischen Pädagogik nicht, daß er den kapitalistisch formierten „Sozialcharakter E. FROMMs oder W. REICHS zur Grundfigur der Problembeschreibung und Strategie nahm; heißt in der Erziehungswissenschaft nicht, daß marxistische Soziologie und Psychoanalyse darüber entscheiden sollten, was sinnvolle Ziele und gangbare Wege im Erziehungsgeschäft seien. BERNFELD war vielmehr, wie GOTTSCHALCH zurecht konsta-

tiert hat, „ein sorgfältiger und umsichtiger Vorläufer der ‚komplementaristischen Methode‘, die von der Interdependenz der psychologischen und soziologischen Daten ausgeht und sie in getrennten Diskursen untersucht, wobei sich erweist, daß diese einander komplementär sind“ (1992, S. 102). Wie weit G. DEVEREUX‘ wissenschaftstheoretisches Modell, auf das GOTTSCHALCH sich hier bezieht, als Interpretationsfolie der BERNFELDSchen Systematik geeignet ist, kann hier nicht diskutiert werden. Richtig scheint mir in jedem Fall, daß BERNFELDS Multidisziplinarität dem gewissermaßen „postmodern“ zu nennenden Prinzip der „getrennten Diskurse“, die sich auf interdependente Wirklichkeiten beziehen, folgt.

Weil dies so ist könnte man, mit ähnlichem Recht wie für DEVEREUX‘ Komplementaritätsmodell, BERNFELD auch als „umsichtigen Vorläufer“ des Dekonstruktivismus reklamieren, wenn dessen Anliegen nämlich, wie DERRIDA sagt, darin besteht, „die Grenzen der Begriffe ... ins Gedächtnis zurückzurufen“ (1991, S. 40). DERRIDA, der diese Definition von Dekonstruktion im Zusammenhang einer Argumentation zu den geschichtlichen Kontexten der Begriffe Gerechtigkeit und Recht gibt, erläutert: es gehe darum, „... ins Gedächtnis zurückzurufen: die Grenzen der Begriffe und Werte, die sich (im Laufe dieser Geschichte) durchgesetzt und sedimentiert haben, die mehr oder weniger lesbar sind, die in höherem oder in geringerem Maße vorausgesetzt werden“ (ebd.). Ich will hier nicht BERNFELD als Vorläufer des Dekonstruktivismus stilisieren. Daß aber Begriffe (z.B. psychoanalytische, z.B. pädagogische) im Kontext ihres historischen Entstehens und im Kontext dessen, was sie nicht sagen oder explizit ausschließen zu denken seien, dieser Gedanke ließe sich bei BERNFELD an vielen Stellen nachweisen.

So scheint es z.B. unter allen Jugendforschern seiner Zeit nur BERNFELD aufgefallen zu sein, daß Jugendforschung als ihren Gegenstand vergesse (und das gilt ja grosso modo bis heute) „... das ganze Leben der Jugend, soweit es keinen Zusammenhang hat mit dem der Erwachsenen“ (1920, S. 127). BERNFELDS These, Jugendleben müssen auch als Leben „ohne Zusammenhang“ mit dem der Erwachsenen erforscht werden, ist natürlich keine empirische These. (Welches „Leben der Jugend“ hätte nicht „Zusammenhang“ mit dem der Erwachsenen?) Es ist vielmehr eine methodologische These: Daß nämlich Jugendforschung sich nicht damit begnügen dürfe, Diskurse der Erwachsenen über Jugend (z.B. über ihre Nazismusanfälligkeit oder ihre Narzißmusanfälligkeit) am „Material“ der Jugendlichen zu verifizieren, sondern die Aufgabe habe, Diskurse und Praktiken der Jugendlichen selbst in ihrem Eigensinn zu rekonstruieren und neben die Diskurse „über“ Jugend zu stellen.

Eine ähnliche methodologische Prämisse liegt zugrunde, wenn BERNFELD die pädagogischen Diskurse im Kontext der gesellschaftlichen Diskurse über die „Entwicklungstatsache“ thematisiert. Es geht bei diesem Kontext gerade auch um die historisch „sedimentierten“, die zu Institutionen geronnenen und darum gar nicht mehr zur Sprache gebrachten Diskurse (wie z.B. MACHIAVELL als Unterrichtsminister lichtvoll ausführt); in der Sprache DERRIDAS also, gerade auch um die „weniger lesbaren“ Diskurse. Aber diese Thematisierung im Kontext ist eben keine „Ableitung“, keine Denunzierung des anders lautenden pädagogischen Diskurses als „ideologischer Überbau“. Es ist vielmehr – durchaus ein „die Grenzen der Begriffe ins Gedächtnis zurückrufen“ – die Formulierung paßt hervorragend für BERNFELD. Denn er will ja die Pädagogik keineswegs abschaffen, sondern sie nur erinnern, vor welchen gesellschaftlichen und Entwicklungstatbeständen ihre Programmatik Bestand haben muß, will sie nicht Illusionen aufsitzen.

Dieselbe methodologische Programmatik der getrennt zu erfassenden aber aufeinander

zu beziehenden Diskurse ist zu erkennen, wenn BERNFELD die pädagogische réflexion engagée als „Kompromißgesinnung“ thematisiert und diese versteht als Gestaltung der unauflösbaren Antinomie zwischen dem „berechtigten Willen des Lehrers“ und dem „berechtigten Willen“ der Kinder (vgl. 1921, S. 131). Man kann diese Formel auch lesen als gewollte und gestaltete Begrenzung des Diskurses der Pädagogik durch den Diskurs der Kinder (und auch hier durch den „lesbaren“ wie durch den „weniger lesbaren“ Diskurs der Kinder. Denn „Diskurs“ kann dabei zweifellos nicht auf den rationalen Diskurs beschränkt bleiben, und seine Entzifferung muß das „Szenische“ i.S. LORENZERS einbeziehen, was man gewiß auch als BERNFELDS Sichtweise reklamieren kann, auch wenn er über diese Begrifflichkeit natürlich nicht verfügte).

Dies Wechselverhältnis von „Willen des Lehrers“ und „Willen der Kinder“ ist allerdings nicht die einzige „Begrenzung“ des Begriffs der Pädagogischen Praxis. Die andere geschieht bei BERNFELD durch die konfrontierende Thematisierung von pädagogischer Ethik und pädagogischer Institution als unterschiedenen, aber wechselseitig bezogenen Diskursen. So kann BERNFELD in seinem Bericht zum Kinderheim Baumgarten sowohl sagen, das einzige, worauf es in der Erziehung ankomme sei, „die richtige Einstellung zu den Kindern und die nötige Geduld“ (1921, S. 131); als auch sagen, die Schulgemeinde sei die „Organisation“ dieser Einstellung (ebd., S. 139).

Der in diesen beiden Formulierungen enthaltene Gedanke, die institutionelle Form der Pädagogik sei die „Organisation“ ihrer Einstellung zu den Kindern, sagt erheblich mehr und etwas anderes als der Gedanke, daß „richtige Einstellungen“ auch organisatorisch in einem entsprechenden Lernfeld „umgesetzt“ werden müßten (wie das z.B. die Berliner Didaktikschule gefordert hat). Der Gedanke ist vielmehr, daß im pädagogischen Feld die jeweiligen „Verfahren bei der Herstellung von Ordnung“ (Organisation) (vgl. HÖRSTER 1992) – z.B. partizipative, demokratische, geduldige im Unterschied zu autoritären, manipulativen, ungeduldigen – eigentlich gar nicht beschreibbar sind als formale Verfahren des Herstellens von Ordnung, sondern nur als Ausfluß, als Form der „richtigen Einstellung“ zu den Kindern; das notwendige Korrelat dieses Gedankens aber ist, daß ebenso diese „richtige Einstellung“ nicht als psychische Disposition, nicht als „Gefühl“ faßbar ist, sondern nur als Prozeß der Institutionalisierung und des intersubjektiven Anerkennens von Regeln – eben als Organisation. BERNFELD spricht dabei zwar auch von „Liebe“ zwischen den Pädagogen und „einigen“ der Kinder, die notwendig dabei sein müsse (vgl. 1921, S. 127); aber nur, weil die Organisation dieser Einstellung ohne Liebe ein Widerspruch in sich selbst wäre.

Die so zu verstehende gegenseitige „Begrenzung“ der Begriffe von pädagogischer Haltung und pädagogischer Organisation macht es für BERNFELD zugleich möglich, die Bürokratie, die das ganze Experiment bekanntlich am Ende scheitern ließ, selbst als unmittelbar pädagogisch wirksame Größe (in ihrem Charakter als „heimlicher Lehrplan“ würde man heute sage) zu thematisieren – und eben nicht nur als widrige Rahmenbedingungen des „eigentlichen“ pädagogischen Handelns.

Denn auch Bürokratie ist die Organisation einer bestimmten (anderen) pädagogischen Gesinnung, und zwar unabhängig von den subjektiven Einstellungen, welche das bürokratische Personal den Kindern gegenüber hegt; selbst wenn es im Prozeß des Organisierens jener „bürokratischen“ Einstellung unvermeidlich sein dürfe, daß auch Gefühle der „Verachtung des kindlichen Zustandes“ (1921, S. 127) entstehen.

Ich möchte darauf verzichten, dieselbe methodologische Prämisse auch für den psychoanalytischen Pädagogen BERNFELD aufzuzeigen. Denn dazu wäre über den „Sozialen

Ort“ (und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik) zu reden – und das habe ich an anderer Stelle versucht (MÜLLER 1991).

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Burkhard Müller, Vorstr. 21, 2800 Bremen 33

REINHARD HÖRSTER

## Übergangsfähigkeiten

Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger<sup>1</sup>

1. Ausgangspunkt des Folgenden ist eine „Bedingung gelingenden Lebens unter den Auspizien der Postmoderne“, wie sie vor ein paar Jahren von WOLFGANG WELSCH dargelegt worden ist. Unsere Wirklichkeit verlange, so stellt WELSCH heraus, „allenthalben zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen übergehen zu können“ (WELSCH 1988, S. 317). Eine derartige Fähigkeit des Übergangs zwischen als solchem bewußt in Anschlag gebrachten Differenten sei deckungsgleich mit dem, worauf es ihm besonders ankommt: mit transversaler Vernunft. Denn indem diese Vernunft ein Vermögen gerade materialer Übergänge sei, trage und leiste sie, „was für die postmoderne Lebensform erforderlich ist: den Übergang von einem Regelsystem zum anderen, die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Ansprüche, den Blick über die konzeptionellen Gatter hinaus“ (ebd.). WELSCH bezieht sich in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf den von LYOTARD entlehnten Terminus der „Sveltezza“, jener Raschheit und Gewandheit, in der leichtfüßig von einem Spiel in das andere übergegangen werden könne. Die auf den Übergang bezogene Umgangsweise mit Pluralität, so notiert WELSCH weiter, sei „heute weitgehend Standard geworden – jedenfalls auf der Ebene der faktischen Orientierung, weniger noch in der offiziellen Orientierungsrhetorik“ (ebd.). – Ich glaube, daß WELSCH recht hat, und zwar sowohl was seine Darlegung zum Problemkreis der Notwendigkeit einer materialen Übergangsfähigkeit als auch was seinen Hinweis auf die Beziehung zwischen ihrer Faktizität und Rhetorik anbelangt. Mein Beitrag dient dazu, sowohl diesen Hinweis als auch jenen Problemkreis zu konkretisieren und auf das Problem der PädagogInnenausbildung zu beziehen. Zum einen erachte ich es also als sinnvoll, Übergangsfähigkeit im Sinne von WELSCH oder „Sveltezza“ im Sinne von LYOTARD als Bildungsziel aufzufassen und die PädagogInnenausbildung auch an diesem Bildungsziel zu orientieren. Zum anderen unterstelle ich, daß die besagte übergangsbefähigte Umgangsweise mit Pluralität in der erzieherischen Praxis faktisch eine bedeutsame Rolle spielt, in der pädagogischen Reflexivität derzeit aber nicht hinreichend gewichtet ist. Handhabungen zur – einerseits forschenden, andererseits lehrenden – Schließung dieser Schere zu liefern, dazu sind die folgenden erinnernden Darlegungen, gewissermaßen die Ergebnisse eines neuen Lektüreversuchs, gedacht. Denn diese Schere wird sich eine bereits realistisch gewendete Erziehungswissenschaft in der Ausbildung schwerlich auf Dauer leisten können.

Es geht exemplarisch um drei Typen von Übergangsfähigkeit, die sich aus einem Reisebericht und einigen anderen Denkbildern, einem Bericht eines Erziehungsexperimentes