

 rowohlt repertoire

Leseprobe aus:

Hans-Jochen Gamm

Allgemeine Pädagogik

Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der
bürgerlichen Gesellschaft

Mehr Informationen zum Buch finden Sie auf
www.rowohlt.de/repertoire

Inhalt

Vorwort	13
Einleitung: Wissenschaftstheoretische Vorbemerkungen Zum Terminus Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Begriff und Funktion einer Allgemeinen Pädagogik	15
I. Abstammung und Aufbruch	
Kap. 1: Vorbedingungen der Erziehung Zur Anthropogenese. Arbeit und Bewußtsein	35
Kap. 2: Über Lebenszusammenhänge und Erziehung in archaischen Gesellschaften	41
II. Die bürgerliche Gesellschaft als Schöpferin von Erziehung und Zukunft	
Kap. 3: Die Entdeckung der Kindheit als Ereignis der bürgerlichen Selbstentfaltung	49
Kap. 4: Versuche am Erziehungsbegriff	55
Kap. 5: Bildung als transzendierende Qualität	74
III. Lernfähigkeit und Bildungssysteme	
Kap. 6: Bildsamkeit und Lernfähigkeit	93
Kap. 7: Didaktik und Unterricht als organisierter Lehrgang	104
Kap. 8: Das Kultur- und Sozialsystem Schule Pädagogische Berufsrollen	121
IV. Gesellschaftliche Erziehungsarbeit	
Kap. 9: Der Eintritt des Kindes in die Gesellschaft	145
Kap. 10: Geschlechtsrollen und Geschlechterstereotype	162
Kap. 11: Die Lebensalter und ihre erzieherische Entsprechung	174
V. Überlieferung und Kontroverse	
Kap. 12: Tradition und Erziehungsziele	185
Kap. 13: Allgemeinbildung und Qualifikation als Kontroverse	192
Kap. 14: Gesellschaftliche Widersprüche und die Erziehung	201
VI. Erziehung als Herausforderung an das Zeitalter	
Kap. 15: Zum Begriff des pädagogischen Handelns	211
Kap. 16: Theorie und Praxis in der Erziehung	223
Kap. 17: Aussichten und Hoffnungen	239

Kap. 18: Allgemeine Pädagogik im bürgerlichen Zeitalter	251
Perspektiven	270
Anmerkungen	272
Quellentexte	285
Auswahlbibliographie	304
Register	309

Schemata

W. Rein: Schema der Pädagogik um 1900	30
Hochrechnungen über Weltbevölkerung	40
Indoktrination als Gegenbegriff der Erziehung	65
Nationalsozialistische «Erfassung» des einzelnen	66
Pflanze / Tier / Mensch. Einwirkungsschema	71
Ebenen der Didaktik	108
Strukturskizze über Begriff und Typus	115
Funktionen von Schule und Didaktik	118 f.
Pflege – Erziehung – Bildung als einander überlagernde Funktionen	161
Menschliche Lebensphasen und die pädagogische Einwirkung	181
Wertebene / Handlungsebene	205
Struktur des intergenerativen Konflikts und das Erzieher- Zögling-Verhältnis	217
Wertebene / Prinzipienebene / Handlungsebene	219
Praxis-Theorie-Schema. Zwischen Hermeneutik und Empirie	230

Einleitung

Wissenschaftstheoretische Vorbemerkungen. Zum Terminus Pädagogik /Erziehungswissenschaft. Begriff und Funktion einer Allgemeinen Pädagogik

Die menschliche Gattung tendierte bereits urtümlich zur Wissenschaft. Von den primitiven geistigen Regungen über das abstrahierende Denken zur Daseinssicherung bis zur philosophischen Disziplin Logik und einem Begriff von Forschung führen die Wege. So stehen heute verschiedene Modelle bereit: Die empirisch-analytische Wissenschaftstheorie des Wiener Kreises, die sich vorrangig aus naturwissenschaftlichen Fragestellungen ergab, der Ansatz des Kritischen Rationalismus, der sich als «Metatheorie» der Wissenschaft versteht, die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, wozu auch verschiedene marxistische Auffassungen zählen. Ihnen allen und weiteren wissenschaftlichen Ansätzen geht es darum, die vorfindliche Welt zu erschließen, Gesetze zu entdecken und anwenden zu lernen, um sich die Natur zugänglich zu machen, Rationalität in den Gesellschaftsverband hineinzutragen. Wissenschaft ist das gemeinsame Werk der Menschheit, verbunden im Bewußtsein der Freiheit.

Für die europäische Tradition haben die Griechen die Grundlagen unseres Wissenschaftsverständnisses geschaffen. Ihnen sind *Dialektik*, *Empirie* und *Hermeneutik* zu danken. Aber neben den Instrumenten zur speziellen wissenschaftlichen Arbeit geht auf sie auch die denkerische Spaltung von Subjekt und Objekt zurück¹, ein Verhältnis, das in anderen Kulturen nicht gleichermaßen ausgewiesen ist. Asiatische Weisheitslehren haben zum Beispiel weithin das Subjekt im Objekt empfinden lassen und damit eine dem europäischen Denken kaum zugängliche Einheit von Bewußtsein, Natur und Allerfahrung hergestellt.

ARISTOTELES darf als Vater der abendländischen Wissenschaft gelten. Er hat die Wege aufgezeigt, auf denen der forschende Geist sich dem Gegenstand nähern, ihn eingrenzen und in rückläufiger Überprüfbarkeit dessen Bedingungen und Verhältnisse erkennen kann. So werden Aussagen möglich, die in Übereinstimmung mit der Wirklichkeit stehen. Fünf grundlegende Merkmale hat Aristoteles aller künftigen Wissenschaft vorgegeben: 1. Logik, 2. Methode, 3. Kategorienschema, 4. Terminologie und 5. das problemgeschichtliche Verfahren. Den Weg zur wissenschaftlichen Erkenntnis hat ARISTOTELES folgendermaßen beschrieben:

Nun, was wissenschaftliche Erkenntnis ist, ergibt sich, wenn es gilt, sich exakt auszudrücken und sich nicht durch bloße Ähnlichkeiten leiten zu lassen, aus folgendem. Wir nehmen alle an, daß das, was wir wissenschaftlich erkennen, die Möglichkeit eines Andersseins ausschließt. Von dem, was anders sein kann, wissen wir nicht, ob es existiert oder nicht, falls es sich unserer unmittelbaren Beobachtung entzogen hat. Der Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis hat also den Charakter der Notwendigkeit. Das heißt, er ist ewig. Denn alles, was mit uneingeschränkter Notwendigkeit existiert, ist ewig, und das Ewige ist ungeworden und unzerstörbar. Ferner gilt, daß alle wissenschaftliche Erkenntnis an andere weitergegeben und ihr Gegenstand gelernt werden kann. Alles Lehren aber geht von schon Bekanntem aus, wie wir auch in der Analytik sagen, und zwar vollzieht es sich teils durch Induktion, teils durch das syllogistische Verfahren. Die Induktion nun ist Ausgangspunkt auch für die Erkenntnis des Allgemeinen, während der Syllogismus vom Allgemeinen ausgeht. Folglich gibt es Ausgangspunkte, bei denen der Syllogismus einsetzt, die aber nicht ihrerseits durch einen Syllogismus gewonnen werden: da ist dann die Induktion zur Stelle. Das wissenschaftliche Erkennen ist folglich die zu einer Grundhaltung verfestigte Fähigkeit, bündige Schlüsse zu ziehen – und dazu kommt dann alles, was wir außerdem noch in der Analytik zur Begriffsklärung beibringen. Denn wenn jemand eine gewisse Sicherheit hat und ihm die Ausgangspunkte bekannt sind, so hat er wissenschaftliche Erkenntnis.²

Damit ist Wissenschaft als Begriff in die griechische Tradition eingetreten. Der Terminus lautet «epistémē», als Verstehen, Einsicht, Wissen, summarisch eben als Wissenschaft zu übersetzen. Der Begriff zielt auf das, was *notwendig* so ist. Die entsprechenden Gegenbegriffe lauten «praxis» und «poiesis»: handeln, machen, verfertigen, hervorbringen, bilden, schaffen – insbesondere im Bereich von Dichtkunst und Poesie. Richtet sich «epistémē» auf das, was nicht anders ausgedrückt werden kann, weil dann die Aussage dem Gegenstand nicht voll entspräche, ihr also die Wahrheit mangelte, so zielen «poiesis» und «praxis» auf etwas, was auch *anders* sein könnte. Sie entspringen variabler menschlicher Tätigkeit, sind also der Subjektivität und der Zeitabfolge unterworfen. In ihrem höchsten Vermögen erreichen sie jedoch die Stufe der *Kunst* und damit Gültigkeit, Zustimmung, gesellschaftlich überzeugende Deutung gemeinsamer Umstände. Es entsteht die große Intuition, in der die Kräfte der Phantasie mehr erfahren, als die jeweils beschränkte Wirklichkeit durch andere Methoden hergäbe. Auch die Kunst im europäischen Verständnis ist ein Geschenk der Hellenen. Reflektiert sie sich selbst in der ästhetischen Theorie, so begründet sich die von den Griechen überlieferte Wissenschaft im Aufbau von logischen Gesetzen. Dem subjektiven Erlebnis der Kunst steht die Objektivierbarkeit der Wissenschaft gegenüber und bestimmt deren Charakter. Welche Konsequenzen sich für das Verhältnis von Theorie und Praxis im pädagogischen Bereich ergeben, wird in Kapitel 16 (S. 223 ff.) genauer ausgeführt.

WERNER HEISENBERG hat den eigentümlichen Beitrag der griechischen Kultur für die spätere Geschichte folgendermaßen charakterisiert:

Im praktischen Handeln sind andere Völker und andere Kulturkreise ebenso erfahren gewesen wie die Griechen. Das aber, was das griechische Denken vom ersten Augenblick an unterschieden hat vom Denken anderer Völker, war die Fähigkeit, eine gestellte Frage ins Prinzipielle zu wenden und damit zu Gesichtspunkten zu kommen, die das bunte Vielerlei von Erfahrung ordnen und dem menschlichen Denken zugänglich machen können. Diese Verbindung von prinzipieller Fragestellung und praktischem Handeln hat das Griechentum vor allem ausgezeichnet, und sie hat dann noch einmal beim Aufbruch des Abendlandes in der Renaissance im Mittelpunkt unserer Geschichte gestanden und die moderne Naturwissenschaft und Technik hervorgebracht. Wer sich mit der Philosophie der Griechen beschäftigt, der stößt also auf Schritt und Tritt auf diese Fähigkeit zur prinzipiellen Fragestellung, und er kann sich so beim Lesen der Griechen im Gebrauch des stärksten geistigen Werkzeuges üben, das abendländisches Denken hervorgebracht hat.³

Die wissenschaftliche Vorgabe durch den griechischen Geist ist in der europäischen Kulturgeschichte mannigfach variiert und erweitert worden. Insbesondere haben DESCARTES und LEIBNIZ dazu beigetragen. Mit Untersuchungen über die Erkenntnisfähigkeit des menschlichen Geistes schlechthin stellt IMMANUEL KANT jedem System einschlägige kritische Instrumente zur Verfügung, und FICHTE unternimmt es, eine Wissenschaftslehre zu begründen, indem er die Einheit des Selbstbewußtseins als Voraussetzung von Erkenntnis und sittlichem Handeln auffaßt.

Wissenschaft ist immer an Gegenständen oder Verhältnissen orientiert. Sie muß Felder abgrenzen (= definieren), in denen geplante Untersuchungen stattfinden sollen, und die Methoden dem Gegenstand angemessen halten. In einem Definitionsversuch von Wissenschaft heißt es bei KARL JASPERS: «Wissenschaften bringen methodisch gesicherte, allgemeingültige, für jeden mit seinem Verstand folgenden Menschen ohne Glauben zwingende Erkenntnisse hervor.»⁴

Aber erst die wissenschaftstheoretische Reflexion unseres Jahrhunderts nähert sich der Einsicht, daß Wissenschaft mehr und anderes ist als ein bloßes System logischer Schlüsse. Wissenschaft kann zum einen nur in *Sprache* vermittelt werden, die auf unterschiedlichen Beziehungsebenen ihr eigenes Leben führt, und Wissenschaft steht zum anderen nicht in gesellschaftsfreien Räumen, sie ist beeinflußt von den je konkreten Bedingungen ihrer Zeit; die wissenschaftlichen Aussagesysteme bedürfen der historischen und gesellschaftspolitischen Erhellung.

Damit ist auch das Bild des Forschers nicht mehr länger als das eines nur von objektivem Erkenntniswillen getragenen Menschen zu verstehen. Der Wissenschaftler selbst muß als Mitglied der jeweiligen Gesellschaft und seiner Zeit verstanden werden, Wissenschaft als Leistung ihrer Epoche, die Erkenntnis ermöglicht, fördert oder verhindert. Ob eine Gesellschaft ihre Wissenschaft kontrolliert und als Ausdruck ihrer eigenen Rationalität begreift oder ob wissenschaftliche Vorgänge in einem unzugänglichen Nebel verborgen bleiben, sagt über diese Gesellschaft selbst Wesentliches aus. Ob

Wissenschaftler sich bemühen, ihre eigenen Didaktiker zu sein oder im vielberufenen «Elfenbeinturm» abgesichert verharren, ist von der sozialen Rollenzuschreibung abhängig.

Es wird dienlich sein, bereits in den Eingangsüberlegungen darauf zu verweisen, daß Wissenschaft also in zweierlei Hinsicht erörterungsbedürftig ist: in ihrem Charakter höchster Selbstvergewisserung einerseits und andererseits in ihrem Verhältnis denen gegenüber, die außerhalb der Wissenschaft stehen. Zum ersten Aspekt ist zu sagen, daß Wissenschaft ohne Zweifel die weitest entwickelte Möglichkeit darstellt, zur *systematischen* Erkenntnis des dem Denken zugänglichen Bereichs der Welt zu gelangen; zum zweiten, daß die Wissenschaft sich selbst so vermitteln muß, daß sie nicht Furcht, sondern Anziehung bewirkt, wie es die Aufklärung wollte. Das ist ein gesellschaftspädagogisches Problem. SIEGFRIED BERNFELD, Psychoanalytiker und Pädagoge, hat zur Normalisierung des Bewußtseins gegenüber der Wissenschaft bemerkt:

Nehmen wir die «Wissenschaftlichkeit» nicht als Fetisch, als unveränderliches Abstraktum. Sprechen wir über wissenschaftliche Beobachtungsverfahren so, wie wir über andere Wege der Erfahrung sprechen würden. Die wissenschaftlichen Verfahren sind spezialisierte, verfeinerte, verifizierbar gemachte Alltagstechniken. Historisch gesehen sind diese Alltagstechniken die Quelle der wissenschaftlichen Verfahren; logisch gesehen sind sie deren Modelle.⁵

Der älteste Typ der europäischen Wissenschaft wird mit der Bezeichnung *Hermeneutik* belegt und ist aus dem Studium der biblischen Grunddokumente entwickelt worden. Es galt nämlich, deren Aussagen aus den «toten» Sprachen (Hebräisch, Altgriechisch, Latein) in die Sprachen lebender Völker zu übertragen und zu verdolmetschen. Es ging dabei um das richtige Verstehen, um Sinnentnahme aus uralten Quellen, die mit einem Heilsglauben verbunden waren. Hermeneutik legt die Kommunikationsbarrieren zwischen verschiedenen Zeitaltern und ihren Menschen nieder. WILHELM DILTHEY hat in seinen Schriften die Aufgabe der Hermeneutik weiterentwickelt und den Typus der Geisteswissenschaften anhand des Geschichtsbewußtseins erläutert. Damit grenzt er hermeneutische Verfahren gegenüber den naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen ab, denen es vor allem um Kausalzusammenhänge, also um die Ursache-Wirkung-Relation geht. EDMUND HUSSERL schafft im Zusammenhang mit der Hermeneutik eine Phänomenologie, die Erkenntnisse begründen und absichern soll.

Der *kritische Rationalismus* verfolgt demgegenüber die Absicht, das Feld seiner Untersuchungen nicht durch sprachliche Unschärfen zu belasten. Fluktuierende gesellschaftliche Wirklichkeit, Vorstellungen über die Veränderung von Zukunft, Ideologien jeder Art werden in ihrer Wirksamkeit zwar nicht bestritten, gelten aber als wissenschaftlich unbearbeitbar und sind füglich aus Forschungsprozessen auszuschließen. Es gilt das Falsifikationsprinzip. Wissenschaftliche Sätze werden so lange als wahr angenommen, wie

sie nicht widerlegt sind. Damit übernimmt vor allem die Methodologie eine wichtige Funktion für die Anordnung von Untersuchungen, um Satzsysteme zu erarbeiten. K. R. POPPER, H. ALBERT, N. LUHMANN u. a. vertreten dieses Wissenschaftsbeispiel.

Die *Kritische Theorie* der Frankfurter Schule geht davon aus, daß ein Gesellschaftsverständnis zu erarbeiten ist, wenn Wissenschaft Selbstbewußtsein erlangen soll. Darum ist in diesem Paradigma – in Abhebung von allen möglichen anderen – Wissenschaft nicht als Denk- und Forschungsbeziehung mit dem ausschließlichen Ziel der Systematik praktikabel, sondern das Interesse an Erkenntnis verknüpft sich mit der Frage nach den Ursprüngen dieses Interesses unter konkreten sozialen Bedingungen. Dabei kann die Kritische Theorie mehr oder weniger stark den Standpunkt des historischen Materialismus einnehmen. M. HORKHEIMER, TH. W. ADORNO und J. HABERMAS sind die bekanntesten Vertreter.

War das erste durch DILTHEY und HUSSERL ausgebaute Beispiel von KANT, FICHTE und SCHELLING angeregt, so das zweite von A. COMTE, HUME, J. ST. MILL und das dritte schließlich durch HEGEL und MARX. Freilich sind in der wissenschaftlichen Praxis die Modelle nicht immer so eindeutig geschieden, wie hier auf dem Papier vorgestellt. Gerade die Hermeneutik, der es darauf ankommt, Lebenswirklichkeit zu erkennen und zu erfassen, gilt auch für vorwiegend empirisch orientierte Forschungsrichtungen als erste Stufe der Annäherung, wenn auch im Fortgang die der Hermeneutik innewohnende Tendenz zur Verdolmetschung von Sinnstrukturen für die Erfahrungswissenschaft entfällt und der reine Empirismus es ablehnt, über die Ermittlung und Kombination von Fakten und Forschungsergebnissen hinaus ein «Ganzes» erkennen zu wollen. Das gilt insbesondere dort, wo der empirische Ansatz zum empiristischen und positivistischen verflacht.

Was als Wissenschaft gelten soll, hängt ursprünglich von gesellschaftlichen Vereinbarungen ab, denn Wissenschaft ist nicht ohne den materiellen Lebensprozeß zu denken. So lassen sich zunächst auch Religionen und Weltanschauungen zur Wissenschaft erklären. Offenbarung und Weisheit können dann als höchste Stufe einer universal verstandenen Wissenschaft erscheinen und alle diese Richtungen einer vorgegebenen Definition von Wahrheit unterstellen. Wenn jedoch die Differenzierung der Arbeit und der materielle Prozeß eine bestimmte Höhe erreicht haben, gewinnt Wissenschaft eine neue, vorher nicht sichtbar gewesene Qualität; sie läßt sich als das *Selbstbewußtsein der Vernunft* definieren. Sie eröffnet die Denkmöglichkeit der *Freiheit* als Sittlichkeit der Person und legt damit den *Wahrheitsbegriff* ein für allemal fest. Das geschieht immer auch als Analyse der bisherigen gesellschaftlichen Vereinbarungen über den Charakter von Wissenschaft. Es entsteht Wissenschaftstheorie. Die nunmehr ermächtigte Vernunft wendet sich an die gesellschaftlichen Verhältnisse zurück, die sie hervorgebracht hat, und kritisiert diese. Zu einem naiv-variablen Wissenschaftsbegriff läßt sich auf einer solchen Entwicklungsstufe föglich nicht mehr zurückkehren. Die Mög-

lichkeit von Kritik setzt eine unabhängige kritische Position im Bewußtsein voraus. Diese läßt sich nur wissenschaftlich begründen und zehrt von einem über die Vernunft allenthalben erschließbaren Wahrheitsverständnis.

Mit einer solchen Entwicklung von Wissenschaft, die konkret erst in der bürgerlichen Gesellschaft möglich war, empfängt dieselbe Gesellschaft ein in der Tat zweischneidiges Schwert: Sie kann mit der Wissenschaft operieren und ihr die Lösung aktueller oder historischer Probleme übertragen. Aber sie wird auch von der Wissenschaft auf den Prüfstand gestellt, sie muß den Gesamtzusammenhang ihrer Sittlichkeit nachweisen, sich zudem politisch legitimieren und ihr Konzept von menschenwürdiger Zukunft offenlegen, das nicht nur die Sicherung ihres eigenen Bestandes vorausschreiben darf. So werden auch die Herrschaftsverhältnisse sichtbar, daher dürften die Herrschaftsträger diese Funktion von Wissenschaft kaum begrüßen. Die Qualität bürgerlicher Gesellschaft erweist sich aber daran, ob sie die von ihr hervorgebrachte Wissenschaft als ihr *eigenes Gewissen* nicht nur zu tolerieren vermag, sondern den Widerspruch herausfordert, ob sie schließlich überhaupt ein Verhältnis zur Wissenschaft aufbaut. Historisch sensibilisierte bürgerliche Gesellschaften wie etwa die englische, niederländische oder schwedische sind darin der deutschen weit überlegen. Die Fähigkeit zur Übernahme von Kritik und damit zur Konfrontation mit Wahrheit und Sittlichkeit muß in Erziehungs- und Bildungsprozessen aufgebaut werden. Die Verständigung über Wissenschaft, deren Struktur und Funktion hat folglich immer auch eine pädagogische Seite.

Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist gesellschaftspolitisch in Pflicht genommen, seit sie sich im 17./18. Jahrhundert im Zuge der geistigen Emanzipation von den kirchlich-orthodoxen Leitbildern freimachte und mit der Entdeckung der Kindheit (vgl. Kapitel 3) die Zukunft des Bürgertums vorausschrieb. Die Tendenz geht ohne Zweifel dahin, den älteren Begriff «Pädagogik» abzulösen. Dazu hat WOLFGANG BREZINKA Vorschläge unterbreitet (22). Der neue Terminus «Erziehungswissenschaft» wird von vielen Fachvertretern gebraucht. Dabei ist er durchaus nicht so neu, wie man zunächst vermuten könnte; er läßt sich bereits um 1800 nachweisen.⁶

Mit der Tendenz, das Wort Pädagogik aus dem akademischen Verkehr zu ziehen, wird der Zentralbereich pädagogischen Denkens betroffen. Er hob Pädagogik in ihren bedeutendsten Vertretern von COMENIUS bis SCHLEIERMACHER den Anspruch, die Führung des Kindes zum Menschen zu intendieren und den Bildungsprozeß des Menschen für die Menschheit anzulegen, so kann Erziehungswissenschaft, gerade weil sie *Wissenschaft* sein will, den Bildungsprozeß in menschheitlicher Absicht bestenfalls indirekt fördern. Sie muß sich auf das Regel- und Kontrollsystem überprüfbarer, letztlich also empirischer Sätze beschränken. Menschheit und Bildung aber sind nicht falsifizierbar, und daher zerfließen sie für einen strengen Typus von Erziehungswissenschaft zu allerdings kaum angezweifelten Desideraten, sie fallen an eine vermeintliche Subjektivität zurück. Erziehungswissenschaft ist zwar

durchaus bereit, was bisher Pädagogik hieß, als eine eigene Disziplin, nämlich Philosophie der Erziehung umzuwidmen, richtet ihr zentrales Augenmerk jedoch auf Erforschung des erzieherisch Vorfindlichen. Die andere Version ist, Pädagogik als wissenschaftlich angeleitete, selbst aber nicht wissenschaftliche Kunstlehre einzuordnen. Dabei unterscheiden einige Autoren noch zwischen «Pädagogie» und Pädagogik». ⁷

Die Philosophie der Erziehung kann aber ihrerseits wenig zur Erhellung der erzieherischen Realität beitragen. Ihre eigene Theoriemöglichkeit verfällt, da sie als *leitende* Theorie nicht herausgefordert wird. Offenkundig geht damit ein Schrumpfungsprozeß hinsichtlich moralischer Kompetenz einher. Mußte Pädagogik das Wesen des Menschen bestimmen, um die Bildung zum Menschen anleiten zu können, so kann Erziehungswissenschaft zwar differenzierte Aussagen über Ursprünge, Prozesse und Spezifika von Lernvorgängen und Sozialisation anbieten und mit schätzenswerten Datenmaterialien aufwarten, muß aber die Erkenntnis des Ganzen als einer in Wahrheit gebundenen Einheit für ihr beschränktes Instrumentarium abweisen. SCHLEIERMACHER sagt:

«Bloße Empirie kann nicht wissenschaftlich sein, wenn gleich eine Menge von geistreichen und scharfsichtigen Beobachtungen aufgestellt werden können. *Es muß im Gegenteil der Pädagogik das Spekulative zum Grunde liegen*, da die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der *Idee des Guten* beantwortet werden kann.» (113a, 51 f.)

Würde also die Pädagogik insgesamt in Erziehungswissenschaft aufgelöst, so könnte auch Bildungstheorie nicht mehr aus der Originalität und der Verantwortung des pädagogischen Ansatzes hergeleitet werden. Der Verantwortungsbereich von Pädagogik wäre damit verödet, die seit ihren bürgerlichen Anfängen das Sinnzentrum darin fand, erzieherisches Handeln mit einem Befreiungsprozeß für alle verknüpft zu denken und daraufhin Bildungstheorie anzulegen.

Pädagogik, als bloße Kunstlehre verstanden, frühe Stufe erzieherisch-operativer Bemühung, würde damit in einer viel späteren Geschichtsstunde erneut in Kraft gesetzt. Der als Fortschritt erklärte Weg «von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft» bezeichnet folglich den entscheidenden Qualitätsverlust einer Disziplin, die von ihrem Ursprung her mit dem Moralitätsanspruch verknüpft gedacht war und das sich sittlich selbst leitende Subjekt inmitten seiner materiellen Bedingungen anwies und bestärkte. Die Frage aber nach dem Subjekt, das sich selbst denken und moralisch begründen kann, fällt aus dem Erkenntnispektrum der Erziehungswissenschaft heraus.

Eine nicht auf ihren Wortstamm als «Kinderführungskunst» verengte Pädagogik überstieg stets die Kindheit als Teilbereich menschlichen Lebens. Sie bedenkt und beobachtet die erzieherischen Einflüsse und didaktischen Entwürfe, kurz: das organisierte intergenerative Feld. Pädagogik versucht, die

drei oder vier *Sozialisationsphasen* des menschlichen Lebens in Perspektive zu rücken. Die primäre Sozialisation als häusliche und die sekundäre Sozialisation als schulische Erziehung bzw. Führung machen nicht das Ganze aus. Auch die dritte Stufe, der Aufbau beruflicher Fertigkeiten und deren langdauernde Praxis, verlangen Selbsterziehung, erfordern verantwortliche Gestaltung zwischenmenschlicher Verhältnisse, setzen subjektive Vollmacht voraus, eröffnen Wege zur Bildung. Der vierte Bereich von Sozialisation richtet sich auf die Führung des alten Menschen, fragt nach dem Aufbau wiederum anderer Fähigkeiten. Es gilt, sich auf den endgültigen Abschied von der Welt einzurichten, sein «Haus zu bestellen», wie es altväterlich hieß. Der Grundsatz von der Würde des Menschen gilt prinzipiell bis zuletzt.

Die Führung der Alternen gehört daher unweigerlich zum Reflexionsbereich der Pädagogik. Das Gefüge dieser Lebensphasen ist auf einer Graphik dargestellt. Pädagogik versucht historisch, hermeneutisch, empirisch, philosophisch und pragmatisch Erziehung in Geschichte und Gegenwart aufzuarbeiten. Sie unternimmt es ferner, Aufklärung des Menschen über sich selbst und seine Gesellschaft in der Weise zu betreiben, daß das menschheitliche Subjekt im Erziehungsprozeß der Gattung als Zielvorstellung befriedeter Geschichte benennbar wird.

Pädagogik ist darin von anderen Sozialwissenschaften unterschieden, daß sie nicht nur ihre klare analytische Funktion gegenüber Verlaufsformen von und Ideologien über Erziehung ausübt, sondern daß sie gehalten ist, ihre theoretischen Bemühungen an den Bedürfnissen der Erziehung des einzelnen wie der Gesellschaft zu orientieren, daß sie Entwürfe von Zukunft zur Konstituierung von Theorie überhaupt einbringen muß.

Diese Gegebenheit, sowohl «reine» als auch «angewandte» Wissenschaft zu repräsentieren, macht es stellenweise schwer, für die Pädagogik eine deutliche Ortsbestimmung auf der geistigen Landkarte vorzunehmen. Pädagogik scheint zwitterhaft: einerseits annäherungsweise Sozialwissenschaft, andererseits bloße Kunstlehre, wie Erzieher sich verhalten müssen, um etwa Ordnung zu gewährleisten oder effektiv zu unterrichten. Da aber nur Menschen erziehen können, macht diese Doppelheit des menschlichen Wesens, reflektierendes und zugleich handelndes Wesen zu sein, notwendig die Zweipoligkeit der Pädagogik aus. Der Pädagoge kann sich nicht aus Zusammenhängen entlassen, in denen er handeln muß. Die generelle Unsicherheit in methodologischer Hinsicht hat eine schwankende Beurteilung der Pädagogik zur Folge. Manche sprechen ihr den Wissenschaftscharakter gänzlich ab, da sie ihre historischen Dimensionen mit geschichtswissenschaftlicher Erfahrung ermitteln müsse, wie sie allenthalben in der Historiographie üblich sind; die empirischen Daten seien mit Hilfe soziologischer oder psychologischer Erkenntnismittel zu sichern, und die Erziehungsphilosophie schließlich meine nichts anderes als einen Zweig der Philosophie. Wo bliebe also das wissenschaftliche Zentrum der Pädagogik? Andere möchten die Pädagogik dagegen in den Rang einer sozialen *Leitwissenschaft* erheben, da sie das

intergenerative Ablösungsverhältnis reflektiere und praktisch bearbeite. Wissenschaft sei überhaupt nur dadurch denkbar, daß sie ihre Erkenntnisse nicht durch die Tatsache der individuellen Hinfälligkeit des Subjekts gleichsam in den Wind geschrieben sähe, sie bestehe erst durch *Tradition*. SIEGFRIED BERNFELD hat diese Tatsache am Beispiel des Schriftvermögens hervorgehoben: Schrift sei das Vehikel zum Verkehr mit den Verstorbenen und den Ungeborenen (16, 120). Kulturtechniken also und ihr Niederschlag in Quellen, Dokumenten und Büchern bieten erst jene Grundlage, auf der wissenschaftliche Forschung zeitübergreifend möglich ist und die Schätze der Vergangenheit angeeignet und weitergetragen werden können.

Sieht man also Tradition als Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft, so wird die intergenerative Verknüpfung aller Geschlechter der Menschheit gedanklich nötig, denn Wissenschaft ist immer menschheitliches Produkt, richtet sich an alle, legt die Schranken zwischen den einzelnen Sozietäten nieder, verbindet die geistigen Kräfte der Gattung zum Begriff des Menschen. So übernimmt Wissenschaft, mit BERTOLT BRECHT zu sprechen, als Aufgabe, die Mühsal des menschlichen Lebens zu erleichtern.⁸ Mühsal meint aber nicht nur körperliche Erschöpfung, sondern auch mangelnde Teilhabe am menschheitlichen Emanzipationsprozeß, dumpfe Gefangenheit ohne geschichtliche Orientierung.

Wenn diese Überlegungen stichhaltig sind, so gewinnt Pädagogik unzweifelhaft Profil. Sie übt eine Betrachtungsweise, die sozusagen die Gleichzeitigkeit aller Generationen erkennt und postuliert, in didaktischen Bemühungen dafür ideelle Präsenz schafft, in Lehrgängen und Curricula die kritische Auswahl der Überlieferung besorgt, Unterricht organisiert und diesen unter den Anforderungen von Zukunft zu legitimieren sucht. Pädagogik handelt schließlich auch von den Organisationsstrukturen der eigenen sowie der internationalen Bildungssysteme, die der jeweiligen Kultur entsprechen und damit zugleich die unterschiedlichen Auffassungen der in allen Zeitaltern erkannten *Erziehungsbedürftigkeit* widerspiegeln. Mit diesem letzten Begriff ist die pädagogisch-anthropologische Perspektive eröffnet, die zur Gleichzeitigkeit aller Generationen zurückführt. Dann ist der Kreis einstweilen geschlossen, könnte aber konzentrisch mit erweiterten Argumenten immer erneut bedacht werden.

Pädagogik wäre nicht gut beraten, wenn sie sich im zuvor genannten Sinne als soziale Leitwissenschaft verstehen wollte, denn sie ist einem solchen Anspruch in methodologischer Hinsicht keineswegs gewachsen. Die hier angestellten intergenerativen Reflexionen können allemal nur die Zumutung an Erkenntnis bezeichnen, sich dem Prospekt der Menschheit auszusetzen, wo immer erzogen wird, weil jede nicht daran orientierte Erziehungsabsicht auch die jeweilige Ausformung von Humanität im Subjekt verhindert und damit dieses Subjekt nicht befähigt, als Exemplar und Beiträger zu seiner Gattungsgeschichte wirksam zu werden.

Der Gedankengang über das Erkenntnisspektrum von Pädagogik kann

aber nicht ein für allemal herausgearbeitet werden. Er ist eingebunden in die jeweilige Reflexion der Epoche, hängt mit der Stetigkeit und Kühnheit ihrer Selbstbefreiung zusammen, das heißt mit der Fähigkeit, in der Geschichte nicht nur blinde Abfolge, sondern menschheitlichen Auftrag wahrzunehmen. So ist Pädagogik, die heute betrieben wird, eine durchaus andere als die zu Beginn des 20. oder die des 19. Jahrhunderts, weil die gesamtgesellschaftliche Reflexion eine andere ist, andere politische Verhältnisse bestehen und die sozialen Umstände sich wandelten.

Für die Lage am Ende des 20. Jahrhunderts gilt, daß Pädagogik sich als kritische Sozialwissenschaft in den Bereich der benachbarten Disziplinen erst einzubringen lernt. In methodologischer Hinsicht muß sie sich durchaus jener Verfahren bedienen, die Erkenntnisgewinn ermöglichen, intersubjektiv überprüfbare Aussagen erlauben. In ihrem Kontext jedoch geht Pädagogik über aktuelle Bestandsaufnahmen hinaus, so unabdingbar diese sind. *Pädagogik hat es ihrem Wesen nach auch mit der Utopie zu tun*, von deren Strahlkraft erst die Gegenwart in Richtung auf Zukunft hin erleuchtet werden und Weisung empfangen kann. Wer auf diese Kraft verzichtet, macht sich der schlechten Realität dienstbar, gelangt nicht über sie hinaus, verläßt Zukunft.

Das nicht methodisierbare Element Utopie ist der Beitrag, den Pädagogik möglicherweise zur Verunsicherung ihrer sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen anbieten kann, wenn deren Erkenntnisabsichten sich auf Empirie beschränken. Ihre Rolle in diesem interdisziplinären Gespräch ist jedoch nicht strukturiert. Ein solches Gespräch setzt die Bereitschaft der Partner voraus, Methodologie als vorläufigen Versuch zu verstehen, Erkenntniszusammenhänge herzustellen, Erfahrung zu systematisieren angesichts der Tatsache, daß der Erkennende selbst nur ein befristetes Wesen ist, daß er immer nur begrenzte Ausschnitte von Wirklichkeit wahrnehmen kann und daß dahinter die menschheitliche Selbstinterpretation aufgegeben ist.

Beim Nachdenken über den Charakter von Pädagogik im Zusammenhang mit anderen Wissenschaften und im Aufriß allgemeiner Erkenntnistheorie ist die Frage erneut aufzunehmen, wie eine Wissenschaft im *Bewußtsein der Öffentlichkeit* erscheint, welche Erwartungen mit ihr verbunden werden, wie vertrauenswürdig sie wirkt, welcher Zugang zu ihr besteht. Nun richtet sich Pädagogik bekanntlich auf einen Gegenstand, den jeder zu kennen glaubt, da er selbst erzogen worden ist, schulischen Unterricht genoß, irgendwann erzogen hat, augenblicklich erzieht oder erziehen wird.

Um die Pädagogik hängt also nicht das geheimnisvolle, undurchschaubare Gewand, das etwa Medizin, Astronomie, Molekularbiologie oder die höhere Mathematik umgibt, bei denen man sich als Fachfremder im allgemeinen hütet, über Problemzusammenhänge urteilen zu wollen. Bei den Erziehungsprozessen dagegen besteht eine *vulgäre Kompetenz*. Jeder kann sich in sie einmischen und zumeist dem anderen Unfähigkeit oder Trottelhaftigkeit bescheinigen.

Der *Wissenschaft* von der Erziehung wurden, sobald sie sich etablierte, entsprechend hochgesteigerte Erwartungen entgegengebracht. Sie sollte den wohl für alle Eltern und Erzieher frustrationshaften Umgang mit den Nachwachsenden endlich unter eine klare Voraussagbarkeit stellen, nach Maßgabe anderer exakter Wissenschaften die Wenn-dann-Relation, das heißt die Gesetzmäßigkeit erkennen und beschreiben. Gerade die deutsche Erziehungswissenschaft ist in den sechziger Jahren, wie HERWIG BLANKERTZ⁹ gezeigt hat, von einer Woge der Erwartung emporgetragen worden, der das Wellental folgen mußte. Denn auch unter den neuen Rationalität verheißenden Konzepten von Curriculum, kritischer oder kommunikativer Didaktik und dergleichen bleiben die gesellschaftlichen Hoffnungen unerfüllt. Die Pädagogik kann nicht einlösen, was die Erwartungsvollen von ihr gehört zu haben meinen. Die öffentliche Wertschätzung dieser Disziplin nimmt also kaum zu, wie SIEGFRIED BERNFELD bereits 1925 klassisch formuliert:

Ein großes Kontingent der Nichtpädagogen, die an der Pädagogik interessiert sind, stellen die Eltern. Sie haben oft Grund, mit der Entwicklung ihrer Kinder unzufrieden zu sein; sie befürchten, ihre Kinder könnten mißraten, und ihre Sorge läßt sie Umschau halten nach Anweisungen, was sie zu tun haben, nach Diagnose und Prognose, wie sie das Verhalten ihrer Kinder zu bewerten, was sie von ihrer Zukunft zu erwarten haben. Die erziehende Funktion der Familie ist allerorten in Frage gestellt, die pädagogischen Hausmittel, mit denen die Großeltern sich zu helfen wußten, scheinen nicht mehr zu wirken, wenigstens haben sie das meiste von ihrer Autorität und Geltung verloren, die Unsicherheit in allen Wert- und Gesellschaftsfragen nimmt den Eltern den Mut, ihren eigenen Willen rücksichtslos durchzusetzen, Schuldgefühle und Feindseligkeit gegenüber den Kindern und der Familie, der wirtschaftlichen Not, der seelischen Beengtheit, die sie im Gefolge haben, erzeugen den Wunsch, sich zu rechtfertigen, eine erprobte Erziehungslehre zu verwenden, die, wenn sie schon nicht zum gewünschten Resultat führen mag, doch erlaubt, sich zu sagen, man habe das Mögliche getan. Diese Situation erzeugt allerdings ein beträchtliches Interesse an der Erziehung. Aber ich habe nicht den Eindruck, daß es sich zu einer Schätzung der Pädagogik verdichtet hätte. Im Gegenteil sind Anzeichen genug vorhanden, die eine gewisse Ermüdung, Enttäuschung auch dieser natürlichen Interessenten, der Eltern, für morgen schon prophezeien lassen. Denn die Pädagogik hält nicht, was man sich von ihr verspricht. Sie gibt keine klaren, eindeutigen, konkreten Anweisungen, ihre Mittel sind selten wirklich erfolgsicher, ihre Prognose oft falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend. Wenn bei dieser Lage nicht ein rapider Abfall des Interesses bemerklich wird, so mag dies vor allem daher kommen, daß für jeden Interessenten, der durch Enttäuschung – oder dadurch, daß die Kinder aus den Sorgenjahren entwachsen – von der Pädagogik abfällt, ihr ein neuer hinzuwächst, der in die Elternsituation eben eingetreten ist. Aber diese Lage verhindert zu ihrem Teil, daß die Not und das Interesse sich zur vollen Schätzung der Pädagogik, zur Anerkennung ihrer Autorität, zur Befolgung ihrer Vorschriften und zur sozialen Hochschätzung ihrer Vertreter entwickelt. Sie reicht nur hin, das wirkliche Maß von Skepsis und Geringschätzung zu verschleiern. (16, 9–10)

Während, wie bereits bemerkt, der Trend besteht, im Deutschen das alte Wort Pädagogik durch Erziehungswissenschaft zu ersetzen, ist in der uns nahestehenden englischen Sprache und im Französischen der erste Begriff festgehalten worden; es heißt dort «pedagogs» bzw. «pédagogie», und neue Termini sind nicht aufgetaucht, obgleich auch die in jenen Sprachen einheimischen Pädagogen den anthropologisch definierbaren Gesamtbereich der Erziehung bearbeiten und gerade im französischen Sprachraum mit dem Begriff «éducation permanente» die lebenslange (Selbst-)Führungsaufgabe bezeichnet ist. Es geht also vorrangig nicht um Änderungen in der Terminologie, sondern um *Einsichten in die Totalität der Menschenbildung*. Das hier vorgelegte Buch heißt darum «Allgemeine Pädagogik» und nicht «Allgemeine Erziehungswissenschaft».

Der Begriff *Pädagogik* ist selbst eine Schöpfung der bürgerlichen Gesellschaftsverhältnisse, eines neuen materiellen und ideellen Reichtums, den es in strukturellen Zusammenhängen bisher geschichtlich nicht gegeben hatte, weil dafür grundlegend veränderte Produktionsinstrumente geschaffen werden mußten. In früheren Epochen war Pädagogik zumindest trennscharf begrifflich noch nicht verfügbar. WERNER JAEGER hat in seinem Werk über die «Paideia» gezeigt, daß es Fortschritte im Erziehungsdenken und in der von ihm angeleiteten Praxis innerhalb der griechischen Antike gab. So möchte JAEGER auch den Kulturbegriff der griechischen Entwicklung allein vorbehalten und ihn nicht auf die babylonische, ägyptische oder jüdische Antike bezogen wissen (70, I, S. 6).

Aber selbst in der griechischen Antike bleibt die Formung des Individuums gemäß einem Konzept von Erziehung vor allem nach ästhetischen Gesichtspunkten exklusiv für die Oberschicht. Die Pädagogen genossen keinerlei Ansehen. Wie groß die Verachtung ihnen gegenüber war, läßt sich der Tatsache entnehmen, daß zu körperlicher Arbeit nicht mehr fähige Sklaven «pädagogische» Aufgaben erhielten.¹⁰ Immerhin dokumentiert sich in der griechischen «paideia» ein bedeutender Fortschritt gegenüber einer bloßen Aufzucht (trophé) des Nachwuchses (vgl. dazu S. 65). Auch die christliche Erziehung, die im Mittelalter die Regel bildete, die Volksmassen jedoch kaum durchdrang, griff im Anspruch voraus, denn sie sollte das Individuum für seine jenseitige Bestimmung zurüsten.

Das Bürgertum aber zog erst mit seinem neuen Begriff Pädagogik eine Linie in die Zukunft, an der es sich gedanklich voranzutasten galt, wie in Kapitel 7 über die Entdeckung der Kindheit näher dargelegt wird. Der große Säkularisationsprozeß des Lebens zu Beginn der Neuzeit eröffnete dafür die Richtung.

Im Blick auf die im nächsten Kapitel dargestellten frühmenschlichen Verhältnisse wird zu zeigen sein, daß Erziehung zwar einen grundlegenden anthropogenen Faktor aller menschlichen Sozietät darstellt, der Begriff Pädagogik aber qualitativ mehr faßt als die schlichten Aufzuchtverhältnisse in frühen Gattungsverbänden. Sobald das Bürgertum ihn hervorbringt, ent-