



Leseprobe aus Schäfer, Bildung durch Beteiligung, ISBN 978-3-7799-3976-4
© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3976-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3976-4)

1 Wie ich zu meinen Themen kam

„... doch seit einigen Jahren kommt es mir vor, als hätte ich die Welt umreist und, von einem mir unbekannten Kompass geleitet, den Ort wiedergefunden, an dem meine Geschichte begonnen hat“¹⁸

Biographie und Erziehungswissenschaft

Die eigene Biographie des Aufwachsens ist die Grundlage einer impliziten Pädagogik, an der sich eine professionell strukturierte und wissenschaftlich fundierte Pädagogik abarbeiten muss. Die Aufgabe einer solcherart reflektierten Pädagogik kann nur durch eine nachhaltige Transformation jener verinnerlichten Handlungs- und Haltungsmuster erreicht werden, die uns andernfalls immer wieder einholen, wenn wir gezwungen sind, „spontan“ pädagogisch zu handeln. Deshalb muss neues erziehungswissenschaftliches Können und Wissen mit jenen biographischen Mustern verlötet werden, die uns ein spontanes, sinnvolles Handeln mit verkürzten oder verhinderten Reflexionszeiten erlauben. Der Weg dazu führt über eine Ausbildung des pädagogischen Könnens und Wissens, die als allmähliche Transformation biographisch impliziten Könnens und Wissens in die Handlungs- und Denkweisen eines erziehungswissenschaftlich begründbaren Könnens und Wissens verstanden werden muss. Ein besseres Wissen reicht für diese Transformation nicht aus. Es muss – um nachhaltig verändert zu werden – mit einem Handeln verbunden werden, das Erfahrungen mit neuen Handlungsmustern möglich macht und vertieft. Gegebenenfalls geht es darum, alte implizite Handlungs- und Denkmuster außer Kraft zu setzen und neue nicht nur zu denken, sondern sich handelnd anzuverwandeln. Ein handlungsrelevantes erziehungswissenschaftliches Können und Wissen setzt die Bereitschaft zu einem biographischen Wandel voraus. Eine Ausbildung, die dies erreichen will, benötigt einen Schon- und Spielraum, in dem neue, biographisch verankerte Muster reflexiv entstehen und sich handlungspraktisch festigen können. Ohne eine derart individuell vertiefte Verbindung von Theorie und Praxis bleibt erziehungswissenschaftliches Wissen theoretische Spielerei mit nicht kalkulierbaren Folgen.

Das ist der Grund, weshalb ich hier einige ausgewählte biographische Notizen festhalte, die – soweit es mir möglich ist – Stationen meines Lebensweges

18 Billeter 2017, S. 72

beschreiben, die mir für die Entwicklung meines erziehungswissenschaftlichen Denkens wichtig waren. Sie enthalten also einen Versuch, Individuelles und Allgemeines zum Thema miteinander zu verbinden. Die Bemerkungen stehen unter dem Vorbehalt, der bei allen autobiographischen Äußerungen angebracht ist, dem Risiko der Täuschung über sich selbst, hat man doch keinen äußeren Bezugspunkt, an dem man solche Aussagen über sich selbst überprüfen könnte.

Biographische Notizen über Kindheit und Schule

Alles begann mit der Schule. Vom ersten Tag an fiel es mir schwer, mein Tun den Vorstellungen und Zielen der Lehrer unterzuordnen. Ich konnte für das, was ich tun *musste*, kein Interesse entfachen. Aber auch die Lehrerinnen und Lehrer interessierten sich nicht für mich. Ich war ein Leistungsobjekt und nur als solches hätte ich ihre Aufmerksamkeit erwarten können. Da ich mich jedoch der Leistung entzog, ist mir ein persönliches Interesse in der Regel entgangen. So schlug ich mich so recht und schlecht durch 13 Schuljahre, aus meiner heutigen Sicht eine weitgehend vertane Bildungszeit.

Natürlich gab es auch eine Zeit vor der Schule. Die Erinnerungen daran sind spärlich. Offensichtlich hat auch das kollektive Gedächtnis der Familie nicht viel davon „zur Sprache gebracht“, wie ich auch umgekehrt meine relative Unfähigkeit, mir Geschichten zu merken, damit in Verbindung bringe, dass über die Geschichten, die das familiäre Leben betrafen, kaum gesprochen wurde. Es sind wenige markante Erinnerungen, die geblieben sind:

- Die Liebe zum Wasser und zum Draußen-Sein, die sich mir ein Leben lang erhielt. Das Trümmersfeld einer zerstörten Stadt, das mein Spielplatz war, bevor ich zur Schule kam. Der Wiederaufbau des großelterlichen Hauses, weitgehend in Eigenregie, der meine Eltern absorbierte, enthob mich der Gefahr, zu sehr betreut und beobachtet zu werden.
- Einen Kindergarten habe ich nie besucht, obwohl meine Mutter als Kindergärtnerin ausgebildet war, den Beruf jedoch nicht ausübte. Wozu auch in den Kindergarten gehen? Das war in bürgerlichen Familien unüblich, wo die Mutter zu Hause war.
- Und, schon in der ersten Schulzeit, der Fluss durch den ich waten konnte, samt dem Holzsteg, von dem aus man zu den Sandbänken darunter klettern konnte. Die dort heimischen Scharen von Stichlingen boten sich als Objekte meines ersten biologischen Interesses. Ich wollte kennenlernen, was sich da in meiner unmittelbaren Umwelt an Lebewesen bewegte.

Weniger ein Gefühl des Glücks durchzieht diese frühen Erinnerungen als eines der Freiheit, in der ich mich in das – spielend und explorierend – vertiefen konnte, was mir wichtig schien. Es war aber auch ein Gefühl des Unbehaust-Seins, das den Umständen der Nachkriegszeit geschuldet war, Umzüge, Wiederaufbau des Hauses, in dem wir wohnen konnten nach dem Krieg, der Bezug des Einfamilienhauses, dem späteren dauerhaften Ort der Familie. Es war das Draußen, wo ich gerne zu Hause war. Und ich war es gewohnt, viel alleine zu sein.

Das war eine Situation, die meine explorierende Neugier in meinem alltäglichen Umfeld stark unterstützte, in der ich andererseits jedoch wenig von den Ordnungen erfuhr, in die einzufügen man von uns Kindern erwartete. Und diese Ordnungen brachen mit der Schule über mich herein.

Ich kann hier schon einfügen, dass ich mit dieser Skizze bisher auch die implizite, biographisch verankerte und noch wenig bewusste Pädagogik beschrieben habe, zu der ich zurückkehrte, als ich meinen beruflichen Weg als Lehrer und später als Erziehungswissenschaftler begann. Diese Wiederaanbindung an Erfahrungen einer etwas einsamen Autonomie und einem Gefühl für experimentelle Freiheit wurde in der Zeit meiner akademischen Professionalisierung unterstützt durch den gesellschaftlichen „Kampf gegen das Establishment“ der autoritären bürgerlichen Strukturen und die gesellschaftlich geförderte Suche nach neuen pädagogischen Umgangsweisen, die sich dem schulischen Diktat widersetzen. Die Vorstellungswelt der Generation der Kriegsteilnehmer, die auch den Neubeginn nach dem Krieg bestimmte, war unglaublich, ihre Autorität brüchig geworden. Die vaterlosen Kinder¹⁹ – durch die Abwesenheit der Väter durch den Krieg und die Kriegsfolgen oder durch den Tod – probten den Aufstand und gewannen – zunächst – diesen Kampf gegen eine Ordnung, die auch den Krieg legitimiert hatte.

Nun begann also die Schule und drängte mir ein Lernen auf, das mir schwerfiel und mein Selbstbewusstsein immer weiter in eine Krise trieb, aus der ich mich erst nach dem Abitur allmählich herausarbeiten konnte. Hätte es nebenher nicht einige wenige Bereiche und ein paar Menschen gegeben, bei denen dieser Teufelskreis nicht einrastete, hätte mich dieses Schicksal sicherlich meine bescheidene Schulkarriere gekostet und meinen Lebensweg in andere Richtungen gedrängt. Er könnte ja, wenn er wollte – so musste sich mein Vater, der Gymnasiallehrer, das Urteil seiner Kollegen über mich immer wieder anhören. Ja, aber in der Schule wollte ich meistens nicht.

Hätte ich nicht bemerkt, dass ich mich außerhalb der Schule durchaus in Dinge erfolgreich vertiefen konnte, dann hätte ich kein Empfinden von einem Zwiespalt entwickelt und nicht nach Gründen dafür suchen können, was mich

19 Mitscherlich 2003

zu einem schlechten Lerner in der Schule gemacht hat und was für Erfolge eines Lernens weitgehend außerhalb schulischer Kontexte verantwortlich sein konnte. Ich fühlte nicht nur meine schulische „Lernbehinderung“, sondern auch meine Lernfähigkeit in anderen Kontexten.

Es gab wenige Ausnahmen, die jedoch umso bedeutsamer waren: das Klavierspiel, das ich ab dem Zeitpunkt mit Eifer betrieb, ab dem ich meine Klavierlehrerin los war. Das war für den Erfolg in einem naturwissenschaftlichen Gymnasium jedoch völlig bedeutungslos. Ein gewisses zeichnerisches Talent, dem ich in den späten Jugendjahren nachging. Da gab es wenigstens einen Zeichenlehrer, der das anerkannte und mich förderte. Doch auch dieses Fach galt als Nebenfach, das zu einem quantifizierbaren Schulerfolg nichts beitrug. Die Beschäftigung mit der Kunst des 20. Jahrhunderts – in einer bayerischen Provinzstadt war das in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts noch kein relevantes Thema – hat mir einen Einstieg in ein kulturwissenschaftliches Denken verschafft. Immerhin war diese Provinzstadt mit ihren historischen Bauwerken ein städtebauliches Juwel und mir war es vergönnt, mich in dieser gebauten Hochkultur täglich in aller Selbstverständlichkeit zu bewegen. Diese Verbindung von Sinnestätigkeit und Denken schien es zu sein, die ich benötigte, um mich für Dinge zu interessieren und zu engagieren. Das fand ich leider weder in den Sprachen noch im Literaturunterricht.

Und dann gab es noch die Biologie, der meine ganze Neigung in und außerhalb der Schule galt, ein Interesse, das mich bis heute noch beschäftigt und dazu gebracht hat, in meine sozial- und geisteswissenschaftlich geprägte Forschungstätigkeit biologische und – darüber hinaus – auch andere naturwissenschaftliche Brennpunkte mit einzubeziehen. In der Biologie konnte ich eine biographische Linie ziehen, die von meinem Spiel „in der Natur“ über die Neugier an Pflanzen und Tieren bis zu den Präparaten reichte, die wir mit dem Mikrotom in einem Biologiekurs der Oberstufe selbst herstellten und untersuchten. Und da bindet auch das theoretische Interesse an, welches dann in die mikrobiologischen Wissensfelder der 50er Jahre führten – heute ein bescheidenes Wissen.

Ich hatte also den Kontrast an mir erlebt: ein uninteressiertes und damit bedeutungsloses Lernen unter schulischen Bedingungen, und ein anderes Lernen, welches mir hoch bedeutsam vorkam und dem ich mich freiwillig und intensiv aussetzte – sofern ich nicht von erworbenen Aufmerksamkeitsstörungen geplagt war. Während ich im schulischen Lernen immer etwas nachzuvollziehen hatte, das dann mit richtig oder falsch bewertet werden konnte, überließ ich mich bei meinen außerschulischen Tätigkeiten einem tastenden, explorierenden, probierenden und hinterfragenden Denken, in dem es eher um möglich oder nicht möglich ging. Es trug eindeutig spielerische Züge. Es waren nicht die Inhalte, die diesem ernsthaften Tun das Spielerische gaben, sondern

die Art und Weise des Vorgehens, die Struktur des Prozesses, der dabei zustande kam, gleichgültig ob es sich dabei um Kunst, Biologie oder kulturelles Denken handelte. Ich habe selten gern Regelspiele gespielt. Aber ein Handeln oder Denken, das ich befriedigend fand, trug immer spielerische Züge, gleich mit welchem Gegenstand ich mich beschäftigte. Dieser strukturelle Zugang zu den erfahrenen Prozessen ist mir immer geblieben. Er muss tief in meinem Leben verankert sein. Der Kontrast dieser Lernerfahrungen und die dabei empfundenen unterschiedlichen Qualitäten des Lernens waren treibende Kräfte, die meinem Studium und meiner wissenschaftlichen Tätigkeit einen Roten Faden gaben, den ich nicht bewusst verfolgt, sondern immer wieder im Nachhinein gefunden habe.

Über die Beschäftigung als Sonderschullehrer mit „anderen“ schwierigen und in ihrem Lernen beeinträchtigten Kindern kam ich dann zur frühen Kindheit. Dieser Zugang war mir nicht vorgezeichnet. Zu Beginn meines erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und philosophischen Studiums konnte ich mir kaum vorstellen, mich mit jungen Kindern wissenschaftlich zu beschäftigen. Dieser Schwerpunkt hat sich zunächst aus der thematischen Kontinuität meiner Arbeit ergeben. Hinzu kamen ganz sicher das Erleben und der Umgang mit den eigenen Kindern. Dabei geblieben bin ich jedoch vor allem auch deshalb, weil ich zunehmend bemerkte, dass aus der Perspektive der frühen Kindheit alle bisher scheinbar bereits beantworteten pädagogischen Fragen zumindest neu gestellt, wenn nicht überhaupt in Frage gestellt werden müssen.

Die frühe Kindheit rüttelt an vertrauten Denkgewohnheiten, stellt die Bevorzugung des rationalen schlussfolgernden Denkens in Frage, zwingt zu einer Antwort, wie ein Lernen ohne Bewusstheit strukturiert ist, verlangt nach einer Vorstellung von der Autonomie eines Kindes, das erst einen Tag alt ist, und demonstriert aufs Deutlichste, dass Lernen durch Belehren in den frühen Lebensjahren kaum eine erwünschte Wirkung zeigt und – darüber hinaus – dass es zwischenmenschliche Beziehungen sind, welche frühe Bildungsprozesse verhindern, erschweren oder ermöglichen. Schließlich machen sie das Eingeständnis unausweichlich, dass die Beteiligung an einer gegebenen alltäglichen, sachlichen Umwelt den Anfang des Lernens bildet und nicht irgendwelche Formen inhaltlicher Vermittlung. Dieser Anfang stellt unsere ganze reflexive Kultur vom Kopf buchstäblich auf Füße und Hände, die sich tätig eine Welt erschließen, mit dem Ziel, sich ein Bild von der Welt und von sich selbst zu schaffen.

Erfolge und Misserfolge in der Suche nach Orientierung

Ein Weg in die Erziehungswissenschaft war mir nicht vorgezeichnet und auch nicht geplant. Er hat sich ereignet. Und dass ich dabei in der Pädagogik der frühen Kindheit landete, war nicht voraussehbar. Dass ich dabei geblieben bin, empfinde ich jedoch als biographischen Glücksfall.

Resigniert durch meine eher unglückliche Schulkarriere hatte ich keine klaren Vorstellungen darüber, was ich studieren wollte. Mein biologisches Interesse hätte ein biologisches Studium nahegelegt. Dazu hatte ich jedoch nicht den Mut, denn ein Lehramtsstudium hatte ich verworfen; ein Medizinstudium hätte mich zwar brennend interessiert, aber ich wollte mich auf keinen Fall einem Studium unterziehen, das die schulischen Lernverfahren nun auf akademischer Ebene fortsetzt und noch verschärft. Ein biologisches Fachstudium schien mir keine beruflichen Perspektiven zu eröffnen. Dass es so etwas wie Meeresbiologie gab, wo ich zwei meiner Leidenschaften hätte verbinden können, das Wasser und die Biologie, war damals noch nicht zu mir in den süddeutschen Raum gedrungen. Deshalb probierte ich einige Studiengänge aus und landete schließlich doch in einem Lehramtsstudium, gleichsam als einer Möglichkeit, verschiedene disparate Interessen unter einen Hut zu bekommen und dennoch eine berufliche Laufbahn, die mein Leben finanzieren konnte, in den Blick zu nehmen. Dieses Studium des Lehramts an Grund- und Hauptschule erwies sich als ein Experimentierfeld. Es eröffnete mir in der Erziehungswissenschaft ein an Kant geschultes systematisches Denken und darüber hinaus Zugänge zu anderen Ansätzen philosophischen Denkens, wie Existenzphilosophie, Phänomenologie und Ansätze eines gesellschaftskritischen Denkens, die sich für mich damals im Werk Sartres verbanden, in das ich mich, mehr mühsam als erfolgreich, einzuarbeiten versuchte. Ich konnte mein Interesse an der bildenden Kunst und der Musik praktisch und theoretisch vertiefen. In der Psychologie suchte ich, zunächst erfolglos, nach Ansätzen, die es mir erlaubt hätten, Kinder besser zu verstehen. Ich hatte die damals naive Vorstellung, als Pädagoge müsste man „etwas von Kindern verstehen“. Diese Vorstellung erwies sich zunächst als unerfüllbar. Dennoch hat diese Vorstellung meinen Lebensweg in der Erziehungswissenschaft ständig begleitet.

Neben meinem Studium betrieb ich in der häuslichen Waschküche eine Metallwerkstatt, in der ich explorierend Techniken der Bearbeitung von Silber, Kupfer und Emaille erprobte. Während ich im Studium denkend immer wieder an die Grenzen meiner geistigen Durchhaltekraft stieß, ein quälendes Nebenergebnis ungeliebten Lernens, erkannte ich in der Werkstatt meine Fähigkeit zu einem Arbeiten, in dem ich die Zeit vergaß, eine Erfahrung, die mir verhalf, diese Fähigkeit dann auch in meiner akademischen Tätigkeit zu entwickeln. Doch am Ende meines einigermaßen erfolgreichen Lehramtsstudiums stand