

Klaus Giel

Einleitung in den Studienführer „Allgemeine Pädagogik“*

1. Das Problem einer orientierenden Einführung 1
2. Pädagogische Weltauslegung und Erziehungswissenschaft 3
3. „Pädagogische Topik“ als Programm 4
4. Die Allgemeine Pädagogik als Kunstlehre 5
5. Disponibilität 7
6. Soziale Identität 8
7. Perspektivität 9
8. Erziehungswirklichkeit – ein geschichtlicher Zusammenhang 10
9. Orientierende Perspektiven 12

1. Das Problem einer orientierenden Einführung

Es ist der Sinn von Einleitungen oder Einführungen, an die zentralen Fragestellungen einer Wissenschaft heranzuführen und die Elemente zu vermitteln, aus denen sich diese Wissenschaft aufbaut. Dabei wird vorausgesetzt, daß die wissenschaftliche Disziplin als ein logisch geordneter Zusammenhang vorliegt, der in die zeitliche Ordnung eines Kurses überführt und darin abgebildet werden kann.

Eine Einführung in die Pädagogik in diesem Sinne ist nicht möglich. Die Erziehungswissenschaft präsentiert sich nicht nur dem Anfänger als ein bunter Teppich von Einzeluntersuchungen, die, selbst wenn sie einem bestimmten methodologischen Standard entsprechen, keineswegs in einem homogenen theoretischen Raum vermessen werden können und sich so – bar jedes Bezugsrahmens – gegenseitig zu relativieren scheinen. Es sieht so aus, als wäre die Zeit der großen theoretischen Entwürfe für die Pädagogik vorüber. Ihre Ablösung von der Philosophie, in deren Rahmen sich noch die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ systematisch entfalten konnte, scheint die Pädagogik mit dem Verlust des langen Atems zur inneren Belebung eines Gesamtentwurfes bezahlt zu haben. Einen neuen, theoretischen (nicht philosophischen) Rahmen, in dem Fragestellungen, Methoden, Ergebnisse und die „Praxis“ aufeinander bezogen und miteinander verrechnet werden könnten, hat die Pädagogik noch nicht gefunden. Daher fällt es schwer, die Erziehungswissenschaft im Ganzen einer Theorie vorzustellen. Es scheint, daß man nur in der Form von Referaten darstellen kann, was mit welchen Methoden und Ergebnissen zu bestimmten Frage- und Themenstellungen gearbeitet wurde. Die einzige Ordnungsform, in die das so geförderte Wissen untergebracht werden kann, scheint die Enzyklopädie zu sein. So hilfreich Handbücher, Lexika und Enzyklopädien dem bereits Eingeführten sein können, die Funktion der Einführung können sie freilich nicht übernehmen.

* Erschienen in: Studienführer „Allgemeine Pädagogik“, hrsg. v. Klaus Giel, mit Beiträgen von Otto Friedrich Bollnow, Dorothea Freudenreich, Klaus Giel, Karl Heinz Günther Albert Heller, Ewald Heller, Gotthilf Gerhard Hiller, Friedrich Kümmel, Wolfgang Langer, Friedemann Maurer, Rudolf Meissner, Walter Popp, Herbert Schaible, Karl Schneider. Verlag Herder Freiburg/Basel/Wien 1976, S. 9-25 (Schriften des Willmann-Instituts München/Wien). Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt..

Die Unmöglichkeit einer systematischen Einführung in die Pädagogik verschärft indes nur die Problematik der Orientierung in einer unübersichtlich gewordenen Fülle von Untersuchungen, Ergebnissen und Wertungen. Die Orientierung in der unübersichtlich gewordenen Landschaft der Pädagogik wird zusätzlich dadurch erschwert, daß alles, was mit der Erziehung zu tun hat, im Zusammenhang mit politischen Perspektiven interessant wird, Aktualität und [9/10] Brisanz gewinnt und wieder in Vergessenheit gerät. In der Pädagogik fällt es außerordentlich schwer, zwischen theoretischer Relevanz und politischer Aktualität zu unterscheiden. Wie auch sonst erzeugt hier die politische Öffentlichkeit Orientierungsprobleme eigener Art.

Eine weitere Schwierigkeit kommt hinzu: die Dringlichkeit einer „orientierenden“ Einführung wurde mit dem Argument zu begründen versucht, daß sich die Erziehungswissenschaft noch nicht als eine in sich geschlossene Forschungs- und Lehrdisziplin konsolidiert habe. Nun sind Behauptungen über den Zustand einer wissenschaftlichen Disziplin allemal mit so vielen Voraussetzungen belastet, daß man sie schleunigst fallenlassen sollte, wenn nicht in der angemessenen Ausführlichkeit und mit der gebotenen Sorgfalt darauf eingegangen werden kann. Überdies sind wir im vorliegenden Zusammenhang auch gar nicht auf Feststellungen über den Zustand der Erziehungswissenschaft angewiesen. Das Problem einer „orientierenden“ Einführung stellt sich vielmehr aus Gründen, die nicht mit dem gegenwärtigen Zustand, sondern mit einer Eigentümlichkeit der Erziehungswissenschaft zu tun haben.

Die Einführung in eine Naturwissenschaft ist ja gerade daraufhin systematisch zu nennen, daß jede dieser Wissenschaften eine ganz neue Ordnung aufbaut; eine Ordnung vor allem, die in der Lebenswelt nicht vorkommt. Die Ordnung, in der die Wissenschaften Erscheinungen thematisieren und „beschreiben“, ist im allgemeinen nicht identisch mit den Formen, in denen wir unseren Lebensraum gliedern, Dinge gebrauchen und mit anderen Menschen umgehen. In der alltäglichen Lebenswelt verhält man sich nicht als Physiker oder Mathematiker: Das spezifische Gewicht und die molekulare Struktur des Weines, den er mit Freunden genießt, interessieren nicht einmal den Chemiker.¹ Im Unterschied dazu wird jeder von uns in seiner Lebenswelt bereits gezwungen, als „Sozialwissenschaftler“ zu handeln. Wenn wir uns z. B. in Geschäften angemessen verhalten, haben wir bereits sozialwissenschaftliche Reduktionen vollzogen, auch wenn es uns im einzelnen nicht bewußt wird.² Wir verkehren mit dem „Fräulein an der Kasse“ nicht von Mensch zu Mensch: unser Verhalten ihm gegenüber „funktioniert“ aufgrund von Reduktionen, die uns das Kassensfräulein nur noch als austauschbare Inhaberin von Funktionen in den Blick rückt. In ähnlicher Weise ist der alltägliche Umgang mit Menschen von pädagogischen Konstrukten geleitet und bestimmt. Was man und wie man einem anderen etwas sagen zu müssen glaubt, hängt von Annahmen über geistiges Niveau und Training des Partners ab. Vornehmlich ist der Umgang mit Kindern und Jugendlichen von pädagogischen Konstrukten geleitet: von Annahmen darüber, wie man sich ihnen gegenüber verhalten muß, wenn sie zu brauchbaren, den Bestand und Fortschritt der gesellschaftlichen Kultur garantierenden Gliedern der Gesellschaft heranwachsen sollen. In einem gewissen Sinne braucht man daher gar nicht in die Erziehungswissenschaft einzuführen, weit man aufgrund der Tat- [10/11] sache des Lebens in einer soziokulturellen Wirklichkeit sich immer schon als Erziehungswissenschaftler verhält und verhalten muß. Die Lebenswirklichkeit ist immer auch durch pädagogische Konzeptionen und Konstrukte gegliedert und orientiert.

¹ Vgl. dazu: Dahrendorf, R.: Homo sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, in: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. München 1967, S. 128 ff.

² Dazu besonders: Rapp, U.: Handeln und Zuschauen. Untersuchungen über den theatersoziologischen Aspekt in der menschlichen Interaktion. Neuwied 1973 (SL 116), S.91 ff.

2. Pädagogische Weltauslegung und Erziehungswissenschaft

Natürlich ist die pädagogische Weltauslegung (Interpretation der Lebenswirklichkeit) nicht gleichzusetzen mit erziehungswissenschaftlich gesicherten und geordneten Tatsachenaussagen. Gleichwohl ist die radikale Entgegensetzung von Deutung und Aussage, von Weltauslegung und systematischer Ordnung im Raume der Pädagogik nicht möglich. Der reale Gehalt der Erziehungswissenschaft ist und bleibt die pädagogisch ausgelegte Lebenswelt: wo der Weltbegriff der Pädagogik ausgeklammert bleibt, wird die Erziehungswissenschaft ihres gegenständlichen Bezuges beraubt. In erziehungswissenschaftlichen Aussagen kann nur gefaßt werden, was in der Weltauslegung einer bestimmten gesellschaftlichen Kultur in den Gesichtskreis getreten ist. Die erziehungswissenschaftliche Aussage stellt, um ein Bild C. F. Weizsäckers zu gebrauchen, die gehärtete Spitze einer nicht gehärteten Masse dar.³

So scheint also keine Einführung in die Erziehungswissenschaft möglich zu sein, die das Verhältnis von Weltauslegung und Tatsachenfeststellung unbeachtet läßt. Die Einführung hat hier die Grenzen und Übergänge sichtbar zu machen, die Überführung von Welt- in Systembegriffe nachzuvollziehen und die Einlagerungen von wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen in die Lebenswelt zu verdeutlichen.

Das sachliche Problem liegt in der Thematisierung des Vorganges, in dem Konzeptionen der Lebenswelt in wissenschaftliche Begriffe, praktische Maximen in Forschungshypothesen und „bewegende“ Probleme in methodologisch instrumentierte Fragestellungen überführt werden; das Problem liegt aber auch in der Erörterbarkeit der Bedeutung und der Wirkung, die derlei wissenschaftliche Bemühungen rückwirkend in der Lebenswelt und für sie haben. (Es wäre dabei u. a. zu zeigen, wie durch die Wissenschaft neue Erwartungen geweckt und damit neue Probleme erzeugt werden.)

Es gibt, so gesehen, keinen einsinnigen Weg von der Erziehungswirklichkeit und der in sie eingelagerten „Pädagogik“ zur Erziehungswissenschaft, weil die Forschung ihrerseits die Basis, auf der sie aufruhet und auf die sie sich bezieht, ständig verändert.

Nach dem eben Ausgeführten könnte das Problem einer „orientierenden“ Einführung in die Pädagogik als das einer „Kritik der pädagogischen Vernunft“ angesprochen werden. Darin ginge es einerseits um die Aufklärung der die Praxis leitenden Vorstellungen, Interessen und Erwartungen, und andererseits [11/12] um die Erhellung der Bedeutung und der die Lebensumstände verändernden Wirkung der Forschung. Eine solche Kritik der pädagogischen Vernunft müßte in einem die Funktion der kritischen Aufarbeitung des Erziehungsverständnisses und der dadurch möglich werdenden Grundlegung (Konzeptualisierung) von Forschungsansätzen übernehmen, wie auch die der Kontrolle der praktischen Wirkungen von Untersuchungen und ihrer Einordnung in die gesamte Erziehungslandschaft. Da der hier vertretenen Auffassung zufolge die Grenzlinien zwischen pädagogischer Weltauslegung und Erziehungswissenschaft nicht ein für allemal innerhalb eines Systems gezogen werden können, ist die „Einführung“ im Sinne einer Kritik der pädagogischen Vernunft eine Aufgabe, die sich in wandelnden Konstellationen ständig neu stellt. Formal gesehen, ist diese Aufgabe nur in einem Diskurs zu leisten, der so verfaßt und strukturiert ist, daß in seiner Ordnung Formen der pädagogischen Weltauslegung und „Systembegriffe“ aufeinander bezogen (und voneinander unterschieden) werden können. In der Auslegung der Ordnung eines solchen Diskurses sehen wir die Aufgabe und die Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Die hier geforderte Allgemeine Pädagogik wäre infolgedessen nicht zu verstehen als eine „Vorstufe“, die auf dem Weg zur Erziehungswissenschaft überwunden werden muß, sondern als ein theoretischer Rahmen, in dem die Erziehungswissenschaft von der Erziehungswirklichkeit (als ihrer Basis) in einer

³ Weizsäcker, C. F.: Sprache als Information, in: Bayerische Akademie der Schönen Künste (Hrsg.), Die Sprache. Darmstadt 1959, S. 52.

thematisierbaren und durchaus geregelten Weise „überschritten“ wird. Die Allgemeine Pädagogik hätte es mit der Form und der Ordnung dieses Überschreitens zu tun, mit den Perspektiven, in denen sich die Erziehungswirklichkeit aufbaut. Die Allgemeine Pädagogik wäre, um es mit einem Bilde zu versuchen, mit der Erschließung der pädagogischen Landschaft betraut, in die Bauwerke, über künstlichen Fundamenten errichtet, eingelagert sind. Landschaften werden aber, um im Bilde zu bleiben, durch die Wege erschlossen, die in sie hineinführen und die sie gliedern. Die Wege bilden ein Netzwerk, in dessen Gefüge die Landschaft beschreibbar wird. Die Allgemeine Pädagogik, soll sie die angedeuteten Bedingungen erfüllen, müßte als ein Netzwerk durchgeführt werden, in dessen Ordnung die Erziehungswirklichkeit perspektivisch erschlossen wird. Sie wäre, so gesehen, per se ein Studienführer. Die Ordnung des Lehrens und Lernens wäre für sie nicht etwas Hinzukommendes, Äußeres, sondern ein konstitutiver Bestandteil ihrer selbst. In diesem Sinne hatte Herbart seine „Allgemeine Pädagogik“ als eine Landkarte „darbieten“ wollen, „für die Unerfahrenen, die zu wissen wünschen, welcherlei Erfahrungen sie aufsuchen und bereiten sollen“. Im ganzen meint Herbart an dieser Stelle: „Woran dem Erzieher gelegen sein soll: das muss ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder wo möglich wie der Grundriss einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich auch ohne Vorüber von selbst orientirt.“⁴

Was die Allgemeine Pädagogik ist, kann, wo sie in den Dienst der grob skiz- [12/13] zierten Aufgaben genommen werden soll, nur von verschiedenen Seiten und unter verschiedenen Perspektiven als Problem entfaltet werden. Darin – nicht in der Bereitstellung eines „Fundamentums“, auf das in F-Kursen aufgebaut werden könnte – wird die Funktion des Studienführers gesehen. (Die Ausmessung eines „Fundamentums“ des Pädagogik-Studiums ist eine außerordentlich komplizierte, ungelöste Forschungsaufgabe.)

Die Festlegung der Perspektiven ist, wenn wir mit unseren bisherigen Ausführungen „richtig liegen“, ein konstitutives Moment der Allgemeinen Pädagogik. Um auch dies als Problem offenzuhalten, geht der vorliegende Studienführer nicht von Theorieansätzen aus, die sich in der Forschung bewährt haben. Ein solcher approach liegt überdies in einer gültigen Form in Mollenhauers Theorien zum Erziehungsprozeß vor.⁵

Ein Konsens über die Forderungen, unter denen die Allgemeine Pädagogik auszuführen ist, kann derzeit nicht vorausgesetzt werden. Dies mag den Versuch rechtfertigen, in „einleitenden Partien“ zur Entfaltung und Begründung der Postulate etwas weiter auszuholen; was notwendigerweise den Charakter der Einleitung verdirbt, ohne die Konsistenz eines durchgeführten selbständigen Beitrages zu gewinnen.

3. „Pädagogische Topik“ als Programm

Mit dem Ausdruck „Kritik der pädagogischen Vernunft“ ist vorläufig eine keineswegs klar umrissene Aufgabe angesprochen. Die Wahl des Ausdrucks kann überdies nur dann gegen den Vorwurf der Anmaßung vertreten werden, wenn sich zeigen ließe, wie das Problem der „Sachhaltigkeit“ (realitas) der Erziehung in einer nachvollziehbaren Weise zu stellen und auszuarbeiten ist: in einer wohlgeordneten Ausführung der pädagogischen Grundbegriffe. Im gegebenen Rahmen kann dieses Problem nicht abschließend behandelt, aber auch nicht völlig übergangen werden. Die folgenden Ausführungen können somit auch nicht als Grundlegung

⁴ Nohl, H. (Hrsg.): Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Weinheim ⁵1963 (Kleine Pädagogische Texte 25), S. 10.

⁵ Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972 (Grundfragen der Erziehungswissenschaft 1).

des Ganzen verstanden werden. Sie versuchen lediglich einiges zur Rechtfertigung der Gliederung und des Aufbaus des vorliegenden „Studienführers“ beizutragen.

Nach den angestellten Vorüberlegungen hätte es die Allgemeine Pädagogik mit der Ausarbeitung der Formen zu tun, in denen tatsächlichen Ereignissen, Handlungen, Verhältnissen, Beziehungen u. a. eine erzieherische Bedeutung zugesprochen wird. Jede Bedeutungsverleihung (Bewertung, Qualifikation) wirft das Problem des Rechtsgrundes auf; die Frage nach den Bedingungen, die erfüllt sein müssen, wenn „irgend etwas“ als erzieherisch relevante Tatsache gelten soll. Die Ausgangsfrage der Allgemeinen Pädagogik würde sich also auf den Rechtsgrund der pädagogischen Qualifikation von sozialen Tatsachen beziehen: die pädagogische Vernunft erweise sich darin als eine Form des „rechenschaftable- [13/14] genden“ Erörterns und Denkens, als ein λόγον δίδοναι. Die pädagogische Bewertung kann nicht auf die hingegenommene „Geltung“ von Grundwerten aufgebaut werden (in der Form einer „validierenden“ Deduktion, bei der die Übereinstimmung von konkreten Zwecken mit geltenden „Grundwerten“ dargetan wird). In einem gewissen Sinne stehen bei der pädagogischen Beurteilung von Fällen die Kriterien und Werte, nach denen geurteilt wird, selbst zur Diskussion.

Bezüglich der Allgemeinen Pädagogik hätten wir es, von hierher gesehen, mit der Frage nach der Ordnung eines Diskurses zu tun, in dem die Geltung von Grundwerten in einer spezifischen Weise an konkreten Vorkommnissen ausgehandelt werden kann.

Ordnungen, nach denen Argumente gefunden und Ereignisse hinsichtlich ihrer Bedeutung (Relevanz) im Rahmen eines abgegrenzten Gebietes durchleuchtet werden können, sind im Zusammenhang der Rhetorik das spezielle Thema der Topik. Da wir hier im Prinzip dasselbe suchen, könnte man die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik, wie wir sie verstehen, in der Entwicklung einer „Pädagogischen Topik“ sehen.⁶

4. Die Allgemeine Pädagogik als Kunstlehre

Wenn auch über die Verfassung einer pädagogischen Topik noch nichts auszumachen ist, so steht doch eines jetzt schon fest: Wo die Allgemeine Pädagogik als Topik entworfen werden soll, wird sie den Charakter einer Kunstlehre erhalten. Als solche befände sie sich zwar in einer ansehnlichen Gesellschaft – Grammatik, Rhetorik, Politik, Hermeneutik –, aber gleichzeitig in einem außerordentlich spannungsreichen Verhältnis zur Wissenschaft. Die Künste, die sich aus dem Begriff der τέχνη herleiten, wurden im Lauf der Geschichte immer wieder in einen ausdrücklichen Gegensatz zu den Wissenschaften im strengen Sinne gebracht, die „-nomien“ oder „-logien“ genannt wurden.⁷

Als Kunstlehre (ars) war die Pädagogik nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen und in einer bestimmten Gestalt möglich, worüber man Rechenschaft ablegen muß, wenn man ihre Wiederbelebung fordert.

Die Kunstlehre, um die es hier geht, dies vorweg, hat nichts zu tun mit der „schönen Kunst“ im modernen Sinn. „Der Begriff ars muß von Kunst' im modernen Sinn streng geschieden werden. Er bedeutet ‚Lehre‘ in dem Sinn, den das Wort in ‚Sprachlehre‘ hat. Die antike Etymologie brachte das Wort mit artus ‚eng‘ zusammen: die artes schließen alles in enge Regeln

⁶ Zum Problem einer pädagogischen Topik vor allem: Blass, J. L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik: Wuppertal-Ratingen -Düsseldorf 1969.

⁷ Zur Rolle der τέχνη für die pädagogische Theoriebildung: Schurr, J.: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf 1975.

ein.“⁸ Die Regelmäßigkeit der Kunstlehren ist aber gleichzeitig von der Gesetzmäßigkeit abzuheben, die das Ziel der Wissenschaft ist. Die Gesetzmäßigkeit im letzteren Sinne ordnet Fakten und Daten, indem sie diese als Variable von Funktionen aufeinander bezieht und bestimmt. Die Regeln der Künste dagegen sind in einer spezifischen [14/15] Weise auf vorgegebene Handlungszusammenhänge (des Redens, Sichbewegens, Rechnens und Verstehens) bezogen. Sie gliedern diese Zusammenhänge in relevante Einheiten, die als Paradigmen den formalen Aufbau von Handlungseinheiten zeigen. (Am Paradigma können ganze Konjugationsklassen oder „Rechenarten“ durchgenommen werden.) Diese formalen Einheiten werden unabhängig von ihrer jeweiligen inhaltlichen Füllung gefaßt und zur Aufbereitung von unvorhersehbaren Fällen bereitgestellt. Durch die Gliederung von Handlungszusammenhängen in Paradigmen und deren Anordnung in Übungsreihen und Etüden werden also unbewußt vollzogene Akte artikuliert und demjenigen verfügbar, der sich der Zucht der Kunst unterzieht. Wer sich dieser Zucht unterzieht, wird gleichzeitig für unvorhersehbare Fälle in einer kontingenten Wirklichkeit gerüstet und disponiert. Die Regeln der Kunstlehren sind auf die Steigerung des Verfügungkönnens über Akte, die man ständig unkontrolliert vollzieht, gerichtet. Diese Regeln initiieren keine Praxis und sie heben die Praxis auch nicht präskriptiv – wie in der Technologie – auf, sondern sie gliedern und artikulieren einen unbewußten Vollzug, der durch die Artikulation zu einem Können gesteigert wird.

Der Pädagogik wurde in diesem Zusammenhang die Aufgabe der kunstgemäßen Auslegung von Zusammenhängen, die gleichsam natürlich vorgegeben sind, zugeschrieben. Sie ist nicht selber eine „objektive“ Kunst, wie die Grammatik, sondern der Vorgang der Artikulation des „Redens“, die ihren Niederschlag in der Grammatik (Kunst des „richtigen“ Redens), der Rhetorik (Kunst des „guten“ Redens) und der Dialektik (Kunst des angemessenen, „wahren“ Redens) findet. Die Artikulation von „natürlich“ vorgegebenen Handlungszusammenhängen in der Gestalt von Kunstregeln, wurde Methode genannt. „Die Kunst ist ein Verfahren der Vernunft, mit dem sie auf einem Abkürzungsweg eine Fertigkeit für das natürlicherweise Mögliche entwickelt. Die Vernunft bewirkt oder verspricht mit diesem Verfahren nämlich nicht die Ausführung von Unmöglichem, sondern im Bereich dessen, was geleistet werden kann, setzt sie gleichsam dem verschwenderischen Umweg der Natur einen Abkürzungsweg entgegen und bringt sozusagen eine Fähigkeit zur Bewältigung schwieriger Dinge hervor. Deshalb sprechen die Griechen von der Kunst als von einer μέθοδος, d. h. von einem Abkürzungsverfahren ... damit das, was zu geschehen hat, geradliniger und leichter vollführt wird.“⁹ So wird insbesondere für Pestalozzi die „bewußte“ Erziehung eine Frage der Methode, die unmittelbar („immediat“) an den Gang der Natur anknüpft und ihren Niederschlag in Übungsreihen im moralischen, intellektuellen und motorischen Bereich findet. Fröbel hat den Ansatzpunkt aller Künste im Spiel gesehen. Das Spiel stellt die einfachste und unmittelbarste Form dar, in der Regelsysteme in eine disponierende und potenzierende Funktion treten können. Den Spielen wohnt sozusagen ein eigenes Vollkommenheitsideal inne: sie verpflichten den Spieler, soll sein [15/16] Spiel nicht in läppische Spielerei entarten, zur ständigen Verbesserung. Dieser immanente Zug zur Vervollkommnung wird als „Zwang“ zur „gespannten“, auf das Gelingen gerichteten Wiederholung wirksam. Dieser Zwang zur Wiederholung gibt den natürlichen Anknüpfungspunkt für die Gliederung des Spiels in wiederholbare Spielzüge ab.

Auf die Weiterführung der Idee der Spielpflege und Spielkultur über M. Montessori bis in unsere Tage hinein kann hier nur mit Nachdruck hingewiesen werden.¹⁰

⁸ Curtius, E. R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern ⁵1965, S. 47.

⁹ Johannes von Salisbury: Metalogicon, in: Garin, E. (Hrsg.): Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I: Mittelalter, Reinbek 1964 (rde 205/206), S. 223.

¹⁰ Dazu Scheuerl, H.: Spiel und Bildung, in: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S.26 f.

Die Künste und der historische Zusammenhang, in dem sie ausgebildet wurden, werden nun aber dort fragwürdig, wo an die Stelle der Disponibilität das sichere Wissen tritt: wo die Schulgrammatik durch die Linguistik, die Logik durch die Mathematik, die Ethik durch eine wissenschaftliche Verhaltenslehre suspendiert werden können.

Vergewissern wir uns hier noch einmal der Funktion der Künste und ihres methodischen Aufbaus. Das Ziel hat nicht in der Vermittlung sicheren Wissens und erprobten, verlässlichen Verhaltens gelegen, sondern in der Zurüstung des Zöglings für eine unvorhersehbare Fülle von Möglichkeiten. Die Künste wollten auf eine geregelte und kontrollierbare Weise vom Druck des Unmittelbar-Faktischen befreien und für das Mögliche disponieren. Sie stellten, so gesehen, eine Form des Transzendierens des Tatsächlichen dar, mit dem Ziel, die Wirklichkeit als Welt, d. h. als Verweisungszusammenhang von Möglichem erscheinen zu lassen. Ohne hier in eine wissenschaftstheoretische Erörterung der Frage, wieweit sich in Erfüllung des positivistischen Glaubens die Künste durch sicheres Wissen ersetzen lassen, eintreten zu wollen, bleibt doch das Problem der kunstmäßigen Explikation der Wirklichkeit als Welt und des Sichzurechtfindens in einer kontingenten Wirklichkeit in der wissenschaftlichen Zivilisation nicht nur offen. Es verschärft sich sogar noch, wo die überlieferten Instanzen der Weltauslegung, die Sprache, die ästhetische Interpretation der Wirklichkeit in den schönen Künsten, die Formen der religiösen Weltdeutung wissenschaftlich entzaubert wurden. Es ist ja nicht nur an dem, daß das Wissen von Einzelpersonen nicht mehr überschaut werden kann, sondern daß es ganz und gar nicht in der Ordnung vorliegt, in der es ohne jede weitere Vermittlung zur Bewältigung von Lebenssituationen zur Verfügung stünde.

So besteht die Grundfrage der Methode nicht mehr in der Sicherstellung und Vergewisserung der „natürlichen“ Basis der überlieferten Künste, sondern in der Artikulation des Selbstfindungsprozesses, der die Determinationen der wissenschaftlichen Zivilisation transzendiert, um ans Licht zu bringen, was der Mensch über die gesellschaftliche Verwertung seiner „Kräfte“ hinaus vermag.

Die neu zu findende und zu erfindende Methode hätte, um es in Anlehnung an Pestalozzi zu formulieren, dem Haschen des Menschen nach sich selber [16/17] Handreichung zu bieten und dabei Möglichkeiten der Ausbildung und Ausdifferenzierung von Weltverhältnissen zur Wirklichkeit bereitzustellen.

5. Disponibilität

Dazu müßten die Bestimmtheiten des Verhaltens, des Handelns und Wahrnehmens sozusagen in die Relation des Könnens überführt, d. h. als spezifische Ausprägung der Anspruchs-Erfüllungs-Beziehung sichtbar gemacht werden. Nun scheint das Verhalten zunächst einmal durch das, womit man zu tun hat, bestimmt zu sein. In bezug auf dieses – sachliche – Moment der Bestimmtheit gesellschaftlichen Verhaltens erfüllt und konkretisiert sich die Erwartungs-Erfüllungs-Differenz als Repräsentationsverhältnis. Das, womit man zu tun hat, konstituiert sich als Repräsentant: es ist das, was es repräsentiert: Exemplar, Art, Fall eines Gesetzes o. ä., und nur als dieses kann es thematisiert werden. Insofern das Bestimmte den Charakter des Repräsentanten erhält, ist es von vornherein in die Perspektive einer Meinung oder Intention gerückt, die durch konkretes Wahrnehmungsmaterial gedeckt oder enttäuscht werden kann.

Von hierher gesehen muß sich der Weltbezug zur Wirklichkeit immer auch als Ausbildung von sachlichen Intentionen (Meinungen) realisieren. Darin liegt zweierlei: zum einen, daß die Entfaltung von sachlichen Intentionen, das Hervorkehren der Sachhaltigkeit (realitas) der Wirklichkeit der pädagogischen Pflege und Obhut bedarf. Unser tatsächliches Verhalten ist so sehr durch vorformulierte Verhaltensmuster bestimmt und durch Sanktionen sichergestellt, daß es ohne inhaltlich-sachliche Vermittlung auskommt. Unser Umgang mit den Dingen ist schon längst nicht mehr sachlich vermittelt, sondern durch Gebrauchsanweisungen gelenkt.

Zum anderen aber begreift man, wo die sachlichen Intentionen erst noch entfaltet werden müssen, wo die Intentionalität somit nicht als eine Eigenschaft des Bewußtseins vorausgesetzt wird, die Wirklichkeit als explorationsbedürftig. Die Sachhaltigkeit und ineins mit ihr die Fähigkeit, sie zu erfassen, muß allererst erkundet werden.

Mit den sachlichen Intentionen wird somit die Möglichkeit ausgebildet, den tatsächlichen, aktuellen Wahrnehmungen vorzugreifen: in Entwürfen und Konstrukten, die die Wahrnehmung vorstrukturieren. Das Problem der Entfaltung sachlicher Intentionen stellt sich demnach auch als das des Verfügens über Verhaltens- und Erlebnisdispositionen (erworbenen und angeborenen) als Organen zur Erfassung des Realitätsgehaltes der Wirklichkeit. Als pädagogische Aufgabe ergibt sich von hier aus, den Zögling in eine solche Verfassung zu bringen, in der ihm die eigenen Dispositionen verfügbar werden. Man könnte diese Aufgabe als die der Disponibilität im engeren Sinne bezeichnen.

Nur in dem Maße, in dem der Zögling über seine „psychischen“ Ressourcen verfügt, daß sie ihm zu Organen der Wirklichkeitserfahrung werden, kann [17/18] man ihn begabt nennen. Selbstverständlich redet, wer von Begabungen spricht, auch von festen Größen, von Verhaltensdispositionen, meßbarer Intelligenz und feststellbaren Einstellungen. Intelligenz und Einstellung bilden aber nur das psychische Substrat der Begabung, die als die individuelle Art, in der über Fähigkeiten und Dispositionen verfügt wird, zu charakterisieren ist. Begabung ist sozusagen die individuelle Bestimmung und Ausformulierung von objektiv meßbaren Leistungspotentialen.

6. Soziale Identität

Wie wir eben auszuführen versuchten, sind die konstitutiven Leistungen nicht auf die Beschaffenheit des Bewußtseins zurückzuführen. Daher bedürfen sie, um ihrer objektiven Verbindlichkeit willen, der Zustimmung durch andere Menschen. Die „realitas“ der Wirklichkeit hat eine soziale Dimension, ohne die sie nicht gedacht werden kann. Das Spezifische der sozialen Dimension der Sachhaltigkeit liegt jedoch darin, daß im Hinblick auf die Explorationsbedürftigkeit der Sache soziale Beziehungen zu „unvordenklich anderen“ möglich werden: damit sind Beziehungen zwischen Personen gemeint, die nicht schon im voraus wissen, was sie voneinander wollen oder wollen können, sich also nicht als Inhaber von sozialen Positionen oder Rollen gegenüberreten. Nur unter der Voraussetzung von Beziehungen der unvordenklich anderen zueinander kann die Zustimmungsbedürftigkeit als eine sinnvolle Angelegenheit gedacht werden.

Die soziale Dimension des Weltverhältnisses wird durch die soziale Identitätsfindung konkret ausgelegt. Damit ist wiederum nicht die Integration von einzelnen in vorgegebene Gruppen gemeint, und die Internalisierung der darin geltenden Normen, sondern ein solches Ins-Spiel-Bringen der sozialen Positionen und Normen, das eine unvoreingenommene Kommunikation ermöglicht. Wo man sich in der angedeuteten Weise zum anderen werden kann, was auch so zu verstehen ist, daß man sich selbst im Hinblick auf andere Menschen zum anderen werden kann, konstituiert sich eine Gemeinsamkeit, die auf einem Konsens aufbaut, der ausdrücklich ausgehandelt werden muß. (Konsens ist hier nicht nur negativ als nicht artikulierter Dissens bestimmt.)

Auch damit wird keine Wesensaussage über den Menschen als einem „zoon politikon“, sondern nur eine Aufgabe sichtbar gemacht. Man kann in funktionsteiligen Gesellschaften durchaus in bloßen Identifikationen leben: man identifiziert sich mit seiner Rolle, seiner Gruppe, einer Bezugsperson. Man kann das Leben eines Doppelgängers spielen. Die sozialen Beziehungen, die zum Aufbau einer mit anderen geteilten Wirklichkeit (gemeinsamen Welt) unabdingbar sind, brauchen nicht realisiert zu werden.

Freilich ist die Entdeckung des unvordenklich anderen, dessen Zustimmung ein unabdingbares Moment der Konstitution der Sache ist, wiederum nur in [18/19] bezug auf die Sachhaltigkeit möglich. Ein isoliertes Training von sozialen Fertigkeiten würde die soziale Dimension der Lebenswirklichkeit genauso verfehlen, wie ein isoliertes Training von kognitiven Fähigkeiten die Begabung verfehlt, wiewohl alle sozialen Beziehungen affektive Fähigkeiten, als ihr Substrat sozusagen, voraussetzen. Das praktische Problem der Pädagogik stellt sich auch hier als Frage nach Formen, in denen gesellschaftliche Positionen, Rollen, Sanktionen so ins Spiel gebracht werden können, daß man sich gegenseitig zum unvordenkbar anderen werden kann.

7. Perspektivität

Wo bei der Entfaltung der Konstitutionsproblematik ganz ausdrücklich auf einen archimedischen Punkt als einem absoluten (zeitlosen) Anfang verzichtet wird, wird die Zeit als konstitutive Dimension der Realität eingeführt. Der Zeit kommt dabei nicht nur im Hinblick auf die Kontingenz der Ereignisse eine ordnende Funktion zu; es hängt mit der Zustimmungsbedürftigkeit der Realität selbst zusammen, daß jeder Spruch über die Wirklichkeit jederzeit aufgehoben werden kann und daß hinsichtlich dessen, was als seiend zu gelten hat, Wiederaufnahmeverfahren beantragt werden können. In ihrer zeitlichen Dimension ist die Realität als geschichtliche bestimmbar: sie ist nie ein für allemal festgestellt.

Im pädagogischen Zusammenhang kann die zeitliche Dimension als das Verhältnis von Antizipation und Erfüllung gefaßt werden. Das Ganze des Lebenslaufes ist immer gegeben in der Gestalt des Erfüllt- oder Nichterfülltseins von Protentionen und Erwartungen. Jede Erfüllung ist dabei eine genauere Bestimmung und Interpretation der Erwartung. Im Hinblick darauf, daß die Antizipationen durch die Erfüllungen konkretisiert werden, könnte man hier auch von der Dimension der Perspektivität reden. Es geht hierbei um die Aufgabe der Eröffnung von Perspektiven in einer Wirklichkeit von perfekt zu erledigenden Aufgaben; in einer Wirklichkeit, in der es nichts mehr zu entdecken, sondern nur noch zu perfektionieren gibt. Damit ist auch der Zusammenhang der Perspektivität zu den anderen Dimensionen des Welverhältnisses angesprochen. In einer perspektivischen Durchflutung der eigenen Lebenswirklichkeit wird auch die Entdeckung des anderen in einer explorationsbedürftigen Wirklichkeit möglich. Bliebe noch darauf hinzuweisen, daß die Perspektivität ein entscheidendes Moment zur Bestimmung des Zöglingsseins darstellt. Für den Aufbau einer Pädagogik, die von den überlieferten Vorstellungen einer natürlichen Basis der Erziehung absieht, ist zu fordern, daß das Educandussein nicht an ein wie auch immer außerpädagogisch bestimmtes „Jungsein“ gebunden wird. Edukand kann prinzipiell jeder sein, sofern es möglich ist, ihm Zukunftsperspektiven zu eröffnen. (Kinder und Jugendliche können nicht nur altklug sein, sondern auch resignieren.) Als Resümee unserer Ausführungen ergibt sich [19/20] somit, daß bei Zugrundelegung der Kategorie des Könnens das Weltverhältnis zur Wirklichkeit in drei Dimensionen ausgelegt werden kann: der sachlichen, der sozialen und der geschichtlichen. Wir haben damit, dies nur am Rande, die Stelle der Argumentation erreicht, wo die zeitgenössische Erziehungstheorie in Anlehnung an N. Luhmann versucht, durch die Wiedereinführung des Sinnbegriffes den Behaviorismus im pädagogischen Denken zu überwinden.¹¹

Bezüglich der neu zu entwickelnden Methodenfrage in der Pädagogik haben sich drei – man könnte sagen – ideale Anforderungen ergeben, auf die hin „pädagogische Künste“ zu entwerfen wären: Disponibilität (Begabung), soziale Identität und Perspektivität. Es wird angenom-

¹¹ Mollenhauer, K.: a. a. O., S. 27 ff.

men, daß diese drei idealen Anforderungen immer schon hinterlegt sind, wo Ereignissen oder Maßnahmen eine erzieherische Funktion zugesprochen wird.

8. Erziehungswirklichkeit – geschichtlicher Zusammenhang

Unter dem Titel „Methode“ werden zwar Regeln mit praktischer Bedeutung (Handlungsregeln) gefordert, wenn auch keine solche mit technologischem Charakter. Der Sinn der Methode liegt nicht in der exakten Vorwegnahme der Herstellung eines Endproduktes. Die technologische Interpretation erfaßt nur eine Dimension der Methode, deren Sinn in der gliedernden Bestimmung dessen liegt, was sich verflüchtigt, wenn es nicht durch die Artikulation gefaßt und als greifbare Realität hervorgebracht wird. Die Methode erfüllt sich, so gesehen, in der Bildung und Sensibilisierung von Organen der Erfahrung.

In bezug auf die so verstandene Methode wäre die Allgemeine Pädagogik als eine ars, als Kunstlehre, gefordert, die sich in ihrem „theoretischen Teil“ nur auf die Praxis „bezieht“, ohne sie doch vollkommen rational durchdringen und als Technik in sich aufheben zu können.

Gegen die Ungeklärtheit der Art, in der die Kunst,lehre‘ sich auf die Praxis bezieht, richtet sich mit relativem Recht der „Irrationalismus-Verdacht“ der erziehungswissenschaftlichen Kritiker an der „Pädagogik“. Gegen die Pädagogik als Kunstlehre wird geltend gemacht, daß der Traditionalismus und die Vorurteile, die die Erziehung weithin bestimmen, die ideologie- und dogmenbedingten Verstellungen des Blickes nur im wissenschaftlichen Denken überwunden werden könnten. Kritisches Denken sei nur in der Form des wissenschaftlichen, methodologisch instrumentierten Denkens möglich. Durch die Bändigung und Disziplinierung mit harten Fakten und Gesetzmäßigkeiten sei die Kritik allein davor zu bewahren, in einem unverbindlichen, sich selbst fortlaufend reproduzierenden Prozeß von Entlarvungen, Unterstellungen von Gründen und Hintergründen und individualistischen Selbstdarstellungen zu verkommen.

Die z. T. berechtigte Kritik an den Künsten bezieht sich, wie gesagt, auf die ungeklärte Beziehung der Theorie auf die Praxis innerhalb der Künste.[20/21]

Die Eigentümlichkeit dieser Beziehung ist jedoch konstitutiv für die Künste. Die Tatsache, daß in Kunstlehren keine technologischen Produktionsanweisungen entwickelt werden: durch das Studium der Poetik kann man so wenig Dichter werden, wie man durch das Studium der Dialektik zu neuen Erkenntnissen gelangen kann; die Tatsache also, daß sich die Kunstlehre stets in einer hinzukommenden, sekundären Weise auf die originären und produktiven Akte bezieht, hat man in der Lehre von der eigenen Dignität der Praxis zu deuten versucht. Diese Lehre hat, was hier nicht entfaltet werden kann, das Mißverständnis hervorgebracht, wonach man in der produktiven, Objekte der Kultur erzeugenden Praxis die Selbstoffenbarung des schöpferischen Lebens zu sehen habe, hinter die nicht mehr zurückgefragt werden könne. Jede theoretische Besinnung müsse mit dem Zugeständnis dieses Faktums beginnen: jedes Verstehen setze ein tiefes Einverständnis voraus. So bildeten sich schließlich Formen der Interpretation heraus, die zum huldigenden Ansingen von Schöpfungsakten wurden. Kritisches Bewußtsein konnte sich, von daher gesehen, tatsächlich nur im Medium der wissenschaftlichen Untersuchung der gesellschaftlichen Bedingungen der erzeugenden Praxis entfalten.

Daraus kann nun allerdings nicht die prinzipielle Möglichkeit der wissenschaftlichen Durchdringung und Aufhebung der Praxis überhaupt abgeleitet werden. Die Hoffnungen, die in die technologisch-kybernetische Wendung in der Politik, der Pädagogik und der Dichtung gesetzt wurden, haben sich nicht erfüllt.¹² Unabhängig von allen prinzipiellen Erwägungen kann die

¹² Für den Bereich der Politik: Deutsch, K. W.: Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven. Freiburg ²1970. Vgl. dazu auch den Beitrag von E. Heller im Studienführer „Allgemeine Pädagogik“, a. a. O.

Praxis in Politik oder Pädagogik nicht so lange ausgesetzt werden, bis alle Faktoren und Bedingungen des Handelns wissenschaftlich erfaßt sind. Darüber hinaus ist schon der Ansatz des Versuches, alle Bedingungen einer gesellschaftlichen Praxis – z. B. der Erziehung – zu erforschen, in der Gefahr, die Bedingungen der Forschung zu unterschlagen und an die Stelle der Unbedingtheit der Praxis die Absolutheit der Wissenschaft zu setzen. Der – positivistische – Anspruch wird zur Proklamation einer neuen Ära von einem archimedischen Punkte aus. Die Ausrufung des wissenschaftlichen Zeitalters wird aber, selbst wenn man davon absieht, daß die nicht aufgearbeiteten Bedingungen der Forschung nur verdrängt werden und sich im Untergrund zu einem unkontrollierbaren Störpotential verdichten, zur Stiftung einer neuen Tradition. Die positiven Wissenschaften bilden ihre eigene Scholastik im guten und schlechten Sinne aus. Wie auch immer: die positivistische Kritik der Künste bezieht sich genaugenommen nicht auf die Künste selber, sondern auf eine spezifische Auslegung der Nachträglichkeit der Theorie in den Künsten.

Diese Nachgeordnetheit der Theorie muß nicht als Verpflichtung zur Huldigung gesehen werden. Es ist zwar richtig, daß man durch das Studium der Logik zu keinen neuen Erkenntnissen gelangen kann, wohl aber lernt man Gedanken so zu ordnen, daß sie überprüfbar werden; so wie man sich durch das Studium [21/22] der Poetik ein Rüstzeug erwerben kann, mit dem Gestaltungsprozesse angesprochen, verglichen und Produkte durchsichtig gemacht werden können. Die Theorie bringt hier erst die Originalität ans Licht und die Kriterien, an denen die Produktion gemessen werden muß. Genaugenommen wird das Mißverständnis von der eigenen Dignität der Praxis durch die Kunstlehre aufgehoben.

Im Gefüge der Kunstlehre kann sich eine eigentümliche Distanz zur Praxis ausbilden, in der gerade auch das Originelle, intuitiv Gewonnene faßbar und verfügbar wird. Diese Distanz, in der die Theorie sich die Praxis nicht von einem archimedischen Punkt aus entgegensetzt, ist eine geschichtliche zu nennen, insofern das Produktive, das Gestaltende darin aufbewahrt und verfügbar gemacht wird. In dem geschichtlichen Verhältnis wird denn auch die Emanzipation von der Schubkraft der Tradition, den Zwängen des Unkontrollierbaren und Unbewußten im vollen – positiven – Sinne möglich. Die Ausbildung und Verfeinerung des geschichtlichen Bewußtseins der Erziehung stellt, so gesehen, eine Hauptaufgabe der Allgemeinen Pädagogik dar. Mit dem geschichtlichen Bewußtsein ist nicht – jedenfalls nicht in erster Linie – die Favorisierung der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung der Erziehung gemeint, obzwar auch dies eine kaum in Angriff genommene Aufgabe ist. Worum es in der geschichtlichen Auseinandersetzung mit der Tradition geht, ist die durch konkrete Ereignisse angestoßene Reflexion der Voraussetzungen, Kriterien und Postulate, die das erzieherische Verhalten bestimmen. Als geschichtliche ist die Reflexion dadurch bestimmt, daß sie nicht sozusagen aus freien Stücken als Freizeitbeschäftigung angestellt wird, sondern als Versuch, den Herausforderungen durch konkrete Ereignisse, in denen Prinzipien in Konkurrenz zueinander treten können, gerecht zu werden. Was als „vernünftig“ zu gelten hat, muß dabei ständig neu ausgehandelt werden. Als Raum von unvorhersehbaren Herausforderungen stellt sich die Erziehungswirklichkeit nicht als ein Gegenstandsbereich dar, dessen Konturen ein für allemal umrissen sind. Man könnte daher auch sagen: Im geschichtlichen Verhältnis wird der Realitätsbezug problematisiert und auf Widerruf hergestellt. Insofern die Erörterung des Realitätsbezuges durch konkrete Ereignisse provoziert wird, findet diese sich in einen Raum verwiesen, in dem die Konkretheit wohl aufbewahrt und zur Sprache gebracht, aber nicht aufgehoben wird. Die Erziehungswirklichkeit konstituiert sich so als Verweisungszusammenhang, in dem einzelne Ereignisse aneinander erinnern und sich gegenseitig erhellen. Was an dem jeweils unvorhersehbaren Ereignis der Fall ist, ist nie perfekt auszumachen. Im Erinnerungszusammenhang werden die Ereignisse für neue Entdeckungen offengehalten. Die eigentümliche Leistung der Forschung bestimmt sich, von da aus gesehen, nicht in der Fixierung der Fälle und Gegenstandsbereiche, sondern in der Objektivierung und methodologischen Instrumentierung des Realitätsbezuges. Indem die Forschung die Begriffe und Perspektiven, in deren Wi-

erscheint sich die Wirklichkeit zeigt, objektiviert und diskussionsfähig [22/23] macht, leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Konstitution der Erziehungswirklichkeit als eines geschichtlichen Zusammenhangs.

9. Orientierende Perspektiven

Wenn es wahr ist, daß Kunstlehren im Unterschied zu Technologien nicht direkt auf die Erzeugnisse, sondern auf die Ausbildung von Organen des Abwägens von Produkten, also im ganzen mehr auf die Sensibilisierung als auf die Herstellung gerichtet sind, müßte die Allgemeine Pädagogik, wie jede ars, Aufbaukriterien einer Studienordnung enthalten, die einen integrativen Bestandteil des Studiengebietes (ars) selbst darstellten, also nicht den Charakter eines approach hätten. Als Bestandteil einer Kunstlehre ist die Studienordnung jedoch mit bestimmt von den Lehrerfahrungen: durch die gescheiterten und gelungenen Versuche, die ars als Verfassung des Sehens und Denkens zu vermitteln. Das Element, in dem Erfahrungen noch vor jeder kunstgemäßen Erörterung entfaltet und objektiviert werden, ist der direkte Austausch.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen haben die Beiträge des vorliegenden Bandes den Gedanken ventiliert, den ganzen Studienführer als eine – im Detail zu korrigierende und durch Informationen zu ergänzende – Nachschrift von Symposien und Arbeitstagungen herauszubringen.

Dieser Gedanke konnte aus den verschiedensten Gründen nicht verwirklicht werden: selbst der Austausch von Manuskripten, zu dem wir uns schließlich verpflichtet hatten, ist nicht in dem ursprünglich geplanten Umfang und mit dem erhofften Erfolg zustande gekommen.

So sahen wir uns schließlich dazu gezwungen, Einzelbeiträge in Auftrag zu geben. Die ursprüngliche Idee der Integration der Einzelbeiträge sollte jedoch in regelmäßigen Arbeits- und Redaktionssitzungen realisiert werden.

Der neue Arbeitsplan brachte als sachliches Problem das der vernünftigen Gliederung des Ganzen mit sich. Der Grundsatz, daß die Allgemeine Pädagogik als Einführung in die Erziehungswirklichkeit als einem geschichtlichen Zusammenhang zu konzipieren sei, sollte gewahrt bleiben. So mußten wir, wohl wissend, daß die Allgemeine Pädagogik selbst noch ein offenes Problem ist, in aller Vorläufigkeit eine Antwort auf die Frage nach den Wegen versuchen, die die pädagogische Landschaft erschließen. Ohne jeden Anspruch auf eine haltbare Systematik (im Sinne der von Herbart geforderten Landkarte) einigten wir uns schließlich auf die folgenden Perspektiven, in der Annahme, daß sie die Erziehungswirklichkeit jeweils als relativ geschlossenes Feld von „familienähnlichen“, aneinander erinnernden Problemen zugänglich machen.

(1) In einer philosophisch-anthropologischen Perspektive werden Erscheinungen des sozialen Lebens als Erziehungsphänomene dadurch entfaltet, daß sie auf ihre Bedeutung für das Verständnis des menschlichen Lebens „im ganzen“ [23/24] befragt werden. Die Erscheinungen, die als erzieherisch relevant gelten, werden auf ihre Funktion zur Erschließung einer unersetzbaren Form der menschlichen Selbstverwirklichung befragt und von dort her – rückwirkend sozusagen – begründet. Dieses Vorgehen steht unter dem Prinzip der „offenen Frage“. Als methodische Verfahren werden ihm die Beschreibung und die problemgeschichtliche Interpretation zugeordnet.

(2) Aus der zweiten Perspektive stellt sich die Erziehungswirklichkeit dar als Schauplatz und Kampfpfeil des sogenannten Methodenstreits. Die „Wirklichkeit“ wird darin jeweils als Grenze einer wissenschaftstheoretischen Position oder eines Forschungsparadigmas – der kybernetische und der kommunikationstheoretische Ansatz wurden als Beispiele eingeführt – sichtbar; als Grenze, die durch die Notwendigkeit des Überganges von einer Position zur an-

deren und des Aushaltens des theoretisch nicht zu versöhnenden Antagonismus der Positionen bestimmt ist.

(3) Im dritten Zugriff wird die Erziehungswirklichkeit unter dem Aspekt der institutionalisierten und organisierten Erziehung angegangen. Es wird zu zeigen versucht, wie im Zusammenhang der Erziehungsinstitutionen spezielle Probleme durch die Aussparung von ganzen Lebensabschnitten für die Erziehung entstehen. Im Rahmen der Erziehungsinstitutionen wird der Handlungscharakter der Erziehung besonders akzentuiert, wodurch die Problematik der expliziten Fassung von „Erziehungszielen“ und im Zusammenhang damit die der Planung entsteht. Ein weiterer Beitrag versucht den Zusammenhang von Organisation und Interaktion (Führungsstil) zu verdeutlichen. Die der Erziehung vorbehaltenen Institutionen treten in ein dynamisches, zuweilen spannungsreiches Verhältnis zu den sozialen Umwelten der Zöglinge, was die Erziehung vor neue, eigene Aufgaben stellt. Die Bedeutung der Medien in der Erziehung und die Rückwirkung der Medienindustrie auf die Erziehung wird am Beispiel des Spielzeugs exemplifiziert.

(4) Schließlich wird die Erziehung vor dem Hintergrund von „Lebensprozessen“ (Sozialisati-on, Lernen und Entwicklung) und der Konstrukte und Modelle, mit denen diese Prozesse vor-gestellt werden, problematisiert.

Die Professionalisierung des erzieherischen Umgangs und die damit verbundene Konstitution der Erziehungswirklichkeit als eine solche von Berufsfeldern wird im letzten Abschnitt aus der Perspektive des Studiums angerissen, das auf die Profilierung von erzieherischen Berufen angelegt werden muß.

Der Anlage nach sollten die Einzelthemen nicht als Stichwörter eines Handbuches oder Lexikons abgehandelt werden, sondern als Einzelbeispiele, die – exemplarisch – in die Bewegtheit einer Perspektive versetzen. Sie sind daher im ganzen mehr auf einen problematisierenden als auf einen umfassend informierenden und referierenden Duktus angelegt. Darin liegt ihre Schwäche. [24/25] Aus dem als dringend empfundenen Bedürfnis nach einer orientierenden Einführung glaubten wir diese Schwäche in Kauf nehmen zu dürfen.

Die Art, in der die Arbeit angelegt wurde, hat von allen Beteiligten, nicht zuletzt vom Verlag, ein hohes Maß an Verständnis, Verständigungsbereitschaft und Geduld verlangt. Dafür habe ich zu danken.

Den Herren O. F. Bollnow, F. Kümmel und H. Rombach fühle ich mich für sachlichen Rat und fördernde Kritik zu besonderem Dank verpflichtet. Für Hilfen und Handreichungen, auf die ich in vielen Dingen angewiesen war, habe ich den Herren H. Ehni und R. Kirsch besonders zu danken.