



Alfred Schäfer

**Einführung in die
Erziehungsphilosophie**

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Alfred Schäfer
Einführung in die Erziehungsphilosophie

Alfred Schäfer

Einführung in die Erziehungsphilosophie

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Alfred Schäfer, Jg. 1951, Prof. Dr. phil. habil., ist emeritierter Hochschullehrer für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3708-1 Print
ISBN 978-3-7799-4716-5 E-Book (PDF)

2. Auflage 2017
Die Erstauflage ist 2005 bei Beltz UTB erschienen.

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Die Frage nach der pädagogischen Wirklichkeit	7
--	----------

I. Teil

Hintergründe: Zum neuzeitlichen Selbstverständnis

1. Das Subjekt: Von der Nachträglichkeit zum Ursprung seiner selbst	32
2. Von den Grenzen menschlicher Selbstbestimmung	47
2.1 Von der systematischen Uneinholbarkeit der gesellschaftlichen Vermittlung	49
2.2 Von der Unfassbarkeit des Individuellen: Die unhintergehbare Nachträglichkeit	76

II. Teil

Probleme pädagogischen Denkens

1. Autonomie: Von der pädagogischen Hervorbringung dessen, was sich nicht hervorbringen lässt	102
1.1 Verleugnete Gewalt: Pädagogisch verliehene Identität mit sich selbst (Rousseau)	109
1.2 Unauflösbare Paradoxien: Die Abhängigkeit des vernünftigen Menschen von der Erziehung (Kant)	118
1.3 Die Rettung der Identität mit sich selbst vor der Pädagogik: Das romantische Bild vom Kind	128

6 Inhaltsverzeichnis

2. „Pädagogische Wirklichkeit“: Eine imaginäre Konstruktion mit Verwirklichungsanspruch	135
3. „Bildung“: Ein Ausweg aus dem pädagogischen Dilemma?	159
4. „Sozialisation“: Vergesellschaftung als Individuierung	181
Schlussbetrachtung: Spurensuche	211
Literaturverzeichnis	224

Einleitung: Die Frage nach der pädagogischen Wirklichkeit

In seinen Vorlesungen von 1826 – also knapp 50 Jahre nach der Einrichtung der ersten Universitätsprofessur für Pädagogik 1779 in Halle – glaubte der Theologe und Pädagoge Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher davon ausgehen zu können, dass jeder weiß, was man unter „Erziehung“ zu verstehen hat.¹ An dieser Auffassung hat sich bis heute kaum etwas geändert – allerdings nur solange, als man nicht versucht, sich darauf zu verständigen, was man denn nun „konkret“ unter „Erziehung zu verstehen habe. Dann gehen die Ansichten auseinander und man einigt sich darauf, dass wohl jeder etwas anderes darunter versteht. Man wird sich also fragen müssen, wie es kommt, dass jeder zu wissen glaubt, was man unter „Erziehung“ versteht, und dass doch in einer Diskussion über „Erziehung“ die Auffassungen unversöhnlich bleiben. Die Vermutung liegt nahe, dass vielleicht schon im allgemeinen Vorverständnis jene Probleme verborgen sind, die trotz oder eben gerade wegen dieser Gemeinsamkeit eine Einigung unwahrscheinlich machen.

Vielleicht kann man das moderne Vorverständnis² von „Erziehung“ in folgenden Satz bringen: „Bei Erziehung handelt es sich

- 1 So beginnt Schleiermacher seine Vorlesungen, die in einer Nachschrift erhalten sind: vgl. ders. 1959, S. 36.
- 2 Das 18. Jahrhundert entwickelt ein neues Verständnis für die Problematik des Pädagogischen. Wie etwa Johann Friedrich Herbart, Friedrich Schiller oder Wilhelm von Humboldt reagiert auch Schleiermacher darauf, dass überkommene (etwa ständische) Ordnungssysteme zerbrechen, dass das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft problematisch wird, dass die Zukunft des Individuums offen gehalten werden muss usw. Die sicher geglaubte Autorität der pädagogisch Verantwortlichen wird sich nun ausweisen müssen, ohne auf feste Grundlagen zurückgreifen zu können. Diese

darum, dass kompetente Menschen noch nicht kompetenten Menschen dabei helfen, das von ihnen für sie für richtig Gehaltene zu finden“. Eine solche Formulierung vermeidet eine Fixierung auf das Verhältnis von Erwachsenen zu Heranwachsenden; sie verweist auch auf sozialpädagogische Beratungsgespräche oder Bildungsangebote im Rahmen von Weiter- oder Erwachsenenbildung. Was man jedoch bei Kindern vielleicht noch auf dieser allgemeinen Ebene durchzulassen geneigt ist, erweist sich hier direkt als Problem. Es handelt sich dabei im Einzelnen zumindest um folgende Fragestellungen:

- Was heißt hier Kompetenz und Kompetenzunterschied?
- Was ist, wenn die Adressaten der Hilfe diese Hilfe gar nicht wollen?
- Wie kann man sicher sein, dass die Hilfe auch wirksam ist?
- Woher weiß man, was das Richtige und dann auch noch das Richtige für den anderen Menschen ist?

Es sind solche Fragen, die nur schwer zu beantworten sein dürften, die jene Diskussion in Gang setzen, die trotz gemeinsamem Vorverständnis zu keiner Einigung führt. Die Fragen sind nicht unabhängig voneinander. So wäre etwa die Frage nach der Kompetenz und dem Kompetenzunterschied dann relativ unproblematisch, wenn es nur um einen klar abgrenzbaren inhaltlichen Wissensvorsprung oder ein klar abgrenzbares technisches Können ginge. Aber die Bindung solcher Kompetenzen an das „für richtig Gehaltene“ macht die Sache schwierig. Denn offenbar ist das, was man für richtig (oder eben auch für unrichtig) hält, nicht ganz unproblematisch. Man kann also hinsichtlich dessen, was man für eine wichtige

„Erfindung des Pädagogischen“ (vgl. Schäfer 2009) als Problem wird hier als Voraussetzung eines ‚gängigen Erziehungsverständnisses‘ angenommen. Die Untersuchung selbst wird sich über den Fokus der ‚Autonomie‘ auf die Implikationen und Probleme dieses modernen Verständnisses richten.

Kompetenz hält oder dessen, was man an einer Kompetenz für wichtig hält, unterschiedlicher Meinung sein.

Dies kann man sich leicht verdeutlichen, wenn man etwa an so etwas wie „soziale Kompetenz“ denkt, also an die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen. Diese Fähigkeit muss beim Adressaten pädagogischer Maßnahmen ja immer schon vorausgesetzt werden, sonst wären diese ja gar nicht möglich. Der Andere muss immer schon über eine soziale Kompetenz verfügen, sonst wäre er ja gar nicht ansprechbar: Er muss verstehen können, was man von ihm will. Dass hier der eine besser als der andere weiß, was richtig ist, scheint eine nicht unproblematische Behauptung zu sein: Dass beispielsweise „Rücksichtnahme“ wichtiger sei als Selbstbehauptung unter Konkurrenzbedingungen, ist nicht ohne weiteres selbstverständlich. Selbstverständlich könnte man sich auf soziale Regeln zurückziehen, die eingehalten werden müssen – sozusagen als Minimum des Umgangs miteinander, als das, was normalerweise alle akzeptieren. Aber auch mit dieser Begründung käme es ja nur darauf an, diese Regeln beim anderen durchzusetzen. Dieser würde das aber vielleicht, weil er den Sinn der Regeln für sich nicht einsieht, als Gewalt betrachten, die man ihm antut. Auch die Absicht, ihm den Sinn der Regeln einsichtig zu machen, hilft hier kaum weiter, wenn der andere diesen Sinn (z.B. aus Trotz oder einfach aufgrund anderer Vorlieben) nicht einsehen will, wenn er die angebotene Hilfe also nicht will. Man ist mit diesen Überlegungen mitten in einem Rechtfertigungsproblem pädagogischer Handlungen: Es geht darum, ob und wie diese Frage der Macht und das Problem ihrer Legitimation überhaupt gelöst werden kann.

Das Problem wird nicht einfacher dadurch, dass man sagt, dass doch pädagogische Handlungen nur dazu führen sollen, dass der andere für sich selbst findet, was für ihn richtig ist, dass der Pädagoge ihm also nur die Fähigkeit vermittelt, ein Urteil für sich selbst zu fällen. Das hört sich zwar besser an, löst aber das Problem nicht. Es wird nur auf eine andere Ebene verschoben. Wenn etwa der pädagogisch Betreute auf die Einsicht verfällt, dass egoistisches und rücksichtsloses Verhalten für ihn das Richtige sei, so wird man das dann doch vielleicht nicht akzeptieren wollen. Man wird dann sa-

gen, dass er noch nicht die wirkliche Fähigkeit entwickelt habe, „vernünftige Urteile“ zu fällen. Er bedarf also weiterer Hilfe. Für diese stellt sich dann das gleiche Rechtfertigungsproblem. Dieses bezieht sich hier nur auf den Gegenstand einer formalen Kompetenz, während es im anderen Fall direkt auf die Durchsetzung inhaltlicher Normen gerichtet war.

Die allgemeine Bestimmung von „Erziehung“ beinhaltet so das Problem der Rechtfertigung eines Machtverhältnisses, das als solches im Unterschied der Kompetenz immer schon angelegt ist. Dieser Unterschied der Kompetenz ruft notwendig die Frage der Verantwortung hervor, die darin besteht, wie denn der Vorsprung der Kompetenz nicht missbraucht wird. Es scheint schwierig, sich diesen Fragen zu entziehen. Zwar könnte eine naive Strategie darauf setzen, dass jeder Mensch gleichsam „von Natur“ aus wisse, was für ihn gut sei; es komme nur darauf an, ihn sich entwickeln zu lassen ohne gesellschaftliche Bevormundung – und alles werde gut. Aber auch ein solches Aufwachsen kommt nicht ohne Kommunikation und das heißt: ohne Gesellschaft aus. Und Jean-Jacques Rousseau, auf den sich solche Programme immer berufen, wusste, dass damit sofort Konflikt, Macht und Rechtfertigungsprobleme verbunden sind – es sei denn, der Adressat von Erziehung betrachtet den Pädagogen nicht als ein soziales Gegenüber, sondern als eine Naturmacht, ein Naturgesetz, das nicht zu hinterfragen ist. Wahrscheinlich ist das – wie später noch gezeigt werden soll – keine gute Alternative.

Man könnte auch das pädagogische Verhältnis entproblematisieren, indem man nur das als „pädagogisch“ anzuerkennen bereit ist, was unter Bedingungen der Gleichberechtigung geschieht. Also wäre eine pädagogische Kommunikation nur dann als „wahrhaft pädagogisch“ anzusehen, wenn sie symmetrisch wäre: wenn also beide Seiten gleiche Redefähigkeiten und gleiche Redeanteile hätten und sich als gleichberechtigt anerkennen würden.³ Man könnte, wenn man das hierarchische Verhältnis zwischen dem Pädagogen

3 Ein solcher Ansatz ist etwa von Klaus Mollenhauer in seinen „Theorien zum Erziehungsprozess“ (1972) vertreten worden.

und seinem Adressaten nicht einfach zur Seite schieben wollte, die sich damit ergebende Machtproblematik auch dadurch aufzulösen versuchen, dass man davon ausgeht, dass die Adressaten schon wissen, dass man nur das Beste für sie will und sich deshalb freiwillig unterordnen, sodass es überhaupt keine Machtprobleme gibt. Doch auch das wäre zu schön, um wahr zu sein.⁴

Neben dem Macht- und Legitimationsproblem verweisen die obigen Fragen noch auf ein anderes Problem. Wenn der Adressat pädagogischer Bemühungen trotz der pädagogischen Vermutung, dass er nun (nach hinreichenden Erklärungen oder aufgrund seiner altersmäßig erwartbaren Einsicht) doch wissen müsse, wie er sich „vernünftig“ in seinem sozialen Umfeld bewegen soll, sich trotzdem anders verhält oder anders urteilt, so ist eine neue pädagogische Bemühung wahrscheinlich. Dies deutet darauf hin, dass solche Bemühungen sich meist nicht unmittelbar auf konkrete Handlungen richten, sondern auf die subjektiven Voraussetzungen für solche Handlungen, also auf eine „vernünftige“ Urteilsfähigkeit. Es geht bei pädagogischen Bemühungen weniger darum, dass ihr Adressat sich im Rahmen der konkreten Situation „adäquat“ verhält, sondern eher darum, dass er auch in Zukunft weiß, wie man sich in solchen Situationen verhält und dass er sich daran hält. Wolfgang Brezinka spricht daher davon, dass sich pädagogische Absichten auf „Dispositionen“, d.h. auf allgemeine Verhaltensbe-

- 4 Diese Sichtweise findet sich etwa bei Herman Nohl in seiner Theorie des „pädagogischen Bezugs“, den Nohl auf folgende Weise bestimmt: „Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes ... Und dem entspricht im Kinde nun ein Wachstumswille und eine Hingabe, die nach Hilfe und Schutz, nach Zärtlichkeit und Anerkennung verlangt“ (Nohl 1978, S. 135f.). Man kann sich schwerlich des Eindrucks erwehren, dass in diesem Modell Nohls, in dem sich der Formungswille des Erwachsenen und der Wille des Kindes, geformt zu werden, so wunderbar entsprechen, eine Verallgemeinerung des Säuglingsstadiums stattfindet, in dem das Kind (aufgrund der fehlenden Vorstellung von Alternativen) ein gleichsam grenzenloses Vertrauen in seine Eltern setzt.

reitschaften oder „Charaktereigenschaften“ richten.⁵ Damit ist gemeint, dass der Betreffende „aus sich heraus“, also mit innerer Notwendigkeit, sich in den unterschiedlichsten sozialen Situationen eines bestimmten Typs (etwa „höflich sein“, ein überlegtes Urteil fällen, rücksichtsvoll mit anderen Menschen umgehen) auf adäquate Weise verhalten wird. Das aber kann man kaum wissen; man kann aus eigenen Erfahrungen eine gewisse Wahrscheinlichkeit vermuten, aber man kann niemals wissen, wie „stabil“ eine solche Disposition (etwa unter Belastungen) wirklich sein wird. Und selbst, wenn es eine solche Sicherheit gäbe, wenn man also den Anderen mit absoluter Sicherheit einschätzen könnte, so wäre damit noch nicht gesagt, ob diese „Charaktereigenschaft“ darauf zurückzuführen ist, dass der Pädagoge ihm geholfen hat, dass er also gut erzogen wurde. Vielleicht lag es ja an ganz anderen Einflüssen. Solche Überlegungen machen es fragwürdig, pädagogischen Absichten (charakterliche) Wirkungen zuzuordnen. Die Wirksamkeit pädagogischer Absichten, die (direkte wie indirekte) Steuerung des anderen Menschen durch pädagogische Absichten stellt somit das zweite zentrale Problem dar, das ebenso wie die Legitimationsproblematik kaum beantwortbar erscheint.

Diese beiden Probleme der Legitimation und der Wirksamkeit, die im allgemeinen Vorverständnis von „Erziehung“ schon enthalten zu sein scheinen, machen nun nicht nur eine alltagspraktische Verständigung über das schwierig, was jeweils oder auch allgemein unter „Erziehung“ vorzustellen ist. Sie machen die „Erziehung“ auch zu einem Gegenstand, der für *eine* Wissenschaft schwierig zu handhaben ist. Dies liegt zunächst einmal daran, dass beide Probleme, Legitimations- und Wirkungsproblem, nicht mit den gleichen Mitteln behandelt werden können. Um auf das Legitimationsproblem antworten zu können, muss man Gründe angeben, warum eine bestimmte Umgangsform moralisch gerechtfertigt sein soll. Man bewegt sich im Bereich der Praktischen Philosophie, die

5 Vgl. Brezinka 1978, S. 45. Auf Brezinkas Versuch, empirisch nachvollziehbare Bedingungen der Identifikation von Erziehungsprozessen anzugeben, wird später noch näher einzugehen sein (vgl. II.2.).

nach Kriterien sucht, warum man etwas als „richtig“ akzeptieren soll.

Hier reicht ein kurzer Hinweis darauf, dass die Beantwortung dieser Frage aus zumindest zwei Gründen nicht ganz einfach ist. Es handelt sich dabei zugleich um zwei Grundfragen der Praktischen Philosophie. Erstens muss als Kennzeichen der Moderne gelten, dass dem moralisch Richtigen jeder zustimmen muss, weil ja der Einzelne für sich selbst bestimmen soll, was er für richtig hält.⁶ Man wird also nicht mehr davon ausgehen können, dass eine inhaltliche Norm als allgemein verbindlich verkündet werden kann; niemand kann nach der Proklamation der moralischen Selbstbestimmung anderen vorschreiben wollen, welche moralischen Normen sie für sich zu akzeptieren haben. Möglich erscheinen dann nur noch Kriterien für eine Auseinandersetzung um das moralisch Richtige. Ein solches Kriterium dürfte sicherlich sein, dass man anderen Menschen das, was man selbst für „richtig“ hält, nicht einfach vorschreiben darf, sondern dass man sich ohne Gewalt auf das gemeinsam für richtig Gehaltene einigen soll. Man braucht eine Regel oder ein Verfahren, das alle akzeptieren und das anzugeben erlaubt, wann eine moralische Einschätzung gültig sein soll.

Sollte man sich dann wirklich auf eine allgemein verbindliche, von allen akzeptierte moralische Regel geeinigt haben, so wäre damit zweitens das Problem noch nicht gelöst, was diese Regel für das konkrete Handeln in unterschiedlichen Situationen bedeuten kann. Wenn man sich etwa im Rahmen der pädagogischen Ethik darauf einigen würde, dass alle Menschen zu respektieren sind, was hilft einem das in einer konkreten Situation mit einem Kind? Muss man

6 Die moralische Autonomie des Einzelnen wird von beiden großen Traditionen der neuzeitlichen Moralphilosophie als Voraussetzung angenommen: Sowohl der Utilitarismus, der nach dem größten Nutzen für eine möglichst große Zahl von Menschen fragt, wie auch die Ethik Kants, die die Akzeptanz moralischer Normen an die freiwillige Zustimmung aller vernünftigen Menschen bindet, kennen keine von der individuellen Zustimmung unabhängige Geltungsgrundlage für moralische Normen.

auch Handlungen akzeptieren, die gefährlich für das Kind sind, mit denen es möglicherweise unbeabsichtigt andere schädigen kann?⁷

Mit der anderen, ebenfalls für eine wissenschaftliche Behandlung schwierigen Frage nach der pädagogischen Wirksamkeit bewegt man sich auf einem anderen Terrain als dem der Praktischen Philosophie. Gefragt wird hier nach dem ursächlichen Zusammenhang von pädagogischer Absicht und Wirkung: nach der Effektivität pädagogischer Handlungen. Diese Frage behandelt Pädagogik wie eine Technik. Hier geht es nicht um die Richtigkeit von Zielen, sondern zunächst nur darum, wie man Ziele (welche Ziele auch immer) mit möglichst effektiven Mitteln erreicht. Das bedeutet, dass man Pädagogik als Technik durchaus unabhängig von der Beantwortung des Legitimationsproblems behandeln kann.⁸ Egal, welches Ziel ein Erzieher verfolgt und unabhängig davon, ob dieses gerechtfertigt ist, die Frage, mit welchen Mitteln er es am besten erreicht, lässt sich davon unabhängig behandeln. Dies war jedenfalls die Auffassung, die in der empirischen Erziehungswissenschaft, wie sie im Anschluss an den Kritischen Rationalismus von Brezinka etwa ab 1970 vertreten wurde, vorherrschte. Dort glaubte man, dass die erziehungsphilosophische Reflexion über den Sinn und Zweck von Erziehung von der empirischen Erziehungswissenschaft getrennt werden müsste, weil man sonst die Pädagogik kaum als

- 7 Moralische Normen stellen allgemeine Handlungsregeln auf. Problematisch ist aber immer, ob eine konkrete Situation nun so zu verstehen ist, dass sie unter eine solche Regel fällt. Um das entscheiden zu können, muss man die Situation interpretieren. Das aber bedeutet, dass man aus einer allgemeinen Regel nicht gleichsam nur mithilfe der Logik konkrete Handlungsweisen „ableiten“ kann. Selbst wenn man zu dem Schluss gekommen ist, dass hinsichtlich einer konkreten Situation eine bestimmte Regel gelten soll, sagt das noch wenig darüber aus, was man denn nun konkret tun soll. Vgl. dazu König 1975, Band 2.
- 8 Diese Auffassung der Pädagogik als Technologie ist in der Geschichte dieser Disziplin immer wieder kritisiert worden. Meist geschah dies durch den moralischen Hinweis auf das Eigenrecht des Kindes. Jürgen Oelkers hat (im Anschluss an Luhmann und Schorr 1979) darauf hingewiesen, dass sich jeder direkte Einflussversuch an der Eigenverarbeitung äußerer Einflüsse durch das Kind bricht (vgl. Oelkers 1982).

eine Wissenschaft begründen könnte. Eine Wissenschaft könnte die Pädagogik nach diesem Verständnis nur werden, wenn sie sich auf die Untersuchung von Ursache-Wirkungszusammenhängen beschränken würde, wenn sie Gesetzmäßigkeiten zu finden versucht, die die Frage beantworten: Wenn man A (eine bestimmte Handlung oder Handlungsstrategie) verfolgt, was folgt dann darauf beim Adressaten von Erziehung mit welcher Wahrscheinlichkeit?

Eine solche Auffassung, die empirische Wirkungsfragen von moral- und erziehungsphilosophischen Rechtfertigungsfragen trennt, ist für einen Wissenschaftler verführerisch, weil sie das Problem der Doppelbödigkeit des pädagogischen Gegenstandes umgeht. Dieses besteht eben darin, dass Legitimität und empirische Wirksamkeit zwei (problematische) Momente des Vorverständnisses von „Erziehung“ darstellen, die unterschiedliche wissenschaftliche Bearbeitungsformen nötig machen. So einfach, wie Johann Friedrich Herbart sich das in seiner „Allgemeinen Pädagogik“⁹ aus dem Jahre 1806 vorstellte, ist die Sache nicht: Herbart meinte, dass das Legitimationsproblem der Ziele von Erziehung durch die Ethik gelöst werden könnte, das Wirksamkeitsproblem durch den Rückgriff auf Gesetze, die die Psychologie zu formulieren habe. Auch Herbart trennt also das Problem der Legitimation vom Problem der Wirksamkeit und weist ihre Lösung unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zu. Dennoch aber versucht er – wie auch die anderen pädagogischen Ansätze nach ihm – eine Beantwortung beider Fragen im Bezug aufeinander: Er formuliert eine pädagogische Theorie, in der die Sinnfrage von Erziehung in Verbindung mit der Frage der Wirksamkeit beantwortet wird. Herbart hielt gerade die Verbindung beider „Grundwissenschaften“ der Pädagogik mithilfe „einheimischer Begriffe“ für das, was von der Pädagogik selbst zu leisten wäre. Damit aber verbindet sich bei Herbart wie auch in den anderen pädagogischen Theorien seither eine legitimierende Sinnbestimmung von „Erziehung“ mit Wirkungsannahmen. Man könnte zusammenfassend sagen, dass pädagogische Theorien immer versuchen, auf zwei Fragen gleichzeitig eine Antwort zu geben: auf

9 Vgl. Herbart 1965.

die Frage, was „pädagogisch sinnvoll“ ist, was als „pädagogisch“ überhaupt gerechtfertigt werden kann, und auf die Frage, wie, mit welchem Vorgehen dies wohl erreicht werden kann.

Die Unterschiedlichkeit der pädagogischen Ansätze zeigt nun allerdings, dass man sich darüber, was denn nun die „Wirklichkeit“ von „Erziehung“ ist, nicht einigen kann. Das ist für eine pädagogische Wissenschaft, die glaubt, Ursachen und Wirkungen eindeutig identifizieren und in ihrem kausalen Verhältnis zueinander eindeutig berechnen zu können, ein unerträglicher Zustand. Wenn man nicht weiß, was eine „pädagogische Wirklichkeit“ ist, woher soll man dann wissen, ob man „erziehungswissenschaftliche Forschung“ betreibt? Was unterscheidet diese Forschung von einer psychologischen, soziologischen oder sonstigen Forschung, die sich schließlich auch um das Verhältnis etwa von Erwachsenen und Kindern kümmern könnte? Deshalb lag die Vorstellung nahe, die bestimmende Identifikation von Erziehung anderen, z.B. den untersuchten Erziehern zu überlassen, und sich als Wissenschaftler nur mit Wirkungszusammenhängen zu befassen. Dies war jedenfalls der Lösungsvorschlag der sich als empirisch verstehenden Erziehungswissenschaft. Es sind die untersuchten Personen, die sagen sollen, ob es sich für sie um eine pädagogische Wirklichkeit handelt, die man untersucht.

Das Problem einer solchen „Problemlösung“ besteht darin, dass sie Gefahr läuft, gar nicht mehr zu wissen, was sie untersucht. Ihr zerrinnt die vermeintliche pädagogische Wirklichkeit zwischen den Händen. Weder weiß sie um die Wirklichkeit und damit die empirische Bedeutsamkeit der angegebenen pädagogischen Absichten: Nichts ist so leicht zu haben wie gute Absichten, aber man weiß nicht, ob sie für denjenigen, der sie äußert, wirklich verbindlich sind. Vielleicht ist also die behauptete Erziehungsperspektive nur eine Rechtfertigungsstrategie gegenüber dem untersuchenden Wissenschaftler. Noch ist sie in der Lage, jene Charaktermerkmale, die doch das Ziel sein sollen, beim Adressaten von Erziehung eindeutig zu identifizieren oder gar als vorhersagbares Ergebnis der angegebenen Absichten zu errechnen: Man kann – wie schon oben erwähnt – nicht sagen, ob gewünschte Dispositionen empirisch ein-

deutig vorhanden sind und – falls man sich darauf interpretativ einigen sollte – ob sie auf pädagogische Absichten zurückzuführen sind.¹⁰ Unabhängig davon, ob sich überhaupt eine Interaktion zwischen Menschen jenseits von Verständnisproblemen und Auseinandersetzungen als eine kausale Beziehung verstehen lässt, in der der eine beim anderen gezielt Wirkungen hervorbringt – was bleibt, ist das Problem der „pädagogischen Wirklichkeit“ und ihrer zweifelsfreien Bestimmung: Wann haben wir es mit „Erziehung“ zu tun und wann nicht? Lassen sich Ursachen und Wirkungen überhaupt jenseits von immer strittigen Interpretationen identifizieren? Und wenn: Was macht dann die Verbindung von Ursachen und Wirkungen überhaupt zu einer *pädagogischen* Verbindung?

Eine wissenschaftliche pädagogische Theorie wird, wenn sie diese Frage beantworten will, sich dem Legitimations- wie auch dem Wirkungsproblem stellen müssen. Das bedeutet, dass ihre Bestimmung der pädagogischen Wirklichkeit immer nur eine Interpretation von „Erziehung“ sein wird, die mit Gründen wie auch mit Wahrscheinlichkeitshypothesen über Wirkungen für eine Sinnbestimmung wirbt. Sie wird sagen müssen, warum sie es für sinnvoll hält, dies und jenes als Erziehung zu betrachten, welche Ziele sich pädagogisch rechtfertigen lassen; und sie wird ebenso darauf verweisen, dass diese Sinnbestimmung etwas mit vermuteten Wirkungen zu tun hat, dass die Sinnbestimmung also nicht nur legitim ist, sondern auch realistisch. Das, was „Erziehungswirklichkeit“ genannt werden kann, bleibt von solchen Interpretationen und Begründungsversuchen abhängig. Das bedeutet, dass die „Wirklichkeit“ von „Erziehung“ von Sichtweisen abhängt. Man kann also nicht davon ausgehen, dass es „die“ objektive Erziehungswirklichkeit gibt und dass man damit so etwas wie ein Krite-

10 Man spricht ohnehin im Rahmen der empirischen Forschung im interaktiven Bereich nur von Wahrscheinlichkeiten: Es scheint mehr oder weniger (in Prozentzahlen) angebbar, dass eine erhoffte Reaktion beim Gegenüber eintritt. Doch auch solche Wahrscheinlichkeiten ergeben sich nur, wenn man es schafft, die Interpretation etwa der erwartbaren Reaktionen, also den Streit darüber, ob man das nicht auch anders verstehen könnte, auszuschließen.

rium für die unterschiedlichen Sichtweisen auf „Erziehung“ hätte – ein Kriterium, das zu sagen erlauben würde, welche Sichtweise denn nun eher zutrifft als andere. Es gibt keine objektive Wirklichkeit jenseits der unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven, an der sich die Interpretationen dieser Wirklichkeit messen lassen könnten. Jede Theorie der Erziehung – so könnte man auch sagen – „schafft“ ihre eigene Wirklichkeit und diese bleibt zwischen pädagogischen Theorien strittig.¹¹

Das ist – wissenschaftlich betrachtet – noch keine Katastrophe. Es wäre sie nur für jemanden, der glaubt, dass Wissenschaft die Wirklichkeit, wie sie „an sich“ und also ohne menschliches Verständnis ist, zu erfassen habe. Nur in einer solchen Sichtweise ergibt sich auch die Vorstellung, dass Wissenschaft in der Lage sein müsse, da sie schließlich die objektive Wirklichkeit erkannt hat, Orientierungssicherheit zu geben. Aber von einer solch naiven Auffassung geht man zumindest in der Wissenschaftstheorie seit 200 Jahren, seit der Philosophie Kants, nicht mehr aus. Die von den Wissenschaften untersuchten „Wirklichkeiten“ sind immer schon theorieabhängige Wirklichkeiten.¹² Man hat immer schon ein allgemeines und historisches Verständnis der Gegenstände, die man

11 Harm Paschen hat in seiner ‚Logik der Erziehungswissenschaft‘ (1979) auf die unaufhebbare Heterogenität pädagogischer Ansätze hingewiesen. Paschen nimmt damit eine analytische Perspektive auf die Konstruktion von Erziehungstheorien ein, für die er weder eine ‚objektive‘ Wirklichkeit noch die Möglichkeit einer letzten Begründung annimmt. Insofern ähnelt sein Vorgehen der hier eingenommenen Perspektive. Paschen geht allerdings davon aus, dass es so etwas wie angebbare Konstruktionselemente gibt, aus denen sich die ‚logischen‘ Möglichkeiten und damit auch Begrenzungen pädagogischer Wirklichkeitsmodelle ergeben. Dieser Logik von Konstruktionen wird hier nicht gefolgt.

12 Allerdings muss man sagen, dass Kant noch davon ausging, dass wir aufgrund der Verfassung unseres Verstandes doch – zumindest für uns selbst – eine Sicherheit in der Welterkenntnis erlangen können. Davon geht man heute nicht mehr aus, sondern man nimmt an, dass wir in der Lage sind, mit unterschiedlichen Perspektiven die Wirklichkeit „für uns“ zu erfassen – womit sich zugleich die Wirklichkeit im Plural ergibt (vgl. Goodman 1984).

untersucht. So geht man beispielsweise davon aus, dass sich unser heutiges Verständnis von Individualität als einem positiv bewerteten Gegenpol zur Gesellschaft im ausgehenden Mittelalter aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen heraus gebildet hat.¹³ Erst jetzt wird der Einzelne zu einer zunehmend auch sozial hoch geschätzten Instanz: Das Streben nach einer einzigartigen Individualität gilt nicht länger – wie in der Antike – als Idiotie, als sinnloses, unverständliches Vorhaben. Aber erst mit diesem kulturellen Verständnis von Individualität werden konkrete Fragen, die nicht zuletzt auch die Wissenschaft umtreiben, sinnvoll: Welche soziale Ordnung fördert die Entfaltung der Individualität? Welche Ordnung kann von Individuen akzeptiert werden? Wann wird Individualität eingeschränkt? Was also sind Kriterien von Unterdrückung usw. Wissenschaften versuchen, ein solches „kulturelles“ Vorverständnis in klaren Begriffen zu erfassen und zu präzisieren. Diese Präzisierung des Problems bildet jedoch nicht die Lösung der sich mit ihm ergebenden Fragestellungen, sondern eher den Ausgangspunkt zur Profilierung dieser Fragen an eine Erforschung dieses Gegenstandes. Wissenschaften bewegen sich also in diesem Spiel von allgemeinem (kulturellem) Vorverständnis und konkreter Forschung.

Thomas Kuhn¹⁴ spricht von allgemeinen Theorien von wissenschaftlichen Vorannahmen über den Gegenstand, die dessen Wahrnehmung durch die Wissenschaft leiten, als von Paradigmen: Im Rahmen dieser Paradigmen ergeben sich Fragen und Probleme, die man dann mit wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten versucht. Solche (kulturellen und nicht nur wissenschaftlichen) Vorverständnisse können sich wandeln und man sieht dann andere

13 Hier wäre nicht nur auf den Einfluss der Reformation oder die Wiederentdeckung des Individuums in der Renaissance zu verweisen. Im politischen Bereich setzen die Naturrechtslehren auf unabhängige Individuen und fragen nach der Möglichkeit eines Gesellschaftsvertrags. Im ökonomischen Bereich setzt sich schließlich das Modell eines Arbeitsvertrags durch, der zwischen freien und gleichen Individuen geschlossen werden soll.

14 Vgl. Kuhn 1967.

Fragen und Probleme. Für Kuhn bedeutet ein solcher Wandel nicht, dass man auf diese Weise näher an die „Wirklichkeit an sich“ käme. Um das beurteilen zu können, müsste man sie ja kennen: Man müsste gleichsam den Standpunkt eines Gottes einnehmen, der die Wirklichkeit „an sich“ kennt und beurteilen kann, ob die Menschen sich mit ihren (immer nur bescheidenen) Erkenntnisbemühungen dieser annähern oder nicht. Neue Paradigmen lassen sich also nicht daraufhin beurteilen, ob sie zu einer besseren Erkenntnis der Wirklichkeit „an sich“ führen. Kuhn lehnt daher ein lineares Fortschrittsmodell für die Entwicklung der Wissenschaft ab. Es gibt nur jeweils ein neues Verständnis der Wirklichkeit bzw. ein solches Verständnis setzt sich durch, wenn es den Wissenschaftlern als fruchtbar für neue Forschungen erscheint, wenn es eine Sichtweise eröffnet, die neue Fragen, aber auch Aussichten auf Antworten verspricht.

Mit dem Vorverständnis des Gegenstandes einher geht auch eine Verständigung über die Methoden, mit denen man sich ihm nähern kann. Die Gemeinschaft der Wissenschaftler, die im Rahmen eines Paradigmas forscht, wird also ein gemeinsames Vorverständnis des Gegenstandes haben, den sie erforscht, sowie zugleich eine damit in Verbindung stehende Vorstellung von methodischen Regeln. Die methodischen Regeln der Forschung aber sind nichts anderes als die Bedingungen dafür, wann wissenschaftliche Erkenntnisse akzeptiert werden können und wann nicht. Methodische Regeln dienen dazu, die Gewinnung von Erkenntnissen durchsichtig und nachvollziehbar zu machen. Wenn also verschiedene Forschungen eine Frage mit der gleichen Methode untersuchen, müssten sie zu gleichen Ergebnissen kommen. Das aber bedeutet auch, dass mit Methoden Kriterien festgelegt werden für das, was als „wahr“ oder „falsch“ behauptet werden kann. Das aber wiederum heißt nichts anderes, als dass auch die Kriterien für wissenschaftliche Wahrheit nicht unabhängig von der angewandten Methode sind, die selbst wiederum nicht unabhängig vom vorgängigen Gegenstandsverständnis ist. Die Methodenabhängigkeit der Aussagen, die man als „wahr“ behaupten kann, bedeutet auch, dass man mit verschiedenen Methoden verschiedene Aussagen erzielen kann, die

als „wahr“ oder als für die Forscher, die diese Methode anwenden, intersubjektiv gültig angesehen werden können; selbst wenn diese Aussagen sich auf das gleiche Phänomen beziehen sollten (etwa: die Zufriedenheit der Schüler mit ihrer Schule), hätte man keinen Maßstab, welches von beiden Ergebnissen denn nun eine „objektiv höhere“ Geltung beanspruchen kann.

Um ein Beispiel aus der Soziologie zu nehmen: Man kann jahrzehntelang im Rahmen der marxistischen Theorie die Wirklichkeit der kapitalistischen Gesellschaft erforschen. Solche Untersuchungen gehen davon aus, dass Gesellschaften und ihre Entwicklungen sich aus den Auseinandersetzungen von sozialen Klassen begreifen lassen. Sie analysieren Gesellschaft als Herrschaftsverhältnis und analysieren diese Herrschaft mit Bezug auf eine wirtschaftliche Verfügungsmacht: Wirtschaftsunternehmen rechnen sich nur über den Profit, der letztlich auf Ausbeutung beruht und das System funktioniert so lange, wie dieser Herrschaftsmechanismus verschleiert werden kann. Methodisch wird man dann so vorgehen, dass man gesellschaftliche Prozesse (wie etwa Gesetzgebung oder die Chancengleichheit im Schulsystem) unter dem Gesichtspunkt betrachtet, inwieweit sie der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ungleichheit dienen und inwieweit sie dies verschleiern. Man bedient sich einer ideologiekritischen Methode.

Wenn sich dann im Rahmen der Soziologie das Paradigma der kybernetischen Systemtheorie durchsetzt, können die gleichen Forscher in diesem neuen Theorierahmen andere Fragestellungen untersuchen, die mit Fragen von Klassenherrschaft und Ausbeutung nichts mehr zu tun haben. Das Vorverständnis der Systemtheorie geht davon aus, dass Menschen und ihre Verhältnisse zueinander nicht das entscheidende Merkmal von „Gesellschaft“ sind. Vielmehr müsse man die sozialen Systeme – unabhängig von den subjektiven Perspektiven und Betroffenheiten der beteiligten Menschen, die nur Mitglieder und mithin austauschbar sind – auf ihre soziale Funktion und die von den subjektiven Perspektiven unabhängige Logik ihres Funktionierens untersuchen. Solche Systeme haben eine Logik, nach der sie Probleme aus ihrer „Umwelt“ defi-

nieren und bearbeiten. Sie haben eine eigene Rationalität und diese gilt es zu beobachten und zu konstruieren.

Nimmt man – zum dritten – den Symbolischen Interaktionismus, so hat man eine Sicht auf die Gesellschaft, die diese aus der Perspektive der Beteiligten betrachtet. Gesellschaft ist dann das, was die Einzelnen als solche wahrnehmen: Sie zeigt sich mithin in konkreten Interaktionsbeziehungen. Solche Sichtweisen lassen sich in ihrem Sinn verstehen dadurch, dass man sie auf Bedingungen des individuellen In-der-Welt-Seins bezieht.¹⁵

Was „Gesellschaft“ also „ist“, erscheint im Lichte dieser unterschiedlichen Paradigmen demnach als durchaus unterschiedlich. Es hat also nicht nur die Pädagogik ein Problem mit der „Wirklichkeit“, die sie untersucht. Die „Gesellschaft“ zeigt sich als genauso wenig definitiv erfassbar wie die „pädagogische Wirklichkeit“. Wie hier so gilt auch dort: „Paradigmenwechsel“ sind möglich, aber sie bedeuten nicht, dass nun ein einziges Paradigma durch ein einziges anderes Paradigma abgelöst würde: Paradigmen können nebeneinander bestehen. Marxistische Forscher können zum systemtheoretischen Paradigma wechseln, sie können ihre Forschungen aber auch fortsetzen. Für diese Forscher bleibt die gesellschaftliche Wirklichkeit diejenige einer Klassengesellschaft, obwohl sie sich für die anderen als nach unterschiedlichen Funktionen und Systemen gegliedertes Ganzes oder als ein Gefüge von interpretierten Interaktionsbeziehungen darstellt.

Der Streit zwischen den Paradigmen um deren Wirklichkeitskonstruktionen macht Wissenschaft erst interessant. Innerhalb der Paradigmen wird man sich bemühen, Fragen des eigenen Wirklichkeitsverständnisses zu differenzieren, zu spezifizieren und zu beantworten. Aus beantworteten Fragen ergeben sich jedoch immer neue Fragen: Anschlussfragen, die man vorher nicht gesehen hat, Spezifizierungsfragen oder auch Fragen, die sich auf einen mit dem befragten Bereich zusammenhängenden Gegenstand richten, der nun neu gesehen oder befragt werden muss. Wissenschaft ist so

15 Im Laufe der vorliegenden Untersuchungen wird auch auf Figuren zurückgegriffen, die sich diesen drei theoretischen Strömungen verdanken.

gesehen eine Einrichtung, die niemals zu endgültigen Antworten kommt, sondern die das kritische Fragen und die methodischen Antwortversuche in einen endlosen Prozess bringt. Genau deshalb ist Wissenschaft auch kein Ersatz für Religion und Lebenshilfe, sondern der soziale Ort ständiger Selbstkritik. Sie kann dazu *beitragen*, dass sich Wirklichkeitsverständnisse in der Gesellschaft verändern, aber sie ist nicht der Ort, auf dessen Autorität man sich mit zweifelsfreier Sicherheit berufen könnte: Dazu gibt es immer „zu viele“ Paradigmen und die mit der Wissenschaftsentwicklung verbundene Gewissheit ihres Wandels.

Von hier aus lässt sich nun noch ein letztes Problem einsehen, das mit der Schwierigkeit einer Bestimmung der „pädagogischen Wirklichkeit“ verbunden ist. Wenn es derart problematisch ist, *die* pädagogische Wirklichkeit zu identifizieren, dann hat das nicht nur eine Bedeutung für das Verständnis der Pädagogik als Wissenschaft. Die pädagogische Wissenschaft beschreibt nicht die objektive pädagogische Wirklichkeit, sondern entwirft („konstruiert“) sie im Rahmen eines bestimmten (kulturellen) Vorverständnisses. Zugleich wird es damit problematisch, von *der* Praxis zu reden. Die Rede davon, dass die Wissenschaft helfen soll, die pädagogische Praxis¹⁶ zu verbessern, wird naiv, wenn man bedenkt, dass die pädagogische Praxis in solchen Auffassungen doch nur als Realität, als „pädagogische Wirklichkeit“ unterstellt wird. Was das ist, so hat sich bisher gezeigt, ist aber äußerst schwer zu sagen. Wenn es die

16 Dass die Pädagogik eine Wissenschaft von der Praxis für die Praxis sei – das ist die Grundannahme der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie sie im Anschluss an Wilhelm Dilthey von Herman Nohl, Wilhelm Flitner und Erich Weniger in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vertreten wurde. Zwar wusste auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik darum, dass man nur über Sichtweisen auf die Praxis reden kann (vgl. etwa Weniger 1952; Flitner 1957), aber man ging davon aus, dass dies zwischen Theoretikern und Praktikern auf einer gleichen Grundlage geschehen könne, dass der Praktiker nur „näher dran“ sei. Das, was dieser über seine Praxis denkt, ist immer schon richtig, nur nicht ganz klar. Bei der Klärung soll ihm die Pädagogik helfen. Eine solche Sichtweise, die den objektiven Bezugspunkt pädagogischen Denkens in den Kopf des „Praktikers“ verlegt, wird dem Problem der „pädagogischen Wirklichkeit“ wohl kaum gerecht.