

2.02 In: Vierteljahrsschrift f. wissenschaftliche Pädagogik 58, 1982, 239-243.

Vom Aufgabencharakter der Pädagogik. –

Zur Diskussion um die Grundlegungsproblematik einer Wissenschaft*

WILFRIED DATLER

Im Sommer 1981 ist nunmehr nach einjähriger Pause der zweite Band der von M. Heitger, H. Konrad, J. A. Mayer und E. Schütz herausgegebenen „Nahtstellen“ erschienen. Namhafte Pädagogen des deutschsprachigen Raumes versuchen darin das Problem des Wissenschaftscharakters von Pädagogik zur Diskussion zu bringen; und was ihre Darstellungen verbindet, das trifft der Herausgeber H. Konrad wohl gleich zu Beginn des Buches selbst am schärfsten, wenn er die gemeinsame Basis, von der aus die hier zu Wort kommenden Autoren argumentieren, zu umreißen versucht: Wissenschaftliche Pädagogik – so Konrad – verfehle wohl ihr Geschäft der Praxisorientierung, wenn sie meine, strategisch-einsetzbare Handlungstechniken anbieten zu müssen: Verstehe sich der „pädagogische Praktiker“ nämlich als „unvertretbar Ratender“, der „nicht Probleme im Auftrag löst, sondern aus der Parallelität gleichgelagerter Lebens- und Denkerfahrungen ‚anrät‘“ und mithin „durch positives Wissen und Können nicht ersetzen kann, was von ihm als eigenverantwortete Haltung auch angefragt ist“, so vermöge tatsächliche Praxisorientierung nur dann geleistet zu werden, wenn das Problem solch „eigenverantwortender Haltung“ selbst zur Verhandlung komme; eben dazu bedürfe es aber „pädagogische(r) Selbstbesinnung jenseits der Grenzen wissenschaftlicher Objektivierbarkeit von Handlungsvollzügen“, einzig leistbar durch den Vollzug erziehungsphilosophischen Reflektierens (S. 5 f.).

Und als Beiträge erziehungsphilosophischer Natur erweisen sich dann auch tatsächlich die folgenden 15 Arbeiten, in denen neun Autoren versuchen, Ansätze von Lösungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik in ihrer (veranschlagten) Angemessenheit zu diskutieren sowie eigene vorzustellen.

Keineswegs angestrebt wird dabei die Konzeption eines einheitlich gehaltenen Aufrisses; was der Leser vielmehr vorfindet, das sind Aufsätze, die in einer Weise zusammengestellt worden sind, welche wohl als *mosaikartig-bunt* bezeichnet werden darf:

- Als durchaus *mosaikartig* erweist sich die Aneinanderfügung der einzelnen Arbeiten, in denen – ohne aufeinander unmittelbar Bezug zu nehmen – äußerst unterschiedlich gelagerte Problemstellungen aufgegriffen werden: Manipulative Tendenzen curricularer und emanzipatorisch-pädagogischer Theorieansätze werden dabei etwa ebenso ins Kreuzfeuer der Kritik ge-

* Zu dem Buch: Konrad, H. (Hrsg.): Nahtstellen II: Pädagogik und Wissenschaft. – Verlag Information Ams, Kippenheim 1981.

nommen (Heitger) wie die von Johannes Schurr diagnostizierte Unbelesenheit diverser Vertreter des kritischen Rationalismus, angesichts welcher gefragt wird, wie diese Männer sich denn als Neubegründer von Erziehungswissenschaft wännen können, wo sie doch gar nicht überblicken, was andere vor ihnen schon „viel klarer, gründlicher und einleuchtender“ gedacht haben (S. 171); und eine, unter Vorantreibung idealistisch-philosophischen Gedankengutes unternommene Grundlegung „praktischer Wissenschaften“, im Zuge welcher (u. a.) entfaltet wird, inwiefern und weshalb Pädagogik denn auf den Endzweck „Mündigkeit“ abzielen habe (Ritzel), findet sich darin genauso wie der Versuch, unter Rückgriff auf Fichte darzulegen, daß das Sollen des Menschen immer schon in dessen Sein enthalten, und es deshalb unsinnig sei, ethische Fragestellungen aus dem Bereich einer „Erziehungswissenschaft“ suspendieren zu wollen (ebenfalls Schurr).

- In durchaus *buntem* Gewande zeigt sich auch das Insgesamt an theoretischen Positionen, welches hier zur Vorstellung bzw. Diskussion kommt:

Während Herbert Zdarzil und Rudolf Lassahn etwa vornehmlich gegen marxistische und neo-marxistische Grundlegungsversuche von Pädagogik zu Felde ziehen – der eine versucht ideologisch-dogmatische Gehalte, der andere v. a. geschichtsphilosophisch-reduktionistische Tendenzen solcher Theoriebildungen aufzuzeigen –, wirft Marian Heitger darüber hinaus auch geisteswissenschaftlichen und empirisch-positivistischen Konzeptionen krasse Unzulänglichkeiten wie Unstimmigkeiten vor; und während Heitger selbst wiederum für eine an Hönigswald, Natorp und Petzelt anknüpfende „normative“ (besser: „normenkritische“) Pädagogik eintritt, meint Egon Schütz Pädagogik – unter Fortführung der Ansätze Martin Heideggers und v. a. Eugen Finks – vielmehr als „existenzial-kritische Pädagogik“ zur Vorstellung bringen zu können.

- Durchaus *mosaikartig* ist auch die Art und Weise, in der dem Leser stückwerkhaft vorgeführt wird, wie divergent die Formen sein können, in denen man sich mit fremder Literatur und kontroversen Positionen auseinanderzusetzen vermag:

Wenn Winfried Böhm etwa essayistisch zur Frage der „7 Todsünden in der Pädagogik“ assoziiert und dabei – zugegebenermaßen: nicht ohne darauf selbst vehement hinzuweisen! – zu ebenso globalen wie saloppen Urteilen über gegenwärtig feststellbare Tendenzen in der Pädagogik gelangt, so setzt Egon Schütz dagegen gekonnte Akzente, wenn er in der Auseinandersetzung mit den „Profilen“ einer „traditionellen Hermeneutik“, einer „analytischen Empirie“ und einer „kritischen Hermeneutik“ versucht, den Intentionen und Überlegungen der dabei zu verhandelnden Autoren – ähnlich, wie es Zdarzil in seiner Diskussion der Thesen Marxens

und Mannheims tut – solange wie möglich zu folgen, und erst dort Kritik walten zu lassen, wo unzweifelhafterweise dogmatische Unhaltbarkeiten aufzubrechen scheinen; in diesem Zusammenhang ist es auch durchaus wohlthuend, Schützens glücklich gesetzte Mahnungen (samt den darin versteckten Schelten) zu vernehmen, in denen er davor warnt, weder wissenschaftstheoretische Diskussionen auf einer solchen Ebene zu führen zu trachten, welche sein „Gegner“ selbst gar nicht als die seine anerkennen würde, noch fremde Positionen in schulmeisterlich-arroganter Manier entgegenzutreten, dabei aufgrund dogmatischer Fürwahrhaltungen „Noten“ austeilten und so andere Denkansätze „vulgär-theoretisch“ diskriminieren zu wollen. Einen ähnlich anregenden Beitrag leistet auch Rudolf Lassahn, wenn er in seiner Auseinandersetzung mit empirisch-pädagogischen Forschungsansätzen nicht bloß von grundsätzlich-verneinender Kritik spricht, sondern vielmehr in bemüht-differenzierender Weise darzulegen versucht, daß sich empirisch betriebene Pädagogik immer noch auf dem Boden diverser Modellvorstellungen „Newtonscher Prägung“ befinde, deshalb systematisch bestimmten methodischen Unzulänglichkeiten aufsitze und möglicherweise dann zu adäquateren Einzelergebnissen gelangen könne, wenn sie bestimmte neuere Erkenntnisse, v. a. solche der theoretischen Physik, in verstärktem Maße zur Berücksichtigung bringe. Und nicht zuletzt in Hinblick auf die Vorstellung solcher methodischer Beispielhaftigkeit erweist sich auch der Beitrag von Herwig Blankertz als äußerst lehrreich; versucht er doch, Wolfgang Ritzels Auseinandersetzung mit Kants Postulat vom Primat der praktischen Vernunft nachzuzeichnen, zu interpretieren und kurz auch weiterzudenken, dabei stets unmißverständlich zu erkennen gebend, wie subtil, behutsam und umsichtig man mit fremden Texten umzugehen habe, wenn es gelte, den Gedankengängen anspruchsvoller Autoren zumindest einigermaßen gerecht zu werden.

- Als verschiedenartig-*bunt* erweist sich letztendlich aber auch das Ausmaß, in dem sich einzelne Autoren im Zuge ihrer Darstellung auf wiederum andere Autoren beziehen:

Während die Ausführungen Heitgers, Böhms, Lassahns und Zdarzils – zumindest weitgehend – auch für jene Leser nachvollziehbar sein dürften, welche keine einschlägigen Vorkenntnisse aufzuweisen haben, markiert die obere Grenze dieses Spektrums an vorausgesetzter Belesenheit wohl Leonhard Blaß: Wenn Blaß nämlich die Begründungszusammenhänge pädagogischer Theoriebildungen seit Kant nachzuzeichnen und dabei zu entfalten versucht, inwieweit der Verlust eines, auf Metaphysik beruhenden und durch die Dimensionen von Politik, Anthropologie und Pädagogik repräsentierten Strukturzusammenhangs zu einer feststellbar-theoretischen „Erschöpfung und Ausweglosigkeit“ geführt habe, so sind seine Ausführun-

gen wohl nur für diejenigen kritisch prüfbar, dem die Schriften von Kant, Herbart, Schleiermacher, Marx und Dilthey, nach Tunlichkeit aber auch die von Nietzsche, Nohl, Brezinka und Mollenhauer bekannt und vertraut sind. Und besinnt man sich des weiteren auch auf die hier eingebrachten Beiträge von Blankertz, Schurr, Ritzel und Schütz, so kann man die Reihe der eben genannten großen Denker, auf welche in den Nahtstellen II direkt Bezug genommen wird, gleich um die Namen Hermann Cohen, Bruno Bauch, Johann Gottlieb Fichte, Martin Heidegger und Eugen Fink erweitern.

Was leisten also – so bricht die Frage auf – die Nahtstellen II, wenn sie zum einen Teil zu viele Kenntnisse voraussetzen, um als eine erste Einführung in die Wissenschaftstheorie von Pädagogik apostrophiert, zum andern Teil aber zu tief bzw. zu knapp ansetzen, um als eine Art „Fortsetzungslektüre“ für solche Leser ausgewiesen werden zu können, welche sich auf der Suche nach einer ebenso umfassenden wie grundlegend-ausführlichen Darlegung einer oder mehrerer theoretischer Positionen befinden? Sicherlich stellen die Nahtstellen II auch keinen Reader vor, in dem die namhaftesten Pädagogen der verschiedensten gegenwärtig vorfindbaren wissenschaftstheoretischen Richtungen zu Wort kommen; denn dazu ist die Anzahl der hier vertretenen theoretischen Positionen wohl zu gering, um als tatsächlich repräsentativ für die Vielfalt der heute vorfindbaren Theoriebildungen angesehen werden zu können. Und auch die Vermutung, hier könnte sich ein Kreis von miteinander mehr oder weniger befreundeten Autoren zu einer gemeinsamen Vorstellung jüngster Forschungsergebnisse entschlossen haben, muß verworfen werden; ist doch dem Quellennachweis zu entnehmen, daß der Großteil der hier publizierten Arbeiten schon andernorts erschienen ist.

Was vermögen die Nahtstellen II also zu leisten? – Zumindest drei Punkte scheinen sich abzuzeichnen, von denen einem jeden wohl immense Bedeutung beigemessen werden darf:

- Indem die Lektüre der hier zusammengestellten Arbeiten ausschnitthafte Einblicke in die Vielschichtigkeit der zu Zeit geführten Theorie-Praxis-Diskussion in der Pädagogik eröffnet, vermag sie zum ersten beim Leser – und das nicht zuletzt aufgrund der Darstellung teils heftiger Auseinandersetzungen und Kontroversen – unmittelbares Fragen nach der Notwendigkeit wie Auflösbarkeit pädagogischer Grundlegungsprobleme zu provozieren. Indem in den Nahtstellen II darüber hinaus auch aufgezeigt wird, aufgrund welcher Argumentationsgänge welche Autoren welche Auflösungsversuche als stichhaltig oder aber als nicht stichhaltig erachten, kann deren Lektüre dem Leser weiters helfen, beim Versuch der Formulierung eigener Stellungnahmen nicht hinter jenes Begründungsniveau zurückzufallen, welches von den hier vertretenen Autoren selbst schon erreicht worden ist.

- Zum zweiten vermag die Lektüre der Nahtstellen II aber auch zur intensiven Auseinandersetzung mit zusätzlicher Literatur anzuhalten; wird doch in vielen Artikeln des Buches nicht bloß weiterführende Literatur genannt, sondern vielmehr auch unmißverständlich zu verstehen gegeben, daß die Suche nach dem „rechten Begriff“ von Pädagogik vermutlich nur über das exakte Studium grundlegender Schriften klassisch-pädagogischer bzw. klassisch-philosophischer Autoren führen könne.

- Zum dritten vermag die Lektüre der Nahtstellen II aber auch einsichtig zu machen, daß die Frage nach der Aufgabenhaftigkeit pädagogischer Theorie wie Praxis keineswegs als eine schon selbstverständlich-ausgemachte Sache begriffen werden dürfe: Denn so brillant, subtil und fundiert ein Grundlegungsversuch von Pädagogik auch immer argumentiert zu sein mag – immer wieder scheinen andere Beiträge zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik gedacht zu werden (oder gedacht werden zu können), in welchen auf mögliche Parallelansätze, eventuelle Kurzschlüsse im eigenen Denken oder aber auf bislang unbedachte, nunmehr aber einzuholende Momente pädagogischer Theoriebildung hingewiesen wird.

Eben diese Einsicht, die zu gewinnen sich hier aufgrund der Dichte verschiedenartiger Ausführungen besonders anbietet, vermag den Leser gegebenenfalls anzuhalten, auf eigene Antwortversuche bezogene Geltungsansprüche mit umsichtig-behutsamer Bescheidenheit wie Vorsicht zu erheben, stets bereit, sie kritischen Reflexionen und gegebenenfalls nötigen Modifikationen zu unterziehen.

In zumindest diesem dreifachen Sinn also ein Buch, das durchaus eine Bereicherung des einschlägigen Fachliteraturmarktes darstellt, und mit welchem der Herausgeber H. Konrad wohl zu Recht die Hoffnung verbindet, es möge „in gleicher Weise das Interesse der ‚Theoretiker‘ und ‚Praktiker‘ . . . wie auch das Interesse jener Bildungspolitiker (finden), die die Auffassung teilen, daß zur bildungspolitischen Kultur auch im Zeitalter der Wissenschaft die Bemühung um erziehungsphilosophische Besinnung gehört“ (S. 6).