

Über Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein¹

Meine einleitende These lautet: Die Pädagogik ist eo ipso populär, genuin sozusagen. Aus diesem Grund setzt sie alles daran, Differenz zu erzeugen, etwa nach dem Motto „Alle reden von Erziehung, wir nicht!“ Eine Folge davon ist, daß sie als Wissenschaft kaum Popularität genießt.

Bereits ein kurzer Blick auf die gesellschaftliche Mitwelt kann das veranschaulichen. Erziehungswissenschaftliches Expertenwissen ist nicht nur im Fernsehen kaum gefragt, sondern auch in anderen Medien, denkt man zum Beispiel an das unlängst erschienene, ausschließlich der Erziehung gewidmete Sonderheft „Spiegel special“. Hier werden zwar einschlägige Probleme behandelt (z.B. „Gewalt - Tyrannen in Turnschuhen“; „Bildung - die ideale Schule“; „Pädagogik - die schlimmsten Elternsünden“; „Kriminalität - wohin mit den Horror-kids“), die Experten jedoch, die hier zu Wort kommen, stammen durchweg aus anderen Disziplinen: Psychologie, Soziologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Ökotoxikologie oder Medizin. Nur an einer wenig prominenten Stelle findet sich der Hinweis auf einen Autor der Erziehungswissenschaft, der zudem in einer der Medizin entlehnten Metaphorik zu Wort kommt: der „Patient“ heißt Schule, der „Arzt“ (quod erat expectandum) Peter STRUCK, und sein in Anlehnung an niederländische Verhältnisse formulierter „Therapieversuch“ verschreibt das „tele-lernen“ (Spiegel special Nr. 12, 1997, S. 146).

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in drei Schritte. Zunächst lohnt es, sich des Begriffs „populär“ zu vergewissern. Im Anschluß daran werde ich in einem zweiten Schritt auf typische Dilemmata der Erziehungswissenschaft zu sprechen kommen. Als Ergebnis meiner Ausführungen plädiere ich in einem dritten Schritt für einen Code-Wechsel von „Reform“ auf „Funktion“ und skizziere mit groben Strichen, welche Konsequenzen sich hieraus für die erziehungswissenschaftliche Forschung ergeben könnten.

1. Begriff und Sachverhalt

Das Wort „populär“ gewinnt nur im Horizont eines Gegensatzes Sinn, es steht mithin als Index für eine spezifische Reihe von Unterscheidungen: populär versus fachlich, vertraut versus fremd, exoterisch versus esoterisch, Alltag versus Wissenschaft, Welt versus Schule, Erfahrung versus Erkenntnis, Zustimmung versus Geltung.

¹ Der vorliegende Text geht auf einen Vortrag zurück, den der Verfasser im Rahmen der Arbeitsgruppe „Popularisierung pädagogischen Wissens“ auf dem 16. Kongreß der DGfE am 19.3.1998 in Hamburg gehalten hat. Für die Drucklegung wurde er - ohne die der Vortragsform geschuldeten Pointierungen über Gebühr abzuschwächen - überarbeitet und mit Literaturverweisen versehen.

Geht man dem Wort begriffsgeschichtlich nach, eröffnet sich zum einen mit Ciceros Charakterisierung der aristotelischen Schriften der Blick auf die Tradition der Rhetorik, d.h. es geht in erster Linie um die allgemeinverständliche Darstellung eines Sachverhalts in der Rede (vgl. hierzu RITTER/GRÜNDER 1989).

Zum anderen, philosophiegeschichtlich betrachtet, führt das Wort mitten in die Debatte um das Selbstverständnis der Philosophie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die Aufforderung DIDEROTS „hâtons nous, de rendre la philosophie populaire“ wird von ERNESTI aufgenommen („De philosophia populari“, 1754) und zum Begriff der „Popularphilosophie“ verarbeitet. Hier geht es nicht mehr nur um das genus der Rede, sondern um den Gegenstand und den Begriff der Philosophie selbst, die ja gar nicht anders könne, als erfahrungsbezogen zu reflektieren. „Populär“ ist von da an doppeldeutig, bezieht sich nicht mehr nur auf die Darstellung, sondern auch auf die Generierung des Inhalts und das Verhältnis beider. Dieses Doppelgesicht des Populären zeigt sich nicht zuletzt bei KANT: So sehr er einerseits (z.B. in der Auseinandersetzung um GARVES Göttinger Rezension der KrV) die Forderung nach populärer Darstellung (durchaus selbstkritisch) unterschreibt, betont er andererseits stets die Differenz zur scholastischen oder szientifischen Methode, wenn es um die Verfahren der Erkenntnisgewinnung geht. KANT war, anders gesagt, durchaus offen für Popularphilosophie, aber gegen populäre Philosophie. Denn wird die Differenz der Methoden nicht beachtet, komme es, so wörtlich in der „Metaphysik der Sitten“, nur zu einem „ekelhaften Mischmasch von zusammengestoppelten Beobachtungen und halbvernünftelnden Prinzipien..., daran sich schale Köpfe laben, weil es doch etwas gar Brauchbares fürs alltägliche Geschwätz ist, wo Einsehende aber Verwirrung fühlen, und unzufrieden, ohne sich doch helfen zu können, ihre Augen wegwenden“ (KANT 1978, S. 37).

In Begriffen der modernen Wissenschaftssoziologie könnte man das Problem, um das es hier geht, in der Unterscheidung von Binnen- und Außenlegitimität wieder aufnehmen. Zielt die Erziehungswissenschaft also auf Popularpädagogik, oder kommt sie über populäre Pädagogik nicht hinaus? Richtet sie ihre Anstrengungen auf Geltung (Binnenlegitimität), oder sucht sie nach Zustimmung (Außenlegitimität)? Oder hilft sie sich dadurch, daß sie Defizite auf der Ebene der Binnenlegitimität auf der Ebene der Außenlegitimität zu kompensieren versucht, ist sie also in besonderem Maße zustimmungsabhängig, weil geltungsschwach?

Befände man sich über den Wolken, in jenen Sphären also, in denen systemtheoretische Piloten üblicherweise ihre Kreise ziehen, dann ließe sich diese Frage ebenso raffiniert wie eindeutig beantworten: Man nennt dann die Theorie, die in den Selbststeuerungsapparat des Erziehungssystems eingebaut ist, „Pädagogik“ und rechnet die Metatheorie über Selbststeuerung, insofern sie qua Wissenschaftlichkeit die Selbstreferenz des Erziehungssystems kontrolliert, dem Bereich der „Erziehungswissenschaft“ zu (zum folgenden vgl. SCHORR 1979). Diejenigen, die in diesem Sinne „pädagogische Theorien“ produzieren, werden als „pädagogisches Establishment“ bezeichnet. Sie arbeiten im Erziehungssystem für das Erziehungssystem, aber sie er-

ziehen oder unterrichten nicht selbst - sie vertreten Interessen, bilden Lehrer aus, schmieden Lehrpläne, evaluieren Projekte, administrieren in Dezernaten, Abteilungen und Referaten, kommunizieren in politischen Parteien und Organisationen der unterschiedlichsten Art - und forschen. Die Sicherheit ihrer Existenz beruht auf der Unsicherheit der Zukunft, und so müssen sie vor allem im perennierenden Modus semantischer Betreuung dafür sorgen, daß die Probleme nicht obsolet werden. Deswegen sorgen sie unermüdlich für Verbesserungen: „Reform“ ist das sie kennzeichnende strukturelle Element. Und diese wiederum ist wesentlich von Zustimmung abhängig.

Die Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die solche eleganten Befunde ermöglicht (sie stammt ursprünglich von DURKHEIM) ist für die analytischen Zwecke der Soziologie, also für die Beobachtung eines „fait social“, ohne Zweifel produktiv (vgl. DURKHEIM 1972, S. 50-71). Die Frage ist nur, ob sich die Pädagogik diese Differenz in gleicher Weise zu eigen machen sollte. Sie gewinnt zwar dann die Anerkennung von Teilen der Soziologie, verliert aber vielleicht auch etwas für ihr Selbstverständnis überaus wesentliches.

2. Dilemmata

Die These von der genuinen Popularität der Pädagogik weist bereits darauf hin, daß ihr Thema selbst keine Differenz erzeugt. Als anthropologischen Tatbestand gibt es Erziehung unabhängig von (Erziehungs-)Wissenschaft: jeder ist erzogen worden, und fast alle bleiben mit Erziehung auf vielfältige Weise ihr Leben lang verbunden. Diese starke Außenlegitimität spiegelt sich auf der Ebene der Binnenlegitimität nicht wider: Was man im allgemeinen (sprich: populär) unter Erziehung versteht, ist zwar nach wie vor bekannt; was man hingegen im besonderen (sprich: wissenschaftlich) darunter zu verstehen hat, darüber herrscht kein Einverständnis, es ist unklar, dementsprechend schon gar nicht allgemein bekannt und selten hinlänglich verständlich. Ein begrifflicher Grundkonsens (Stichwort „Allgemeine Pädagogik“), der die Heterogenität der Konzepte zusammenzuhalten in der Lage wäre, ist nicht nur nicht in Sicht, sondern wird sogar vielfach als überholt oder überflüssig angesehen. Dies hat zur Folge, daß innerhalb der Erziehungswissenschaft kaum noch über Erziehung und außerhalb der Erziehungswissenschaft, wie eingangs gesagt, kaum über sie gesprochen wird.

Für die Identität einer wissenschaftlichen Disziplin ist neben einem klar abgegrenzten Gegenstand die Entwicklung hierauf bezogener spezifischer Forschungsmethoden kennzeichnend. Die Erziehungswissenschaft verfügt jedoch über keine Methoden dieser Art, sie bezieht dementsprechend zum größten Teil ihre Wissensbestände aus anderen Disziplinen. Deswegen können Psychologen, Soziologen oder Psychiater vor dem jeweiligen Forschungshintergrund ihrer Disziplinen mit dem daraus vermeintlich resultierenden Geltungsanspruch über Erziehung sprechen, wohingegen Erziehungswissenschaftler, sprächen sie denn, stets auf die Befunde anderer

verweisen müssen. Aufgrund der oben skizzierten unzureichenden „Tatbestandsge-sinnung“ (BERNFELD) bildet sich in der Erziehungswissenschaft zudem kein typisch pädagogisches, zumindest als Dogmatik gefaßtes Bewertungswissen heraus, das von außen als spezifisch erziehungswissenschaftlich wahrgenommen werden könnte. Anders gesagt: die Erziehungswissenschaft kann nicht überraschen. Ihre Befunde sind entweder hinlänglich bekannt oder andere haben sie schon vorher verkündet. Dieser Umstand zwingt sie zu enger Anlehnung an den Zeitgeist, was, denkt man zum Bei-spiel an die Bildungsreform, der Einschätzung ihrer Solidität als Wissenschaft nicht gerade förderlich ist. Vielmehr scheint für das Verhältnis von Pädagogik und Zeit-geist das zuzutreffen, was Peter BERGER einmal über die Religion in der Moderne ge-sagt hat: „Wer immer mit dem Teufel aus demselben Napf ißt, muß eben einen gro-ßen Löffel haben. Das Verteufelte ist nur, daß, wer sich auch nur an einen Tisch mit ihm setzt, entdeckt, daß die Löffel immer kleiner werden, bis er schließlich beim letzten Gericht ganz allein an der Tafel sitzt, ohne Löffel, vor leerem Teller. Der Teu-fel aber hat sich davongeschlichen, höchstwahrscheinlich zu interessanteren Tischge-nossen“ (BERGER 1970, S. 41). Angesichts der Dynamik gesellschaftlicher Entwick-lungen verringert sich die Halbwertszeit des Zeitgeistes exponentiell, womit auch das Wissen einer Disziplin, die sich allzu eng hieran zu binden müssen glaubt, der ras-chen Folge konjunktureller Zyklen von „what’s in“ und „what’s out“ erliegt (The Economist Nr. 2, 1998, S. 41 f.).

Weiterhin wird das Verhältnis von Außen- und Binnenlegitimität maßgeblich durch die objektiven Handlungsprobleme, die die der Disziplin zugeordneten profes-sionellen Rollen zu bewältigen haben, bestimmt. Wer erzieherisch handelt, operiert, anders als z.B. in der Medizin, prospektiv-prozeßorientiert und zielt auf die Ausbil-dung von Handlungsdispositionen (vgl. KRAFT 1999). Allenfalls „soft technology“ steht zur Verfügung und dies bei heterogenen Adressatenfigurationen (einzelnen ver-schiedenen Alters und Problembelastung, Paaren, Gruppen, Klassen, Institutionen, Gemeinwesen, Gesellschaften) und in unterschiedlich ausgeprägten Graden einer das Handeln abstützenden Institutionalisierung. Zudem ist das Verhältnis von Profession und Disziplin extrem gedehnt: für ihre Berufe ist die Erziehungswissenschaft nur in seltenen Fällen die erste Adresse. Das bedeutet umgekehrt: aufgrund der strukturellen Schwächen der ihr zugehörigen Professionen kann die Erziehungswissenschaft von dort her keine nachhaltig überzeugende Stärkung ihrer Außenlegitimität erwarten.

Diese auf den Kern des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft zielende Liste von Dilemmata ließe sich noch um einiges erweitern. Sie dürfte allerdings aus-reichend sein, um einen Eindruck davon zu gewinnen, was Enno SCHMITZ die dem „modernen erziehungswissenschaftlichen Denken immanente dauernde Gewissens-qual“ genannt hat (SCHMITZ 1981, S. 14). Wenn nun die verschiedenartigsten Versu-che, sich hiervon zu befreien, gelegentlich auch belächelt werden mögen, so sollte man nicht aus dem Blick verlieren, daß diese Schwierigkeiten nur zum Teil als „hausgemacht“ zu werten sind. Vielmehr müssen sie als Indizien einer Lage verstan-den werden, die, um mit Hermann LÜBBE zu reden, „ihrerseits nicht zum Lachen ist,

nämlich die Lage einer Zivilisation, die ihre Schwierigkeiten hat, sich ihrer selbst orientierungspraktisch gewachsen zu zeigen“ (LÜBBE 1977, S. 399).

Vielleicht muß die für moderne Gesellschaften typische Dynamik funktionaler Differenzierung von der Disziplin nicht nur als Belastung verstanden werden, die das ohnehin schwierige Geschäft des „Sisyphos“ vollends an den Rand des Zusammen-bruchs zu bringen droht, sondern vielmehr als eine historische Chance, nach langen Zeiten ermüdenden Ringens um eine verlässliche Identität als Wissenschaft endlich zu sich kommen zu können, indem sie nur noch für das zuständig ist, was sie wirklich kann und was ihr Proprium ausmacht.

Meiner eingangs gemachten Zusage gemäß werde ich daher zum Schluß mit gro-ben Strichen zu umreißen versuchen, wie das zu denken ist.

3. Pädagogik als „Artikulationslehre“

Meine abschließende These lautet: Ihre Identität als Disziplin wie als Profession fin-det die Pädagogik, historisch wie systematisch betrachtet, nur als Didaktik. Den Be-griff „Didaktik“ verwende ich - spontanen schulbezogenen Assoziationen entgegen-tretend - in einem sehr weiten Sinne, nämlich als Lehre von der Artikulation des Er-ziehens. Im didaktischen Denken findet die Pädagogik ihre Grenze - und damit auch sich selbst (vgl. DIEDERICH 1988). Denn, dem „ersten Prange-Theorem“ entspre-chend, kann nicht gelehrt werden, was nicht artikuliert werden kann (DIEDERICH 1997, S. 1024). Noch die größten pädagogischen Aspirationen müssen durch das en-ge Nadelöhr der Artikulation, also der operativen Verteilung des Lernens in der und über die Zeit und seiner Inszenierung in den Räumen, die der öffentlichen Erziehung zur Verfügung stehen. Voraussetzung hierfür ist ein phänomenologisch fundierter Begriff von Erziehung (vgl. LOCH 1983) als einer unterscheidbaren eigenen Klasse von Handlungsformen, an die das Lernen der Zuerziehenden anschließen kann, so daß sich im günstigen Fall der ersehnte „click of understanding“ einstellt. An der Autobiographie Helen KELLERS, die als kleines Kind durch eine Krankheit blind und taub geworden war und erst viel später mit Hilfe ihrer Lehrerin und einer faszinieren- den Berührungssprache Buchstaben, Worte und Bezeichnungen lernt, ließe sich dies recht eindrucksvoll veranschaulichen (KELLER o. J.).

Denkt man didaktisch, rücken „einheimische Operationen“ in den Vordergrund - und damit das Desiderat einer die Subdisziplinen der Pädagogik umgreifenden For-menlehre der Erziehung (vgl. PRANGE 1998). Hierdurch ergibt sich die Möglichkeit einer tragfähigeren Abgrenzung nach außen wie auch die einer deutlicheren Differen-zierung pädagogischer Rollen nach innen. Mögen die Inhalte, Anlässe und Probleme noch so divergent erscheinen - auf der Ebene der Formen entscheidet sich, was als pädagogisch gelten kann. Das hieße aber auch: für das, was nicht didaktisierbar ist, wären andere zuständig. Verstünde man pädagogisches Selbstbewußtsein in einem solchen Sinne, wäre es zudem möglich, sich als Profession wie als Disziplin von

überzogenen, wenn nicht gar uneinlösbaren Erwartungen zu befreien. Es gäbe dann gute wissenschaftliche und professionelle Gründe, für etwas nicht zuständig zu sein. Das orientierungspraktische Problem, von dem Hermann LÜBBE spricht, würde damit in der Pädagogik nur nach Maßgabe dessen bearbeitet, was im Sinne funktionaler Differenzierung im Erziehungssystem möglich ist; und alles, was darüber hinausreicht, fiel gleichsam in das soziale System der gesellschaftlichen Kommunikation zurück.

Eine solche Verdichtung des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses ist natürlich mit ernüchternden Einsichten und für manche wohl auch mit schmerzlichen Begrenzungen verbunden. Vor allem der Abschied vom demonstrativen Gestus fortwährender Reformierung dürfte schwer fallen. Anders gesagt: die Pädagogik verliert ihren Sonderstatus zwischen den Wissenschaften und wird - vielleicht als „empirische Geisteswissenschaft“ im Sinne DIEDERICHS - wirklich zu einer „normal science“. Den vermeintlichen Verlusten stünden dann deutliche Gewinne gegenüber. Die Diskrepanz zwischen Disziplin und Profession verringerte sich, und die Erziehungswissenschaft könnte im Rahmen eigener Forschungsdesigns ihre spezifische Leistungsfähigkeit deutlicher unter Beweis stellen. Und ihre Aussagen verwandelten sich von Versprechen in Befunde.

Wenn sich der mainstream erziehungswissenschaftlicher Reflexion von Reform auf Funktion umstellt, ist damit auch eine Veränderung des Verhältnisses von Forschung und Praxis verbunden. Der von BAUMERT/ROEDER (1990) erhobene, für die Disziplin überaus schmerzliche Befund, daß über 80% der Hochschullehrer mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit praktische Anliegen verfolgen und zugleich 75% der Ansicht sind, daß der Erfolg dieser Anstrengungen zu wünschen übrig lasse, ließe sich entschärfen, indem sich die Erziehungswissenschaft, einem alten Vorschlag Wilhelm REINS folgend, in pädagogischen Fakultäten, dem Klinikums-Modell der Medizin analog (d.h. mit Kindergärten, Schulen, sozial- und erwachsenenpädagogischen Einrichtungen), organisierte. Praxis wäre dann nicht länger nur als Ausnahme und Reform, sondern als Regel und Funktion Gegenstand der Wissenschaft. Eine derart verfaßte Pädagogik würde sehr rasch eigene Erfahrungen machen, wodurch sich Ideologieabhängigkeit und Ideenverschleiß drastisch verringerten. Und vielleicht wäre sie dann auch als Wissenschaft populär, weil sie halten könnte, was sie verspricht.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L. M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990, S. 79-128.
- BERGER, P. L.: Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz. Frankfurt/M 1970.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim 1988.
- DIEDERICH, J.: Rezension zu Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. In: Zeitschrift für Pädagogik 43(1997), S. 1024.
- DURKHEIM, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972.
- KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werkausgabe Band VII, hrsg. v. W. WEISCHDEL. Frankfurt/M 1978.
- KELLER, H.: Die Geschichte meines Lebens. Stuttgart (o.J.).
- KRAFT, V.: Pädagogisches Selbstbewußtsein. In: FUHR, Th./SCHULTHEIS, K. (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1999, S. 84-98.
- LOCH, W.: Phänomenologische Pädagogik. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 155-173.
- LÜBBE, H.: Philosophie oder Bindestrich-Philosophie? In: HOLZHEY, H./ZIMMERLI, W. Ch. (Hrsg.): Esoterik und Exoterik in der Philosophie. Beiträge zu Geschichte und Sinn philosophischer Selbstbestimmung. Basel/Stuttgart 1977.
- PRANGE, K.: Was muß man wissen, um erziehen zu können? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 74(1998), S. 39-50.
- RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7. Basel 1989, S.1093-1100.
- SCHMITZ, E.: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1(1981), S. 13-35.
- SCHORR, K. E.: Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 25(1979), S. 883-891.