

Hartmut von Hentig

Die Rehabilitierung der Erfahrung in der Pädagogik

Es berührt mich selbst noch eigentümlich, daß die Krankengeschichten, die ich schreibe, wie Novellen zu lesen sind, und daß sie sozusagen des ernstesten Gepräges von Wissenschaftlichkeit entbehren. Ich muß mich damit trösten, daß für dieses Ergebnis die Natur des Gegenstandes eher verantwortlich zu machen ist als meine Vorliebe.

Sigmund Freud, Studien über Hysterie

Es gibt Gründe für die Behauptung, die »Verwissenschaftlichung« sei der Pädagogik nicht bekommen. Es gibt ebenfalls Gründe - ebenso gute und ebenso viele - für die Behauptung, ohne den systematischen Einsatz objektivierender Erkenntnismethoden und -mittel sei weder eine gesellschaftliche noch eine persönliche Verantwortung für die Erziehung und Unterrichtung der Kinder und jungen Menschen mehr möglich. Ich denke, die beiden Gruppen von Gründen sollten einander Respekt einbringen: Wer gegen die Verwissenschaftlichung der Pädagogik antritt, sollte dies tun, indem er die Pädagogen im richtigen Gebrauch der notwendigen Wissenschaftlichkeit unterweist; wer der Wissenschaft die gebührende Geltung in der Pädagogik verschaffen oder auch nur erhalten will, sollte helfen, deren Fehler und Verfehlungen auszuräumen - und dazu gehört zunächst natürlich, daß man sie zugibt.

Freilich, erst hier - nach diesem Formelkompromiß - beginnt meine eigentliche geistige und moralische Aufgabe: die Auseinandersetzung mit denen, die ihn für sich längst eingegangen sind und dennoch anderes tun und verkünden als ich; die Klärung und Sicherung der Begriffe, die bisher für anderes taugen mußten- für Kampfoder doch Unterscheidung (»Pädagogik«, »Erziehungswissenschaft«, »Sozial-

siation«, »Erfahrung«, »Theorie« usf.); die allmähliche inoffensive Entwicklung einer Lehre und Praxis des Erziehens und Unterrichtens, die dem Formelkompromiß gerecht wird.

Die *Erziehungswissenschaft* - als eine moderne *social science* - hat sich in Deutschland erst nach dem Zweiten Weltkrieg, genauer, mit dem Anbruch der 60er Jahre, voll entwickelt. Es ging damals darum, einen Wandel von großer Tragweite vorzubereiten, zu vollziehen und gesellschaftlich verantwortbar zu machen: Man konnte sich der bloßen Tradition nicht länger anvertrauen, und man hatte noch keine gemeinsame Erfahrung mit dem Neuen, ja, man hatte keine gemeinsamen Vorstellungen, aus welchen Gründen es worin bestehen müsse.

Die Mehrzahl der Antworten lagen außerhalb der Domäne dessen, worüber Pädagogen nachzudenken, worüber sie Bescheid zu wissen pflegen. Andere Gesellschaftswissenschaften - die Soziologie, die Ökonomie, die Verhaltensforschung, die Betriebs- und Verwaltungslehre - traten gerufen oder aus eigenem Recht ein; die schon weit entwickelte Psychologie - Entwicklungs-, Lern-, Sozialpsychologie - wurde mit dem Attribut »pädagogisch« versehen und erlebte alsbald, wie die philosophisch überbaute, aufbewährtem Usus beruhende »handwerkliche« Pädagogik ihr fast widerstandslos wich; die vergleichende (historische und strukturelle) Kulturanthropologie entzog ihr die letzten abendländischen Gewißheiten.

All diese Wissenschaften konnten mit gleichsam geeichten Instrumenten verlässliche oder - weil prinzipiell überprüfbar auch - prinzipiell Verlässlichkeit beanspruchende Daten liefern; sie hatten im Rahmen ihrer eigenen Kautelen internationale Geltung; sie mußten das bis dahin nur vorgegebene Wissen von der Wirklichkeit einbringen, für deren Bewältigung Pädagogik zuständig ist, und taten es zugleich unter einem meist ausgesprochenen Auftrag, z. B. Chancengleichheit herzustellen, Begabungsreserven auszuschöpfen, die Wirksamkeit der Unterweisung zu erhöhen (die »Durchlaufgeschwindigkeit« und die »Übergangsquote«, die »Lernbereitschaft« und die »Behaltensdauer«), Sozialisationsmuster und -gelegenheiten auszumachen, denen die veranstaltete Pädagogik nutzen oder denen sie widerstehen sollte. Das Nachdenken über die Bestimmung und die Grenzen der »menschenschaffenden« Tätigkeiten Erziehen und Bilden schien durch das Grundgesetz einerseits und den sich in seinem Rahmen vollziehenden politischen und ideologischen Streit der

pluralistischen Gesellschaft andererseits abgelöst worden zu sein. Politische Entscheidung und wissenschaftliche Feststellung - sie, so schien es, sollten fortan die Pädagogik bestimmen.

Nicht erst 20 Jahre danach, sondern fast parallel mit ihrem Siegeszug sind das so aufgehäufte Wissen, das eingewöhnte Verfahren, die mit beiden verbundenen Bewertungen in Frage gestellt worden. Und nicht nur die Pädagogik, die sich - statt sich der anderen Wissenschaften zu *bedienen* - aufgegeben zu haben schien, geriet angesichts von sich verselbständigenden und fehllaufenden Entwicklungen ins Zwielficht. Die Hoffnung der Gesellschafts- und Humanwissenschaften, es den Naturwissenschaften gleichzutun, ihre Neigung, die Stirnmigkeit ihrer Fragen und die Ganzheit ihres Gegenstandes der Stimmigkeit ihrer Verfahren und der Gewißheit ihrer Ergebnisse zu opfern, ihre Vorliebe für Quantität, Vergleichbarkeit, Verallgemeinerungsfähigkeit haben ihre in der Erziehungswissenschaft zusammengetragenen Erkenntnisse dem pädagogischen Handeln gründlich entfremdet. Zusammenhang, Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit und Individualität - sie sind für die Erziehung und Bildung nicht weniger wichtig, im Gegenteil! Zugleich: Was fiele der - wie andere Wissenschaften - nach dem Prinzip der Arbeitsteiligkeit fortschreitenden *Erziehungswissenschaft* schwerer als dies!

Wenn ich dies sage, will ich nicht in den Positivismusstreit zurückkehren. Ich glaube sogar, daß die Besessenheit, mit der man sich in den letzten Jahrzehnten den wissenschaftstheoretischen Fragen gewidmet hat, die Pädagogik von ihren größeren Problemen abgelenkt hat. Es ging in meinem Urteil nie darum, aus ihr eine »reine Erfahrungs-Wissenschaft« zu machen, sie primär auf Empirie zu gründen und den Anteil der definitorischen, normativen, auf Wertsetzung und Introspektion beruhenden Momente so gering zu halten wie möglich; es ging auch nie darum, sie ganz dem dialektischen Verhältnis von ökonomischen Bedingungen und rechtfertigendem Bewußtsein auszuliefern, und schon gar nicht, dem einen oder anderen von beiden allein. Es ging eher darum, wie die Pädagogik - womit ich die Aufgabe, die Tätigkeit und die Theorie zugleich meine - die Erfahrung als Quelle ihrer Erkenntnis nutzt und wie sie solche Erfahrung mit dem ganz andersartigen Wissen verbindet, das sie von den Erziehungs-Wissenschaften bekommt.

Ich unterscheide vereinfachend zwischen »Erfahrung« und »Empirie« zugunsten eines offeneren, untechnischen Erfahrungsbegriffs.

Die Unterscheidung beruht auf umgangssprachlichen Untertönen, die schnell verschwinden, wenn man zu definieren beginnt. Erfahrung schließt immer eine ungedeckte, subjektive Sicherheit gegenüber den Erscheinungen ein. Man hört diese in Sätzen mit wie »Als erfahrener Segler wird er nahende Böen rechtzeitig erkennen, den Fallwind vom Land her berücksichtigen, Halsen wenn irgend möglich vermeiden, den Anker im richtigen Augenblick werfen...« In dem Satz ist mit ausgedrückt: Wer (solche) Erfahrung hat, kann handeln, auch wenn es anders kommt; er ist in der Lage, das jeweils Geforderte zu tun; er kann und muß es nicht notwendig vorher- und schon gar nicht weitersagen; ja, er »weiß« es nicht mit Notwendigkeit. Erfahrung - man wird nicht müde, es zu wiederholen - ist nicht vollständig übertragbar, bleibt immer mit der Person verbunden, die sie »hat«; sie gilt zwar über die jeweilige Situation, über die hier und jetzt zu tuende Tat hinaus, ist also allgemein, aber doch nicht verallgemeinert. In schwierigen, unvorhersehbaren Lagen springt das richtige Handeln für das unvollkommene Wissen ein. Kurz: Erfahrungswissen trägt immer ein gewisses Risiko. Empirisches Wissen dagegen ist die methodisch kritisierte und daraufhin verallgemeinerte, vollständig mitteilbare Beobachtung, in der das Risiko, ob die Behauptung über den Sachverhalt auch wirklich so sei, durch systematische Bemühung um Falsifikation auf das äußerste gegenwärtig mögliche Minimum verringert ist.

Man kann nun erkennen: »Erfahrung« taugt unmittelbar für's Handeln, »Empirie« eher für die Herstellung der Bedingungen des Handelns. Es ist nicht nur lohnend, sondern geboten, zu fragen, ob diese beiden Formen von Erfahrungswissen vereinbar sind und wie. Welche Gültigkeit hat eine Theorie, in der eine der Falsifikation nicht zugängliche Erfahrung unmittelbar neben Daten steht, die strenger empirischer Überprüfung unterworfen worden sind? Wen stört diese Mischung und warum? Was gibt, wohlgeachtet immer innerhalb der »Pädagogik«, den Ausschlag, falls das eine dem anderen widerspricht - die Erfahrung, die Handlungssicherheit gewährt, oder die empirische Feststellung, die vor allem Erkenntnissicherheit gewährt (und damit oft falsche Handlungssicherheit zu zerstören trachtet)? Was konstituiert jene zusammenfassende Theorie? - Karl Poppers Frage, was eher dagewesen sei: die Theorie (Hypothese) oder die Beobachtung, finde ich so müßig wie er, aber anders als er verfolge ich sie darum auch nicht weiter.' Ja, sein Ergebnis bestätigt mich in meiner

These, daß Wissenschaft mal »Eimer« sein kann (als »bucket« faßt sie die Beobachtungen schlüssig zusammen) und mal »Taschenlampe« (als »searchlight« leitet sie das Beobachten an).

»We learn only from our hypotheses what kind of observations we ought to make: whereto we ought to direct our attention; wherein to take an interest... Observations play, however, an important role as *tests* which a hypothesis must undergo... If the hypothesis does not pass the examination, if it is falsified by our observations, then we have to look around for a new hypothesis. In this case the new hypothesis will come after those observations which led to the falsification or rejection of the old hypothesis.«

»Denn was für Beobachtungen wir zu machen haben, lernen wir von Hypothesen: worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten und wofür wir uns interessieren sollen... Bei der Überprüfung, der wir eine Hypothese unterziehen müssen, spielen jedoch Beobachtungen eine wichtige Rolle... Wenn die Hypothese diese Prüfung nicht besteht, wenn sie durch unsere Beobachtungen falsifiziert wird, müssen wir uns nach einer anderen Hypothese umsehen. In diesem Fall tritt die Hypothese *nach* der Beobachtung auf, die zu der Falsifikation oder Verwerfung der alten Hypothese geführt hat.« (S. 346)

Da wir in der Praxis nie vom Nullpunkt ausgehen, sind unsere Hypothesen immer schon eine Folge einer, wie unbewußt auch immer, »falsifizierenden Beobachtung«; wir werden nicht mit Hypothesen geboren, sondern bilden sie uns auf Grund von Erfahrung. Poppers Entscheidung für »Wissenschaft als Taschenlampe« und gegen »Wissenschaft als Eimer« ist, mit anderen Worten, eine Gabe der Forschungslogik, nicht ein Ergebnis der Forschungswirklichkeit. Je nach dem, was ich erklären will - das Entstehen von Wissenschaften oder ihre Stringenz - werde ich mit der Theorie oder der Wahrnehmung beginnen. Geht es um Unterstützung oder Korrektur des pädagogischen Handelns, spielt weder die Reihenfolge von Hypothese und Beobachtung noch die Reinheit der Komposition eine Rolle.

Will man eklektische Willkür vermeiden, kann man sich auf eine dialektische Grundfigur einigen: die Erkenntnis stellt sich durch einen kritischen Prozeß ein, der prinzipiell weitergeht. Nichts hat Karl Popper, auf den ich mich eben berufen habe, hartnäckiger bekämpft als »Dialektik«. Seine Argumente gelten freilich der Hegelschen und in deren Folge der Marxschen Dialektik, nicht der formalen platonischen: dem Wechselspiel zwischen *dihairesis* (Teilung/Analyse) und *Synagoge* (Zusammenführung/Synthese). Seine -

äußerst scharfsinnige - Kritik überzeugt mich, sie bestärkt mich aber zugleich, an der allgemeinen Figur der dialektischen Bewegung der Erkenntnis festzuhalten. *Trial and error* - Poppers Prototyp für das Vorgehen der menschlichen Erkenntnis' - bleiben gerade auch nach seiner Darstellung auf *einer* Ebene, der von hier Annahme/Setzung/Hypothese und *da* Kritik mit der Folge der Abstoßung/Zurückweisung/Ausschaltung oder natürlich auch Bestätigung. Es bleibt ein zweidimensionales Modell, das weder etwas über die Entstehung der Annahme/Hypothese noch etwas über die vieldimensionalen Wirkungen aussagt, die in der Pädagogik jeder Eingriff hat, nichts also über die Folgen der Folgen.

Dies hier sind die Vorwürfe, die Popper den Dialektikern macht - und diesen Vorwürfen kann ich gut ausweichen:

- sie geben sich einem fahrlässigen bis fälschenden Gebrauch von Metaphern hin (eine These *bringt* die Antithese *hervor*; beide *streiten* miteinander; am Ende werden sie in der Synthese *aufgehoben*)³;
- sie erkennen die Bedeutung von Widersprüchen für die Entwicklung des Gedankens richtig, sind aber über deren Fruchtbarkeit so entzückt, daß sie sie bewahren und bestätigen, statt sie zu beseitigen;
- sie verwechseln eine häufig zutreffende Beschreibung eines geistigen Prozesses mit »Logik«, genauer: mit der Methode der Deduktion.

Dergleichen habe ich nicht vor. Bei mir ist Dialektik selber Metapher; sie löst keine Methode ab; sie *beschreibt* Bewegungen, sie *schreibt* sie nicht *vor*. Ja, ich will mit ihr dem Denken und Handeln gerade das ersparen, was der eigentliche Anlaß und die Quintessenz von Poppers Kritik waren: die Dialektiker dogmatisieren ihre aufklärerische Lehre und erstarren darin.⁴

Ich tue dies alles, ohne eine neue Theorie der Wissenschaft aufzustellen. Ich breche nicht aus der Fiktion von der Einheit der Wissenschaft aus, die seit der Renaissance gilt, fruchtbar ist, unsere Erkenntnis akkumulierbar und kritisierbar macht, sie als Progress organisieren läßt. Ich halte (naiv?) an der Möglichkeit fest, daß es nur eine Wirklichkeit gibt und daß diese uns zugänglich ist. Ich opfere dem »Sinnverlangen« nicht die Hoffnung auf gemeinsame, intersubjektive Erkenntnis. Kurz, ich nehme das lockende Angebot von Hans Blumenberg, mir die »Lesbarkeit der Welt« durch eine Pluralität der Wirklichkeiten, durch ein Bekenntnis zum »Historismus« zu sichern', nicht an. Ich fühle mich nicht stark genug - weder sprachlich,

noch intellektuell, noch moralisch -, um, wie Paul Feyerabend, »against method« zu sein, mich prinzipiell der verständigen Bemühung um Kontinuität und Gemeinsamkeit selbst schon der Mittel zu entschlagen.⁶ Ich sehe keinen Grund, in der anderen Richtung das »Leben im Labor« für besonders aufschlußreich zu halten - in ihm nicht etwa nur ein neues Paradigma wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion zu sehen, sondern die schon wirksame Realität der modernen Wissenschaften, die von Bruno Latour und Steve Woolgar⁷ ermittelt und beschrieben worden ist und die Helga Nowotny⁸ zur Vorhersage einer »Wissenschaft ohne Wissen« anregt: In ihr geht es nicht mehr um Kenntnisse von Sachverhalten, sondern um die Disposition über die Informationsmittel. Das codierte und gespeicherte Wissen tritt gegenüber den Verfügungstechniken zurück. *Diese* werden zum Gegenstand der Wissenschaft. Das Wissen fällt gleichsam auf die Straße, wird Sache von Heilpraktikern und Ombudsmännern, von alternativen Volks-Hochschulen und halb-okkulten Literatur - der Weiter- und Wiedergabe von Mund zu Mund.

Dazu könnte es - auch in der Pädagogik - durchaus kommen. Noch sind wir, meine ich, nicht so weit. Die Pädagogik, die bisher von beidem gelebt hat - dem handwerklichen Alltagswissen und dem von der Wissenschaft bereitgestellten Wissen - kann unter drei Voraussetzungen mit beidem weiterleben:

- a) Die Erfahrung muß gegenüber der Erziehungswissenschaft und -theorie auch theoretisch gestärkt werden; sie muß wissen, daß und warum sie in ihrer Subjektivität vor den objektiven Erkenntnissen bestehen kann, ja, daß sie zu deren Integration, zur Handlungsfähigkeit, zur pädagogischen Individualisierung notwendig ist;
- b) die Erziehungswissenschaft darf sich nicht weiter verselbständigen - aus dem Wunsch nach immer größerer Exaktheit, Gewißheit und Vollständigkeit, als Folge der fortschreitenden Arbeitsteilung, unter dem Diktat rechtlicher, fiskalischer, administrativer und standespolitischer Systemzwänge; sie muß auf die Erfahrung hören lernen, ohne darüber ihre kritische Aufgabe zu versäumen;
- c) es müssen Erkenntnis-Verfahren zugelassen oder erfunden werden, die ermöglichen, daß Erfahrung verläßlich und wiederfindbar in ihnen aufgeht; es müssen zugleich Verfahren zugelassen oder entwickelt werden, die es Lehrern ermöglichen, unmittel-

bar aus ihrer eigenen Lage zu lernen, gleichsam wissenschaftlich auf ihre Erfolge und Schwierigkeiten zu reagieren.

Dies alles läuft auf die einfache und, weiß Gott, nicht neue Forderung hinaus: daß Pädagogik nicht mit Erziehungswissenschaft identisch sein darf. In der gegenwärtigen Situation muß sie besondere Anstrengungen machen, sich aus dieser vorübergehenden Gleichsetzung zu befreien. Die Erziehungswissenschaft muß - was sie schon auf breiter Linie zu tun beginnt - sich wieder der Phänomene statt nur der Strukturen und Gesetze annehmen. Die Forscher müssen zur Beobachtung ins Erziehungsfeld zurückkehren und zunächst wieder beschreiben lernen, was es dort gibt - wissend, daß sie es im Lichtkegel einer benannten Aufgabe, einer vorgefundenen Schwierigkeit, einer mitgebrachten Theorie sehen. Dieses Bewußtsein soll sie nicht begrenzen, im Gegenteil, es soll sie nötigen, andere Standpunkte einzunehmen oder doch gelten zu lassen, und sie in jedem Fall daran hindern, nur die Phänomene ins Auge zu fassen, die sich einer bestimmten Methode fügen. Sie werden sich dann weder einem bequemen Subjektivismus noch einem nicht minder bequemen Objektivismus hingeben.

Was sie dabei erkennen, wird notwendig anders sein, wenn sie sich an der Verantwortung für die Praxis beteiligen, - weil dann andere Schwierigkeiten, andere Aufgaben und vielleicht zunächst einfach weniger Theorie ins Spiel kommen. So falsch es ist, die Vorteile einer wenigstens vorübergehenden Trennung von Beobachter und Beobachtetem, von Subjekt und Objekt der Beobachtung zu leugnen, so falsch ist es, die Erkenntnis nicht zu beachten, die dem Handeln unmittelbar entspringt und unmittelbar in dieses zurückkehrt - bloß weil man nicht weiß, wie man sie einfangen soll. Das Gebot der Verallgemeinerung gilt mit solcher Härte, daß wir Erkenntnisse lieber verfallen lassen als sie, da sie von Subjektivität »verunreinigt« sind, in die pädagogische Lehre aufzunehmen und zu nutzen.

Die Handlungsforschung hätte mit diesen falschen Skrupeln durch eine entsprechende Theorie brechen können, aber sie hatte primär etwas anderes im Sinn: die Rettung der von den Forschungs-subjekten bedrohten Forschungsobjekte. Nicht nur weil in der Erziehung das Urteil der Opfer zählt, sondern um der Einsicht und Wirksamkeit der Pädagogik willen teile ich den Wunsch, daß die Objekte zu Worte kommen. Es ist mir ebenso wichtig, daß die »Erfahrung« der Täter nicht weiter unterschlagen, verdrängt, vergewal-

tigt wird. Das chronisch schlechte Gewissen der Lehrer gegenüber der erziehungswissenschaftlichen Theorie macht sie in erster Linie zu schlechteren Lehrern. Ein gewisses Maß an Subjektivität ist berechtigt und am Platz - sollten sie sich selber sagen - in einem Lebensbereich, in dem es um Individuen und ihre besonderen Schicksale, Beziehungen, Bewertungen geht - solange die Subjektivität als solche bewußt ist.

Die Mißachtung für die Erfahrung ist noch so groß, daß es sich lohnt, »Erkennen durch Handeln« wenigstens zeitweise zum Programm zu erheben - zuzuhören, was die Täter sagen -, bis der Ausgleich geleistet ist. Das bedeutet Bescheidung in der Erziehungswissenschaft. Wie eine weiche Währung, so erfährt auch eine weiche Disziplin Aufwertung durch Zurücknahme. Eine bewußte, freiwillig vorgenommene Deflation der pädagogischen Forschungsprogramme ist besser als die, die uns gegenwärtig durch Haushaltskürzungen auferlegt wird. Die letztere freilich könnte ein Anlaß zur ersteren sein. Beschreibung und in ihr die Wahrnehmung dessen, was passiert, so daß man darauf reagieren kann, schließt Analyse und Systematik nicht aus, sie ist vielmehr eine notwendige Voraussetzung dazu. Das ist der bedeutendste Vorzug der Rutter-Studie (1980) und des sogenannten Kessen-Berichts über China (1975): daß sie zunächst eine Ganzheit erfassen wollten. Ähnliche Ganzheiten gelingen den Autobiographien, die darum auch ein besonders gutes Instrument der Lehrerbildung sind: anschaulich, einprägsam, durch den bestimmten Fall auf ein allgemeines Prinzip verweisend, das sich durch Wiederholung als solches zu erkennen gibt. Zwei oder drei gegenseitige Bestätigungen durch Fälle/Fallstudien überzeugen mehr als methodisch begründete Verallgemeinerungen, wenn diese abstrakt bleiben.⁹

Der Vergleich mit anderen gesicherten, selbstbewußten Wissenschaften könnte ermutigen; mit der Medizin z. B. oder mit der Geschichtswissenschaft. Medizin ist eine auf Handeln gerichtete *ars*; Historie ist ein auf eine sehr komplexe, sehr individuelle Wirklichkeit gerichtetes Erkennen. Darin gleichen sie der Pädagogik. Bei beiden versagt letztlich die arbeitsteilige, die isolierbare Einzelteile herauslösende und sie nach formalen Gesetzen wieder zusammenführende (»koordinierende«) Methode. In der Medizin kehrt man sich allmählich von diesem mechanistischen Modell der Naturwissenschaften ab; man beginnt konsequenterweise damit, daß man ihren Gegen-

stand neu definiert - die Gesundheit; diese ist kein objektiver Sachverhalt, sondern ein subjektives Befinden, ja ein aktiv-subjektives. Der Auftrag der Medizin ist dadurch noch anspruchsvoller als der der Pädagogik: Erkennen und Heilen durch Handeln. Heilung heißt, sich seiner Verhinderungen entledigen.^{1°} In der Geschichtswissenschaft gibt man wieder zu" daß man seinen Gegenstand durch Vollständigkeit eher verliert als sichert, ja, die unübersehbare und unübersichtliche Fülle von Tatbeständen und Beziehungen wird nicht schon in der Analyse, sondern erst in der Synthese des Historikers durchsichtig, greifbar, verständlich. Seine wichtigsten Mittel dazu sind Beschreibung und Erzählung, und diese wiederum leben von Anteilnahme, Dramaturgie, Verantwortung - von den geistigen Beweggründen des Handelns.

Das Vor-Bild der pädagogischen Beschreibung ist nicht die Video-Camera, sondern die Literatur: die Wiedergabe von Erfahrenem in der Sicht einer Person - zugespitzt auf eine bestimmte Wirkung, dramatisiert zum Austrag einer bestimmten Einsicht oder Stimmung.

Praktisch heißt dies: Es muß Schulen, Heime, Lehrwerkstätten, Jugendzentren usw. geben, an denen die dort arbeitenden Pädagogen auch Zeit, Anreiz und Anleitung zur Wiedergabe, zum Austausch und damit zur Kritik ihrer Erfahrung haben. Der Anreiz würde zum größeren Teil in der Aussicht bestehen, daß die Praxis selber dadurch besser zu werden verspricht. Das war eine Devise für die Bielefelder Schulprojekte: Sie sollten Spielraum zum Beobachten und Nachdenken gewähren und ermöglichen, daß Kritik Folgen hat. Eine solche Wissenschaft stünde eher im Dienst der Wirklichkeit - der Schüler, Lehrer, Eltern - als die für sich organisierte, wenn schon mit der Lehrerbildung an den Hochschulen verbundene. Ihre schriftliche Produktivität wäre vermutlich geringer, aber auch das könnte ein Vorteil sein. Die schier ungehemmte Produktivität beinahe aller Sozialwissenschaften ist für diese selbst erstickend. In einem einzigen Halbjahreskatalog eines deutschsprachigen pädagogischen Verlages finden sich so viele Titel, von denen ein vernünftiger Lehrer meint, er *müsse* etwas dazu wissen, wie er in Jahrzehnten fleißigen Lesens nicht bewältigen *kann*. Er weiß zudem, wie schnell das Wissen veraltet. Er findet daneben ebenso viele, wenn nicht mehr, Titel, deren Abstraktheit und Leere ihn abstoßen: zum hundertsten Mal wird hier das gleiche Problem abgehandelt und abgewandelt - und ist doch stets ungelöst geblieben. Machen wir die Probe:

Ein relativ unbekannter, aber in der Pädagogik breit engagierter Verlag legt ein Programm von 120 Druckseiten vor - auf jeder Seite sind mindestens drei Bücher vorgestellt. Ein anderer allgemeiner Verlag mit einer pädagogischen Abteilung wirbt mitten in der pädagogischen »Rezession« für rund zwanzig Neuerscheinungen im Jahr. Und solcher Verlage gibt es Dutzende ! Das Angebot läßt sich in sechs Typen ordnen:

1. Bücher mit herausfordernden wichtigen Themen, bei denen man weiß, man müßte sie alle lesen,
2. Bücher mit Themen, an denen man schon ermüdet ist, zudem in einer erziehungswissenschaftlichen Styropor-Sprache formuliert,
3. Bücher mit Themen, deren Pathos und funktionalistischer Wichtigtuerei man spontan mißtraut,
4. Bücher, in denen bedeutende oder schwierige Erbstücke der Vergangenheit thesauriert werden - ohne Zusammenhang untereinander oder mit der Gegenwart,
5. Bücher mit engen Spezialthemen,
6. Bücher mit globalen »Pädagogik-als«-Themen und »Pädagogik-und«-Themen, die, wenn sie ihrem Titel gerecht werden, alles oder nichts zu behandeln versprechen.

Ich greife im folgenden für die Typen 1. bis 6. Beispiele heraus und beschränke mich, um der Auswahl eine größere Beweiskraft zu geben, auf zwei Verlage: die beiden oben skizzierten. Jeder Leser mag diesen Versuch auf andere Verlagskataloge ausdehnen. Er wird meine Beispiel-Liste mühelos weiterführen können, weil es sich nicht um eine spezifische Schwäche bestimmter Verlage handelt, sondern um die sich in ihrer Produktion spiegelnde Lage der Erziehungswissenschaft. Hinter jedem genannten Titel mag ein ausgezeichnetes Buch stehen - nicht darum geht es hier, sondern um das Mißverhältnis zwischen der täglich erfahrenen Hilfsbedürftigkeit der praktischen Pädagogik und dem Warenangebot der Erziehungswissenschaft.

Die bereitgestellte Thematik entmutigt

1. durch ihre erkennbare, unausweichliche, widersprüchliche Wichtigkeit
 - Erziehung zur Gerechtigkeit
 - Erziehung zum Frieden
 - Erziehung zur Wehrpflicht
 - Schulfernsehen

-
- Mein Kind hat Angst
 - Problemkinder
 - Lernzielorientierter Unterricht - revidiert
 - Experimentelle Untersuchung zum Methodenwechsel im Unterricht
 - Allgemeinbildung durch Berufsbildung
 - Die Bildungsreformpolitik der X-Partei in den Jahren von 1945 bis zur Gegenwart
 - Das sprachgeschädigte Kind in der Vorschulerziehung
 - Integration von Gastarbeiterkindern,
2. durch ihre Routiniertheit und Banalität, um nicht zu sagen Abgedroschenheit
- Entwicklung und Veränderung kognitiver Strukturen
 - Entwicklung durch Erziehung
 - Lernen durch Fragen
 - Lernen im non-direktiven Unterricht
 - Notenelend in der Grundschule
 - Didaktisches Planen und Handeln
 - Theorie und Praxis des offenen Unterrichts
 - Interaktionsanalyse im Unterricht
 - Qualifizierung und Chancengleichheit in Schulklassen
 - Strukturanalytische Untersuchung der Schulklasse
 - Lehrer auf dem Weg zur Bildung
 - Berufsberatung, Berufseinmündung und berufliche Bewährung,
3. durch ihr Pathos und/oder ihren Funktionalismus
- Umdenken lernen
 - Lernziel Menschlichkeit
 - Lernprozesse und Partizipation bei Arbeitsstrukturierung
 - Curriculum X - Bestandsaufnahme und Kriterien zu einer Neukonzeption auf der Grundlage entscheidungs- und kompetenztheoretischer Erkenntnisse
 - Fachdidaktik/Organisationslehre/Datenverarbeitung, alternative Analyse, Konzepte und Modelle im Sekundär- und Tertiärbereich
 - Beziehungstheoretische Didaktik
 - Das Datenfeedback als Instrument der Prozebevaluation innovativer Schulentwicklung
 - Probleme einer Organisationsentwicklung in der Schule zur

- Strategie des Survey Feedback
 Agogische Aktion als Handlungsforschung in der Lehrerbildung,
4. durch die historische Beliebigkeit
 Lebensnähe, Lebensferne und Realismus in den pädagogischen Ansichten von Michel de Montaigne
 Das pädagogische Denken Teilhards de Chardin
 Eine Grundlegung der Pädagogik in der Frühphilosophie Ludwig Wittgensteins
 Das pathosophische Denken Victor von Weizsäckers
 Die Sophia-Lehre bei Klemens von Alexandrien
 Die pädagogischen Ansätze amerikanischer Transzendentalisten
 Hitlers pädagogische Maximen
 Eigentum und Erziehung bei Pestalozzi
 Sexualität in der Pädagogik des späten 18. Jahrhunderts
 Der Begriff der »Großdeutschen Bewegung« und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls,
5. durch ihre Spezialisiertheit
 Das wirtschaftskundliche Hörspiel als didaktisches Medium
 Genetisch-adaptiv aufgebauter rechnergestützter Kleingruppenunterricht
 Über die Möglichkeit non-verbaler Information in technischen Problemlösungsaufgaben
 Illustriertenanalyse in der Sekundarstufe II - Theorie und Praxis
 Kindheit und Jugend im Rahmen von Aldous Huxleys Charaktergestaltung
 Der Wortschatz im Englischunterricht der Bundesrepublik Deutschland und der DDR
 Konzipierung und Erprobung eines integrativen Konzepts der Unterrichtsforschung dargestellt und entwickelt anhand eines Projekts zur Verkehrserziehung
 Empirische Untersuchungen zur Streß-Wirkung audiovisueller Selbstkonfrontation auf Stotternde,
6. durch ihre Unklarheit und/oder Allgemeinheit
 Dialektik und Pädagogik
 Erziehung und die Sachen
 Erziehungsidee und Schulwirklichkeit
 Deutschunterricht und Ideologie

Biologie und Erziehungswissenschaft
Moral und Erziehung
Sinn und Grenze christlicher Erziehung
Sprechen und Verstehen
Lernen in Freiheit
Erziehung und Gesellschaft
Lehrer und Schüler
Schule im Widerspruch

Über dieser Produktion gehen große pädagogische Verlage in Konkurs oder beenden ihr pädagogisches Programm. Es wird nicht mehr gelesen!

»Wir haben uns in der Annahme geirrt, der Rückgang der Studentenzahlen und der Zwang zur guten Examensnote würde bei Studenten und Lehramtsanwärtern zu einer größeren Hinwendung zum Buch führen. Vor allem ist bedrückend zu sehen, wie gering die Neigung von Lehrern ist, sich nach einigen Jahren Berufspraxis noch mit Fachliteratur auseinanderzusetzen.«

Wer eine pädagogische Zeitschrift herausgibt, weiß dieses Klagegedicht eines Verlegers mitzusingen - und weiß zugleich auch, daß dies nicht an den Lehrern und Studenten allein liegt. Das ihnen gemachte Angebot überzeugt sie nicht davon, daß sie es brauchen. Wir haben in unserer Gesellschaft einen schädlichen Überhang von Theorie über das Handeln, von Worten über Taten, von Wörtern über Worte. Theorie ist die verbreitetste Form gesellschaftlichen Handelns geworden. Institute, Kommissionen, Stiftungen, gelehrte Gesellschaften, Akademien, Behörden, Fakultäten reagieren selten auf eine Erkenntnisnot oder ein Lebensproblem, sie befriedigen keine Neugier, sie beschäftigen sich mit Aufgaben, die sie selber planvoll hervorbringen, zur ebenso planvollen Selbsterhaltung: mit dem Erfinden von Strategien zur Entwicklung interdisziplinärer Forschungsmuster, mit der Schließung von Lücken in der vergleichenden X-Forschung, mit der Anpassung der Ausbildungsgänge Y an die Vereinheitlichung der Besoldungslaufbahn y, mit der Bestandsaufnahme wichtiger Probleme der Fakultät Z, mit Forschungs-Design und Antrag auf Drittmittel, mit Dokumentation und Rechenschaft ... Und dies alles in »professioneller Solidarität« (Konrad Adam, FAZ 16.1.1982), also ohne die geschuldete gegenseitige Kritik, um derentwillen die verfaßte Wissenschaft in unserer Republik so deutlich privilegiert ist, von anders begründeter Gewohnheit, von Schlendrian und Eitelkeit gar nicht zu reden.

Pädagogen, die selber weder lesen noch forschen, können zu beidem nicht erziehen. Es wird also alles bleiben, wie es ist. Schreibend kann man da nichts verändern. Äußerungen wie diese hier erreichen immer nur den, der sie nicht nötig hat. Wir müssen Einsicht in Handeln umsetzen, Verhältnisse schaffen, in denen das Lesen Freude bereitet und Forschen eine Funktion über sich selbst hinaus hat.

Zu allen Zeiten ist Pädagogik immer mehr gewesen, als man von ihr wissen kann. Zu allen Zeiten hat Pädagogik an beidem teil - an Realität und Idealität, am Schulstubenmief und den Gefilden Homers, an Nachsitzen und Charakterbildung, an Pauken fürs Examen und Entfaltung der geistigen Persönlichkeit. Wohl ihr, wenn sie sich in der Mitte halten kann. Der Gegensatz war und ist gesund, ja, er konstituiert die Pädagogik. Die Politik, die ihr wichtigster Auftraggeber, gleichsam ihr Wille ist, die Wissenschaft, die als ihr Ratgeber und Gegenstand zugleich fungiert, die Philosophie, die ihre kritische Vernunft, ihr Gewissen darstellt - sie bringen untereinander eine nützliche Spannung hervor, die zu erfahren und aushalten zu lernen einen wichtigen Teil der Erziehung ausmacht. Für den Lehrer kommen sie meist erst in der pädagogischen Praxis zusammen. Gesetze und Richtlinien, Abhandlungen und Untersuchungen, das Nachdenken-über-den-Sinn haben einen Grad von Abstraktheit und Komplexität erreicht, daß sie sich nur noch in der Ebene der Notwendigkeit aufeinander einlassen - oder in der des folgenlosen Spiels. Ja, es scheint, daß es Pädagogik, die ein Ganzes aus allen drei Elementen sein will - die also nicht in gesellschaftlichen Zwecken oder Wissen oder Gewissen aufgeht -, in gar keiner anderen Dimension gibt als der von Handeln und Erfahrung. Es hat keinen Zweck, sie woanders lernen und bestimmen zu wollen - auch nicht bei diesem Autor, solange er nicht von seinem Handeln berichtet.

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist zugleich Vorwort des Buches: Hartmut von Hentig: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982 (Klett-Cotta).

- 1 Karl R. Popper: The Bucket and the Searchlight: Two Theories of Knowledge (1948) in: Objective Knowledge (Appendix), Oxford 1972 (Oxford University Press), S. 346.

- 2 »There is no road, royal or otherwise, which leads of necessity from a >given(set of specific facts to any universal law. What we call>laws(are hypotheses or conjectures which always form a part of some larger system of theories (in fact, of a whole horizon of expectations) and which, therefore, can never be tested in isolation. *The progress of science consists in trials, in the elimination of errors, and in further trials guided by the experience acquired in the course of previous trials and errors.*«
 »Es gibt keinen Weg, weder einen königlichen noch einen gemeinen, der mit Notwendigkeit von einer >gegebenen(Konstellation von besonderen Tatsachen zu universalen Gesetzen führt. Was wir >Gesetze< nennen, sind Hypothesen oder Vermutungen, die stets Teil eines Systems von Theorien sind... und die darum nie für sich überprüft werden können. Der Fortschritt der Wissenschaft besteht in Versuchen (trials), in der Ausschaltung von Irrtümern (errors) und in weiteren von der Erfahrung angeleiteten Versuchen – einer Erfahrung, die im Verlauf früherer Versuche und Irrtümer erworben worden ist.« (Popper 1948, S. 359).
- 3 Das Zitat in Anm. 2 zeigt freilich, daß auch Popper gefährlichen Metaphern aufsitzt: »trial« und »error« sind vielleicht harmlos, aber »guided by the experience of...« ist es bestimmt nicht.
- 4 Vgl. Hartmut von Hentig: »Die Dialektik der Reform«. Einleitung zu: Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform, Stuttgart 1981 (Klett-Cotta)
- 5 Hans Blumenberg: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt am Main 1981 (Suhrkamp)
- 6 Paul K. Feyerabend: Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge, London 1975 (New Left Books)
- 7 Bruno Latour/Steve Woolgar: Laboratory Life, A Social Construction of Scientific Facts, Beverly Hills 1979 (Sage Publications)
- 8 Helga Nowotny: Leben im Labor und draußen: Wissenschaft ohne Wissen? Anmerkungen zu neueren Ansätzen innerhalb der Wissenschaftssoziologie, Typoskript 1982. Helga Nowotny verdanke ich den Hinweis auf Latour und Woolgar.
- 9 Vgl. Hartmut von Hentig: »Noch nicht festgelegt, Anregungen für die Lehrerbildung« in: Aufwachsen in Vernunft, Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform, Stuttgart 1981 (Klett-Cotta).
- 10 Rainer Haun: Der befreite Patient. Wie wir Selbsthilfe lernen könne. Eine Alternative zum Medizin-Konsum. München 1982 (Kösel).
- 11 Gerard Labuda: Gegenstand und Methoden der/einer Kulturgeschichte; Vortrag im Rahmen eines Colloquiums am Wissenschaftskolleg zu Berlin, März 1982. Abgedruckt in diesem Buch Seite 185.