Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 7 (2001)

Heft: 2

Artikel: Klassiker der Pädagogik : Überlegungen eines möglicherweise naiven Beobachters

Autor: Winkler, Michael

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901879

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Klassiker oder Geschichte?

Überlegungen zur Rolle der historischen Dimension für die (sozial-)pädagogische Theoriebildung

(Red.) Angesichts der mangelnden Qualität sozialpädagogischer Theoriebildung hat Michael Winkler 1993 dazu aufgerufen, sich wieder vermehrt mit den Klassikern des Faches zu beschäftigen. Wenige Jahre später warb Reinhard Fatke aus ähnlichen Gründen für die verstärkte Auseinandersetzung mit Pestalozzi in einem Artikel dieser Zeitschrift (ZpH 2000/1), der von mehreren Exponentinnen und Exponenten der Sozialpädagogik kritisch kommentiert wurde (ZpH 2000/2). Waren sich die Fachvertreter darin einig, *dass* die historische Dimension für die Theoriebildung notwendig sei, so blieb dennoch die Frage offen, welcher *Art* die historische Arbeit sein sollte: Exegese der Klassiker oder Rekonstruktion geschichtlicher Kontexte? Die folgenden vier Arbeiten setzen sich mit diesem Problemfeld auseinander.

Klassiker der Pädagogik – Überlegungen eines möglicherweise naiven Beobachters

■ Michael Winkler

Dem Gestus der Sorge, wie ihn Pädagogen gerne kultivieren, korrespondiert die Aufgeregtheit, mit der Erziehungswissenschaft ihre als grundsätzlich behaupteten Debatten inszeniert. Sie feiert sich als problembelastet, wo ansonsten nüchterner Realitätssinn Szientifik mit Alltagsverstand verbindet und schlichte Faktizität anerkennt. Bei den Debatten um die Klassiker der Pädagogik scheint solche Feierlichkeit der Fall zu sein und führt zu einer Form der Überanstrengung, die nicht einmal die aphorismusverdächtige Bemerkung besänftigt, Klassiker seien "die ungekrönten Könige der Fussnoten" (Treml 1995, S. 53). Denn zumindest manche Angehörige der Zunft tun so, als ob man auf der Ebene des Prinzipiellen zu erörtern habe, wo ein Blick in die Regale des eigenen Arbeitszimmers, der Bibliotheken oder auch der Verlagsprospekte zu einem eindeutigen Bescheid führt. Ob man dies will oder nicht: Es gibt die Klassiker der Pädagogik, weil genügend Werke selbst den Hinweis tragen, dass sie solche enthalten oder zur Darstellung bringen; Tagungen und Sammelbände können sich auf Umfragen stützen, die den Klassikern und den Aussenseitern gelten. Die damit genutzte Semantik bringt also Daten hervor und ermöglicht Anschlusskommunikation (vgl. Horn/Ritzl 2001). Endlich beschäftigt sich eine Vielzahl von Untersuchungen mit pädagogischen Autoren und Texten, welche als

grundlegend und verbindlich noch so weit gelten, dass die Auseinandersetzung mit ihnen zumindest einen anerkannten Weg der Qualifikation eröffnet. Vor allem diese Beobachtung lässt allen Streit über die Klassiker müssig erscheinen: In der Praxis der Disziplin fungieren diese als anerkanntes Instrument zur Kontrolle von Zugehörigkeit und Position.

Nimmt man diese Empirie als gegeben an, stellt sich allerdings die Frage, warum das Thema "Klassiker der Pädagogik" überhaupt Anlass zu Irritationen gibt, die einen pragmatischen Umgang mit ihm kaum zulassen, sondern nach grosser Theorie rufen (vgl. Treml 1997). Vier Überlegungen sollen hier kurz diskutiert werden – wobei die Gedanken eher um Problemstellungen und Vermutungen kreisen, jedoch nicht strikt systematisch angelegt sind. In mancher Hinsicht kann man sie sogar als naiv schelten, weil sie einer oberflächlichen Empirie und einem theoretischen Pluralismus vertrauen, der Formen von Erkenntnis für möglich hält, die von strengen szientifischen Verfahren kaum geduldet werden. Der erste Kreis der Überlegungen stützt sich auf die Beobachtung einer psychischen Befindlichkeit der Beteiligten: Erziehungswissenschaftler reagieren mit einem Affekt und einer erklärungsbedürftigen Abwehrhaltung auf Klassiker. Dies verweist – so die These – auf ein ungesichertes Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft im Feld der Disziplinen; sie hält den Umgang mit Klassikern nicht aus, weil sie nur unzureichend stabilisiert ist. Ein zweiter Gedankengang nimmt eine pragmatische Perspektive auf, die der Einführung in Klassiker gilt. Im Mittelpunkt steht allerdings – drittens – die These, das Problem mit den Klassikern sei auf ein ungenügendes *gegenständliches* Verständnis in der Erziehungswissenschaft zurückzuführen, was – viertens – unweigerlich zur Frage führt, wie man denn zu einem solchen durch Klassiker-Lektüren finden könnte.

1. Die Angst der Pädagogen vor dem Monumentalismus

Weder in der Erziehungswissenschaft noch unter Pädagogen scheint strittig, dass Initiatoren von pädagogischen Bewegungen, Autoren von Bildungsprogrammen und diese selbst, Gründer von Einrichtungen, Reformer und Erfinder neuer Methoden, Kritiker schliesslich und Kämpfer für Alternativen ein lohnendes Thema von Überlegungen darstellen; sie werden in Erinnerung gebracht und gewürdigt. Verlässt man jedoch diese Ebene eines ehrenden Andenkens, fällt eine seltsame Aufgeregtheit auf. Pädagogen verhalten sich deutlich anders als etwa Vertreter der Soziologie. Sie verbinden mit der Vorstellung von Klassikern ein – dann in jeder Hinsicht – grosses Problem, indem sie diesen Bedeutung und Gewichtigkeit zumessen, obwohl es zunächst um kaum mehr als eine *façon de parler* geht. Sobald sie über die historische Erinnerung ausgreifen, fürchten sie Heldenverehrung, welche der hehren Wissenschaft Schaden zufüge; ohne viel Einsicht in die "drei Kulturen" von Wissenschaft (vgl. Lepenies 1985) macht sich Angst vor einer Denkform breit, die an Literatur erinnert und sich vorgeblich mit methodisch kontrolliert erhobenen Daten, empirisch gesättigten Befunden und sicheren Prognosen nicht vereinbaren lasse.

Woher kommt eine solche Abwehrhaltung, wozu dient sie? Vordergründig liegt nahe, dass manche die Traumata der Schulzeit nicht überwunden haben – gleich ob diese nur erlitten oder aktiv ausgestaltet wurden; Traumata, die aus dem Zwang zur Auslegung von Klassikern entstanden sind, welche als Text und in allein zulässiger Interpretation für sakrosankt erklärt wurden, sodann den Inhalt dessen abgaben, was als Bildung und Kultur zu gelten habe. Misst man der kritischen Dimension in der Erziehungswissenschaft ein grosses Gewicht zu, dann könnte sogar eine Form von demokratisch-egalitärem Denken nachklingen. Der Affekt gilt dann jener Ideologie von sozialen Distinktionen, die durch den Erwerb definierter Bildungsgüter gewonnen werden (vgl. Bollenbeck 1994). So gelten Klassiker als verdächtig, weil nicht jeder die Bücherschränke erwerben kann, die entsprechende Ausgaben füllen.

Diese Abwehrhaltung wird verstärkt, weil die Erziehungswissenschaft sich – zweitens – nie von jener Verpflichtung getrennt hat, ihre Arbeit durch – was auch immer dies heissen mag – Relevanz für "Praxis" oder gar "Reform" von Pädagogik zu bewähren. Sie definiert sich im Rahmen eines "Theorie-Praxis-Zusammenhangs", wenngleich schon Schleiermacher darin einen Grund gesehen hat, die Pädagogik aus dem Zyklus der Wissenschaften auszuschliessen (vgl. Schleiermacher 2000, S. 211). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Pädagogik, die theoretische Pädagogik sieht offensichtlich ihr Beurteilungssystem ausserhalb der Wissenschaften; Kriterien der Erkenntnis, letztlich der Wahrheitsanspruch waren und sind so zweitrangig. Damit wurde allerdings einer Dogmatisierung der Klassiker Tür und Tor geöffnet. Sie befriedigten einerseits berufsethische Bedürfnisse (vgl. Tenorth 1984), wenn sie nicht als geradezu religiöse Texte mit Bekenntnischarakter wahrgenommen wurden (vgl. Osterwalder 1999). Andererseits dienten sie einer Stabilisierung gegenüber den prekären Effekten, die den Prozess der Suche nach neuen Einsichten begleiten: Unsicherheit, Instabilität, Versuch und Irrtum. Wie vor allem die Klassiker-Ausgaben der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts belegen, setzte Erziehungswissenschaft gerade deshalb auf Doxa, weil sie Sinnstiftung gegenüber den eigenen Praxisaspirationen und gegenüber der banalen Anarchie des Erkenntnisvorganges betreiben musste. In der jüngeren Entwicklung der Erziehungswissenschaft löst beides eine irritierende Reaktion aus, die zur Sublimierung des Problems führt. Sie sieht sich nun durch Dogmatik gefährdet und stilisiert die klassischen Texte zum

Dämon der Doxa. Ihre Annahme lautet, dass man mit diesen nur doxographisch umgehen kann, während eine epistemologische Produktivität eher zu bezweifeln sei.

Vertraut man – drittens – den in die Alltagsvorstellungen abgesunkenen psychoanalytischen Vorstellungen, dann ahnt man noch Dunkleres. Klassiker plagen wohl, weil sie als *unbewältigt* dem Über-Ich zugerechnet werden. In der Tat stehen sie für eine Art von Diskurspolizei, die eine Ordnungsfunktion wahrnimmt, welche zwischen Diskursen und disziplinären Wissensbeständen angesiedelt ist. Eine der Aktivitäten solcher Diskurspolizei liegt darin, "den sprechenden Individuen gewisse Regeln aufzuerlegen und so zu verhindern, dass jedermann Zugang zu den Diskursen hat: Verknappung diesmal der sprechenden Subjekte" (Foucault 1992, S. 26). Empirisch hat die Erziehungswissenschaft ein Problem mit solchen disziplinformierenden Prozessen, weil sie ihren Nachwuchs weniger im Rahmen von *normal science* qualifiziert und rekrutiert, sondern die Neudefinition und Neubesetzung von Themen erwartet.

Eine diskurspolitische Eingrenzung nicht ertragen zu wollen oder gar zu können, verweist – viertens – auf Status- und Identitätsprobleme, obwohl gerade selbstreferentielle Kontrolle Gewinne in der Konkurrenz der Disziplinen verbürgt. Die Erziehungswissenschaft fühlt sich von Dogmatik bedroht, weil sie nicht von sich selbst überzeugt ist. In einer durchaus paradoxen Reaktion wehren sich Erziehungswissenschaft und Pädagogik gegen Klassiker, obwohl – oder: weil – diese Identität stiften könnten. Dabei geht es nur vordergründig um die mit dieser verbundene sozialpsychologische Dimension von sozialer Kohärenz, wie sie in der Debatte eher kritisch beurteilt wird. Wichtiger wäre eine epistemologische Perspektive: Für Disziplinen gilt nämlich, dass sich Forscher innerhalb von Zusammenhängen bewegen, die durch Prüfungen oder wenigstens durch Sozialisationsprozesse erzwungen werden. Ob man im Blick auf Forschung den von Kuhn eingeführten Begriff des Paradigmas in Anspruch nehmen will oder etwas bescheidener der von Ludwik Fleck eingeführten Idee des Denkstils folgt (vgl. Fleck 1980), darf dahingestellt bleiben. Entscheidend bleibt indes, dass Sprach- und Denkzusammenhänge begründet oder wenigstens Horizonte festgelegt werden, innerhalb welcher sich die disziplinär zulässigen Diskurse bewegen: Texte, auch Erfahrungen mit wissenschaftlicher Literatur prägen eine – um an Karl Mannheim anzuknüpfen – generative Lagerung von Wissenschaftlern. Diese verfügen über ein gemeinsam geteiltes Wissen wie auch über Reflexionsformen, die sie als für sich konstitutiv und verbindlich ansehen. Nebenbei verliert hier die Unterscheidung von Disziplin und Profession ihre Plausibilität. Zwar lassen sich die jeweiligen Formen und Effekte von Homogenität und Kohärenz in den gemeinsam geteilten Anschauungen nicht gleichsetzen; die gemeinsamen Merkmale des wissenschaftlichen Habitus beziehen sich auf den forschungsrelevanten Denkstil, während die Profession eher auf anthropologische und ethische Annahmen zurückgreift. Dennoch wäre es eigentümlich, wenn sich in einer akademisch ausgebildeten Profession nicht stilbildende Gemeinsamkeiten zeigen sollten, die auf den paradigmatischen Zusammenhang des Wissenschaftssystems zurückgehen. Für die Erziehungswissenschaft ergibt sich hier allerdings ein ambivalentes Bild. Offensichtlich vollzieht sie eine solche Konformitätsbildung in einem geringeren Masse als beispielsweise Jurisprudenz oder Theologie, wo sich über Literaturen wie Personen vermittelte Denk- und Sprachzusammenhänge geradezu habitusbildend auswirken. Dennoch bestehen solche Differenzen in der Pädagogik – etwa zwischen einem herbartianisch und einem schleiermacherianisch geprägten Zugang zu ihren Phänomenen.

Die Unsicherheit gegenüber Klassikern verweist jedoch nicht nur auf einen Mangel an sozialpsychologisch relevanter oder durch eine Diskurspolizei erzwungener Identität. Sie zeigt vor allem, wie der Erziehungswissenschaft eine distinkte "Culture of Inquiry" (Hall 1999) fehlt und sie sich deshalb ihres eigenen Platzes in den Wissenschaften nicht sicher ist. So entgeht ihr, dass die befürchtete Dogmatik der Klassiker doch immer schon gebrochen ist. Im Grunde bleiben diese nur ironisch in Geltung und wirken in einer zu ironisierenden Weise nach: Sie sind die *skeletons in the cupboard*, Teil des Familiengedächtnisses, die in den Geschichten erinnerten Verwandten, unausweichlicher Gesprächsstoff und endlich Provokation. Insofern verfügen sie über eine produktive Seite. Sie werden dort fruchtbar, wo theoretische Fantasie, Vorstellungsvermögen, inventives wie konstruktives Denken am Werk sind. Etwas fatalistisch formuliert: Klassiker geben wenigstens Anlass zum Lästern.

Entscheidend ist also einerseits die Prüfung, ob nicht eine solche Gemeinsamkeit faktisch gegeben ist und sich – auf welcher Ebene auch immer – doch nachweisen lässt. Andererseits wäre zu fragen, ob das Standing von Disziplin und Profession wie ihre jeweilige Effektivität zu steigern wären, wenn sie mit einem gemeinsamen Korpus an Texten umgehen bzw. sich stärker über solche vermutlich vorhandene Gemeinsamkeit verständigen würden. Gleichwohl könnte es zur Entlastung und zur Beruhigung beitragen, überhaupt nicht mehr von "Klassikern" zu sprechen und an die Stelle dieses Ausdrucks den der *grundlegenden Konzepte und Texte* zu setzen. So führt jener zu Missverständnissen im internationalen Gespräch, wobei man sich von diesen nicht zu sehr beeindrucken lassen darf. Immerhin stellt sich etwa Richard Stanley Peters mit seinen 'Essays on Educators' (Peters 1981) gegen eine ganze Tradition biodioxographischer Darstellungen von *Great Educators* – man kann also von Klassikern reden, ohne den Ausdruck zu verwenden. Gleichwohl denkt für die angelsächsische Tradition durch-

aus charakteristisch T.S. Eliot in seinem berühmten Beitrag zum Thema vorrangig an die "classics", wie er sie bei den antiken Autoren findet; neben den Oldtimer-Rennen und -rallyes hat wohl erst die Geschichte der Pop-Musik für eine weitere Verwendungsweise des Ausdrucks in England und den USA gesorgt. Zu den wenigen Ausnahmen eines schon früheren Gebrauchs des Ausdrucks im sozialwissenschaftlichen Zusammenhang gehören Charles Wright Mills 'Images of Man. The Classic Tradition in Sociological Thinking' von 1960 (deutsch: Mills 1966), die nicht frei von polemischen und provokativen Zügen angelegt wurden. Zudem scheint Zurückhaltung angeraten, weil eine zunehmend inflationäre Verwendung des Begriffs diesem kaum mehr Distinktionskraft belässt und den Blick auf die tatsächlichen Probleme eher verstellt.

2. Klassiker als Anreger und *Entdecker*

Für den Umgang mit *Klassikern* oder eben *grundlegenden Texten* zieht dies eine etwas widersprüchlich erscheinende Anforderung nach sich. Auf der einen Seite darf man zumindest dort nicht mit Aufregung rechnen, wo mit ihnen vertraut gemacht wird. Zumindest Einführungen in solche Grundtexte müssen sich zunächst einmal um die – vielleicht sogar banale und langweilige – Dokumentation des Ertrages bemühen, für den die Namen der Klassiker stehen. Klassikerdarstellungen eignet ein positivistischer Zug, während die intensive kritische Auseinandersetzung, die Analyse ihres Zugangs und die Prüfung ihrer Annahmen und Befunde erst an zweiter Stelle stehen. Darin unterscheidet sich beispielsweise Christian Niemeyers Darstellung der 'Klassiker der Sozialpädagogik' (Niemeyer 1998) von Hans Scheuerls Sammlung 'Klassiker der Pädagogik' (Scheuerl 1979). Niemeyer setzt sich kritisch auseinander, wo eine didaktische Aufgabe zu bewältigen wäre. In der Tat kommt es umgekehrt vorrangig darauf an, die grossen argumentativen Linien, den Werkgehalt der behandelten Autoren vorzustellen und zugänglich zu machen, ehe die kritische Debatte mit diesen einsetzt. Eine mit Klassikern operierende Theoriegeschichte bedarf also zuerst einer geradezu naiven Vergewisserung über die jeweiligen Ansätze. Sie muss Problemkonstellationen, gewählte Intention und jeweilige Hauptlinien gegenständlicher Fokussierung deutlich machen und sie merkfähig darstellen. Sie verlangt vom Autor Distanz, sogar Desinteresse, um die nötigen Reduktionsleistungen vorzunehmen, weil sich nur so der Ertrag festhalten lässt, der an den Klassikern zu gewinnen ist. Es geht um den für das disziplinäre Wissen und die professionellen Vorstellungswelten substantiellen Gehalt, der auch nicht durch allzu viel Skrupel aufgelöst werden darf. Das bedeutet sogar, dass eine Disziplin durch Klassikerdarstellung ein geradezu vorrationales und vorszientifisches Vertrauen in sich als eine Wissenschaft gewinnen muss, deren Semantiken mit Wirklichkeit zu tun haben.

Auf der anderen Seite handelt es sich bei solchen grundlegenden Texten kaum um Klassiker in dem emphatischen, von der Literatur vertrauten Sinne. Sie sprechen vor allem Erinnerungsspuren aus, die Anregungspotential bergen. Auf die Gefahr hin, Ungehöriges zu sagen: Vielleicht liegt sogar ein entscheidender Grundzug der gemeinten Arbeiten darin, dass sie nur deshalb nicht langweilen, weil sie eigentlich weder abgeschlossen sind noch abgeschlossen werden können, weil sie vielmehr auch als Konzepte der Vergangenheit regelmässig neue Aktualität gewinnen. Es geht also nicht um Rangordnungen, Hierarchien, um wesentliche und unwesentliche Beiträge, sondern schlicht um verfügbare Einsichten und Denkmodelle mit Verbindlichkeit insofern, als sie jedem Angehörigen der Disziplin bekannt sein müssen.

Mehr noch: *Klassiker* und *grundlegende Texte* sind unproblematisch dann, wenn sie als Hilfsmittel in einem Erkenntnisprozess gesehen werden. Das gilt zunächst auf der Ebene des Trivialen bei normaler Wissenschaft. Denn in der *normal science* stellen Verweise auf Autoren oder Grundtexte für die Beteiligten Verständigungskontexte für ein gemeinsames Gespräch her. Somit stehen sie auch für das, was man "Entdeckungen der Pädagogik" nennen kann, und dienen als Abbreviaturen für Problemstellungen, Diagnosen, bewährte Einsichten und Verfahren, vielleicht auch nur als Hinweis auf Entdecker. Allerdings hinkt die Erziehungswissenschaft hinter anderen Disziplinen her, möglicherweise weil sie ihre Texte vorrangig normativ versteht. Während man selbst in der Öffentlichkeit vom *Alzheimer* redet, sogar einem Laien die *Langerhannsschen* Inseln bekannt sind, wählt man in pädagogischen Zusammenhängen ganz selten einen solchen namentlich gekennzeichneten Bezug auf Schlüsselsachverhalte. Spontan fällt eigentlich nur das "Montessori-Phänomen" ein, obwohl doch andere solche Abkürzungen durch Namensnennung denkbar wären. Jedenfalls zeichnet disziplinäre und professionelle Zugehörigkeit aus, dass man weiss, was Montessori mit *polarisierter Aufmerksamkeit* meint und welche Konsequenzen das von ihr entworfene Modell der *Normalisation* für ein Grundverständnis von Pädagogik hat. Ebenso muss man wenigstens eine Ahnung davon haben, dass Karl Wilker ein Konzept der *Öffnung der Anstalt* entwickelt und für dieses Bedingungen und Schritte benennt – man dürfte also vom *Wilker-Verfahren* reden. Wie Wilker können Aichhorn, Bernfeld, Bettelheim, Korczak oder Makarenko beispielsweise in der Sozialpädagogik als durch Namensnennung bezeichnete Kurzfassungen von Ansätzen und Konzepten stehen, deren Kenntnis Kompetenz verrät; sie dienen den Beteiligten als Erinnerungs- und Erkennungsmarken. Im noch engeren Zusammenhang der Jugendhilfe und insbesondere einer stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen verweist Makarenkos Name auf durchaus mehrere Ein-

sichten: Mit Wichern teilt er die Entdeckung der *verbrannten Biographie*, des Verfahrens also, nach dem methodisch von der Vorgeschichte der Kinder und Jugendlichen abgesehen wird, um ihnen einen Neuanfang zu ermöglichen; der Name Makarenkos ist aber auch assoziiert mit der *Explosionsmethode*, mit *Kollektiverziehung*, mit dem *System der parallelen Einwirkungen* und der Perspektivpädagogik. All dies verweist auf sachliche und methodische Einsichten, die Makarenko in seinem Handlungsfeld gewonnen und in seinen Büchern beschrieben hat. Bruno Bettelheim, Fritz Redl entdecken die Bedeutung des *Milieus* für pädagogische Prozesse, Bernfeld entwickelt ein ähnliches Konzept im Heim Baumgarten, begreift Milieu aber perspektivisch, nämlich als potentiellen Raum des Handelns und der Entwicklung. Fast wie in einem Gegenentwurf zur Milieutheorie macht Korczak in einem dramatischen Sinne die Bedeutung der Person klar, zeigt auf, dass und wie Heimerziehung jenseits der individuellen Akteure nur unangemessen thematisiert ist und zugleich *formalisierter Rituale* als Gegengewichte bedarf. Das Problem des *pädagogischen Bezuges* wäre hier zu nennen in allen Dimensionen, die von der professionellen Selbstinstrumentalisierung des Erziehers über die Ambivalenzen seiner Rolle zwischen Intentionalität und Authentizität, über Affektivität, Liebe und Abwehr bis hin zur Frage nach der Haltung von Pädagogen reichen.

In einem solchen reflexiven Verwendungszusammenhang dienen *Klassiker* und *grundlegende Texte* mit heuristischer Funktion bei der Erschliessung von Wissen über die pädagogischen Phänomene. Diese heuristische Funktion nimmt jedoch nur wahr, wer die Texte als Vermittler von Erkenntnissen liest. Man muss ihnen unterstellen, dass sie etwas über Erziehung, Bildung und Unterricht mitteilen. Dass sie dabei die Frage nach den möglichen Darstellungsformen solcher Erkenntnis aufwerfen und hierbei unterschiedliche, noch zu diskutierende Wege gehen, gehört zu den erkenntnistheoretischen Problemen der Erziehungswissenschaft. Warum, so muss sie sich beispielsweise fragen, lassen sich pädagogische Einsichten zuweilen nur in eher literarischen Formen darstellen?

3. Zwischen Objektivismus und Kontextualisierung: Wie tragen Klassiker zur Erkenntnis bei?

Die skizzierte heuristische Funktion macht eine implizite Voraussetzung, die der Erziehungswissenschaft allerdings Schwierigkeiten bereitet – vielleicht weil der Eindruck entsteht, man müsse sich zwischen der Scylla eines Essentialismus in Sachen Pädagogik und der Charybdis einer allein kontextorientierten, relativierenden Lesart ihrer Klassiker entscheiden. Jene wird nahe gelegt durch das geisteswissenschaftliche Verfahren, das die überlieferten Texte nicht einmal mehr ideengeschichtlich, geschweige denn kritisch lesen wollte. Wo sie nicht in eine berufsethische Funktion eingeschmolzen wurden, galten sie als Auslegung des pädagogischen Grundgedankengangs. Wilhelm Flitner hat bekanntlich so argumentiert und damit einer metaphysischen Spekulation über das Pädagogische schlechthin Tür und Tor geöffnet. Demgegenüber zeichnet sich als Alternative ab, Texte weniger als Aussagen über eine pädagogische Wirklichkeit, sondern *allein* als Moment in sozialer Kommunikation zu begreifen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dann darauf, ihre Genese im Zusammenhang gesellschaftlicher Auseinandersetzungen zu rekonstruieren, als Thema der Erziehungswissenschaft letztlich allein dadurch identifiziert, dass in den Texten eben eine pädagogische Semantik in Anspruch genommen wird. Dieser Zugang lässt sich in zwei Weisen realisieren, nämlich zunächst in einer letztlich sozialgeschichtlich aufgeklärten Untersuchung der diskursiven Situation und Problemstellungen, aus welchen heraus sie entstehen (vgl. Oelkers 2001, Tröhler 2001, zum Ansatz: Rosa 1994). Um nicht einer fatalen Widerspiegelungstheorie zu verfallen, empfiehlt sich jedoch der von Wolfgang Sünkel (o.J.) gewiesene Weg, nach den theoretischen Problemen zu fragen, welche die Autoren zu bearbeiten suchten; das können begriffliche wie systematische, aber auch darstellungstechnische Probleme sein. Erst dies führt weg von einer Ideengeschichte und hin zu einer Theoriegeschichte der Pädagogik als Geschichte ihrer theoretischen Probleme, die sich vor allem damit befasst, ob und wie Autoren diese Probleme benannt, beschrieben und analysiert haben.

Indes: Im Hintergrund bleibt aber doch jene Frage bestehen, welche bekanntlich den eigentlichen Beginn von Sherlock Holmes' detektivischer Karriere markiert: "And under, he cried. You have omitted the 'and under'" (Doyle 1930/1981, S. 394). Der Hinweis auf ein "darunter", der den kokainabhängigen Kriminalisten zur Entschlüsselung des Musgrave-Rituals führt, gilt nämlich für die Erziehungswissenschaft nicht minder. Auch wenn man der Vorstellung von einer substantiellen Einsicht in die Problemstrukturen und Sachverhalte von Pädagogik nicht zustimmt, sollten doch Klassiker und Grundtexte als Informanden über pädagogische Sachverhalte begriffen und im Erkenntnisprozess genutzt werden. Wer dies tut, unterstellt allerdings eine sachlich gegenständliche Realität des Pädagogischen, die durch Texte erschlossen wird, welche freilich in historischen und sozialen Zusammenhängen entstanden sind. Kurz und gut: Kontextanalyse und gegenstandsorientierte Dimension sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden; sie sind zumindest als Momente in einem hermeneutischen Prozess im Bewusstsein zu halten. Oder anders: Bei aller Skepsis gegenüber den illokutiven Akten, welche wir in klassischen Texten vorfinden, versuchen sie uns doch etwas über die Struktur von Erziehung und Bildung mitzuteilen – interessebedingt, auf-

grund unzureichender Analyse- und Darstellungsmöglichkeiten vielleicht verzerrt, aber doch als Wissen über die Wirklichkeit von Pädagogik.

Wer so operiert, verhält sich jedenfalls kaum anders als etwa die Vertreter der Soziologie und der Psychologie, die sich ebenfalls für die Realität ihrer Gegenstände entscheiden mussten, ohne auf unmittelbar sinnliche Evidenz hoffen zu dürfen. Emile Durkheim hat – im Grunde auch nur per Dekret und eigentlich hochgradig spekulativ – die Existenz von Gesellschaft postuliert und die faits sociaux als Tatbestände sui generis festgehalten. Seitdem werden Durkheim, Simmel, Weber, Parsons als Autoren gelesen, die Mitteilungen über Gesellschaft oder soziales Handeln machen, welche man zumindest prüfen oder vielleicht für weitere Forschung in Anspruch nehmen kann. Die Soziologie greift auf sie zurück, um sich die gegebenen Lebenssachverhalte zugänglich zu machen. Kaum anders verfährt die Psychologie, wenn sie eine Wirklichkeit der Psyche annimmt, ohne einen unmittelbaren Evidenzbeweis erbringen zu können.

Unter der Realitätsannahme lassen sich aus Texten Auskünfte gewinnen, wenn man sich mit ihnen – um noch einmal an Überlegungen Foucaults anzuknüpfen – in einem "behutsamen Lesen" dem nähert, was man ein wenig unvorsichtig als soziale Wirklichkeit bezeichnen könnte. Denn die "Dinge murmeln bereits einen Sinn, den unsere Sprache nur noch zu heben braucht; und diese Sprache sprach uns ja immer schon von einem Sein, dessen Gerüst sie gleichsam ist" (Foucault 1992, S. 32). Das bedeutet nicht, pädagogische Klassiker als Emanation einer ewig währenden, platonischen Idee zu lesen oder sie jener "Welt drei" zuzuordnen, mit der Popper im Buch 'Objektive Erkenntnis' wider seine sonstigen Annahmen durch einen Rückfall auf hegelsche Positionen überrascht hat (vgl. Popper 1973, bes. S. 712ff.). Gleichwohl verlangt es, dass man Klassiker zumindest auch *dekontextualisiert* und insofern *enthistorisiert* wahr und *propositional* aufnimmt. Dass sie in einer früheren Zeit entstanden sind, verleiht ihnen keinen besonderen Vorrang – es sei denn, man will sie als historische Zeugen interpretieren. Epistemologisch liest man sie dann *gleichgültig* als Teilnehmer in einem Gespräch, das aktuell stattfindet.

Sicher ist die Frage berechtigt, ob uns ein Pestalozzi, ein Herbart oder Schleiermacher heute überhaupt noch etwas sagen können. Doch gilt hier: In dubio pro reo. Es muss ihnen zugestanden werden, dass sie tatsächlich etwas mitteilen, uns pädagogische Probleme und Sachverhalte erschliessen. Anders gesagt: Das fundamentale Dilemma der Pädagogik mit ihren Klassikern verweist zurück auf ihren schon von Siegfried Bernfeld monierten Mangel an Realitätssinn. Etwas überspitzt formuliert: Erziehungswissenschaftler glauben nicht an die gegenständliche Objektivität von Erziehung – und sie können sich daher nur mit Mühe zur Ansicht durchringen, dass sie über ein – wachsendes – Korpus von Texten verfügen, welchen sie Erkenntnis über diesen Gegenstand abgewinnen können.

Selbstverständlich findet die Auseinandersetzung mit Klassikern in einem Feld statt, das zwischen zwei Achsen, zwischen Faktenorientierung und Semantikorientierung aufgespannt wird. Dabei muss jedoch vor einem Missverständnis gewarnt werden: Die Tatbestandsgesinnung einer Disziplin bezieht sich auf soziale Handlungen und Institutionen ebenso wie auf Ideen; Semantikorientierung lässt sich nicht mit spekulativem Idealismus gleichsetzen. Man kann Handlungen wie Vorstellungen beobachten, beschreiben und analysieren. Was man prioritär behandelt, stellt sich als eine im Erkenntnisprozess selbst zu entscheidende Frage darnach, wie man sein Objekt bestimmt und welche Elemente als vorrangig für dieses gesetzt werden. Ob Forschung sich mehr von den Aktivitäten beeindrucken lässt oder von den Ideen, mit welchen die Akteure ihrem Handeln Sinn geben, dieses für sich verstehen und Orientierung für weitere Handlungen finden, bleibt unproblematisch, weil die disziplinär untersuchten Gegenstände durch die Verknüpfung von Handlungen und Sinnbestimmungen konstituiert werden. Pädagogische Handlungen sind also jenseits von pädagogischen Sinnbestimmungen gar nicht als solche identifizierbar, damit auch nicht verfügbar, um Reflexion und Anschlusshandlungen möglich werden zu lassen. Insofern benötigen wir Semantiken, um überhaupt Handlungen als pädagogische *einfangen* zu können – Klassiker, also kanonisierte und möglicherweise als exklusiv beanspruchte Texte schaffen hier innerdisziplinär wie auch professionell Verbindlichkeiten und bewirken nach aussen hin Abgrenzungen.

4. Klassiker und die Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Hermeneutik

Weil aber der Erziehungswissenschaft die Annahme der sachlich-objektiven Gegenständlichkeit des Pädagogischen so schwer fällt, hat sie auch nur wenige Strategien entwickelt, aus den Texten Propositionen über Erziehung, Bildung und Unterricht sowie über alle weiteren pädagogischen Phänomene herauszulesen. Das alte Versprechen des historisch-systematischen Zugangs blieb eigentlich uneingelöst: eben auch zu einer systematisch relevanten Erkenntnis zu finden. Ein Verfahren fehlt, um in den Texten Entdeckungen zu machen, die zur Erkenntnis pädagogischer Sachverhalte führen.

Allerdings müssen hier mehrere Vorüberlegungen angestellt und Vorbehalte diskutiert werden: Eine *erste* Überlegung könnte als trivial und zugleich erneut naiv erscheinen. Die Annahme von der sachlich-objektiven Gegenständlichkeit des Pädagogischen klingt vermutlich sogar unproblematisch. Jede wissenschaftliche Untersuchung nimmt für ihre Untersuchungen eine Art von Wirk-

lichkeit an; sie setzt insofern eine Sache voraus, die nicht beliebig ist, sondern entweder empirisch oder wenigstens argumentativ erschlossen werden kann und muss, so dass die so formulierten Befunde und Aussagen – in welcher Weise auch immer – geprüft werden können. Dies ausdrücklich festzuhalten, nimmt eine wissenschaftstheoretische Positionierung im Sinne eines – traditionell gesprochen – Realismus gegenüber einem Nominalismus vor und richtet sich prinzipiell wie aktuell gegen alle Formen eines überzogenen Konstruktivismus; vermutlich handelt es sich hier schon um ein Nachgeplänkel, weil dieser wohl ohnedies an Ansehen verliert – wenn auch mit dem makabren Nebeneffekt, dass am Ende nur mehr einigermassen stumpfsinnig erhobene Daten gelten sollen.

Dennoch erinnert die Annahme von der sachlich-objektiven Gegenständlichkeit des Pädagogischen wiederum verdächtig an den erwähnten pädagogischen Grundgedankengang, wie ihn Wilhelm Flitner mit seiner Systematischen Pädagogik paradoxerweise zwar ausführen will, aber nicht ausspricht. Ihm kommt nämlich die – nicht nur – in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik festgehaltene Einsicht in die Historizität sowohl pädagogischer Sachverhalte wie Reflexionen und Begriffe in die Quere. Sie lässt eine Rede von der Objektivität des Pädagogischen zumindest dann eher fragwürdig erscheinen, wenn diese als übergeschichtlich und einem Naturphänomen gleich gedacht werden soll. Dieses Dilemma taucht übrigens schon bei Schleiermacher auf, der gerne für die These von der Unmöglichkeit einer allgemein gültigen Pädagogik in Anspruch genommen wird, selbst jedoch zugleich an der Notwendigkeit von Erziehung festhält. Darin liegt freilich auch ein Ausweg aus dem Dilemma von Essentialismus und Kontextualismus: Notwendigkeit heisst bei Schleiermacher zwar, dass ein unhintergehbarer Bedarf besteht, Erziehung als eine Kunst zu betreiben, wie er jedoch zugleich eine innere, in der Sache der Erziehung selbst angelegte Bedingtheit meint, die nicht ignoriert werden darf. Theorie bedeutet dann jedoch, eben jene Merkmale dieser Bedingtheit als solche und in ihrem Verhältnis zueinander festzuhalten, aber nicht als objektive *Sach*strukturen, sondern als denkbar mögliche *Problemstruktur*. Diese ist unvermeidlich zu denken und zu prüfen, wenn wir von Erziehung sprechen oder intendieren, pädagogisch zu handeln. Schleiermacher blieb hier übrigens unentschlossen: Einerseits verfolgt er nämlich, ausgehend von seinen theologisch-eschatologischen und ethischen Vorstellungen einer Einigung von Natur und Vernunft, ein Ideal von Harmonie, das wohl seine pädagogische Theorie normativ kontaminiert. Andererseits belegen seine Vorlesungen den steten Versuch, durch Prüfung von (aktuell) in den pädagogischen Debatten verfügbaren Positionen eben die möglichen Problemstrukturen kenntlich zu machen, welche durch Pädagogik im Allgemeinen und im Besonderen bearbeitet werden und so zu den historisch dann allerdings differenten "Lösungen" von Erziehung führen, welche für das pädagogische Problem gegeben sind. Bezogen auf diese konnte es dann für ihn keine Allgemeingültigkeit des Pädagogischen geben, wohl aber unterstellt er zumindest die Objektivität pädagogischer Problemstrukturen. Sowohl diese wie aber auch die Lösungsangebote sind dann im Blick auf institutionelle wie auch diskursive Kontexte zu befragen, mithin in einer im Zusammenhang von Sozialgeschichte wie auch Ideengeschichte zu rekonstruierenden Weise konfiguriert.

Gleichwohl: Wie viele relativierende Verrenkungen man auch anstellt, das Geschäft einer erziehungswissenschaftlichen Analyse von Pädagogik muss an einem Ende des hermeneutischen Zirkels gleichsam einen schwächeren Gerinnungsfaktor aufweisen, um überhaupt beginnen zu können. Das ist – in aller Vorsicht – mit sachlich-objektiver Gegenständlichkeit gemeint. Wir müssen wenigstens kurz so tun, als ob wir ein sicheres Wissen davon haben, was denn zur "Erziehung" oder zu den anderen pädagogischen Phänomenen so dazu gehört und nicht beiseite gelassen werden kann; selbst wenn man sich der Vorstellung einer Sachstruktur verweigert, wird man nicht umhinkönnen, die Objektivität eines pädagogischen Problems anzuerkennen. Jürgen Oelkers hat einmal gegenüber der Antipädagogik festgehalten, dass wir nicht *nicht*-erziehen können. Im Grunde hält genau dies die gemeinte Objektivität des pädagogischen Problems fest, freilich auch das Dilemma, dass es eine Vielzahl von Lösungen für dieses geben kann.

Eine solche gegenstandstheoretisch vorgenommene "Verfestigung" hat – *zweitens* – aber auch damit zu tun, dass manche Autoren und Texte sich kaum oder gar nicht explizit als in Sachen Pädagogik relevant ausweisen. Wenn Hans Scheuerl Karl Marx und Sigmund Freud aufnimmt, dann handelt es sich zweifelsohne um Grenzfälle; die Marxschen Schriften müssen sozusagen *für* die Pädagogik gelesen werden, um ihre Bedeutung für die Konstitution des Gegenstandes der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Erkenntnis zu erfassen. Freud wirft zumindest das Problem der Nacherziehung in jenen Fällen auf, die etwa psychopathologische Strukturen im Persönlichkeitsaufbau zeigen. Aber auch hier muss man sein Werk *für* die Pädagogik lesen. Gleichwohl: Entscheidend scheint im hier gegebenen Zusammenhang, dass wir ein solches Verfahren faktisch praktizieren. Wir können Texte *für* die Pädagogik lesen. Aber das bedeutet, dass wir zumindest eine subtile und sublime Vorstellung von dem haben, was Erziehung und Bildung auszeichnet; insofern bestätigt sich erneut die Vermutung einer doch erheblichen sachlich-gegenständlichen Objektivität, die – um noch einmal an Holmes zu erinnern – eben *unter* den kontextuell gebundenen Diskursen liegt und zuweilen sogar hervorblinzelt.

Ein weiterer – *dritter* – Vorbehalt stützt sich darauf, dass – formal gesehen – sehr unterschiedliche

Stile pädagogischen Schreibens vorliegen. Grob lassen sich fünf Typen unterscheiden: Zum einen finden sich die strikt argumentativ entwickelten, einem logischen Kalkül folgenden Darstellungen, welche den Begriff der Pädagogik strukturieren und positiv entfalten; in idealer Form hat Herbart eine solche Theorie vorgelegt. Dem sind jene Texte zur Seite zu stellen, die explizit szientifisch angelegt sind. Dabei reicht das Spektrum hier weit, nämlich von stärker philosophischen Argumentationsgängen bis hin zu den sozialwissenschaftlichen Zugängen, die empiriegestützt Theorien entwerfen, welche einen Erklärungsanspruch verfolgen. Für das beginnende 20. Jahrhundert könnte man den so gegebenen Möglichkeitsrahmen etwa mit den Namen von Richard Hönigswald und Aloys Fischer umreissen. Zum dritten findet man Texte, die eher als Fragekalküle zu lesen sind. Sie entwerfen die Gegenstandsstruktur von Pädagogik indirekt, indem sie auf Probleme hinweisen und diese systematisch aufzeigen; das klassische Beispiel hierfür bieten die schon genannten Vorlesungen Schleiermachers, doch darf man auch die eher programmatischen Überlegungen dazu rechnen, wie sie etwa in der Kant zugeschriebenen Pädagogik oder auch in den Werken Fichtes zu finden sind. Anlass zum Streit gibt vor allem der vierte Typus pädagogischer Texte, die zwar häufig erfahrungs- oder wenigstens beobachtungsgesättigte Argumentationen in einer Textsorte vorlegen, die man als *narrative Deskription und Analyse* bezeichnen könnte. Die berühmtesten Beispiele für eine solche Textsorte geben Rousseaus 'Emile' und vor allem die Arbeiten Pestalozzis. Aber auch Jean Pauls 'Levana' wäre hier zu nennen, obwohl das Buch auf einen fünften Typus verweist, der als *rein literarisch* zu bezeichnen wäre.

Dennoch sollte die Unterscheidung in Typen nicht überstrapaziert werden, zumal diese in der Wirklichkeit vermischt auftreten, möglicherweise durch die Lesarten selbst erst noch konstituiert werden. Es geht ohnedies um ein anderes Problem. Texte werden – auch und gerade in der geisteswissenschaftlichen Tradition – häufig eher unproduktiv rezipiert. Man nimmt sie hin, oft als Dokument der Zeit und Ausdruck der Eigentümlichkeit des Autors, die als nicht einholbar gilt; den Text besser oder anders zu verstehen, als sein Urheber dies tat, nähert sich einem Sakrileg an. Gleichwohl führt dies zu jener nicht nur bei studentischen Referenten verbreiteten Unsitte, sich nicht einmal mehr um Paraphrasen zu bemühen, sondern sich mit einer Aneinanderreihung von kaum kenntlich gemachten Zitaten zu begnügen. Der Verdacht, mit purem Unverständnis konfrontiert zu sein, ist hier durchaus berechtigt.

Freilich: Erkenntnisse zur pädagogischen Wirklichkeit lassen sich aus all diesen Texten nur im Rahmen eines gleichsam archäologischen Verfahrens der Interpretation gewinnen. Die Leitfrage solcher Tiefen- und Strukturhermeneutik lautet: Was bedeutet es, wenn der Text einen bestimmten Sachverhalt vorstellt? Dabei muss selbstverständlich ein Vorverständnis vorausgesetzt werden (vgl. Hornstein 2000), bei dem zuallererst die schon genannte Wirklichkeitsannahme und dann eine konzeptionelle Vorstellung genutzt werden, welche erste Blicke auf die mitgeteilten Sachverhalte erlauben – dieses wie auch alle weiteren Schritte gehören indes zum Einmaleins der Hermeneutik. Dennoch setzen die Lesezugänge zunächst äusserlich ein und halten die in den Texten selbst ausgesprochenen und sichtbar gemachten Differenzen zu früheren Auffassungen von Pädagogik fest. Jeder Text kann als Entwurf einer Aufmerksamkeits- und Relevanzstruktur erfasst und dechiffriert werden, da die Autoren auf unterschiedliche Weise ins Bewusstsein heben und – buchstäblich – zur Sprache bringen, was für sie bedeutsam ist. Damit liegt die eine Hauptleistung der Interpretation darin, in einem Verfahren von Memoerstellung und Typenbildung zu erfassen, was an Gegenstandsstrukturen genannt wird – der Zugang ähnelt also einem solchen, wie er in der qualitativen Sozialforschung gegenüber empirisch erhobenen Daten üblich geworden ist (vgl. z.B. Strauss 1998). Nicht jenseits von Vorwissen, doch in einem kontrollierten Umgang mit diesem, der bis zur versuchsweise eingenommenen Haltung systematischer Ausblendung von Vorwissen reichen kann, müssen Aussagen und Überlegungen übersetzt werden in Sachbegriffe, die Elemente, Strukturen und Prozesse von pädagogischen Sachverhalten identifizieren, verdeutlichen, analysieren und letztlich zu theoretischen Aussagen wieder verdichten.

Als Dilemma darf nicht übersehen werden, dass vor allem die narrativen Texte mit zwei unterschiedlichen Strukturen konfrontieren, nämlich einerseits mit einem erzähllogischen, poetologisch zu erfassenden Aufbau[1]. Die Spannung einer gut dargelegten Geschichte gibt nicht notwendig die Spannungen wieder, welche dem Gegenstand Pädagogik zu Eigen sind – ausschliessen lässt sich dies allerdings auch nicht. Dennoch darf man sich von der erzählerisch gewollten Dramatik nicht überwältigen lassen. Wenngleich wir mit einem szientifisch unsauberen Wissen rechnen müssen, ist damit keineswegs notwendig die Erkenntnisfunktion eingeschränkt. Selbst der erzählend vorgetragene Bericht über Erfahrungen (sogar wenn diese, wie im Falle Rousseaus, nur fiktiv, in imaginierten Welten gemacht wurden) stellt doch immerhin noch Strukturierungen zur Verfügung. Wie etwas gemacht wurde, gibt Einsicht zumindest in Bedingungs- und Möglichkeitsstrukturen, die zwar nicht notwendig verallgemeinerungsfähig sein müssen, jedoch wenigstens geprüft werden können.

Besonders Makarenkos 'Pädagogisches Poem' bereitet hier gründliche Schwierigkeiten, die nur bewältigt, wer sich notorisch der Frage nach den sachstrukturellen Funktionen stellt, die ein Element der Erzählung haben kann. Was bedeutet es, wenn Makarenko seinen Erzieher als einsamen Heros dar-

stellt? Hat dies mit der Sache der Pädagogik zu tun oder wendet er einen bloss literarisch erforderlichen Kniff an, weil andernfalls der Story ein personales Zentrum fehlt, sie gleichsam ausfranst und mit Konsistenz nicht mehr zu erzählen wäre? Andererseits: Sachlich lenkt dieser narratologische Kniff die Aufmerksamkeit zugleich auf die Problem- und Sachstruktur der kollektiven Erziehung bzw. Selbsterziehung. Wenn nur ein Erzieher als Akteur auftritt, dann kann sein Beitrag über einen Impuls nicht hinausgehen, den die übrigen Akteure selbst zu realisieren haben. Das aber verlangt, nicht nur mit einem doppelten Subjekt im Erziehungsprozess zu rechnen, sondern auch die Möglichkeit eines Widerspruches zwischen der im Impuls ausgedrückten Intention und den Aktivitäten in Erwägung zu ziehen, mit welchen das Kollektiv und seine Mitglieder diesen Impuls realisieren. Schon hier entsteht ein weites Netz von Interaktionsmöglichkeiten und Interaktionen zwischen dem Ganzen und seinen einzelnen Mitgliedern; ohne dies weiterverfolgen zu wollen, zeigt sich mithin eine gegenständlich relevante Problematik kollektiver Erziehung, die man sich vor Augen halten und welche man auch diskutieren muss.

Bei Makarenko naheliegend, weist dies zugleich auch darauf hin, dass solche Texte als Berichte über die Entwicklung pädagogischer Technologien zu lesen sind. In mehr oder weniger verschlüsselter Form geben sie an, wie und mit welchen Konsequenzen die Protagonisten im pädagogischen Feld agiert haben. Dies kann man zunächst schlicht als anregend und lehrreich empfinden, wird es sodann als operatives Verfahren studieren müssen, das selbstverständlich in historisch-gesellschaftlichen Kontexten steht und im Blick auf seine Ausblendungen zu überprüfen ist. Klassiker und grundlegende Texte stellen Erfahrungswerte zur Verfügung, die als operatives "Wissen" dienen und den *state of the art* festhalten. Insofern kann man das Dargestellte als Technik, wenn nicht sogar als Technologie des pädagogischen Handelns aufnehmen und vielleicht sogar nachahmen – zurecht hat Heinz-Elmar Tenorth unlängst die Bedenken gegenüber der Übernahme von solchen Technologien zurückgewiesen (vgl. Tenorth 1999).

Als zweite Hauptleistung müssen die von den Autoren genannten Bedingungen rekonstruiert werden, in welchen sie ihren Gegenstand im engeren Sinne eingebettet sehen, wobei die möglichen Präferenzsetzungen zu prüfen sind. Darum geht es übrigens wohl auch Fatke und Graf in ihren Beiträgen zur Debatte (vgl. Fatke 2000, Graf 2000). Im archäologisch gegenstandsorientierten Zugang lässt sich eigentümlicherweise die Kontroverse zwischen beiden – sofern man sie als solche überhaupt versteht – kaum nachvollziehen. Der von Fatke angesprochene Pestalozzi tritt dann nämlich als Theoretiker hervor, der bei der Konstitution von Pädagogik (oder meinetwegen: Sozialpädagogik) nicht nur den von Graf geforderten Blick auf die sozialen Bewegungen herstellt, sondern zugleich auch noch den Sachverhalt von Erziehung und Bildung in eine gesellschafts- wie staatstheoretische Einbettung stellt.

Um zum Schluss zu kommen: Dennoch bleibt der Status des Wissens prekär, das Klassiker mitteilen und das durch die Lektüre ihrer Texte erschlossen wird. Es ist meist nicht kontrolliert erhoben, bildet kein empirisch gesichertes Wissen im strikten Sinne, sondern stellt Erfahrungswissen dar. Ob und inwiefern es verallgemeinert, ob und inwiefern es in Wiederholung angewandt werden kann, muss dahingestellt bleiben. Häufig genug ist es in singulären Situationen entstanden und kann daher nur eingeschränkt überprüft werden. Gleichwohl erweitern seine Darstellungen den Horizont des Nachdenkens über Pädagogik. Sie machen Möglichkeiten, aber auch Grenzen sichtbar, zeigen Verständnis der pädagogischen Wirklichkeit und Entscheidungen in dieser an, die eine Praxis des Erziehens geprägt haben. Insofern können sie wenigstens dazu ermutigen, eingefahrene Wege kritisch zu prüfen, vielleicht auch neue Wege zu gehen in einem Handlungsfeld, das auf die Entwicklung von Alternativen angewiesen ist. Und schliesslich stellt es möglicherweise auch jenes Wissen als unzureichend infrage, das nach den Standards der Sozialwissenschaften erhoben ist; möglicherweise liegt diesem nämlich ein verkürzter Erfahrungsbegriff zugrunde, dessen Defizit vor allem darin besteht, dass er pädagogische Fantasie und innovatives Denken wie Handeln kaum anzuregen vermag. Vielleicht bergen gerade die Indifferenz der erzählten Erfahrung, die Unklarheit des Klassikers ein fundamentales Anregungspotential für die Weiterentwicklung der Pädagogik.

Solche Lesarten von Texten setzen eine diskursive Perspektive und den Mut zur experimentellen, fantasievollen Lektüre voraus – wenn man einmal davon absieht, dass sie überhaupt erst eine Lesetätigkeit verlangen, von der Klaus Mollenhauer vermutet hat, sie sei nur eingeschränkt anzutreffen. Offen soll hier bleiben, ob solche Lesetätigkeit nicht vorrangig mit Einsamkeit zu tun hat. Anhänger der Hermeneutik verlangen zwar zunehmend einen gemeinsamen Lese- und Deutungsprozess, weil nur dieser intersubjektive Kontrolle ermögliche und idiosynkratische Verzerrungen einschränke. Demgegenüber lässt sich eine Einsamkeit des Lesens nicht ausschliessen. Man muss sogar geradezu mit einer Anarchie des Leseprozesses rechnen, für den es "keine allein ans Ziel führende Methode" gibt: "Wenn man Glück hat, begegnet man einem besonnenen Lehrer, der einem helfen kann, aber letztlich bleibt man allein und muss ohne weitere Vermittlung zurechtkommen. Das richtige Lesen ist eines der grossen Vergnügungen des Alleinseins" (Bloom 2000, S. 13).

1 Vgl. zum Problem in der Literatur: Brachmann 1999.

Literatur

Bloom, Harold: Die Kunst der Lektüre. Wie und warum wir lesen sollten. München 2000

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main/Leipzig 1994[2]

Brachmann, Jens: Enteignetes Material. Zitathaftigkeit und narrative Umsetzung in Ingeborg Bachmanns 'Malina'. Wiesbaden 1999

Doyle, Arthur Conan: The Penguin Complete Sherlock Holmes. With a preface by Christopher Morley. Harmondsworth 1981

Fatke, Reinhard: Der 'Heros makelloser Menschenliebe' und die 'schmuddelige Lebenswelt'. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6(2000), H1, S. 9-17

Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main 1980

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main 1992

Graf, Martin: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6(2000), H1, S. 17-25

Hall, John R.: Cultures of Inquiry. From Epistemology to Discourse in Sociohistorical Research. Cambridge 1999

Horn, Klaus-Peter/Ritzl, Christian (Hrsg.): Klassiker und Aussenseiter. Bilanz der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Hohengehren 2001

Hornstein, Walter: Auf der Suche nach konsensfähigen Bezugspunkten für ein Paradigma der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6(2000), H2, S. 46-51

Lepenies, Wolf: Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. München/Wien 1985

Mills, Charles Wright: Klassik der Soziologie. Eine polemische Auslese. Frankfurt am Main 1966

Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998

Oelkers, Jürgen: Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von "Ideengeschichte" und "Sozialgeschichte" in der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7(2001), H1, S. 21-25

Osterwalder, Fritz: Pädagogik – ein Bekenntnis. Zur Architektur pädagogischer Diskurse und ihrer Geschichte. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 5(1999), H1, S. 21-27

Peters, Richard Stainley: Essays on Educators. London 1981

Popper, Karl Raimund: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1973

Rosa, Hartmut: Ideengeschichte und Gesellschaftstheorie: Der Beitrag der 'Cambridge School' zur Metatheorie. In: Politische Vierteljahresschrift 35(1994), S. 197-223

Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 1979

Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 1. Michael Winkler/Jens Brachmann (Hrsg.). Frankfurt am Main 2000

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1998[2]

Sünkel, Wolfgang: Systematische Implikate des bio-doxographischen Verfahrens der Darstellung theoriegeschichtlicher Zusammenhänge, am Beispiel Albert Pinloches. MS (Erlangen)

Tenorth, Heinz-Elmar: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30(1984), S. 49-68

Tenorth, Heinz-Elmar: Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In: Thomas Fuhr/Claudia Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1999, S. 252-266

Treml, Alfred K.: Über philosophische Klassiker. In: Information Philosophie 23(1995), H3, S. 52-59

Treml, Alfred, K.: Klassiker – Die Evolution einflussreicher Semantik. Bd. 1. Theorie. Sankt Augustin 1997

Tröhler, Daniel: Pädagogische Historiographie und Kontext. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7(2001), H1, S. 26-34

Sozialpädagogische Argumentationen um Pestalozzi –

Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen zur gegenwärtigen Pestalozzi-Debatte

■ Joachim Henseler

1. Sozialpädagogik ohne Pestalozzi

Die Frage, ob Pestalozzi angemessen bzw. ob er überhaupt im gegenwärtigen sozialpädagogischen Diskurs rezipiert wird, hat die Diskussion um die Klassiker der Sozialpädagogik wieder neu entfacht (Fatke 2000). Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre, als die sozialpädagogische Disziplin einen sozialwissenschaftlichen Modernisierungsschub erlebte, der vor allem sozialisations- und interaktionstheoretische Modelle aus dem angloamerikanischen Bereich integrierte, waren Fragen nach Klassikern oder Traditionen vollkommen ausgeschlossen. Die moderne Sozialpädagogik schien auch ohne den "Heros der Menschenliebe" auszukommen.

Diese Sicht änderte sich kaum, als Adalbert Rang den "politischen Pestalozzi" (wieder-)entdeckte (Rang 1967). Es scheint, als hätte nur noch Leonhard Froese den alten Diskurs der Jahrhundertwende um den sozialpolitischen und sozialpädagogischen Pestalozzi gekannt (Froese 1972). Auf diesen Diskurs möchte ich denn auch eingehen, um einerseits die Breite des sozialpädagogischen Argumentierens