

## Zum Wirkungszusammenhang pädagogischen Fragens, Denkens und Handelns

Die akademische Feier des 70. Geburtstages von Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Hermann GROOTHOFF am 25.10.1985 war für Prof. Dr. Egon SCHÜTZ (Direktor des Pädagogischen Seminars der Universität Köln) Anlaß, am Beispiel der pädagogischen Veröffentlichungen GROOTHOFFS prinzipielle Probleme pädagogischen Fragens, Denkens und Handelns zu erörtern. Das ist auch für Psychologen interessant, weil gezeigt wird, wie jedes Denken, das seine Verbindung mit dem Alltag nicht preisgeben will, benötigt ist, verschiedene Positionen zu vermitteln: Kultur, Tradition, persönliche Stellungnahme und Entscheidung, geschichtlich-gesellschaftliche Situation, Aktualität, Wissenschaftscharakter des Faches, Halt in den Phänomenen, 'Fortschritte' des Faches, Wirkungszusammenhang von Gesellschafts- und Bildungssystem, politischer Anspruch und fachlich zu vertretende Aufgabe, Suche nach Reformen usf. Selten zeigen sich die spannungsvollen Aufgaben eines Faches in dieser Dichte. So eröffnet eine 'Laudatio' anläßlich einer akademischen Feier Perspektiven, die über den bloßen Vollzug eines traditionsbestimmten Festaktes hinausweisen.

In diesem und auch in GROOTHOFFS eigenem Beitrag wird deutlich, daß Konzepte pädagogischen Denkens nicht 'vom Himmel fallen', sondern sich in einer konkret-historischen Situation entfalten und weitergestalten. Am Leitfaden seines eigenen Werdeganges als Pädagoge beschreibt GROOTHOFF den Werdegang der Nachkriegspädagogik von der 'Stunde Null' an und leitet daraus eine Reihe wichtiger praxisbezogener Aufgaben ab, vor die sich die Pädagogik heute gestellt sieht.

*Dr. Linde Salber*

Wir haben uns hier, Herr GROOTHOFF, – anläßlich Ihres 70. Geburtstags – versammelt, um in Ihnen einen Wissenschaftler, akademischen Lehrer und Kollegen zu ehren, für den das Fach, das er vertritt, niemals nur ein reines Forschungsfeld war, auf dem sich Spezialisten in szientifischer Selbstzufriedenheit tummeln.

Pädagogische Wissenschaft, in manchen Augen belastet mit dem Makel lebenspraktischer Tuchfühlung, war für Sie immer (und das schätzten Ihre direkten und indirekten Schüler) auch eine Herausforderung zu urteilskräftiger Stellungnahme. Was also den einen als wissenschaftshemmender Makel erscheinen mochte – die Verwobenheit des pädagogischen Gedankens mit dem Leben –, war für Sie das eigentliche Salz unserer Disziplin. Diese sollte sich nicht nur auf dem Olymp der Theorien rechtfertigen, sondern auch und vorzüglich durch ihre Anwaltschaft für eine Praxis, die im komplexen Gefüge von Einflüssen und Spannungen nach dem rechten Weg der Erziehung und Bildung sucht und auf Rat angewiesen ist. Sie haben den Rat niemals verweigert, auch wenn er unbequem war; und die Verantwortung des Wissenschaftlers, über die so wortreich theoretisiert wird, war und ist für Sie wiederum nicht nur ein wissenschaftliches Problem, sondern vor allem eine Frage praktischer Entschlossenheit. Allerdings, diese praktische Entschlossenheit Ihres Denkens erlag nicht der Versuchung wohlmeinender, aber schlecht denkender Biederkeit, das heißt: Die Souveränität des Gedankens kapitulierte nie vor der Verlockung der Wirkung. Und für diese Souveränität waren Sie nicht nur gut, sondern beispielhaft gerüstet – dadurch nämlich, daß Sie sich der strengen Schule philosophischen Denkens – sei es bei KANT, DILTHEY oder HEIDEGGER (um nur einige Namen zu nennen) – immer wieder aussetzten. Damit war zweierlei gesichert: ein substantieller Stand in der Tradition, der die Herkunft kennt, aus der die Zukunft leistbar wird, und die geübte Urteilskraft, die den Kontakt mit der Praxis auch im Konflikt nicht zu scheuen braucht.

Wenn ich es recht sehe und etwas vereinfachend sagen darf: Kantisch ist Ihr Interesse an der Begründung der Pädagogik als praktischer Wissenschaft, in DILTHEYS Bahn einer

Kritik der historischen Vernunft entwickelten Sie Ihre Sensibilität für den geschichtlich-gesellschaftlichen Charakter des Erziehungsgeschehens; und in der Übertragung phänomenologischer Achtsamkeit und Unvoreingenommenheit auf pädagogische Phänomene entfalteten Sie jene Umsicht in freier Offenheit, die gerade aktuelle Fragen vorurteilslos anzunehmen vermag. In solch glücklicher, aber auch anspruchsvoller Zurüstung ist es Ihnen bis heute vorbildlich für unser Fach gelungen, den Rang der Allgemeinen Pädagogik vor ihrer Korruption zu einem schieren Sammelnamen für heterogene Sachverhalte zu bewahren. Allgemeine Pädagogik brauchte für sie nie Pädagogik im allgemeinen zu sein, weil die systematische Kraft Ihres Denkens stets die Grundphänomene der Erziehung und Bildung qualifiziert im Blick hielt und im Rückbezug auf diese jeweils den Ort auszumachen wußte, an dem scheinbare oder wirkliche Neuentwicklungen innerhalb und außerhalb unserer Disziplin die ihnen tatsächlich zukommende Bedeutung finden. Ihr unanmaßlich waches Auge, das wohl zu unterscheiden vermag zwischen dem, was wahrhaft pädagogisch allgemein ist, und dem, was sich nur so dünkt, bewährt sich bis in Ihre jüngsten Arbeiten. Was dort ausgeführt ist, etwa zu systemtheoretischen Versuchen einer (technologischen) Revision des Bildungswesens oder zu Fragen der Diskursethik, belegt meisterhaft, man möchte sagen 'Ihr kriminalistisches Gespür' für die Differenz von Modell, Aufwand und Sache – jedenfalls den scharfen und abwägenden Zugriff, der hinter dem Rücken der Theoriegebilde hervorzieht, worauf es pädagogisch ankommt: Zum Beispiel auf die fast unfreiwillige Bestätigung von Personalität durch die Systemtheorie oder auf die Aufdeckung eines pseudopädagogischen Habermasianismus, der weder der angewählten Autorität noch deren aufschlußreicher Einbindung in die kantische Fragestellung gerecht wird.

Wie wichtig Ihnen die Wahrung des pädagogischen Sinns unserer Disziplin im Getümmel der Einflüsse (auch der wissenschaftlichen Rück- und Übergriffe im pädagogischen Feld) immer schon war, läßt sich auch unschwer belegen an Ihren Gedanken zur „Funktion und Rolle des Lehrers“. Diese Gedanken formulierten Sie vor mehr als 10 Jahren, also in einer Zeit, in der sich euphorische Erwartungen und massive Forderungen mit unterschiedlicher Begründung, aber gleicher Intention zu der Tendenz verdichteten, das Bildungssystem ideologisch oder pragmatisch zu instrumentalisieren. Sie schlugen sich, die Notwendigkeit der Reform durchaus akzeptierend, auf keine der beiden Seiten, sondern bestanden auf einer fundierten Analyse des Wirkungszusammenhangs von Gesellschafts- und Bildungssystem. Und Sie scheuten sich nicht, den Spannungszusammenhang unnachgiebig aufzudecken, der zwischen dem gesellschaftspolitischen (staatlichen) Auftrag der Schule und ihrer pädagogischen Aufgabe bestand und besteht. Anders als jene 'Reformatoren', die pädagogische Autonomie entweder als professionelle Illusion oder als ideologischen Hebel für Systemveränderung nach eigenem Gusto ansahen, forschten Sie in aufwendiger analytischer Kleinarbeit nach einem gangbaren Weg, auf dem nicht Reformen 'gemacht', sondern als reflektierte Entsprechungen zu historisch-gesellschaftlichen Wandlungslagen 'gesucht' werden. Solche Suche nach Reformen verrät gerade dadurch, daß sie sich als ein Suchen begreift, jene Selbstoffenheit, die sich ebenso gegen einen politischen wie auch gegen einen pädagogischen Dogmatismus wendet. Damit erfüllt sich im besten Sinne das, was HERBART den „pädagogischen Takt“ nannte. Und so kann es nicht verwundern, wenn Sie damals (und immer noch beispielhaft für heute) Ihre Gedanken zur „Fragwürdigkeit des Erziehers“ in unserer Lage mit dem ebenso überraschenden wie wahren Satz schlossen: „Die Erziehung bleibt ein Abenteuer und

muß auch ein Abenteuer bleiben.“ Daß das kein Plädoyer für ‘abenteuerliche Reformen’, sondern Hinweis auf den endlichen Sinn menschlicher Reformen überhaupt und pädagogischer insbesondere ist, liegt auf der Hand. Wir aber, die wir alle in das von Ihnen gezeigte Abenteuer verstrickt sind, können nur hoffen, daß Sie uns auch weiterhin Ihre kritische Solidarität nicht kündigen.

*Prof. Dr. Egon Schütz*

### Zur Entwicklung der deutschen Pädagogik von 1945–1985

Ich hatte das Glück, schon vom Herbst 1945 an wieder studieren zu dürfen und zwar in Hamburg. Dort habe ich insbesondere bei Ludwig LANDGREBE, und bei Wilhelm FLITNER studiert. Ich habe also von 1945 bis 1985 die Nachkriegsentwicklung der deutschen Pädagogik miterlebt – und mich bemüht, diesen – recht komplexen – Prozeß zu verstehen, wozu ich mich auf viele Aufsätze eingelassen und diese auch meinen Studenten – zum Selbststudium – übermittelt habe.

Was nun die Entwicklung der deutschen Pädagogik anbetrifft, so zeichnen sich insbesondere folgende Phasen ab:

1. Die zwar notwendige, aber sicherlich nicht unproblematische Restitution der Pädagogik von vor 1933, namentlich der ‘geisteswissenschaftlichen Pädagogik’ – vornehmlich in Göttingen, Hamburg und Marburg, zumal eben diese Restitution zu den genuinen Aufgaben dieser Schule gehörte.

2. Die Einleitung einer „Realistischen Wende“ (РОИИ), die sich dann aber zunehmend an der U.-S.-amerikanischen scientifisch-technologischen Sozialwissenschaft orientiert und eine ‘empirische’ ‘Erziehungswissenschaft’ intendiert hat. Eben diese Intention hat sich aber als recht unergiebig erwiesen (BREZINKA). Im Rahmen spezifisch pädagogischer Fragestellungen allerdings können empirische Untersuchungen durchaus sinnvoll und sehr nützlich sein (v. ENGELHARDT u.a.).

Anzumerken ist im übrigen zu dieser Entwicklung, daß es bereits mehrere ‘Realistische Wenden’ in der Pädagogik gegeben hat, so auch und vor allem bei DILTHEY, nur daß dieser die ‘Realität’ (?) nicht als eine quasi-natürliche, sondern als eine sinnhafte geschichtliche verstanden hat. Und in diesem Rahmen verstanden sich empirische Untersuchungen für ihn von selbst.

3. Die Entwicklung einer prinzipiellen Kritik, zwar nicht nur, aber doch auch, an dieser „Realistischen Wende“ durch die „Kritische Pädagogik“, Frankfurter Provenienz.

Diese Verbindung von „Frankfurter Schule“ und Pädagogik war aber nicht nur in einem Unbehagen am Vormarsch der „instrumentellen Vernunft“ (HORKHEIMER) auch in der Pädagogik, sondern auch in einer gewissen Affinität zwischen beiden begründet. – Zwar hat – leider – der Aufsatz von ADORNO „Erziehung nach Auschwitz“ nur selten Beachtung gefunden, doch haben zwei Arbeiten von HABERMAS die deutsche Pädagogik nachhaltig beeinflußt.

Die erste fragt nach den möglichen „erkenntnisleitenden“ Interessen, welche Frage auch eine Frage der Pädagogik war. Die Antwort, ihr erkenntnisleitendes Interesse solle ein „emanzipatorisches“ Interesse sein, kam dem Selbstverständnis der auf Autonomie bedach-

ten deutschen Pädagogik entgegen, hat sich dann aber als ungeschichtlich erwiesen und zu kurzschlüssigen Ausdeutungen verführt.

Die zweite fragt, ob es nicht doch eine „vernünftige“ Begründung für die Geltung oberster Normen gäbe, welche Frage ebenfalls eine Frage der Pädagogik war. Nach HABERMAS soll ein „herrschaftsfreier Diskurs“ eine einsichtige Konsensbildung über oberste Normen herbeiführen können. Zwar wird dabei Emanzipation näher bestimmt, doch sind – schon aus Zeitgründen – nur gewisse Annäherungen an einen solchen Diskurs möglich, zudem setzen schon diese eine Bildung voraus, die über jede Schulbildung hinausreicht.

Auf die mit diesem Konzept verbundene Kritik an KANTS angeblich monologischer Ethik kann ich hier nicht eingehen.

Ebensowenig kann ich hier auf ADORNOS „Negative Dialektik“ der Geschichte, der sich HABERMAS angeschlossen hat, eingehen. Wenn unsere Geschichte tatsächlich auf eine totale Entfremdung, eine umgekehrte Heilsgeschichte, hinausliefe, eine meines Erachtens absurde These, dann wäre gar keine Pädagogik mehr möglich, welches Problem die Kritische Pädagogik aber überspielt hat.

Es geht nicht an, Unterricht unvermittelt am „herrschaftsfreien Diskurs“ zu orientieren. Man stößt dabei u.a. auf ein Problem, das u.a. SCHLEIERMACHER, HUMBOLDT und DILTHEY schon gesehen haben, das aber jetzt erst seine ganze Bedeutung erkennen läßt, das der Vermittlung solcher Theorien und der erzieherischen bzw. unterrichtlichen Praxis, das ein Problem der Urteilskraft ist und als solches von der Pädagogik nur erst bedingt erfaßt worden ist. – Im übrigen ist mit in diesem Problem begründet, warum Reformen in der Regel anders verlaufen, als sie gemeint waren. Überhaupt ist das Problem ‘Reform’

nur erst bedingt verstanden worden.

Obwohl die „Kritische Pädagogik“ das Reflektionsniveau der „Frankfurter Schule“ nicht immer erreicht hat, gebührt ihr doch der Verdienst, die Pädagogik wieder auf ihre genuine immer auch ethische und politische Problematik zurückverwiesen zu haben.

Im Zusammenhang mit einer Diskussion zwischen HABERMAS und GADAMER wie aber auch im Zusammenhang mit der Phänomenologie von Lebenswelt und Alltagsdenken ist es schließlich zu einer Rehabilitation und Transformation der ‘geisteswissenschaftlichen Pädagogik’ (?) auch in ihrer ursprünglichen bis dahin verkannten DILTHEYSchen Ausprägung gekommen.

4. Das vierte Ereignis war die außerordentliche Vermehrung der Professuren und Institute für Pädagogik, in ihrem Zusammenhang mit einer hochgradigen Spezialisierung, bei der die These DILTHEYS, daß die Wissenschaften von der geschichtlichen Welt, da diese doch ein einziger Wirkungszusammenhang sei, nur im Zusammenhang miteinander entwickelt werden könnten, vergessen wurde. Die Pädagogik fiel auseinander, weswegen sich die Frage nach der Aufgabe und der Möglichkeit einer „Allgemeinen Pädagogik“ mit neuer Schärfe gestellt hat.

5. Das fünfte Ereignis war die derzeitige neuartige Krise unseres Bildungswesens. Während dieses einerseits pädagogisiert und demokratisiert (?) werden soll, wird es auf der anderen Seite – nicht ohne Zusammenhang mit dem Versuch, es zu demokratisieren – auf eine karriereorientierte Selektion ausgelegt und bürokratisch reglementiert. Die hieraus resultierende „double-bind“-Situation verunsichert alle Beteiligten – außer den Bildungspolitikern!

Zeitlich wie sachlich hat zwischen Realistischer Wende und Kritischer Theorie der Versuch, Psychoanalyse und Pädagogik zu verknüpfen, an Bedeutung gewonnen, doch hat dieser Versuch, wie mir die Selbstkritik Erik ERIKSONS und Gespräche mit meinem Kollegen SALBER gezeigt haben, seine beste Form noch nicht gefunden.

Da es hier und jetzt nicht um einen Beitrag zur Erneuerung der „Allgemeinen Pädagogik“ gehen kann, möchte ich abschließend auf die Frage eingehen, vor welchen – praxisbezogenen – Aufgaben die Pädagogik nunmehr steht:

1. Statt von metatheoretischen Überlegungen, wie sie nur zu oft eher dem inneruniversitären Prestige statt der Praxis zugute kommen, sollte die Pädagogik – phänomenologisch wie „historisch-systematisch“ – *von der Erziehung selbst ausgehen* und sollte dabei nicht wieder aus den Augen verlieren, daß Erziehung immer sittliche Erziehung, Hilfe an einer moralisch-politischen (Selbst-)Bildung sein muß. Pädagogik ist nicht denkbar ohne ethische Implikationen, gleich, ob bewußt oder unbewußt, weswegen es ihre Pflicht ist, diese aufzuweisen, zu diskutieren und auf das Niveau einer „Praktischen Philosophie“ (KANT) zu heben.

2. Immer auch *auf die Überlieferung* – in ihrem Zusammenhang mit den Institutionen – wie auch mit der Sozial- und Kulturgeschichte – *zurückgehen*, auf die Überlieferung die unser Leben und unser Verständnis von Erziehung bestimmt, und diese auf ihre Zukunftsträchtigkeit befragen (s. MENZE über HUMBOLDT).

So kann z.B. eine vergleichende Betrachtung zwischen Japan und Deutschland aufzeigen, wie entscheidend unser Verständnis von Leben und Erziehung vom Christentum – auch

und gerade in seiner säkularisierten Form – bestimmt ist und was diese Herkunft erschließt bzw. welche Probleme wie begründet hat.

3. Da es in unserer Welt um eine Erziehung gehen muß, die Hilfe an einer – geschichtlichen – moralisch-politischen Selbstbestimmung ist, *muß die* von HUMBOLDT begründete und von DILTHEY entfaltete „*Theorie der Bildung*“ (bzw. mit SCHÜTZ gesprochen „*Praktische Anthropologie*“) – mit anderen Disziplinen zusammen – *weiter entwickelt werden*, was allerdings nur im Zusammenhang mit einer ‘Theorie des gegenwärtigen Zeitalters’ möglich ist und daher vor große Schwierigkeiten gestellt ist. Ohne ‘Theorie der Bildung’ kann es aber keine Pädagogik geben, denn diese kann gerade nicht durch die je partikuläre Lern-, Enkulturations- und Sozialisations-theorien ersetzt werden.

4. *Sich ihrem klassischen ‘Gegenstand’, dem Bildungswesen, zuwenden.* Da sich nach DILTHEY Pädagogik und Bildungswesen wie Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaft (usw.) zueinander verhalten sollten, stellt sich hier ein Problem, das bisher nur erst bedingt erfaßt worden ist: Die Pädagogik hat sich bisher immer wieder an Entwürfen zu einer Reform des Bildungswesens bis in didaktische Details hinein versucht, dabei aber – außer der Historizität der Institutionen und der Individualität der Personen – nicht bedacht, daß sie – ebensowenig wie die Wirtschaftswissenschaft über die Wirtschaft – über das Bildungswesen verfügen kann. Das Bildungswesen wird von den gesellschaftlichen Mächten bestimmt und ist daher nicht eigentlich planbar.

Die Pädagogik kann daher zumeist eher zur Kritik als zur Programmatik beitragen, wobei sie allerdings das ganze System, seine schwer durchschaubare Binnenstruktur, seinen Man-

gel an Systemautonomie usw., und seine vielfältigen Außenbeziehungen ins Auge fassen muß. Andererseits kann sie aufweisen, daß es – zumal wenn es um Bildung gehen soll – wesentlich um eine Praxis geht, die immer auch eine 'interpersonale Interaktion' ist und nicht eigentlich organisiert werden kann. Die Formulierung „pädagogischer Bezug“ ist sicherlich ungeschickt und mißverständlich, doch, was damit gemeint war, hat man zu früh begraben wollen.

Wir stehen aber vor der Frage, ob wir weiterhin ein Bildungs- oder nur noch ein Ausbildungswesen haben wollen. Da von dieser Entscheidung unsere Zukunft mit abhängt, sehe ich die vornehmste Aufgabe der Pädagogik darin, hierzu *Entscheidungshilfen zu erarbeiten*. ●

*Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Hermann Groothoff*

### Mozart: Gestern im Himmel, heute im Kino

*„Wer nicht zeitlebens gewissermaßen ein großes Kind bleibt, sondern ein Mann wird, kann ein sehr nützlicher und tüchtiger Bürger dieser Welt sein, nur nimmermehr ein Genie“*  
(SCHOPENHAUER)

In einer umfangreichen, vielseitigen MOZART-Biographie ist von Wolfgang HILDESHEIMER versucht worden, die „Seelennot“ eines „unfaßbar großen Geistes“ in den Verhältnissen seiner Zeit zu sehen. Dabei hat er es auch vermieden, in das enthusiastische Vokabular herkömmlicher MOZART-Lobeshymnen zu verfallen.

Es ist wirklich nicht einfach, in der Mitbewegung mit einem Schicksal noch den richtigen Ton zu finden, wenn man an eine unüberbrückbare Überlegenheit, eine Überleistung stößt, der man sich selbst nicht zuordnen kann. Angesichts der Genialität eines Menschen kann man die eigenen bescheidenen Entwicklungsmöglichkeiten wohlwollender eingestehen, wenn man das Genie in den Himmel hebt und selbst sicher auf dem 'Boden der Tatsachen' bleibt. „Die wunderbaren Schönheiten seiner Quartette, Quintette und einiger Sonaten führten mich zur Verehrung dieses engelhaften Genies.“ (BERLIOZ)

Mozart selbst sah es nicht als seine Aufgabe an, sich reflektierend über seine Person, sein Welt- und Menschenverständnis auszulassen. Er hat sich in extremer Weise in seinem musikalischen Gesamtwerk zeigen und ausleben können. Bekanntlich hinterließ er mehr als 600 Tonwerke, die heute zweckdienlich und wissenschaftlich im Köchelverzeichnis registriert sind. Er selbst ordnete seine Werke in einem „Verzeichnüß“, in das er aber nur das eintrug, was er für vollwertig hielt. Das engelhafte Genie hat sehr wohl unterschieden zwischen mehr und weniger gelungenen Produk-