

Jörg Ruhloff

Gefährdende Momente

Vom Einführen in die Pädagogik

Zu den akademischen Aufgaben der wissenschaftlichen Pädagogik gehört die Einführung der Studierenden in das gesamte Fach. Die geschichtlich eingetretene Differenzierung der Gesamtdisziplin in wissenschaftliche Spezialbereiche und die Pluralität der mit erziehungswissenschaftlichem Relevanzanspruch verfolgten Frageansätze und Deutungsmuster erschweren diese Aufgabe für alle, die, wie Ines Maria Breinbauer, sorgfältig bemüht sind, der Gegenwartslage sachlich gerecht zu werden und der Entstehung dogmatischer Einstellungen vorzubeugen. Ines Maria Breinbauers „Einführung in die allgemeine Pädagogik“ (Breinbauer 1996) ebenso wie ihre online publizierten Vorlesungsskripte¹ der letzten Jahre illustrieren, wie es gelingen kann, Studierende einführend anzusprechen, ohne die Komplexität der Sachlage zu vertuschen. Mit ihren Reflexionen, die den unmittelbaren Zugriff auf abrufbare Kenntnisse verhindern, halten sie zugleich das Problem gegenwärtig, dass Einführungen in die Pädagogik leicht den Zweck verfehlen können, ihre Hörer oder Leser für Fragen aufzuschließen. Das geschieht etwa, wenn sie in Mitteilungen über Gegebenheiten und weiterführende Literatur stecken bleiben, ohne das Interesse an der Bedeutung von Sachverhalten, Zusammenhängen und Problemstellungen zu berühren oder zu vertiefen und „Nachhaltigkeit“ im Problembewusstsein einzuleiten. Stattdessen bedienen sie dann eine zuletzt „leerlaufende“ Selbststeuerungskompetenz mit Informationskapital und ungedeckten Zinsversprechen (vgl. dazu Breinbauer 2008, hier bes. S. 56 und S. 60).

An der Schwelle zwischen Alltag und Wissenschaft

Auch wenn die Einführenden die Entstehung von Problembewusstsein als den primären Zweck ihres Tuns im Sinn haben, bleiben sie durch das Wissen um die Verzweigkeit und Umstrittenheit ihres Gegenstandes ständig der Versuchung ausgesetzt, in den Gestus des Austeilenden hinüberzugleiten, dem

¹ Siehe dazu: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe1/node/61> [Stand: Dezember 2008].

auf Seiten der Studierenden die Haltung des Mitnehmens abgemachter Wissensbestände entspricht. Häufig dürfte dabei der Wunsch bestimmend sein, die Anfänger möglichst rasch und umweglos auf den Level bestimmter Standards des wissenschaftlichen Wissens zu heben. Umgekehrt kann auch eine aus langen Schuljahren mitgebrachte Erwartungshaltung der Studierenden, mit Problemlösungen versorgt zu werden, bei Lehrenden das Umkippen einer Lehrart, die in Probleme hineinzuziehen beabsichtigt, in ein doktrinales, auf mehr oder weniger gesicherte Erkenntnisresultate und Problemlösungen zugeschnittenes Vorgehen provozieren.

Im Bewusstsein der Möglichkeit, dass eine Einführung leicht in eine Einfüllung von Kenntnissen umschlagen kann, müsste in einer Anfangsphase des akademischen Pädagogikstudiums die Ausrichtung auf bestimmte Pensen eines erziehungswissenschaftlichen Lektüre- bzw. Hör-Programms streckenweise aussetzen oder dürfte die Lehre zumindest nicht durchwegs dominieren. Damit werden die Konsequenzen aus der „halb glücklichen, halb unglücklichen Lage“ (Breinbauer 1996, S. 15) gezogen, dass die Studienanfänger im Fall der Pädagogik kein Neuland betreten. Ihre eigenartige Vertrautheit mit gewissen Vorstellungen von Pädagogik als irrelevant zu überspringen, könnte zur Folge haben, dass das wissenschaftlich begründete Wissen und Urteilen letztlich ein Fremdkörper auf einem dauerhaft maßgeblichen Bodensatz ganz anders gewonnener Grundüberzeugungen bleibt oder dass es unmerklich die Färbung von Selbstverständlichkeit annimmt, die eine Spezifik wissenschaftlichen Wissens entstellt und vergessen macht. Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen und durch Begründungszusammenhänge zu ersetzen ist ja geradezu ein definierender Zug von Wissenschaftlichkeit. Gilt das, so kann ohne Verzögerungen, Umwege und Befremdlichkeitserfahrungen nicht spürbar werden, dass mit Eintritt in eine wissenschaftliche Ausbildung eine Schwelle zu überschreiten, eine Schwierigkeit zu überwinden ist, die nicht allein auf der Komplexität der zu thematisierenden Sachverhalte beziehungsweise auf dem Niveauunterschied zwischen einem gymnasialen und einem universitären intellektuellen Anspruch beruht. Gemessen an informatorischer Fülle und deutlich entwickelter Vielfalt aktueller Forschungszugänge und Forschungsergebnisse könnte das Anspruchsniveau von Einführungen in eine Wissenschaftsdisziplin sehr hoch sein, ohne das möglicherweise einfältige Verhältnis von Anfängern zu dem von ihnen gewählten Studiengegenstand anzutasten und eine Veränderung der Einstellung in Gang zu bringen.

Einführungen in Schriftform sind für das Eingehen auf das anfängliche Verhältnis zur Sache und die dafür ausschlaggebenden Vorstellungen engere Grenzen gezogen als dem Umgang in Vorlesung und Seminar. Im Gespräch

Ruhloff, Jörg (2009): Gefährdende Momente. Vom Einführen in die Pädagogik. In: Kusac, Richard / Rahl, Christine / Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 70-77.

kann erkundet werden, welche pädagogischen Meinungen tatsächlich aktuell vertreten werden und an welchen das Herz besonders hängt. Unabhängig davon bleibt zu erwägen, welche Qualität man den Anfangsvorstellungen allgemein zuschreiben kann, wie sie dementsprechend zu würdigen und in die Lehre einzubeziehen sind. Überwiegend dürfte es für „pädagogisch“ gehalten werden, weniger die Differenz zwischen Wissenschaft und Alltagsverstand anzunehmen oder im faktischen Umgang zu betonen als die Konvergenz. Den Anfängerinnen und Anfängern wird dann vor allem insinuiert, bereits ein gehöriges Stück in die Sache eingedrungen zu sein. Das geschieht wohl nicht ganz selten auch aus der wohlmeinenden Absicht, Solidarität zu bezeugen, der Wissenschaft die Aura des Elitären zu nehmen und den Eintritt in das soziale Milieu der Universität zu erleichtern. Es wird gleichsam vorschließend und Illusionen nährend eine grundsätzliche Gemeinsamkeit im Wissen unterstellt, die aber möglicherweise nie erreicht wird. Einen anderen Weg einzuschlagen und die Differenzen zu betonen, muss jedoch nicht mit elitären Einstellungen verschmolzen sein.

Betonung der Differenzen

In einer Attacke gegen die Verklärung von Eliten und gegen intellektuelle Unbescheidenheit bemerkte Karl Popper einmal: „Alle Menschen sind Philosophen. Auch wenn sie sich nicht bewußt sind, philosophische Probleme zu haben, so haben sie doch jedenfalls philosophische Vorurteile [...], Theorien, die sie als selbstverständlich akzeptieren [...], die] sie aus ihrer geistigen Umwelt oder aus der Tradition übernommen haben“ (Popper 1984, S. 201). Ähnlich darf für die Pädagogik behauptet werden: Alle jungen Leute sind bereits mit Studienbeginn insofern Pädagogen, als sie allgemeine Vorstellungen von ihr und Einstellungen zu ihr mitbringen. Wer hätte nichts zu sagen über Erziehung, Lernen und Unterricht, über bessere und schlechtere Lehrerinnen und Lehrer, über Schule und andere pädagogische Institutionen, über Gebildete und Ungebildete, über Zustand und Bedeutung des Bildungswesens, über Pflichten und Verfehlungen von Bildungspolitikern! Daran wäre anzuknüpfen, im Sinn von Poppers Bemerkung aber nicht derart, dass die mitgebrachten Vorstellungen wie solide, wenn auch kleine Bausteine zum Wissensaufbau behandelt werden. Die generelle Vermutung, unter der sie in die Einführungsaufgabe einbezogen werden, wäre stattdessen, dass sie den Charakter von Vorurteilen haben. Die Prüfung und Abführung von pädagogischen Vorurteilen, wie sie je tatsächlich von Studierenden mitgebracht werden, er-

fahrungsgemäß durchaus auch von einigen, die einen gymnasialen Leistungskurs „Erziehungswissenschaft“ absolviert haben, wäre dann ein zentrales Stück der Einführungsaufgabe. Statt eine Illusion gemeinsamen Wissens zu nähren, würde eine Verbundenheit von Studierenden und Lehrenden im Horizont des Nichtwissens in Gang zu bringen sein. Es müsste dafür gesorgt werden, dass die vorurteilshaften Wissensverneinungen ihre einstellungslenkende Maßgeblichkeit einbüßen. Als bewegende Eigenart des Strebens nach wissenschaftlichem Wissen müsste die bedrängende Verlegenheit unseres Nichtwissens hervortreten.

Irritierende Verzögerungen

Ein Modell, zumindest ein erinnerungswürdiges Beispiel für eine derartige Einführung in die Pädagogik ist die Eingangspassage des platonischen Dialogs „Protagoras“. Dort erzählt Sokrates, wie er eines Tages noch in der Morgendämmerung von einem lernbegierigen jungen Mann von seinem Nachtlager aufgestört wird. Der Grund der frühen Störung ist der dringende Wunsch des Jugendlichen, in einen Lehrgang des berühmten Wanderlehrers Protagoras, der gerade in Athen eingetroffen ist, aufgenommen zu werden. Obgleich er die Lehrgangsgebühren auftreiben könnte, traut sich der morgendliche Störenfried wegen seines jugendlichen Alters nicht, den bekannten Sophisten unmittelbar anzugehen. Sokrates, so ist sein Begehren, solle ihn zu Protagoras begleiten und das Lehr-Lern-Geschäft vermitteln. Deutlich wird, dass der junge Mann von dem unbedingten Wert der Belehrung, auf die er sich einzulassen gedenkt, felsenfest überzeugt ist. Die Gelegenheit ergibt es, so stellt Platon die Sache dar, an diesem Vorurteil zu rütteln. Weil es noch zu früh am Morgen ist, den prominenten auswärtigen Lehrer bei seinen Gastgebern aufzusuchen, bleibt Zeit für Sokrates, seinen jugendlichen Bittsteller in ein Gespräch zu verwickeln. Dieses dreht sich darum, genauer herauszufinden, was sich der junge Mann von der Belehrung durch Protagoras verspricht, an deren unbedingter Güte er offensichtlich keinerlei Zweifel hat. Das Gespräch spitzt sich auf den Begriff des Sophisten zu; denn an der allgemeinen Vorstellung vom „Sophisten“ hängen Lerneifer und die vorurteilshafte Wertschätzung der erwünschten Belehrung. Wer sich zu einem Arzt oder Flötenspieler oder Athletentrainer in die Lehre begibt, der kann, wie nun Schritt für Schritt entwickelt wird, den Nutzen der Belehrung ohne Weiteres angeben. Er wird heilkundig beziehungsweise fähig, das geliebte Instrument zu spielen oder die gewählte Sportart auszuüben. Was aber lehrt ein Sophist? Wer von

der Wichtigkeit und dem Wert seiner Belehrung überzeugt ist, müsste doch anzugeben wissen, worin das Können oder die Tüchtigkeit, die man bei ihm erwerben kann, besteht? Was, so könnten die Fragen abgewandelt lauten, lehren Pädagoginnen und Pädagogen im Allgemeinen und was speziell die akademischen Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Pädagogik, sodass es erstrebenswert ist, sich ihrer Obhut anzuvertrauen? Welche Vorstellung von Pädagogik unterstellen die, die ein solches vertrauensvolles Streben nach wissenschaftlicher Belehrung in diesem Fachgebiet mitbringen?

In Platons Dialog führt Sokrates den jungen Mann zu dem Eingeständnis, dass seine Wertschätzung des Nutzens der sophistischen Kunst auf keinen stärkeren Stützen ruht als auf einer verbreiteten öffentlichen Meinung, auf dem, was „man“ so sagt. Gerade noch so viel kann der in die Zange des sokratischen Fragens Genommene nachtragen, dass der Nutzen der Sophistik nach Meinung zeitgenössischer Wortführer darauf beruhen soll, zur Tüchtigkeit im Reden ausgebildet zu werden. „Tüchtig zu reden“ aber ist, wie rasch deutlich wird, eine unvollständige Auskunft, ein undurchdachter Begriff. Geredet wird stets über etwas, und ob Redetüchtigkeit vorliegt oder nicht, dürfte demnach doch wohl zumindest davon abhängen, dass sich der Redende in dem auskennt, worüber er spricht. Also müssten die Gegenstände, über die Sophisten zu reden verstehen und andere zum Reden zu befähigen imstande sind, allgemein angegeben werden können. Angesichts dieser Forderung erweist sich der Meinungsvorrat des jungen Mannes als erschöpft. Er kann den Gegenstandsbereich sophistischer Belehrung im Reden nicht nennen. Die Vorbehaltlosigkeit, mit der er nach einem sophistischen Lehrgang bei Protagoras strebt, zerbröselt. Seine Haltung kippt aber keineswegs in argwöhnisches Misstrauen um. Die Entscheidung über einen Lehr-Lern-Vertrag mit Protagoras wird zunächst einmal nur verzögert. Der junge Mann folgt dem Vorschlag des Sokrates, zuvor mit einer Befragung des Protagoras genauer zu erkunden, was denn der Gegenstand und das Ziel seines Lehrversprechens sei. Im Hauptteil des Dialogs wird er dann zum stummen Zeugen des Redekampfes zwischen Protagoras und Sokrates, der sich um die Frage dreht, ob und inwiefern allgemeine menschliche Tüchtigkeit lehrbar ist, und der ohne Sieger endet.² Es geht, so darf man interpretieren, um die Frage, was Belehrung generell versprechen darf und zu leisten vermag, und das Gespräch führt im Ergebnis zu einer Problemklärung und Problemzuspitzung, nicht aber zu einer Entscheidung, dass eine allgemeine Tüchtigkeitsbildung grund-

sätzlich möglich oder unmöglich sei. Erstrebenswert erscheint eine solche Kunst. Wirklich liegt sie im Programm des Protagoras offensichtlich aber nicht bereits vor. Die Einführung hat den Gesprächszeugen beziehungsweise die Leserinnen und Leser des Dialogs befähigt, die Entfaltung eines übergreifenden pädagogischen Grundproblems als angehende Theoretiker mitzuvollziehen, also als Sinn verfolgend Wahrnehmende, nicht bloß als neutrale „Beobachter“.

Ohne irritierende Verzögerungen ist nicht zu erwarten, dass eine Einführung die vorurteilshafte Eingenommenheit für gewisse allgemeine Vorstellungen von Pädagogik entmachtet, beispielsweise durch den Entwurf von und die Konfrontation mit möglichen Implikationen einer Vorstellung, die nicht beabsichtigt waren, aber ohne genauere Erläuterung und Einschränkung der anfänglichen Vorstellungen auch nicht zurückgewiesen werden können. Den Fall eines erfolgreichen Volksverhetzers und Kriegstreibers hatte vermutlich nicht im Sinn, wer sich für die Löblichkeit einer nicht weiter bestimmten Redegeschicklichkeit als eines pädagogischen Ziels erwärmte. Aber ausgeschlossen werden kann diese Möglichkeit auch nicht, ohne die anfängliche Meinung zu präzisieren und damit zu revidieren. Als aufmerksamkeitslenkende Mächte, nicht bloß als Sätze über Auffassungen oder als gedankliche „Konstrukte“, die ohne Weiteres zur Disposition stehen und mit neu zufließenden Informationen dahinschwinden, dürften diejenigen allgemeinen Vorstellungen einzuschätzen sein, die für das Einschlagen einer Studienrichtung, immerhin ein Stück Lebensweg, bestimmend werden. Deswegen braucht keineswegs eine besondere „Tiefe“ gegeben zu sein und unterstellt zu werden, mit der jemand an der Bedeutsamkeit bestimmter Sachbereiche hängt. Eine besonders hartnäckige Widerstandskraft gegen Bemühungen, eingespielte Aufmerksamkeitsrichtungen zu stören, steckt in der Oberflächlichkeit. Der Glanz der Oberfläche vergnügt offensichtlich und das wird oft für genügend erachtet. Zeitweilige Modestudienfächer sind ein Beispiel dafür.

Das Einführungsmodell des platonischen Protagoras-Dialogs spielt auch auf diesen Aspekt an, und zwar durch eine bislang unerwähnte kleine Mahnrede des Sokrates in der Eingangspassage. Die Mahnrede folgt, nachdem der lernbegierige junge Bittsteller bereits zum Eingeständnis der begrifflichen Schwäche seiner allgemeinen Vorstellung von der hoch geschätzten sophistischen Kunst geführt worden ist. In ihrer Stoßrichtung zielt die Mahnung auf die Einsicht in die existenzielle Verankerung des Lernens beziehungsweise Studierens im menschlichen Leben. Wissen wird da als eine Art Nahrung für die Seele vorgestellt. Gleich wie nun die Vernachlässigung der Sorgfalt um die Nahrungsmittel des Leibes die Gefahr der Vergiftung heraufbeschwöre, so

2 Zur Interpretation vgl. Wolfgang Fischers Aufsatz „Die sokratische Negation des Wissens – pädagogisch“. – In: Fischer 1997, S. 83-135.

könne auch angenommen werden, dass Sorglosigkeit im Umgang mit Seelennahrung Menschen entstelle oder zugrunde richte. Während jedoch die schlimmen Folgen des Kaufs vielleicht verdorbener Lebensmittel durch Beratung und Prüfung vor dem Verzehr vermieden werden können, gehöre es zur Eigenart der seelischen Nahrungsmittel, also der „Kenntnisse“, unmittelbar formierend oder deformierend zu wirken. Man könne sie nicht beim Händler zurückgeben wie beispielsweise verschimmeltes Brot und gegen Bekömmlicheres eintauschen. Worum es beim Lernen geht, wird damit behauptet, das ist keine Habe, hinter der ein davon unberührter Eigentümer steht, der die Lernpakete oder Bildungsgüter nach Belieben und folgenlos wieder abstoßen kann.³ Lernen und Belehrung verändern die Seele, d.h., sie greifen unwiderruflich in die Lebensgestaltung der Lernenden ein, deren leitendes Organ „Seele“ heißt. Insofern befindet sich in der höchsten Gefahr, wer sich nicht darum kümmert, was diejenigen Personen, Instanzen oder Einrichtungen anstreben, die jemandes Wissen und Können zu verbessern versprechen.

Auf schmalem Grat

Die institutionelle Bahnung der Bildungswege in der Moderne wird weniger durch Einschnitte und Schwellen zwischen bestimmten Phasen akzentuiert als durch Anschlüsse in einem unabsehbaren „Immerweiter“. Wenn Einschnitte auffällig werden, dann eher bloß als ärgerliche noch vorhandene technische Imperfektheiten der institutionellen Durchformung lebenslanger Lernbiographien. Gefährdungen von Lernen und Bildung erscheinen in der Gestalt, an den vorgesehenen Verzweigungen eines etablierten Lernweges einen bestimmten Anschluss zu verpassen. Dass Bahnung und Lenkung von Lernen, Bildung und Studium auch in anderer Hinsicht gefahrenträchtig sein könnten, tritt demgegenüber zurück. Die sokratische Mahnung gibt zu bedenken, dass Gefahr bereits unvermeidlich mit dem Vorgang des Lernens verbunden ist, insofern er nicht auf die Eingliederung in eine anerkannte Sparte speziellen Könnens abzielt, sondern auf das Leben im Ganzen. Mit der neuerdings propagierten „Fehlerfreundlichkeit“ wäre es insofern pädagogisch nicht getan. Einführungen in das Studium der Pädagogik müssten die Wohltätigkeitsaura oder die Harmlosigkeitsunterstellungen, die das Fach im Bewusstsein von Studienanfängerinnen und -anfängern vielfach umhül-

3 Im gleichen Sinn argumentiert Alfred Petzelt in „Über das Lernen“. Siehe dazu: Petzelt 1961.

len, zerstieben lassen beziehungsweise zersetzen. Dabei begeben sie sich auf einen schmalen Grat: Wenn sie spürbar machen, dass grundlegende pädagogische Einsichten ohne Infragestellung seiner selbst nicht zu gewinnen sind, wenn sie also etwas „wegnehmen“, wenn sie Sicherheit entziehen, so geraten sie einerseits an eine Umschlaglinie zwischen unbegründeter Selbstsicherheit und ebenso unbegründeter Verschüchterung und Verschließung gegen die Sache. Andererseits kann die mitgebrachte allgemeine Affirmation der – tatsächlich weitgehend unbekannten – pädagogischen Aufgabe so stark sein, dass sie konkrete Nachweise der Unvernünftigkeit bestimmter Vorstellungen beziehungsweise des Nichtwissens nicht ernst nimmt, sondern sogleich in einen bloßen Aufschub von Wissen umdeutet. Unter den Randbedingungen eines anonymen Massenbetriebs und der Schriftform sind sogar Einführungsbemühungen, die aus einem dezidierten wissenschaftlichen Bewusstsein des Nichtwissens um abgeschlossene Problemlösungen entspringen, nicht dagegen gesichert, wie Räucherwerk etwa für einen *Kult* von Kritik und Problematisierung benutzt zu werden.

Wo es dahin käme, wäre es um die Kultivierung von „Empfindlichkeit für die theoretisch pädagogische Wahrheitsproblematik“ (Breinbauer 1996, S. 134) geschehen. Dass die Fixierung von Bemühungen um eine Kultur der Wahrheitsempfindlichkeit auch wider ihre Intention der Gefahr einer Umdeutung in fertige Lehrbestände kaum endgültig enttrinnen kann, dass sie der lebendigen Erinnerung, Erneuerung, Bestätigung und Korrektur in Lebenszusammenhängen und Relationen bedarf, die zum Zeitpunkt ihrer Fixierung nicht bereits im Blick waren oder sein konnten, ist ein Grund mehr, „weiterzumachen“.

Literatur

- Breinbauer, Ines Maria (1996): Einführung in die allgemeine Pädagogik. – Wien
- Breinbauer, Ines Maria (2008): Nachhaltiges Lernen. Über die Unmöglichkeit, Prozess und Ergebnis mit dem gleichen Begriff zu verhandeln. – In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Wetsphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. – Stuttgart, S. 51-64
- Fischer, Wolfgang (1997): Die sokratische Negation des Wissens – pädagogisch. – In: Ders.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. – Hohengehren, S. 83-135
- Petzelt, Alfred (1961): Über das Lernen. – In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung. Teil I. – Freiburg i. B., S. 73-92
- Popper, Karl (1984): Wie ich die Philosophie sehe. – In: Ders.: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. – München/Zürich, S. 193-211