

Horst Dräger
Idee und Erkenntnis

Idee und Erkenntnis
Zum vernunftgeleiteten Interesse
als Prinzip der rationalen Pädagogik

Der Beitrag von Horst Dräger zur Erziehungswissenschaft

herausgegeben und eingeleitet von
Eva Eirnbter-Stolbrink und Claudia König-Fuchs

unter Mitwirkung von Heinrich P. Delfosse

Traugott Bautz
Nordhausen 2006

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in Der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag Traugott Bautz GmbH
99734 Nordhausen 2006

Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist
ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ISBN 3-88309-309-2

www.bautz.de

Inhalt

EINLEITUNG

Das Prinzip der Unverfügbarkeit im Denken der Gegenstände <i>Eva Eirnbter-Stolbrink und Claudia König-Fuchs</i>	9
--	---

ERSTE ABTEILUNG

ZUR METHOLOGIE DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

1. Erziehungswissenschaft: Die Überwindung der doppelten Partikularität von Pädagogik und Andragogik. Eine kritische Skizze	21
2. Zur Ideologie der Kontinuität und Diskontinuität in der Pädagogik. Historische Kritik eines erziehungstheoretischen Denkmusters	37
3. Zum Erscheinungswandel der Rationalität in der Pädagogik	57
4. Zur Kritik der pädagogischen Ethik in der Andragogik	69
5. Die Ordnung der Erziehung	81
6. Morphologie des Lernens	93
7. Der interessierte Blick in die Fremde	167

ZWEITE ABTEILUNG

ERWACHSENENBILDUNG IN HISTORISCHER UND IN SYSTEMATISCHER BETRACHTUNG

8. Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung	187
9. Schulbildung – unter Aspekten der Erwachsenenbildung	211

10. Einleitung in die Volksbildung I	227
11. Einleitung in die Volksbildung II	285
12. Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens	313
13. Entwurf einer Didaktik der Erwachsenenbildung: „Christoph und Else“	347
14. Pestalozzi – der vergessene Erwachsenenbildner und seine andragogische Wirkungsgeschichte	383
15. Volksbildung als soziale Politik	397
16. Alexander Kapp: Pädagogik und Andragogik in ihrem Zusammenhang	409

DRITTE ABTEILUNG

DIFFERENTIALITÄT ALS BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDFIGUR

17. Selbstbehauptung und Anerkennung	417
18. Unterschiede wahrnehmen – Unterschiede pflegen	443
19. Bildung integrativ	453

VIERTE ABTEILUNG

LERNKULTUR, LERNFORMEN UND IHRE GESTALTUNG

20. Differentielle Kultur- und Bildungsformen im höheren Lebensalter	467
21. Kulturelle Bildung als permanente Bildungsaufgabe	473
22. Wissen und Infrastruktur	477
23. Siedlung als moralischer Raum	493
24. Der Sinn des Lernens	503

25. Erlebnis als unmittelbarer Weg der Führung	513
26. Pragmatische Lernkultur und lerntheoretische Relevanz der Paradigmen	525
Nachweis der Erstveröffentlichungen der Beiträge	545
Bibliographie Horst Dräger. Auszüge aus Büchern und Zeitschriftenartikel	549

Einleitung

Das Prinzip der Unverfügbarkeit im Denken der Gegenstände

Die gegenwärtige theoretische Verfaßtheit des erziehungswissenschaftlichen Denkbzusammenhangs ist gekennzeichnet durch eine mangelnde Ordnung in der Betrachtung des wissenschaftlichen Gegenstandes, durch ein daraus resultierendes disziplinäres Forschungsdesiderat und durch die Ignoranz gegenüber den klassischen Traditionsbeständen, die eine mangelnde Selbstbehauptung gegenüber den Verführungen durch ein Beliebigkeitsdiktat des Zeitgeistes bedingt.

In einer selbst verordneten Auflösung in fremddisziplinäre Bezüge wird der eigene Gegenstand verdrängt, die Einheit des Faches vergessen und die Detailperfektionierung ohne gedankliche Zusammenhangsstiftung, ohne Gedankenführung angestrebt.

Die Fragmentierung in Teilbereiche außerhalb eines geordneten und ordnenden Theoriegefüges, in Unkenntnis des wissenschaftlichen Gegenstandes, verhindert die Wissenschaftlichkeit des Faches. Der damit verbundene Beobachtungstyp ist nicht ein „gerichtetes Wahrnehmen, [...] (nicht) das Gestaltsehen“, sondern das „unklare anfängliche Schauen [...] : verworrene chaotisch zusammengeworfene Teilmotive verschiedener Stile, widersprechende Stimmungen treiben das ungerichtete Sehen hin und her: Streit der gedanklichen Gesichtsfelder: Es fehlt das Tatsächlich, Fixe: man kann so oder so sehen, fast willkürlich. Es fehlt [...] der ‚feste Boden der Tatsachen‘“¹.

Um diese unwissenschaftliche, a-theoretische Richtungslosigkeit zu überwinden, ist die ‚Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes‘ in der Einheit von Pädagogik und Andragogik zu denken.

Diese Ordnungsstiftung erfordert in methodologischer Hinsicht die „Emanzipation der Erziehungswissenschaft“² von der ‚Utilitätsbedrängnis‘ der Praxis und in der Gegenstandsbetrachtung die Abgrenzung ihres Gegenstandes von fremddisziplinären Perspektiven. Die Emanzipation von den praxeologischen Erziehungslehren – die sich auf die Deskription der Realität nicht beschränken können – beinhaltet in der wissenschaftstheo-

1 Fleck, L.; Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache (1935). Frankfurt a. Main 1980, S. 121f.

2 Lochner, R.: Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1960, S. 1–21, S. 1.

retischen Orientierung die Entfaltung von (kritischer) Rationalität und dem damit verbundenen Regulativ der Wahrheitssuche. In dieser, die Erziehungswissenschaft befördernden Denkungsart ist die höchst mögliche Form der Distanzierung von jeder Art der Instrumentalisierung gegeben. „Wissenschaft will nichts als erkennen; in solcher Einstellung ist sie autonom und umfassend, unfähig und unbefugt sich an irgendeinen außerhalb ihres methodischen Prinzips liegenden Zweck zu binden.“³

Die Beschränkung auf die Leistungen der Vernunft zu vollziehen und damit die ‚Abgrenzungsfrage‘ (Popper) zu stellen, ist der methodologische Ausgangspunkt des modernen erziehungswissenschaftlichen Denkens, das im 20. Jahrhundert von Aloys Fischer und Rudolf Lochner gegen die Dominanz der wissenschaftsfernen Geistes,wissenschaft‘ begründet wurde. Damit war dem Fach Erziehungswissenschaft der Auftrag der eigenen Verwissenschaftlichung zugewiesen, ein Auftrag, der bis in die jüngste Vergangenheit nicht umgesetzt wurde, weil von den Vertretern der Rationalität nicht erkannt wurde, daß die Methodologie zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Beförderung einer wissenschaftlichen Disziplin darstellt. Neben der Methodologie benötigt die Erziehungswissenschaft wie jede andere Disziplin einen eigenen disziplinspezifischen Gegenstand, der nach den Regeln der Methodologie zu erforschen ist, und der sie abgrenzt von Perspektiven anderer Disziplinen.

Diese Aufgabe, in Anerkennung der wissenschaftlichen Methodologie und in Kenntnis der Traditionsbezüge die Ordnung des disziplinstiftenden Gegenstandes zu entfalten, erfüllt das Werk von Horst Dräger.

Methodologisch das Prinzip der Wahrheitssuche befolgend, die Realität in ihren Zusammenhängen zu erkennen, hat Horst Dräger die Theorie über den Gegenstand der Erziehungswissenschaft entwickelt. In methodologischer Perspektive vollzieht Horst Dräger die Abgrenzung zur wissenschaftsfremden Geistes,wissenschaft‘, die er als strukturell im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs in einem neuen Sprachstil weiter bestehend erkennt. Er entfaltet mit dieser Abgrenzung den disziplinspezifischen Gegenstand, der in der Tradition von Comenius – Pestalozzi – Herbart in den Vermittlungsformen des Wissens zum Zwecke der lernenden Aneignung zu denken ist. Erziehungswissenschaft hat die Verfahren zu untersuchen, mit denen das Wissend-Machen, die Herstellung von geordneten Gedankenkreisen, erwirkt werden. In der Beschränkung auf diesen erziehungswissenschaftlichen Gegenstand, der eine theorie- und forschungsbezogene Entfaltung erfordert, ist gleichsam auch die Abgrenzung zu fremddisziplinären Perspektiven auf die Realität vollzogen. Die Erziehungswissenschaft wird mit dem Denken ihres Gegenstandes nicht nur von den praktischen Erziehungs-

3 Fischer, A.; In: Kreitmair, K.; Aloys Fischer. Leben und Werk. München 1957, S. 593.

lehren, sondern auch von den Nachbardisziplinen emanzipiert. Horst Drägers Theorie leistet damit die Immunität gegen ordnungsaflösende Verfügungen fremder Disziplinen innerhalb der Erziehungswissenschaft und ebenso die Immunität gegen die hybriden Verfügungen der Pädagogik über disziplinfremde Erkenntnisbestände, die zur Fragmentierung und Unkenntlichkeit des eigenen Gegenstandes führen.

Die Verpflichtung auf die Entfaltung des disziplinären Gegenstandes gewährleistet eine Form von disziplinerhaltender Interdisziplinarität, die sich in der Frage-Antwort-Figur abbilden läßt: Unter der Voraussetzung jeweiliger disziplinärer Erkenntnisbestände richten die Disziplinen ihre mit eigenen Mitteln nicht beantwortbaren Fragen an die Nachbardisziplinen mit der Hypothese auf eine Antwort; sie erhalten in dieser Figur ihren eigenen Gegenstand, statt sich in Beliebigkeit aufzulösen; sie ‚nutzen‘ die nachbarwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Steigerung des eigenen gegenstandsbezogenen Forschungsprogramms.

Die Entfaltung des Gegenstandes innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin führt zu wissenschaftlichen Entdeckungen, die von der traditionellen Pädagogik nicht geleistet werden können. Ein Beispiel: In der Vermittlung von Wissen an Unkundige kann das Problem entstehen, daß der Unkundige ein mit diesem Wissen inkompatibles Paradigma besitzt. Die traditionelle Pädagogik kann diese Problemstellung nicht denken; sie nimmt die Unvereinbarkeit als Gegebenheit hin, weil sie nicht die methodische Frage nach den Verfahren zur Gestaltung der Paradigmentransformation gestellt hat; sie beläßt in dieser ‚Methodenvergessenheit‘, die gleichsam auch die ‚Vergessenheit‘ des disziplinären Gegenstandes darstellt, den Lernenden in der Beschränkung seines je entwickelten geistigen Horizontes, ohne den Anspruch seiner Steigerung. Die traditionelle Pädagogik nimmt die Intention, die Diderot im 18. Jahrhundert mit der Begründung der Enzyklopädie verbunden hat, nicht auf: „[...] daß sie einen Wandel der *Denkweise* bewirken wolle – daß sie geschaffen sei „pour changer la facon commune de penser“⁴.

Das Problem der Paradigmeninkompatibilität, das in der Erkenntnistheorie von Jean Piaget bedacht ist, sowie die Verfahren der Paradigmentransformation, die in der Geschichte der Erwachsenenbildung auffindbar sind, werden in der Theorie von Horst Dräger als zentrale Forschungsaufgaben der Erziehungswissenschaft ausgewiesen. In der ‚Morphologie des Lernens‘ ist diese Problemstellung in einen abstrakten Ordnungszusammenhang gestellt, der sowohl die Theorie- und Forschungsaufgaben der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft identifizierbar macht, als auch die Zuordnung von methodischen Verfahren für Problemstellungen der intentionalen Pädagogik, jenseits der traditionellen Dogmatisierung erfüllt. In dieser letzten

4 Cassirer, E.: Die Philosophie der Aufklärung. (1932) Hamburg 1998, S. 17.

Funktion ist die erziehungswissenschaftliche Theorie von Horst Dräger ein Beleg dafür, daß eine wissenschaftliche Theorie nicht praxisuntauglich sein muß, sondern umgekehrt, in der Bewahrung als wissenschaftliche Theorie der Praxis Sachkenntnisse – und nicht Bevormundungen – zur autonomen Anwendung des Praktikers zur Verfügung stellen kann.

Das Prinzip der Autonomie und Unverfügbarkeit des wissenschaftlichen Denkens, mit dem der wissenschaftliche Gegenstand, jenseits irgendeiner Instrumentalisierung entfaltbar war, ist für das gesamte Werk von Horst Dräger, das weit mehr umfaßt als Fragestellungen der Erziehungswissenschaft im engeren Sinne, maßgebend.

Indem er die Autonomie und Unverfügbarkeit des Individuums in letzter Konsequenz denkt, kann sein Werk als Versuch gesehen werden, den humanistischen Kerngedanken über die aktuellen Gefährdungen namens Beliebigkeit in die Zukunft hinüber zu retten.

Horst Drägers erziehungswissenschaftliches Werk steht mit seinen Gegenständen und mit seiner Gegenstandsentsfaltung außerhalb der Verfaßtheit und des Selbstverständnisses gegenwärtiger Erziehungswissenschaft.

Die mit seinen Schriften deutlich werdende Differenz zum methodologischen Selbstverständnis einer sich als Wissenschaft von der und für die Praxis verstehenden Pädagogik und zugleich innerhalb seiner historiographischen Orientierung zu den kurrenten Interpretationen und Funktionalisierungen des pädagogisch-historischen Geschehens stellt die Besonderheit des Werkzusammenhangs und der Werkprinzipien von Horst Dräger dar.

Die methodologische Intention seiner systematischen Ordnungsversuche als Anlaß und Ansatz erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ist Erkenntnisfindung und damit Erhellung pädagogischer Gegenstandsbereiche – der Erziehung, der Bildung, des Lernens –, die im problem- und ideenorientierten, fragenden, begrifflich entfalteten Modus zu vollziehen ist.

Die Ausschließlichkeit einer theoriegeleiteten Aufklärung über pädagogische Gegenstände als erkenntnisleitendes Interesse für die Erziehungswissenschaft bedingt Drägers methodischen Zugriff. Eine erkenntnisorientierte Suche nach den Gegenständen der Erziehungs- und Bildungsrealität, ihre fortwährende Befragung zum Zwecke der systematischen Erhellung, bedarf für ihn der präzisen und detaillierten Sichtung und Beschreibung ihrer prä-sentiellen Formen und Prinzipien, bedarf zugleich der Zuordnung von Erkenntnissen durch die umfassende und kritische Rekonstruktion der Komplexität ihrer Bedingtheiten und ihres Zustandekommens. Somit sind weder die empirische Forschung noch der praxisorientierte geisteswissenschaftliche Umgang Modelle für das wissenschaftliche Vorgehen von Horst Dräger.

Auf die Notwendigkeit und Bedeutung einer eigenständigen und eigenwertigen Historiographie des Erziehungs- und Bildungsgeschehens verwiesen und diese gleichsam entfaltet zu haben, ist eine Errungenschaft des Werkes von Horst Dräger. Mit ihm wurde die Anerkennung der Traditionsbestände

und der Umgang mit ihnen innerhalb der Disziplin geleistet. Der Eigenwert des historiographischen Interesses als eine methodologische Grundposition besteht für Dräger in einer geschichtlichen Betrachtung, die sich jeglicher normenlegitimierenden Instrumentalisierung und Praxisdienlichkeit widersetzt. Geschichtsforschung stellt für Dräger ein intellektuelles, kein ideologisches Projekt dar⁵. Die Problematik der Ideologieanfälligkeit von Geschichtsschreibung erkennt Horst Dräger in Strukturgleichheit zu Hans-Ulrich Wehler, der in der jüngeren Vergangenheit den theorieauflösenden Einfluss postmodernen Denkens in seiner Wirkung auf geistige Beliebigkeit entlarvt hat⁶. Der Aufweis historiographischer Ideologieträchtigkeit in der Erziehungswissenschaft wird von Horst Dräger geleistet. In der Entgegensetzung zum Modus der Beliebigkeit zeigt Dräger grundlegende, durch den ideologischen Umgang verdrängte Forschungsfragen auf. Jenseits der Ideologiebefangenheit bedarf das wissenschaftliche historiographische Selbstverständnis zur Gegenstands entfaltung der Materialerschließung durch das umfassende Sammeln, Sichten und Ordnen von Quellen. Die Generierung und theoretische Erarbeitung der Gegenstände vor dem Hintergrund des wissenschaftlich-historiographischen Interesses Horst Drägers geschieht durch den konkretisierenden und differenzierenden Umgang mit personen-, institutions-, ideen-, sozial- und kulturgeschichtlichem Quellenmaterial, wobei sowohl die Erschließung bislang unbekannter oder ungenutzter Quellen als auch seine entfaltete Kritik am Umgang mit der Quelle und der damit gegebenen konservierenden oder einschränkenden Wirkungen eine weitere spezifische Differenzleistung im erziehungswissenschaftlichen Werk Horst Drägers darstellen.

Problemstellungen und Fragen gegenwärtiger Formen von Erziehung und Bildung sind für Dräger auf die präzise Kenntnis ihrer jeweiligen Eigenschaften, ihrer Besonderheit verwiesen, bedürfen aber zugleich des Wissens um die Bedingtheiten und Wirkungen struktureller Prinzipien und Elemente des historischen, sozialen, politischen und kulturellen Zusammenhanges. Der präzise Blick in die Erkenntnisse und Theoriegebäude der Nachbardisziplinen ist für die Gegenstands entfaltung unabdingbar, können die Herausforderungen des Neuen nur so in ihren Denkmöglichkeiten erarbeitet werden. Mit dem historiographischen Interesse ist nicht die Legitimation aktuell gegebener Normen, nicht die Ableitung von Maximen für die Gegenwart beabsichtigt. Vielmehr klärt sich die Erziehungs- und Bildungsrealität durch den Blick auf das Vergangene über strukturelle Elemente auf und vermag so im Hinblick auf die grundlegende Frage nach der Ermöglichung von Bildung, strukturkonservierende und Bildungsprozesse verhindernde Wirkungen zu erkennen.

5 Hobsbawm, E.: *Wieviel Geschichte braucht die Zukunft*. München/Wien 1998, S. 11 ff.

6 Wehler, H.-U.; *Politik in der Geschichte*. München 1998.

Die Auswahl der Themen, der Gegenstände wissenschaftlichen Interesses kann in dem Bemühen um Theorieorientierung und Eigenständigkeit des Historiographischen nicht den modischen Themen des pädagogischen Zeitgeistes entsprechen. Eine anleitende Verfügbarkeit für die pädagogische Praxis, für die Suche nach didaktisch-normativer Orientierung kann dem Werk von Horst Dräger nicht entnommen werden, da Dräger in jeder didaktischen Normierung die Autonomiebegrenzung, die Fremdbestimmung des Individuums erkennt. Anstelle der die Autonomie des Individuums gefährdenden Didaktik denkt Dräger die dem Individuum und seiner Vernunftentfaltung dienende Methodik der geistigen Steigerung.

Die Idee von Herbart fortführend, die darauf gerichtet war, daß Pädagogik die Gedankenkreiserweiterung zu erwirken habe, erweitert Dräger den von Herbart auf die Jugend begrenzten Aufgabenbereich geistiger Melioration auf die gesamte Lebensspanne.

Somit gilt, daß einerseits die Didaktik die Autonomie des Einzelnen zu verhindern vermag und zum anderen keinen wissenschaftsfähigen Gegenstand darstellt. Stattdessen ist für Dräger die Methodik als Sammlung von Operationen des Wissend-Machens, im Dienste des Individuums stehend, auch der wissenschaftsfähige disziplinäre Gegenstand.

Die Kritik an der erziehungswissenschaftlichen Gegenstands- und Methodenvergessenheit ist im Schrifttum von Horst Dräger vielfach dargelegt, entfaltet und begründet. Seine methodologischen Denkansätze und seine Forderung nach Theorieentfaltung, methodisch-systematischem Vorgehen und interessegeleitetem Fragen für eine eigenständige Erziehungswissenschaft kennzeichnen die Essenz seines Schrifttums. Er verweist auf wissenschaftlich bislang unbedacht und unbearbeitet gebliebene Felder der Erziehungs- und Bildungsrealität, auf Möglichkeiten der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung von Formen, Ideen und Verfahren. Parallel zu seiner Kritik am unbearbeiteten komplexen Feld der erziehungswissenschaftlichen Realität entwickelt Horst Dräger die Umsetzung des Kritisierten: Über die Ideengeschichte hinausgehend sind es institutionen- und personengeschichtliche Arbeiten, kritische Betrachtungen präsenteller Formen und Prinzipien von Bildung in individueller, sozialer, kultureller und politischer Perspektive.

Drägers Werk stellt in der Wahl der Fragestellungen und Themen, in der Art der Darstellung eine umfassende und beständige ‚bildende Herausforderung‘ dar. Nicht adaptierbare Ordnungsstrukturen für Prozesse und Formen von Erziehung und Bildung sondern die Distanz vom Gegebenen und Bekannten, der kritische Aufweis ideologischer bzw. normativer Wirkungen des realen Bildungsgeschehens, die noch ‚fremde‘ Idee für neue Formen des Lernens, letztlich die Notwendigkeit der Verknüpfung von partikularen Kenntnissen mit allgemeinen Strukturen kennzeichnen Drägers Ort „jenseits des organisierten Lernens“ und seine Methode der Darstellung des neu Gedachten innerhalb lernkulturellen Geschehens.

Die Idee der Bildung innerhalb des pädagogischen Denksammenhanges ist für Dräger die Aneignung kultureller Errungenschaften als Herstellung einer inneren Ordnung des Individuums. Als Aufgabe der Erziehungswissenschaft sieht er die Frage des Umgangs mit den Formen der gesamten ‚Lernordnung‘: Vermittlung und lernende Aneignung, die ‚Lern- und Erkennbarmachung‘ als Transformation von Paradigmen, die Reflektion der Lernorte und Methoden.

Die Frage der Möglichkeit von Bildung verweist als Leitfrage bildungstheoretischen Denkens auf die Grundfiguren einer Theorie der Bildung wie sie Wilhelm von Humboldt entfaltet hat. Für Humboldt besteht das Fundament der bildenden Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt in der Tatsache der Vielheit oder Mannigfaltigkeit von Welt und der Mannigfaltigkeit, der Besonderheit und Einzigartigkeit der in ihr lebenden Individuen. Die Mannigfaltigkeit von Welt und die Mannigfaltigkeit von Individuen sind in einem wechselseitigen Bezug zu denken. Für Dräger ist die Figur der Differentialität von Person und Kulturalität gleichermaßen Grundlage seines bildungstheoretischen Denkens. Für die Entfaltung der Bildung des einzelnen und gleichermaßen für die Weiterentwicklung von Kultur bedarf es notwendig der sozialen Formen, des sozialen Umgangs, der Geselligkeit. Die Bildung, die einerseits als Möglichkeit und Raum für die unverwechselbare Selbstgestaltung und den Selbstbezug zu denken ist, ist zugleich angewiesen auf die sozialen Begegnungen und den sozialen Austausch, um sich entfalten zu können. Nur in der Anerkennung der Differentialität des jeweils anderen ist der Bildungsprozess zu denken. In Drägers dem Bereich politischer Philosophie entnommenen Theorem von ‚Selbstbehauptung und Anerkennung‘ ist die Begegnungsordnung für Humboldts Bildungsphilosophie entwickelt, sind bildungstheoretische, bildungsphilosophische und bildungspolitische Fragen in einem Zusammenhang bedacht.

Die Frage nach den Möglichkeiten der Bildung des Einzelnen steht für Dräger darüber hinaus in einem Zusammenhang mit Fragen gesellschaftlicher Ordnung und sozialer Lebensform. Der präzise Blick auf den ‚Mikrokosmos‘ sozialen Umgangs für das Bildungsgeschehen, dies insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung, erfaßt historische und präsentielle Formen, zum Beispiel die Wohnstubenpädagogik bei Pestalozzi, die Siedlung als Bildungsraum, die Kulturformen des höheren Lebensalters.

Der ‚interessierte Blick in die Fremde‘ als kritisches Hinterfragen von Traditionsbeständen in Werkbetrachtungen hat zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Vertretern der Volksbildung in Deutschland geführt. Insbesondere durch die Quellenbände zur Geschichte der Volksbildung in Deutschland wurden bislang in der Geschichte gänzlich unberücksichtigt gebliebene Personen pädagogischen Denkens und Handelns zur Darstellung gebracht und das Bekannte in neuen Relationen bedacht. Die Beziehung zwischen Pädagogik und Andragogik, Individual-, Sozial- und Volkserziehung wird von Horst Dräger entfaltet, indem er die Schriften von Johann

Heinrich Pestalozzi aus der sozialpädagogischen Rezeption in einen erwachsenenpädagogischen und zugleich in einen methodischen Denkszusammenhang zu bringen vermochte.

Die Unentfaltetheit erziehungswissenschaftlicher Theorieentwürfe der Gegenwart kritisiert Dräger in seiner thematischen Zuwendung zum Bereich der Erwachsenenbildung insbesondere für dieses Feld, in dem er den mangelnden Systemcharakter der Weiterbildung aufweist. Mit dem Bereich der Weiterbildung wird für Dräger das Paradigma des schulpädagogischen Denkens der Pädagogik in Deutschland sichtbar. Der Gedanke der Bildung, wenngleich mit dem Postulat des lebenslangen Lernens ausgestattet, ist Drägers Kritik zufolge nicht in einem lebensbegleitenden Zusammenhang gedacht und entfaltet. Für die Weiterbildung ist durch ihre vorhandene institutionell-organisatorische Ordnung selbst angesichts der vorhandenen Pluralität der Weiterbildungslandschaft durch das Primat didaktischer Passung kein Bildungsgeschehen möglich. Die Weiterbildung erscheint noch in der Pluralität dogmatisch, die Bildung des Erwachsenen kann nicht anders als eine organisierte Form des Lernens gedacht und praktiziert werden. Die vorhandene Bildungspraxis perpetuiert ein ‚Bildungsgeschehen‘, das als ein solches nicht betrachtet werden kann. Die ‚Borniertheit‘ im Umgang mit der Weiterbildungsrealität ist angesichts fehlender Reflektion des Bildungsgeschehens für Dräger Anlaß, über neue Gestaltungsformen nachzudenken, die ‚jenseits‘ der vorherrschenden Formen des organisierten Lernens angesiedelt sind. Die Möglichkeit der Selbstwahl und Selbstzuordnung von an Bildung Interessierten entfaltet Dräger in einem Infrastruktur-Modell für die Bildung, mit dem er deutlich macht, daß radikale Neugestaltungen, die Überschreitung des status quo unabdingbar erforderlich sind.

Horst Drägers Texte stellen in ihrer sprachlichen Form und in ihrem Kenntnisreichtum zweifellos keine ‚leichte‘ Lektüre dar. Sie sind in ihrer konsequenten begrifflichen Struktur, ihrer logischen Kohärenz, ihrer Entdeckungsvielfalt, ihrer Wissenschaftlichkeit entgegen der Zeitgeist-Literatur nicht ‚konsumierbar‘. Sie beinhalten in der Darstellung paradigmatische Formen, sind zu einem gedanklichen System entwickelt, das für die ‚Paradigmentransformation‘ in andere Denkszusammenhänge nicht ohne Widerstände vollziehbar ist. Die Texte von Horst Dräger sind auch nicht, anders als seine universitären Lehrveranstaltungen, in didaktischer Absicht verfaßt: Sie weisen von daher keinerlei Lesehilfen auf.

Die Schriften von Horst Dräger stellen eine Herausforderung an das kritische Denken und damit zugleich an das Denken des Unbekannten, des Neuen dar. Mit den zeitgleichen Veröffentlichungen der pädagogischen ‚Zunft‘, die weitestgehend in der Stufe der Assoziation und der synkretistischen Denkungsart verhaftet bleiben, haben sie nichts Gemeinsames. Der zeitgleichen Duldung der Zufälligkeit von Assoziationen, die Duldung der Umstände, die „die Aufmerksamkeit auf Unwesentliches lenken und Ge-

dankenverbindungen befördern, welchen den Tatsachen nicht entsprechen und *irre führen*⁷ wird im Schrifttum von Horst Dräger widersprochen. Die Absage, die Comenius bereits in der Pampaedia (1656)⁸ dem Reden ohne Gehalt erteilt hat, bleibt für Drägers Denken als regulatives Prinzip erhalten: Wissenschaftliche Darstellung ist ausschließlich die Mitteilung des Gedankens.

Horst Dräger hat mit dem Ende des Sommersemesters 2005 seine Lehr- und Forschungstätigkeit im Rahmen seiner Professur an der Universität Trier im Fach Pädagogik beendet. Für das Studium der Erziehungswissenschaft und für das Studium der Weiterbildung stellt die Veröffentlichung der von den Herausgeberinnen in Absprache mit dem Autor als wesentlich erachteten ausgewählten Schriften aus den Jahren 1976 bis 2003⁹ die Möglichkeit dar, das theoriegeleitete erziehungswissenschaftliche Fragen und Denken zu wahren, sich der pädagogischen Praxisansprüche sowie jedweder Form der Instrumentalisierung zu verweigern. Sein Werk wahrt zugleich – und dies stellt die Intention der Veröffentlichung seitens der Herausgeberinnen dar – die bereits in Vergessenheit befindliche Idee der Universität als Ort wissenschaftlichen Wissens, des Ringens um Wahrheit (Karl Jaspers) und als Stätte der Bildung durch Wissenschaft (Wilhelm von Humboldt).

Trier, Februar 2006

Eva Eirnbter-Stolbrink/Claudia König-Fuchs

7 Mach, E.: Erkenntnis und Irrtum (1905). Darmstadt 1991, S. 88.

8 Comenius; J. A.; Pampaedia. Alleinerziehung. Sankt Augustin 1991, S. 62.

9 Um ein einheitliches Erscheinungsbild der Texte herzustellen, wurden Änderungen im Zitations- und im Anmerkungsmodus vorgenommen. Zudem erfolgte bei einigen neueren Beiträgen eine Anpassung an die Rechtschreibregelung von 1901/02.

ERSTE ABTEILUNG

ZUR METHODOLOGIE DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

1. Erziehungswissenschaft: Die Überwindung der doppelten Partikularität von Pädagogik und Andragogik Eine kritische Skizze

Die Pädagogik, die seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sich hat dominant setzen können, die sich selbst als „Wissenschaft von der Erziehung“ verstand und die wir als historisches Fundament unserer gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Theoriearbeit anerkennen, war partikular: Sie umfaßte nicht die Totalität der Erziehung.

An dem Beginn der Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik stand die Entscheidung, einzig die Erziehung der Kinder als den Gegenstand der Reflexion zu nehmen. Zwar anerkannte Schleiermacher, daß „das menschliche Leben [...] beständig aus den beiden Faktoren zusammengesetzt (ist); der von innen ausgehenden Lebenstätigkeit des einzelnen und der Einwirkung anderer auf ihn, so daß wir keinen Grund haben anzunehmen, daß der eine Faktor jemals gleich Null werde“.¹ Die Einwirkung hörte in solcher Betrachtung erst mit dem Leben zugleich auf, wie sie mit dem Leben zugleich begann.² Schleiermacher sah sich genötigt, dieser weiten Auffassung von Erziehung eine Erziehung im engeren Sinne entgegenzustellen. Die Autonomie des modernen Subjektes, die Selbstbestimmung und Selbstermächtigung des Menschen, die die Errungenschaft der modernen politischen Philosophie darstellte, schien ihm zu verbieten, auf den Menschen permanent pädagogisch einwirken zu wollen. Folgerichtig durfte es nur die Aufgabe der Erziehung sein, den Menschen zur Selbständigkeit zu führen. „Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf, d.h. wenn die jüngere Generation auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleichsteht, [...] dann (gibt es) bloß ein Zusammenwirken beider.“³

Die Erziehung hatte die Aufgabe, den zur Selbsttätigkeit geführten Menschen abzuliefern: „an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen Freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen“.⁴ Diese

1 Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: ders.: Pädagogische Schriften, Bd. 1; hrsg. v. E. Weniger. Düsseldorf und München 1957, S. 14.

2 Ebd.

3 Ebd., S. 15.

4 Ebd., S. 115 ff.; S. 287 f.

Eingrenzung der Erziehung auf die Kinder, die von der Autonomie des Subjektes her als sozial unreif, unmündig und unselbständig angesehen wurden, finalisierte die Erziehung auf die Erwachsenenwelt und gestaltete sie als Führungs- und Entwicklungshilfe zu dem Ziel der Erwachsenenheit. Eine Erziehung der Erwachsenen war in diesem Konzept unnötig, im letzten sogar auszuschließen.

Herbart hat auf diesen Sachverhalt hingewiesen, indem er feststellte, daß „die Übertreibung der Pädagogik zur Andragogik zu rügen sei, weil dadurch allgemeine Unmündigkeit entstehe“.⁵

Die Entscheidung, Erziehung unter dezidiertem Ausschluß der Andragogik einzig als Erziehung der Kinder zu denken, hätte nicht sozial wirksam werden können, wenn ihr in der Gesellschaft nicht Interessen und unreflektierte kollektive Erfahrungen entsprochen hätten.

Die Erfahrung der Aufklärung bei ihrem Versuch, die Denkungsart der Menschen, d.h. der Erwachsenen, zu ändern, führte zu zwei Konzepten: einerseits zu dem Konzept einer auf dem Prinzip der Vernunft selbst beruhenden, kontinuierlichen Entfaltung der Vernunft von der frühen Kindheit an, damit sich nicht falsche Begriffe, d.h. vernunftblockierende Vorurteile, einprägten, und andererseits zu dem Interpretationskonzept, daß die geistige Entwicklung der Menschen irreversibel sei, weil der Mensch nur eine zeitlich begrenzte Entwicklungsfähigkeit besitze.

Schleiermacher glaubte, die Zeit der Bildsamkeit des Menschen sei mit der Adoleszenz beendet, und Herbart nahm an, die Erfahrung des schwierigen Aufklärungsprozesses der Gesellschaft aufgrund seiner psychologischen Forschung erklären zu können: „Die Bestimmbarkeit durch Erziehung“, heißt es im Umriss seiner pädagogischen Vorlesung, „wird beschränkt durch die Umstände der Lage und der Zeit (des Zöglings), die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort und wird dem Erzieher unerreichbar.“⁶ In der Konsequenz dieser Annahme formulierte Herbart die Ansicht, daß die Pädagogik „keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen dürfe“.⁷

Die Schwierigkeiten der Aufklärer, ihre Gesellschaft aufzuklären, wurden nicht als ein historisch bedingtes Entwicklungsergebnis der kollektiven Bildung interpretiert, sondern als empirischer Beweis für die natürliche Grenze der Erziehung der Menschen erachtet. Die zeitgenössische Anthropologie und Psychologie machten eine unmittelbare sozialerzieherische Erfahrung scheinbar verständlich; und da im Zeitalter des Individualismus die Soziologie unentwickelt war, fehlte das wissenschaftliche Korrektiv, so daß die anthropologische, individualpsychologische Interpretation einer sozialen Erfahrung für die aufgeklärte Wirklichkeitsbeschreibung genommen wurde:

5 Herbart, J. F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. Willmann u. T. Fritzsche, Bd. 2, 3. Aufl., Osterwieck 1914, S. 12.

6 Ebd., S. 11.

7 Ebd.