

Jürgen Helmchen – (Universität de Münster – D)

## ***Vorläufige Skizzen zu einer (Frankreich und Deutschland) vergleichenden Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaften und der Pädagogik als Gesellschaftsgeschichte***

*(La présentation de cette contribution sera accompagnée par une traduction écrite en français projetée au moment de la contribution)*

In einer historischen Situation wie der heutigen, wo durch weitgreifende Destabilisierungsprozesse die Systeme der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ihre gegenseitigen Bezüge neu ordnen müssen, sind auch die Organisationsformen des Wissens und ihre Verankerungen in den institutionalisierten Räumen der Gesellschaft schwerwiegenden Veränderungen ausgesetzt. Diese Veränderungen werden auf den verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Legitimation durch Institutionalisierung und Professionalisierung befördert, wobei noch immer die Frage offen bleibt, ob solche Veränderungen im Innern der jeweiligen Subsysteme arbeitsteiliger Gesellschaft funktional oder gerechtfertigt erscheinen. Jedenfalls lässt sich nicht erkennen, dass in den heutigen hochdifferenzierten Gesellschaften es etwa einen leitenden Funktionalismus gibt, der als Masterplan die bisherigen Beziehungen arbeitsteiliger Subsysteme, deren eines Wissenschaft und ihre Disziplinarität darstellen, vollständig legitim in neue hierarchisch gegliederte Abhängigkeiten und Funktionalitäten überführen könnte.

Dieser Vorbehalt gegenüber systemisch begründeter „neuer Funktionalität“ des arbeitsteiligen Subsystems Wissenschaft hat parallel zu der im Terminus der „Wissensgesellschaft“ behaupteten Subsumption des Wissenserzeugungs- und Tradierungsprozesses (in der Figur der „Innovation“) unter die Strukturentwicklungsbedingungen von materieller Reichtumserzeugung teilweise zu einer Rückwendung von Disziplinvertretern in die Geschichte der Disziplinen geführt, deren Intention es zu sein scheint, die historischen systematischen Verortungsprozesse von Wissen, seiner Institutionalisierung und Disziplinarität als Vergewisserung über die Natur gegenwärtiger Veränderungen oder als kritischen Maßstab an diese Veränderungen anzulegen.

Ihrer Natur gemäß sind von derartigen Vergewisserungen die historischen und sozialen Wissenschaften weit eher betroffen als diejenigen, die ihre Instrumentalität für gesellschaftliche Funktionsbereiche einfacher als jene unter Beweis stellen konnten und können. Sozialwissenschaften und solche der Deutung von historischen Situationen (Philosophie; Literaturwissenschaften; etc.) sehen sich dem Legitimierungszwang vermeintlicher Masterpläne für die neue Organisation von Gesellschaft allein schon deshalb stärker ausgesetzt, da sie bereits immer ihre Zeitgebundenheit, wenn

schon nicht selbst zu ihrem Thema gemacht dann doch aber mehr oder weniger selbstvergessen mit sich herumgetragen haben.

In diesem wissenspolitischen Gesamtrahmen lassen sich neuere historische Forschungen über die Konstituierung und zeitspezifische Konsolidierung von Wissensfeldern einordnen, deren eines durch die historische Spezifik wissenschaftlichen Kodifizierens der Erziehungsthematik gebildet wird. Diese wissenschaftliche Kodifizierung (Umgrenzung der Beschäftigung mit pädagogischen Thematiken innerhalb einer anderen Disziplin – Theologie oder Philosophie z.B. –, Projektierung eines eigens umgrenzten Areals oder dessen Auslagerung in einen spezifischen Sektor disziplinärer Arbeitsteilung, Verankerung im institutionellen Gefüge des Wissenschaftssystems, etc.) ist jeweils abhängig von den gesamtgesellschaftlich-politischen Bedingungen von Institutionalisierung und Symbolisierung. Auf dem Hintergrund der unterschiedlichen historischen Verläufe dieser Prozesse unter Bedingungen nationaler geographischer und politischer Räume seit der Mitte des 18. Jahrhunderts und der unterschiedlichen Bedeutungen solcher Kodifizierungsprozesse für diese Verläufe entstehen historisch national abgegrenzte Wissenssysteme als soziale Teilbereiche, deren Kommunikation untereinander lange Zeit völlig oder teilweise eingeschränkt bleibt. Die unter diesen Bedingungen entwickelten Kommunikationen über Wissensbestände, Verfahren oder gar Institutionalisierungen unterliegen wenigstens teilweise bis auf den heutigen Tag einem „nationalen Zoll“ (der sich auch heute noch kulturell bedingten Ideologien verdankt), der sie im Prozess der Übertragung von einem nationalen Raum in den anderen mehrfach Veränderungen unterzieht.

Erst in diesem doppelten Gefüge von gleichsam übernationaler Wissensentwicklung und mehr oder weniger national spezifischer Prägung dieser Entwicklung können unterschiedliche Stadien von Erziehungswissenschaft und Pädagogik als Wissenschaft fruchtbar gegeneinander gehalten werden. Dabei muss die hier apostrophierte Beschreibungsform von Erzeugungs- und Diffusionsbedingungen von Wissen, nämlich als „national“ und „übernational“ zugleich, nicht etwa als sich kompensierende Formen, sondern als Formen im Widerspruch aufgefasst werden: als widersprüchliche Form, in der sich diese Erzeugungs- und Diffusionsbedingungen von Wissen bewegen.

An der Entwicklung von erziehungswissenschaftlichem / pädagogischem Wissen auf dem Wende zum 20. Jahrhundert lässt sich diese widersprüchliche Form ganz besonders gut ablesen, weshalb eben diese Epoche in der letzten Zeit verstärkt die Aufmerksamkeit wissenshistorisch orientierter Disziplinvertreterinnen und –vertreter beansprucht hat. Fruchtbar für die Untersuchung solcher Erzeugungs- und Diffusionsbedingungen von Wissen, die dann im weiteren Verlauf zum Bestandteil von Gesellschaftsgeschichte und dann wiederum zum Deutungsfeld gegenwärtiger Prozes-

se zu werden vermag, ist der Übergangsraum zum 20. Jahrhundert deshalb, weil in jener Zeit die nationalen Systeme ein erstes Mal nach ihrer Konsolidierung destabilisiert werden. Davon ist fortan das gesamte 20. Jahrhundert geprägt, und jene Übergangszeit gibt daher Aufschluss über diejenigen Prozesse, die die Spezifik der Konstitution von Wissenssystemen historisch ausmachen.

Historische Fernwirkung übt das institutionelle und politische Konzept der Französischen Revolution am Ende des 19. Jahrhunderts in den Projekten jener Protagonisten einer neuen Erziehungswissenschaft aus, die sich im frankophonen Bereich befinden. Dazu fügt sich, was als Individuierungsvorgänge die bürgerliche Gesellschaft selbst hervorgebracht hatte und was in den verschiedensten ideologischen und wissenschaftlichen Formen seinen Ausdruck fand: Psychologie; Soziologie; etc. Zwar lässt sich seit Ende des 19. Jahrhunderts auch in Frankreich die einfache, positive Kollektivität nicht mehr als Gesellschaftlichkeit des Individuums einerseits und als die Individuierungsformen des Gesellschaftlichen darstellen; dennoch wird mit dem Bestehen positiver – und als positiv aufgefasster – Gesellschaftlichkeit den disziplinären Konstitutionsprozessen von Erziehungswissenschaft ein vergleichsweise stabiler Rahmen gegeben, in dem – trotz mancher institutioneller Widerstände – Erziehungswissenschaft als eine zum sozialen Wohl und zum Gedeihen der Republik beitragende Wissenschaft (wenigstens zeitweise) angesehen werden konnte. (Die bald darauf stattfindende Diffusion gerade „geborener“ Erziehungswissenschaft in die Psychologie wird hier zunächst außer Betracht gelassen.)

Die so angedeutete funktionale Linearität (die sich bis in die für Erziehungswissenschaft relevanten Begriffe hinein verfolgen lässt: *éducation fonctionnelle*, *pédotechnie*, etc.) kann – vor allem in ihrer Bedeutung für ein republikanisches Gemeinwesen – so für die Pädagogik als Wissenssystem, wenn schon nicht als Wissenschaft, in den geographischen und politischen Räumen Deutschlands nicht veranschlagt werden. „Nationalität“ und „Übernationalität“ disziplinärer Entwicklungen insbesondere im sozialwissenschaftlichen Spektrum (wenn davon überhaupt gesprochen werden kann) stellen sich hier anders dar als im frankophonen Bereich – und diese Andersartigkeit muss zunächst einmal im Kontrast bearbeitet werden, bevor an die Darstellung von hinter diesem Kontrast liegenden übergreifenden Tendenzen gegangen werden kann.

Zwar ist unbestreitbar, dass die volkserzieherischen Pädagogiken (etwa eines Diesterweg, Wander, Tews – nur um drei Beispiele zu nennen) mit republikanischer Gesinnung verknüpft und gerade deshalb der politischen Repression ausgesetzt waren; indes sind nicht nur in den für die gesellschaftlich höheren Klassen, sondern auch in jenen Konzepten Vorstellungen von Individualisierung und Subjektbetonungen im pädagogischen Prozess zu finden, die gleichsam eine vor-gesellschaftliche,

personale Individualität vor jeder Gesellschaftlichkeit voraussetzen. Diese vorgesellschaftliche Individualität, die in der deutschen Pädagogik in vielfältigen Formen immer wieder betont wird und die in systematischem Zusammenhang steht mit der protestantischen, möglicherweise besser: lutherischen Definition des Menschen als eines vor Gott allein verantwortlichen Gewissensmenschen, ist durchaus anders zu verstehen als die – noch mit dem „katholischen“ Protestantismus, dem Calvinismus zu vereinbarende – Funktionalisierung individueller Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen zum Zwecke gesellschaftlichen Gedeihens, die ihrerseits eher dem Modell der Werkgerechtigkeit entspricht. Die Unmittelbarkeit der Beziehung zwischen Individuum und seinen „Seins“- bzw. Lebensbedingungen konstituiert sich in dem einem historischen Kontext, dem frankophonen (dem man mit Vorbehalt den romanischen angliedern kann), zwischen Individuum und Institution – im anderen historischen Kontext, dem deutschsprachigen, konstituiert sie sich grundsätzlich außerhalb des institutionalisierten Rahmens. Das mag man als eine Folge von fehlender institutioneller und staatlicher Verfasstheit in Deutschland überhaupt ansehen; die Konsequenz auch jedes pädagogischen Denkens (auch des soziologischen) in Deutschland ist daher, dass Individualität jede Form von Gesellschaftlichkeit übersteigt und durch sie nicht vollständig eingefasst werden kann – dass sie auch immer grundsätzlich als der Gesellschaftlichkeit widerstehend aufgefasst wird (was einerseits historisch produktiv sein kann, andererseits aber auch Individualität entpolitisiert und so zur Legitimation „innerer Emigration“ dienen kann – und zwischen 1933 und 1945 auch ausgiebig gedient hat).

Frankophone Erziehungswissenschaft, soweit sie sich in der funktionalen Perspektive (etwa eines Claprède oder Buisson et al.) entwickelt, verkennt nicht Individualität, fasst sie aber – gleichsam in Wiederaufnahme philanthropischer Pädagogik – funktional in dem Sinne auf, dass es gelte, die Anlagen und Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln, damit sie in der Gesellschaft den größtmöglichen Nutzen anrichten und dabei gerade dadurch (und nicht durch Abkehr von Gesellschaft etwa in die Innerlichkeit bürgerlicher Bildung) auch zu voller Individualität gelangen. Das tayloristische Prinzip „*the right man at the right place*“ ist in diesem Sinne eher ein calvinistisches Prinzip als ein lutherisches: nämlich eines der funktionalen Vorherbestimmtheit. (Die pietistische Prägung des historischen Philanthropinismus mag hier auch erwähnt werden.) Diese Funktionalität erscheint nun nicht rein und beherbergt – etwa in der Pädagogik Montessoris oder Steiners – selbst wiederum mystische Verdrehungen – jedoch derselben funktionalen Strukturen. Aus diesem Grunde lassen Pädagogiken, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Richtung auf den disziplinären Formen der Erziehungswissenschaft methodisch und konzeptionell sich an die Naturwissenschaften oder an die aufsteigende experimentelle Psychologie anlehnen, die Sozialtechnologien schon erahnen, die später auch aus ihr entsprungen sind (Testverfahren zur

Berufsfindung, Intelligenztests, etc.). Freilich entkommen auch diese Pädagogiken dem Widerspruch zwischen menschenrechtlich begründetem Entfaltungsrecht und Sozialisation nicht, wie man dann an ihren Spätformen (etwa bei Freinet) bemerkt.

Die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen dergestalt sich entwickelnder Erziehungswissenschaft und übergeordneten Deutungssystemen und kollektiv virulenten Regelsystemen wie etwa den besonderen konfessionellen Zuschnitten am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts soll hier nicht mit dem Ziel unternommen werden, eine einfache Homologie zu behaupten. Die Absicht ist allein, in der politischen Geschichte der disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaften unter verschiedenen (nationalen) gesellschaftlichen Konstellationen jene Differenzierungen anzudeuten, die es erlauben könnten, die unterschiedlichen Verläufe der Institutionalisierung von Wissenssystemen, die ja auch als Deutungssysteme in Gesellschaften aufgefasst werden müssen, noch differenzierter auszuleuchten, um dann sektoral komparative Forschung zu entwickeln.