

Tischer, Michael

Die Eigenstruktur der Erziehung

Pädagogische Korrespondenz (1990) 8, S. 59-67



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tischer, Michael: Die Eigenstruktur der Erziehung - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 8, S. 59-67 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-54134

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Über moralische Lektionen und das Problem der Moralerziehung

Das aktuelle Thema

- 19 *Rainer Bremer*
Das konservative Existential der Bildungspolitik

Umfrage

- 27 Entwarnung: Vorerst keine Experimente

Der Reformvorschlag

- 30 *Rüpel*
Prof. Rümpelmann
Bildungsgesamtplanung als Mega-Implementation

Kältestudie I

- 39 *Helmut Stövesand*
Deutsche müssen Deutsch lernen!

Kältestudie II

- 46 *Wolfgang Denecke*
Reißwolfs Dienst am Kunden – Begegnung mit dem Bauhaus

Diskussion

- 59 *Michael Tischer*
Die Eigenstruktur der Erziehung

Das Gespräch

- 68 Durch pädagogische Aufklärung den Menschen helfen –
Hellmut Becker über Kritische Theorie und Pädagogik

Aus den Medien

- 83 *Karl-Heinz Dammer*
Die Phantasien des Jean-Marc Reiser

INHALT

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

92 Geld und Stelle

Vermischtes

95 *Rainer Kühn*
Automobilisten

Michael Tischer

Die Eigenstruktur der Erziehung

»Bloß nicht mich,
bitte, bitte nicht mich.«
Kerstin, Schülerin¹

I

In seiner Auseinandersetzung mit dem Projekt einer negativen Pädagogik geht Heinz-Elmar Tenorth auch auf den Begriff der bürgerlichen Kälte ein (»Adorno, das Wetter und wir«, PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ Heft 7). Er bezeichnet ihn als Metapher (S.44f.). Das liegt nahe. Eine Metapher im von Tenorth unterstellten Sinn ist eine rhetorische Figur und bezeichnet die Übertragung eines Wortes in eine andere, ihm eigentlich fremde Sphäre. Als Ursprungsort der Metapher von der Kälte macht Tenorth – halb ironisch, halb ernsthaft – die Klimatologie aus. Eine rhetorische Figur dient dem Zweck, ihren Adressaten zu beeindrucken. Je nach klimatischem Verhältnis, in dem der Adressat lebt, supponiert Tenorth, werde daher die Metapher von der Kälte unterschiedliche Assoziationen auslösen. Manche mögen's heiß (z. B. E. Spranger, vgl. Tenorth S. 45), andere bevorzugen die abkühlende Distanz.

Im Heft 1 der KORRESPONDENZ haben Bremer/Gruschka essayistisch die Assoziationen, die die Metapher von der Kälte auslöst, dazu benutzt, den semantischen Gehalt des Begriffs zu illustrieren, wie er empirisch vorzufinden ist, d. h. in den gesellschaftlichen Erfahrungen der Menschen sich sedimentiert (»Bürgerliche Kälte und Pädagogik«, S. 19–33). Diese kritisch-phänomenologische Vorgehensweise setzt sich der Gefahr aus, den Begriff der Kälte in den Verdacht zu bringen, es handele sich *nur* um eine Metapher, die ausgelösten Assoziationen seien in das Belieben des Adressaten gestellt, eine verbindliche Entscheidung über den Wert oder Unwert der Kälte sei nicht möglich. Tenorth leistet diesem Verdacht genüßlich Vorschub, indem er nicht nur auf die scheinbare Beliebigkeit und damit Fragwürdigkeit der Assoziationen hinweist, die eine Metapher auslösen kann, sondern darüber hinaus auch auf die Zerstrittenheit der Philosophen, wenn es darum geht, die Pathogenese der Moderne zu rekonstruieren (S. 46). Der Gehalt des Begriffs der Kälte scheint damit kräftig relativiert. Der Relativismus wird jedoch nicht vom Begriff aus bestimmt, sondern vom Betrachter, von Tenorth selbst, der die unterschiedliche semantische Nutzung der Metapher (bei Spranger, Simmel, Schumpeter usw.) nicht darauf befragt, was darin als Gemeinsames, als gesellschaftliche Erfahrung, zum Ausdruck kommt, sondern kurzschlüssig den Unterschied in der Nutzung als Beweis für die Untauglichkeit der Metapher verbucht. Ideologiekritisch unterstellt Tenorth, es sei gar nicht das Bemühen um die richtige Analyse, das den

Theoretiker veranlaßt, einer bestimmten philosophischen (z.B. der Frankfurter) Schule anzuhängen, sondern das Bedürfnis nach dem sinnorientierenden Wert des Klassikers. Wie weit auch immer das zutreffen mag, läßt sich jedoch der Begriff der bürgerlichen Kälte in der Kritischen Theorie nicht mit dem Relativismuspostulat widerlegen. Ungeachtet des Streits der Exegeten kann als sicher gelten, daß die Kritische Theorie keinen relativistischen Standpunkt vertritt und daher die Reaktion auf das Phänomen der Kälte weder theoretisch noch praktisch beliebig sein kann.

Mit Philosophie allein werde man das Problem nicht klären, menetekelt Tenorth (S. 46). Das wird in der KORRESPONDENZ allerdings auch gar nicht beabsichtigt. Der theoretische Gehalt des Kältebegriffs hat sich zu erweisen in der Abarbeitung an der sozialen (und für die Pädagogik bedeutet das vor allem: der schulischen) Realität, was weniger im Essay über die Kälte als vielmehr in den Kältestudien zu leisten versucht wird. Am »Import von Philosophie« in die Erziehungswissenschaft (Tenorth S. 47) sind die Studenten der Kälte ebenso wenig interessiert wie Adorno es an der akademischen Schulphilosophie war. Stets geht es in seinen Arbeiten (auch wenn er sich um vermeintlich abstrakt-philosophische Themen bemüht) um den sozialen Gehalt der Sache.

Will man sich als Pädagoge in diese Tradition sachhaltiger Analyse stellen, kann man – wie Tenorth es empfiehlt – »als eines der zentralen Probleme der Disziplin identifizieren, ob die Pädagogik eine jener gesellschaftlichen Tatsachen darstellt, die verhindern, was sie ermöglichen sollen« (Ebd.). Zu diesem Zweck müsse man jedoch über »den Begriff der pädagogischen Tatsache« verfügen, welcher seit Herbart ein einheimischer zu sein habe. Einen solchen Begriff habe Herwig Blankertz mit seiner These von der »Eigenstruktur der Erziehung« zur Verfügung gestellt, ein Begriff, der »aus der kritischen Erziehungswissenschaft selbst ... vorliegt und noch nicht angemessen rezipiert wurde« (Ebd.).²

Die mit dem Begriff der Eigenstruktur indizierte These sei radikaler (auf den ersten Blick sei sie sogar »selbstdestruktiv«) als eine emanzipatorische oder auch eine negativ ansetzende Pädagogik, »weil sie der Struktur der Erziehung mehr zutraut als selbst Pädagogen gemeinhin unterstellen« (S. 48). Tenorth plädiert also für Kritik an den Pädagogenphantasien über die Praxis durch Bezugnahme auf das, was sich zwischen den Buchdeckeln als Ideologie und hinter den Rücken der Betroffenen als Praxis durchsetzt, eben als Eigenstruktur der Erziehung. Deren Analyse kontrastiere sowohl den Allmachtsphantasien positiver als auch den Ohnmachtsphantasien negativer Pädagogen.

Im folgenden soll untersucht werden, was es mit dem Blankertzschen Begriff der Eigenstruktur der Erziehung auf sich hat. Von einer Struktur zu sprechen, die hypothetisch die Erziehung als soziale Tatsache beherrscht, liegt auch für den Theoretiker der Kälte nahe. Fraglich ist, inwieweit sich die soziale Tatsache der Erziehung als eine »pädagogische Tatsache« im Sinne Tenorths ausweisen kann und welche Konsequenz das für die Realität von Erziehung hat. Es geht um das Problem, in welchem Verhältnis die Kälte als das vermutete Grundprinzip bürgerlicher Gesellschaft zum pädagogischen Anspruch in Theorie und Praxis steht.

Der Rekurs auf die Kälte in der KORRESPONDENZ, der auf die Erklärungskraft dieser Kategorie für die Analyse der sozialen Realität setzt, lebt von der

Unterstellung, daß dieser Begriff geeignet, und zwar am besten geeignet ist, das Verhalten der Menschen, nicht zuletzt der Pädagogen, unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft zu analysieren. Der Gehalt des Begriffs beschränkt sich nicht auf die Assoziationen, die er auslöst. Am Blankertzschen Begriff von der Eigenstruktur der Erziehung läßt sich das demonstrieren.

II

Zweifellos gibt es die Eigenstruktur der Erziehung. Im Schlußkapitel seiner »Geschichte der Pädagogik« (die er die »unvollendete« nennt) hat Herwig Blankertz in brillant verdichtender Weise einige ihrer Determinanten gekennzeichnet (Wetzlar 1982, S. 305–307). Diese seien kurz rekapituliert: Das Programm der Aufklärung, deren Begriff Blankertz als einen pädagogischen bestimmt (a. a. O., S. 30), sei nicht zuletzt die »Institutionalisierung der Erziehung« gewesen, die Schaffung eines »Schonraums«, in dem die nachwachsende Generation auf das Leben in der Erwachsenenwelt vorbereitet werden soll. (Die Gefühlsambivalenz des Pädagogen, der etwas von der Problematik dieses Vorgangs weiß, läßt sich daran ersehen, daß auch Blankertz den Terminus »Schonraum« in Anführungszeichen setzt und die Auskunft, dieser sei vom Erwachsenenleben »abgetrennt«, durch das Adverb »relativ« ergänzt. Die Relativierung kaschiert eher das Problem, daß der Schonraum mitnichten »abgetrennt« ist, als daß sie es aufdeckt. Das Verfahren hat Methode.) Die Erwachsenenwelt ist die der »technisch-wissenschaftliche(n) Zivilisation, die mit der Aufklärung einen die Welt von Grund auf verändernden Siegeszug antrat«. Sie ist aber auch die Welt einer Klasse, der bürgerlichen, und deren Ethik, der kapitalistischen (was bei Blankertz nur indirekt deutlich wird).

Bestimmt man die Aufgabe der Erziehung und das mit ihr verbundene Programm der Institutionalisierung als den Zweck, den Nachwuchs auf die Erwachsenenwelt der bürgerlichen kapitalistischen Gesellschaft vorzubereiten, die strukturellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß diese Gesellschaft sich reproduzieren kann, läßt sich mit Blankertz sagen, daß die institutionalisierte Erziehung ihre Aufgabe erfüllt (hat). Auch auf die Krisen, Brüche und Widersprüche dieser Gesellschaft hat sie sich flexibel eingestellt. Nicht nur konnte sie sich für die »Demokratisierung öffnen«, die Erweiterung der bürgerlichen Klasse im Rahmen der legitimationspolitischen und ökonomischen Notwendigkeiten gewährleisten (»Verschiebungen in der Inanspruchnahme der unterschiedlichen Bildungswege«), es gelang ihr auch, dem aus dem »Fortschritt der Wissenschaft« resultierenden Anspruch auf »Technisierung« und »Urbanisierung« der Erziehung Genüge zu tun, ohne ihre »Identität einzubüßen«: den Anspruch, Erziehung zu sein und nicht bloß Unterricht. Die Qualifizierungsleistungen, die die Gesellschaft der institutionalisierten Erziehung, dem »Bildungssystem«, abverlangte, konnten erfüllt werden – ungeachtet des von jeder Erwachsenengeneration behaupteten »Leistungsverfalls« bei der »Jugend von heute«. In dieser Hinsicht können die Pädagogen als Exekuteure der Erziehung mit sich zufrieden sein. Trotz aller Problematik, die mit ihrer Profession verbunden ist, haben sie sich als leistungsfähige und nützliche Agenten der bürgerlichen Gesellschaft erwiesen.

Dieses Lob der Nützlichkeit von Pädagogik evoziert nun bei den Adressaten des Lobes, den Erziehern, kein selbstgefälliges Schulterklopfen, sondern regelmäßig – so auch bei Blankertz – ein ebenso empörtes wie verhängnisvolles »aber«. Mit der bisherigen Beschreibung der Funktion von Erziehung haben sich die Erzieher nie zufrieden geben mögen. Ein weiteres, ebenfalls der Aufklärung eigentümliches Motiv schleppen die Pädagogen seit dem Entstehen ihrer Institution mit sich herum: Erziehung, so behaupten, postulieren, moralisieren sie, erschöpfe sich nicht in der Zurichtung des Nachwuchses für die Belange der (kapitalistischen) Ökonomie. Der Eigenstruktur der Erziehung sei vielmehr auch eine ethische Dimension zueigen, die in dem Beschriebenen nicht aufgehe, sondern im Widerspruch zu ihr stehe.

Im Lichte dieser Feststellung oder Behauptung erscheint die zuvor konstatierte Funktionalität des Bildungswesens in ihrem Wert beträchtlich relativiert: »der hohen Funktionalität ... entsprach keine ebenso stabile Leistung bei der Bildung von Gemeingeist und Gesittung«. Die Intention der pädagogischen Einflußnahme war nicht einfach die von der Gesellschaft abverlangte Qualifikation des Nachwuchses (nebst der damit verknüpften Legitimation und Selektion, den Funktionen von Schule, die die Soziologie ermittelte). Als »das Vorrangige« haben die Pädagogen in ihrem Selbstverständnis stets ein anderes Ziel herausgestellt: die Verbreitung von »Charakterstärke und Humanität«. Diese jedoch blieben »individuell gebunden und erhielten keine soziale ... Komponente«. Ein ethischer Erfolg von Dauer war den Pädagogen also nicht beschieden. Aus der Institutionalisierung der Qualifikationsleistung resultierte keine Institutionalisierung gesellschaftlich substantieller Moral – »das Motiv, um dessentwillen die Pädagogik sich für die Institutionalisierung der Erziehung über drei Jahrhunderte verwandte, ist damit nicht erfüllt«. (Deshalb wohl bezeichnet Blankertz die Geschichte der Pädagogik als unvollendet.)

Damit ist die Relevanz der pädagogischen Intention als einer ethischen für die Moralität der Gesellschaft insgesamt behauptet. Blankertz geht soweit, das pädagogische Motiv mit den »großen Katastrophen des 20. Jahrhunderts« in Zusammenhang zu bringen. Die Frage, ob und wenn wie Pädagogik diese Katastrophen hätte verhindern können oder müssen, steht damit im Raum. Mindestens enthielten sie jedenfalls »bohrende Rückfragen an die institutionalisierte Erziehung«.

Spätestens an dieser Stelle stellt sich das Problem des Verhältnisses von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis. Der Theorie teilt Blankertz die Funktion zu, die Entwicklung der Praxis, ihre fortschreitende Institutionalisierung »gerechtfertigt, begünstigt und in manchen Phasen mitbestimmt zu haben«. Bei dieser Tätigkeit gerate die Pädagogik in die Gefahr, ihr ethisches Motiv zu verlieren: Je weiter die Institutionalisierung der Erziehung voranschreite (wobei Blankertz wohl unterstellt, daß diese um der zu erbringenden Qualifikationsleistung, nicht um des ethischen Motivs willen geschieht), desto mehr drohe die Gefahr, daß die Pädagogik im Szientismus aufgeht: »...in technologischer Entfaltung tendiert« Wissenschaft »dazu, ihr eigenes Motiv zu verlieren«. Gegen diesen Motivverlust habe Pädagogik als Theorie sich anzustemmen. Aus diesem Blickwinkel nähert Blankertz sich der Frage nach der Aufgabe der Erziehung.

Das »Thema der Pädagogik« sei »die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit« antreffe. Diesen Zustand der Unmündigkeit müsse die Erzie-

hung verändern unter der »unbedingten Zwecksetzung« der Mündigkeit. Damit ist Pädagogik wiederum in einen ethischen Kontext, das Postulat der Mündigkeit, eingestellt. Der Maßstab für Mündigkeit aber sei »in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten«.

Die Eigenstruktur der Erziehung besteht für Blankertz also darin, daß der ethische Maßstab, an dem die Pädagogen festhalten, in der Struktur der Sache selbst schon gegeben sei. Das Ziel oder der Zweck der Veranstaltung Erziehung ergibt sich aus der Tatsache, daß der Nachwuchs als der Adressat von Erziehung »das Tradierte schließlich selbständig, in eigener Verantwortung ... verwalten, interpretieren und verteidigen muß«. Pädagogische Verantwortung legitimiert sich mit der Weitergabe der Verantwortung an den Nachwuchs. Weil Kinder mündig werden müssen, deshalb sei Erziehung auf Mündigkeit angelegt. Ist dies mehr als ein Formalismus, als die Beschreibung der unausweichlichen Generationenfolge? Die notwendig auf Mündigkeit angelegte Idee von Erziehung stehe »in Spannung zu den die Erziehung überformenden, ... nicht-pädagogischen Normauflagen«. Die zuvor festgestellten Verhaltenserwartungen, die an die Pädagogen ergehen – Qualifikation, Legitimation, Selektion –, haben sie zwar immer erfüllt, die von diesen Erwartungen ausgehenden normativen Zwänge sind aber keine genuin pädagogischen. Sie stehen allenfalls »in Spannung« zur pädagogischen Aufgabe und werden als solche bekrittelt, wenn nicht gar empört angeprangert, gehen aber den Pädagogen im Prinzip nichts an. Statt die soziologische Aufklärung über die gesellschaftliche Formbestimmtheit der Schule illusionslos als Anfrage an die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu rezipieren, proklamieren Pädagogen lieber pseudoemphatisch ihren hehren Anspruch.

Der ethisch inspirierte Jugendbildner arbeitet an der Mündigkeit des Zöglings, nicht an den kruden Verhaltensnormen der von den pädagogischen Idealen ungerührten Gesellschaft – ja, diese ethische Ausrichtung braucht ihm noch nicht einmal persönlich bewußt zu sein, er erfüllt sie trotzdem. »Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht ... unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär«. Dies ist das Eigentliche der pädagogischen Aufgabe, an dieser Aufgabe arbeitet Erziehungswissenschaft sich ab: »Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst«.

Quod erat demonstrandum. Vorhang, Applaus!

III

Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht unter dem Anspruch der Mündigkeit. Dieser Satz ist nicht falsch, aber tautologisch. Denn pädagogische Verantwortung definiert sich selbst ja gerade dadurch, auf Mündigkeit angelegt zu sein. Real eingelöst ist die Mündigkeit damit nicht. Die Folgerung tritt auf als sei sie die Beschreibung einer Realität, bleibt aber eine Sollensforderung. Erst das macht sie problematisch. »Die westeuropäischen Kulturen pflegen eine Dogmatik insofern, als sie eine Aufgabenkonstruktion in ihrer Pädagogik tradieren...« (Tenorth S. 48). Die Aufgabenkonstruktion ist die ethische, die den Pädagogen auf Mündigkeit oder

Selbstbestimmung verpflichtet. Was aber, wenn die übernommene Aufgabe auf keinerlei oder jedenfalls auf kein nennenswertes Korrelat in der Realität der pädagogischen Praxis stößt? Wenn die Schulrealität der Postulatenpädagogik Hohn spricht? Sie tut dies seit ihrer Konstitution. Schulangst, Schulstreß, Schulversagen auf der Seite der schulischen Akteure (durchaus ja nicht nur der Schüler), die andauernde Klage über den angeblichen Verfall der Bildung auf der Seite der Aufgabenkonstrukteure (deren Kulturkritik als Verfallstheorie zwar falsch, aber auch ein Zeichen für die reale Unmöglichkeit von Bildung in der Schule ist) wurden mit der Konstitution des modernen Erziehungswesens gleichsam mitinstitutionalisiert. Von Mündigkeit und Selbstbestimmung, von der eigenverantwortlichen Abarbeitung an einer selbstgestellten Aufgabe, die den Schüler zum Subjekt seines Bildungsprozesses machte, kann im Zusammenhang mit Schule schwerlich die Rede sein. Schulisches Lernen ist heteronom gesetzter Zwang und zeitigt entsprechende Folgekosten.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich dazu zu verhalten. Die einfachste, einleuchtendste wäre die, nach den *Gründen* für die andauernde allgemeine Klage, das allerorten bemerkte Unbehagen in der Schulkultur zu suchen. Gerade diesen Weg haben die Theoretiker der Pädagogik jedoch nicht beschritten und tun es bis heute nicht. Sie beschränken sich darauf, die ethischen Postulate auszumalen, die Praxis mit Ermutigung, nicht mit Analyse zu begleiten. Nimmt man dieses Faktum hin, kann man weiterfragen, warum sie die Gründe für ihr Ungenügen nicht wissen wollen. Die Antwort ist wiederum einfach: Weil sie selbst in das Dilemma verstrickt sind, das sie beklagen. Weil sie selbst aufgrund der (historisch produzierten) Konstellation, unter der sie ihre Aufgabenkonstruktion vornehmen, das Unbehagen mit hervorbringen, das zu beklagen sie es nie haben fehlen lassen, das zu analysieren ihnen jedoch verwehrt ist. Warum verwehrt? Wenn jemand selbst hervorbringt, woran er leidet, müßte er doch auch in der Lage sein, das Leiden abzustellen? Wenn er es nicht kann, liegt die Vermutung nahe, daß er es nicht darf. Tenorth erläutert, warum er es nicht darf: »Erziehung im Lichte der abendländischen Tradition« sei ein »Teil der unabschließbaren Aufgabe der Aufklärung des Menschen und der Ermöglichung von Selbstbestimmung, eine Aufgabe, die man nicht zur Disposition stellen darf, ohne den basalen Konsens unserer Gesellschaften zu verletzen«. Die Aufgabe der Aufklärung darf man nicht zur Disposition stellen. Wie aber, wenn es mit der erwünschten Selbstbestimmung des Menschen als Voraussetzung und Ziel von Aufklärung (zumal in Schulen) nicht allzu weit her ist? Wenn der heimliche Lehrplan der Schule Lehrinhalte tradiert, die der Idee von Aufklärung kraß widersprechen; die die Rede von der Selbstbestimmung zur Farce werden lassen? Das Mißverhältnis zwischen dem Anspruch und der Realität der Erziehung müßte dann (aufklärerisch) zu Protest gehen. Die Aufgabe müßte doch zur Disposition gestellt werden, nicht zum defätistischen Zweck ihrer Verabschiedung, sondern als kritische Frage nach den Möglichkeitsbedingungen ihrer Einlösung. Eine positive Antwort ist nicht von vornherein ausgemacht, ja evidentermaßen unwahrscheinlich. Das aber darf nicht sein, weil die Rückfrage »den basalen Konsens unserer Gesellschaften ... verletzen« würde. Wer das Mißverhältnis wahrnimmt, sich mit dem realen Leiden der Subjekte in den Institutionen (der

bürgerlichen kapitalistischen Gesellschaft) nicht abfinden kann, es aber muß, wenn er nicht gegen den Konsens der Gesellschaft verstoßen will, die das Leiden zu verdrängen gewillt ist, der muß sich kalt machen, d.h. er muß die Kompetenz erwerben, den Widerspruch zwischen dem aufklärerischen Anspruch der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer nicht-aufklärerischen Realität in sich auszuhalten.

Just darin besteht die Eigenstruktur der Erziehung, am Anspruch festzuhalten und die Realität zwar als irgendwie defizient wahrzunehmen, aber den Konsens nicht zu verletzen, der um des Fortbestands des Bestehenden willen, der Sicherung der Produktionsverhältnisse, behauptet, daß es nicht anders sein könnte, daß die Praxis eine notwendig defiziente sei. In der Tat beruht der Konsens dieser Gesellschaft, ihr Kulturideal, auf einigen basalen Annahmen, die nur den Nachteil haben, daß sie nicht zutreffen. Die Annahmen sind im Traktat von der Legitimation (dem weitaus größten aller Pädagogiken) vom Beginn der bürgerlichen Epoche bis heute kodifiziert.

Am Kulturideal halten die Pädagogen (sich) fest, weil das Abweichen vom Konsens der postulierten Norm mit der Sanktion gesellschaftlicher Desintegration belegt wird. Wer die Diskursregeln der bürgerlichen Gesellschaft verletzt, indem er z.B. die Wirklichkeit auf ihren Anspruch verpflichtet, wird sozial ausgegrenzt. Dies verweist darauf, daß das Sich-kalt-Machen, die Einübung in die postulative Tradierung der Norm unter Absehung von ihrer faktischen Folgenlosigkeit, in der *Angst* vor der sozialen Vernichtung gründet: »Angst ist in der universalen Kälte die notwendige Gestalt des Fluchs über denen, die an ihr leiden« (Adorno). Das Unsinnige daran ist, daß die Notwendigkeit der Vernichtungsangst, die Gewährleistung der Reproduktion des Ganzen kraft der Bedrohung des einzelnen durch das Kollektiv, ihren objektiven Grund längst verloren hat (wenn es denn je einen gab). Schon lange braucht zumindest in den Industrienationen auch der nicht zu verhungern, der nicht arbeitet. Wenn der objektive Grund für die Angst, die die Menschen bei der Stange halten soll, fehlt, muß die Angst künstlich produziert werden: »Nur indem der Prozeß, der mit der Verwandlung von Arbeitskraft in Ware einsetzt, die Menschen samt und sonders durchdringt und jede ihrer Regungen als eine Spielart des Tauschverhältnisses a priori zugleich kommensurabel macht und vergegenständlicht, wird es möglich, daß das Leben unter den herrschenden Produktionsverhältnissen sich reproduziert. Seine Durchorganisation verlangt den Zusammenschluß von Toten« (Adorno). Die Instanz, die die soziale Tötung organisiert, ist wesentlich die Erziehung.

Wer das für übertrieben hält, der lese nach im Basis-Text bürgerlicher Pädagogik, dem Emile. Am Ende der Enten-Episode (vgl. die Interpretation von Gruschka in diesem Heft) zeigt Rousseau auf, was seinem Zögling droht, wenn er nicht der Pädagogik seines Erziehers folgen würde. Nachdem Emile seine Lektion, daß man sich über eine Erkenntnis nicht übermäßig freuen darf, gelernt hat, geht er erneut mit Jean Jacques zur Veranstaltung des Zauberkünstlers. Emile leistet den ihm abverlangten Verzicht und verrät den Zauberkünstler nicht. Für sein Wohlergehen ist das zweifellos auch besser. Rousseau kommentiert: »Hätte mein Schüler nur den Mund aufgetan, wäre er wert gewesen, erdrosselt zu werden« (Schöningh-Ausgabe, S. 168).

»Wer nicht kalt ist, sich kalt macht wie nach der vulgären Sprachfigur der Mörder das Opfer, muß sich verurteilt fühlen« (Adorno). Unterm Deckmantel von Aufklärung, dem Schein gelingenden Lebens, erhält sich archaische Gewalt. Alle Erziehung seit Rousseau laboriert an dem Problem, trotz des aufklärerischen, ethischen Anspruchs letztlich auf der latent wirksamen Morddrohung zu beruhen.³

IV

»Blankertz sieht deutlicher das Dilemma der Erziehung in der Moderne, daß sie nämlich zur Selbstbestimmung des Subjekts notwendig und immer beiträgt, ohne doch das erwünschte Verhalten des Subjekts generalisieren oder gar garantieren zu können«. So interpretiert Tenorth die These von der Eigenstruktur der Erziehung (S. 48).

Die ethische Norm, auf die die Pädagogen sich verpflichten, sei, so sehr sie auch den Konsens unserer Gesellschaft ausmacht, gar nicht das Entscheidende. Der Fehler der Pädagogen bestehe darin, nicht erkannt zu haben, daß sie zu der erwünschten positiven Wirkung, der Ermündigung der Schüler, auch dann einen Beitrag leisteten, wenn eine »Linie der Entsprechung« zwischen der pädagogischen Intention und »dem künftigen Verhalten des Adressaten« bzw. dem daraus letztlich resultierenden »Zustand der Gesellschaft« nicht gegeben sei, wenn es also kein Kontinuum zwischen dem ethischen Anspruch der Erzieher und dem ethischen Verhalten der vom erzieherischen Bemühen Belangten gäbe.

Tenorth destruiert ein Basis-Theorem der abendländischen philosophischen Überlieferung: »Tugend ist daher in pädagogischen Verhältnissen nicht lehrbar ...« Diese Einsicht eröffnet den Blick auf den Kardinalirrtum bürgerlicher Pädagogik, die ihr Selbstverständnis auf der Behauptung des Gegenteils gründet. Was Herbart zur grundlegenden Aufgabe der Erziehung (v) erklärte, die »Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit«, kann es gar nicht geben: »... allenfalls das Bewußtsein einer Differenz von gut und böse, wahr und falsch kann thematisch werden« (S. 48). Deshalb sollten sich die Pädagogen nach Tenorths Dafürhalten mit weniger bescheiden: »... nicht die Kontrolle des Verhaltens, sondern die Ermöglichung von Selbstkontrolle« charakterisiere die »Handlungsmöglichkeiten der Pädagogen«. Eine pädagogische Theorie, die mehr will, die über die Ermöglichung von Selbstkontrolle hinaus einen irgendwie determinierenden Zugriff auf den Zögling für möglich hält, sei »selbstdestruktiv« (Ebd.).

Die Behauptung, Erziehung könne das erwünschte Verhalten des Subjekts nicht generalisieren, bedarf der Differenzierung. Nach der Seite des ethischen Anspruchs, des Postulats, Moralität durch Erziehung zu erzielen, ist sie zweifellos richtig. Nach der Seite der sozialen, schulischen Realität aber beruht sie auf einer platten Verleugnung: auf der Verleugnung der sozialen (und damit notwendig nicht-pädagogischen) Tatsache, daß Erziehung *eben doch* in einem eminenten Sinn die »Kontrolle des Verhaltens« ihrer Zöglinge, der Schüler, bewirkt, nur eben nicht in einem pädagogischen, d. h. ethischen Sinn, sondern in dem der Anpassung, der Einübung von Selbstverleugnung. Diese wird durchaus »erwünscht«, nie jedoch offen, sondern immer unter dem Deckmantel des ethischen Anspruchs. Der Zusammenhang

von Anspruch und Wirklichkeit bewahrt seine zwingende Funktionalität: Auch dem Systemtheoretiker, der die negativen Kollegen bei der Arbeit beobachtet, ist nichts wichtiger, als sie vor ihrer Negativität zu bewahren, ihnen den positiven Gehalt ihrer vermeintlichen Tradition als konservierbares »Erbe« anzuempfehlen (Tenorth S.47). An Tenorths Argumentation läßt sich der Grund für die vom Pädagogen notwendig zu leistende Verleugnung ablesen: Im Hintergrund steht die Angst vor der »Selbstdestruktion«, die in der Aufkündigung des Einverständnisses mit dem offenkundigen Mißlingen der Mündigkeit läge. »Mit der Angst und ihrem Grund verginge vielleicht auch die Kälte« (Adorno).

Anmerkungen

- 1 Zitiert in: Thiemann, Fr.: Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt 1985, S. 45
- 2 Die Behauptung, die Blankertz'sche Theorie von der Eigenstruktur der Erziehung sei noch nicht angemessen rezipiert, ist zumindest zu relativieren. Andreas Gruschka hat in seinem Vortrag »Warum in der Praxis nicht gilt, was in der Theorie als richtig anerkannt worden ist – oder warum eine kritische Theorie der Pädagogik negativ sein muß« die Auseinandersetzung mit Blankertz' These bereits in Angriff genommen. Vgl. Flugschrift 3 des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft (Stapelfelder Tagung '88), bes. S.26ff.
- 3 Am 24.9.1990 erläutert Richard Schröder (SPD/DDR) auf der Titelseite der Bild-Zeitung unter der Überschrift »Wie ich mir Deutschland wünsche«, was er sich unter einem Rechtsstaat vorstellt: »Die Minderheit muß die Mehrheitsentscheidung akzeptieren, und die Mehrheit darf die Minderheit nicht zertreten.«
Nur mühsam kann Schröder seine Mordphantasien gegenüber Abweichlern unterdrücken. Schon wieder ein Postulat. Ist Schröder gelernter Pädagoge?