

Tenorth, Heinz-Elmar

Adorno, das Wetter und wir

Pädagogische Korrespondenz (1990) 7, S. 41-49



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tenorth, Heinz-Elmar: Adorno, das Wetter und wir - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 7, S. 41-49 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91394
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-91394>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@cipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Das historische Lehrstück

- 5 *Herwig Blankertz*
Rousseau wechselt die Methode

Das Gespräch

- 15 *Stefan Blankertz / Andreas Gruschka*
Einübung in den »Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität«

Käftestudie

- 33 *Andreas Gruschka*
Über den Gemeinspruch: Was alle können, ist leicht, also nichts wert,
was wenige können, ist schwer und wertvoll

Diskussion

- 41 *H.-Elmar Tenorth*
Adorno, das Wetter und wir

Nachgelesen

- 50 *Beatrix Korber-Kraneis*
Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte
für unser pädagogisches Jahrhundert

Nachlese

- 61 *Michael Tischer*
Brenneisen-Pädagogik

Der Reformvorschlag

- 68 *Rüpel*
Von der DDR lernen, heißt siegen lernen!

Dokumentation und Kommentar

- 74 *Siegfried Aust*
Gedanken über wissenschaftliches Denken und Handeln

Aus den Medien I

- 83 *Peter Euler*
Ein Besuch lohnt sich:
Profitabler Streß im Freizeitpark

Aus den Medien II

- 88 *Andreas Gruschka*
Frau Chamorro und Herr Ortega

Aus den Medien III

- 92 *Jörg Bockow*
Wenn einer den Bock melkt
Betrachtungen im Anschluß an Woody Allens neuesten Spielfilm
»Verbrechen und andere Kleinigkeiten«

Aus der Fremde

- 99 *Karl-Heinz Dammer*
Der ewige Baudelaire – Ein französisches Halbbildungskonzept
für das neue Deutschland?

- 112 **Vermischtes**

H.-Elmar Tenorth
Adorno, das Wetter und wir

»Ja, und das
Leben stört natürlich ständig,
das ist wahr.«

Heiner Müller

Im Jahr der Bilanzierung behandelt die Erziehungswissenschaft auch wieder alte Themen. Man spricht über das Fach, historisch wie systematisch, und Frontlinien werden neu gezogen, sogar im erhabenen Ton früherer Jahre, um der »pädagogischen Unübersichtlichkeit« (Brunkhorst 1989, S. 471) Herr zu werden. Hauke Brunkhorst z. B. diskutiert »Autonomie und Erziehung« und seine Zuschreibungen – von Fortschritt und »Regression« zu »reaktionär und konservativ« – sorgen zumindest für die Freude des Wiedersehens, die jede neue Begegnung mit bekannten Programmen und Codes erzeugt, sei es beim Autonomiethema oder beim »Emanzipationsprogramm«.

Wiederlesen kann man auch alte Etikettierungen. In der »Pädagogischen Korrespondenz« hat sich der Streit über die Identität der Pädagogik z. B. erneut in einer Kritik an Systemtheorie und Funktionalismus sowie im Vorwurf niedergeschlagen, mit der Qualifizierung der Pädagogik als »Dogmatik« ihren wohl erworbenen Status als Wissenschaft ohne Not preiszugeben (Meisel 1989/90). Adressat (ja, nur das, nicht etwa *Opfer*) dieser Kritik wurde ein kleiner Beitrag, den ich über die Argumentation der Pädagogik zur Festschrift für Niklas Luhmann beisteuern durfte. Die Einladung zur Replik nutze ich selbstverständlich gern, zwar nicht zur Rechtfertigung gegenüber meinem Kritiker, aber doch zu einigen Bemerkungen über die pädagogische Nutzung von Philosophie, über Topoi und Metaphern der Kritik und über Theorie-Probleme der Erziehungswissenschaft.

I

Philosophie ist selbstverständlich unentbehrlich, generell, für den Philosophen und in der Wissenschaft. Was immer *Philosophie* im einzelnen bedeutet, darstellt oder leistet, auch innerhalb der Erziehungswissenschaft benötigt man sie, zwar nicht jeden Tag, aber zumindest für Identitätskonstruktionen, in Krisenphasen und bei der Reflexion des Allgemeinen, also in mehrfacher Referenz: In theoretischen Kontexten organisiert und analysiert sie, implizit oder explizit, in Weltmodellen und basalen Annahmen den Weg zur Wirklichkeit, den ein Forscher geht, und sie bestimmt damit zwar nicht die Ergebnisse, aber doch den Spielraum dessen, was als Ereignis Ergebnis werden kann. Philosophie dient, weiterhin, in *praktischen Disziplinen* und in lebensweltlicher Perspektive der Sinnorientierung, sie stiftet Einheit angesichts des Disparaten und tradiert Utopien, sie erzeugt Sinn angesichts

der Vielfalt, verweigert Sinn angesichts der Pluralität oder gibt den Rat, Vielfalt selbst als Sinn zu begreifen. Philosophie tritt, zumal in Deutschland, auch als *Kritik* auf. Wir haben uns insofern an Sprachkritik, an Begriffsanalysen und an logische Rekonstruktionen gewöhnt und wir wissen auch, daß Philosophie nicht nur das Wissen, sondern auch die Welt kritisieren will. Philosophen liefern dann Zeitdiagnostik für den, der philosophische Zeitdiagnostik sucht, Erklärungen der Welt, die Diagnosen und Konstruktionen aller Art griffig verbinden und, in der progressiven Variante, zeigen, daß das, was ist, nicht sein muß und nicht sein darf. Philosophie schließlich, wenn auch in Deutschland nur selten, weil Schopenhauer schon wußte, daß der beamtete Geist dafür zu schwer an seiner Verantwortung trägt, kann auch nur Vergnügen sein, schöne Literatur, Nahrung für den Geist, Witz und Esprit, Polemik und Hermeneutik, Melancholie und Erinnerung.

Aber muß man – wie die von Micha Brumlik als *junge Garde* der Disziplin etikettierte Gruppe, zu der die Herausgeber der »Pädagogischen Korrespondenz« sicherlich zu rechnen sind – diese vielfältigen Leistungen ausgerechnet bei Adorno suchen oder in der kritischen Theorie? Warum nicht bei Kant oder Hegel, bei Heidegger, Nietzsche oder Schopenhauer, bei französischen Wortartisten oder deutschen Grüblern? Gibt es nicht andere Überlieferungen, die sich als »Anschlußzüge aus der Vergangenheit« für den neuen Geist besser – wie Brunkhorst als Modus des Umgangs empfiehlt – »ausrauben« lassen als die Frankfurter alte Tram? Sicherlich – aber was zeichnet Adorno und die kritische Theorie gegenüber anderen so sehr aus, daß für die junge Garde die Alternativen verblassen?

Zugestanden, es gibt bei solchen Wahlen keine Letztbegründungen und die Option bleibt arbiträr, aber sie ist dennoch nicht willkürlich. Für Adorno, stellvertretend für die kritische Theorie, spricht anscheinend vor allem, daß er ein Klassiker ist, und das heißt, er bietet dem Pädagogen aus einer Hand alles, was man unter dem Titel Philosophie sucht: Gesellschaftstheorie und Methodologie, Erkenntnistheorie und Ästhetik, Grundlegung der Sozialwissenschaft und Kritik der Kultur, Reflexionen zur Musik und Texte zur Moral, nicht zuletzt auch die Kritik an anderen Klassikern. Kant und Hegel lassen sich zur aufgehobenen Vorgeschichte rechnen, für Marx ist schon seit langem eine Lösung gefunden, die eine Nutzung erlaubt, ohne durch die Politik der Arbeiterbewegung oder gar durch den real vergangenen Sozialismus belastet zu werden. Gründe genug, hier zuzugreifen.

Klassiker haben aber auch Nachteile, die der Nutzer gelegentlich übersieht, die aber nicht nur der Kritiker oder der Anhänger anderer Klassiker, sondern auch der Pädagoge kennt, der sich z. B. in der Schule an Goethes Aktualisierung versucht hat. Was Lehrer dann erfahren, ist generalisierbar: Klassiker sind verstaubt, abgelegt, kanonisiert, entschärft und langweilig. Sie sind, erschwerend für jede Aneignung, zudem von Interpretationen überwuchert, die den Weg zur Erleuchtung durch den Meister beschwerlich machen, weil das Gestrüpp konkurrierender Auslegungen nur schwer zu durchdringen ist.

Mit Adorno und der kritischen Theorie ist das nicht anders. Die Vielfalt interner Differenzen über seine Philosophie und über die wahre Botschaft der kritischen Theorie ist unübersehbar: Es gibt Exegesen und Konferenzen, historische Rekonstruktionen von Phasen der Theoriearbeit, von Abspaltungen und versäumten

Chancen; man erinnert sich an Positionskämpfe im allgemeinen, an Habermas' Einwände und Oevermanns Repliken, an Schweppenhäusers Apologie und an die Hamburger Orthodoxie, an Enzensbergers Ketzereien und Henscheids Spott – nichts gilt unbestritten, man muß dafür gar nicht Popper oder Albert lesen.

Diese Kritik an Adorno kann man als Pädagoge vielleicht übersehen oder tolerieren, die Philosophie als Philosophie also gelten lassen, wie geht man aber mit dem Defizit an Erziehungstheorie um, das Adorno wie die kritische Theorie erkennbar zeigen? Nicht ohne Grund suchen ihn primär die Bildungstheoretiker, dann Autoren, die ohne Rücksicht auf die Geschichte die Vergangenheit pädagogischer Praxis zur Verfallslegende umdeuten, aber dann? Adorno selbst liefert vor allem Programme – »Erziehung zur Mündigkeit« – und er inspiriert Kritik an der Pädagogik. Aber noch sein von Pädagogen wahrscheinlich meistzitiertes Beitrag, »Erziehung nach Auschwitz«, wird oft auf das Eingangszitat reduziert, ohne seine weiteren Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit zu diskutieren (vielleicht ja in weiser Rücksicht auf die Tatsache, daß pädagogische Ableitungen aus der Vorurteilsforschung heute nicht mehr hinreichen).

In eleganter Vermeidung solcher Schwierigkeiten nutzen Pädagogen ihren Philosophen daher meist nur selektiv, unbeirrt von exegetischen Problemen, z.B. als Gehäuse der eigenen Bornierung oder in souveräner Distanz zu allen Schwächen ihrer Hausphilosophie als private Dogmatik. Die Erziehungswissenschaft, mit anderen Worten, nimmt sich das klassische Recht, ihren eigenen Klassiker zu konstruieren. Mit Adorno und der kritischen Theorie haben es die kritischen Erziehungswissenschaftlern jedenfalls so gehalten: Wir sind inzwischen, grundsätzlich, belehrt, daß es eine adäquate Rezeption der kritischen Theorie nicht gegeben hat. Wir sind, im besonderen, darüber aufgeklärt, daß zumal der theoretische Gehalt der »Negativen Dialektik« noch gar nicht ausgeschöpft sei, und auch, daß die kritische Erziehungswissenschaft nicht eine Vergangenheit darstellt, deren Schwächen man kennt, sondern eine wünschbare Zukunft, die anzueignen lohnt. Hauke Brunkhorst, der es wissen mußte, plädiert heute neu für »das nie ausgearbeitete, aber ohne guten Grund in den 70er Jahren einfach fallen gelassene Programm einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft«, das – mit vielen anderen – »zu den wartenden Zügen auf dem Verschiebehnhof der modernen Freiheitsidee (gehört)« (S. 477).

Die Stationsvorsteher (oder die Zugführer?) scheinen mir freilich nicht einig über die Fracht der auszuraubenden Züge: Die Methode der »immanenten Kritik« nennt Hauke Brunkhorst den »methodischen Königsweg der Kritischen Theorie«. »Immanent gibt es nichts aufzuklären«, konstatieren dagegen Rainer Bremer und Andreas Gruschka, wenn sie gegen den »Niedergang der pädagogischen Theorie« kritische Theorie erneuern und jeden »Verzicht auf vernünftige Ansprüche« abweisen. Gruschkas Anstrengungen, »Negative Pädagogik« zu begründen und eine »Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie« zu geben, spiegeln den lagerimmanenten Dissens ebenfalls unübersehbar. In sehr viel stärkerem Maße als vordem dokumentiert er das Leiden an den »Antinomien« und »Paradoxien« der modernen Pädagogik. Brunkhorsts muntere Empfehlungen für pädagogische Arbeit – »Auch das Überlegen will gelernt sein« – kann in Gruschkas Optik als Lösung der pädagogischen

schen Antinomie wohl kaum überzeugen. »Negative Pädagogik« aber ist selbst ein Paradox, und über Entparadoxierung liest man in der Systemtheorie das Meiste. Wenn man kritische Theorie empfiehlt, dann müßte man ihre Leistungen, wenn schon nicht erziehungspraktisch, dann doch erziehungswissenschaftlich deutlicher ausweisen.

II

Der Nutzen einer Philosophie liegt – theoretisch wie praktisch – nicht selten in den Dualen der Orientierung, die sie bietet: instrumentell vs. kommunikativ, Systemautonomie vs. Eigensinn, Funktion vs. Geltung, Affirmation vs. Kritik, emanzipatorisch vs. funktional bietet z.B. die pädagogische Diskussion als Beispiele an. Adornos Liebhaber in der Pädagogik haben mit vergleichbarer Codierungsleistung den Begriff der *Kälte* gefunden und nutzen ihn für Fallstudien und kritische Analysen des pädagogischen Alltags.

Der Begriff ist, als Kritiktopos, in der Pädagogik nicht ganz unbekannt. Die geisteswissenschaftliche Tradition – von Nohl bis zu Flitner und Weniger – pflegte dem »kalten Blick« der distanzierend-beobachtenden Wissenschaft die »engagierte Reflexion« des Pädagogen gegenüberzustellen; in der Kritik am »Menschenbild« der Systemtheorie wird der Topos heute pädagogisch-anthropologisch erneuert. Das »Herz« des »Systemmenschen«, so die Sorge, »bleibt kalt« und Systemtheorie sei schon deshalb nicht zu empfehlen (Meinberg 1988, S. 240). In der Bildungssoziologie kennt man Einrichtungen, deren Zweck vornehmlich in ihrer »cooling-out-function« besteht, und von anderen werden Schulen als »Kühl«-Systeme in – bei Mario Erdheim allerdings »heiß«! – Industriegesellschaften betrachtet. Klimametaphorik gibt es schließlich in breitem Umfang in der Schulforschung. Sie untersucht das »Klima« der Klasse und sortiert Abstufungen des Wohlfühlens (aber sie hat auch Schwierigkeiten, *Klima* von *Wetter* präzise zu unterscheiden).

Temperaturmetaphorik hat also nicht nur ihre eigenen Traditionen, sondern auch erkennbare Schwächen; denn die negative Konnotation von niedrigen Temperaturen ist nicht universell oder unbestritten. Im traditionellen katholischen Blick, auf Hölle und Fegefeuer und auf die Perspektiven des Sünders, werden kühlere Temperaturen zum gesuchten Privileg. Der locus amoenus der abendländischen Tradition ist auch nicht heiß, sondern ein schattiger Garten mit reichen Früchten und kühlen Quellen. Dem Lernenden, als Adressat von Pädagogik, daran erinnert sich ein jeder, konnte unter dem engagierten pädagogischen Blick unangenehm heiß werden. In öffentlichen Händeln ruhte das Engagement der Pädagogik nicht selten auf der falschen Option, so daß sie sich im eingreifenden Denken blamierte, weil ihr der kühle, distanzierte Blick fehlte.

Kältetopoi liegen zwar verführerisch nahe, aber die Schwierigkeiten ihres Gebrauchs sind offenkundig. Schon in der Bestimmung des Oppositionsbegriffs liegt ein großes Problem. Auch dafür gibt es in der Pädagogik bereits Diskussionen und, prinzipiell, präzise Antworten. Eduard Spranger fragte 1935, in einer Diskussion des »Ehr«-begriffs übrigens, was denn das Thermometer wirklich anzeigt, und er weiß: »die bestimmte Abstufung der Wärme des Mediums«, mit Aussagekraft freilich nur deswegen, »weil es Maße des Normalen und Abnormalen setzt.« Spranger hat

dann seine eigenen Parameter: »Ein Volk, das keine Maßstabmenschen mehr hervorbringt, mag sich in einem lauen Klima herrlich wohl fühlen ...« (S. 536) – er bevorzugt anscheinend andere Temperaturen als den Alltag der Mittelwerte.

Duale Schematisierung und Negation, eindeutige Auszeichnung der Extremwerte, das scheint der Vorzug dieser und vergleichbarer Begriffe, Ignoranz gegenüber der feinen Abstufung der tatsächlichen Verhältnisse, die eine Temperaturskala ja auch bietet, nicht selten der Nachteil. Die Kritiker der *Kälte* nutzen die romantische Tradition der Kritik an der »Erkaltung« der Gesellschaft, und ihre Kritik lebt von den angenehmen Assoziationen, die in Regionen unseres Klimas das Gegenteil von Kälte weckt. Aber ist mit der positiven Auszeichnung von Wärme die Skala gerechtfertigt und die Einteilung der Differenzmaße begründet? Lebt die Kritik von mehr als von der assoziativ beanspruchten Evidenz und positiven Anmutung des Gegenbegriffs? Systematisch gefragt: Wie weit trägt die Metaphorik der Klimatologen? Wie groß ist der »gesellschaftstheoretische Gehalt des Begriffs Kälte«?

In der Lesart von Gruschka und Bremer, deren »Kältestudien« für eine Diskussion des gegenwärtigen Gebrauchs der Metapher genügen sollen, hat »bürgerliche Kälte« – zum Glück oder erstaunlicherweise – als Gegenstück letztlich gar keinen Begriff der Meteorologen. Man findet nicht, wie vielleicht erwartet, »proletarische Wärme« und »kleinbürgerliche Lauheit« oder, in historischer Wendung, z.B. »feudale Kühle«. »Hitze« wie »Wärme« werden zwar nicht ignoriert, anders als »Gleichgültigkeit« als »Reaktionsformen auf Kälte« auch positiv besetzt. An ihrer Funktion, »gesellschaftlich als Gegenbilder« in Gebrauch zu sein, läßt sich auch schwerlich deuteln.

Aber als »Mittel gegen Kälte«, die Bremer/Gruschka vor allem interessieren, werden weder »Gefühle des Mitgefühls« noch »Mitfreude« akzeptiert, weil sie die Legitimation des Allgemeinen entbehren, die für eine Opposition gegen die Allgegenwart der »bürgerlichen Kälte« gefordert wird. Den »Reaktionsformen der Wärme«, so die Kritik, »eignet eine paradox egozentrische Dimension«, sie seien »prinzipiell nicht kommunizierbar« (31), blieben »Ausdrucksformen der Ohnmacht« (32). Das wirklich akzeptierte Gegenmittel ist »allein Solidarität«. Nur sie »könnte verknüpfen, was isoliert bleibt: Die Vermittlung von Privaten mit gesellschaftlich Allgemeinem«. Endgültig philosophisch geworden, wird auch Solidarität nicht mehr mit dem Thermometer qualifiziert; der Anerkennung ist sie nur unter bestimmten gesellschaftlichen Voraussetzungen zugänglich: »Solidarität muß die trügerische Idylle kommunikativ produzierter Gefühle meiden und das konkrete Leben, das individuell erwartete Glück ernstnehmen – nicht als allgemeines, sondern als besonderes. Solidarität sucht den politischen Kampf um bessere Lebensbedingungen ... verlangt Widerstandsbereitschaft ... kämpferische Entschlossenheit«, und schließlich: »Sie muß das ideologische Entweder-Oder von Kälte und Wärme überwinden, damit deren Gegensätzlichkeit endlich Wirklichkeit wird.« (33)

Kontrastierend und in der Bestimmung von *Kälte* findet sich also nicht die Sprache der Klimatologen, sondern die Analyse des Sozialen. Das ist ein Gewinn und ein Problem zugleich. Einerseits entspricht diese Wendung der Tradition, der Begriff der Solidarität führt zu Kategorien der Moralität und Sittlichkeit und auf die

Differenz von Sein und Sollen. Kälte wird definierbar als »Immunsierung gegen fremdes und eigenes Unrecht« sowie als »die andere Seite des moralischen Urteilens und Handelns«, »kaltes Verhalten drückt sich im Einverständnis mit der Idealisierung schlechter Praxis als der einzig denkbaren aus.«

Aber diese Bemühungen der Präzisierung bezeichnen zugleich das Problem; denn die rhetorischen Figuren der Abgrenzung tragen nicht weit. Wer wäre so töricht, die gegebene Praxis als »einzig denkbare« zu stilisieren? Wer würde Überlegungen aussparen, die ihre Schärfe aus der Differenz von Sein und Sollen gewinnen? Mit der Sprache des Sozialen wird der Begriff der Kälte zwar in einen Kontext gestellt, der ihn theoretisch präziser diskutierbar macht, aber er wird zugleich auch prüfbar und angreifbar. *Kaltes Verhalten* verweist auf soziale Differenz, auf *Nähe* und *Distanz*, auf Zuwendung und Ablehnung. Aber damit kommt die Analyse in Kontakt mit konkurrierenden Theorien und zu dem bekannten Problem, daß die Analyse der bürgerlichen Gesellschaft nicht im Konsens geschieht, ja daß schon der Konsens über die Parameter der Diagnose fehlt. Georg Simmel z. B., um einen anderen Klassiker zu nutzen, hat Distanz positiv besetzt, auch Joseph Schumpeter rechnet soziale Distanz zur Habenseite der bürgerlichen Gesellschaft. Zumindest die Transformierbarkeit der Skalen ist damit ungeklärt: Distanz und Kälte hier, Nähe und Wärme dort? Solidarität vs. Indifferenz oder doch nur, trotz Kants Kritik, ein Lob des ›Schäferlebens‹ angesichts der *ungeselligen Geselligkeit*?

Das Spiel der Metaphern läßt sich leicht neu eröffnen und Begründungen stehen erneut aus. Mit Philosophie allein wird man jedenfalls das Problem nicht klären, das die Varianz sozialwissenschaftlicher und historischer Analysen ebenso aufwirft wie die nicht-systematische Zurechenbarkeit der je individuell genutzten Skalen für die Qualifizierung der Temperaturen.

Die Bewertung der Skalen kann deshalb, so wenig wie die Überzeugungskraft der *Kältestudien*, nicht allein vom stillschweigenden Einverständnis leben. Michael Tischers ketzerisch anmutende Frage – »Veraltet die Halbbildung?« – trifft den Kern. Nicht nur, daß er zu Recht die Frage aufwirft, ob sich nicht auch die Zeitdiagnostik großer Philosophie angesichts ihrer eigenen Zeitlichkeit überlebt, er verweist auch auf die durch Philosophie nicht ersetzbare eigene Arbeit der Erziehungswissenschaft. Ob die »Omnipräsenz der Medien«, unbezweifeltes Indiz für die Kälte der bürgerlichen Gesellschaft seit Adornos Kritik der Kulturindustrie, zur »Verrohung bzw. Verdummung der Jugend« wirklich beiträgt und durch den »sinnorientierenden Wert der Bildung« kritisch distanziert werden kann, das ist für ihn nicht mehr vorab entschieden. Zu begründeten Urteilen würden diese Diagnosen erst, wenn sie nicht mehr allein traditional gestützt seien, im Konventionalismus der Kulturkritik, sondern »Ausdruck einer gehaltvollen Analyse wären« (Tischer 1989/90, S. 21).

Für die Erziehungswissenschaft besteht daher die zentrale Schwierigkeit nicht so sehr darin, daß man wissen kann, daß auch *Kälte* als Verhalten selbst gelernt wird (alles andere wäre für ein Verhalten auch überraschend), und in pädagogischer Arbeit alternative Anstrengung motivieren kann oder soll. Schwierig ist an den *Kältestudien* zum einen, daß ihre Parameter unklar sind, und dann, daß als Gegen-

mittel bisher allein politisches Handeln übrig geblieben ist. Was ist erziehungswissenschaftlich also gewonnen, wenn man den Topos der Kälte nutzt und ihn sozialwissenschaftlich versteht? Die Differenz von politischem und pädagogischem Handeln bleibt unerörtert, das alte Problem kritischer Erziehungswissenschaft ungelöst. Was soll man aber tun, wenn auch erneute Importe aus der Philosophie nur den Glanz einer kritischen Haltung eintragen, ohne der Disziplin die Last alter Probleme abzunehmen?

III

Der Import von Philosophie trägt der Erziehungswissenschaft nicht nur exegetische, sondern auch theoretische Probleme ein, die umso schärfer werden, je enger die Bindung an die Philosophie wird. Meine theoretische Option lautet denn auch, Philosophie nicht zu importieren, sondern das Philosophische in der Erziehungswissenschaft und ihrer Tradition selbst zu suchen und dann zu fragen, mit welchen philosophischen und sozialen Tatsachen der Umwelt man kooperieren kann. Bei diesem Vorschlag bin ich mir bewußt, daß es auch mit philosophischer Hilfe keine Möglichkeit gibt, die Zeichenfolge *Erziehungswissenschaft* oder *PÄDAGOGIK* in ihrer Bedeutung für alle Nutzer einheitlich zu normieren und gegen die Zuschreibung anderer Bedeutungen zu immunisieren. Die Erziehungswissenschaft wird deshalb weiter damit leben müssen, daß jeder seine Philosophie sucht, einige Kollegen *Pädagogik* von *Erziehungswissenschaft* unterscheiden, andere das desaströs finden, dritte arbiträr. Disziplinen, manchmal hilft Karl Popper, sind nichts als ein Bündel von Problemen.

Mit Adorno kann ich dann vielleicht als eines der zentralen Probleme der Disziplin identifizieren, ob die Pädagogik eine jener gesellschaftlichen Tatsachen darstellt, die verhindern, was sie ermöglichen sollen. Prüfen und diskutieren kann ich diese Behauptung freilich nur, wenn ich über den Begriff der pädagogischen Tatsache verfügen, ihn also in der Erziehungswissenschaft begrifflich explizieren kann. Herbarts Problem läßt sich nicht umgehen. Unser Angebot an einheimischen Begriffen ist auch nicht so schlecht, wie es gelegentlich beschrieben wird. Die knappen und dichten, nicht immer leicht interpretierbaren Analysen, die Herwig Blankertz über die »Eigenstruktur der Erziehung« formuliert hat, zählen z. B. zu dem Erbe, das aus der kritischen Erziehungswissenschaft selbst, nicht nur von ihren Referenzautoren, vorliegt und noch nicht angemessen rezipiert wurde.

Die Distanz zu Blankertz ist für mich verständlich und unverständlich zugleich. Unverständlich, weil Blankertz eine begriffliche Explikation der pädagogischen Tatsache gibt, die – als historisch-gesellschaftlicher Strukturbegriff – anschlussfähig ist an sozialwissenschaftliche Forschung und zugleich in der Beanspruchung des Eigengeistes der Erziehung die Besonderung im Allgemeinen erlaubt, so daß sich das Autonomieproblem ohne Separierung bearbeiten ließe. Die Distanz zu Blankertz ist andererseits verständlich, nicht so sehr wegen der hermeneutischen Probleme, die seine Ausführungen hinterlassen haben, sondern primär wegen der pädagogischen Radikalität, die seine Bestimmung der Eigenstruktur der Erziehung auszeichnet. Seine These scheint nämlich nahe bei der Selbstdestruktion der pädagogischen Ambition, wenn Blankertz den »emanzipatorischen Charakter der Erzie-

hung ... auch dann gegeben (sieht), wenn unter politischem, religiösem oder weltanschaulich bedingtem Druck die Pädagogen, Erzieher und Lehrer gehalten sind, nur die Bewahrung des Vorgegebenen zu wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge zu verlangen.« (S. 39) Radikal ist diese These, weil sie der Struktur der Erziehung mehr zutraut als selbst Pädagogen gemeinhin unterstellen, die eher auf ihre Intention setzen (die für Blankertz eher nachrangig ist, vgl. S. 40) oder auf Negativität. Selbstdestruktiv ist diese These aber nur dann, wenn der Pädagoge von Bildungsarbeit nur sprechen kann, wenn er zwischen seiner Intention und dem künftigen Verhalten des Adressaten sowie dem Zustand der Gesellschaft eine Linie der Entsprechung herstellt, emanzipatorische Erziehung nur erkennen kann, wenn Solidarität zum Alltag wird.

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. Den Pädagogen ist diese basale Leistung immer zu wenig gewesen. Sie wollten zwar überflüssig werden, aber mit ihren Maximen doch bedeutsam bleiben, Selbstbestimmung zwar ermöglichen, aber nur ihrer Norm gemäß. Blankertz' Begriff der Eigenstruktur der Erziehung zeigt demgegenüber, daß nicht die Kontrolle des Verhaltens, sondern die Ermöglichung von Selbstkontrolle die Handlungsmöglichkeiten der Pädagogen charakterisiert. Das schließt nicht aus, daß man über Steigerungsformen der pädagogischen Arbeit nachdenkt, macht die Einlösung großer Erwartungen aber nicht wahrscheinlich, schon weil Strukturen die Eigenart haben, daß nicht direkt angezielt oder gar optimiert werden kann, was ihre Funktion ist.

Tugend ist daher in pädagogischen Verhältnissen nicht lehrbar, allenfalls das Bewußtsein einer Differenz von gut und böse, wahr und falsch kann thematisch werden; allein mit der Befähigung zu Lesen und Schreiben muß man sich also nicht begnügen. Aber die Befähigung zur Selbstbestimmung schließt die Kompetenz zur Negation ein und sie schließt deshalb die pädagogische Antizipation der Zukunft des Subjekts aus, auch für kritische Pädagogen und Erziehungswissenschaftler. Aber zu deren Philosophie gehört ja die Einsicht, daß alternative Zukünfte der Gesellschaft sich nicht pädagogischer, sondern politischer Arbeit verdanken.

Meisels Abrechnung mit dem bei mir vermuteten »Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen Erziehungswissenschaften« hat deshalb in ihrem Untertitel vielleicht doch recht. Nicht etwa darin, daß ich geschrieben hätte, was er attackiert, aber in der unfreiwilligen Unterstellung, daß es eine »Dogmatik« gäbe, die für Westeuropa typisch ist. Die westeuropäischen Kulturen pflegen eine Dogmatik insofern, als sie eine Aufgabenkonstruktion in ihrer Pädagogik tradieren und in der Erziehungswissenschaft analysieren, die Erziehung im Lichte der abendländischen Tradition versteht, als 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. Aber auch dieser Konsens besteht in wenig mehr als der Freisetzung zur Differenz.

Wir würden, als Erziehungswissenschaftler, vielleicht mehr über diese Dogmatik

und ihre Möglichkeiten lernen, wenn wir sie als Aufgabe begreifen, die nicht nur scheitern kann, sondern in ihrer pädagogischen Gestalt auch nicht eindeutig determiniert ist, weil sie sich damit selbst widerspräche, als Versuch, Zukunft möglich zu machen, ohne sie vorwegzunehmen.

Literatur

- Blankertz, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979. S. 28–45.
- Bremer, R./ Gruschka, A.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz 1, 1987. S. 19–33.
- Brunkhorst, H.: Autonomie und Erziehung. In: Neue Praxis 19, 1989. S. 471–479.
- Meinberg, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988.
- Meisel, M.: Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich? Zu Tenorths Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen Erziehungswissenschaften. In: Pädagogische Korrespondenz 6, 1989/90. S. 83–89.
- Müller, H.: Das Leben stört natürlich ständig. Ein Gespräch mit Andreas Rostek. In: Freibeuter 43, 1990. S. 91–98.
- Spranger, E.: Ehre. In: Die Erziehung 9, 1934. S. 529–536.
- Tischer, M.: Veraltet die Halbbildung? In: Pädagogische Korrespondenz 6, 1989/90. S. 5–21.