

Gruschka, Andreas

## Adeus Pädagogik?

*Pädagogische Korrespondenz* (2014) 49, S. 43-58



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Adeus Pädagogik? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2014) 49, S. 43-58 -  
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122197 - DOI: 10.25656/01:12219

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122197>

<https://doi.org/10.25656/01:12219>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### 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@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 49

FRÜHJAHR 2014

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**  
Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in  
Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno  
Kommentar von *Ulrich Herrmann*
- 23 **DOKUMENTATION I**  
Unistart
- 24 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**  
*Johannes Twardella*  
Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität – Eine Fallstudie
- 43 **ESSAY**  
*Andreas Gruschka*  
Adeus Pädagogik?
- 59 **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Günter Rüdell*  
Krisenhafte und gelingende Übergänge im Schulsystem – Hinweise  
zu aktuellen Entwicklungen und die Erinnerung an eine mögliche  
Lösung: das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen
- 75 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**  
*Anke Wischmann*  
Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?
- 93 **SINNBILDER**  
*Sieglinde Jörnitz*  
„Ich sehe was, was Du nicht siehst...“ – Was Rineke Dijkstra mit  
ihrem Video *I see a woman crying (Weeping Woman)* vor Augen  
führt
- 107 **DOKUMENTATION II**  
Innovative Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft

*Andreas Gruschka*

## Adeus Pädagogik?

### I

Zur Rhetorik der Beobachter gesellschaftlicher Entwicklung gehört die Pathetisierung und Dramatisierung ihrer Diagnosen. Beliebte ist es, sich mit ihnen am Ausgang einer Epoche oder an ihrem Anfang zu positionieren. Auf diese Weise kann behauptet werden, dass, wenn auch nicht alles so doch das Entscheidende anders werde; sei es zum Guten ungeahnter Möglichkeiten, sei es, dass es zum Niedergang und Verlust führe. So wurden wir in den letzten Jahren angehalten, von der bürgerlich-kapitalistischen bzw. ihrer „späten“, somit bereits einen absehbaren Wechsel verheißenden Fassung des gesamtgesellschaftlichen Zustandes in den der Risikogesellschaft (Beck), Erlebnisgesellschaft (Schulze), Wissensgesellschaft (Bell) zu wechseln. Auf solche flinke Umetikettierung von Epochen bietet sich förmlich an, mit der trotzigen Gegenthese zu antworten, dass „trotz allem Geschwätz vom Gegenteil nichts in der Grundstruktur der bürgerlichen Gesellschaft sich verändert habe“ (Adorno).

Zu den durch den Rückfall in die Barbarei bzw. den Umweg über den realen Staatssozialismus unterbrochenen Kontinuitäten der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft gehört wohl das Projekt der Pädagogik. Es steht in engem Verhältnis zur Formation der Gesellschaft und deren widersprüchlichem Zustand. Das Projekt der Pädagogik dient dazu, die Person-gebundenen Grundlagen dieser Formation der nachfolgenden Generation zu vermitteln. Deswegen betonen in der Geschichte Verfechter wie Kritiker der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft immer wieder, dass aus der öffentlichen Erziehung allein affirmativ der Habitus des Gesellschaftsmitglieds hervorgehen solle und könne. Alle Ideen hingegen, die die Pädagogik zum Entwicklungslabor einer ganz anderen Gesellschaft bestimmen, seien entsprechend zum Scheitern verurteilt. Man könne in der Schule nur für, nicht aber gegen die Gesellschaft erziehen.

Diese beruhigend konservative Auskunft steht gegen das courante Krisengerede. Dieses beweist zugleich, wie schnell und stark sich die Verunsicherung verbreitet und zum Menetekel wird, mit dem das Überkommene an sein Ende gekommen sein soll. Man erinnere sich z.B. an die Ängste, die die Diagnose einer „Null-Bock-Generation“ vor etwa 30 Jahren auslösen konnte. Sie besagte, dass die nächste Generation dem bürgerlichen Leistungshabitus ade sagen würde, weswegen die Renten unsicher würden und wonach man Millionen in Jugendforschung investierte. Schon bald danach wechselte die

Diagnose ihre Richtung, nun gab es in der Jugend genau das Gegenteil zu beobachten.

Als vor etwa 40 Jahren die Reform der Schule und ihre Demokratisierung verkündet wurden, sahen Konservative mit der anhebenden Bildungsexpansion für den Bestand der Gesellschaft schnell Gefahr im Verzug. Denn der von einer „kritischen Pädagogik“ angeführten Reformbewegung wurde nachgesagt, mit ihr mache sich der Bruch mit der Tradition und eine Ausrichtung der kommenden Generation für eine ganz andere Gesellschaft bemerkbar. Pädagogik arbeite ohne gesellschaftliche Legitimation am Umsturz der Verhältnisse. Zumindest in der Phantasie ihrer theoretischen Entwürfe und Konzepte und durch entsprechend instrumentierte Erziehungsmaßnahmen versuchten manche der so Gescholtenen genau das, nämlich die Vorbereitung des Nachwuchses auf die Veränderung, sei es durch die Vorwegnahme der einzurichtenden Gesellschaft in der Schule, sei es durch die Erziehung für den revolutionären Widerstand.

Wenn wir heute rückblickend mitgeteilt bekommen, dass dergleichen Bemühungen allesamt gescheitert seien, so wird diese Rhetorik nur sinnvoll mit der Unterstellung, die Bewegung hätte Erfolg haben, das Gewollte hätte Wirklichkeit werden können. Genau das aber bestreiten jene Theoretiker der Kontinuität, die mit dem Fortbestand der Gesellschaftsformation auch den des Projektes der Pädagogik verbinden.

Gleichwohl kann schlecht behauptet werden, die damalige Reform hätte nicht zu gravierenden Veränderungen des öffentlichen Erziehungswesen geführt, wie etwa zu anderen Umgangsformen zwischen Schülern und Lehrern, weg von der „Untertanenfabrik“ oder zu einer bis dahin nicht für möglich gehaltenen Ausweitung höherer Berechtigungen und Abschlüsse. Gestritten wird heute darüber, ob damit bereits das Bildungswesen ein anderes geworden sei. Manche urteilen gelassen, indem sie die Funktionalität des Systems als stabil bewerten, wobei die Humanisierung der Schule nicht etwa im Gegensatz zu ihrer Funktion steht, sondern ausdrückt, dass der zivilisatorische Rückstand der Schule gegenüber der Gesellschaft etwas aufgeholt wurde. Andere wiederum erkennen in der Bildungsexpansion den unaufhaltsamen Weg zu einem Einheitsschulsystem, das nur auf der Basis der Aushöhlung der Leistungsanforderungen zu haben sei, weswegen das System über kurz oder lang seine Funktionalität verlieren müsse, es sich letztlich selbst abschaffe.

Das Einheitsschulsystem kann schlecht als revolutionärer Umbruch, sondern sollte eher als Durchsetzung der konsequenten Variante der meritokratischen Schulverfassung angesehen werden. Erst die Aufgabe des Leistungsprinzips, wenn sie denn zuträfe, würde den Hebel an eben dieser Verfassung ansetzen. Denn wenn ohne Leistung alle alles schaffen, weil Schule so gestaltet wird, dass an den Forderungen keiner mehr scheitert, dann allerdings wäre der Bruch mit der Funktionsbestimmung die Folge.

Damit wäre freilich noch nicht darüber geurteilt, ob das Projekt der Pädagogik in Gänze zur Disposition stehe. Gelassener mag der Beobachter bei

allem offensichtlichen Wandel die öffentliche wie die private Erziehung in der Kontinuität ihrer pädagogischen Aufgabenstellung sehen. Diese bedeutet, solange wir in der gegebenen Gesellschaft leben, die nachwachsende Generation im Schonraum pädagogischer Verhältnisse auf die zukunfts offene Rolle der Erwachsenengeneration vorzubereiten. Die Gesellschaft entwickelt sich dynamisch weiter, und die Pädagogik folgt ihr. Sie geht ihr nicht voran, so das Theorem, das Friedrich Paulsen an der Schwelle zum 20. Jahrhundert formulierte. In ihren Grundstrukturen ist die öffentliche Erziehung demnach stabil.

Zum bürgerlichen Projekt der Pädagogik zählt nun nicht allein die Aufgabe, sich wandelnde Verhältnisse in der Gesellschaft durch eine entsprechende Qualifizierung des Nachwuchses zu sichern. Es sah sich nur in Ausnahmen als Agentur zur Bedienung gesellschaftlicher, vor allem ökonomischer und staatlich politischer Interessen. Diese sind trotz der Formierung des Bildungswesens durch jene bürgerlich kapitalistische Grundstruktur allein ideologisch auf die beiden einzigen Nenner zu bringen. Zwar koexistieren in der Gesellschaft nicht einfach friedlich unterschiedliche Interessen. In ihr herrscht ein struktureller Imperialismus der Ausrichtung auf kapitalistische Verwertung oder euphemistisch ausgedrückt: auf das Wachstum des Brutto-sozialprodukts. Aber das Lebensinteresse der Menschen, wie es projektiv gesteigert in den Erwartungen an Erziehung und Bildung des Nachwuchses zum Ausdruck kommt, lässt sich nicht einfach und allein als ökonomisches bestimmen. Noch dort, wo es als solches auftritt, ist damit nicht unbedingt die Gefolgschaft gegenüber dem Prinzip der enthemmten Suche nach Profit gemeint. Dieses ökonomische Interesse ist nicht synonym mit Wohlergehen, Gerechtigkeit, Solidarität.

In der Verlängerung solcher anders sich artikulierenden Lebensinteressen kommt es nicht nur zu reformistischen oder revolutionären Gegenmodellen für die Gesellschaft, sondern auch notwendig zu anderen pädagogischen Theorien als solchen, die von der Wirtschaft, als wäre sie das Gesamtinteresse, verkündet werden. Mit diesen Theorien werden nicht nur Ansprüche an die Wirklichkeit der Erziehungsverhältnisse formuliert, sondern auch Praktiken verbunden und ihnen ein Raum in der öffentlichen Schule zugewiesen.

Pädagogik als die Reflexionswissenschaft dieser Praxis der Erziehung und Bildung hat sich lange Zeit entsprechend darum bemüht, die relative Eigenständigkeit der pädagogischen Praxis gegenüber gesellschaftlichen Partikularinteressen auszulegen, zu begründen und zu verteidigen. Sie tat bzw. postulierte dies in der advokatorischen Zuständigkeit für das Recht der nachwachsenden Generation auf ihr Selbstsein, der pädagogisch angebahnten Verfügung über sich als Mündigkeit.

Hier nun setzt die Frage an, ob – jenseits des bloßen Postulates – die Pädagogik als die Bildung eines Subjektes und die Erziehung zur Mündigkeit überhaupt noch genügend gesellschaftlich geerdet ist, damit sie als wirkmächtiger Faktor der Gestaltung und des Nachdenkens über Erziehung und Bildung bestehen kann. Gibt es diesen eigenen Geltungsbereich des Pädago-

gischen noch in zureichendem Maße, damit er nicht als bloß idealistische Einrede behandelt werden kann? Oder ist mit dem weltweiten Siegeszug des Neoliberalismus' ein Maß an Kolonisierung des Pädagogischen eingetreten, das dieses nunmehr gänzlich unter das Verwertungsinteresse der Ware Arbeitskraft subsumiert werden kann? Eben: Adeus Pädagogik?!

Im Feld von Erziehung und Bildung lässt sich inzwischen argwöhnen, dass das bürgerliche Projekt der Pädagogik an seinem Ende angekommen ist, es nicht einmal mehr zu Idealisierung falscher, weil ökonomisch bestimmter Praxis taugt. Nicht wenige Lehrer und Erzieher sowie wissenschaftliche Pädagogen empfinden sich auf verlorenem Posten. Sie erkennen sich und ihre ureigene Aufgaben nicht mehr in dem wieder, was ihnen in den letzten 15 Jahren an Reform abverlangt worden ist. Die dringt in semantische Umwidmungen alter Begriffe ein: Erziehung wird einzig als Bekämpfung devianten Verhaltens, als Inkorporierung der allseitigen Erfüllungsbereitschaft flexibler Menschen gefordert und mit menschenführender Selbst- und Fremdmotivierung betrieben. An die Bildung glauben nicht einmal diejenigen noch, die von ihrer Notwendigkeit im Bildungssystem leben. Die Bedingungen, unter denen Bildung gedeihen kann, werden schier systematisch ausgehebelt, in der Schule wie in der Universität. Was didaktisch geschehen soll, entscheiden nicht mehr Lehrer mit ihrer Bildungsaufgabe, sondern vor allem Verkäufer und Produktmanager jener selbstwirksamen Fremdoriente- rung am allgemeinen Kompetenzsprech.

Das Projekt bürgerlicher Emanzipation durch Pädagogik hat vielleicht den Augenblick seiner Verwirklichung versäumt. Es kann zur Seite geschoben werden. An seiner Stelle stehen mächtige Erben bereit, die Anderes und zugleich ungleich Wirkungsvolleres unternehmen, um die nachwachsende Generation in die Gesellschaft zu integrieren.

Auch wenn die Aufgabe selbst schlicht nicht zur Disposition gestellt werden kann, ist fraglich geworden, ob man zu ihrer Realisierung noch Pädagogik in jener Fassung benötigt. Es gibt eine Reihe von Hinweisen dafür, dass es mit der Vorbereitung und Integration der nachwachsenden Generation durch die Erwachsenengeneration unter anderen Zielen und mit anderen Mitteln weitergehen wird.

## II

Die Erben der Pädagogik mögen noch einige Zeit das pädagogische Vokabular benutzen, so als ob sie vorsichtigen Respekt vor der überkommenen Deutungsmacht und der ehemals gesellschaftlich breiten Identifikation mit den alten Begriffen bewahrt hätten. Aber in der Sache haben sie mit Pädagogik immer weniger zu tun. Woran lässt sich dies festmachen? Wer tritt an die Stelle der Pädagogen?

- Die Promoter des neuen Curriculums, ihre Verfasser und Vermittler, sind nicht mehr unbedingt Pädagogen. Sie sind Bildungsunternehmer, Plattformgestalter, Kompetenztrainer. Ihre Tools sind keine adressaten- und

inhaltsgebundenen mehr, sondern versprechen ein Sesam-öffne-dich für universale subjektive wie objektive Verfügbarkeit. Mit ihnen werden Kinder wie Erwachsene fit für andere gemacht. Einen Lehrer oder Erzieher kennen sie nur noch als Lernbegleiter und Lernlandschaftspfleger. Die gewählten Formate und Anwendungen machen deutlich, dass die Medien und Methoden längst eine andere als pädagogische Funktion der Herausforderung zur Mündigkeit und Urteilkraft übernommen haben. Sie fassen ihren Adressaten vor allem als Konsumenten von etwas auf, was dieser sich nicht erarbeiten muss, was er vielmehr fertig als Resultat vernutzen kann. Diese Medien und Methoden vermitteln vor allem sich selbst, indem sie sich, als wäre es bereits Vermittlung von etwas, zum Kauf anpreisen. Die Medien sind erzieherisch wirksam, indem sie Dienstfertigkeit im Umgang mit Informationen und deren Umsetzung in andere Informationen einzuüben verlangen. Radikal kann antizipiert werden, dass mit der Erfüllung von Medienkompetenz jedwede weiter ausgreifende Bildung an einer Sache überflüssig geworden ist: Wozu sich mit „totem“ oder auch nur „trägem“ Wissen belasten, wenn alles als Information im Internet verfügbar ist? Wozu noch individuierende Zueignung von etwas, wo doch alles auf Knopfdruck angeeignet werden kann?

- Die Nachfolger der Pädagogik visieren gar nicht mehr die Mündigkeit ihrer Adressaten. In der Erwachsenenbildung ist vom *lifelong learning* die Rede, aber mit Bildung muss dieses nichts zu tun haben, dafür allzu oft mit unausgesetzt abverlangtem Verhaltensumbau, Anpassungsbereitschaft und der Entwertung eingebrachter Bildung und Erfahrung. Den „flexiblen Menschen“ behindert Bildung und Erfahrung mehr, als dass sie ihm „nutzen“ könnte. Weitgehend naiv urteilen die Erben der Pädagogik über Erwachsene als wären diese Objekte fortgesetzter Erziehung. Die Alten werden nicht als die Lebenserfahrenen, als diejenigen behandelt, von denen es zu lernen gilt, sondern als solche, denen beigebracht werden muss, wo überall sie sich weiterentwickeln können und sollen. Die damit einher gehende Pädagogisierung aller Lebensverhältnisse bedeutet eine unausgesetzte Aufforderung, sich der Führung durch andere anzuvertrauen, im Museum genauso wie bei allen Ratgebern für alle Lebenslagen. Wenn aber auch auf diese Weise Erziehung entropisch wird, sie nie aufhört und sie in immer mehr Lebensbereiche eindringt, so bedeutet Entgrenzung nicht etwa den Siegeszug der Idee, sondern ihr Ende: die Auflösung der Erziehung einmal bestimmenden Vorstellung von Mündigkeit.
- Die Steuerung des Erziehungssystems ist angesichts des ohnmachtspolitischen Aufrechterhaltens des deutschen Bildungsföderalismus längst auf Weltagenturen übergegangen. Ziele empfängt man von Oben, etwa von der OECD als dem wiederauferstandenen Weltgeist. Die Agenda wird im Headquarter Paris bestimmt, das Globalisierung der Bildung als Mittel zum Zwecke der ökonomischen Entwicklung begreift. Die

UNESCO als die vormalige Agentur der Interessen der Heranwachsenden für Bildung und Erziehung ist inzwischen unzuständig geworden. Kein deutscher Kultusminister kann es sich erlauben, die Modernisierungsparolen und -rezepte rechts oder links liegen zu lassen, die von der OECD kommen. Die OECD erkennt nur noch das an Inhalten an, was dem Kampf der konkurrierenden Nationen um Erfolge auf den Märkten dient. Die damit inhaltlich betriebene Ökonomisierung der Pädagogik entsorgt nicht nur zunehmend deren altes Vokabular, sondern mit ihm auch das Wissen um die Aufgabe, das als solches allererst die Praktiker in die Lage versetzte zu tun, was ihres eigenen Amtes wäre.

- Das Programm findet Nachahmer an der Stelle, an der der größte Widerstand zu erwarten wäre, den Universitäten. Deren Management betreibt die Wissenschaft nicht mehr als Ziel, sondern als Mittel zum Geschäftsgewinn. Die Wissenschaft akzeptiert die Liquidation von kritischer Distanz, Eigensinn, historischem Wissen und Aufklärung, weil all das den uniformierten Betriebszweck stört. Die Universitäten entsorgen die entsprechenden Disziplinen, als wären sie mit ihrer kritischen Haltung eine „bad bank“. Sie zwingen das anpassungsbereite Personal in Wettbewerbe für Projekte, die mit der Größe von Einnahmen Reputation versprechen. Das geht einher mit der unausgesetzten Selbstenthusiasmierung als Exzellenz. Für Bildung im Medium der Wissenschaft als kritische Forschung ist da wenig Platz. Sie wird von den Geldgebern als Ausnahme von der Regel gefördert, damit diese nicht allzu deutlich wird. Komplementär kann vom Studieren als einer neugierigen Hingabe an das gefasste wissenschaftliche Interesse keine Rede mehr sein. Die als Kunden schlecht behandelten Studierenden, orientieren sich am Pensum totalitär bürokratisierter Obligationen. Sie sammeln Punkte, die wiederum nur für sich, nicht mehr für etwas stehen, derentwegen sich eine Anstrengung lohnen würde.
- Die Macher der neuen Bildung strotzen vor Unbedarftheit. Sie sind in erschreckendem Sinne handlungsfähig, weil sie kein Bildungsskrupel mehr bremsen. Konzepte wie das der klassischen Bildung, das Menschen mit der Kontinuität ihrer Geschichte auf die Gestaltungsaufgaben der Zukunft verweist, gelten ihnen als veraltet, verschmückt, nutzlos, nicht einmal wertsteigernde Distinktionsgewinne werden mehr mit ihr verbunden. Dahinter steckt ein Geschäftsinteresse. Denn historisches Wissen und Erfahrung werden für all diejenigen zu einer Bedrohung, die mit den Parolen des Tages auftreten, als wären sie neue und zwingende Lösungen für drängende Probleme. Faktisch werden sie zu Heilsversprechen und Visionen, mit denen die Ergebnisse der Aufklärung verhöhnt werden. Das Geschichtslose eines Mehr und Besser umgeht die Erinnerung daran, dass die empfohlenen Konzepte nur rasenden Leerlauf produzieren.
- Die neuen „Bildungswissenschaften“ nennen sich so nur noch mit sardonischer Freude über das Ende jener Bildung, da sie diese unter dem Label längst unbegriffen beiseite gelegt haben und sich dafür mit Psychometrie

und Betriebswirtschaftslehre aufrüsten. In den Masterplänen für Forschung zum Bildungswesen tauchen die zentralen pädagogischen Begriffe gar nicht mehr auf. Erziehung wird zur Verhaltensumstellung und Motivation dem Scheine nach technologisiert. Das Unterrichten in einer Schule lernt man, indem man das Classroom-Management lernt, wie man z.B. „effektive Unterrichtszeit“ nutzt. Output-optimierungsorientiert gilt es zukünftig zu denken, obwohl man es weiterhin mit Kindern als Schülern zu tun hat, die objektiv mit ihrem Lehrer in Erziehungssituationen agieren. Während Bildungszeit vor allem Mußezeit zum Verstehen der Inhalte des Unterrichts bedeutet, wird sie nun als Management-Aufgabe des zeitnutzenden Verklickerns von etwas bestimmt, für das sich weder Lehrende noch Lernende zuständig fühlen.

Bevor das mit den Hinweisen begründete mögliche, also weder schon vollendete, aber doch drohende Ende der Pädagogik abschließend bewertet wird, soll zur Fixierung des Bedrohten eine genauere Erinnerung an das überlieferte Programm erfolgen. Was also steht, wenn auch nicht unbedingt vollständig zur Disposition, aber doch in seiner bisherigen Auslegung möglicherweise vor dem Ende seiner Wirkmächtigkeit?

### III

Solange die Erwachsenengeneration dafür Sorge tragen muss, ihren Nachwuchs sicher und geschützt aufwachsen zu lassen, bis er schließlich erwachsen geworden ist und die Aufgabe der Elterngeneration zu übernehmen hat, gibt es ein pädagogisches Intergenerationenverhältnis. Mit ihm stellt sich die Frage, wie diese Aufgabe als Erziehung gestaltet werden soll. Die Frage wurde in der Geschichte in unterschiedlicher Weise beantwortet. Spätestens mit der griechischen Kultur ist sie zu einem zentralen Gegenstand der Selbstreflexion der Menschen in der Gesellschaft geworden. Sachlich ging es nicht mehr allein um die reproduktive Einübung in die Aufgaben und Funktionen der Erwachsenenwelt. Vielmehr sollte die Pädagogik so eingerichtet werden, dass mit der Bildung der nächsten Generation auch die Verhältnisse, in die sie eintreten würde, verbessert und weiterentwickelt werden können. Erziehung als Ausprägung eines verantwortlich erwachsenen Verhaltens ergänzte der antike Diskurs um die Inkorporierung einer humanen, tugendhaften und durch das Erkennen der Ideen aufgeklärten Lebensgestaltung.

Was so als Anspruch an die Pädagogik in die Welt kam, verschwand als Menschenbildung nie ganz aus der folgenden okzidentalen Geschichte. Auch wenn die Gesellschaft bis in die frühe Aufklärung hinein wie selbstverständlich durch die Ordnungen der primär stationär gedachten Gesellschaft geprägt war und damit die übergroße Mehrheit der Menschen, wenn überhaupt, so vor allem zum Gehorsam gegenüber dieser Ordnung erzogen, nicht aber sie reflektierend und entwickelnd gebildet wurde, blieb die Vorstellung von der Bildsamkeit der Menschen im Bewusstsein. Der durch Renaissance und Re-

formation einsetzende Aufklärungsschub aktivierte die antike Idee der Bildung. Er machte das Postulat einer allgemeinen, also allen zugänglichen Befähigung zur Weltverbesserung erstmals wirkmächtig. Von Luthers Forderung, alle Menschen hätten die Möglichkeit zu erhalten, das Wort Gottes unmittelbar zu vernehmen, weswegen sie der in die Muttersprache übersetzten „Heiligen Schrift“ mächtig werden sollten, bis zu Comenius' ausgreifender Aufnahme dieses Gedankens in seiner „Großen Didaktik“ ist es nur ein logischer Schritt, zu einer fortschreitenden Verallgemeinerung und faktischen Politisierung des Motivs für die Pädagogik: Wenn Gott alle Menschen mit Vernunft ausgestattet hat, so wollte er damit, dass wir diese Vernunft so weit wie möglich zur Entfaltung bringen lassen. Dafür ist es notwendig, allen alles allseitig zu vermitteln und das auf dem Wege der Didaktik, dank der es erstmals erlaubt sein soll, rasch, angenehm (für alle) und gründlich vorzugehen. Das geschieht, damit wir die Absicht des Schöpfers durch die Wiederherstellung einer geordneten Welt erfüllen, das heißt einer, in der Frieden und zunehmendes Wohlergehen für alle gesichert ist.

Das Exilland des Comenius, das durch manche im Streite sich befindlichen kirchlichen Fundamentalismen geprägt war, zugleich aber gerade seine eigene Nationwerdung erlebt hatte, nämlich die nördlichen Provinzen der Niederlande, machten ernst mit der Möglichkeit einer auf Erziehung (Nützlichkeit und Tugendhaftigkeit) und Bildung ausgerichteten öffentlichen Aufgabe. Holländer wurde man als Mädchen wie als Junge nun weniger durch Religion oder Geburt, sondern durch die gemeinsam besuchte Schule. Schnell erkannten Gewerbetreibende wie die aufgeklärten Vertreter herrschender Häuser, dass der Fortschritt wesentlich davon abhängen würde, inwiefern der Nachwuchs zu mehr erzogen und gebildet würde, als einfach das zu wiederholen, was ihm Geburt und Stand abverlangten. Die anhebende wissenschaftlich technische Weltbeherrschung sollte mit Hilfe von Bildungsinstitutionen nachhaltig erweitert werden. Schon hier wird Pädagogik Mittel zum Zweck des gesellschaftlichen Wandels, ihm zu folgen wird zur Bedingung ihres Erfolges.

Das 18. Jahrhundert wird zum pädagogischen erklärt, weil noch unter den Bedingungen des *ancien régime* der neue Mensch und Bürger pädagogisch konzipiert wird. Für beide gilt die geistige, soziale und ökonomische Autonomie, die zugleich die Unabhängigkeit vom überkommenen Stand visierte. Der in der deutschen Aufklärungspädagogik vertretene Nützlichkeitsstandpunkt der Erziehung und Bildung wurde freilich schnell mit Gegenreden bekämpft und eingedämmt. Zunächst sahen sich die alten, bis dahin exklusiven Bildungseinrichtungen, vor allem die der Kirche und des Handwerks, in ihrem Status bedroht. Beide richteten sich gegen eine Pädagogik, die sich für berechtigt hielt, ihre Aufgabe selbst zu definieren. Der preußische König wollte zwar, dass seine schlesischen und katholischen Neubürger mit Hilfe der Schule seine Untertanen würden, zugleich fürchtete er, dass mit einer erweiterten Bildung „nun alle Sekretärs werden wollen und in die Städte strömen, wo sie bald enttäuscht zum Widerstand gegen die Obrigkeit greifen“.

Ausgerechnet in der Morgenröte der bürgerlichen Erwerbsgesellschaft, im Anschluss an die französische Revolution kommt es in Deutschland nicht zur Durchsetzung einer Pädagogik, die die Entfaltung „industriöser Gesinnung“ für alle verlangt, sondern zu einer Gegenbewegung. Sie führt für kurze Zeit zum Sieg einer philosophischen Position, die die Bildung einer durch Individualität ausgezeichneten Subjektivität gegen deren Vernutzung für einen heteronomen gesellschaftlichen, vor allem ökonomischen Zweck schützen und stark machen will. Aber der neuhumanistische Einspruch bleibt weitgehend ein idealistischer Anspruch, während sich die bürgerliche Gesellschaft zur „großen Industrie“ aufmacht und sich die technischen wie ökonomischen Revolutionen mit nicht zu bremsender Dynamik durchsetzen, die mit Verzögerungen auch die Entwicklung des Bildungswesens bestimmen.

Von da an treten folgenreich Bildung und Ausbildung auseinander, wird die Empirie einer Erziehung zu Gehorsam und Anpassung kontrastiert mit dem davon freien Aufwachsen der Kinder in hergestellter Autonomie sowie der Freiheit, die erst mit der Bildung an der Welt in freier Wechselwirkung zu haben ist. Pädagogik ist von nun an in der uns bis heute prägenden Weise in den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft verstrickt. Er bedeutet freilich nicht einfach das Auseinandertreten von Idealen und Wirklichkeit, sondern das Ineinander beider, sei es zur Seite der Idealisierung dieser Wirklichkeit, sei es zu der des Freilegens des Besseren in der Wirklichkeit. Aber jenseits dieses Streites um die Auslegung des Telos' und der Möglichkeit der Pädagogik in der nun gänzlich bürgerlich gewordenen Gesellschaft lassen sich auch Gemein-

samkeiten auffinden, die eine einheitliche und stabile Sachwalterschaft der Pädagogik für ihren Bereich begründen. Es geht mit ihr um die Vollendung der pädagogischen Anstrengungen in der zur Mündigkeit entlassenen neuen Generation. Egal, ob man diese radikal entwirft, so dass zu ihr allgemein der eigenständig prüfende Vernunftgebrauch gehört, der alle Gegebenheiten zu problematisieren erlaubt, ja dieses verlangt, oder ob es eher funktional darum geht, unter weitgehender Wahrung dieser Gegebenheiten, die sich neu stellenden Aufgaben eigenständig zu bewältigen, die Eigenstruktur der Pädagogik Erziehung zur Mündigkeit wird zur bürgerlichen Gemeinformel, bei allen Schwierigkeiten und Konflikten ihrer substanzialisierenden Auslegung.

Herwig Blankertz hat sie gültig folgendermaßen formuliert:

„Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten. Die Struktur steht in Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen. Doch auch dann, wenn die Erwachsenen nur die Bewahrung des Vorgegebenen wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen, liegt das Ziel in der Freigabe der Erzogenen. [...] Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils historisch gegebenen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär“ (Blankertz 1982, S. 306f).

Mündigkeit ist das Ziel der Erziehung, ja, ihre *raison d'être*. Sie richtet sich nicht allein auf formale Selbständigkeit im Sinne der Rechtsfähigkeit oder Arbeitsvertragsfähigkeit, sie wird erst zu ihr durch die substanzielle Urteilsfähigkeit dank erlangter Bildung und Selbsterziehung zur rationalen Lebensführung. Mit dieser wird man nicht bloß die Realisierung einer Kompetenzstufe, sondern jemand, der sich diskursiv verständig und verschieden auf gemeinsame Sachverhalte beziehen kann. Disziplin ist dabei das Befolgen dessen, was man als notwendig und vernünftig eingesehen hat. Das wird angestrebt und verfolgt im durchgesetzten öffentlichen Bildungswesen, nicht ausschließlich in diesem, aber für diese Aufgabe ist es letztlich geschaffen worden. Mögen die gesellschaftlichen Mächte dieses System in ihrem Interesse programmieren wollen, die innere Logik der pädagogischen Prozesse verlangt vom Lehrenden die Freisetzung der Mündigkeit. Schule lässt sich nicht mehr als Werkschule oder Katechese, auch nicht als Untertanenfabrik organisieren. In einer sich demokratisch formierenden Gesellschaft sind die Eltern nur dann zu veranlassen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, wenn diese ihnen den Schutz bietet, nicht instrumentalisiert zu werden. Das gilt sogar dort, wo einzelne Eltern zur Privilegiensicherung marktgerechte Qualifizierung für ihre Kinder beanspruchen. Denn noch dann geht es um ein wie auch immer missverstandenes Kindeswohl, nicht aber um die Bedienung des Interesses eines Konzerns an der zu formierenden Ware Arbeitskraft. Die advokatorische Verantwortung der Pädagogik für die nachwachsende Generation folgt aus der Eigenstruktur des Pädagogischen und mit ihr verbunden ist das

Interesse der Gesellschaft. Denn diese muss wollen, dass die nachwachsende Generation die Hypotheken bearbeitet, die die Erwachsenen dieser hinterlassen. Wie die kommende Generation diese Aufgabe erfüllen wird, kann die gegenwärtige Erwachsenengeneration nicht bestimmen.

Das Emanzipative dieser Grundvorstellung von der Eigenstruktur der Erziehung entsteht aus dem modernen Generationenverhältnis und der bedrohten und der erhofften, ungewissen Zukunft der Menschheit und der Gesellschaften. Bedroht wird es zunehmend durch die Übergriffigkeit der gesellschaftlichen Mächte, die ihr Partikularinteresse im Bildungssystem durchzusetzen versuchen.<sup>1</sup>

Man kann sagen, dass bis in die Phase der uneinheitlichen Reformpädagogik und bis zum Aufstieg des Nationalsozialismus der Kampf um die Eigenständigkeit der Pädagogik ein offensiver war und er mit der Durchsetzung der öffentlichen Schule und der Einführung der Teilzeitberufsschule als eine Erfolgsgeschichte zu betrachten ist. Danach kam es mit der demographischen Entwicklung zu einer bis heute sich fortsetzenden, quantitativen Bildungsexpansion, die mit der Ironie zu rechnen hat, dass das Gymnasium hierzulande zur Hauptschule geworden ist. Womit sich zumindest institutionell die Voraussetzungen einstellen, allen alles allseitig zu vermitteln. Dass in den letzten Jahren Massives unternommen wurde, diese Expansion nicht allein aus fiskalpolitischen Gründen der Unterfinanzierung des Systems zurückzudrängen und der Hebel an der Verkürzung der Bildungszeiten angesetzt wurde, scheint nicht viel zu besagen. Denn diese Reformen scheinen allesamt zurückgenommen zu werden.

Dialektisch scheitert die Ökonomisierung des Bildungswesens womöglich an sich selbst: Sie verursacht eine neue Knappheit der Ressourcen, vor allem die der Zeit, was als Nachteil empfunden wird. Als Gegenbewegung wird mehr Zeit für Bildung und Erziehung verlangt. Aber damit bewegt sich der Gedankengang schon zu stark in den aktuellen Auseinandersetzungen.

Blankertz' Versuch einer Erinnerung an die Aufgabe der Pädagogik erfolgte weniger in der Tuchfühlung ihrer Bedrohung durch den neuen Ökonomismus, sondern war geschichtsphilosophisch und aus der unmittelbaren eigenen Geschichtserfahrung heraus motiviert. Die Sachwalterhaltung der Pädagogen lässt sich nach der europäischen Katastrophe des Faschismus weniger als eine vorwärtstreibende Überzeugung der Praxis und der Theorie beschreiben. Vielmehr erfolgt sie in einer Abwehrhaltung gegenüber der Gefährdung der Idee. Sie ist historisch vor allem in der deutschen Tradition mit dem Rückfall in die Barbarei belegt. Die Nationalsozialisten haben in der ih-

---

<sup>1</sup> Um ein anstößiges aktuelles Beispiel zu nennen: Gegenwärtig wird etwa Emanzipation als die Ermöglichung der Verwertung der Arbeitskraft junger Mütter (und Väter) verstanden, die damit für ihre Kinder in den ersten Lebensphasen nicht selbst sorgen, sondern sie in Krippen geben, wo sie von Dienstleistenden empfangen und versorgt werden. Gegen solche Tendenzen hat der Verweis auf die Eigenstruktur der Erziehung etwas Defensives. Das kann als ein Symptom für einen schleichenden Prozess gelten, aber es wäre zu kurz gegriffen, dergleichen jüngste Auswüchse schon als das Ende zu begreifen.

nen eigenen revolutionären Gesinnung die Eigenstruktur der Erziehung zur Mündigkeit in eine zum bedingungslosen Führergehorsam wandeln wollen und dafür jedes aus der Tradition aufgreifbare Instrument der Indoktrination genutzt. Sie beerbten den Antiintellektualismus, den Antiindividualismus und den Vitalismus des deutschen Irrationalismus und der Reformpädagogik. Sie waren damit gar nicht so sehr verschieden von der anderen Aufhebung der bürgerlichen Emanzipation, wie sie im sowjetischen Reich mit dem Stalinismus anhub. Auch hier wurden Ideen einer nicht individualistischen Emanzipation zugunsten einer Staatspädagogik liquidiert, die die religiöse Verehrung der Vernunft der Partei und ihrer Führung einübte und die „wissenschaftliche Weltanschauung“ gegen die Bildung setzte.

In beiden Varianten erkannten Vertreter der bürgerlichen Erziehung nicht mehr diese selbst, sondern brandmarkten sie als „Unpädagogik“. Eben weil sie mit der Eigenstruktur gebrochen hatten, verdienten sie nicht das Attribut der Pädagogik.

Damit war die Sache begrifflich ins Reine gebracht worden, aber nicht einmal ansatzweise geklärt, wie es dazu kommen konnte, dass der Bruch so erfolgreich war. Das Versagen der Pädagogik, wie es sich in deren Willfährigkeit für die Zwecke und Mittel der Verführung ausdrückt, wurde weitgehend externalisiert, nicht aber wurde gefragt, inwiefern die Pädagogik Anteil nimmt an der Dialektik der Aufklärung, die nicht nur markiert, wie die Aufklärung ihr eigenes Motiv verlieren kann, sondern wie sie das Gegenstück in sich aushält.

Weitgehend frei von solcher Selbstkritik re-etablierte sich nach 1945 die bürgerliche Pädagogik mit der ganzen Ambivalenz ihrer Versprechen und Auslegungen. Es bedurfte der Nachwirkung der aufklärerischen Impulse der 68er-Generation, bis die Pädagogik dazu bereit wurde, im nicht polemischen, sondern im erschließenden Sinne, Erziehung und Bildung in ihrer eigenen Dialektik ernst zu nehmen.

Dies bedeutete nicht, ihren Telos bloß als Ideologie zu entlarven, wenn auch durchblickerhafte Kritiker der neuen Linken jenen bürgerlichen Betrug sofort erkannt zu haben glaubten. Es verlangte aber, die Zielsetzung mit der Durcharbeitung ihres mit Gründen erfolgenden Versagens in der Praxis zu verstehen. Es sollte geschehen, um ihren immer möglichen besseren Ausdrücken zur Verwirklichung zu verhelfen. Diese Kritik an dem Ungenügen der Praxis an ihren Ansprüchen stand damit immer auch im Zeichen des praktischen Interesses an der Verwirklichung der Pädagogik.

Es gilt für andere Bewegungen der anhebenden Kritik an der Pädagogik in prinzipiell ähnlicher Weise. Mit der sozialwissenschaftlichen Ausweitung und Umformung der pädagogischen Denkform wurden so manche von außen gelieferten Impulse der Aufklärung des Systems über sich freigesetzt und weitgehend zum Wissensbestand der Reflexionsform gemacht. Man erkannte so vieles über die Psychodynamik der pädagogischen Beziehung, über die institutionellen Determinanten, über die gesellschaftliche Formung von Praktiken oder die Wirkungen des Bildungssystems für die gesellschaftliche Reproduktion.

Belehrt wurde die Pädagogik über die Logik einer Praxis, die allein mit Technologieersatztechnologien ihr Technologiedefizit zu kompensieren vermag oder durch Wirkungsforschung, die mit dem Versprechen auftritt, Wirkung verstärken zu können und manches andere mehr. All das hatte zwar die pädagogische Reflexionsform auch schon beinhaltet, aber sie hatte sich geweigert, es zum Ausgangspunkt der Theorie zu machen. Die sollte das Gewollte auszuliegen, womit sie zunehmend hilflos gegenüber dem Gegebenen wurde.

#### IV

In dem Maße aber, in dem die Pädagogik ihr ausgelegtes Sollen nicht mit dem Sein vermittelte, geriet sie in den Verdacht, immer nur Unerreichbares und Ungreifbares zu postulieren. Die Bindungskraft an das Telos einer Erziehung zur Mündigkeit schwand hin in der Märzsonne der Modernisierer. Diese dienten sich dem Staat und der Politik als solche an, die diesen zum Erfolg verhelfen könnten, nämlich angesichts gewaltiger fiskalischer Notlagen das System auf Optimierung ihrer verwertbaren Effekte zu trimmen. Die Pädagogen konnten dagegen nur hier und dort ihre schön gemachte pädagogische Provinz als Lösung für alle empfehlen. Die zur Macht gekommene Allianz aus Psychometrie und Betriebswirtschaftslehre setzte dagegen in Verbindung mit neuer staatlicher Steuerung auf eine Kampagne zur Selbstverbesserung des Systems: Organisationsentwicklung und die Erfindung einer „lernenden Schule“ wurden massiv eingeführt. Durch eine aufgeklärte Unterrichtstechnologie des evidenzbasierten Wissens darum, was hilft und wirkt, seien die Ergebnisse des Systems zu verbessern. Bei stagnierenden Ressourcen sei es möglich, in kürzerer Zeit durch Rationalisierung und Qualitätsmanagement Effizienzgewinne zu erzielen, die in Wahlerfolge umgemünzt werden können. Dafür setzte die beratende Wissenschaft an kontinuierlicher testbasierter Beobachtung des Systems in seiner Wirkung vor allem im Output von sog. Kompetenzen der Schüler an. Vergleichend wird gezeigt, wie gut/schlecht die Systeme nicht nur mit Rückgriff auf einen Maßstab der vollen Produktivität abschneiden, sondern auch relativierend im Vergleich zu besser abschneidenden Ländern.

Hier sollen die Informationen aufbereitet werden, die dem System helfen, zu einem besseren Output zu kommen, womit nicht unbedingt mehr Bildung und bessere Erziehung gemeint sind, aber doch verwertbare Kompetenzen, die man nun *literacy* nennt.

Keine Frage: Gegenwärtig zählt nicht die pädagogisch wissenschaftliche Expertise in der Bildungspolitik. Über das System urteilen andere, für die die Pädagogik allein ein Anwendungsfeld ihres expertokratischen Machtstrebens ist. Sie bestimmen weitgehend die Agenda der Reform, sie beherrschen die wissenschaftlichen Nachrichten über den Zustand des Systems als „empirische Bildungsforschung“ oder „Gehirnforschung“.

Dass wissenschaftliche Pädagogen nicht mehr als zuständig gelten, die Praxis der Erziehung und Bildung aufzuklären, bedeutet einiges, nicht aber

schon das Ende der Pädagogik. Das wäre erst der Fall, wenn für die pädagogische Reflexionsform ebenso gelten würde, was kritisch für die Erben ausgeführt wurde, dass das Ende der Pädagogik als Praxis und als ihr Telos von denen bestimmt werde, die über beides urteilen. Theorie und Wissenschaft diktieren damit der Praxis nicht nur, was sie tun solle, sondern auch, was sie sei. Dann aber gäbe es gar nicht jene reklamierte Eigenstruktur des Pädagogischen, sie wäre allein die Kopfgeburt einer an ihr interessierten Auslegungskunst. Kann davon mit Rückgriff auf die eingangs skizzierte Symptomatik wirklich die Rede sein?

Die gestellte Frage nach dem möglichen Ende der Pädagogik ist nach dem gesagten vierfach zu stellen und zu beantworten:

- (a) als das Ende des Telos der Pädagogik,
- (b) als das Ende der Zuständigkeit der Pädagogik als Denkform für die Praxis,
- (c) als das Ende der überkommenden Praktiken der Pädagogik
- (d) und als das Ende der empirischen Basis jener Eigenstruktur.

(a) Höchst unsicher erscheint es, ob unsere Gesellschaften die Kraft aufbringen werden, gegen die bereits beschriebene Abkehr vom Telos durch Besinnung aufzubegehren. Das Telos, so zeigen die Veränderungen, ist zwar unersetzbar, aber verlierbar. Das Geschäft mit der Pädagogik ist vielfach mehr ein Geschäft als Pädagogik, weswegen nicht mehr fraglos davon ausgegangen werden kann, Erziehung würde wirklich noch daran arbeiten, sich mit den ersten Akten und danach Schritt für Schritt überflüssig zu machen. Mündigkeit kann ersetzt werden durch unausgesetzte Anpassungsqualifizierung, womit Erziehung faktisch auf Dauer gestellt ist. Das Telos wäre also nur durch den Verzicht auf Einwirkung, das Setzen von Mündigkeit zu retten, was nicht nur eine Zurücknahme ausgreifender Beeinflussung durch Helfer und Animatoure implizierte, sondern eine radikale Infragestellung all der Praktiken, die etwa in der Schule für die fortgesetzte Unmündigkeit, ja deren ideologische Überhöhung als Kompetenz sorgen. Radikal wäre diese Prüfung, weil sie auch all die modernen Lehrkonzepte erfasste, mit denen Autonomie als Selbstwirksamkeit, Selbstkompetenz beschrieben und behauptet wird, die in Wahrheit aber nur Dienstbarkeit entbinden. Zu fragen wäre nach dem Ort der inhaltlich begründeten Urteilsfähigkeit als dem Kern der Mündigkeit. Deren emanzipatives Potenzial ist, so fraglos es erscheinen mag, in der Geschichte immer bedroht gewesen. Die Gestalt der aktuellen Bedrohung ist die der Indifferenz gegenüber substanzieller Rationalität und deren Ersetzung durch eine Verfahrens- und Verfügungsrationalität, die aus den Mündigen Prothesen maschineller Prozeduren macht. Niemand trägt Verantwortung, Herrschaft ist anonym geworden, die Handlanger phantasieren sich mit ihrer technischen Kompetenz in prometheische Höhen.

(b) Ob die Pädagogik als Denkform wieder aus der selbstverschuldeten wie der machtvoll betriebenen Versenkung aufersteht, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob es genügend viele pädagogisch Interessierte gibt, die sich gegen

die Kolonisierung der pädagogischen Praxis durch jene Erben wehren. Dazu wäre es notwendig, dass überhaupt wieder zu Bewusstsein kommt, dass das empirische Geschehen nach einer pädagogischen Erschließung verlangt. Sobald Eltern mit ihren Kindern, Erzieher mit Kindergartenkindern, Lehrer mit Schülern Umgang haben, sind sie aufgefordert, sich auf Erziehungssituationen einzulassen. Da hilft kein Management und keine Konditionierungstechnik wirklich weiter. Sie müssen versuchen, den Kindern und Schülern Aufgaben zu stellen und ihre Fragen zu beantworten und werden so zu Vermittlern des Weltwissens. Was das ist und was es als Lehre bedeutet, und wie es Heranwachsende verwickelt, darüber weiß die Universaltechnik der psychologischen Betriebsführung letztlich nichts, weswegen sie dem Lehrenden nichts in der Sache zu sagen hat. Das drohende Ende der Pädagogik kann also dann zu deren Renaissance führen, wenn das versprochene Optimierungswissen von außen sich als trügerisch, ja als nutzlos, weil unzutreffend erweist. Wenn das schlecht Abstrakte der Erklärungsweisen der Psychometrie nicht mehr verfängt, sowohl als Aufklärung wie als Grundlage der Verbesserung, dann werden Staat und Eltern nach sachhaltiger Sprache und Aufklärung verlangen. Ob das freilich wieder zur Stunde der Pädagogik wird, oder ob nicht andere in die Bresche springen, ist ungewiss. Jenes wird nicht nur abhängen von einer wissenschaftlichen Expertise, die gleichsam Gewehr bei Fuß steht, sondern auch davon, ob die Praktiker, beginnen sich gegen ihre Kolonisierung zu wehren und wieder nach einer Theorie der Praxis verlangen, mit der sie sich und ihre Probleme wiedererkennen können.

(c) Blickt man auf den heutigen schulischen Betrieb, so ist man erstaunt über das Ausmaß an methodischer und inhaltlicher Veränderung des Geschehens. Es fällt z.B. schwer, noch Unterrichtsstunden zu finden, in denen der Lehrer etwas zeigt, etwas vor den Augen und für die Schüler erschließt, sich kritisch mit den Aufgabenerfüllungen der Schüler auseinandersetzt. Dafür haben sich Verfahren durchgesetzt wie das Präsentieren, mit denen faktisch Schüler Lehrfunktionen übernehmen, ohne freilich etwas zu lehren zu haben. Erziehung, Bildung und Vermittlung lassen sich zwar nicht beliebig auf andere Arbeitsformen beziehen, mithin externalisieren. Solange etwas unterrichtet wird, provoziert es die Frage des Verstehens und mit ihm die Vermittlung eines Verhaltens, das zum Verstehen führen kann. Solange der Lehrer etwas unterrichtet, arbeitet er sich an der Differenz der Sache zu ihren didaktischen Repräsentanten ab. Aber es gibt nunmehr eine Fülle von pädagogisch empfohlenen Alternativen zu dieser pädagogischen Kernaufgabe. Erzieher und Lehrer suchen ihr Heil gerade darin, dass externe Experten, die genauso Schulen beraten können wie Militär, Justiz, einen Kunstverein, ein Reisebüro oder eine Gastrokette, ihnen die Arbeit abnehmen und sie mit *teacher-proof* Convenience- oder Fertigprodukten aus der Verantwortung nehmen.

Die klassische Funktion der Lehre als Vermittlung des Weltwissens wird mit besten reformpädagogischen Absichten soweit entsorgt, dass vielfach fraglich wird, wozu Lehrer überhaupt noch Lehrer sein müssen, wenn sie doch vor allem Lernanlässe und Arbeitsformen zu moderieren haben, es ge-

rade ihre Aufgabe ist, nicht zu zeigen, zu belehren, zu korrigieren, sondern die Schüler zu ermutigen, die Aufgaben selbständig zu lösen, die ihnen von jenen Aufgabentoolentwicklern vorgelegt worden sind. Was so als Fortschritt eines Schüler aktivierenden Unterrichts hochgelobt wird, entpuppt sich bei näherem Hinsehen als Entsorgung der Lehrfunktion und als Beschäftigungstherapie. Diese Flucht aus der nicht einlösbaren Lehre in die Moderation vollzieht sich vielfach als Umsetzung von Expertisen, die aus der Wissenschaft kommen. Sie schafft sich damit unfreiwillig als Didaktik ab. Sie übergibt ihre Aufgabe an Methodentrainer.

Es spricht einiges dafür, dass eine Remedur dieser Entwicklung weniger von innen als von außen kommen wird. Die Lehrerschaft scheint nämlich mit ihrer faktischen Entprofessionalisierung gut leben zu können, wird sie doch durch die neuen Formen entlastet. Aber sobald sich in der Gesellschaft der Schaden herumgesprochen hat, der mit dem Verzicht auf Bildung und Wissen für viele einhergeht, wird sich die Furcht verbreiten, ob dergleichen kompetente Inkompetenz bei Schülern und Lehrern ausreichend sein wird, die Zukunftsaufgaben der Gesellschaft zu bearbeiten. In dieser Situation kann es zum erneuerten Interessenausgleich zwischen Pädagogik und „Wirtschaft“ kommen.

(d) Bleibt die Frage nach dem empirischen Fundament des Pädagogischen. Dieses müsste sich noch hinter den Tendenzen ausmachen lassen, die es verändert haben. Noch in ihrer verworfenen Gestalt müsste die Aufgabe der Erziehung, der Bildung und der Vermittlung aufbrechen, wenn wir davon mit Recht sprechen wollen, die Grundlage für alles Reflektieren, Entwerfen, Kritisieren und Erschließen sei die Eigenstruktur des Pädagogischen. Diese empirische Frage hat der Autor sich in manchen seiner empirischen Projekte gestellt. Gezeigt werden konnte, dass noch in der methodenorientierten Einübung ins Präsentieren, eine Erziehung zur Mündigkeit intendiert wird, dass das „Menschenrecht des Verstehens“ (Wagenschein) sich immer auch dann anmeldet, wenn das Verstehen von etwas gar nicht der Ausgangs- und Zielpunkt der pädagogischen Kommunikation war. Wer akzeptiert hatte, was er lernen sollte, wollte nicht selten verstehen, was das war, was er lernen sollte. Wer dagegen nicht lernen konnte, was ihm gelehrt wurde, scheiterte am Mangel an Verstehen. Noch die trivialsten didaktischen Hilfestellungen wurden immer wieder gerechtfertigt als Mittel zum Zweck der Herstellung von Lernerfolgen in der Sache. Das bedeutet, dass das Pädagogische verfehlt, ausgehöhlt, ignoriert und abgewertet werden kann. Aber zugleich lässt es sich nicht als strukturelle Voraussetzung, Implikation und Folge einfach negieren. Die „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld) verlangt weiter nach Erziehung, Bildung und Vermittlung. Aber die List dieser Tatsache steht in Spannung zu allen aufgewiesenen Möglichkeiten, sie nicht ernst zu nehmen und sie umzudefinieren. Nicht wächst in der Gefahr automatisch das Rettende. Illusionslosigkeit ist gerade dann gefordert, wenn der Aufgabe die Chance ihrer Verwirklichung nicht abgesprochen werden soll. Für sie aber empfiehlt es sich, mit dem Schlimmsten zu rechnen.