

Herrmann, Ulrich

**Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein "Ende der Erziehung"**

*Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 105-114*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Herrmann, Ulrich: Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein "Ende der Erziehung" - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 105-114 -

URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144219

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-144219>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 1 – Februar 1987

## I. Thema: Pädagogik und Postmoderne

- KLAUS MOLLENHAUER      Korrekturen am Bildungsbegriff? 1
- JÜRGEN OELKERS      Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle 21
- DIETER LENZEN      Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne 41
- DIETRICH BENNER/  
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER      Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? 61

## II. Diskussion

- MARYANNE WOLF      Sprach- und Lesestörungen im Kindesalter. Neurolinguistische Untersuchungen und Implikationen für die Pädagogik 83
- ULRICH HERRMANN      Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung. Zu Hermann Gieseckes Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“ 105

## III. Rezensionen

- HEINZ MOSER      DIETER BAACKE et al. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik 115
- CHRISTIAN LÜDERS      REINHARD HÖRSTER: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz 117
- CHRISTIAN LÜDERS      RAINER TREPTOW: Raub der Utopie. Zukunftskonzepte bei Schütz und Bloch – Kritik der Alltagspädagogik 117

- MICHA BRUMLIK                    GÜNTER J. FRIESENHAHN: Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse 121
- JÜRGEN OELKERS                    WINFRIED BÖHM: Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems 125
- JÜRGEN DIEDERICH                    JÜRGEN OELKERS: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht 129
- ANDREAS KRAPP                    HENNING HAFT/HAGEN KORDES (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2) 134

#### IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 141

## Contents

### I. Topic: Educational Theory and Post-Modernism

- KLAUS MOLLENHAUER      Are revisions of the concept of education (Bildung) inevitable? 1
- JÜRGEN OELKERS          The return of post-modernism – Pedagogical reflections on a new fin de siècle 21
- DIETER LENZEN            Myth, metaphor, and simulation – On the prospects of systematic pedagogics in post-modern times 41
- DIETRICH BENNER/  
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER      Post-modernist education: Analysis or affirmation of societal change? 61

### II. Discussion

- MARYANNE WOLF          A neurolinguistic investigation of childhood language and reading disorders: Implications for pedagogy 83
- ULRICH HERRMANN        A commentary on Hermann Giesecke's plea for an end of education 105

### III. Book Reviews 115

### IV. Documentation

- New Books 141

## Ankündigungen

Im November 1986 wurde im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Fernuniversität – Gesamthochschule – auf die Initiative von Herrn Prof. Dr. H. Dichanz (Theorie der Schule und des Unterrichts) hin eine *Peter-Petersen-Arbeitsstelle (PPA)* gegründet. Eine ihrer Hauptaufgaben ist das Sammeln, Verarbeiten von und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Werken Peter Petersens sowie aus seinem Umkreis unter kritischem Einbezug des Nachlaßmaterials, das größtenteils aus handschriftlichen Aufzeichnungen Petersens besteht, die in Stenotachygraphie, einer heute in Vergessenheit geratenen Kurzschriftform, abgefaßt sind. Herr Dr. Hofmann, der die PPA betreuen wird, hat sich in diese Stenographie eingearbeitet und wird in Kürze erste Teile des bisher unzugänglichen Nachlasses transkribieren.

Für Informationen jedweder Art zu Leben und Werk Petersens, insbesondere für Hinweise auf an entlegenen Stellen erschienene und daher weitgehend unbekanntere Veröffentlichungen von und über Petersen, sind wir dankbar. Im Rahmen unserer noch sehr bescheidenen Möglichkeiten sind wir zur Auskunfterteilung über die Arbeit der PPA und ihre bisherigen Ergebnisse gerne bereit.

Zuschriften sind zu richten an:

Fernuniversität – Gesamthochschule – FB Erziehungs- und Sozialwissenschaften  
Peter-Petersen-Arbeitsstelle – z. H. Dr. K. Hofmann –  
Postfach 940, 5800 Hagen 1

First Announcement and Call for Papers of the *Second International Congress on Early Childhood Education – Childhood in the Technological Era*, which will be held in Israel during July 5–9, 1987.

For information please contact

Congress Secretariat:

% international Ltd., P. O. Box 29313,

61292 Tel Aviv, Israel

Tel. (03) 65 45 41; Telex: 33 554

### 4. Bielefelder Winterakademie: Freizeit-Curricula

Aus- und Weiterbildungsmodelle für Freizeit-, Kultur- und Tourismusfachleute, 16.–20. Februar 1987 in Bielefeld-Ubbedissen.

Organisation, Koordination und Anmeldeadresse:

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e. V. (IFKA), Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1.

Tel.: 0521-106 3300/33 15 (Prof. Dr. Nahrstedt).

Vorschau auf Heft 2/87

Themenschwerpunkt „Moralische Erziehung“ mit Beiträgen von A. Bucher/F. Oser, W. Edelstein, K. E. Nipkow, S. Reinhardt und G. Schreiner.

Weitere Beiträge von Ch. Berg: „Die interne Ökonomie des Unterrichts“ und H. Scheuerl: „Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“.

# DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

## *Förderpreis*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat einen Förderpreis für Nachwuchskräfte in der Erziehungswissenschaft gestiftet. Als Summe stehen insgesamt DM 6000,- für drei Preise zur Verfügung (1. Preis DM 3000,-, 2. Preis DM 2000,-, 3. Preis DM 1000,-).

Die Auszeichnungen erfolgen für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften.

Gefördert werden Personen, die nach dem 31. 12. 1946 geboren sind und bis zum 30. 06. 1987 weder habilitiert noch zum Professor ernannt waren.

Das Vorschlagsrecht liegt bei den Redaktionen/Schriftleitungen von wissenschaftlichen Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich oder der Schweiz erscheinen. Aus den Jahrgängen 1985 und 1986 können jeweils bis zu drei Arbeiten eingereicht werden.

Die Einsendungen sind bis zum 30. 06. 1987 in fünffacher Ausfertigung (ggf. Fotokopien) zu richten an Prof. Dr. Klaus Beck, Universität Oldenburg, Fachbereich 4, Postfach 2503, 2900 Oldenburg.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

## Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung

*Zu HERMANN GIESECKES Plädoyer für ein „Ende der Erziehung“<sup>1</sup>*

Es ist nie verkehrt, einmal seinen Standpunkt zu verlassen und ihn von der Seite zu betrachten. Der Buchtitel „Das Ende der Erziehung“ provoziert dazu. Er läßt aber auch sogleich innehalten: „das Ende der Erziehung“ – *welches Ende, welcher Erziehung? Oder vielleicht richtiger: das Ende von was, das man – üblicherweise? – unter „Erziehung“ versteht?* Die Kindheit als menschliche Lebensphase kann ja nicht verschwinden – auch wenn man das mit NEIL POSTMANS etwas irreführendem Buchtitel (1983; dazu HERRMANN 1983) meinen könnte –, weil der Mensch nicht als Erwachsener auf die Welt kommt; verschwinden können aber bestimmte Merkmale einer spezifischen geschichtlichen sozio-kulturellen und psychisch-genetischen Figuration „Kindheit“: in welchem Sinne werden dann bestimmte Formen und Institutionen des erzieherischen Umgangs mit Heranwachsenden obsolet, also jene sozialen und kulturellen Verfaßtheiten (samt ihren Begründungen und Funktionen) von Kindheit und Jugendalter, die den Weg zum Erwachsenwerden, also zur persönlichen und gesellschaftlichen Mündigkeit bestimmen? Denn sie sind geschichtlich geworden, und es ist ganz und gar nicht anzunehmen, daß sie den sozialen und kulturellen Wandel unserer Lebenswelt auf dem Weg in die Zukunft unverändert überstehen. Das Problem liegt auf der Hand, und die Provokation ist damit eigentlich schon keine mehr; es ist aber auch noch keine Antwort gegeben. Deshalb müssen GIESECKES Thesen, ihre Begründungen und seine Schlußfolgerungen ernsthaft geprüft werden.<sup>2</sup> Diese Auseinandersetzung ist nötig, weil es um die Verständigung über eine in sich widersprüchliche Sache geht und um die Pflege einer Argumentationskultur auf einem Feld, das an allen Ecken und Enden von Wunschvorstellungen, Illusionen und Ideologien durchsetzt ist (was ausdrücklich nicht an GIESECKES Adresse gesagt ist).

### I.

Zur Sache! – Wenn das so umstandslos möglich wäre; denn wie soll man „die Sache“ und die sich auf sie beziehende Provokation angemessen, d. h. aus der Sicht des Autors verstehen, wenn man seine Version, sein Vorverständnis nicht kennt? Der Autor kommt uns glücklicherweise an anderer Stelle selbst zu Hilfe: mit seinen „Skeptischen und engagierten Notizen über Pädagogik“ sowie einem sich daran anschließenden autobiographischen Bericht (GIESECKE 1984) und mit seiner Replik auf HARTMUT VON HENTIGS Auseinandersetzung mit seinem Essay (GIESECKE 1985b).

„Das entscheidende Leitmotiv für meine pädagogische Arbeit ist“, so sagt GIESECKE, „eine gewisse Skepsis gegenüber aller planmäßigen pädagogischen Professionalität und gegenüber solchen erziehungswissenschaftlichen Konzepten und Theorien, die diese fördern“ (1984,



S. 66). „Alle sogenannten ‚Bildungserlebnisse‘, an die ich mich erinnere, also jene Szenen, die einem rückblickend als für die eigene Identität fachlich oder symbolisch von Bedeutung erscheinen, haben nichts mit pädagogischer Professionalität zu tun, sondern nur mit Menschen, die etwas authentisch vertraten oder deren Haltung überzeugte. Damit will ich ausdrücken, daß ich mißtrauisch bin gegen die Pädagogik, insofern sie auf die Machbarkeit des menschlichen Geistes und der Persönlichkeit spekuliert“ (ebd.). „Es gibt schicksalhafte Verkettungen, Ereignisse und Prozesse, über die niemand verfügen kann und für die infolgedessen auch niemand eine Verantwortung übernehmen kann“ (1985 a, S. 89). Kind und Erwachsener haben einen „Persönlichkeitskern“, „der unplanbar und auch unzugänglich bleibt. Inwieweit Erziehung und nicht die Aktivität des Kindes an der Herausbildung dieser Persönlichkeitsstruktur wirklichen Anteil hat, ist eine unentscheidbare Frage. Aber sinnvoll ist, Erziehung nicht als den Vorgang der Produktion, des ‚Machens‘ der kindlichen Persönlichkeit zu verstehen“ (1985 a, S. 103). Demzufolge: „Was wir pädagogisch planen, ist immer nur ein mehr oder weniger notwendiger Rahmen, gleichsam eine Bedingung der Möglichkeit dafür, daß sich etwas für die Entwicklung der Persönlichkeit Wichtiges ereignen kann“ (1984, S. 66). Sie ist also, wie man heute zu sagen pflegt, *kontingent*: sie könnte ebensogut auch anders sein. Das ist von autobiographischer Evidenz (ebd., S. 66), und deshalb erscheint ein Lebensweg und -zusammenhang immer auch als eine „Serie von Zufällen“ (ebd., S. 83), nicht aber als Ergebnis eigener oder fremder Planung.

Aus solchen Sätzen spricht sympathische Skepsis und Nüchternheit. Aber was folgt aus ihnen? Was sollen Eltern und Erzieher eigentlich *anderes* tun, als die ihnen anvertrauten Kinder in einer bestimmten Richtung, die ihnen richtig und wichtig erscheint, zu beeinflussen, sie zu leiten und zu lenken, eben zu erziehen? Was wäre denn die praktische Alternative? Sie orientierungslos herumtappen lassen? Ihnen keinen Rat mehr geben, den nötigen Halt entziehen, sie treiben lassen? Eines wissen Eltern allemal mit Sicherheit: daß sie „mit Sicherheit“ nichts „garantieren“ können; sie wissen es nämlich von sich selber. – Gewiß wurde gelegentlich „auf die Machbarkeit des menschlichen Geistes und der Persönlichkeit spekuliert“, um die Zukunft zu „garantieren“ (und übrigens während des Zwölfjährigen Reiches gar nicht so erfolglos praktiziert). BASEDOW und CAMPE zieh man deshalb Scharlatane, mit Recht. HERBART erwies den Unfug dieses Anspruchs: was die Erziehung bewirkt hat und was nicht, zeigt sich erst zwanzig Jahre später, wenn der Zögling erwachsen ist. SCHLEIERMACHER formulierte die einzig angemessene Problemstellung: nicht pädagogische Ohnmacht oder Allmacht, sondern Hilfe und Unterstützung, Ermutigung und Förderung, aber auch Grenzen setzen ist angezeigt – und sich mehr und mehr überflüssig machen, bis der Heranwachsende mündig ist. Der Erzieher soll Berater und Begleiter werden. Was GIESECKE vermutlich fordert, steht im Einklang mit unserer „traditionellen“ Pädagogik; was hat er nur gegen sie? – Die „ungewollten Nebenwirkungen“, die Unverfügbarkeit des personalen Kerns der Individualität (auch hier noch einmal: Vorsicht ist geboten angesichts der Erfahrungen in der NS-Zeit), der nicht planbare „fruchtbare Moment“ in Bildungsprozessen, der „Versuchs“-Charakter des erzieherischen Handelns, sein unaufhebbares „Technologie-Defizit“, die alles entscheidende „Authentizität“ des „pädagogischen Bezugs“; die Einsicht, daß Erziehung nicht *techne* ist – Herstellen, Machen von etwas –, sondern *poiesis* – Hervorbringung – und zwar von *auto-poiesis*; daß das Ziel der Erziehung *Bildung* ist und zwar reflexive Selbstkonstitution von Subjektivität und nicht die Zurichtung von Subjekten – diese maßgebenden Traditionen pädagogischen Denkens und der erziehungswissenschaftlichen Reflexion, nachzulesen bei NOHL, SPRANGER, LITT, den Reformpädagogen wie COPEI, bei BREZINKA, LUHMANN und SCHORR, OELKERS, anders formuliert bei den Klassikern (die gar nicht das „Geld und das Wohlwollen der öffentlichen Meinung“ [GIESECKE 1984, S. 72] erlangen wollten, zu der sie meist im Widerspruch standen), fallen unter den Tisch. Wenn es GIESECKE aber um eine zeitgemäße Wiederbelebung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geht (1984, S. 74; 1985 a, S. 78) – worin ihm zuzustimmen ist –, dann muß er ihre Lehre selber beherzigen, und er sollte seinen Lesern die Aneignung eines ihrer Merkmale und eine Stütze

seiner eigenen Polemik ermöglichen: historische Bildung. (Sonst verstehen sie beispielsweise auch gar nicht das Pro und Contra in Sachen Anti-Pädagogik im Anhang seines Essay.)

Überraschend ist auch GIESECKES Bekenntnis seiner „Distanz gegenüber der ‚Verwissenschaftlichung‘ des pädagogischen Denkens“ (1984, S. 69). Welchen Begriff von Wissenschaft meint GIESECKE, wenn ein Mehr an Wissenschaft dem Denken abträglich sein soll? Ein Mehr an sorgfältiger, durch Forschung und Reflexion abgesicherter Urteilsfähigkeit? „Die wissenschaftstheoretische Diskussion der letzten fünfzehn Jahre hat mich wenig berührt. Ihre einzig erkennbare Relevanz war die ideologische Polarisierung wissenschaftlicher Argumentationen“ (ebd.). Was GIESECKE da wohl alles *nicht* gelesen hat?! Solche Sätze sind ungerecht und gefährlich: GIESECKE befördert durch sie, was er beklagt: leichtfertige Wissenschaftsläufigkeit und noch leichtfertigere Wissenschaftsschelte.

## II.

Der zweite Teil von GIESECKES These besteht in der Forderung, Abschied zu nehmen von der „Idee der Kindlichkeit des Kindes“ (1985 a, S. 9f.), wie sie uns seit dem 18. Jahrhundert, seit JEAN-JACQUES ROUSSEAU mit seinem „Emile“, vertraut ist und das pädagogische Denken bis zu seinem Höhepunkt in der Reformpädagogik bestimmt hat: die Konzeption von Kindheit und Jugendalter als einem „Moratorium“, einer „pädagogischen Provinz“, wo unter Anleitung der Erwachsenen für das spätere Leben, für die Zukunft, für den sozialen Aufstieg bzw. die Vermeidung des Abstiegs gelernt wurde.

Der Begründung dieses Abschieds ist der erste Teil des Essay – „Analysen“ (S. 13–74) – gewidmet. Die Folgen der Pädagogisierung der Kindheit sind in ihrer Problematik nicht zu übersehen. LANGEVELD hat vor vielen Jahren schon beiläufig darauf hingewiesen, daß mit der Pädagogisierung von immer mehr Lebensbereichen und -vollzügen notwendig auch eine fortschreitende *Infantilisierung der Gesellschaft* einhergehe. GIESECKE radikalisiert diesen Gedanken (S. 30ff.): Pädagogisierung führt zu „Psychologisierung der Realität“, „Intimisierung der Öffentlichkeit“, „fördert persönliche Verantwortungslosigkeit“ und „Manipulation der Beziehungsebene“: der „normale Erwachsene“ wird verdächtig, die Zumutung, einer zu werden, suspekt. In der universellen Pädagogisierung steckt die Unterstellung permanenter Defizienz und Therapiebedürftigkeit. Damit sind die traditionellen Differenzen zwischen den Lebensaltern und Generationen verwischt, und deshalb geht „der Anteil persönlich verantworteter Erziehung“ (S. 10) zurück; denn das Leit- und Vorbild des Erwachsenen, dem der Heranwachsende für seine eigene Zukunft nachstreben soll, wird unklar. Befördert wird dies durch den ökonomischen und sozialen Strukturwandel der Gegenwart, der das Lernen auf eine Zukunft hin für immer mehr junge Leute entwertet. GIESECKES Resümee lautet (S. 72f.):

„Die Gleichaltrigengruppe ist kein Experimentierfeld mehr mit Blick auf die biographische Zukunft, kein pädagogisch sinnvolles ‚psychosoziales Moratorium‘ ..., sondern sie ist eine auf unbestimmte Dauer gestellte gesellschaftliche Isolation – teils selbst gewählt, teils gesellschaftlich erzwungen. Die in der Gleichaltrigengruppe ablaufende Sozialisation ist nicht arbeits-, sondern freizeitorientiert, enthält keine nennenswerte biographische und gesellschaftliche Zukunftsperspektive und demzufolge kein historisches Bewußtsein, sondern

gliedert das Leben in eine Summe immer gleicher Gegenwärtigkeiten. Sie überschreitet die familiären Rollen kaum und bleibt befangen in sozialer und emotionaler Unmittelbarkeit, desinteressiert an den Regeln und Institutionen großgesellschaftlicher Organisationen. Das Durchgangsstadium ist – vielfach jedenfalls – zum Dauerzustand geworden.“

Die Kultur der Gleichaltrigen-Gruppe und die Massenmedien sind es, die durch die von ihnen betriebene *Sozialisation* die *personale Erziehung* entmachtet haben. Deshalb können die zentralen symbolischen Orientierungen nicht mehr „Zukunft“, „Arbeit“, „Leistung“ sein, sondern „Gegenwart“, „Freizeit“, „Konsum“. Man mag einzelne Akzente anders setzen, manche Symptomatik nicht so dramatisch finden – besonders im historischen Vergleich! –, aber die Pointe der Analysen scheint mir zutreffend zu sein. Die Frage ist nur, ob sie seine Thesen und die Schlußfolgerung, wir täten gut daran, „Kinder wieder wie kleine, aber ständig größer werdende Erwachsene zu behandeln“ (S. 10), stützen? Mitnichten. Das Generationenverhältnis wandelt sich, die Lebenswelt des Kindes, der soziale und subjektive Sinn des Jugendalters, die Funktionen und Aufgaben von Erziehung, Schule und Ausbildung, die Modellierung der „Bilder“ von Kindheit und Jugend, das Selbstverständnis der Erwachsenen – aber was GIESECKE zunächst einmal belegt, ist das „Verschwinden der Erwachsenen“, wie HENTIG (1985) im Untertitel seiner Abhandlung treffend formuliert. Deshalb wäre es auch im höchsten Maße paradox, die Kinder und Jugendlichen wie „kleine Erwachsene“ behandeln zu sollen: Was ist denn heute „erwachsen“? Haben wir nicht soeben erst vernommen, der „Erwachsenenstatus ist unklar geworden“ (GIESECKE 1985 a, S. 72)? Und vor allem: Konzepte, Leitbilder, Lebensformen der Kinder und jungen Leute mögen sich wandeln – ohnehin waren sie, wie ein Blick in die (kulturvergleichende) Geschichte lehrt, erstens nie einheitlich und zweitens nie konstant –, aber deswegen bleiben Kinder doch allemal Nicht-Erwachsene, wie GIESECKE selber betont: „Es gibt gerade im emotional-affektiven Bereich langdauernde Lernprozesse, die den Erwachsenen nach wie vor einen Erfahrungsvorsprung verschaffen“ (S. 9). Diese Lernprozesse, ihre psychophysiologischen Entwicklungsvoraussetzungen können mal schneller, mal langsamer ablaufen – Kinder können „altklug“ sein, Erwachsene kindische oder pubertäre Züge behalten oder ein „kindliches Gemüt“ bewahren –, aber überspringen oder vermeiden lassen sie sich nicht.

Und was es in der Vergangenheit mit den „kleinen Erwachsenen“ auf sich hatte, dürfte unschwer anhand von alten Bildern einzusehen sein, wenn man die Ikonologie hinter der Ikonostase beachtet: das Christuskind ist *nicht* Menschenkind, sondern *Gott*: allwissend, in segnender oder lehrhafter Gebärde; der kleine Junge, das kleine Mädchen ist Mitglied einer Familie *von Stand und Rang* und deshalb auch so dargestellt; ein Knabe *ist* künftiger Herrscher *von Geburt* und muß *als solcher* präsentiert werden. – Nimmt man nämlich Christus nicht in seiner Göttlichkeit, sondern als *Kind*, dann wird die Sache komisch: Er kommt in die Schule, um Lesen und Schreiben zu lernen, kann aber doch schon alles – also lehrt er den Lehrer, und die Schulzeit ist noch am nämlichen Vormittag beendet.<sup>3</sup> Oder wie MAX ERNST es malte: Er wird von seiner Mutter übers Knie gelegt – der Heiligenschein ist zu Boden gefallen – und kriegt das Hinterteil versohlt. Ludwig XIV. auf dem Töpfchen, Maria Theresia beim Zahnwechsel? Natürlich nicht, aber immer wieder „königliche Kinder“ mit den Kennzeichen ihrer Kindlichkeit: zum Beispiel ihren Spielsachen, nicht anders als Bürger- und Bauernkinder auch (bei BRUEGHEL).

Keine Rede also davon, daß Kinder *als Kinder* und Jugendliche *als solche* „kleine Erwachsene“ gewesen seien, gesehen worden wären oder hätten sein können. Und

der Eigensinn, die Möglichkeiten und die Grenzen ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe erfordern einen entsprechenden Umgang mit ihnen und nicht wie mit „ständig größer werdenden Erwachsenen“ (was nebenbei auch sprachlogische Schwierigkeiten bereitet). GIESECKE gibt Beispiele dafür, daß und warum dieser Umgang und seine Institutionalisierungen heute vielfach unsinnig und unproduktiv geworden sind. Das läßt aber doch nur den Schluß zu, daß er zu korrigieren und zu verbessern ist, da man die Kinder und jungen Leute selber ja nicht abschaffen kann.

### III.

Mögen auch bis hierher GIESECKES Thesen und Schlußfolgerungen wenig einleuchtend sein – was nichts daran ändert, daß seine zornig-engagierten Diagnosen lesens- und bedenkenswert sind –, so gilt ja gleichwohl immer noch die nüchterne Feststellung MAX WEBERS, daß man auch von falschen Voraussetzungen her zu richtigen Ergebnissen kommen kann. Es sei deshalb vorgeschlagen, den zweiten Teil von GIESECKES Essay – „Konsequenzen“ (S. 75–121) – für sich zu betrachten und seinen Untertitel – „Das Kind als kleiner Erwachsener“ – nicht weiter anstößig zu finden; denn es geht dem Autor vor allem um dies: Kinder und junge Leute nicht unablässig durch „Erziehung“ zu entmündigen und fürs Leben untüchtig zu machen, sondern sie verstärkt mit Aufgaben zu betrauen, deren Übernahme und Bewältigung authentische Lebenserfahrung bedeuten, durch die man also wirklich lernt und deren Ernsterfahrung bildend wirkt. „Ich plädiere für eine weitgehende Abschaffung von Erziehung im herkömmlichen Sinne und für eine erhebliche Aufwertung dessen, was man früher ‚Bildung‘ genannt hat“ (S. 78). Die Heranwachsenden bedürfen für ihre gesunde Entwicklung und Reifung ständiger Herausforderungen, damit sie ihre tatsächlichen, ihnen eigentümlichen Fähigkeiten herausfinden und bewähren können. Diese Herausforderungen sollen aber nicht in der Verkleidung einer „Pädagogisierung“, sondern in der Normalität des alltäglichen Lebensvollzugs erscheinen. Eben dadurch wird nicht bloß etwas „angelernet“, sondern – durch „Teilnehmung und Umgang“ „assimiliert“, wie die Klassiker sagten – habituell anverwandelt. Diese Rückgliederung in die Lebenswelt der Erwachsenen, in der die Kinder und Heranwachsenden nun durch ihre produktive Mitarbeit an der Bewältigung des Familienalltags einen neuen Status bekommen, ist der eigentliche Sinn der Forderung, Kinder wieder als „kleine Erwachsene“ zu betrachten und zu behandeln nach der „Faustregel . . . , Kinder so zu behandeln, wie man als Erwachsener gerne selbst auch sinngemäß [sic!] behandelt werden möchte“ (S. 103). GIESECKE verdeutlicht das Gemeinte an Beispielen aus zwei elementaren Lebens- und Erfahrungsfeldern der Heranwachsenden, der Familie und der Schule.

Die Familien – setzen wir hinzu: besonders die unvollständigen und jene, die man eigentlich „Haushalte“ nennen müßte – sind mehr und mehr „Tätigkeits- und Interessengemeinschaften“ geworden (ähnlich wie das „Ganze Haus“ in vorindustrieller Zeit es war), deren soziale Funktion wichtiger geworden ist als ihre „emotionale Introvertiertheit und Isoliertheit“ (S. 83), ihre „soziale Zuverlässigkeit“ als „sozialer Heimathafen“ (S. 88). GIESECKE plädiert dafür, diesem neuen Familientypus eine neue innere Organisation und ein neues Selbstverständnis zu geben:

- den Eltern sind unrealistische pädagogische Verantwortlichkeiten auszureden, da die Erziehungswirkungen des Elternhauses angesichts der Massenmedien, der Konsumkultur, der *peer groups* usw. immer geringer werden (S. 87);
- die Eltern sollen die Kinder annehmen, sich ihnen zuwenden, aber sich nicht die „Dunstglocke der Psychologisierung“ und der Pädagogisierung überstülpen lassen: „Wie die Eltern miteinander umgehen, welches ‚Klima‘ sie schaffen, wie sie auf Vorurteile reagieren, wie sie Konflikte zu lösen versuchen, welche kulturellen und sportlichen Interessen sie haben und wie sie die Kinder dafür gewinnen wollen, in welchem Ton worüber gesprochen wird – all dies ist viel bedeutsamer als jede andere Art von planmäßiger Erziehung“ (S. 97);
- dem Kind soll für seine emotionale Entwicklung Zeit, Vertrauen, Geborgenheit und gemeinsame Tätigkeitserfahrung gegeben werden, damit es auf diese Weise die Zuwendung und Liebe der Eltern *erfährt*;
- die Eltern sollen „authentisch“ mit den Kindern umgehen: die eigenen Rechte behaupten (die ohnehin in der Regel den Vorrang haben müssen), die der Kinder respektieren; die Dinge beim Namen nennen; die Welt der Sprache erschließen, denn nur so ist Erfahrung vermittelbar, und die Sprache ist die Grenze des Kommunizierbaren;
- die Kinder sind regelmäßig an allen praktischen Arbeiten zu beteiligen, ihnen sollen alle Aufgaben übertragen werden, die sie nach Umständen und Kräften entsprechend auszuführen vermögen;
- die Eltern sollen die Kinder ihre Freizeit selber organisieren lassen und sie nicht „von einer Freizeitbetätigung zur nächsten (...) chauffieren. Erspart man Kindern die Planung und Organisation der Bedingungen für ihre Interessen, dann bekommen sie eine unrealistische Einstellung dazu“ (S. 109).

Denn die „jahrelange Versorgung der Kinder ‚zum Nulltarif‘, das heißt, ohne daß sie zu entsprechenden Gegenleistungen zur Not auch gezwungen werden, ist erzieherisch verheerend und vielleicht die wirksamste Methode, Kinder lange unselbständig und unmündig zu halten“ (S. 90). Und umgekehrt „führt die Neigung vieler Eltern, ihr Leben *zu lange* um die Kinder herum zu organisieren, nicht selten zu Frustrationen, weil man irgendwann glaubt, das Leben sei an einem vorbeigegangen, was leicht zu einer Belastung der Partnerbeziehung führt“ (S. 108). Fazit: die Kinder haben sich auf die Eltern einzustellen und nicht umgekehrt. „In der Vorrangstellung der Eltern kommt nur ihre Führungsrolle überhaupt zum Ausdruck. Nur sie können letzten Endes die nötigen Bedingungen für ein befriedigendes Zusammenleben in der Familie schaffen: die materiellen Grundlagen, das emotionale Klima, das kulturelle Niveau und die Moralität des Handelns. Daran müssen die Kinder gewöhnt und beteiligt werden“ (S. 110). – Das neue Familienmodell klingt vernünftig, entlastend, voller *common sense*, nach allen Seiten gerecht und harmonisch. Aber Vorsicht: GIESECKE spricht – notwendigerweise (s. S. 77) – in „Bildern“ und vom „Idealfall“, von „generellen“ Hinweisen (im Original hervorgehoben) und „prinzipiellen“ Rahmenbedingungen. Vielleicht ist deshalb überall nur Zugewinn? Keiner zahlt drauf oder muß zusetzen? Das muß stutzig machen; denn es gibt keine Nutzen- ohne eine Kostenrechnung. In *paedagogicis* kann es sie nur geben, wenn das pädagogische Feld – hier die Familie – in sich widerspruchsfrei gedacht wird, als Utopie – und zwar als eine schlechte, weil chimärische. Zu GIESECKES einzelnen Positionen fallen einem – die Erfahrungen des Lesers waren doch in Rechnung gestellt? (S. 12, 81) – sofort die Problematisierungen ein:

- die Eltern gehen schlecht miteinander um, sie können ihre Konflikte nicht lösen; der Ton, in dem sie sprechen, ist hämisch oder aggressiv oder herabsetzend; die geistigen oder kulturellen Interessen sind gleich Null;
- sie haben für ihre Kinder wenig Zeit, bringen ihnen Mißtrauen oder Desinteresse entgegen, können nichts mit ihnen anfangen;
- sie wissen gar nicht, was die Grenzen ihrer Rechte und Pflichten sind; sind sprachlich hilflos, unfähig zu differenziertem Argumentieren usw.

Ich will den Leser nicht länger aufhalten, das Gemeinte liegt ja auf der Hand: man mag sich die Familie, ihren Alltag und ihre internen Konstellationen so oder so vorstellen; man mag sich Familienerziehung als „geplante“ oder wie GIESECKE als eine der „ungewollten Nebenwirkungen“ auf die Bildung der Kinder vorstellen – *das* ist doch nicht die pädagogische Problemstellung und die Herausforderung einer genaueren psychologischen Betrachtung, sondern diese tritt erst auf, wenn zum Beispiel Widerspruch und Widerstand sich regt: „Nein, meine Suppe eß ich nicht!“; wenn auf den „Heimathafen“ eine Sturmflut pubertärer Emotionen zurollt: „Wo warst du diese Nacht wieder so lange?“; wenn die Eltern sich gegeneinander ausspielen: „Warte, bis der Vater nach Hause kommt!“; oder er sitzt vielleicht schon zu Hause, weil er arbeitslos ist, und was folgt dann für das emotionale Klima, wenn die Sicherstellung der materiellen Grundlagen der Familie durch den Vater entfallen ist oder das Fehlen einer Lehrstelle die Erwartungen an die Verselbständigung des Jugendlichen empfindlich stört und die vertrauten Sentenzen produziert: „Solange du die Füße unter meinen Tisch streckst...“? In solchen Fällen müßte etwas geschehen oder unterlassen werden, und zwar planvoll, taktvoll abwägend, die „ungewollten Nebenwirkungen“ unbedachter Impulsivität bedenkend – die „Serie von Zufällen“ möchte sonst ein katastrophales Ende nehmen. *Deshalb* sind Eltern wohl meist überbesorgt und nicht, weil pädagogische Professionisten es ihnen eingeredet hätten (was man sich auf der Basis von Privatliquidation gut vorstellen könnte, aber die Profession wäre bald brotlos geworden).

Man liest GIESECKES Beschreibungen „pädagogisierter“ und „psychologisierter“ Familienverhältnisse nicht ohne Schmunzeln; denn sie sind einem aus dem universitären Akademikermilieu, bei Lehrern, in der kleinbürgerlichen Intelligenz wohl vertraut. Bei (fast) allen anderen sozialen Schichten und Gruppen sehen die Verhältnisse sehr anders aus – Massenmedien hin, *peer groups* her –, und diesen ist mit GIESECKES Empfehlungen – dem ziemlich getreuen Abbild des kooperativen Haushalts von kleinen Handwerkern und Gewerbetreibenden – nicht geholfen, da die Organisation der materiellen Reproduktion dieser Menschen völlig anders ist. Darüber hinaus hat GIESECKE die eigentliche pädagogische Problemstellung nicht thematisiert. Das „Ende der Erziehung“ mag für den normalisierten Alltag gelten – da wurde und wird ohnehin nicht viel an den Kindern herumerzogen, aus welchem Anlaß denn auch? Aber wenn der Alltag zur *Szene* wird, dann muß planvoll erzieherisches Handeln allererst beginnen, gesteuert von pädagogischer Bildung und menschlichem Takt, damit aus dem sozial und emotional stabilen Heimathafen – kein Schiffsfriedhof wird.

Zur Schule: Was bis hierher über sie bei GIESECKE zu erfahren war, ließ aufhören; zum Beispiel: „Die inzwischen weitverbreitete Unsitte, bei Schulschwierigkeiten zunächst einmal die Lehrer verantwortlich zu machen, ist einer der Sumpfböden der

Pädagogisierung und nützt dem Kind im Hinblick auf die Entwicklung seiner Fähigkeiten gar nichts“ (S. 91). Das durfte getrost wieder einmal in Erinnerung gebracht werden. – „Heute weiß ein Kind mit zehn oder zwölf Jahren – wenn man es nicht pädagogisiert – sehr genau, was es zum Beispiel heißt, das Abitur nicht zu machen; und *weil* es das weiß, kann es dafür auch die Verantwortung selbst übernehmen“ (S. 86). Das ist sicher überzogen. – „Wenn es später zum Beispiel den Abbruch einer Schullaufbahn bereut, weil es *dann* seinen beruflichen Plänen widerspricht, muß es eine solche Entscheidung eben korrigieren“ (ebd.). Das ist – gelinde gesagt – gedankenlos, weil das bekanntlich so „eben“ nicht geht, und es ist bedenklich, weil es eine Kosten-Nutzen-Rechnung aufmacht, die man in dieser Version inakzeptabel finden muß, auch wenn man nicht zu den „Pädagogisierern“ und „Psychologisierern“ gehört: dem Heranwachsenden wird eine *Entscheidungsfähigkeit* zugemutet, deren subjektive Voraussetzungen in der Regel nicht gegeben sind und im Hinblick auf das spätere Berufsleben auch gar nicht gegeben sein können, und es wird ein *Entscheidungsspielraum* unterstellt, der aufgrund der äußeren Lebensumstände in der Regel nicht besteht. *Deshalb* sind Schullaufbahnentscheidungen so prekär. Die Kosten trägt das Kind sein Leben lang; den Nutzen haben nachlässige Eltern (scheinbar) träge Lehrer, pädagogisch unproduktive Systeme und Institutionen.

In die Entscheidung über eine Schullaufbahn gehen Hoffnungen und Wünsche ein; dazu ein mehr oder minder fundiertes Lehrerurteil; beim Schüler Engagement oder Desinteresse, vielleicht auch nur der Wunsch, mit den alten Klassenkameraden zusammenzubleiben; das neue Klassenklima muß sich erst herausbilden; es kommt das Auf und Ab von Leistungsbereitschaft und -unwilligkeit, der Motivierbarkeit für schulische Belange bei wachsendem Interesse für außerschulische usw. – Was ist zu tun? Was ist – vermutlich – richtig? Herkömmlicherweise gibt es mehrere Antworten: die vier- und die sechsjährige Grundschule, die Orientierungsstufe, den „Rahmenplan“ des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES, den „Strukturplan“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS – ebensoviele Alternativen wie (pädagogische) Ratlosigkeit und (politische) Uneinigkeit. Die jeweiligen Optionen im Hintergrund sind relativ einfach (wenn auch nicht immer in ihren Begründungen). Sie lauten zum Beispiel:

- Das Schulsystem darf selber nicht *Quelle* sozialer Ungleichheit sein. – Das Schulsystem ist selber Ausweis und *Reproduzent* von sozialer Ungleichheit, die als solche *anzuerkennen* ist.
- Die Schule soll fördern *und* auslesen. – Die Schule soll fördern *durch* Auslese. – Die Schule soll fördern, *um* auslesen zu können.
- Die Schule soll erziehen *und* unterrichten. – Der Unterricht soll bilden *und* qualifizieren.
- Die Schule hat einen Erziehungs- *und* Bildungsauftrag. – Die Schule ist ein Ort des *Lernens* und der *Qualifizierung* usw.

GIESECKES Position hinsichtlich der „entpädagogisierten Schule“ (S. 111–121) ist eindeutig: sie soll bilden, indem sie sich auf den *Unterricht* konzentriert: auf „*geistige Arbeit*“ (Hervorhebung im Original). Das ist aber unmöglich ohne „ein gewisses Maß an Selbstdisziplin, an Kooperationsfähigkeit, an Aufmerksamkeit und Artikulationsfähigkeit“ (S. 114). Denn: „Schule ist für die Kinder, was der Beruf für die Eltern ist. . . Insofern ist ein gewisses Maß an Arbeitsanstrengung für die Schule eine soziale Pflicht gegenüber den Eltern“ (S. 91). Demzufolge sind „sogenannte

„Disziplinschwierigkeiten“ (S. 117) nicht zu dulden. GIESECKE hat auf VON HENTIGS Rückfragen hin bekräftigt (1985b, S. 516): die Schule könne und dürfe nicht „erziehen“, sondern solle sich auf das konzentrieren, was ihre eigentliche Aufgabe ist: Erfahrungen vermitteln, Einsichten ermöglichen, Einstellungen fördern. Alles andere sei „pädagogischer Schwindel“: „Zur ‚Menschenwürde‘ des Schülers gehört auch, daß die sozialen Zumutungen an ihn auf das beschränkt bleiben, was vom Unterricht her unabdingbar und auch für ihn klar erkennbar notwendig ist“ (ebd.). Dies setzt den *Willen* zum Lernen in der Schule voraus, und dafür ist der Schüler selber verantwortlich bzw. die Eltern, keineswegs aber die Schule, und der Lehrer solle sich nicht die Mär aufbinden lassen, „man könne jeden Schüler motivieren, wenn man es nur richtig verstehe“ (1985a, S. 117). Dabei kann die Schule helfen – GIESECKE gibt Beispiele –, aber wenn der Wille fehlt oder schwindet – ja, was dann? Was sollte es in praktischer Konsequenz heißen, daß Disziplinlosigkeit nicht zu dulden sei? Heißt die Devise „Vogel friß oder stirb!“? Und wie verhält sich dazu GIESECKES wiederholt vorgebrachte Forderung, den Kindern müsse „zu einer optimalen Entwicklung ihrer Fähigkeiten“ verholfen werden (S. 77)?

Das pädagogische Problem der Schule ist nicht zu lösen durch eine Entscheidung *gegen* die pädagogisierte Erziehungsanstalt und *für* die lern- und unterrichtszentrierte Bildungsanstalt; es liegt nicht in den Entgegensetzungen von Motivierung und Leistung, Pädagogisierung und Qualifizierung, Animation und Bildung. Das Problem liegt zum Beispiel darin, daß

- die Schule *als Institution erzieht* (BERNFELD), oft im Widerspruch zu den Lehrer-Kollegien und den Eltern;
- der Lehrer „zur Sache“ kommen soll, aber nicht weiß, was „die Sache“ *ist* und wie er zu ihr kommen kann?
- der Schüler zwar lernwillig ist, aber doch nicht für alles und jedes und nicht immer in gleichem Maß;
- niemand im vorhinein die Kriterien und Merkmale der „optimalen Förderung“ wissen *kann* (wie schon bei SCHLEIERMACHER nachzulesen ist), auch die Pädagogik nicht – weder als Bildungsphilosophie oder als Erziehungswissenschaft noch als Sozialisationsforschung<sup>4</sup> –, der Lehrer nicht, die Eltern nicht. *Deshalb* sind sie in dieser Frage auch so sensibel und nicht, weil die Professionisten ihnen eine „Pädagogisierung“ oder „Psychologisierung“ eingeredet hätten.

Wenn es zutrifft, daß es zum „Wesen des Unterrichts gehört, daß Menschen sich zu diesem Zwecke in eine bestimmte Sozialsituation begeben, die so im sonstigen gesellschaftlichen Leben nicht anzutreffen ist“ (S. 113), dann muß diese Situation doch in geeigneter Weise gestaltet werden, damit sie produktiv ihren Zweck erfüllen soll. GIESECKES generelle Konsequenz, zur lern- und unterrichtsbezogenen Schule zurückzukehren – HENTIG hat Recht: sie hat verdächtige Ähnlichkeit mit dem alten Gymnasium –, ist abwegig. Kann man einen zusammengewürfelten Haufen von Kindern, die unter der Kategorie „Schulklasse“ subsumiert werden, während ihre eigenen und elternehäuslichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen und -möglichkeiten oft weit auseinanderliegen, stündlich, täglich, über Jahre hinweg unterrichten, ohne sich Gedanken zu machen über die Lösung der unvermeidlichen Konflikte, über Alternativen und die Lebenslaufkonsequenzen bei Versagern (besonders jenen Begabten, die *sich* versagen)? Natürlich kann man nicht, und ein Lehrer, der



es versucht, sollte den Dienst quittieren oder daraus entlassen werden! „Ende der Erziehung“? Im Gegenteil. „Ende der Pädagogisierung“? Wohl kaum.

#### IV.

Damit keine Mißverständnisse aufkommen: GIESECKE ist kein „Anti-Pädagoge“. Was er will, ist, daß die junge Generation mehr Selbstverantwortung, Authentizität, Bildung erfahren lernt. Darin ist ihm zuzustimmen. Seine „Ent-Pädagogisierung“ verfolgt einen richtigen Ansatz, seine (vorläufigen) Antworten sind aber unbefriedigend. Er läuft Gefahr, die innere Widersprüchlichkeit des pädagogischen Feldes und des erziehenden und bildenden Umgangs zwischen Menschen einzuebnen. Wenn GIESECKE die vielfach zu beobachtende exzessive „Psychologisierung“ und „Pädagogisierung“ in ihrer Schädlichkeit anprangert, wird man ihm nicht widersprechen, aber zugleich die praktischen Konsequenzen genau wissen wollen. Denn ohne eine elementare erzieherische Pädagogisierung und ohne Pädagogen als „Lernhelfer“ (1985 b, S. 511) ist auch Bildung nicht zu haben. Nicht das Ende der Erziehung ist angezeigt, sondern die Notwendigkeit ihrer Neuorientierung und Versachlichung in Familie und Schule. GIESECKE ist zu danken für seine energische Erinnerung daran, wozu Erziehung eigentlich dient – daß der Heranwachsende lerne, *sich zu bilden*. Und für seine Erinnerung an den entscheidenden Ansatzpunkt von Erziehungsreformen: *die Erziehung der Erzieher*.

#### Anmerkungen

- 1 Zu dem Buch von HERMANN GIESECKE: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta 1985, 126 S. (zit. 1985 a).
- 2 Den ersten Anlauf dazu unternahm HARTMUT VON HENTIG (1985).
- 3 Diesen Hinweis – aus einem Augsburger Frühdruck – verdanke ich meinem Tübinger Kollegen für Neuere Geschichte, HANS-CHRISTOPH RUBLACK.
- 4 Niemand kann wissen, was „*dieses Kind*“ Meyer oder Müller werden wird, werden kann, werden muß. BERNFELD beherzigte im „Sisyphus“ die von ihm postulierte „Tatbestands-gesinnung“ und wies sowohl der materialistischen wie der psychoanalytischen Pädagogik ihre Grenzen (womit auch ALICE MILLERS „Am Anfang war Erziehung“ [Frankfurt 1981; insoweit unkommentierte Erwähnung bei GIESECKE 1985 a, S. 125] in die „Geschichte des pädagogischen Aberglaubens“ verwiesen sei).

#### Literatur

- GIESECKE, H.: Skeptische und engagierte Notizen über Pädagogik. In: R. WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Bd. 1. Düsseldorf 1984, S. 65–86.
- GIESECKE, H.: Replik. Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 510–517. (zitiert 1985 b).
- HENTIG, H. VON: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? Über das Verschwinden der Erwachsenen. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 475–509.
- HERRMANN, U.: Rezension von NEIL POSTMAN: Das Verschwinden der Kindheit (1983). In: Zeitschrift f. Pädagogik 29 (1983), S. 825–830.
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M. 1983.

#### Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1