

JOCHEN KADE

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt

I

Auch wenn die Vielzahl der seit den 60er Jahren entstandenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, die jeweils auf ein besonderes Segment pädagogischer Wirklichkeit spezialisiert sind, anderes vermuten lassen, ja, nahelegen könnten, pädagogische Theoriebildung ist immer noch in hohem Maße einheitsorientiert. Ihr – auch von der Systemtheorie – bevorzugter empirischer Referenzwert ist die Schule und – analog dazu für den Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. KADE 1992b) – die Volkshochschule. Damit ist die Grundannahme verbunden, pädagogische Wirklichkeit werde durch pädagogisches Handeln konstituiert und sei ein von anderen sozialen Realitäten institutionell abgrenzbarer und in sich homogener, die Ebenen von Institution, Organisation und Interaktion integrierender Handlungszusammenhang. Die Entwicklung der Pädagogik wird aus dieser Sicht als professionsbezogener Prozeß der Ausdifferenzierung eines autonomen Erziehungs- und Bildungssystems gedacht. "Scholarisierung" erscheint entsprechend als ein wesentliches Merkmal der Pädagogik der Moderne: "Sie setzt auf Schulen und schulisches Lernen als zentrales Instrument" (TENORTH 1992, S. 28).

Eine der Folgen dieses – inzwischen wiederholt kritisierten (vgl. etwa DIEDERICH 1992; KRÜGER 1992; TENORTH 1992; KADE 1992) – schulzentrierten Blicks ist es, daß man wenig weiß über die Vielfalt der "pädagogischen Welt", die sich – im Kontext der Universalisierung des Pädagogischen (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1993; KADE 1989; WINKLER 1993) – außerhalb der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und unabhängig von deren Einfluß mit enormem Schub noch einmal in den letzten 30 Jahren entwickelt hat. Die Allgemeine Pädagogik hat diese Veränderungen des pädagogischen Feldes bislang nur wenig zur Kenntnis genommen (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994). Sie führt ihre normativen Debatten meist unabhängig davon. Statt Konturen einer sich verändernden Pädagogik erkennbar werden zu lassen, bringt der ämterbezogene Blick eher Unübersichtlichkeiten hervor. Daß aber das Schattenreich der Pädagogik, anders als es etwa die die Komplexi-

tät der Wirklichkeit ordnende Unterscheidung zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung unterstellt, inzwischen in hohem Maße pädagogisch strukturiert ist, läßt sich gerade am Bereich des kulturell einflußreichen Massenmediums Fernsehen und hier insbesondere an den Unterhaltungssendungen erkennen (vgl. im Blick auf andere Felder die Beiträge in OELKERS/TENORTH 1993). Ich werde daher im folgenden die theoretische Perspektive von den pädagogischen Institutionen zur außerhalb von ihr sich entwickelnden pädagogischen Pluralität verschieben. Aus dieser Sicht skizziere ich zunächst exemplarisch einige Phänomene unterhaltamer Pädagogik und pädagogischer Unterhaltung im Fernsehen (II). Wenn man diese massenmedialen Formen der Aufklärung und Wissensvermittlung als Hinweise auf einen Gestaltwandel der Pädagogik interpretiert, dann stellt sich die Frage nach einer Ordnung des pädagogischen Feldes, die nicht der Idee eines einheitlichen, in sich geschlossenen pädagogischen Universums verpflichtet ist. Ich will in diesem Beitrag die These erläutern, daß die gegenwärtige Entwicklungsdynamik des pädagogischen Feldes durch ein Spannungsverhältnis von pädagogischen Institutionen und pädagogisch strukturierten Aneignungsverhältnissen bestimmt ist. Zur Ausführung dieser These entfalte ich im letzten Abschnitt (III) zunächst die Differenz und dann das Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeiten von pädagogischen Institutionen und pädagogisch strukturierten Aneignungsverhältnissen. Dabei bleibt die Frage indes unbeantwortet, ob und wie unter den Bedingungen pluraler pädagogischer Wirklichkeiten noch eine institutionell konzentrierte und professionell verantwortete Gestaltung von Aneignungsprozessen möglich ist (IV).

II

In das "normale" Fernsehprogramm sind in den letzten Jahren vielfältige pädagogische Inhalte und Handlungsmuster eingegangen und sie haben sich mit dem Unterhaltungsprogramm oft bis zur Unkenntlichkeit vermischt. Ich will dies zunächst an Beispielen veranschaulichen. Bei der Erläuterung seines Konzeptes der am 2.10.92, einen Tag vor dem 2. Jahrestag der deutschen Einheit, zur Hauptsendezeit um 20.15 von der ARD ausgestrahlten Unterhaltungssendung "Bios Bahnhof Potsdam" distanzierte Alfred BIOLEK (1992) sich zwar von der Pädagogik, der Sache nach greift er indes vielfach auf pädagogische Argumentationen zurück. Im Kern basiert Bioleks Selbstverständnis dabei auf der Unterscheidung von intentionaler und funktionaler Erziehung. Sein Unterhaltungskonzept steht in der Tradition indirekter Erziehung, wobei das Modell der authentischen Lehrerpersönlichkeit eine zentrale Stelle einnimmt.

Die Sendung selbst ist – gemäß Bioleks Aufklärungsabsicht – voll von Darstellungen, Berichte und Erzählungen über die schwierige ökonomische Situation in den neuen Bundesländern, die menschlichen und sozialen Probleme sowie die Befindlichkeit und Stimmungslage der ehemaligen DDR-Bevölkerung.

Neben Aufklärung durch Wissensvermittlung, Belehrung und Vorleben ist die Sendung auch von dem Gestus pädagogischer Fürsorglichkeit – einer verdeckten Form der Belehrung – geprägt. Zugang und Auseinandersetzung mit den dargebotenen künstlerischen Programmteilen werden didaktisch aufbereitet, damit das Publikum mit einem für es fremden Kunstgenre, wie z.B. die Oper, überhaupt etwas anfangen kann und nicht "falsch" oder verständnislos darauf reagiert.

Bioleks Prinzip, Informationen und Meinungen nur indirekt über die eingeladenen Gäste zur Sprache zu bringen, erweist sich dabei wiederholt als riskant. Wenn die Gefahr besteht, daß sich die Zuschauer Äußerungen der Gäste nicht im erwünschten Sinne aneignen, greift Biolek daher steuernd in den Aneignungsprozeß ein, entweder belehrend oder fürsorglich. Indirekte Pädagogik geht dann in direkte Pädagogik über. Aneignung wird in hohem Maße pädagogisiert, im Sinne der Aufhebung von sozialen Konflikten und Vereindeutigung von komplexen Situationen.

Auch der Neujahr 1993 vom ZDF mit großem Publikumserfolg von über 8 Millionen Zuschauern und von großer Medienresonanz begleitete Unterhaltungsfilm "Der große Bellheim" – ein vierteiliger Fernsehfilm über die Rettung eines fiktiven Kaufhauskonzerns durch seinen aus dem Ruhestandsparadies Mallorca zurückgekommen, von drei anderen "Pensionären" unterstützten Gründer – ist durchsetzt von pädagogischen Motiven und pädagogisch relevanten Angeboten und immer wieder auch auf unangestregte Weise informativ. Und diese Seite an ihm ist in den Medien vielfach auch so annonciert worden. So wird in Besprechungen von einem "lehrreichen Unterhaltungsfilm" gesprochen und die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (1993) beleuchtet im Wirtschaftsteil den "Große(n) Bellheim" unter pädagogischen Aspekten, indem sie seine Leistung als Alternative zu den unter Zuschauerschwund leidenden Wirtschaftsmagazinen im Fernsehen würdigt, um in der Bevölkerung ein breiteres Verständnis für das Wirtschaftsgeschehen zu wecken.

Der "Große Bellheim" ist ein Beispiel dafür, daß Lernen einerseits ein Thema ist, das man auf unterhaltsame Weise, integriert in eine Filmerzählung, darstellen kann, und daß andererseits von einem solchen Film noch einmal Lernprozesse angeregt werden können.

Auf vier Formen lassen sich die vielfältigen Verbindungen von Pädagogik und Unterhaltung im "Großen Bellheim" zurückführen:

- Pädagogik kommt als beiläufiges oder für die Handlung wesentliches Thema vor.
- Der Film gibt einen Einblick in die dem Zuschauer normalerweise verborgene, nicht zugängliche Welt der Wirtschaft. Er wird so zu einer unterhaltsamen, allgemeinbildenden Veranstaltung.
- Der Film greift in gesellschaftliche Deutungsprozesse ein, indem er Orientierungswissen vermittelt, etwa über das Altwerden oder die Rolle der Ausländer in Deutschland.
- Der Spielfilm wird als Aufhänger für ergänzende (Bildungs-)Sendungen genutzt, z.B. über die Geschichte der Kaufhäuser oder die Funktion des Geldes in der Wirtschaft.

Die skizzierte pädagogische Strukturierung von Unterhaltungsprogrammen im Fernsehen ist kein Einzelfall. Es gibt inzwischen Anzeichen dafür, daß die Bedeutung der Pädagogik im Zusammenhang des "normalen" Fernsehprogramms gegenwärtig zunimmt. Beispiele sind hier etwa die verschiedenen billig produzierten talkshowartigen Sendungen bei den Privaten, z.B. bei Sat. 1 "Hans Meiser" oder bei RTL "Hermann", die vordergründig zur informativen Unterhaltung dienen, zugleich aber pädagogische Anliegen enthalten: Informationen mit Aufklärungsanspruch, die zur Verständigung über (tabuisierte) Alltagsprobleme breiter Bevölkerungsschichten beitragen und zum Abbau von Vorurteilen gegenüber den verschiedensten Subkulturen bzw. Randgruppen; Belehrungen, die zu Toleranz und Rücksichtnahme gegenüber anderen auffordern; Lebenshilfe durch Informationen von Experten und Betroffenen in ähnlichen Situationen; politische Meinungsbildung, indem Probleme in einen umfassenderen Kontext von Sozialpolitik, Arbeitsmarkt, Wirtschaft etc. gestellt werden. Dem 1992 und 1993 alle zwei Wochen im Abendprogramm des ZDF gesendeten Jugendmagazin "Doppelpunkt" kann man unter pädagogischen Aspekten insofern eine besondere Pointe abgewinnen, als bei der Vorstellung einer neuen Moderatorin – leicht ironisch – auf Kenntnisse hingewiesen wird, die sie in einem nicht abgeschlossenen pädagogischen Studium gemacht hat. Was für die gut recherchierten Diskussionen ihrer dreizehn Sendungen nötig ist, weiß sie: eine gesprächsoffene Atmosphäre zu schaffen, die Leute zum Reden zu ermutigen und verschiedene Aspekte eines Themas glaubhaft über den Bildschirm bringen. Das schafft man nur, davon ist sie überzeugt, wenn man die Leute "emotional packt". Dann kann der "Zuschauer dabei etwas lernen – das weiß ich aus der Erziehungswissenschaft" (SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 1993a). Derart "anpädagogisierte" Sendungen sind, wenn auch nicht so selten, wie man zunächst meinen könnte, so doch keineswegs die Regel. Daß sie indes zunehmend produziert werden, das hängt paradoxerweise gerade mit der Konkurrenz zwischen öffentlichen und privaten Fernsehanstalten zusammen. Lehrreiche, d.h. gut recherchierte Unterhaltung zu

machen, in der für das Leben relevante Themen, also auch Pädagogik, zur Sprache kommen, wird inzwischen zu einem Qualitätsargument, mit dem die "Öffentlichen" sich gegenüber den "Privaten" profilieren. Aber auch für diese ist ein Verweis auf den lehrreichen Charakter ihrer Reality-Shows "Notruf", "Augenzeugen-Videos", "Auf Leben und Tod" allemal gut genug, um den Vorwurf der Niveaulosigkeit und des Sensationsvoyeurismus zurückzuweisen; etwa indem auf Ergebnisse einer Untersuchung verwiesen wird, daß 69% der Zuschauer die Sendungen für informativ und 60% für lehrreich halten (vgl. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 1993b). Pädagogik übernimmt im Feld der Massenmedien offenbar die Rolle, die im Bereich von Literatur und Film die Kunst spielt. Der Verweis auf diese Rahmungen wird zum Mittel, um die Darstellung von Gewalt und Sexualität in der Öffentlichkeit und gegenüber den Zensurinstanzen zu legitimieren.

III

Wenn man die empirisch unübersehbare Pluralität einer sich entgrenzenden, einer "verstreuten" Pädagogik" (LÜDERS 1993) nicht denunziert, sondern erst mal akzeptiert, stellt sich das Problem einer neuen Ordnung des pädagogischen Feldes. Die vorangehend skizzierte Tendenz der pädagogischen Strukturierung von Unterhaltungssendungen im Fernsehen legt es nahe, den theoretischen Referenzpunkt der Erziehungswissenschaft von den pädagogischen Institutionen zu den außerhalb von ihr sich entwickelnden pädagogischen Wirklichkeiten zu verschieben. Aus dieser Sicht spricht einiges dafür, daß es sich bei der Entwicklung einer pluralisierten Pädagogik um mehr als nur eine Erweiterung des klassischen, auf pädagogische Ämter fixierten Modells handelt. Die in den beiden Fallskizzen aufgezeigte pädagogische Durchdringung massenmedialer Unterhaltung signalisiert nicht nur eine Erweiterung der pädagogischen Welt über die Grenzen der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen hinaus. Sie läßt auch einen tiefgreifenden Gestaltwandel der Pädagogik erkennen. In welcher Hinsicht sich das pädagogische Feld verändert, das soll im folgenden thesenartig ausgeführt werden.

1. Zunächst bedeutet die Universalisierung der Pädagogik die Auflösung ihrer Einheit in eine Pluralität von pädagogischen Wirklichkeiten. Damit wird der Gedanke einer am Modell von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gewonnenen Einheitsvorstellung obsolet, ohne daß damit aber die Pädagogik verschwinden würde; sie ändert nur ihre Form. Trotz aller Erscheinungen von Deinstitutionalisierung bestehen die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen jedoch fort; aber der für sie kennzeichnende Anspruch exklusiver Verfügung über pädagogische Ziele und Mittel wird ausgehöhlt. Pädagogische Institutionen werden

zu einer pädagogischen Wirklichkeit neben anderen herabgesetzt. Es erweist sich, daß die Welt außerhalb von ihnen durchaus auch pädagogisch strukturiert ist, wenn auch anders, als in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Mit der Universalisierung der Pädagogik verwandelt sich der externe Gegensatz zwischen pädagogischen Institutionen und Gesellschaft in eine der Pädagogik immanente Differenz. Die theoretische Fokussierung auf die klassischen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen bleibt gegenüber der Vielfalt unterschiedlichster Bildungsangebote, die heute von den Menschen wahrgenommen werden, jedoch eigentümlich blind.

Aus der Sicht des klassischen Modells der Pädagogik läßt sich der interne Differenzierungsprozeß der Pädagogik nur als Entstehung eines defizitären Modus von Pädagogik beschreiben. Gibt man dagegen die (normative) Prämisse dieses Modells auf, daß Pädagogik von der pädagogischen Intentionalität sowie vom pädagogischen Handeln, den pädagogischen Ämtern, her zu begreifen sei, so wird es möglich, die Perspektive auf die Aneignungsseite (vgl. LENZEN 1992; KADE 1993) zu verschieben. Ein Perspektivwechsel, der zugleich die Möglichkeit einer neuen Synthese von Sozialisations- und Bildungstheorie eröffnet (vgl. auch LIEBAU 1992, S. 151). Aus dieser Sicht lassen sich nunmehr zwei pädagogische Formationen unterscheiden, Bildungs- und Erziehungsinstitutionen einerseits, pädagogisch strukturierte Aneignungsverhältnisse andererseits (vgl. KADE 1993). Beide Formationen lassen sich als Varianten einer sich historisch entwickelnden Pädagogik deuten. Unter Rückgriff auf ein Theorem von Anthony GIDDENS (1988) können sie als differente Modi der Strukturierung von Aneignung beschrieben werden. Beide Modi des Pädagogischen schließen sich nicht aus, aber (post-)moderne Pluralität ernst nehmende pädagogische Theorien stehen damit unter dem Anspruch, daß sie aus dem Spannungsverhältnis, teilweise dem Widerspruch beider pädagogischen Modi zu entwickeln sind. Die analysierte Fernsehunterhaltung etwa unterscheidet von einem Kurs in der Erwachsenenbildung, daß Aneignungsprozesse durch pädagogisches Wissen strukturiert werden, nicht aber durch die Gestaltungsmacht von Pädagogen und durch pädagogisches Handeln.

Gemeinsam ist beiden Strukturierungsmodi ihr immanenter Bezug auf pädagogisches Wissen. Dies tritt somit gegenüber dem pädagogischen Handeln in den Vordergrund (vgl. OELKERS/TENORTH 1993). Unterschiedlich sind aber im Kontext pädagogischer Institutionen bzw. pädagogisch strukturierter Aneignungsverhältnisse die Voraussetzungen des pädagogischen Wissens, seine Realisierungsverhältnisse und seine Folgen. In der Formation "Bildungs- und Erziehungsinstitution" ist pädagogisches Wissen Mittel und normative Grundlage, auf der gehandelt wird. Was zum Aneignungsinhalt wird, wird nicht von Pädagogen aus einem in Anspruch genommenen allgemeinen Interesse heraus ent-

schieden und verantwortet. Es ist vielmehr bestimmt durch die jeweiligen individuell besonderen gesellschaftlichen Handlungskontexte, in denen pädagogisches Wissen genutzt wird. Dies ist nicht Grundlage, sondern Mittel zur Verwirklichung unterschiedlicher Handlungsziele, d.h. Wissen über erfolgreiche und bewährte Vermittlungsformen. Was in der pädagogischen Formation "Aneignungsverhältnisse" somit fehlt, ist eine personale Instanz, deren Aufgabe es ist, zwischen der Welt und den Subjekten zu vermitteln. Die für das klassische Pädagogikmodell konstitutive dreistellige Vermittlungsbeziehung zwischen autonomer Sinnperspektive bzw. Sachthematik, Professionellen und Klienten (vgl. STICHWEH 1992, S. 44) ist gleichsam implodiert. Vermittlung wird leer. Wenn Aneignungsverhältnisse für jeden Inhalt offen sind und es damit gleichgültig ist, was angeeignet wird, ist damit die Voraussetzung geschaffen, daß das Aneignen sans phrase selber zum gesellschaftlich verbindlichen Inhalt werden kann. Mit der Universalisierung pädagogisch strukturierter Aneignungsverhältnisse ist somit Lernen als permanenter, selbstreflexiv werdender Prozeß institutionalisiert. Immer wieder neu zu lernen und damit auch das Gelernte wieder zu verlernen, das wird letztlich zur Botschaft pädagogisch strukturierter Aneignungsverhältnisse (vgl. die Kontroverse zwischen Karl Otto HONDRICH und Hans JOAS 1992).

Zweitens wird interne Pluralität, nicht aber "Reinheit" und Homogenität zum Merkmal pädagogisch strukturierter Aneignungsverhältnisse. Heterogene, unterschiedlichen pädagogischen Traditionen entstammende Elemente können in ihnen miteinander vermischt und kombiniert sein. Sie gehen dann wie auch immer prekäre, temporäre und situative Verbindungen ein, die zwar meist nicht verallgemeinerungsfähig sind, wohl aber kopiert werden können. Zugleich erweisen sich in solch flüchtigen "Zwischenwelten" (vgl. TENORTH 1992) Rationalitäten, die aus pädagogischer Sicht bislang eher als Gegensatz verstanden wurden, als durchaus verträglich. So können pädagogische Wissensvermittlung und kommerzielle Vermittlung von Lebensformen miteinander vereinbar sein, ebenso wie Frauenemanzipation bruchlos mit der Verkündigung religiöser Orientierungen verschmelzen kann. Die Grenzen zwischen Ökonomie, Religion, Kultur und Pädagogik werden unscharf und fließend (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1993; KADE 1992b). Unterschiedliche Rationalitäten gehen hier ineinander über, ja, die Übergänge zwischen ihnen gehen in die Konstitution der Rationalitätstypen selber ein. Pädagogische Sektorenmodelle stehen damit zur Disposition (vgl. WELSCH 1991).

2. Ein Grundgedanke des klassischen Modells von Pädagogik ist es, daß die Vielfalt individuell kontingenter Aneignungsprozesse durch die Überlegenheit eines einheitlich gedachten Subjektes, verkörpert in den pädagogischen Ämtern, auf einen normativ ausgewiesenen Punkt hin

konzentriert wird; d.h. daß Aneignungsprozesse personal verantwortet und durch pädagogisches Handeln gestaltet werden. Wenn aber pädagogisches Wissen nur ein Strukturierungsprinzip neben anderen ist und der pädagogische Anspruch der Gestaltung von Aneignung weder personell noch institutionell verkörpert ist, aber durch das Strukturierungsprinzip "pädagogisches Wissen" gleichwohl (diffuse) Aneignungsprozesse angestoßen werden, dann bedeutet das systematisch, daß das Moment der Aneignung sich von dem der Vermittlung löst, ihm gegenüber verselbständigt und in den Vordergrund tritt. Zwar wird inzwischen auch in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen der Zusammenhang von Vermittlung und Aneignung brüchig, für die pädagogische Formation der Aneignungsverhältnisse ist aber die Umkehrung der Abhängigkeitsrichtung kennzeichnend. An die Stelle der Interaktion als konstitutiven pädagogischen Handlungsmodus tritt die Organisation pädagogischer Arrangements. Damit ändert sich auch die Stellung der Individuen zur Pädagogik. Das Gewicht verlagert sich vom Pädagogen auf den Rezipienten. Eine Entwicklung, die deutliche Parallelen in der bildenden Kunst findet, in der Environments und Installationen als Kunstgenres in den Vordergrund treten, nachdem die Malerei aus dem Rahmen befreit und die Skulptur vom Sockel geholt ist. Hierin zeigt sich offenbar eine allgemeine Tendenz in der Kultur, nämlich daß die Aneignung über das Handeln, in der Pädagogik über das pädagogische Handeln "triumphiert". Die Ausbreitung pädagogisch strukturierter Aneignungsverhältnisse ist mit einer Dezentralisierung und Pluralisierung individueller Aneignung verbunden, weil die Individuen nicht mehr den Allgemeinheits- und Verbindlichkeitsansprüchen pädagogischen Handelns ausgesetzt sind. Ob jemand ein pädagogisches Angebot annimmt, wie konzentriert und kontinuierlich er sich darauf bezieht und was er sich schließlich aneignet, wird eine Frage individuell autonomen "Entscheidens".

3. Die sich entwickelnde Pluralität pädagogisch strukturierter Aneignungsverhältnisse setzt allerdings die Existenz pädagogischer Institutionen voraus. Zum einen setzt sie die Universalisierung des pädagogischen Weltbildes voraus. Dies ist heute so verbreitet und selbstverständlich, daß es inzwischen den Anschein hat, als sei sie ein anthropologisches Faktum und gehöre zur Natur des Menschen (vgl. etwa KADE 1989; KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1993; LÜDERS 1993; WINKLER 1993). So verwundert es kaum noch, wenn in einer unterhaltsamen Freitagsbeilage auf einen Bildartikel über Korallen mit der Überschrift aufmerksam gemacht wird "Was man von Korallen lernen kann", wenn Reemtsma im Kino für "West light" mit einem Werbespot wirbt, der eine Lektion aus einem Lehrfilm über die Entdeckung der Sinne karikierend dargestellt oder wenn auf Plakatwänden für "Gauloise blondes" geworben wird mit der Feststellung einer ver-

schmitzt-selbstbewußten jungen Frau über die sie einrahmenden Männer – Sind es ihre Söhne oder Liebhaber? – "Keine Angst, ich habe sie gut erzogen"; nach dem Motto: Wer verantwortungsvoll erzieht, raucht auch verantwortungsvoll. Die Universalisierung pädagogischer Welt-sicht greift heute bereits so tief in den Konstitutionsprozeß der Wirklichkeit ein, daß die in Bildungsveranstaltungen behandelten Inhalte oft schon pädagogisch vorkonstituiert sind, etwa wenn in einem Programmzyklus aus dem Bereich kirchlicher Erwachsenenbildung die Geschichte Maria Magdalenas als "Lernweg" beschrieben wird, als gäbe es keine andere Deutung. Daß sich in dieser Hinsicht in den letzten dreißig Jahren Entscheidendes verändert hat, ist zu vermuten, aber es fehlt noch an entsprechenden Untersuchungen. Martin SCORSESES Film "Cape fear" von 1992 ist ein Hinweis auf eine solche Entwicklung. Anders als die erste Verfilmung dieser Geschichte aus dem Jahre 1961 macht das Remake Pädagogik zur Voraussetzung für das alles vernichtende, religiös ausgelegte Rachehandeln der Hauptfigur. In diesem Film lernt der Held, ursprünglich Analphabet, in den zwanzig Jahren im Gefängnis nicht nur Lesen und Schreiben, sondern weiter noch: er macht sich kundig in juristischen Fragen, bis er schließlich den Tricks auf die Spur kommt, mit denen ihn sein gesellschaftlich angesehener Verteidiger im Prozeß so reinlegte, daß man ihn ungerechterweise verurteilte.

Ohne daß eine pädagogische Sicht der Welt die Subjektivität der Menschen durchdrungen hätte und in ihren Habitus eingegangen wäre, wäre es aber Zufall, nicht tendenziell bereits gesellschaftliche Normalität, wenn Menschen raum- und zeitunabhängig voneinander unterschiedlichste Wirklichkeiten aus pädagogischem Blickwinkel thematisieren und unter Rückgriff auf pädagogische Ressourcen handeln. Diese Internalisierung pädagogischer Welt-sicht ist ohne den Ausbau vielfältigster pädagogischer Institutionen, gerade in der Erwachsenenwelt, nicht denkbar. Sie sind ein zentraler Ort, an dem ein großer Teil der Bevölkerung nicht nur konkretes, auch pädagogisches Wissen erwirbt, sondern Erfahrungen macht, die zum Aufbau eines pädagogischen Weltbildes beitragen. Darüber hinaus sind pädagogischen Institutionen eine Bedingung dafür, daß sie Subjekte über die grundlegenden intellektuellen und psychisch-emotionalen Kompetenzen zur Aneignung vielfältig angebotener Bildungs- und Lernangebote verfügen. Ohne "pädagogische" Aneignungsfähigkeiten der Subjekte wurde jedes beiläufige Bildungsangebot in der Diffusität von Aneignungsverhältnissen versickern. Andererseits schaffen solche Fähigkeiten für Pädagogen immer auch neue Handlungsprobleme, weil sie nunmehr "kleinen" Pädagogen gegenüber treten. Auch dies ein Phänomen, das dem Pädagogen seine Zentralität im pädagogischen Prozeß nimmt.

Pädagogische Institutionen sind auch der Ort, an dem eine systematische Reflexion und kontinuierliche Produktion verallgemeinerbaren

pädagogischen Handlungswissens institutionell gesichert stattfindet. Ohne diese Produktions- und Akkumulationsform ist die dezentrale pädagogische Strukturierung von Aneignungsverhältnisse auf Dauer nicht denkbar. Diese neuen Orte der Pädagogik sind zugleich auch Produktionsstätten, wie die Analyse von Fernsehunterhaltungssendungen gezeigt hat. In ihnen wird nicht nur pädagogisches Wissen benutzt, dieses wird meist auch noch einmal reflektiert; eine Antwort auf die Pluralisierung von pädagogischen Konzepten. Jedes jeweils gewählte Konzept steht in Bezug zu anderen Konzepten, die auch hätten gewählt werden können.

Außerdem ist die diagnostizierte Aufwertung von Aneignung nicht auf die pädagogische Welt außerhalb der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen beschränkt. Vielmehr ist deren Einheit selbst davon betroffen. Die bisherige innere Ordnung pädagogischer Institutionen wird in dem Maße brüchig, wie sich deren Aufgabenspektrum entgrenzt, pädagogische Kontinuitätsannahmen durch den Aufweis autonomer Aneignung von Bildungsangeboten durch die TeilnehmerInnen brüchig werden und Vorstellungen, ein Kurs sei eine Einheit, durch den Nachweis einer Pluralisierung der Aneignung in das Reich der Fiktion verwiesen werden (vgl. für die Erwachsenenbildung KADE 1992a).

Eingeschränkt wird auch die äußere Gestaltungskraft pädagogischer Institutionen durch die Gesetzmäßigkeiten des Bildungsmarktes. Auf ihm müssen sie als ein konkurrenzfähiger Anbieter im Wettbewerb um die Teilnehmer auftreten, auch wenn sie sich selber nicht als Warenproduzent verstehen, sondern als pädagogische Institution. Eine solche Wettbewerbssituation entsteht nicht nur in der Weiterbildung, sondern auch in der Schule, wenn etwa Lehrer mit ihren pädagogischen Konzepten den für Schüler viel attraktiveren Angeboten des Fernsehens hoffnungslos unterlegen sind. Aber in der Weiterbildung hat sich das Bewußtsein, als Pädagoge zu einem Warenproduzenten für den Markt mutiert zu sein, unter der Hand schon nachhaltiger ausgebreitet. Ob man das Volkshochschulprogramm auf Grund seiner Buntheit und Modeabhängigkeit als Warenhauskatalog kennzeichnet, Bildung als Dienstleistungsangebot versteht, pädagogische Praxis als Machen von Angeboten definiert oder Marketingprinzipien auf die Struktur von Bildungsangeboten anwendet, aufs ganze betrachtet deutet sich darin ein Formwandel pädagogischer Arbeit an, der es nahelegt, die Differenzierung pädagogischer Formationen vor allem analytisch zu verstehen, nicht aber institutionell zu fixieren.

IV

Der Beitrag war der Versuch, einen vielerorts angesprochenen grundlegenden Wandel der Pädagogik mit Hilfe einer empirisch provozierten

Unterscheidung von zwei pädagogischen Formationen zu begreifen. Aus dieser Sicht läßt sich die Pluralität einer sich entgrenzenden Pädagogik als Übergang beschreiben aus der Form pädagogischer Institutionen in die pädagogisch strukturierter Aneignungsverhältnisse. Folge dieses Übergangs ist es, daß die gesellschaftliche Strukturierung individueller Aneignung aus der Exklusivität pädagogischer Institutionen in die Mitte des sozialen und kulturellen Lebens gerissen wird. Und das heißt, daß Pädagogik zunächst einmal von ihrer fragilen Offenheit, nicht stabilen Kompaktheit, von ihrer Pluralität, nicht ihrer Einheit her zu denken ist. Handlungstheoretisch ist damit der Blickwechsel vom pädagogischen Handeln zur individuellen Aneignung verbunden, gesellschaftstheoretisch die Verschiebung der Aufmerksamkeit von den reinen pädagogischen Institutionen zur Vielfalt pädagogischer Mischungsverhältnisse. Mit dieser Theoriestrategie sind "blinde Flecken" ins Zentrum der Erziehungswissenschaft gerückt worden und Differenzen innerhalb der Pädagogik aufgemacht worden.

Fragt man abschließend nach der Entwicklungsperspektive der Pädagogik, so ist ein zumindest flüchtiger Blick auf das Theorieangebot sozialwissenschaftlicher Zeitdiagnose geboten. Auf dem Hintergrund der hier und anderswo durchgeführten empirischen Analysen ist Gerhard SCHULZES (1993) These eines historisch identifizierbaren Übergangs vom Modus des "Einwirkens" zu dem des "Wählens" ebenso erhellend wie Richard MÜNCHs (1991) starke Annahme, daß sich das gesellschaftliche Geschehen in der Zukunft mehr in den Zonen der "Interpenetration der Subsysteme und immer weniger in den Reservaten ihrer Eigenlogik" (MÜNCH 1991, S. 23) abspielen wird. Wenn man die Identifikation der Pädagogik mit pädagogischen Institutionen auflöst, wird erkennbar, daß die soziale Evolution der Pädagogik nicht dem Pfad der Ausdifferenzierung eines autonomen Subsystems folgt, sondern ein Differenzierungsprozeß ist, der zur Herausbildung zweier aufeinander bezogener pädagogischer "Welten" führt. Aus dieser Sicht stellt sich im Gegensatz zum traditionellen Denkmodell die pädagogische Welt außerhalb der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gerade nicht als defizitärer Modus dar, sondern als eine zukunftsweisende Formation von Pädagogik. An ihr hat deren Modernisierung im Sinne ihrer Subjektivierung (Aneignungstheorem) und Vergesellschaftung (Strukturierungstheorem) bereits ihre schärfsten Konturen gewonnen. Wenn also von pädagogischen Institutionen nicht mehr erwartet werden kann, daß sie die Pluralität gesellschaftlich zerstreuter individueller Aneignungsprozesse am Leitgedanken von Bildung bündeln, wenn vielmehr eine Verlagerung des pädagogischen Geschehens aus einem autonomen pädagogischen Subsystem in die Zonen seiner Vermischung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen wahrscheinlicher ist, dann geraten pädagogische Institutionen, sofern sie weiterbestehen und man sie nicht wie etwa HEYDORN (1979) oder WÜNSCHE (1985) als einen "vor-

übergehenden Zustand unseres Erziehungssystems" (WÜNSCHE 1985, S. 448) begreift, in eine tiefe Legitimationskrise. Sie werden vom idealisierten Normalfall pädagogischer Entwicklung zu einem Fall unter anderen, wenn auch noch nicht unbedingt zu einem Sonderfall. Man kann in dieser Konstellation einen Übergang von einer vergleichsweise unökonomischen handwerklichen Produktionsweise – in der alle Funktionen in der Person des Pädagogen vereinigt sind – zu einer industriellen, arbeitsteiligen und zunehmend kapitalisierten Form pädagogischer Produktion sehen, einen Übergang von der pädagogischen Manufaktur zur pädagogischen Industrie. Eine solche Entwicklung wäre für die pädagogischen Institutionen als gesellschaftlicher Träger von Aufklärung mit dem Verlust an Funktionen verbunden aber auch mit neuen Möglichkeiten. Denn unter den Bedingungen technischer (Re-)Produzierbarkeit von Pädagogik werden die pädagogischen Institutionen für neue Aufgaben frei; z.B. für die Aufgabe, individuell noch erfahrbare soziale Realitäten zu verteidigen und zu entwickeln. Nicht Wissensvermittlung stände dann im Zentrum, sondern die Gestaltung konkret erlebbarer, personal und sozial vermittelter Lebensverhältnisse, für die die raum-zeitliche Anwesenheit der Menschen die Bedingung ist.

Literaturverzeichnis

- BIOLEK, A.: Eine Biopackung zur Wiedervereinigung. In: Die Tageszeitung, v. 2.2.1992.
- DIEDERICH, J.: Die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992, S. 176-193.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG, 5.1.1993.
- GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt-New York 1988.
- HARNEY, K.: Moderne Erwachsenenbildung: Alltag zwischen Autonomie und Diffusion. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993), H. 3, S. 385-390.
- HEYDORN, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2. Frankfurt/M. 1979.
- HONDRICH, K.O.: Krieg – und unser progressiver Theorie-Alltag. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992), H. 3, S. 544-548.
- JOAS, H.: Lehrmeister Krieg? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992), H. 3, S. 538-543.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1989), H. 6, S. 789-808.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Aufl. Weinheim 1992. (a)
- KADE, J.: Die Bildung der Gesellschaft – Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 24 (1992), S. 67-79. (b)

- KADE, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993), H. 3, S. 391-408.
- KADE, J./LÜDERS, Ch./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim und Basel 1993, S. 39-65.
- KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. München und Weinheim 1994.
- LENZEN, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: BENNER, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 29), Weinheim und Basel 1992, S. 75-91.
- LIEBAU, E.: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim-München 1992.
- LÜDERS, Ch.: Verstreute Pädagogik. Ein Versuch. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1993.
- MÜNCH, R.: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt/M. 1991.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim und Basel 1993.
- SCHULZE, G.: Metamorphosen der Sozialwelt seit den fünfziger Jahren. In: Mitteilungen des Instituts für Sozialforschung, H. 2, Frankfurt/M. 1993, S. 80-97.
- STICHWEH, R.: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 36-48.
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 17.3.1993. (a)
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 12.2.1993. (b)
- TENORTH, H.-W.: "Laute Klage, stiller Sieg" – die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: BENNER, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 29), Weinheim und Basel 1992, S. 129-139.
- TENORTH, H.-E.: Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992, S. 194-217.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. 3. Aufl. Weinheim 1991.
- WINKLER, M.: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: HOFFMANN, D./LANGEWAND, A./NIEMEYER, Ch. (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der "Moderne", Weinheim 1992, S. 135-153.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der Pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung (1985), H. 4, S. 437ff.