

Klaus Prange

GIBT ES EIN NATURRECHT DER ERZIEHUNG ?

ÜBER DEN RÜCKZUG DER PÄDAGOGIK AUS DEN INSTITUTIONEN

I.

Nicht nur Bücher, auch Begriffe gehen ihre eigenen Wege; man trifft sie schließlich in Zusammenhängen und Umgebungen, die von der ursprünglichen Herkunft nicht mehr viel erkennen lassen. So gehört die pädagogische Valenz des Wortes „Institution“ zu den vergessenen Erbstücken, auch wenn im Museum der Pädagogik noch immer die „institutio oratoria“ des Quintilian, die „institutiones“ Cassiodors, von Hraban die „institutio clericorum“ und später die „institutio christiana“ Calvins zu besichtigen sind. Die Titel erinnern daran, daß „institutio“ nicht nur die Einrichtungen und Lebensgehäuse meint, in denen die Menschen sich finden und in die sie eingesetzt werden, sondern auch den Unterricht als einweisende Unterweisung. Die „Institutionen“ der klassischen Rechtstradition sind demgemäß beides: Lehrbuch und Lehre von den Rechtsinstituten. Offenbar liegen im Anfang Motive zusammen, die wir heute getrennt führen und deren Beziehung aufeinander uns fremd geworden ist¹.

Die Zusammengehörigkeit von Institution als verfaßte Lebensform und zugleich als didaktisch-pädagogisches Medium ist so gesehen historisch. Die *eine* Wort-Herkunft meint heute zwei Sachverhalte, einmal die Einrichtungen und zum anderen die Erziehung. Mehr noch: wer Institution und Erziehung in ein direktes, positives Verhältnis bringt, setzt sich dem Verdacht aus, es mit der Erziehung oder mit dem, was gelegentlich emphatisch-hohl das „Eigentlich-Erzieherische“ heißt, nicht besonders gut zu meinen. Für die geläufige pädagogische Semantik ist eher die Opposition von Institution und Erziehung als ihre Koppelung charakteristisch, von ihrer Gleichsetzung ganz zu schweigen. Erziehung erscheint im gängigen Bewußtsein geradezu als das Gegenstück zum Labyrinth der Institutionen: die Opposition von Erziehung und Institution ist das vorherrschende Schema der pädagogischen Semantik.

Bevor dieser Sachverhalt näher illustriert und erläutert wird, eine Bemerkung darüber, was unter „pädagogischer Semantik“ hier zu verstehen ist.

¹Zum „pädagogischen Begriff der Institution“ vgl. K. PRANGE 1979, S. 44 – 56.

Gemeint ist damit nicht nur die Rede derjenigen, die professionell über Erziehung sprechen, sie beschreiben, erklären, deuten, sondern auch und vor allem die Rede derjenigen, die sich berufen und gedrängt sehen, der Erziehung allgemein und insonderheit der Schule, den Medien, der Literatur, der öffentlichen Sphäre erzieherische Aufgaben und Programme, aber auch Tabus und Grenzen zuzudenken oder gar vorzuschreiben. Die Teilnahme am pädagogischen Diskurs ist durch keine professionellen Standards beschränkt; jeder kann sich zu Wort melden, schließlich ist jeder erzogen worden und versteht sich aufs Lernen. Anders als in der Physik oder in der Gentechnik, wo Experte und Laie deutlich unterscheidbare Positionen darstellen, gehört die Pädagogik zu den Disziplinen, in denen jeder sich auskennt und deshalb sich auch berechtigt sieht, die pädagogische Semantik deskriptiv zu erweitern und vor allem auch programmatisch zu bereichern. Die Profession der Erziehungswissenschaftler kann das nicht kontrollieren; sie kann sich nicht einmal gegen Zuschreibungen immunisieren, die ihr bestimmte überschwengliche Erziehungskonzepte zurechnen, ganz zu schweigen von Fehlentwicklungen, für die sie argumentativ ausgebeutet worden ist. Diese Gemengelage von Alltagswissen, *sensus communis* und *common nonsense*, Berufswissen der praktischen Pädagogen und Professionswissen des pädagogischen Establishment soll pädagogische Semantik genannt werden². Sie wird von einem Denkschema dominiert, in dem die Erziehung von den Institutionen abgehoben, als ein Eigenes reserviert und auf eine eigene sachliche Grundlage gestellt wird.

Dieser Sonderstatus des Erzieherischen gegenüber dem Institutionellen läßt sich auf vielfache Weise belegen. Er zeigt sich in dem jederzeit zuverlässig auslösbaren Abwehrmechanismus gegen administrative, legislative oder judikative Vorgaben für die Erziehung, gegen die Verrechtlichung der Schule und der Erziehung, gegen Anforderungen, die die Abnehmer von Erziehungsleistungen gegenüber den pädagogischen Einrichtungen formulieren, gegen eine mehr als nur formelle Kontrolle und Aufsicht über Lehreraktivitäten, gegen alles eben, was den Freiraum des Erzieherischen tangiert. In der Schule selbst werden jene Maßregeln, die zum Umkreis von Leistungsbewertung und Arbeitskontrolle, von Selektion und sozialer Platzierung

²H. -E. TENORTH (1987) hat die provokative Frage gestellt: „Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein?“ und das in der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterstellte Kontinuum von praktischem Alltagsverständnis und Theorieproduktion unter den Beobachtungsprämissen wissenschaftlicher Erfahrung problematisiert. Er macht klar, daß die Pädagogik als Wissenschaft nicht zugleich ihre „Eigenständigkeit“ und ihre „Verständlichkeit“ optimieren kann. Wählt sie das erste, verliert sie ihre Nähe zum aktuellen Situationswissen und gibt das Motiv der verantwortlichen Besinnung der Praxis auf; entscheidet sie sich für das zweite, muß sie sich die gleichwertigen Argumente aller gefallen lassen, die als Betroffene am pädagogischen Diskurs teilnehmen.

gehören, wie selbstverständlich mit dem Etikett des Nicht-Pädagogischen versehen, als ob das Erziehen eine Ordnung *sui generis* sei, für die die sonst üblichen Regelungen und normierten Erwartungen nicht gelten, gleichsam eine natürliche Folge aus der Logik des Lernens, die der rechtlich verfaßten Sozialordnung vorgeschaltet ist und deshalb ihre Inhalte und Sozialformen selbst bestimmt. Wird zum Beispiel in der Schule gestraft, so wird das Konzept der Strafe wieder dadurch relativiert, daß neben die richtige Strafe eine spezielle „pädagogische“ Strafe tritt; das heißt: es wird angenommen, daß das Erziehen eigenen Regeln folgt, die außerhalb des institutionell verfaßten Regelsystems gelten und auch eigenständig inszeniert werden können. Nicht die Strafe erzieht, sondern es gibt Erziehung statt Strafe, um eine geläufige Programmformel aufzunehmen, die im Zusammenhang der pädagogisch motivierten Resozialisierungsdebatte gebraucht wird. Das paradoxe Ergebnis dieser Opposition besteht dann darin, daß Erziehung selbst zur Strafe wird, so etwa im Strafvollzug, der das Erziehen als eine eigene Maßnahme im Strafgeschehen artikuliert, durch die dem Straffälligen ein Leben ohne Gesetzesbruch ermöglicht werden soll.

Bei alledem ist vorausgesetzt, daß es pädagogische Maßnahmen und Handlungen gibt, die die üblichen rechtlich verfaßten Umfangsformen erübrigen, jedenfalls ihnen nicht zu entsprechen brauchen, so daß umgekehrt immer dann, wenn es eben doch rechtlich-administrativer Regelungen bedarf, um die Erziehung ihrerseits zu organisieren, von einer Störung des eigentlichen Erzieherischen die Rede sein darf. Pointiert und vereinfacht gesprochen: überall da, wo das wirkliche Leben unter den Bedingungen sozialer Differenzierung und Normierung, institutioneller Verbindlichkeit und rechtlicher Haftung beginnt, hört das Erzieherische auf, und der Protest richtet sich gegen Einmischung und Reglementierung, gegen die „administrative Verstörung der Schule“ (RUMPF 1966), gegen sachfremde Vorgaben, kurz gegen all das, wodurch das Erziehen für die Umwelt eigentlich erst bedeutsam werden könnte. Auch fehlt es gelegentlich nicht an kuriosen Übertreibungen: Wie jeder weiß, ist Unterricht zeitlich terminiert und inhaltlich sequenziert, zumal unter den Bedingungen des Schulzwanges für alle Heranwachsenden; aber wehklagend wird die Kollision der Erhebung zu den geistigen Gütern mit dem Pausenzeichen angeprangert: der Schule immer gleichgestellte Uhr widerstreitet hier dem Kairos der wahren Erziehung, der Blumenuhr des Verstehens und zeitentrückter Sinnfindung. Auch stellen sich Eltern gelegentlich die Schule als einen Ort spezifisch intensiver Fürsorge für ihr und *nur* ihr Kind vor, bei dem allein hinderlich im Wege steht, daß auch noch andere da sind, die gleichfalls betreut werden sollen, so daß sich ihr Kind den Gnadenschatz pädagogischer Zuwendung mit anderen teilen muß. Es ist, als sei das Erzieherische als ein nichtendliches System vorgestellt, also frei von den üblichen Beschränkungen des Daseins, knapper

Zeit, begrenzter Zuwendung und limitierter Einsicht, und also auch frei von den Folgen, die sich inhaltlich und sozial aus diesen Knappheitsbedingungen ergeben. So wie *die* Gerechtigkeit und positiviertes Satzungsrecht, *iustitia* und *ius*, aber auch Weisheit und positiv-empirisches Wissen gegeneinander ausgespielt werden, so die eigentliche Erziehung gegen die unvermeidbaren Bedingungen, unter denen sie realisiert wird. Entlang dieser Opposition von Erziehung und Institution ist die individuelle Förderung pädagogisch, Selektion ist es nicht³; Beratung und Ermunterung ja, nicht aber negative Sanktionen bei ausbleibendem Erfolg; das inhaltlich-kognitive Lernen ist für sich noch nicht erzieherisch, das besorgt erst die Weihe affektiv-sozialer Zuwendung; und diese Reihe ließe sich beliebig fortsetzen. Die Beispiele aus diesem Katalog pädagogischer Topoi des Rückzugs aus den Institutionen mögen hier genügen, um zwei Fragen anzuschließen; erstens: wie erklärt sich diese Opposition von Erziehung und Institutionen; und zweitens: worin liegt das Fehlverständnis von Erziehung, wenn sie aus sich selber, also selbstreferentiell begründet werden soll? Die erste Frage ist historisch gerichtet, die zweite systematisch; sie beziehen sich indes auf denselben Sachverhalt.

II.

Woran liegt es also, daß die pädagogische Semantik als das Bewußtsein, das die Erziehung begleitet, sich nur schwer in ein positives Verhältnis zu den Institutionen bringt, wie sie wirklich sind? Es wäre voreilig, hier einfach einen Defekt der subjektiven Einsicht anzunehmen, einen Mangel an Aufgeklärtheit, als ob die Pädagogen nicht recht mitbekommen hätten, wie die Welt aussieht und sich jetzt nur noch im Kindergarten ihrer Wünsche auskennen⁴. Verhielte es sich so, bedürfte es nur eines Aktes soziologischer oder psychologischer Aufklärung, einer Richtigestellung der Erwar-

³Vgl. dagegen aus soziologischer Sicht, der die erlernte Akzeptanz von Selektion offenbar weniger anrühlich erscheint, die Arbeiten von T. PARSONS (1973) und R. DREEBEN (1980). – Unter pädagogischen Auspizien werden dagegen die erzieherischen Folgen des sozialen Arrangements von Schule und Unterricht eher als Beitrag zur Technik der Konspiration wahrgenommen. Vgl. ZINNECKER 1973.

⁴Zur Bedeutung des Kindbildes für die Artikulation des pädagogischen Bewußtseins vgl. K. PRANGE 1987a und 1988. Kritisch dagegen H. RUMPF 1987. – RUMPF argumentiert unter der Prämisse der fundamentalen Opposition von Institution und Erziehung und sieht in dem deskriptiven Hinweis auf die „üblichen Limitationen des rechtlich und institutionell verfaßten Lebens“ (PRANGE 1987a, S. 352) eine normative „sinnblinde Glorifizierung“ (RUMPF 1987, S. 543) der Institutionen, wie sie gerade sind. Er scheint zu verkennen, daß eine pädagogische Kritik der je bestehenden Institutionen sich von deren Funktionen und Leistungen zu überzeugen hat, um sie überhaupt zu erreichen. Wer sie a limine mit den aktuellen Defekten der Kultusbürokratie identifiziert, dürfte – so steht zu vermuten – sich ungeschützt den Fromzwängen ausliefern, die der Institutionalisierung einer vermeintlich über den

tungen und einer genaueren Tatbestandsgesinnung. Aber dieser Zugriff dürfte nicht ausreichen; vielmehr ist zu vermuten, daß sich diese Isolierung und Fremdheit der Erziehung gegenüber den Institutionen vor allem aus diesen selbst ergeben hat. Um das zu erklären, sollen zwei Thesen vorgestellt werden, nämlich erstens, daß Institutionen erziehen, und zweitens, daß Institutionen die Erziehung verfehlen. Da nicht auszuschließen ist, daß zwischen beiden Thesen ein gewisser Widerspruch zu bemerken ist, soll die Antwort auf die Frage nach der institutionellen Verstörung der pädagogischen Semantik darin liegen, diesen Widerspruch aufzulösen.

Institutionen erziehen – das mag zunächst befremdlich anmuten. Gewöhnlich werden als Subjekte der Erziehung Personen angeführt; Vater und Mutter, Lehrer und Hofmeister, Gouvernanten, Prinzenzieher und Spirituale, vielleicht noch die geheimen Miterzieher in der Öffentlichkeit. Sie erziehen durch Belehrung und Appell, durch Aufsicht und gemeinsame Übung; sie machen Lernangebote und stellen Aufgaben, ermahnen und loben; sie zeigen, was ist, und sagen, was sein soll, so daß der Zögling dahin kommt, um HERBARTs Formulierung zu benutzen, das Böse zu verwerfen und das Gute zu wählen (HERBART 1804/1982, S. 108). Man kann diese einfache Aussage auch umgehen und etwas zeitgemäßer formulieren, um stattdessen von kommunikativer Kompetenz oder christlich-humanistischer Wertgesinnung zu sprechen; regional von der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit oder zum mündigen Bundesbürger.

In all diesen Zielvarianten wird das Erziehen als eine Art moralischer Kausalität vorgestellt, und die zugehörige Metaphorik ist dann entweder mehr altertümlich-gärtnerisch oder therapeutisch-klinisch oder mechanisch-technisch. In jedem Falle erscheint das Erziehen als Hervorbringen, als Machen mit Absicht, Plan und Mittelwahl. Aber wie jeder weiß, erziehen Eltern keineswegs nur durch das, was sie willentlich tun, was sie gewissermaßen pädagogisch meinen und intendieren, sondern durch den Umgang mit ihren Kindern. Bei PESTALOZZI findet sich die Bemerkung: „Das Leben bildet“, und SCHLEIERMACHER beginnt 1806 seine Pädagogischen Vorlesungen mit der Beobachtung, daß die Erziehung „über das ganze Leben verteilt“ sei⁵. Dieses „ganze Leben“ ist eine vage Redeweise; sie meint

Institutionen schwebenden Erziehung eigentümlich sind. Ein instruktives Beispiel dafür, wie sich die Machtergreifung der Pädagogik im Namen des Kindes und seiner Eigenart darstellt, bietet die Waldorfpädagogik. Vgl. dazu K. PRANGE 1987b.

⁵J. H. PESTALOZZI: „Ich fasse die Resultate unsrer, die Erforschung des tiefen Eingreifens der Elementar-Bildungsmittel auf die Menschenbildung bezweckenden Versuche mit dem großen Fundamentalgrundsatz alles naturgemäßen Erziehungswesens, mit dem Grundsatz: 'Das Leben bildet', in sittlicher, geistiger und physischer Hinsicht ins Auge“ (1826/1976, S. 83). – F. D. SCHLEIERMACHER: „Ursprünglich erziehen die Eltern (...) Nun aber erziehen die Eltern nicht allein, und

die verfaßten Formen, die Sitten und Bräuche, die Sprachgesten und sichtbaren Bedeutungen, das Übliche und das Gewohnte, und innerhalb dessen das Überraschende, auch die Grenzen der Tabus und des Unberührbaren. Hier wird das Erziehen nicht intentional verstanden, sondern medial; nicht von den Absichten her, sondern von den Ergebnissen. Wie das gemeint ist, dazu eine Bemerkung von THEODOR FONTANE aus seiner Autobiographie. Er stellt sich die Frage: „Wie wurden wir erzogen?“ und antwortet: „Gar nicht und ausgezeichnet. – Legt man den Akzent auf die Menge, versteht man unter Erziehung ein fortgesetztes Aufpassen, Ermahnen und Verbessern, ein mit der Gerechtigkeitswaage beständig abgewogenes Lohnen und Strafen, so wurden wir gar nicht erzogen; versteht man aber unter Erziehung nichts weiter als ‘in guter Sitte ein gutes Beispiel geben’ und im übrigen das Bestreben, einen jungen Baum, bei kaum fühlbarer Anfestigung an einen Stab, in reiner Luft, frisch, fröhlich und frei aufwachsen zu lassen, so wurden wir ganz wundervoll erzogen“ (FONTANE 1893/1955, S. 948).

Man sieht, daß der Terminus „Erziehen“ hier nicht einsinnig verstanden wird; es gibt einerseits das intentionale Erziehen, man könnte geradezu sagen, das pädagogisierte Erziehen, und andererseits das faktische, wirkliche und wirksame Erziehen durch die Umstände und die Teilnahme an einer Lebenswelt mit der ihr eigenen „Einstellung“ im Sinne von HUSSERL⁶. Im ersten Falle wird das Erziehen vom Machen, von der Spontaneität pädagogischer Subjekte her begriffen, im zweiten von der Rezeptivität der Lernenden. Ob etwas überhaupt ein Appell ist, ob eine Geste, eine Sprachform, eine Figur dem Umgang beispielhaft ist, hängt nicht davon ab, daß es jeweils so gemeint und gewollt ist, sondern ob es so verstanden, so rezipiert wird. Der Appellcharakter von Lebensformen und Institutionen kann akzentuiert, demonstrativ inszeniert und durch Ausschluß anderer Möglichkeiten hervorgehoben werden, aber zuletzt hängt die Entscheidung darüber, was erzieherisch bedeutsam ist, nicht oder nicht allein von der Intention der Erzieher, sondern von der Rezeption ab. Erziehung kommt nicht dadurch zustande, daß jemand etwas bewirken will, sondern durch die Rezeptivität des Kindes, eben dadurch, daß es lernt. Es nimmt z. B. mitah-

ihre ganze Tätigkeit verteilt sich ihnen unter ihr ganzes übriges Leben und tritt nicht gesondert hervor“ (1826/1966, S. 7).

⁶E. HUSSERL: „Einstellung, allgemein gesprochen, besagt einen habituell festen Stil des Willenslebens in damit vorgezeichneten Willensrichtungen oder Interessen, in den Endzwecken, den Kulturleistungen, deren gesamter Stil also damit bestimmt ist. In diesem bleibenden Stil als Normalform verläuft das jeweilig bestimmte Leben. Es wechselt die konkreten Kulturhalte in einer relativ geschlossenen Geschichtlichkeit. In irgendeiner Einstellung lebt die Menschheit (bzw. eine geschlossene Gemeinschaft wie Nation, Stamm usw.) in ihrer historischen Lage immer“ (1936/1962, S. 326).

mend, wie WILHELM ROESSLER gesagt hat, am Leben der Erwachsenen teil⁷; es gehört zu einem Haus, seinen Figuren, Sitten, Ansichten, zeitlichen und räumlichen Ordnungen usw. Dieses Lernen ist gewissermaßen in den ganzen Lebenskreis eingelassen; und zwar einen bestimmten, spezifischen, nicht beliebig übertragbaren.

Diese in der Umgangserfahrung fundierte Erziehung ist nun gerade für die vormoderne Gesellschaft kennzeichnend. Worin ihre Eigenart besteht, läßt sich exemplarisch daran zeigen, wie wir essen lernen. Es handelt sich um ein elementares Verhalten, scheinbar ein Stück unvermittelter Natur und doch kulturell geprägt und durchgeformt, so daß mit dem Essen zugleich auch die Kultur erlernt wird, der wir angehören. Wir essen, weil wir sonst sterben, und wir essen zugleich immer auch in einer bedeutsamen, spezifischen Weise; wir dinieren und speisen, wir schlingen etwas herunter, nehmen etwas zu uns oder steigern den Akt zu einem Zeichen reiner Darstellung im Liebesmahl; das heißt, wir humanisieren den animalischen Akt, wie SCHLEIERMACHER sagt (1826/1966, S. 46). Insofern dient das Essen dazu, die bloße Subsistenz zu sichern, und dazu, unser Verhältnis zu den anderen darzustellen; es hat eine organisatorische und eine symbolische Seite, indem es zugleich etwas bewirkt (und damit ein Bedürfnis befriedigt) und bedeutet (und damit als Medium sozialer Sinnhaftigkeit fungiert). Für das Kind, das essen lernt, geht die Einübung einer Fertigkeit mit der Form zusammen, wie es sich mit anderen versteht, und zugleich erfährt es in inhaltlich-kognitiver Hinsicht etwas über die „Welt“, also in Hinblick darauf, was man essen darf und was nicht, wie sich das Rohe vom Gekochten unterscheidet, was koscher ist und was tabu. Das Essen ist demnach eine basale Institution, in dem sich inhaltliche mit sozial-symbolischen und technischen Funktionen verbinden; kultivierte Natur und verfaßte Lebensform⁸. Das Erlernen dieser kulturellen Figur ist zugleich Einsetzung in eine Institution; sie vollzieht sich in den Formen der Einübung, der Belehrung und des Appells. Es wird dabei inhaltlich, technisch-praktisch und ethisch ge-

⁷W. ROESSLER: „Für den im ganzen Hause Heranwachsenden fallen Lebens-, Erlebnis- und Erziehungswelt zusammen (...). Das Kind lebt sich in die Grundhaltung und Grundeinstellung sowie die einzelnen Tätigkeiten des Hauses ein (...). Mit- und nachahmend nimmt es am Tun der Erwachsenen teil, welche dem Heranwachsenden die Fähigkeit zu Gehorsam, zu Einordnung, zu Mit- und Nachahmung entwickeln und pflegen helfen. Das Schwergewicht derartiger Erziehung liegt also auf dem Vollzuge und in der Befähigung zum Vollzuge, Soweit dem Tun eine bestimmte Ordnung zugrundeliegt, wird sie nicht im einzelnen erläutert und dargelegt, sondern handelnd verwirklicht“ (1961, S. 61).

⁸N. ELIAS: „Aber die Verhaltensformen beim Essen sind nichts Isoliertes. Sie sind ein Ausschnitt – ein sehr charakteristischer Ausschnitt – aus dem Ganzen der gesellschaftlich gezüchteten Verhaltensformen. Ihr Standard entspricht einer ganz bestimmten Gesellschaftsstruktur“ (1936/1976, S. 87).

lernt; Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen werden in e i n e m Zuge, also gleichzeitig und an einem Ort, in einem relativ geschlossenen Zeitraum des Lernens, angeeignet. Das Kind, das s c h o n mit Messer und Gabel essen kann, gehört anders zur Familie und auch sich selber, als dasjenige, das n o c h gefüttert wird.

An diesem Modell im kleinen kann man sich klarmachen, was Institutionen im großen für den Menschen leisten: sie entlasten auf der Ebene der lebensnotwendigen Fertigkeiten von der Aufgabe, alles selbst zu erfinden, wo der natürliche Zusammenhang von Auslöser und Reaktion fehlt; sie informieren über die Umwelt, und zwar direktiv im Hinblick auf zugelassene Handlungen und Tabus; und sie definieren, wie der Einzelne die anderen und seine eigene Stellung zu anderen zu verstehen hat. Die pädagogische Pointe besteht genau darin, daß Institutionen direktiv-motivierend informieren, nicht wertneutral-wissenschaftlich, daß sie informativ entlasten und zugleich beides mit der Selbstdefinition der Subjekte zusammenbringen. Das kann aber nur solange gelingen, als die Institutionen selber sakrosankt sind, sei es in der alten Form mythisch-religiöser Fundierung, sei es in der aufgeklärteren Form naturrechtlicher Argumentation, die dann ihrerseits entweder mit dem alteuropäischen Ordo- und Systemgedanken oder mit der Vorstellung einer invarianten Menschennatur operieren kann. Die Unverbrüchlichkeit der Institution verbürgt auch ihren erzieherischen Sinn und verleiht ihr einen immanenten Appellcharakter: man macht es eben so und nicht anders. Das gibt Eltern und Lehrern, Meistern und Pagen Erziehern jene Verhaltenssicherheit, der wir nostalgisch nachtrauern mögen und die sich doch auf keine Weise wiederherstellen läßt.

Denn mit der Unverbrüchlichkeit der Institutionen ist es vorbei, damit aber auch mit ihrer pädagogischen Valenz und Funktion, die sie gewissermaßen immer gleich miterledigt haben, und es bedarf einer anderen Fundierung der Erziehung. Sozialhistorisch gesehen fällt der Abschied von der Erziehung in den Institutionen und durch die Institutionen in das achtzehnte, das „pädagogische“ Jahrhundert; er gehört zu jenem säkularen Vorgang, den man als funktionale Differenzierung oder als durchgängige Rationalisierung, als Nebenfolge der sich anbahnenden allgemeinen Arbeitsteilung oder als Industrialisierung und Urbanisierung, als Auflösung des naturrechtlichen Denkens durch historisierende, relativierende, positivierende Denkmodelle oder schlicht als Untergang Alteuropas interpretieren kann. Das ist hier nicht auszubreiten, sondern es geht um die Folgen. Der entscheidende Punkt läßt sich an der Umorientierung des Wirtschaftens erkennen: die alte „oconomica“ als Lehre vom Hauswesen, oder wie OTTO BRUNNER im Anschluß an WILHELM RIEHL gesagt hat, als Lehre vom „ganzen Haus“, war zugleich Ethik, und deshalb findet man darin auch Angaben darüber, wie der Meister seine Gesellen zu führen und zu erziehen hat; er war für ihre

Lebensführung insgesamt verantwortlich, nicht nur für eine spezifisch handwerkliche, technische Qualifikation. Die neue Ökonomie reduziert sich auf den Zusammenhang von Produktion, Distribution und Konsum knapper Güter und läßt die Wertfrage auf sich beruhen; das Wertproblem erscheint nur noch als Generalprämisse jener *invisible hand*, die den spezialisierten Fertigkeiten ein gutes Gewissen verschafft. Die Logik des Wirtschaftens trennt sich von dem allgemeinen Ethos; sie wird autonom und verdankt ihre Fortschritte nach dem Vorgang der Abnabelung der Physik von der Naturphilosophie der Entschlossenheit, daß sie bestimmte Frage gerade nicht mehr stellt, vor allem nicht die so schwer operationalisierbare Sinnfrage. Dieser Vorgang ist allgemein. Die Religion wird privatisiert, die Liebe intimisiert, das Recht vom Naturrecht abgekoppelt und positiviert, die Literatur auf des Ästhetische reduziert. Und die Erziehung? Auch die Erziehung wird eigens thematisiert und als etwas Spezifisches traktiert, aber mit einer Differenz: sie soll als Spezifisches eine unspezifische Leistung erbringen. Die in den Institutionen nicht mehr gegebene Verbindung von Lebensführung, Daseinsbewältigung und Interpretation soll an einem ausgewählten Ort und zu bestimmter Zeit, eben im Zeitraum der Erziehung gleichzeitig bewahrt und für die in Zukunft wiederherzustellende Einheit präfiguriert werden.

Dieser Übergang zu der neuen Funktion der pädagogischen Erziehung läßt sich gut an zwei Schriften ablesen; beide zu Beginn des 19. Jahrhundert (1806) erschienen. Der Staatswissenschaftler K. H. POELITZ präsentiert seine Pädagogik unter dem Titel: „Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt“. Das ist ein Nachklang der alten Erziehung, bezogen auf den Staat, versetzt mit einem Ingredienz kantischer Persönlichkeitsethik; aber daneben und beispielgebend für die Zukunft steht JOHANN FRIEDRICH HERBARTs „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“. Hier zeigt sich das neue wirksame Schema, in dem sich das Erziehungsdenken fortan bewegt. Es wird nicht im Blick auf Religion und Kirche, Politik und Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, sondern selbstreferentiell angesetzt. So entsteht eine Erziehungslehre aus der Eigenart der Erziehung; man könnte auch sagen: Das Eigenmaß der Erziehung soll aus sich selber auch die theoretische Reflexion bestimmen, als ob die Erziehung für sich faßbar sei, unabhängig von den Lebensformen, auf die sie bezogen ist, sozusagen v o r dem institutionell verfaßten Leben. HERBART hat dazu den maßgebenden Topos von den „einheimischen Begriffen“ der Pädagogik gebildet, in dessen Botmäßigkeit die Pädagogik nach wie vor steht. Sie müsse einen eigenen Forschungskreis ausbilden, also selber eine Institution werden, nachdem die Institutionen, so läßt sich sinngemäß hinzufügen, nicht mehr erzieherisch

sind⁹. Die Depädagogisierung des institutionell verfaßten Lebens nötigt die Erziehung, sich auf sich selber zu besinnen und eine Eigenwelt zu konstituieren, die in sich noch einmal repräsentiert, was im allgemeinen Leben verloren ist. Der Auszug der Pädagogik aus den Institutionen macht sie zu einer Institution, die deren vormalige pädagogische Valenz kompensieren soll.

Doch diese Aufgabe führt zu einer paradoxen Situation: als institutionalisierte ist Erziehung etwas Besonderes, eine Sonderaufgabe wie das Wirtschaften, das Recht, die Politik, mit eigener Ausstattung, Rekrutierung, Organisation und semantischer Betreuung; aber zugleich soll sie eben auch für alles zuständig sein, zumindest für den sonst nirgendwo mehr sinnhaft dargestellten Zusammenhang von Motivation, Information und Lebenspraxis. Aus der Konkursmasse der alten Institutionen hat die Pädagogik die Produktionsformel für Sinngewebungen übernommen, und das mag erklären, weshalb sie in der Folge vor allem auch damit beschäftigt ist, pädagogisch vom Sinn des Lebens zu reden, wo sonst die Propheten längst verstummt sind. Der Widerstreit aber zwischen partikularer Organisation und allgemeiner Funktionsbestimmung hat sich für die Pädagogik offenbar nur dadurch aushalten lassen, daß die Opposition von Institution und Erziehung in die grundständige Semantik eingebaut worden ist. Als organisierte vertritt Erziehung für die Institutionen nach deren Entmythologisierung einen Sinn, dessen Realisierung eben das dementiert, weshalb Erziehung überhaupt organisiert wird¹⁰.

III.

Die These ist also: die pädagogische Provinz verdankt sich dem Umstand, daß die Institutionen, wenn man sie noch so nennen will, nicht mehr erziehen, zumindest nicht in der Weise, daß eine Erziehung einigermaßen vollständig wäre, wenn sie sich auf Familie, Umgang und mitgängige Erfahrung allein stützte. Die Anschlußfrage ist, was jetzt von ihr erwartet und nach welchen Regeln sie geordnet wird, nachdem sie thematisch geworden ist und eigens organisiert wird. Was die Erwartungen angeht, so sprechen

⁹J. F. HERBART: „Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (1806/1982, S. 21).

¹⁰Zum Unterschied von Institution und Organisation, der hier benutzt wird, ohne ihn ausdrücklich zu entfalten, vgl. N. LUHMANN: „Moderne Organisation ermöglicht (...) im Interesse spezifischer Leistungen eine weitgehende Herauslösung und funktionale Verselbständigung sozialer Systeme aus dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang“ (1969, S. 387).

die Zielformeln der Schulerziehung eine deutliche Sprache. Die Leitbildindustrie der Amts- und Schulpädagogik hat nach wie vor Konjunktur, und es steht zu vermuten, daß es im Bann der Formel vom „erziehenden Unterricht“ richtiger ist, auf Hausse statt auf Baisse zu spekulieren. Nicht zufällig ist gerade das Land der Untergänge und Brüche, der abgebrochenen Kontinuitäten und verletzten Traditionen zugleich auch das Land einer etablierten Pädagogik. Die ungelösten Probleme der Politik, der Wirtschaft, der Verarbeitung der sozialen Folgen wissenschaftlicher Innovation usw. werden auf Erziehung umgelegt. Man kann das aus dem Katalog der Perfektionsprogramme ersehen, die zeitlich mit den Niederbrüchen und kritischen Zuschärfungen, mit den Enttäuschungen und Ernüchterungen der neueren Zeitgeschichte einhergehen, angefangen beim Neuhumanismus im Zeichen des Reichsendes und der napoleonischen Okkupation über die mißlungene achtundvierziger Revolution bis zu den Katastrophen dieses Jahrhunderts. Immer soll Erziehung das einlösen, was im wirklichen Leben nicht oder nicht mehr darstellbar ist. Pädagogik als Heilmittel der Zeitnot, ja als einziges Heilmittel, das ist ein wiederkehrender Topos seit FICHTEs „Reden an die deutsche Nation“ (1808); HERMAN NOHL und nicht nur er nimmt ihn nach dem Ersten Weltkrieg auf und wiederholt ihn nach dem zweiten¹¹. Die zugrundeliegende Figur dieser Wendung von der theoretischen Reflexion zur pädagogischen Programmatik läßt sich dem Problemnachlaß der kantischen Freiheitsphilosophie entnehmen. Auf die Frage KANTs, wie reine Vernunft praktisch sein könne, die dort offen geblieben war, haben die Nachfolger im Prinzip drei Antworten gegeben; zunächst die Antwort des ästhetischen Idealismus, dann die der praktisch verwirklichten, sozusagen in Praxis aufgehobenen Vernunft, sei es existenziell-partikular, sei es politisch-allgemein, und schließlich als Drittes die Praxis des Lernens, in der traditionellen Nomenklatur also: Bildung. Sie ist vorweggenommene Zukunft, Vorgriff auf einen möglichen besseren Zustand der Welt, und zwar unter den fortwaltenden Bedingungen ausbleibender Parusie.

Das ist die große, epochale Perspektive, aber das Gesagte gilt auch und vor allem für die mittlere und kleine. Wo immer sich in den Bereichen der Politik, der Wirtschaft, des Rechts, der Religion ein Problem stellt, zu dem keine rasche und offensichtliche Antwort bereitsteht, so daß das Problem mit den Mitteln eben dieses Bereichs gelöst werden kann, da wird es auf pädagogische Programmatik verschoben: Pädagogisierung ist nachgerade ein Indikator für Unlösbarkeit. Am Ende steht ein Katalog von Erziehungszielen, den man wahlweise als Beitrag zur absurden oder zur utopistischen

¹¹Vgl. H. NOHL (1918/1929, Vorwort) und J. G. FICHTE: „Mit einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Daseyn zu erhalten, in Vorschlag bringe“ (1808/1971, S. 274).

Literatur ansehen kann. Zu den eben neu eingeführten Lehrplänen für die bayerischen Hauptschulen hat ein beteiligter Kollege angemerkt: „Alles mögliche wird der Schule zugemutet und zugetraut: Sie soll zu Frieden und Umweltschutz, zu Kulturbegegnung und Solidarität mit notleidenden Völkern, zu sinnvoller Nutzung der Freizeit und kritischem Umgang mit den Medien, zur Bewältigung der technisierten, verwissenschaftlichten Welt und positiver Einstellung zu Beruf und Arbeit, zu gesunder Lebensführung, Ernährung, Bewegung, Vermeidung von Genußgiften und Drogen, verantwortlicher Einstellung zur Sexualität, harmonischem Familienleben, verantwortlicher Elternschaft, zu sozialer Mitverantwortung und Bejahung der demokratischen Grundordnung, zu religiöser Haltung und Toleranz und zu vielem anderem mehr erziehen“ (GLÖCKEL 1985, S. 20), und er resümiert zu Recht: „Manchmal hat es den Anschein, als ob die erwachsene Generation die Probleme, mit denen sie selbst nicht fertig wird, über die Schule an die nächste Generation weitergeben möchte, damit diese sie löst“ (ebd.).

So ist es in der Tat. Der Katalog der Erziehungsziele ist zugleich ein Defizit- und Wunschkatalog einer Gesellschaft, die über ihre Institutionen nicht länger Motivation, Information und Lebensform zusammenbringen kann. An den Kinder- und Jugendschutz wird delegiert, was die Erwachsenen unter sich nicht mehr einverständlich aushandeln können; pornografische und Gewaltdarstellungen sind einerseits öffentlich legitim, also bedarf es andererseits einer sexualkundlichen Immunisierung und Aggressionsdämpfung, die dem Heranwachsenden jetzt zumutet, was allgemein für unzumutbar und mit individueller Freiheit für unverträglich gehalten wird. In der pädagogischen Quarantäne gelten Regeln, die sonst ins Belieben der mündigen Bürger gestellt sind, mit der Folge, daß eben die Inhalte, um die es dabei im pädagogischen Prozeß geht, ihre Hintergrundfüllung verlieren: sie werden zu Markierungen für eine Sozialisation ohne Sozietät. Um es plastisch zu sagen: die Kinder sollen die Schule erfolgreich bestehen; also werden sie von den Eltern vom Fernsehen verbannt, damit sie sich mit dem „Nathan“ und „Wanderers Nachtlid“ befassen, während die Eltern sich selber Zeit und Muße für die „Schwarzwaldklinik“ nehmen.

Dieser Ungereimtheit entspricht, daß die pädagogische Semantik mit einem Tugendoptimismus operiert, der außerhalb der Erziehung längst aufgegeben ist. Es ist, als seien die Pädagogen aller Erfahrung zum Trotz zu einer zursichtlichen Einschätzung und Beurteilung der Menschen verpflichtet, als ob im Erziehungs- und Lernprozeß trotz allem eben doch die edle Natur des Menschen, aller sozialen und politischen Deformation entgegen, unversehrt präsent sei. Gegen diese Kombination von Selbstillusionierung innerhalb der pädagogischen Provinz und öffentlicher Resignation scheint die professionelle Erziehungswissenschaft machtlos, und sie geht allzuoft in die Falle, den Nachweis ihrer Bedeutung dadurch liefern zu wollen, daß sie Aufträge

und Zumutungen akzeptiert und so tut, als ob die auch ausführbar sind, so daß dadurch der Schein ihrer Lösbarkeit entsteht. Wenn dann die Erfolge ausbleiben, kann man einer dilettantischen Pädagogik als theoretisches oder praktisches Defizit zurechnen, was auf die Unmöglichkeit zurückgeht, in der Erziehung und der pädagogischen Praxis jene Einheit von Motivation, Information und Lebensform zu realisieren, die in den wirklichen Lebensformen nicht mehr darstellbar ist.

Wer zum Sarkasmus oder zum sardonischen Humor neigt, könnte versucht sein, in dieser paradoxen Beziehung zwischen gesellschaftlicher Erwartung und pädagogischer Praxis den eigentlichen Sinn der staatlich konzessionierten und alimentierten Pädagogik als Wissenschaft zu sehen: entscheidend ist nicht, daß sie etwas bringt, also Unterricht und Erziehung effektiver macht und optimiert, sondern es kommt nur darauf an, daß es sie überhaupt gibt, nämlich als Aufbewahrungsort für etwas, was man nicht mehr brauchen kann und doch zugleich vermißt. Mit anderen Worten: Die Pädagogik als Disziplin ist Platzhalterin für eine Denkweise, der die Stunde geschlagen hat, ohne daß sie zureichend ersetzt wäre. Das klassische Naturrecht hat den Institutionen die erforderliche Hintergrundfüllung gegeben, jenes Gewißheitsquantum, auf dem ihre Unverbrüchlichkeit beruhte. Eben diese Unverbrüchlichkeit wird auf Erziehung transponiert und dadurch der Pädagogik ein Begründungsmodus angedient, der sie dann als Theorie für die Praxis von eben der Praxis fernhält, für die sie eigentlich da sein sollte. Das mag paradox anmuten; doch der Blick auf die Lehrerbildung genügt, um diesen Befund zu bestätigen. Die normale Erwartung wäre, daß die Pädagogik „als Wissenschaft für die Praxis“ das Rückgrat der professionellen Ausbildung der zukünftigen Lehrer ist. In Wirklichkeit spielt sie nur eine beiläufige, eher dekorative Rolle. Lehrer werden über die Unterrichtsfächer sozialisiert, die allein den Ehrentitel der Fachwissenschaften tragen, und über eine dogmatisierte Praxisanleitung diszipliniert. Die ideologische Unterfütterung wird von einer pädagogischen Semantik beigebracht, die publizistisch, bildungs- und standespolitisch von den „geistigen Mächten“, wie sie ERICH WENIGER noch nannte, betreut wird (WENIGER 1952/1971, S. 36). Da können ungescheut Figuren und Argumente des naturrechtlichen Denkens fortleben, normative Interpretationen, letzte Gewißheiten des Wirklichen, die überall sonst längst außer Gebrauch gekommen sind.

Die neuerliche Wendung zum Erziehungsauftrag der Schule gegenüber ihrer bloßen Unterrichts- und Belehrungsfunktion zeigt nachdrücklich diesen Rekurs auf das Museum der Werte. Die Idee ist da nach wie vor, daß direktiv informiert wird, daß Wissensvermittlung mit Wertorientierung verkoppelt wird zum Aufbau von Handlungsdispositionen. So ist Erziehung nach den schon erwähnten bayerischen Lehrplänen „Sinn- und Wertorientierung“,

und damit die Richtung auch ganz klar ist, allen Ernstes „nach dem christlichen Menschenbild“.

Man kann sehen, wie hier die Verbindlichkeit des Lernens dadurch wiederhergestellt werden soll, daß die Aneignung von Kenntnissen und die Einübung von Fertigkeiten mit stellungnehmenden, wertenden Akten unter normativen Vorgaben fest verbunden wird. Die Differenzierung von Wertung und Wissen einerseits und aktuellem Vollzug andererseits, die doch das moderne Bewußtsein ausmacht, wird rückgängig gemacht: Pädagogik, so verstanden, restituiert vormodernes Bewußtsein. Sie verfährt entdifferenzierend und ersetzt insofern für die soziale Umwelt etwas, das diese zwar verloren hat, aber doch nicht missen möchte, nämlich stabile Ansichten und fixe Handlungsdispositionen in einem. Logisch gesprochen: die pädagogische Provinz Schule institutionalisiert im Namen von Erziehung den naturalistischen Fehlschluß.

Als Begründungsmodus für eine solche Kombination von Sachwissen und Motivation kommt vor allem eine quasi-naturrechtliche Konstruktion in Frage. Sie besteht darin, für die schulische Erziehung eine der Gesellschaft vorgeordnete Logik der Sache anzunehmen, die dann tatsächlich nach dem Modell vormoderner Häuslichkeit oder endgeschichtlicher Friedens- und Freiheitseligkeit ausgemalt wird. Man kann das im Anschluß an HERMANN LÜBBE, aber in anderer Pointierung die Musealisierung der Erziehung nennen¹². Die verlassene Festung naturrechtlichen Denkens und unbedingt fundierter Institutionen wird zum Museum der Erziehung umgerüstet. Es erbringt eine regressive Leistung der Identitätsstabilisierung, indem die pädagogische Provinz nach der Ordnung von gestern oder von übermorgen interpretiert wird und es so den Betreibern und den Abnehmern von intentionaler Erziehung erlaubt, den tatsächlichen Differenzierungsdruck organisierten Lebens zu überspielen. Was unterdessen wirklich in der Erziehung geschieht, das sagen dann auch gar nicht mehr die Erziehungswissenschaftler, sondern die Soziologen unter dem Begriff der Sozialisation oder die Psychologen unter dem der Internalisierung.

Dabei läßt sich nicht übersehen, daß diese Musealisierung der Pädagogik und insbesondere der pädagogischen Semantik einem Bedürfnis entgegenkommt, mit dem unter den Bedingungen funktionaler Differenzierung immer zu rechnen ist. Es bedarf der regressiven Enklaven, um die Ent-

¹²Museen haben nach LÜBBE unter Bedingungen sich beschleunigenden Wandels und der damit verbundenen Identitätsdiffusion eine stabilisierende Funktion. „Durch die progressive Musealisierung kompensieren wir die belastenden Erfahrungen eines änderungsbedingten kulturellen Vertrautheitsschwundes“ (H. LÜBBE 1982, S. 18). Es kann bei diesem Verständnis für die stabilisierende Funktion von Museen nicht überraschen, daß sich H. LÜBBE an der unter dem „Mut zur Erziehung“ (Stuttgart 1978) propagierten Musealisierung der Erziehung beteiligt hat.

äußerung, die den Subjekten abverlangt wird, aufzufangen und ihnen Möglichkeiten signifikanter Selbstpräsentation zu ermöglichen. Auf die Kinder und Heranwachsenden wird projiziert, was die Erwachsenen nicht mehr einlösen können. So gesehen kann es nicht überraschen, daß in dem Maße, wie das Lernalter sich immer mehr verlängert hat – erst bis in die Adoleszenz, dann ins Erwachsenenalter und schließlich bis in das Greisenalter –, zugleich auch erzieherische Lernangebote vom Kindergarten über die Freizeitpädagogik bis zur Geragogik sich dienstbereit anbieten; bis zu dem Punkt, wo das neue Erfordernis des lebenslangen Lernens pädagogisch ausgebeutet wird. Die Erziehung wird zu einem Modus, vormoderne Sinnformeln in der exemplarischen Realität des Lernens theatralisch-symbolisch zu repräsentieren. Gerade der in der pädagogischen Semantik ungebrochene Tugendoptimismus gestattet es, daß Denkfiguren fortgeschrieben werden, an die keiner mehr so richtig glaubt. Die obsoleete Beschwörung des Guten, Wahren, Schönen geht pädagogisch leicht von der Zunge, als ob es kein Einverständnis darüber gibt, daß man so eigentlich nicht mehr reden kann, aber mit Rücksicht auf das Erziehen und das Lernen der Kinder ist es den Erwachsenen erlaubt. Es gibt hier ein stilles Einverständnis über die Nützlichkeit von Museen, das allerdings dann zu Protest geht, wenn die Grenze nicht gewahrt und vergessen wird, daß es eben nur ein Museum ist. Das bedeutet: die Opposition von Erziehung und Institution, von der hier ausgegangen wurde, ist zugleich Bestätigung der modernen Verfassung unseres Lebens und ihre Negation. Sie wird gebraucht und kritisiert; gebraucht, soweit es darum geht, die leere Stelle der einst erzieherisch bedeutsamen Institutionen zu füllen, aber auch kritisiert, wenn entweder der Modernitätsrückstand oder der reformatorische Überschwang der zur Institution gewordenen Erziehung allzu augenscheinlich wird. Dann muß eben unter dem Titel der Bildungsreform auch das Museum renoviert werden.

Das mag überscharf anmuten, womöglich selbstdenunziatorisch und defätistisch aus dem Munde eines professionellen Pädagogen. So ist das aber nicht gemeint. Angesichts der tatsächlichen Leistungen des Schul-, Bildungs- und Erziehungssystems ist das auch gar nicht angebracht. Die kritischen Bemerkungen beziehen sich nicht auf das, was geschieht, sondern auf die begleitende Semantik, auf das Reden über Erziehung, soweit es einem gedanklichen Konstrukt verpflichtet ist, dessen Gewißheitsgrundlagen sich aufgelöst haben. Um dazu noch einmal an FONTANE anzuschließen: wie in der Erziehung selbst kommt es in der pädagogischen Reflexion viel weniger auf das Postulieren und programmatische Entwerfen an, als gemeinhin angenommen wird, schon gar nicht auf die Unbedingtheitsperspektiven letzter Werte, als ob anders Identität nicht zu gewinnen sei. In einer Lage, wo keiner weiß, was alle wissen, und alle wissen, daß sie nicht wissen, was kommt und gewußt werden wird, erscheint eine fallibilistisch-experimentelle

Einstellung realistischer, ergiebiger und eben auch erzieherischer als die Präention unverbrüchlicher Verbindlichkeiten zum Zwecke der Erziehung. Es kann weder eine Pflicht zum Tugendoptimismus noch zum Gewißheitspathos aus pädagogischer Notwendigkeit geben. Nachdem die Institutionen ihren Nimbus verloren haben und selber kontingent und das heißt: variabel organisierbar sind, kann Erziehung nicht das bleibende Gedächtnis einstiger Unbedingtheit sein; sie wird vielmehr selber kontingent, und die pädagogische Semantik hätte das zu berücksichtigen.

Die Gewinne einer Haltung des prinzipiellen Vorbehalts dürften gerade auch für die pädagogische Provinz nicht unerheblich sein: die Differenz von organisierter Erziehung und pädagogischer Semantik würde sich abschwächen, ihr Verhältnis könnte sich unverkrampfter und weniger antagonistisch gestalten, das heißt: weniger larmoyant auf der Seite der Pädagogen und weniger gönnerhaft von der Seite anderer Professionen. Freilich gäbe es auch Verluste: die pädagogische Provinz würde sich nicht mehr so gut als Ausflugsziel für Menschheitsbotschafter und Sinnbeschaffer eignen. Indes: der Eingeborene der pädagogischen Provinz ist in dieser Hinsicht skeptisch und insofern darauf eingerichtet, das Revier mit denen zu teilen, die hier Stellvertreterkriege führen möchten. Daß die Schaubühne nicht recht zur moralischen Anstalt taugt, dürfte Allgemeingut geworden sein; noch nicht vergangen ist die Naivität, mit der die Schule als moralische Anstalt zur Schaubühne vergangener Sinnformeln stilisiert wird.

Literaturverzeichnis

- DREEBEN, R. : Was wir in der Schule Lernen. Frankfurt 1980
ELIAS, N. : Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (1936), Bd. I, Frankfurt 1976²
FICHTE, J. G. : Reden an die deutsche Nation (1808), in: Fichtes Werke, Bd. VII, Berlin 1971
FONTANE, Th. : Meine Kinderjahre. Autobiographischer Roman (1893), in: Werke, Bd. II, hg. v. W. KEITEL, München 1955
GLÖCKEL, H. : Im Spannungsfeld gegensätzlicher Forderungen, in: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern, Heft 6, 1985
HERBART, J. F. : Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804), in: Pädagogische Schriften, Bd. I, hg. v. W. ASMUS, Stuttgart 1982
HERBART, J. F. : Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), in: Pädagogische Schriften, Bd. II, hg. v. W. ASMUS, Stuttgart 1982

- HUSSERL, E. : Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (1936), Den Haag 1962²
LÜBBE, L. : Der Fortschritt und das Museum. Über den Grund unseres Vergnügens an historischen Gegenständen. London 1982
LUHMANN, N. : Gesellschaftliche Organisation, in: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. I, Berlin 1969
NOHL, H. : Pädagogische Aufsätze (1918), Berlin/Leipzig 1929²
PARSONS, T. : Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Pädagogische Psychologie, hg. v. C. F. Graumann u. H. Heckhausen, Frankfurt 1973
PESTALOZZI, H. : Schwanengesang (1826), in: Sämtliche Werke, hg. v. A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, Bd. 28, Zürich 1976
PRANGE, K. : Pädagogik als Erfahrungsprozeß, Bd. II: Die Epochen der Erfahrung. Stuttgart 1979
PRANGE, K. : Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33, 1987a, S. 345 - 362
PRANGE, K. : Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik (1985). Bad Heilbrunn 1987^{2b}
PRANGE, K. : Das große Kind, in: D. Spanhel (Hg.): Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie. FS f. W. Loch, Essen 1988
ROESSLER, W. : Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland, Stuttgart 1961
RUMPF, H. : Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966
RUMPF, H. : Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33, 1987, S. 539 - 545
SCHLEIERMACHER, F. D. : Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Pädagogische Schriften, Bd. I, hg. v. E. WENIGER, Düsseldorf/München 1966
TENORTH, H. -E. : Kann Erziehungswissenschaft esoterisch sein? in: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, hg. v. J. OELKERS u. H. -E. TENORTH, Weinheim 1987
WENIGER, E. : Didaktik als Bildungslehre; I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1952), Weinheim 1971⁹
ZINNECKER, J. : Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1973