

Die Verheissungen der Kindheit : Pädagogik der Postmoderne?

Autor(en): **Herzog, Walter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur**

Band (Jahr): **68 (1988)**

Heft 6

PDF erstellt am: **05.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-164577>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Walter Herzog

Die Verheissungen der Kindheit

Pädagogik der Postmoderne? *

«Wo Kinder sind, da ist ein goldnes Zeitalter.»
Novalis

Die Pädagogik geht gerne von der Universalität der Erziehung aus und betrachtet den Menschen als *homo educandus*, als zu erziehendes, wenn nicht erziehungsbedürftiges Wesen. Wie wahr dieses Bild des Menschen sein mag, auf der abstrakten Ebene der pädagogischen Anthropologie geht vieles verloren, was bei genauer Betrachtung zu unterscheiden wäre. Es ist nicht dasselbe, wenn Kinder in einfachen Gesellschaften durch die Beteiligung an den Aktivitäten der Erwachsenen die wesentlichen Kulturtechniken erwerben, wie wenn sie in komplexen Gesellschaften zum selben Zweck von eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden. Beides mag im weitesten Sinne Erziehung sein, doch im ersten Fall sprechen wir besser von *Sozialisation* oder Enkulturation, während erst das zweite eigentliche Erziehung ist. Eine *Pädagogik* als Erziehungslehre oder Erziehungswissenschaft jedenfalls gibt es nur dort, wo sich aus dem Umgang der Generationen eine Institution herausdifferenziert, deren Ziel die *systematische* Vorbereitung der jungen Generation auf das Leben als Erwachsene ist. Die Pädagogik, so heisst es bei Schleiermacher, ist jene Theorie, die sich ausgehend vom Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation die Frage stellt: «Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?»¹

Wer erzieht, will etwas. Die Erziehung ist eine Wirkgrösse, die unter der Idee der *Bildung* steht. Der «eigentliche Charakter der pädagogischen Einwirkung», so nochmals Schleiermacher², ist das «Bilden», nämlich das «Ausbilden der Natur» und das «Hineinbilden in das sittliche Leben». Auch wenn Bildung nicht eigentlich «gemacht» werden kann, hat sie der Erzieher zu verantworten. Pädagogische Verantwortung ist Verpflichtung auf Bildung. Wenn Bildung nicht mehr gelingt, dann ist die Erziehung an ihr Ende gekommen. Dass dies *unsere* Situation sei, wird uns mittlerweile selbst von Pädagogen nahegelegt: Zwar nicht ohne Einspruch, aber deutlich hörbar ist die Rede vom «Verschwinden der Kindheit», vom «Ende der Erziehung», vom «Identitätsverlust der Pädagogik» usw. Apodiktisch

heisst es bei Wünsche: «Das Erziehungssystem hat endgültig nicht mehr den Wechsel der Generationen zu regulieren, es ist entbehrlich geworden für die Erhaltung und Entwicklung unserer Zivilisation³.

Die Pädagogik scheint ergriffen von einer *Endzeitstimmung*. Dabei spielt das Argument der «Generationslosigkeit» unserer Zeit eine nicht unwesentliche Rolle. Man glaubt, die Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, würden das pädagogisch ausschlaggebende Generationenverhältnis auflösen und den Unterschied der Lebensstile von jung und alt verwischen. Während viele noch in den fünfziger Jahren auf Schleiermacher bauen und im Verhältnis der Generationen das unerschütterte Fundament der Erziehung sehen konnten, erweist sich für eine Reihe von pädagogischen Zeitgenossen diese Vorstellung als nicht mehr tragfähig. Ein Verhältnis der Generationen vermögen sie nicht mehr zu sehen. Die Auflösung des Generationsverhältnisses entspricht einer Rückwärtsbewegung von der Erziehung zur *Sozialisation*. Die elektronischen Medien scheinen etwas möglich zu machen, was bislang nur für prämoderne Gesellschaften Gültigkeit hatte: ein Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen *ohne* systematische Erziehung. Denn durch Fernsehen und Video können sich die Kinder wieder «beteiligen» an den Aktivitäten der Erwachsenen, auch wenn diese «Beteiligung» medial vermittelt ist. Beginnt die Geschichte der Kindheit mit dem *Unsichtbarwerden* der Erwachsenenwelt, so nimmt diese Geschichte im Zeitalter der Television ihr Ende, denn Geheimnisse kennen die Massenmedien keine. Nochmals legt sich der Gedanke nahe, dass der moderne Begriff von Erziehung seinem historischen Ende entgegengeht.

Leben wir also auch pädagogisch in einer «Wendezeit» (Capra), am Ausgang einer Epoche, in der Dämmerung der Moderne? Das «Unbehagen in der Kultur» (Freud) ist längst schon zu einem «Unbehagen an der Modernität» geworden, das sich mit der Erwartung ihres Endes verbindet. Die «Postmoderne» kündigt sich an, und dies nicht mehr nur auf dem Felde der Architektur, der Künste und der Literatur. Die Eule der Minerva scheint das Terrain der Pädagogik erreicht zu haben. Denn wenn die Erziehung ein *modernes* Phänomen ist, dann muss deren Ende den Eintritt in die *Postmoderne* anzeigen.

So bestechend diese Überlegung sein mag, so schwer ist sie argumentativ abzusichern. Ob uns das Ende der Moderne, das Ende der Erziehung und damit das Ende der pädagogischen Bewegung bevorstehen, lässt sich kaum eindeutig ausmachen. Allzu viele Unbekannte spielen bei dieser Gleichung eine Rolle. Trotzdem lohnt sich die Auseinandersetzung mit den Propheten des pädagogischen «Postismus», und sei es auch nur, um zu einem Urteil über den Zustand unserer Modernität zu gelangen. In diesem Sinne sei der etwas vermessene Versuch gewagt, die pädagogischen Zei-

chen der Zeit zu deuten. Ich beginne mit einem nochmaligen Blick zurück auf die Anfänge der neuzeitlichen Pädagogik, mache Station bei der Pädagogik der letzten Jahrhundertwende, werfe einen Blick auf die aktuelle Pädagogik, wage ein Urteil über deren Postmodernität und ziehe einige Konsequenzen aus meinen Überlegungen.

Die Vervollkommnung des Menschen

Erziehung, so haben wir festgehalten, ist orientiert an Bildung. Doch was ist Bildung? Bildung, so eine einfache Antwort, ist *Menschwerdung*. In der «Didactica Magna» des böhmischen Bischofs und Erziehers Comenius heisst es, nur der könne wirklich Mensch sein, der sich als Mensch zu verhalten gelernt habe, d.h. der herangebildet worden sei zu dem, «was den Menschen ausmacht». Ganz ähnlich bestimmt Rousseau das Ziel der Erziehung, nämlich als Bildung des Menschen zum Menschen. Ob sein Zögling Soldat, Priester oder Anwalt werde, ist Rousseau einerlei; wenn er aus seinen Händen kommt, dann soll er in erster Linie Mensch sein⁴. Das Ziel der Erziehung ist die Bildung des Menschen, und die Bildung des Menschen ist Menschwerdung des Menschen.

Man mag sich fragen, ob dieses Ziel nicht von Anfang an zu hoch gesteckt war. Ist es nicht zu viel verlangt, vom Erzieher die Herausbildung der Menschlichkeit des Menschen zu erwarten? Kann die pädagogische Verantwortung überhaupt getragen werden, wenn sie dermassen hoch veranschlagt wird? Nun, die Pädagogik hat sich zunächst weniger um diese berufsethischen Probleme gekümmert, als darum, zu «beweisen», dass Erziehung im modernen Sinne überhaupt möglich ist. So entstand eine *Anthropologie*, die den Menschen als «bildsam» und «erziehungsbedürftig» auswies. Locke schreibt in seinen «Thoughts concerning education», er habe den Sohn eines Gentleman als «weisses Papier oder Wachs» angesehen, das man «bilden und formen» könne, wie man wolle. Während die christliche Tradition davon ausgegangen war, ein Mensch müsse sich, um seine Seele für Gott zu bereiten, leeren und reinigen, sich «ent-bilden» und einem blanken Papier erst gleichmachen, verficht Locke die These, der Mensch *sei* bei seiner Geburt bereits ein leeres Blatt Papier. Ähnlich heisst es bei Rousseau, die einzige Leidenschaft, die mit dem Menschen geboren werde, nämlich die Selbstliebe, sei «in Rücksicht des Guten und des Bösen gleichgültig» und werde «bloss durch Zufälle und die Umstände», in denen sie sich entwickle, gut oder böse⁵. Die Zufälle und die Umstände aber, dies zeigt Rousseaus Erziehungsroman «Emil», sind pädagogisch beherrschbar, so dass der *Perfektionierung* des Menschen durch Erziehung nichts im Wege steht.

Die Pädagogik wird eingebaut in die Fortschrittserwartungen der Moderne. Hinter der «Eduktion» (Kant) verbirgt sich «das grosse Geheimnis der *Vollkommenheit* der menschlichen Natur», weshalb die Kinder «nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden (sollen)»⁶. Die «Vervollkommnung der Menschheit» (Kant) ist aber nur möglich, wenn wir wissen, worin die menschliche Vollkommenheit besteht. Für Kant und für die Gründerväter der modernen Pädagogik war dies keine Frage. Ihnen war klar, was den vollkommenen und damit den «gebildeten» Menschen ausmacht, nämlich seine *Sittlichkeit*. Ob wir bei Rousseau oder Pestalozzi, bei Kant oder Schleiermacher nachsehen, immer geht es darum, den Menschen zu «moralisieren» und «gut» zu machen. Die Pädagogik ist angetreten, durch die Erziehung zur sittlichen Vollendung der Menschheit beizutragen.

Ist dies das Programm der modernen Pädagogik, so wird nochmals deutlich, dass die Erziehung von einem klaren Willen der Erwachsenen getragen wird. In der Erziehung *will* die ältere Generation etwas mit der jüngeren. Dieser Wille ergibt sich aus der Gewissheit um die richtigen Ziele der Erziehung, eine Gewissheit, die so weit gehen kann wie bei Rousseau, der seinen Zögling so lange von der verderbten Gesellschaft fernhalten will, bis er *erwachsen* ist. Das erfordert eine Kraft, eine «Ich-Stärke» des Erziehers, die ihn auf deutliche *Distanz* setzt zum Kind. Das «pädagogische Jahrhundert», als das sich das 18. Jahrhundert gerne selbst sah, war daher kein «Jahrhundert des Kindes», wenn auch die «Entdeckung der Kindheit» seine Voraussetzung sein mochte; eher war es ein «Jahrhundert der Erwachsenen», deren Leitideal die Erziehung gemäss der *Vernunft* war. Das «Projekt der Moderne» (Habermas) war auch ein pädagogisches Projekt, das unter den Prämissen einer eindeutig definierbaren Vernunft, einer Fortschrittstheorie der Geschichte und einer darauf einstellbaren Subjektivität stand. Wo diese Prämissen fragwürdig werden und sich einer Reformulierung widersetzen, da droht das Ende der Moderne.

Die Verklärung des Kindes

Ich mache einen Sprung vom 18. zum 20. Jahrhundert. Das pädagogische Tor zum 20. Jahrhundert bildet die *Reformpädagogik*. War das 18. Jahrhundert ein «Jahrhundert der Erwachsenen», so ist das 20. Jahrhundert, hören wir auf Ellen Key, das «Jahrhundert des Kindes»⁷. Die Reformpädagogik ist das erste deutliche Zeichen einer Umorientierung des pädagogischen Denkens. Sie greift Entwicklungen auf, die ausserhalb der Pädagogik längst schon angelaufen sind, den Bereich der Erziehung

aber noch kaum berührt haben. Gemeint ist die seit der Romantik zu beobachtende Entfesselung und Mythifizierung der *Innerlichkeit*. Vor allem in Literatur und Kunst wird ein «innerer Raum» erschlossen, der als unverfügbar und rätselhaft erscheint und nach «Ausdruck» verlangt. Die pädagogische Moderne, die angetreten war, den Menschen durch Erziehung vom Bösen zu befreien, trifft auf eine Gegenbewegung, die das empfindsame und sprachlose Subjekt mit dem Nimbus der Authentizität versieht und dem Anspruch auf Verfügbarkeit entzieht. Das Kind soll nicht mehr Objekt von Erziehung sein, sondern ein *Künstler*, dessen Wert in seiner gestalterischen Originalität liegt. Die Reformpädagogen greifen auf das romantische Ich zurück und reduzieren das Bildungsgeschehen auf einen Wachstumsprozess, womit aber Erziehung eigentlich nicht mehr möglich ist. Das «Ende der Erziehung» und das Paradoxon einer «postmodernen Pädagogik» sind schon hier, am Anfang unseres Jahrhunderts, im Kontext der Reformpädagogik auszumachen.

Doch was beinhaltet die reformpädagogische Kritik an der modernen Pädagogik? Es geht vor allem um eine scharfe Schulkritik, die vehement «im Namen des Kindes» argumentiert. Den Lehrern wird vorgeworfen, ruchlose *Weltverbesserer* zu sein, die um einer Utopie willen die Schule zum Zuchthaus machten. Alle «Kinderfreunde» seien in Wahrheit *Kindermörder*, weil ihnen die Zukunft der Kinder wertvoller dünke als deren gegenwärtiges Glück. Die Pädagogik wird der Kolonisierung der «Kinder Land» angeklagt, ein Vorwurf, der auf Nietzsche zurückgreift, bei dem es heisst: «Eurer Kinder Land sollt ihr lieben: diese Liebe sei euer neuer Adel ... An euren Kindern sollt ihr gut machen, dass ihr eurer Väter Kinder seid: Alles Vergangene sollt ihr so erlösen.»⁸

Der Vorwurf des Kindermordes führt leicht zur *Verklärung* des Kindes. So vergleicht Maria Montessori das Schicksal der Kinder mit dem Leidensweg Christi und beschliesst ihr Buch «Il segreto dell'infanzia» mit den Worten: «... das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen.» Es gelte, einer göttlichen Stimme Gehör zu verschaffen, die die Menschen ruft, «auf dass sie sich zusammenscharen um das Kind». Denn das Kind trage etwas in sich, «aus dem der Erwachsene die Möglichkeit gewinnt, seine individuellen und sozialen Probleme zu lösen». Während die Väter der neuzeitlichen Pädagogik davon überzeugt waren, dass der Mensch nur durch Erziehung und damit durch das Handeln der *Erwachsenen* zum Menschen werde, ist für Montessori das *Kind* der «Erzeuger des Menschen». Die Eltern sind nur mehr seine «Wächter»: «Sie müssen es pflegen und beschützen ..., gleich einem, der eine heilige Aufgabe übernimmt ...»⁹

Diese Verklärung des Kindes findet sich erstaunlicherweise auch bei Ellen Key, die ansonsten vehement gegen die bekennnishafte Religiosität

ankämpft. Ist bei Montessori von der «heiligen Aufgabe» der Eltern die Rede, so heisst es bei Key: «Die Zeit wird kommen, in der das Kind als heilig angesehen werden wird ...» Heilige aber brauchen keine Erziehung. Key fragt denn auch: «Wie wäre es, wenn man endlich anfinge ... einzusehen, dass das grösste Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt — nicht zu erziehen?!»¹⁰ Das ist reinste *Antipädagogik!* Gut 70 Jahre nach Key heisst es bei Shulamith Firestone: «Der beste Weg, ein Kind zu erziehen, ist, es in Ruhe zu lassen.» Darin, so der Antipädagoge von Brautmühl, besteht «definitiv ... die zentrale Aussage der Antipädagogik»: in der «Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten von Kindern»¹¹.

Die Autorität des Säuglings

Zweifellos kann die Antipädagogik nicht als repräsentativ gelten für die zeitgenössische Pädagogik. Doch sie ist *symptomatisch* für die apokalyptische Stimmung bei einigen Vertretern der Disziplin. Was die Antipädagogen fordern, ist Freiheit, Autonomie, Gleichberechtigung, Souveränität und das Recht auf Selbstbestimmung für Kinder. Kinder sollen «gleichberechtigte Mitbürger» werden. Die überkommene pädagogische Einstellung wird als «totalitär», «faustrechtlich», «vordemokratisch», ja «verfassungsfeindlich» und «staatsgefährdend» bezeichnet. Das politische Vokabular, mit dem die Antipädagogik operiert, steht in deutlichem Gegensatz zu den «einheimischen Begriffen», die der Kant-Nachfolger Herbart vor knapp 200 Jahren für die Pädagogik einklagte. Verschwunden ist die Differenz zwischen Pädagogik und Politik. Den Erwachsenen wird empfohlen, mit den Kindern «faire politisch-soziale Beziehungen» zu pflegen. Die Politik soll «die optimale Beschreibung nicht nur für öffentliche Dinge, sondern auch für den intimen Umgang zwischen den Generationen» sein¹².

Zweifellos ist es die Absicht der Antipädagogen, den «Umgang zwischen den Generationen» zu *verbessern*. Sie wollen eine Basis der Gleichheit schaffen, um so zur Emanzipation der «letzten Minderheit» beizutragen, die es angeblich noch gibt. Doch der Kampf um die Gleichberechtigung der Generationen führt nicht zur erhofften «Befreiung» der Kinder, sondern — wie schon im Falle der Reformpädagogik — zu deren *Glorifizierung*. Die Kinder werden verklärt als die wahren Menschen und Kündler der reinen Menschlichkeit. Anstelle der Beherrschung der Kinder durch die Erwachsenen propagieren die Antipädagogen die Unterwerfung der Erwachsenen. «Kinder an die Macht» lautete der Titel eines Songs des Liedermachers Herbert Grönemeyer anfangs 1986. Vor ihm hatte schon von Brautmühl proklamiert, «in Wahrheit» sei «der Säugling die Autorität, der

legitime Vorgesetzte»¹³. Ist das pädagogische Verhältnis ein politisches Verhältnis, so komme es dem «politisch Denkenden» darauf an, «den Willen des Kindes zu verstehen und auszuführen»¹⁴. Das aber ist längst nicht mehr die eingeklagte *Demokratie*, um die es im «antipädagogischen Freiheitskampf» angeblich geht. Denn wenn die Erwachsenen nur mehr den «Willen des Kindes» ausführen, dann ist das Kind die Regierung, und zwar als absoluter Monarch.

Kein Wunder, dass «His Majesty the Baby» schliesslich in Glanz und Gloria erstrahlt. Wie schon Key und Montessori umgibt auch von Braunnühl das Kind mit einem Schein der *Heiligkeit*: «Das Lernen eines Kindes ist eine würdevolle, eine heilige Sache. Es durch Lehren zu stören, ist eine schmachvolle Sünde.»¹⁵ Wie den Reformpädagogen erscheint den Antipädagogen das Kind als der eigentliche Retter in den Nöten der Zeit. Wissen die Erwachsenen nicht mehr, wie es weitergehen soll, so lauschen sie den Verheissungen von König Säugling. Der Wille, den Schleiermacher im pädagogischen Verhältnis auf der Seite der älteren Generation ansetzt, erscheint bei den Antipädagogen auf seiten der Kinder. «Was will denn eigentlich die jüngere mit der älteren Generation?», wäre die Frage, die der Antipädagogik als Theorie zugrunde liegt. Doch diese Frage gibt pädagogisch keinen Sinn. Sie verweist auf das «Ende der Erziehung» und auf die Verabschiedung der pädagogischen Bewegung «ins Gedächtnis» (Wünsche).

Der Mythos vom fühlenden Menschen

Stehen wir also am Ende der Erziehung? Und ist dieses Ende die pädagogische Schwelle zur *Postmoderne*? Ich will mich nicht allzuweit auf das etwas sumpfige Gelände der «Postismus»-Diskussion hinauswagen. Wenn wir allerdings mit Jameson als zwei konstitutive Merkmale der Postmoderne den «Verlust der Historizität» und den «Verlust der Tiefendimension» erachten¹⁶, dann lässt sich in etwa abschätzen, inwiefern die Antipädagogik der Vorbote einer anbrechenden pädagogischen Postmoderne ist. Zunächst und nur kurz zum *Verlust der Historizität*: Ist die Verzeitlichung der Wirklichkeit — wie Koselleck gezeigt hat¹⁷ — ein zentrales Attribut der Moderne, so die Neutralisierung der Zeit ein Charakteristikum der Postmoderne. «Die Zukunft ist schon angekommen, ... alles ist schon da», heisst es bei Baudrillard¹⁸. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, die vielleicht am deutlichsten im Bereich der *Kunst* beobachtbar ist, setzt die Zeichen des «posthistoire». Das «posthistoire» (Gehlen) ist das Zeitalter der «Kristallisation», die Zeit nach dem Ende der Zeit, die Epoche, in der sich nur noch ausfächert, was bereits entwickelt ist.

Was die Antipädagogik betrifft, so hat sie Teil an dieser Vergleichsgültigung der Geschichte. «No future» ist auch ihre Devise. Und in der Gegenwart leben zu können, ist ihr grosses Ziel. Am Kriterium des «Verlustes der Historizität» gemessen, ist die Antipädagogik eine eindeutige Botschafterin der Postmoderne.

Nun, etwas ausführlicher zum *Verlust der Tiefendimension*. Damit ist die Entstehung einer «neuen Oberflächlichkeit» als Folge der Kritik nicht nur der Hermeneutik, sondern aller «Tiefenmodelle» der Erkenntnis gemeint. Neben dem hermeneutischen Modell von Innen und Aussen, gibt es gemäss Jameson mindestens vier weitere «Tiefenmodelle», die in der Postmoderne abgelehnt werden¹⁹: das dialektische Modell von Wesen und Erscheinung, das psychoanalytische Modell von Latentem und Manifestem, das existenzialistische Modell von Authentizität und Nichtauthentizität und schliesslich die semiotische Opposition von Signifikant und Signifikat. Die Kritik an diesen Erkenntnismodellen führt zu einem *Verlust der Distanz*. Die Tiefe der Wirklichkeit — die eigentliche Wurzelmetapher der Moderne, denken wir nur an die Zentralperspektive in der Malerei — schwindet und weicht einem Schillern der *Oberfläche*. Baudrillard spricht von der «Agonie des Realen» und von der «Unsterblichkeit der Erscheinungen». Was wirklich und was unwirklich ist, lässt sich nicht mehr unterscheiden. Und dies, so scheint mir, ist die zentrale Behauptung der Apologeten der Postmoderne: Die Zeichen bezeichnen nicht mehr; sie verweisen nicht mehr auf Wirklichkeit; sie *simulieren* nur noch Wirklichkeit; eine «tieferliegende» Realität ist nicht mehr auffindbar.

Damit muss auch der *Mensch* verschwinden, jener Mensch, der zu Beginn der Moderne als *erkennendes Subjekt* konzipiert wurde. Als Erkennender ist der Mensch vernünftig. Seine Vernunft liegt im Aufdecken der Wahrheit, die sich in den «Tiefen» der Wirklichkeit verbirgt. Die Vernunft ist gebunden an die «Exzentrizität» (Plessner) des Menschen. Verliert der Mensch seine exzentrische Position, dann wird er «eindimensional»: Die Tiefendimension der Wirklichkeit entgeht ihm und damit die *Wahrheit*, die sich ins *Mythische* zurückzieht.

Was die Antipädagogik anbelangt, so hat sie wiederum Teil am Verschwinden der epistemischen Subjektivität. Ihr Mensch ist der «fühlende Mensch», der in der Distanzlosigkeit seiner Emotionen spontan über Gut und Böse entscheidet. Es geht hier nicht um eine Polemik gegen die Gefühle, doch insofern die Antipädagogik auf eine Zeit ohne Distanz und Tiefe verweisen soll, kündigt auch der emotionale Situationismus von ihr. Der postmoderne Symptomkomplex hat seinen Kern in der Lust am Hier-und-Jetzt-Sein.

Doch gerade der Umgang der Antipädagogik mit den Gefühlen zeigt, dass sie so einfach nicht der Postmoderne zugerechnet werden kann. Die

Antipädagogen betreiben eine eigentliche *Ideologisierung* der Gefühle. Es gibt gute und böse Gefühle, wobei das Kind natürlicherweise nur über gute Gefühle verfügt; seine schlechten Gefühle gelten immer schon als Resultat eines defekten Verhaltens der Erwachsenen, die das Kind nicht verstehen und ihm die Freiheit verweigern. Selbstbestimmt lebende Kinder sollen «*ausnahmslos* erfreuliche und beglückende Wesen» sein²⁰. Die Antipädagogen träumen den Traum der Romantiker von der ursprünglich guten Natur des Menschen und den Traum der Anarchisten von der Herrschaftsfreiheit der menschlichen Beziehungen zur gleichen Zeit. Sie rechnen nicht mit den Widrigkeiten der pädagogischen Praxis, den Schwierigkeiten des menschlichen Umgangs und den Schwächen der Erzieher. Vom *Scheitern* pädagogischer Bemühungen haben sie nie etwas gehört. Sie versprechen genausoviel wie die von ihnen angeprangerten Pädagogen, nämlich das *bedingungslose Gelingen* von «Erziehung» bzw. «Nicht-Erziehung».

Ist damit die Antipädagogik noch eine Pädagogik der Postmoderne? Ist sie nicht vielmehr ein Gespenst, das die *Moderne* freigesetzt hat? In ihrem Kern ist die Antipädagogik *mythisch*. Die Sehnsucht nach der Rückkehr zum Ursprung steht ihr ins Gesicht geschrieben. Nochmals von vorne beginnen, und dieses Mal *ohne* Erziehung, ist unmissverständlich ihre Botschaft. Doch der Mythos braucht kein Zeichen der Postmoderne zu sein. Horkheimer und Adorno sehen im Rückfall in Mythologie einen der Aufklärung *immanenten* Vorgang, ein Resultat der «Dialektik der Aufklärung». Diese «Dialektik der Aufklärung» wurzelt in der Anmassung des Menschen, sich alles unterwerfen zu können. Es ist offensichtlich, dass auch die Antipädagogik von dieser Anmassung handelt. Wird bei Horkheimer und Adorno die *Erkenntnis* als diktatorisch angeprangert, so beschimpfen die Antipädagogen die *Erziehung* als totalitär, intolerant, unterdrückend, erniedrigend usw. Doch was sie an deren Stelle setzen, ist ein Mythos: der Mythos der Nicht-Erziehung. Insofern ist die Antipädagogik nicht die Analyse, sondern ein Teil der Dialektik der Aufklärung, Beweis ihres Rückschlagens in Mythologie. Bei allen Zeichen der Postmoderne, die sie an sich trägt, ist die Antipädagogik keine «Pädagogik der Postmoderne». Ihre Rebellion erweist sich als eine der *Moderne* immanente Tendenz zur Auflehnung gegen die Aufklärung.

Die Unvollendbarkeit der Erziehung

Was vermögen wir aus dieser zweifellos selektiven Deutung der pädagogischen Zeichen der Zeit zu lernen? Offenbar ist die *Moderne* nicht so leicht zu verabschieden. Die Nachricht von ihrem Tod scheint übertrieben. Das Endzeitgerede entpuppt sich bei genauerer Betrachtung als Fortset-

zung der Moderne mit ihren eigenen Mitteln. Nur wenn wir das «Projekt der Moderne» mit der Idee der Aufklärung gleichsetzen, wie bei Habermas, können wir uns im Jenseits der Moderne wähen oder uns dagegen sträuben. Dann aber wären schon die Romantik und das Fin de siècle postmodern gewesen.

Erstaunlich an der Antipädagogik ist, dass sie zwar die Erziehung verwirft, nicht aber die Illusion der *Vervollkommnung*, die am Anfang der Moderne hinter der Erziehung steht. «Der Mensch kann nur zum Menschen werden durch Erziehung», heisst es bei Kant, «Die Erziehung vermag alles», bei Helvétius. Doch das ist zuviel erhofft. Die Anmassung der Perfektionierung des Menschen durch Erziehung ist das Resultat einer verfehlten Selbstdeutung der Moderne, einer Selbstdeutung, die noch die Antipädagogen teilen. Diese Selbstdeutung scheint mir überholt zu sein. Denn die Erfahrung des Scheiterns gehört zur Erziehung genauso wie die Überraschung des unerwarteten Erfolgs. Der «Terror» liegt nicht in der Erziehung, sondern in der Erwartung der Perfektionierung des Menschen *durch* Erziehung. Was wir lernen müssen, ist zu begreifen, dass die Erziehung kein Mittel ist, kein Instrument, mit dem wir etwas *herstellen* können. Der Traum der Erziehung, «alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens (beruhe) auf der Erziehung», den selbst Schleiermacher träumen konnte²¹, war von Anfang an nicht mehr als ein Traum. Er wird zum Alptraum, wenn wir ihn als Realität ausgeben.

Für die Pädagogik heisst dies, dass die Erziehung grundsätzlich *nicht vollendbar* ist, dass sie zwar ein Ende finden muss, aber kein perfektes. Die Anerkennung der prinzipiellen Unvollendbarkeit pädagogischen Handelns hat die Axiome einer Handlungstheorie zu setzen, die sich auf eine offene Zukunft einzustellen vermag. Was wir «abschaffen» müssen ist nicht die Erziehung, sondern unseren Hang, in Kategorien der Endgültigkeit zu denken. Das aber können wir nur, wenn wir lernen, mit Misserfolg, Gefühlen der Ohnmacht und Erfahrungen des Versagens umzugehen. In der hohen Erfolgserwartung und im beinahe garantierten Misserfolg scheint die Grundstruktur pädagogischen Handelns beschlossen zu liegen. Deshalb immer wieder die kompensatorischen Phantasien und Träume von der *vollkommenen Erziehung* oder von der *vollkommenen Nicht-Erziehung*.

Die Aufgabe der pädagogischen Theorie muss es sein, diese Grundstruktur des Pädagogischen auf den Begriff zu bringen. Die Reformpädagogik und die Antipädagogik sind Zeichen dafür, dass uns dies noch nicht angemessen gelungen ist. Doch der Schwierigkeit der Aufgabe sollten wir nicht mit der Hoffnung auf ihr Obsoletwerden begegnen. Die Antipädagogik ist das Symptom einer Krise der Pädagogik, nicht die Lösung der Krise oder gar das postmoderne Ende der Pädagogik. Die Wut auf die

Erziehung ist die Folge falscher Erwartungen an die Erziehung. Nur deshalb kann der Gedanke aufkommen, die Erziehung sei abzuschaffen, weil man zuviel von ihr erwartet, weil man nicht bereit ist, den Erzieher als ein sich irrendes, aber bemühtes Subjekt zu begreifen. Jedes Menschsein findet statt in der Dialektik von Handlung und Widerfahrnis. Oder, wie es Pestalozzi formulierte, das Geschick unseres Daseins auf Erden ist ein «Gemisch von Zufall und Freiheit». Die Handlungsorientierung und die Kontingenzbewältigung sind ineinander verzahnte Aufgaben menschlichen Lebens. Dies zu verstehen erfordert die pädagogische Praxis, und dies zu begreifen, ist Aufgabe pädagogischer Theorie. Was pädagogische Theorie heute zu leisten hat, ist zu zeigen, wie wir uns auf die begrenzten Möglichkeiten pädagogischen Handelns einstellen können.

* Gekürzte und überarbeitete Fassung der Antrittsvorlesung vom 15. Juni 1987 an der Universität Zürich. — ¹ F. Schleiermacher: Pädagogische Schriften, Bd. I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Frankfurt 1983, S. 9. — ² Ebd., S. 15, 376. — ³ K. Wünsche: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung 1985 (25), S. 446. — ⁴ J.-J. Rousseau: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn 1975, S. 14. — ⁵ J.-J. Rousseau: Brief an Beaumont, in: Schriften, Bd. I. Frankfurt 1981, S. 508f. — ⁶ I. Kant: Über Pädagogik, in: Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Darmstadt 1964, S. 700, 704. — ⁷ E. Key: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1905. — ⁸ F. Nietzsche: Also sprach Zarathustra, in: Werke in drei Bänden, Bd. II. München 1955, S. 450. — ⁹ M. Montessori: Kinder sind anders. Frankfurt 1980, S. 16, 270,

286, 290, 303. — ¹⁰ Key (1905), S. 42, 112f. — ¹¹ E. von Braunmühl: Antipädagogik. Weinheim 1983, S. 104. — ¹² Ebd., S. 260ff.; ders.: Zeit für Kinder. Frankfurt 1984, S. 89ff. — ¹³ von Braunmühl (1983), S. 225. — ¹⁴ E. von Braunmühl: Das Kind in der Familie, in: ders. et al.: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt 1976, S. 44. — ¹⁵ von Braunmühl (1984), S. 63. — ¹⁶ F. Jameson: Postmoderne — zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus, in: A. Huysen/K.R. Scherpe (Hrsg.): Postmoderne. Reinbek 1986, S. 50. — ¹⁷ R. Koselleck: Vergangene Zukunft. Frankfurt 1979. — ¹⁸ J. Baudrillard: Diskussionsbeitrag, in: Der Tod der Moderne. Tübingen 1983, S. 103. — ¹⁹ Jameson (1986), S. 56ff. — ²⁰ von Braunmühl (1976), S. 44. — ²¹ Schleiermacher (1983), S. 33.