

Wolfgang Fischer / Jörg Ruhloff

Skepsis und Widerstreit

Neue Beiträge zur
skeptisch-transzendental-kritischen
Pädagogik

Einige Bemerkungen über die (Un-)Verträglichkeit von
Pädagogik und Politik

VON WOLFGANG FISCHER

Ich möchte meinen Ausführungen gerne eine kurze, persönliche Vorbe-
merkung voranschicken dürfen. Wenn ich heute im Rahmen der Ehrung für
Klaus Schaller keine Laudatio auf den Jubilar vortrage, sondern ein zwi-
schen uns streitiges Thema erneut aufgreife, dann soll gerade darin der Re-
spekt zum Ausdruck kommen, den ich vor dem pädagogischen Werk Klaus
Schallers und seinem Urheber empfinde. Es ist ja nicht so, daß nur wohl-
duftende, stachellose Blumen Hochachtung und Sympathie bezeugen.
Auch die Kontroverse, wenn nur nicht unerschütterlich auf Sieg der eige-
nen Überzeugung hin angelegt, kann bekunden, daß einem der andere und
seine Erwägungen viel bedeuten, mag gleich am Ende weder ein Konsens
noch eine die Streitigkeit behebende Sentenz stehen. In diesem Sinne bitte
ich, meinen Beitrag aufzufassen - also als ein Zeichen respektvoll-kollegi-
aler und herzlicher Verbundenheit, als ein Zeichen des Dankes für vielerlei
Anregung und noch mehr Irritation, endlich als ein Zeichen des Wunsches,
daß dem Emeritus Klaus Schaller noch viele Jahre vergönnt sein mögen -
jetzt muß Comenius erhalten -, um in der Schola senii sein Denken, Sa-
gen und Tun »zu einem erfüllten Ende zu bringen«.-

Und nun fange ich an, und zwar zunächst damit, das Problem, zu dem
ich mich äußern werde, näher zu bestimmen und die Grobgliederung vor-
zustellen, gemäß der vorgegangen werden wird. Anknüpfen möchte ich an
einen Satz Klaus Schallers, der relativ früh schon für die »Pädagogik der
Kommunikation« - ich zitiere - »auf die unerläßliche Verschränkung
pädagogischer und politischer Maßnahmen«¹ hingewiesen hat, und wenn
ich es richtig auslege, will Schaller damit nicht bloß einer Besonderheit der
von ihm vertretenen Bildungstheorie Ausdruck verleihen, sondern generell
eine apolitische Attitüde der Pädagogik als zumindest der heutigen Zeit,
wohl aber überhaupt der neuzeitlich-bürgerlichen Epoche unangemessen
zurückweisen. Bemüht, die Wörter beim Wort zu nehmen, entnehme ich
dem zitierten Satz, daß er eine *Aufgabe*, ein Postulat formuliert und keinen
vorliegenden Sachverhalt affirmativ beschreibt. Was »unerläßlich« ist,

meint, daß ihm nachzukommen sei, in unserem Fall der »Verschränkung« von Pädagogik und »politischem Leben«, die man also auch außer acht zu lassen, ja gegebenenfalls zu unterlaufen und zu liquidieren bestrebt sein kann. Oder mit anderen Worten: Es geht nicht um die Tatsachen-Feststellung ein- oder wechselseitiger Abhängigkeit von Pädagogik und Politik überhaupt - ein eigenes, heikles Kapitel -, auch nicht um die bloß curriculare Berücksichtigung von Politik und Gesellschaft im Unterricht, sondern um die These, pädagogisch es nicht bei pädagogischen Maßnahmen belassen zu dürfen.

Kontrovers hierzu steht die Überzeugung, politische Maßnahmen - das heißt: deren von wem immer ausgehende Anzettelung, Planung, Ausführung -, selbst schon politische Diskussionen, die keinem pädagogischen Zweck untergeordnet sind, hätten im pädagogischen Handlungsfeld nichts verloren,² und das ist etwas anderes als der auch von Schaller erhobene Einspruch gegen eine ideologisch-normative Politisierung von Erziehung und Unterricht als Variante proselytenmachender Gesinnungsbildung oder als Vehikel der Systemstabilisierung; es ist die Ablehnung politischer Aspirationen und Aktivitäten schlechthin überall dort, wo es pädagogisch zugehen sollte. Das ergibt das spezielle Problem meiner Ausführungen, die in drei Abschnitte unterteilt sein werden, darauf konzentriert, die rechtfertigenden Gründe der vielleicht nicht nur im Streite liegenden, sondern einander widerstreitenden Positionen herauszustellen und sie in Ansätzen zu diskutieren. Im ersten, längsten Abschnitt wird der Verschränkungstheorie auf den Zahn gefühlt werden, im zweiten sodann der Konzeption, derzufolge politisches Agieren in einem pädagogischen Kontext die Sache von Erziehung, Unterricht und Bildung konterkariert. Beide Male werde ich mich nicht durchgängig streng an einen Autor halten und - zeitnotgedrungen - auch um die Vernachlässigung und Simplifizierung von Gesichtspunkten nicht herumkommen. Es folgt - drittens - eine äußerst knappe, abschließende Bemerkung, die sich auf den Einsatz und das Ergebnis der Untersuchung bezieht. Außer Betracht bleibt die ganz anders gelagerte Doktrin, wonach Erziehung und Bildung nur dem Scheine nach eine sachliche Eigenständigkeit gegenüber dem Politischen aufweisen. Da stellt sich das Problem unerläßlicher Ver- oder Entschränkung nicht als das einer zu durchbrechenden oder strikt zu respektierenden Grenze, sondern als ein rein technologisches unter der Maßgabe der Zweckdienlichkeit.

1. Der verschränkungstheoretische Ansatz

Der verschränkungstheoretische Ansatz geht - zum einen - davon aus, daß Pädagogik und Politik durchaus »verschiedene menschliche Praxen«³ oder - wie ich lieber formulieren möchte - zwei unterscheidbare Diskursgattungen sind. Wo unterrichtet oder erzogen wird, da stehen nicht die Herstellung, Beeinflussung oder Verhinderung »von kollektiv bindenden Entscheidungen« (Niklas Luhmann) im Zentrum; Schulen, Stätten der Berufsausbildung, Einrichtungen der Erwachsenenbildung usw. sind ihrer spezifischen Funktion nach keine Konkurrenten von Institutionen und Organisationen, denen die Ordnung und Gestaltung von gesellschaftlichen Verhältnissen obliegen oder die sich in diese »Praxis«, dieses Genre einzumischen ambitioniert sind. Zum anderen jedoch widersetzt sich der verschränkungstheoretische Ansatz entschieden einem »Dualismus«, der das pädagogische Denken und Handeln sozusagen von aller Verunreinigung durch politisch ausgerichtete Erwägungen und Aktionen fern-, die beiden Sphären sachlich und zeitlich auf sichere Distanz halten will. »Die Meinung Platons über das« sich ausschließende »Verhältnis von Erziehung und Politik, die er... dem Sokrates in den Mund legte, dürfen wir heute nicht mehr teilen«. So heißt es bei Schaller 1978,⁴ und gleichsam ein Paradebeispiel für gelungene Verschränkung ist ihm einige Jahre später jenes Orchester einer Jugendmusikschule, das aus Anlaß einer als gravierend eingeschätzten politischen Entscheidungslage demonstrativ »nicht spielen will«.⁵ Parteinahme in einem politisch-aktiven Sinne - natürlich keine »von oben« verordnete, sondern eine aus Beratung, auch »Betroffenheit« hervorgegangene - wird ausdrücklich zum Gütezeichen der Pädagogik erhoben, pädagogische »Apolitie« »fatal«, das heißt: verhängnisvoll genannt.

Wie ist das zu verstehen - besser: Was mögen wesentliche Gründe sein, die es pädagogisch geboten erscheinen lassen, das Verschiedenartige nicht säuberlich getrennt zu halten? Ich beschränke mich darauf, drei Argumente skizzenhaft zur Sprache zu bringen: *erstens* das Argument der bedenklchen, sich selbst widersprechenden Folgen einer Pädagogik, die auf politische Enthaltensamkeit pocht; *zweitens* das Argument des implementären - das heißt: die Sache allererst erfüllenden - Verhältnisses von politischer Bildung einerseits, politischem Diskurs und politischem Handeln andererseits; *drittens* das Argument der Konvergenz von Pädagogik und Politik dem Ziele und »möglicherweise« auch den »Wurzeln« nach.

Zum ersten Argument: Man kann polemisch der auf strikte Grenzspektierung bestehenden Antithese vorhalten, daß ihr pädagogischer Puris-

mus gar nicht so pur ist, wie er es sich und anderen weismachen möchte. Bei genauerer Betrachtung zeige sich nämlich, daß das Bemühen, die Politik - etwa in Schulen - außer in Gestalt eines zu unterrichtenden Sachgebietes und einer Schülervertretung mit eng begrenztem schulpolitischen Mandat aus dem Gesichtsfeld der Schüler herauszuhalten, »politisch unpolitisch« (Schaller) ist, will sagen: eine Art negative Politisierung durch »Exkommunikation der politischen Horizonte«⁶ abgibt, in denen sich nicht nur menschliches Leben nolens volens abspielt, sondern in welchen auch die Themen des Lehrens und Lernens innestehen, wenn man nicht künstlich von der ihnen eingeschriebenen »politischen Dimension« abstrahiert.⁷ Gewiß ist damit - verschränkungstheoretisch konstruktiv gewendet - nicht gemeint, ständig die fachlich-sachliche Intentionalität des Unterrichts zu durchkreuzen oder etwa der »rein« biologischen Beschäftigung mit der Genetik, der physikalischen mit der Quantentheorie, der literaturkundlichen mit Texten usw. abzuspochen, unabhängig von ihrer »gesellschaftspolitischen Relevanz« »in sich« pädagogisch »etwas« zu bedeuten.⁸ Aber die prinzipielle Eliminierung des sozialen und politischen Aspekts wie auch die Unterlassung oder Unterbindung von politischen Erörterungen und Maßnahmen, die - beispielsweise - auf die Tragweite anstehender nicht-alltäglicher, die konkrete Lebenssituation aller betreffender politischer Entscheidungen aufmerksam machen wollen, begünstigen ihrerseits eine Einstellung der Ignoranz, der Teilnahmslosigkeit oder eines nur emotionalen Reagierens gegenüber politischen Implikationen und Entscheidungen. Man überläßt die Politik schließlich den professionellen Verwaltern der Macht in Regierung, Opposition und Administration oder - zukunfts zugewandt - denen, die sich zur Politik (arbeitsteilig) berufen fühlen, und restringiert das eigene Verstricktsein ins politisch-öffentliches Leben auf gelegentlichen Wahlgang, von Neugier gespeisten und dem Gerede Stoff bietenden Nachrichtenempfang aus den Medien, Entrüstung oder Genugtuung je nachdem, ob subjektiv Nachteiliges zu befürchten oder ein Vorteil zu erwarten ist. Kurzum: Das Heraushalten des Politischen aus Unterricht und Erziehung ist ganz und gar nicht ohne politische Folgen, erfüllt nur illusorisch das Ideal einer vor- oder unpolitischen »Menschenbildung«, die - wie behauptet wird - gleichwohl oder just dank der Vermeidung unzeitiger, deplazierter politischer Prozeduren befähige, später politisch seinen Mann oder seine Frau zu stehen.

Das stimmt als polemischer Vorhalt und als ein Grund für die Verschränkung pädagogischer und politischer Maßnahmen natürlich nur unter Voraussetzungen - vor allem einer empirischen und einer normativen. Em-

pirisch müßte sich die Annahme vom Eintritt politischer Gleichgültigkeit oder Oberflächlichkeit zugunsten des Rückzugs ins Private als »wahr« beweisen lassen - ein bei hohen Forschungsansprüchen, gar bei Ablehnung eines Wirkmodells in der Erziehung ziemlich aussichtsloses Unterfangen. Normativ müßte aufgewiesen werden, daß nicht bloß die dem politischen Establishment überlassene politische Entscheidungszuständigkeit risikoreicher und dessen Entscheidungen dem Gemeinwohl abträglicher sind als eine wahlenübergreifende, früh eingeübte aktive Einbeziehung jedermanns ins politische Dauer- oder wenigstens Großgeschehen, sondern daß politisches Engagement zum »Gebildeten heute« unumgänglich gehört, was besagen würde, daß jemand sozusagen sein »Menschsein« verfehlt, der am »politischen Leben« keinen oder nur einen minimal-bescheidenen Anteil nimmt. So lange beides ungewiß ist, ist das erste Argument für sich genommen schwach, selbst wenn man der Auffassung zustimmt, daß die Abhaltung und die Enthaltung von Politischem in bestimmtem Sinne nicht unpolitisch sind.

Zum zweiten Argument: In ihm wird aufgegriffen, daß »politische Bildung« - unter welchem Namen und in welcher organisatorischen Gestalt auch immer - zum festen Bestand dessen gehört, was heute keinem jungen Menschen erspart werden und was insbesondere nicht - wie noch bei Kerschesteiner oder Theodor Wilhelm - im Blick auf die erzieherische Komponente auf das »Nebengeleise der Einübung sozialer Tugenden«⁹ abgeschoben werden kann. Es darf - meines Erachtens - angenommen werden, daß auch die Gegner einer Verquickung von Pädagogik mit Politik nicht davon ausgehen, daß allein schon das Aufwachsen in einer Demokratie ausreicht, hinlänglich politisch wissend und urteilsfähig zu werden. »Entpolitisierung der Pädagogik« kann »nicht den Sinn haben, als ob die erzieherische Idee die politische Sphäre... zu meiden habe.« So Theodor Litt in den zwanziger Jahren, obwohl für eine strenge »wechselseitige Begrenzung« der ihrem »Wesen« nach grundverschiedenen Lebensbereiche sich aussprechend.¹⁰ Und ein gewisser Hagen Weiler, Autor eines voluminösen Werkes mit dem Titel »Politische Erziehung und sozialwissenschaftlicher Unterricht«, worin jeder öffentliche »politische Erziehungsauftrag« als unrechtmäßig zurückgewiesen wird, kommt 1985 nicht umhin, um einer »aufgeklärten Grundrechtsmündigkeit« willen zu fordern, die Schüler mit einschlägigen »[Er]kenntnissen und Fertigkeiten« zu versorgen, wenn sie nur in der gebotenen wissenschaftlichen Neutralität vermittelt werden.¹¹

Das mag gehen oder nicht. Sobald man jedoch politische Bildung, ohne darum schon zu indoktrinieren, nicht auf unerläßliche Informationszufuhr (etwa über Herrschaftsformen, die Verfassung, in Bayern über Kumulieren und Panaschieren usw., usw.) beschränkt, sondern - mit dem sicherlich der politischen Umschreibung von Pädagogik unverdächtigen Josef Derbolav geredet - in ihr »unsere bestimmte Demokratie« den Heranwachsenden »als *aufgegeben* bewußt (zu) machen« bemüht ist,¹² könnte es schwerfallen zu begreifen, daß politischen Aktionen und Auseinandersetzungen unter keinen Umständen pädagogisch Raum gegeben werden dürfe. Das hieße ja, dem Begreifen einer *Aufgabe*, womit - und zwar in concreto - das Bewußtsein der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit beziehungsweise »de(s) Widerspruch(s) zwischen gesellschaftlicher Einrichtung und gesellschaftlicher Erwartung« qua ausstehende »Demokratisierung der Lebensverhältnisse« zusammenhängt - wie Klaus Schaller nicht müde wird zu betonen¹³ -, die Beratung über das, was getan werden müßte und könnte, und das Tun dessen, was im politischen Diskurs sich als das Nötige und Mögliche herausgeschält hat, verwehren. Aufgabenbewußtsein einerseits, das Ergreifen wohlberatener politischer Maßnahmen andererseits würden in offenkundiger Absurdität kraß auseinandergerissen, statt »bei besonnener Zurückhaltung« (Schaller), was insbesondere die Anlässe und die Formen politischer Aktivitäten anbelangt, als implementär genommen zu werden.

Hiergegen scheinen mir keine unbedingt stichhaltigen Einwände zu sein, wenn gesagt wird, mit politischen Aktionen - insbesondere im schulischen Bereich - würden einer die Verantwortungslasten politischen Engagements eher bagatellisierenden und schlußendlich kaum einzudämmenden Umfunktionierung der politischen Bildung, ja der Bildung überhaupt zu einer anmaßenden politischen Debattier- und Aktionsveranstaltung und überdies einem »Zwang kollektiver Rationalität« (Menze), der auf individuelle Eigentümlichkeiten keine Rücksicht nimmt, Tür und Tor geöffnet. Solche und ähnliche Besorgnisse mehr beschwören nicht auszuschließende Fehlentwicklungen, treffen aber nicht das, was ernsthaft problematisch ist. Dazu gehört neben anderem, daß aus dem angesonnenen *Begreifen* von Demokratie (und Politik) als *aufgegeben* durchaus nicht ohne weiteres folgt, daß dort, wo solches *Begreifen*-»Lernen« Thema ist, es allererst im *hineingenommenen*, wenn auch besonnen-zurückhaltenden *Ergreifen* von politischen Reden und Taten recht gelingen könne. Wieso sollte es sich - gar notwendig - so und nicht anders verhalten? Man muß - meine ich -, da die Erfahrung den reklamierten Rechtstitel nicht bereithält, immer schon der Praxis beziehungsweise der Verkettung von Kontemplation und Aktion

eine für die (politische) Bildung unerläßlich-unersetzliche Bedeutung zuerkennen haben. Mit dieser Präsupposition und ihren Stützungen steht und fällt die Option. - Aber kann man nicht auch mit guten Gründen es für die Eigentümlichkeit von Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung usw. halten, sich ganz auf eine theoretisch-pädagogische »Funktion« zu konzentrieren, weil - etwas emphatisch ausgedrückt - nirgendwo sonst dem zweck- und absichtslosen Denken der Wahrheit eine »Stätte der Zuflucht« zur Verfügung stünde, in der es nicht unmittelbar von der »Lebensnot« (Nietzsche) oder der primären Sorgestruktur des Daseins eingeholt würde und in sie verstrickt bliebe?¹⁴ Damit wird der Praxis keine Abfuhr erteilt, keiner Hierarchie das Wort geredet. Zur Geltung kommt vielmehr, daß irgendwo ohne jede Rücksicht, Hinsicht, Absicht, auch keine vorgeblich emendative oder progressive, dem Bedenken und Nachdenken und deren Ermöglichung - hippologisch oder heideggerisch gesprochen - ein eigener Ort der Versammlung reserviert sein sollte. Auch diese Option ist nicht über allen Zweifel und jede kritische Rückfrage erhaben. Aber das steht jetzt nicht zur Erörterung an. Antithetisch sollte lediglich gezeigt werden, daß ein die Verschränkungsthese mittragendes Argument eines *pädagogisch* zu aktivierenden, gar zu forcierenden Im- oder Komplementärverhältnisses von (politischer) Bildung einerseits, politischen Maßnahmen andererseits nicht ohne einen Rest von Problematik ist, den das Argument selbst nicht aus der Welt schafft.

Zum dritten Argument: Aus der Welt geschafft werden könnte die verbliebene Problematik der Legitimität beziehungsweise der Forderung, pädagogische und politische Maßnahmen pädagogisch nicht voneinander abzuschotten, durch die folgende Überlegung. Beide Bereiche, also der der Erziehung, Unterrichtung, Bildung, und der der Bewahrung, Umgestaltung, notfalls auch Umstürzung der bestehenden Ordnung einer Gesellschaft, sind nicht hermetisch gegeneinander abgeschlossen. Gemeint ist damit nicht, daß *de facto* das pädagogische Geschäft vielfach und wohl nicht in Limitierungen und scheinbar »äußerlichen« Regulierungen (wie der Unzulässigkeitsklärung »entwürdigender Erziehungsmaßnahmen« im Bürgerlichen Gesetzbuch¹⁵ oder der Festlegung von Unterrichtsformen und Lehrplänen für das Schulsystem) sich erschöpfend abhängig ist von politisch-administrativen Entscheidungen und Vorgaben und daß Politik nicht das Lehren und Lernen, Kompetenzen-Erwerben und Qualifizieren (oder wie immer man es bezeichnen mag) ersetzt oder überflüssig macht und insofern ihrerseits in gewisser Weise von der Pädagogik abhängt. Eine solche Fremdreferentialität oder Fremdverweisung, wie man es in der Terminologie der

Systemtheorie formulieren kann, ohne im übrigen deren Einschätzung¹⁶ zu teilen, - ich sage: eine solche Fremdverweisung ist es nicht, die die Verschränkung von pädagogischen mit politischen Maßnahmen, weil offensichtlich irgendwie miteinander nicht unverträglich, unerlässlich erscheinen läßt. Vielmehr wird darauf rekurriert - und ich hoffe, Klaus Schallers Einlassung einigermaßen zutreffend, wenn auch arg verkürzt und grobschlächtig, wiederzugeben -, daß die Pädagogik in vielen ihrer uns überlieferten, bedenkenswerten Entwürfe »in ein politisches Konzept eingebettet ist, wenn man bereit ist, darunter mehr« als seine bloß partikulare Interessen verfolgenden oder parteipolitischen »Engführungen« zu verstehen.¹⁷ Mehr noch! Jede Bildungstheorie, jede Bemühung, Erziehung nicht un»judiziös« in einem »Mechanismus« (Kant) des ad-hoc-Reagierens verkommen zu lassen, ist, ob man sich dessen bewußt ist oder nicht, historisch-situativ eingebunden, und ihre »Setzungen und Sätze« »entstammen« dem sie umgreifend-konstituierenden politisch-gesellschaftlichen Horizont.

Das nun heißt wiederum nicht, daß insbesondere einer ihres topischen Charakters eingedenken Pädagogik nichts anderes übrig bleibt, als in ihrer Agenda bewußt und affirmativ dem politisch-gesellschaftlichen System und dessen Einrichtungen Rechnung zu tragen. Man denke etwa - das Beispiel ist von mir - an das in unserem Grundgesetz herausgehobene, von vielen Zeitgenossen für einen »Grundwert« gehaltene Institut der bürgerlichen Ehe, für das dann in einer durchaus politisch interpretierbaren Sexualerziehung, wie sie tatsächlich in einigen Bundesländern dekretiert ist,¹⁸ die heranwachsende Generation sich zu engagieren und sie später einzugehen abzurichten wäre. Exakt das trifft nicht die zur Kenntnis zu nehmende »Einknüpfung« der Pädagogik in die historisch-»soziale Textur«, sondern verfehlt sie gründlich, indem die Differenz von gesellschaftlicher *Erwartung*, in der seit Beginn der Neuzeit bis in unsere Tage »die Koordinaten 'Demokratie und Rationalität'... aufscheinen«,¹⁹ und gesellschaftlicher *Wirklichkeit*, als ob in ihr das historisch Vernünftige und Verbindliche gegeben sei, außer Betracht bleibt. Oder positiv gewendet: Die soziale Verortung der Pädagogik verweist sie an die geschichtlich aufgekommenen *Maßgaben* der »Demokratisierung der Lebensverhältnisse« und einer »rationalen Lebensführung«, in welchen »die historische Vernunft der bürgerlichen Gesellschaft inkarniert« und in deren »Horizont« »im Prozeß gemeinsamer Sinnverständigung« und -hervorbringung angesichts konkreter Lebenssituationen den »Möglichkeiten des Besseren nachzuspüren und es ins Werk zu setzen ist«²⁰. Es ist dieses Moment des in den »Grenzen«²¹ der Koordinaten der bürgerlichen Gesellschaft herauszuar-

beitenden Besseren, Vernünftigeren, Humaneren, in dem als gleichem Ziel Pädagogik und Politik ihr Gemeinsames haben.

Aber - einmal alle skeptisch-kritischen Fragen, was die Assensfähigkeit der begrifflich-kategorialen und der methodischen Grundlagen anbelangt, beiseite gesetzt -: Wieso beinhalten die »gesellschaftliche Einbettung« der Pädagogik und ihr Akkord mit dem Ziel nicht »enggeführter« Politik, »daß Erziehung eine politische Lebensführung... vorwegzunehmen«²² habe, was doch wohl mehr ist, als mit politisch-gesellschaftlichen Themen und mit dem Problem des Politischen sich zu beschäftigen? Vorstellbar ist immerhin auch eine eher in Rousseaus Bahnen sich bewegende Folgerung, der im Bewußtsein des Auseinanderklaffens von sozialer Realität und bürgerlich-gesellschaftlicher Erwartung die Last der politischen Wandlung zum Besseren gerade nicht der Erziehung einschließlich einer ausgeprägten politischen Bildung auf- oder mitaufbürdete.²³ Kurz: Aus der - einmal angenommenen - Zielkonvergenz der »rerum humanarum emendatio« erwächst der Pädagogik nicht die *Unerläßlichkeit*, pädagogische Maßnahmen mit politischen zu verschränken. Sie wird die politische Sphäre nicht ausblenden. Aber ihr Part könnte exakt der sein, für (mehr) Menschlichkeit, menschlichere Verhältnisse, deren Behinderungen, kontroverse Auslegungen usw. die Augen zu öffnen, während der Politik das kollektiv bindende Entscheiden und die Durch- und Einsetzung des als das Bessere Vermeinten zukämen. - Was also ist es, daß die Verschränkung *unerläßlich* macht? (Und es ist klar, daß hierfür zweierlei nicht ausschlaggebend in Betracht kommt, nämlich - erstens -, daß es angesichts einer desolaten Politik der bei der Stange gebliebenen Pädagogik obliege, das dort Verratene politisch agierend wieder in die Erinnerung zu bringen,²⁴ und - zweitens -, daß eine vom Erwachsenen erhoffte politische Beteiligung früh schon in junges Fleisch und Blut übergehen müsse.²⁵)

Die Antwort lautet nach meiner Deutung und ohne sie jetzt gebührend entwickeln und erläutern zu können: Die Antizipation politischer Lebensführung im Felde von Erziehung und Unterricht ist darin begründet, daß dem menschlichen Da- und Mitsein eine »primordiale Sozialität« zugrundeliegt, aus der es kein Entkommen gibt. In ihr ist aller sinnhafte und vor allem sinngenerierende »Vollzug von Mit-Sein« konstituiert, in dem Menschen sich verständigen, auch streiten, um handelnd etwa aus einer für sie, für andere, für die »Welt« bedrohlichen Lage herauszufinden.²⁶ Der »Logos« dieser den Individuen und Sozietäten vorausgehenden und sie begleitenden »primordialen Sozialität« (oder »ursprünglichen Gemeinsamkeit«) aber ist ein politischer: »Wohl der Menschheit«, Besserung der Zu-

stände, in der bürgerlichen Gesellschaft »historisch ausgemünzt« »in den Maximen« Demokratie und rationale Lebensführung. Insofern nun der Status der - stets historisch-gesellschaftlich konkretisierten - »ursprünglichen Gemeinsamkeit« samt ihrer politischen Vernunft ein transzendentaler²⁷ von der gleichsam »säkularisierten« Art der Bedingung der Möglichkeit sozialen Sinn hervorbringenden und Handlungsorientierung erschließenden Mitseins ist *und* wenn Pädagogik sich entschließt, den Logos primordialer Sozialität in Kommunikationsprozessen zum Zuge kommen zu lassen, dann kann sie gar nicht anders als politisch sein und politische Maßnahmen - in besonnener Zurückhaltung - nicht aus ihrem Repertoire verbannen. Es ist mithin - anders gewendet - die »Transzendentalität« ursprünglichen, das Politische zum Logos habenden »Miteinander-in-der-Welt-Seins«, die die in Rede stehende Verschränkung zur unumgänglichen »Forderung« erhebt.

Das ist - nach meinem Dafürhalten - eine beeindruckende theoretische Konstruktion. Pädagogischer Apolitie (oder apolitischer Pädagogik) ist mit sozusagen neuartigem transzendentalen Recht der Laufpaß gegeben, zumindest dann, wenn die ins Treffen gebrachte »Vernunft« der »vorgängigen Gemeinsamkeit« eine politische ist. Allein hierauf soll sich die den ersten Abschnitt beschließende skeptische Rückfrage beziehen. Denn mag es auch einleuchten, daß im Rahmen der Konzeption einer kommunikativen Pädagogik zur Ratio primordialer Sozialität das Politische dazugehört, so können gegenüber einer *Identifizierung* jener Ratio mit politischer Vernunft²⁸ durchaus Zweifel angemeldet werden. Gewisse Vollzüge des Mit-Seins wie Spielen, Wetten, Feiern, Erzählen, Erklären, Lieben und Hassen, Feilschen, Kaufen und Verkaufen und viele andere mehr, so sehr sie gesellschaftlich gezeichnet sein und eine politische Seite, gar einen politischen Inhalt haben mögen, lassen sich wohl kaum, ohne ihnen Gewalt anzutun oder sich in einem Zirkel zu bewegen, auf den Einheitsnenner einer wie immer historisch ausgemünzten *politischen Vernunft* ursprünglicher Gemeinsamkeit bringen oder darauf verpflichten. Genau das aber, das heißt: die untergründige Politizität aller Gestalten von Interaktion, müßte sich erweisen lassen, wenn die Verschränkung pädagogischer und politischer Maßnahmen pädagogisch unerläßlich sein soll, da ansonsten auch das Erziehen und das Unterrichten - die Thematik des Politischen durchaus berücksichtigend - bloß ihren eigenen Regeln, Zwecken, Maßgaben folgen können, ohne sich den Tadel einer Selbstverfehlung einzuhandeln. - Damit soll es im Blick auf den

verschränkungstheoretischen Ansatz sein Bewenden haben. Ich wende mich flugs dem zweiten, kürzer gehaltenen Abschnitt zu.

2. Der distanztheoretische Ansatz

Unter dem wenig geglückten Namen des distanztheoretischen Ansatzes fasse ich solche pädagogischen Konzeptionen zusammen, die der Aufnahme politischer Aktivitäten in Erziehung und Unterricht prinzipiell ablehnend gegenüberstehen, ohne »die Sphäre des Politischen« (Litt) von vorneherein und schlechterdings für Pädagogik-unwürdig zu halten. Pädagogische Apolitie ist also nicht gleichbedeutend damit, unpolitische Menschen bilden zu wollen. Schon Sokrates' Enthaltung von der aktiven Politik²⁹, kennzeichnend wohl auch für seinen Umgang mit jung und alt, würde gründlich mißverstanden, wenn man sie als undifferenzierte Entfremdung seiner selbst und der anderen vom politischen Leben interpretierte. Im Dialog »Euthydemos«, der hierfür besonders aufschlußreich ist, widerspricht er nirgendwo der Prämisse, daß die politische Praxis in der ihr eigentümlich zukommenden Funktion »agathon« - gut, nobel - sei, und an anderer Stelle bedauert er, daß einer seiner früheren Schüler durch Kränklichkeit daran gehindert sei, sich politischen Tätigkeiten hinzugeben. Gleichwohl klammert er - scheint es - aus seinem Pragma - und gewiß nicht aus Feigheit und Opportunismus, wie neuerdings wieder einmal zu lesen ist³⁰ - alles aus, was nach politischer Rede und politischer Handlung schmeckt.

Ein anderes Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit! Alfred Petzelt, politisch scharf gemäßregelt sowohl unter den Nazis als auch unter den Kommunisten,³¹ lehnt entschieden ab, aus der »sogenannten Allgemeinbildung« die politische Erziehung zu entfernen. Ihre Aufgabe - heißt es - »trifft das Ich in der Fülle seines Denkens und Handelns, sie gehört zum Erziehungsproblem überhaupt«, wenn auch gerade nicht am Staat, an der Nation, einer Partei, einer Gesellschafts- oder Herrschaftsform als Letztinstanzen orientiert. Dennoch warnt Petzelt - wie ähnlich auch Theodor Litt - davor, politische Erziehung und »politische Betätigung« in eins zu setzen oder zu fusionieren, mögen junge Menschen noch so sehr sich gedrängt fühlen, in Wort und Tat sich politisch zu exponieren, und ohne solcher »Bewährung« anderswo die Achtung zu versagen.³² - Wiederum lautet die Frage, was wesentliche Gründe sein mögen, die es Pädagogen aus unterschiedlichen Epochen und »Richtungen« geboten erscheinen ließen und lassen, politische Maßnahmen pädagogisch auszusperren, und wiederum

begnüge ich mich mit dem flüchtigen Aufriß dreier eher systematischer Argumente. In polemischer Wendung handelt es sich - *erstens* - um das Argument der Liquidierung des Lehrer-Schüler- oder Erzieher-Zögling-Verhältnisses, - *zweitens* - um das an Humboldt anknüpfende Argument der Mißachtung der »ursprünglichen« - primordialen - »Individualität« des Menschen samt der Beeinträchtigung ihrer Entwicklung zur größtmöglichen Vollkommenheit, - *drittens* - um das Argument der Verkürzung und Verstellung zumindest der erzieherisch-bildenden, wenn nicht auch der politischen Aufgabe, wo immer politische Aktivitäten zum unerläßlichen Bestandteil von Pädagogik erklärt werden.

Zum ersten Argument: Behauptet wird, daß dort, wo Menschen, in Sonderheit jungen, die werden wollen oder sollen, was sie noch nicht sind, und die darum in ein pädagogisches Verhältnis eintreten, zugebilligt, gar angesonnen wird, am Orte ihres Vertrautwerdens mit ihnen Unbekanntem, Fragwürdigem politisch-demokratisch sich zu engagieren, die Sache der Erziehung und Bildung auf den Kopf gestellt werde. »Die Erziehung wäre« dann - so kann man lesen - »nicht länger als eine spezifische Einwirkung von Älteren auf Jüngere faßbar«, sie überspränge gleichsam in idealischer Verblendung (oder aus einem leichtfertigen Übertrag der negativ besetzten Machtkategorie auf das Erziehungsgeschehen heraus) die *Ungleichheit* zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, jene aus ihrer »Verantwortung«, diese aus der ihnen zukommenden »Folgsamkeit«, die keine blinde sein muß, entlassend. »Die Leugnung dieser Differenz« habe - wenigstens partiell - die »Selbstaufhebung der Pädagogik« zur Folge; denn als gegeben werde vorausgesetzt, wozu doch allererst im »pädagogischen Bezug« befähigt werden soll - etwa »in Rede stehende Sachverhalte deuten und ihre Konsequenzen für die Entwicklung einer humanen Gesellschaft abschätzen zu können«³³. Kurz: Mit dem Erziehung und Unterricht »fundierend«-definierenden Lehrer-Schüler-Verhältnis vertragen sich keine politisch-tendierenden Maßnahmen und schon gar nicht die Antizipation einer »rational-demokratischen« Lebensführung, in denen schlicht die Ungleichheit zwischen Wissenden und Unwissenden, Erfahrenen und Unerfahrenen, Erziehenden und Zuerziehenden zu einer quantité négligeable heruntergespielt wird.

Genau betrachtet begründet das Argument nur beiläufig, wenn auch akzentuiert, eine scharfe Trennungslinie zwischen pädagogischen und politischen Maßnahmen. Es rekurriert darauf, daß pädagogisch stets Fertige und Unfertige sich gegenüberstehen - natürlich nicht in einem absoluten Sinne gemeint -, und daß intendiert ist, den Unterschied sukzessive abzubauen,

wie immer das Ziel des Unternehmens - zum Beispiel: Mündigkeit - auch lauten mag. Es entbehrt nun nicht der Folgerichtigkeit, daß bei einer solchen Konzeption des pädagogischen Geschäfts für etwas, das der strukturellen »Differenz zwischen dem reifen und dem werdenden Menschen« (Menze) nicht Rechnung trägt, kein ordentlicher Platz vorhanden ist. Auf dieses Differenztheorem werden sich die skeptisch-kritischen Rückfragen beziehen müssen, das heißt darauf, was insgeheim darin eingegangen und was innerhalb seiner beanspruchten Rationalität nicht zu lösen ist. Zwei äußerst knapp gehaltene Hinweise mögen genügen, um auf das Unbefriedigende des Theorems aufmerksam zu machen und damit auch den impliziten Ausschluß politischer Maßnahmen ins Wanken zu bringen. a) Dem im pädagogischen Bezug zu realisierenden Differenzabbau liegt - meines Erachtens - ein allzu starres, lineares, an naturhaft-entelechiale Reifeprozesse sich anlehnendes Entwicklungsschema normierend-limitierend, was die Interaktionsformen anbelangt, zugrunde.³⁴ b) Im Lehrsatz vom »die Pädagogik fundierenden Grundverhältnis« bleibt unberücksichtigt, daß im Blick auf das, was Wittgenstein »unsere Lebensprobleme« genannt hat, aber auch schon bei »radikaler und totaler Thematisierung« von Sachverhalten³⁵ sich der Lehrende durchaus nicht mehr in der Position der »Überlegenheit« (Menze) befindet, um verbindlich Sinn und Weg aufzeigen und allgemeingültig Wahrheit mitteilen zu können. »In der Aporie - bei allem Wissen nicht zu wissen, wohin der Weg geht«,³⁶ und daß kein Wissen und Erfahren ihre »Konditionalität und Relativität« (Ballauff) abstreifen können -, kommt der Ungleichheit die Gleichheit gemeinsamen Unwissendseins in die Quere. Das aber läßt das Differenztheorem, ohne es aufzugeben, nicht länger die unumschränkte Basis von Erziehung und Unterricht sein, und was in seinem Namen aus dem pädagogischen Gang ausgeschlossen war, muß, um mit Recht ausgeschlossen zu bleiben, auf andere Weise begründet werden.

Zum zweiten Argument: Eine andere Weise, die Exilierung politischer Maßnahmen als sachangemessen darzulegen, greift theoriegeschichtlich auf die neuhumanistische Doktrin von der Ursprünglichkeit selbstzweckhafter Individualität und deren pädagogisch zu respektierende und anzuregende optimale Entfaltung zurück, auch wenn man der Metaphysik, die darin im Spiele ist, nichts abzugewinnen vermag. Auch ohne sie leuchte ein, daß die Nötigung zu einem am Gemeinwohl ausgerichteten politischen Leben (anstelle eines geselligen ohne Entscheidungsdruck) den »Subjektivismen und Egoismen« Heranwachsender Abbruch tut, - und das auf potenzierte Art, wenn »eine Gruppe oder Klasse unter dem Gebot steht, eine von allen

erarbeitete und durch Konsens getragene Handlungsorientierung zu erreichen«³⁷. Hierbei werde tendenziell das im Werden begriffene Besondere einem vor- und übergeordneten Allgemeinen aufgeopfert, und so sehr man mit Humboldt der Auffassung ist, daß es letztlich »der Menschheit... um Charakter und Handeln zu tun« und die Gesellschaft der Verbesserung bedürftig sei,³⁸ so dürfe das nicht auf Kosten der vorgängigen Bildung und Ausprägung sich als Selbstzweck begreifender Individualität gehen. »Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung« (Humboldt), womit jedweder Zwang kollidiert, eine bestimmte Lebensführung, gar noch gemäß einem bestimmten Muster von Rationalität, zu praktizieren.

Das Argument kann jetzt nicht gründlich analysiert und diskutiert werden. Nur dies sei angemerkt: Insofern es nicht die wohl stets durch Hilfsinterpretationen immunisierungsfähige dogmatische Fundamentalunterstellung absolut heilig zu haltender, selbstzweckhafter Individualität expliziert, schrumpft seine Kraft auf die Einlassung zusammen, daß pädagogisch-intern begünstigte politische Handlungsentscheidungen und was auf sie hintreibt der Individualgenese in den Rücken fallen. Man fragt sich natürlich sogleich, wieso - beispielsweise - eine 16jährige Schaden an ihrer Individuation nimmt und an der anderer anrichtet, die in ihrer Klasse das sie unmittelbar bedrängende und alle bedrängen sollende Problem des § 218 StGB zur Diskussion stellt, was vielleicht zu dem Ergebnis führt, daß die ganze Klasse sich entschließt, am folgenden Tage an einer Demonstration für die Freigabe des Schwangerschaftsabbruchs teilzunehmen. Es bedarf schon - meine ich - gewisser Zusatzmerkmale wie der Ausübung von Druck, wider die eigene Neigung an der Auseinandersetzung mitzuwirken, oder der überrumpelnden Ausspielung von sogenanntem Herrschaftswissen usw., im schlimmsten Fall der Beugung der Minderheit unter den mehrheitlichen Handlungsbeschluß, um zwischen politischen Maßnahmen und einer pädagogisch zu gewährleistenden unbeeinträchtigten Ausprägung von Individualität ein Mißverhältnis zu sehen. Gleichsam an sich schließt begrifflich eine individualitätsorientierte Bildungskonzeption unnormierte politische Prozesse nicht aus, die die Unabhängigkeit des einzelnen einschließlich seiner Weigerung, daran teilzuhaben, nicht antasten, sie müßte denn entweder dem Politischen absprechen, ein Moment von Individualität sein zu können, oder zeigen, daß die Idylle pädagogisch kompatibler politischer Maßnahmen und die politische Realität durch einen Abgrund getrennt sind. Das erste wäre konzeptionsimmanenter Unsinn; das zweite verstrickte sich, ohne das Politische überhaupt zu diskreditieren, im

lobenswerten Bemühen, pädagogisch keine Illusionen oder Utopien zu nähren, in Ungereimtheiten.³⁹

Zum dritten Argument: Seine Besonderheit kann über weitgestreute theoretische Varianten hinweg folgendermaßen auf den ausschlaggebenden Punkt gebracht werden. Politischen Ambitionen, Diskussionen, Aktionen, aber auch Auflagen ist darum unter dem Dache der Pädagogik kein Recht, sich häuslich niederzulassen, zu gewähren, weil sie zu verstellen und zu verfälschen geeignet sind, was in Ansehung des Politischen die Sache der Bildung ist. In diese Richtung zielt schon die dem Verhältnis von politikè praxis und Philosophie zugewandte sokratische These, daß »ein Mensch oder sonst etwas«, das an zwei grundverschiedenen, wenn auch heilsamen Dingen in deren Mitte sich bewegend Anteil nimmt, »schlechter ist als jedes von beiden in bezug auf das, wozu ein jedes... gut ist«⁴⁰. Bei Theodor Litt heißt es sinngemäß, daß die Erziehung die Politik, insofern sie mehr ist als die Summe ihrer momentanen Erlebnisse, gemachten Erfahrungen, konkreten Aufgaben, mehr auch als die gerade praktizierte oder eine andere Form ihrer selbst, »in einer Höhenlage« aufzusuchen habe, die es ermöglicht, der »Idee«, dem »Wesen« des Politischen - wie man damals zu sagen pflegte - auf die Spur zu kommen. Und deutlich warnt Alfred Petzelt davor, pädagogisch das Politische in Kenntnissen steckenbleiben wie auch in entschlossenem »Tätigsein« »nach außen« drängen zu lassen. Auf beiden Abwegen trete das in dialogischer »Gemeinsamkeit« anzuehende Problem des »Maßes« und Sinns von Politik in den Hintergrund, könne sein theoretisches Eigenrecht nicht geltend machen - obwohl doch kein politisches Urteil und keine politische Tat, nicht einmal ideologisch fixierte, frei von dem Anspruch sind, dem Sinn des Politischen zu entsprechen.⁴¹ Kurz und ohne nähere Ausführungen: Pädagogisch lautet die vordringliche Aufgabe, das Politische in seiner Eigentümlichkeit, seiner offensichtlichen Unvermeidbarkeit, den ihm eingeschriebenen oder zu ziehenden Grenzen, seinen mannigfaltigen Gestalten und Verschiebungen usw. usw. zu begreifen und zu denken, und just das fällt nicht mit politischem Agieren zusammen, sondern setzt Distanz zur Praxis voraus. Oder in anderer Akzentuierung ein wenig flüchtig und mißverständlich ausgedrückt: Wenn die Sache der Pädagogik und die der Politik nicht identisch sind beziehungsweise in nichts Gemeinsamen *differenzaufhebend* konvergieren - wie immer ihr Verhältnis untereinander zu bestimmen sein mag -, dann besteht systematisch-pädagogisch kein Grund, das Politische in der Weise politischer Maßnahmen mit solchen der Pädagogik unerläßlich zu verschränken. Das eine kann das andere nicht vertreten.

3. Kurze abschließende Bemerkung, den Einsatz und das Resultat betreffend

Das Resultat meiner Überlegungen - und das mag von manchem als unbefriedigend empfunden werden - ist nicht ein Urteilsspruch, der den einen Ansatz zum Sieger, den anderen zum Verlierer erklärt. Es widerstreiten zwei Überzeugungen, die in ihren starken Argumenten theoretisch nicht nach wahr und falsch entscheidbar beziehungsweise als wahr oder falsch beweisbar sind, ohne daß deswegen der Gegenstand des Dissenses »ein bloßes Blendwerk« (Kant) ist. Es ist ein neues und ein andermal zu verhandelndes Problem, was ein solch' skeptischer Befund über das an Hegel lose sich anlehrende Dictum hinaus bedeutet, daß nämlich er »die freie Seite« des Denkens lebendig erhalte, es nicht in jenem »Rest von Dogmatismus« zur Ruhe kommen lassend, der - wie Schaller immer wieder betont hat⁴² - praktisch unumgänglich sein mag und doch theoretisch als ein Problem ohne alle Auflösung ein Ärgernis darstellt.⁴³ - Mit dem Wunsch, daß hierüber und anderes mehr noch lange und mit Gewinn für die Sache zwischen uns disputiert werden kann, schließe ich und bedanke mich für die große Geduld, mit der Sie mir zugehört haben.

Anmerkungen

- 1 Klaus Schaller, *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen*. Sankt Augustin 1987, S. 41, rückbezogen auf seine Schrift »Einführung in die kommunikative Pädagogik«. Freiburg 1978, S. 125 ff. - Vgl. auch die im gleichen Jahr - 1978 - erschienene Veröffentlichung Schallers »Die Pädagogik der 'Mahnrufe des Elias'. Das Lebenswerk des J.A. Comenius zwischen Politik und Pädagogik«. Diese schmale Schrift scheint mir in exzellenter Weise geeignet zu sein, Schallers Sicht der Dinge erkenntlich zu machen.
- 2 So etwa Clemens Menze, Zur Kritik der kommunikativen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 55 (1979), S. 1 - 23; Ders., Aspekte einer humanistischen Geselligkeitslehre und die kommunikative Pädagogik. In: Hermann Röhrs (Hrsg.), *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden 1979, S. 147 - 162. - Die als Kontroverse eingeführte Gegenüberstellung ist nicht kongruent mit der - im Anschluß an Reinhold Bernhard Jachmann (1811) - vorgenommenen »idealtypischen« dreifachen Verhältnisbestimmung von Erziehung und Politik beziehungsweise Erziehungs- und Politikwissenschaft bei Gerd Stein, *Plädoyer für eine Politische Pädagogik*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1973, S. 9 ff. Gleichwohl berühren Steins Unterscheidung (Sub-, Prä- und Koordination) und seine Option für ein koordiniertes Verhältnis von Politik und Erziehung die hier erörterte Problematik.
- 3 Klaus Schaller, *Pädagogik der Kommunikation*, S. 249

- 4 Einführung in die kommunikative Pädagogik, S. 127. - Vgl. dazu meine beiden Aufsätze »Über Sokrates, Politik und Bildung«. In: Gerd Stein (Hrsg.), *Geschichte - Politik - Pädagogik*. Ratingen/Kastellaun 1975, S. 55 - 74, und »Über die Apolitic des Sokrates«. In: Franzjörg Baumgart u.a. (Hrsg.), *Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft*. FS für Klaus Schaller. Frankfurt a.M., Bern, New York 1985, S. 133 - 147
- 5 Klaus Schaller, Ein Orchester will nicht spielen. Zuerst 1984, wiederabgedruckt in »Pädagogik der Kommunikation«, S. 316 - 321
- 6 a.a.O., S. 317
- 7 Vgl. hierzu aus jüngster Zeit auch Dietrich Benner, Auf dem Wege zur Öffnung von Unterricht und Schule. In: *Die Grundschulzeitschrift* 27/1989, S. 46 - 55, allerdings mit anderer Konsequenz.
- 8 Vgl. Gerhard Funke, Euthanasie von Rechtsbewußtsein und Gesetzesausübung? In: *Kritik, Autorität, Dienst*. Berichtband über den Katholischen Deutschen Akademikertag in Freiburg 1971. Bonn 1972, S. 173 - 195, bes. S. 188 f.
- 9 Josef Derbolav, *Pädagogik und Politik*. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975, S. 74
- 10 Theodor Litt, Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In: Friedrich Nicolini (Hrsg.), *Pädagogik und Kultur*. Kleine pädagogische Schriften 1918 - 1926 von Theodor Litt. Bad Heilbrunn/Obb. 1965, S. 67
- 11 Zitiert nach Kurt Gerhard Fischer, »Krise« - »Misere« - »Elend«: Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 547 - 564
- 12 Josef Derbolav, a.a.O., S. 70
- 13 *Pädagogik der Kommunikation*, S. 194; zuerst 1984
- 14 Im Anschluß an Theodor Ballauff, *Funktionen der Schule*. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. Weinheim und Basel 1982, bes. S. 356 - 360. - Ballauff macht deutlich, daß die theoretische Funktion keinen Dispens von »Werk und Tat« intendiert: »Die Schule nimmt ihre Schüler... als denkende Wesen, die aus (einem) immer umfassenderen Gedankenkreis Werk und Tat als dessen Implement zu erreichen und zu legitimieren vermögen.« (S. 359; Ausz. WF)
- 15 § 1631 (2) BGB
- 16 Vgl. Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. ²1988, S. 607; Helmut Willke, *Systemtheorie*. Eine Einführung in ihre Grundprobleme. Stuttgart; New York ²1987, S. 49
- 17 Vgl. Klaus Schaller, Über das Verhältnis von Pädagogik und Politik in der Pädagogik der Kommunikation. In: *Bildung und Erziehung* 44 (1991), S. 89; Ders., *Pädagogik der Kommunikation*, S. 245 f.
- 18 Hierzu die 1992 erscheinende Untersuchung von Walter Müller »Skeptische Sexualpädagogik«, bes. Kap. I und II
- 19 Schaller, *Pädagogik der Kommunikation*, S. 93 f. und passim
- 20 Schaller, Über das Verhältnis..., S. 94 ff.
- 21 Schaller lehnt es ab beziehungsweise wagt es nicht, die Grenzen, ohne deren Respektierung ein Zusammenleben unmöglich zu sein scheint, zu benennen. Die von ihm eingeführten Koordinaten der bürgerlichen Gesellschaft »mögen... in ihrer Nähe liegen«. So in: *Pädagogik der Kommunikation*, S. 256. - Ich vernachlässige diese »an

- sich« aufschlußreiche Subtilität, zumal den Koordinaten durchgängig (?) die Funktion eines Kriteriums zugesprochen wird.
- 22 Über das Verhältnis..., S. 97; auch: Pädagogik der Kommunikation. S. 156 u.ö.
- 23 Bezogen auf Jean-Jacques Rousseaus »Emile«, nicht seine »Betrachtungen über die Regierung von Polen« (1772)
- 24 Diese »Legitimation« begründet keine *durchgängige* historische und sachliche »Notwendigkeit« von politischen Maßnahmen innerhalb der Pädagogik, bewegt sich in der Nähe des sattsam bekannten »Allmachtsschwinds« (Litt), der die Pädagogik leicht heimzsuchen pflegt, und hat überdies die Schwierigkeit an sich, die zu unterstellende Aufweichung »der radikalen Einbindung pädagogischer in gesellschaftliche Praxis« plausibel zu machen. Auf das letztere bezieht sich Dirk Rüstemeyer in seinem scharfsinnigen Aufsatz: Kommunikation oder Didaktik? Aporien kommunikativer Didaktik und Konstitutionsprobleme kommunikativer Bildungstheorie. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), S. 61 - 85, bes. S. 77 ff., auf den Schaller in seiner »Pädagogik der Kommunikation«, S. 67/68, repliziert.
- 25 Eine solche »Abrichtung« oder Gewöhnung widerspricht dem Prinzip rationaler Kommunikation als Generator humaner Handlungsorientierung.
- 26 Vgl. Schaller, Pädagogik der Kommunikation, z.B. S. 43 - 47, S. 62/63; auch: Ders., Der Logos von Gemeinsamkeit als Maßgabe pädagogischer Verantwortung. In: D.-J. Löwisch, Jörg Ruhloff, Peter Vogel (Hrsg.), Pädagogische Skepsis. FS für Wolfgang Fischer. Sankt Augustin 1988, S. 11 - 22, bes. S. 18 ff.
- 27 'Transzendental' wird offensichtlich in der Weise gebraucht, daß das Wort für solche Faktoren, Strukturen, Konstrukte u.ä. steht, denen im Bereich des Wissens und Handelns die Funktion einer Bedingung der Möglichkeit zugesprochen wird. Gemeint ist jedenfalls nicht eine Untersuchungsmethode.
- 28 Vgl. Schaller, Über das Verhältnis..., S. 97
- 29 Das Intermezzo seiner einjährigen Ratsmitgliedschaft im Jahre 406 (Plat. Apol. 32 A f.) entsprach einem Losentscheid, dem man sich nicht entziehen konnte. - Vgl. im übrigen zur Apollitie des Sokrates meine in FN 4 erwähnten Aufsätze, die um Verzerrungen nicht verlegene Rede des Kallikles im Dialog Gorgias (484 C ff.) sowie die Arbeiten von Richard Kraut, Socrates and the State (Princeton, New Jersey 1984), und - mich nicht recht überzeugend - von Thomas C. Brickhouse und Nicholas D. Smith, Socrates on Trial (Oxford 1989), bes. Kap. 4.3: Socrates and Political Life.
- 30 I.F. Stone, Der Prozeß gegen Sokrates. Wien/Darmstadt 1990, S. 126
- 31 Vgl. die biographischen Notizen bei Peter Kauder, Alfred Petzelt 1886 - 1967. Ein Lebenslauf. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990). S. 360 - 380
- 32 Alfred Petzelt, Grundsätzliches zum Problem staatsbürgerlicher Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 31 (1955), S. 77 - 95. - Die terminologische Anknüpfung Petzelts an den antiquierten und durch Georg Kerschensteiners richtungweisende Schrift von 1910 belasteten Ausdruck der staatsbürgerlichen Erziehung ist im vorliegenden Zusammenhang bedeutungslos.
- 33 Die Zitate stammen aus den in Anm. 2 erwähnten Aufsätzen von Clemens Menze, weiterhin seinem Beitrag »Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezugs«. In: Pädagogische Rundschau 32 (1978), S. 288 - 299

- 34 Es wäre eine eigene Untersuchung wert, die Karriere des Entwicklungsmodells in der neuzeitlich-modernen Pädagogik daraufhin zu analysieren, inwiefern es sich dabei um eine Verlust-Kompensation nach ihrer Ablösung von außerpädagogisch vorgegebenen normativen Vorstellungen handelt.
- 35 Vg. Theodor Ballauff, Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970, S. 77
- 36 So Schaller, Pädagogik der Kommunikation, S. 163, der »linearen Vermittlung von Wissen und ritualisiertem Verhalten« nur eine vorläufige Zulässigkeit und Unerläßlichkeit konzedierend.
- 37 Vg. Menze a.a.O.
- 38 Ders., Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Hans Steffen (Hrsg.), Bildung und Gesellschaft. Göttingen 1972, S. 15. - Zu Humboldts Individualitätstheorie grundlegend Menzes Werk »Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen«, Ratingen 1965, Bes. Kap. III des Ersten Teils. Den realpolitischen Hintergrund der Pädagogik Humboldts bezieht stärker ein Dietrich Benner, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim und München 1990, S. 35 - 75.
- 39 Ich erläutere: Wenn das Politische nicht schlechthin etwas Inhumanes ist, dann ist es ungereimt, politische Maßnahmen in der Pädagogik wegen der real praktizierten Politik, die als mangelhaft beurteilt wird, zu disqualifizieren, da hierbei - selbstwidersprüchlich - der defiziente Modus als normal und »prinzipiell« unrevidierbar ausgegeben wird. Eine Pädagogik, die keine Illusionen aufkommen lassen möchte, brauchte der Politik nicht den Rücken zuzuwenden, wenn sie die politische Realität mit ihren Mängeln nur nicht verleugnete.
- 40 Euthydemus 306 A f.
- 41 Es kann im jetzt diskutierten Zusammenhang vernachlässigt werden, daß Petzelt die von ihm für die politische Erziehung für fundamental gehaltene Reflexion des Maßes (a.a.O., S. 79) in die Problematik der *einen* Erziehung zur »Haltung« beziehungsweise zur »Persönlichkeit« verflüchtigt, so daß am Ende jener Mensch als politisch gebildet bezeichnet wird, der generell »mit Bezug auf die Wertigkeit seiner Persönlichkeit... hoch steht«. Das nivelliert die Differenzen unter der Hilfskonstruktion, daß das Politische (und der Staat) wesentlich als ein »Sonderfall der Du-Beziehung« bestimmt werden.
- 42 Vgl. Pädagogik der Kommunikation, S. 280 u.ö.
- 43 Näheres zum Einsatz der Skepsis in der Pädagogik in meinem Buch »Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik« (Sankt Augustin 1989) und in meinem Beitrag »Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik« in diesem Band.