

A. Die Wissenschaft von der Erziehung

I. Was ist Erziehung? Ein Dienst am Menschen! Die drei Grundsätze der Pädagogik

1. Ohne Erziehung wird der Mensch nicht Mensch.

1.1. Die Pädagogik nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Frage: »Was ist Erziehung?« Das muss noch kein Fehler sein. Die erste Antwort, die sich regelmäßig einstellt, lautet:

»Welche menschlichen Gesellschaften man auch immer betrachtet – vergangene oder zeitgenössische, entwickelte oder primitive – überall wurde und wird erzogen.« (Kaiser 1981: 16)

Gewiss, in den verschiedensten Gesellschaften wird der Nachwuchs mit solchen Auffassungen und Fertigkeiten ausgestattet, die jeweils als vernünftig und nützlich gelten. Das ist es, was das Abstraktum Erziehung ausdrückt. Und viel mehr gäbe es über diese Abstraktion auch gar nicht zu berichten. Denn von den jeweiligen besonderen gesellschaftlichen Inhalten der Erziehung wird darin ja ausdrücklich abgesehen. Jede weitere Befassung mit dem gleichnamigen Gegenstand hätte den Blick zu richten auf die jeweils unterschiedlichen Ziele von Erziehung beispielsweise im Feudalismus oder Kapitalismus, die zugehörigen Verfahren zu betrachten, schließlich deren Grund und Zweck zu ermitteln. Und einzig und allein von deren Beurteilung hinge es ab, ob man der Erziehung zum mittelalterlichen Frondienst oder zur aufgeklärten demokratischen Fabrikarbeit mit Kritik oder Komplimenten kommt.

Nüchtern betrachtet verdient die Ausgangsfrage der Pädagogik also folgenden Bescheid: Jede wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Erziehung hätte den Boden dieser Abstraktion und damit die Ausgangsfrage selbst schnell zu verlassen. Denn alle näheren Bestimmungen in puncto Erziehung, welche dem modernen Erziehungswesen mit seinen spezifischen Zielen oder historischen Vorläufern zu gelten hätten, liegen notwendig *jenseits* dessen, wonach die Frage fragt.

Nicht so die Pädagogik. Sie ist verliebt in ihre Abstraktion. Sie versteht ihren Hinweis, Erziehung finde überall und immer statt, nicht als *Auftakt*, sich den näheren Bestimmungen der Erziehung hier und dort, heute und gestern zuzuwenden. Umgekehrt, der Fingerzeig auf das pure Stattfinden von Erziehung liefert für sie die erste und fundamentale *Bestimmung* von Erziehung: Wenn die Menschen durch alle Gesellschaftsepochen hindurch erzogen wurden, dann kommt der Mensch ohne Erziehung eben nicht aus.

Dann ist Erziehung *ein unentbehrlicher Dienst am Menschen*:

»Er (der Mensch) kann nur Mensch im vollen Sinne durch Erziehung werden.« (Dietrich 1988: 41)

Das erste Resultat der Pädagogik fasst sich also zusammen in

Grundsatz 1: Ohne Erziehung wird der Mensch nicht Mensch

Aus der blanken *Existenz* von Erziehung verfertigt diese Disziplin also den hinreichenden Grund für eine bedingungslose *Zustimmung* dazu. Für dieses Kompliment ist die Absehung von der wirklich stattfindenden Erziehung nur konsequent. Sonst hängt am Ende die *gute Meinung* über das moderne Erziehungswesen doch noch davon ab, ob das Schulsystem mit seinen Millionen von Restschülern und Studienanwärtern, Fabrikarbeiter- und Professorenkarrieren eher das Etikett Fluch oder Segen verdient. Diesem Test setzt die Pädagogik ihr Urteil erst gar nicht aus. Lieber hantiert sie mit der beschönigenden Abstraktion »*Erziehung zur Menschwerdung*«, in der das demokratische Erziehungswesen mit seiner Zurichtung für die kapitalistische Berufshierarchie gar nicht *vorkommt*, die ihm gleichwohl *gilt*.

1.2. Den Beweis für ihren ersten Lehrsatz führt die Pädagogik nie *positiv*. Worin liegt denn die Vortrefflichkeit, die dem Menschen durch Erziehung erst gegeben wird und in der sich sein eigentliches Menschentum verwirklicht? Die marodierenden Landsknechte im Dreißigjährigen Krieg waren mit einer feudal-klerikalen Erziehung bestens ausgestattet. Die humanistische Bildung ist an Hitlers Generation genauso wenig vorbeigegangen wie an den Grundstücksspekulanten unserer Tage. Betätigt sich so die Krone der Schöpfung, wenn sie erst einmal dank erzieherischer Veredelung zu ihrer wahren Natur vorgestoßen ist? Aber sicher.

Das führt in der Pädagogik keineswegs zu Irritationen. Schon deswegen nicht, weil die Erziehungswissenschaft ihr Beweismaterial vorzugsweise gar nicht in der Welt sucht, in der wir leben. Viel lieber erörtert sie, was dem Menschen *ohne Erziehung* angeblich *fehlt*. Dann muss sie nicht zeigen, was er *mit Erziehung* alles *anrichtet*.

Sie bevorzugt also den Beweis *ex negativo*:

Kaspar Hauser & Co.

Wo der Zweibeiner mit dem aufrechten Gang sich erst durch Erziehung den Titel *Mensch* verdient, da gilt auch folgende Umkehrung: *Ohne Erziehung* ist der Mensch ein *Un-Mensch*. Kaspar Hauser, Wolfskinder und andere Kreaturen haben der Erziehungswissenschaft erspart, sich für ihren Beweis in moralische Unkosten zu stürzen:

»*Da die Menschlichkeit Experimente verbietet, die zeigen könnten, wie sich Kinder ohne Fürsorge und Erziehung entwickeln, gewinnen jene tragischen Fälle an Bedeutung, in denen man Menschenkinder auffand, die von Gesellschaft und Kultur isoliert lebten ... Bei ihrer Befreiung (z.B. von zwei Mädchen aus einer Wolfshöhle; d. Verf.) zeigten sie tierähnliches Verhalten ... Trotz dauernder Förderung erwarb Kamala erst nach fünf Jahren den aufrechten Gang, ohne je mehr rasch laufen zu lernen ... Bis zu ihrem Tode (mit 17 Jahren) lernte sie nur etwa 50 Wörter.*« (Weber 1974: 20f.)

Das ist kein Wunder. Wer nichts gelernt und beigebracht bekommen hat, der kann manches nicht. Schon eher verwunderlich dagegen ist, was Pädagogen daraus machen. In der Wolfshöhle soll jenen Kreaturen *fehlen*, was sie überhaupt nur bräuchten, um sich in einer ganz anderen Welt, in der »*Zivilisation*« zurechtzufinden. Das halten Erziehungswissenschaftler für eine Tragik, die sie ihrem Beweisstück als ganz persönliches Problem andichten. Dass ein Wolfskind von den *gesellschaftlichen* Maßstäben

A. Die Wissenschaft von der Erziehung

I. Was ist Erziehung? Ein Dienst am Menschen! Die drei Grundsätze der Pädagogik

1. Ohne Erziehung wird der Mensch nicht Mensch.

1.1. Die Pädagogik nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Frage: »Was ist Erziehung?« Das muss noch kein Fehler sein. Die erste Antwort, die sich regelmäßig einstellt, lautet:

»Welche menschlichen Gesellschaften man auch immer betrachtet – vergangene oder zeitgenössische, entwickelte oder primitive – überall wurde und wird erzogen.« (Kaiser 1981: 16)

Gewiss, in den verschiedensten Gesellschaften wird der Nachwuchs mit solchen Auffassungen und Fertigkeiten ausgestattet, die jeweils als vernünftig und nützlich gelten. Das ist es, was das Abstraktum Erziehung ausdrückt. Und viel mehr gäbe es über diese Abstraktion auch gar nicht zu berichten. Denn von den jeweiligen besonderen gesellschaftlichen Inhalten der Erziehung wird darin ja ausdrücklich abgesehen. Jede weitere Befassung mit dem gleichnamigen Gegenstand hätte den Blick zu richten auf die jeweils unterschiedlichen *Ziele* von Erziehung beispielsweise im Feudalismus oder Kapitalismus, die zugehörigen Verfahren zu betrachten, schließlich deren *Grund* und *Zweck* zu ermitteln. Und einzig und allein von deren Beurteilung hinge es ab, ob man der Erziehung zum mittelalterlichen Frondienst oder zur aufgeklärten demokratischen Fabrikarbeit mit Kritik oder Komplimenten kommt.

Nüchtern betrachtet verdient die Ausgangsfrage der Pädagogik also folgenden Bescheid: Jede wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Erziehung hätte den Boden dieser Abstraktion und damit die Ausgangsfrage selbst schnell zu verlassen. Denn alle näheren Bestimmungen in puncto Erziehung, welche dem modernen Erziehungswesen mit seinen spezifischen Zielen oder historischen Vorläufern zu gelten hätten, liegen notwendig *jenseits* dessen, wonach die Frage fragt.

Nicht so die Pädagogik. Sie ist verliebt in ihre Abstraktion. Sie versteht ihren Hinweis, Erziehung finde überall und immer statt, nicht als *Auftakt*, sich den näheren Bestimmungen der Erziehung hier und dort, heute und gestern zuzuwenden. Umgekehrt, der Fingerzeig auf das pure Stattfinden von Erziehung liefert für sie die erste und fundamentale *Bestimmung* von Erziehung: Wenn die Menschen durch alle Gesellschaftsepochen hindurch erzogen wurden, dann kommt der Mensch ohne Erziehung eben nicht aus.

Dann ist Erziehung *ein unentbehrlicher Dienst am Menschen*:

»Er (der Mensch) kann nur Mensch im vollen Sinne durch Erziehung werden.« (Dietrich 1988: 41)

Das erste Resultat der Pädagogik fasst sich also zusammen in

Grundsatz 1: Ohne Erziehung wird der Mensch nicht Mensch

Aus der blanken *Existenz* von Erziehung verfertigt diese Disziplin also den hinreichenden Grund für eine bedingungslose *Zustimmung* dazu. Für dieses Kompliment ist die Absehung von der wirklich stattfindenden Erziehung nur konsequent. Sonst hängt am Ende die *gute Meinung* über das moderne Erziehungswesen doch noch davon ab, ob das Schulsystem mit seinen Millionen von Restschülern und Studienanwärtern, Fabrikarbeiter- und Professorenkarrieren eher das Etikett Fluch oder Segen verdient. Diesem Test setzt die Pädagogik ihr Urteil erst gar nicht aus. Lieber hantiert sie mit der beschönigenden Abstraktion »*Erziehung zur Menschwerdung*«, in der das demokratische Erziehungswesen mit seiner Zurichtung für die kapitalistische Berufshierarchie gar nicht *vorkommt*, die ihm gleichwohl *gilt*.

1.2. Den Beweis für ihren ersten Lehrsatz führt die Pädagogik nie *positiv*. Worin liegt denn die Vortrefflichkeit, die dem Menschen durch Erziehung erst gegeben wird und in der sich sein eigentliches Menschentum verwirklicht? Die marodierenden Landsknechte im Dreißigjährigen Krieg waren mit einer feudal-klerikalen Erziehung bestens ausgestattet. Die humanistische Bildung ist an Hitlers Generation genauso wenig vorbeigegangen wie an den Grundstücksspekulanten unserer Tage. Betätigt sich so die Krone der Schöpfung, wenn sie erst einmal dank erzieherischer Veredelung zu ihrer wahren Natur vorgestoßen ist? Aber sicher.

Das führt in der Pädagogik keineswegs zu Irritationen. Schon deswegen nicht, weil die Erziehungswissenschaft ihr Beweismaterial vorzugsweise gar nicht in der Welt sucht, in der wir leben. Viel lieber erörtert sie, was dem Menschen *ohne Erziehung* angeblich *fehlt*. Dann muss sie nicht zeigen, was er *mit* Erziehung alles *anrichtet*.

Sie bevorzugt also den Beweis ex negativo:

Kaspar Hauser & Co.

Wo der Zweibeiner mit dem aufrechten Gang sich erst durch Erziehung den Titel *Mensch* verdient, da gilt auch folgende Umkehrung: *Ohne* Erziehung ist der Mensch ein *Un-Mensch*. Kaspar Hauser, Wolfskinder und andere Kreaturen haben der Erziehungswissenschaft erspart, sich für ihren Beweis in moralische Unkosten zu stürzen:

»*Da die Menschlichkeit Experimente verbietet, die zeigen könnten, wie sich Kinder ohne Fürsorge und Erziehung entwickeln, gewinnen jene tragischen Fälle an Bedeutung, in denen man Menschenkinder auffand, die von Gesellschaft und Kultur isoliert lebten ... Bei ihrer Befreiung (z.B. von zwei Mädchen aus einer Wolfshöhle; d. Verf.) zeigten sie tierähnliches Verhalten ... Trotz dauernder Förderung erwarb Kamala erst nach fünf Jahren den aufrechten Gang, ohne je mehr rasch laufen zu lernen ... Bis zu ihrem Tode (mit 17 Jahren) lernte sie nur etwa 50 Wörter.*« (Weber 1974: 20f.)

Das ist kein Wunder. Wer nichts gelernt und beigebracht bekommen hat, der kann manches nicht. Schon eher verwunderlich dagegen ist, was Pädagogen daraus machen. In der Wolfshöhle soll jenen Kreaturen *fehlen*, was sie überhaupt nur bräuchten, um sich in einer ganz anderen Welt, in der »*Zivilisation*« zurechtzufinden. Das halten Erziehungswissenschaftler für eine Tragik, die sie ihrem Beweisstück als ganz persönliches Problem andichten. Dass ein Wolfskind von den *gesellschaftlichen* Maßstäben

gelungener Erziehung abweicht, gibt die Pädagogik als Abweichung des Menschen *von sich selbst* aus, die ihm schwer zu schaffen macht. Kaum zu glauben, dass ein Wolfskind unter der Abwesenheit eines Alphabets leidet, von dessen Existenz es keine Ahnung hat. Aber sehen soll es der Betrachter durchaus so, damit sein *Mitleid* auf diese Weise herausgefordert wird.

Denn die Kehrseite dieses Mitleids ist das erleichterte Aufatmen darüber, wie gut es der zivilisierte Zeitgenosse getroffen hat: *Ohne* Erziehung käme der Mensch auf den Wolf. Also muss unser Erziehungswesen ohne jede Frage *gut* sein. Das *Wozu* steht auf einem anderen Blatt, das die Pädagogik nicht interessiert. Statt Wolfshöhlen besucht der Mensch moderne Schulgebäude, aus denen nicht etwa tierähnliche Kreaturen, sondern mündige Bürger mit dem aufrechten Gang herauskommen. Nicht *mangels* Ausbildung, sondern *dank* einer Ausbildung, wie sie hierzulande geboten und zur Pflicht gemacht wird.

Dabei nimmt die Erziehungswissenschaft ihr falsches Credo auch noch auf eine Weise ernst, die lächerlich ist. Was ein Mensch *ist*, hält sie allen Ernstes für ein *Produkt* von Erziehung. Als würde sich die Lebensführung eines Menschen nicht maßgeblich an Vorgaben des Arbeits- und Wohnungsmarktes, manchmal auch am Zufall eines geerbten Vermögens entscheiden. Als hingen die Interessen und Genüsse, die sich ein Mensch wählt, außer von seinem eigenen Urteil nicht von so profanen Dingen wie Geld und Zeit ab, die ein Beruf bringt oder auch nicht. Solche banalen Tatsachen, die jedermann zu seinen *Erfahrungen* rechnet, gelten nichts, wo Pädagogen die Bedeutsamkeit ihres Metiers in den Satz kleiden: *Alles, was der Mensch ist, das ist er durch Erziehung!*

2. Das Programm der Erziehung folgt aus dem Wesen des Menschen

Wo das Produkt der Erziehung »*der Mensch*« ist, da gerät auch das *Programm* der Erziehung zu einer fraglos guten Sache, weil es am Menschen *Maß nimmt*:

»*Erziehen heißt, einen Menschen seiner Bestimmung als Mensch zuzuführen.*« (Roth 1962: 74)

Wenn Erziehung also in nichts anderem besteht als darin, den Menschen zu den Bestimmungen zu *führen*, die schon die seinen *sind*, dann gilt: Jeder äußere Zweck, der am Zögling *durchgesetzt* wird, muss als *Entsprechung* gegenüber seiner Bestimmung begriffen werden. Gerade so, als wäre das *Programm* der Erziehungsanstalten eine *De- duktion* aus der Verfasstheit ihrer Klientel:

»*Erziehung ... besteht im wesentlichen darin, dass man auffordert, selbst jemand zu werden; hierin stimmt der Erzieher mit dem Zögling überein, denn dieser will immer schon selbst jemand werden.*« (Fischer-Lexikon 1964: 77)

Darin liegt

Grundsatz 2: Das Programm der Erziehung folgt aus dem Wesen des Menschen.

Nähme man diese Behauptung der Erziehungswissenschaft von einem interesselosen Dienst am Menschsein wörtlich, so ergäben sich daraus nur Absurditäten, die schon mit den einfachsten Erfahrungen in puncto Erziehung unverträglich wären.

Ob aus der Kategorie »Mensch« herzuleiten geht, dass die schulische Erziehung den Katechismus, die Mengenlehre und solide Kenntnisse der Nationalhymne (3. Strophe!) zu vermitteln habe, darf bezweifelt werden. Mehr als die bloße Gattungsbezeichnung ist ja mit diesem Wort gar nicht ausgedrückt, also der bloße Unterschied zum Tierreich. Was man einem Menschen beibringt, folgt aber nicht aus dem Umstand, dass er einer ist. Die Generationen wurden schließlich auf sehr unterschiedliche Weise ausgebildet, mal wilhelminisch-preußisch, mal demokratisch. Das ist nicht gerade ein Beleg, der die Deduktion des Erziehungsprogramms aus dem Menschen schlechthin nahelegt.

Diese Auffassung widerspräche sogar den privatesten Erfahrungen, die jedermann, wohl oder übel, mit Erziehung gemacht hat. Erzieher, ob daheim oder in der Schule, warten nicht mit ihrem Geschäft, bis der »Mensch« ihnen mit einem Wunschzettel ausgesuchter Erziehungsziele ihre pädagogische Marschrichtung vorgibt. Sie treten umgekehrt mit *ihren Absichten* und Vorhaben an, die sie dem Kind vermitteln oder gegen es durchsetzen, je nachdem. *Subjekt* und *Objekt* der Erziehung sind immer schon eindeutig sortiert.

Dies gilt auch und gerade da, wo das *Objekt* der Erziehung einmal einen Willen äußert, der *nicht* mit dem des Erziehers, seinen Zielen und Methoden übereinstimmt. Solche Einlassungen werden nicht begierig als Vorgaben für das erzieherische Treiben aufgenommen, wo sie nicht ins Konzept passen. Sofern sich der abweichende Wille als *Unwille* oder sogar als *begründete Kritik* des Erziehungsverhältnisses äußert, wird er in aller Regel *gebrochen*. Das *Recht* dazu hat der Erzieher, ob als Schulbeamter oder Familienvorstand. Der Staat verleiht ihm nämlich die Erziehungsgewalt, weil und solange er darauf baut, dass die von ihm selbst kraft Gewalt definierten Erziehungsziele durch seine Erfüllungsgehilfen durchgesetzt werden. Nähme man also den pädagogischen Grundsatz für bare Münze, so wäre unerfindlich, wozu es einer Gewalt bedarf – die im Gesetz auch noch ausdrücklich so heißt –, am Menschen durchzusetzen, was des Menschen innerstes Wesen ist.

Bloß: Auf diese Weise will die Erziehungswissenschaft ihren zweiten Grundsatz gar nicht ernst und wörtlich genommen wissen. Eine *Entsprechung* zweier Willen, desjenigen des Erziehers und desjenigen des Zöglings, würde sich mit den erwähnten Gegensätzen ebenso wenig vertragen, wie sie jedes erzieherische *Tun* von vornherein überflüssig machen würde, weil der Educandus nach dieser Vorstellung immer schon *ist*, wozu er *gebracht* werden soll. Pädagogen wären allerdings die letzten, die sich einem solchen *Missverständnis* ihrer Doktrin anschließen würden.

Und das ist dieser selbst zu entnehmen. Der *Mensch*, dem das *Programm* seiner Zurichtung entnommen sein soll, ist nichts als ein *leerer Titel*, aus dem weder der Sozialkundeunterricht noch das dreigliedrige Schulsystem abzuleiten ist. Gerade deswegen eignet sich diese Kategorie so gut: nämlich für all jene, die ihre ganz eigenen subjektiven Absichten in Sachen Erziehung nicht als solche *begründen*, sondern im Namen eines unwidersprechlich Allgemeinen auf *allgemeine Akzeptanz* ihrer Vorhaben dringen wollen. *Unter Berufung auf den Menschen befugt sich der Pädagoge dazu, sein Gegenüber den erzieherischen Maßstäben zu unterwerfen*. Das ist der wahre Gehalt des Satzes, Erziehung *führe* den Menschen zu sich selbst, mit dem sich der Erziehungswissenschaftler gleich drei Freiheiten verschafft:

Erstens definiert er auf diese Weise *seine* Absichten zur Wesensbestimmung des Zöglings, zu der er ihn hinführt.

Zweitens hat er sich damit befugt, jede *Abweichung* des empirischen, geäußerten Willens des Educandus vom Erziehungsplan zurückzuweisen. Und zwar als Abweichung dieses Willens von *sich selbst* in seiner Eigenschaft als Wesen.

Drittens ist das Vorgehen gegen den empirischen Willen, auch mit erzieherischer Gewalt, die Art und Weise, wie der Erzieher dem Gezüchtigten *entspricht*, weil er darin seinem Wesen dient.

Man sieht: Um die *Leugnung* von Gegensätzen und Gewalt in der Erziehung ist es modernen Pädagogen gar nicht zu tun. Ihnen liegt vielmehr deren verlogene *Interpretation* am Herzen. Ihre Forderungen *an* den Menschen lassen Pädagogen sich als Auftrag *des* Menschen liebend gern erteilen. Seine *Unterwerfung* unter die Maßstäbe der Erziehung soll als schiere *Entsprechung* gegenüber seinem Wesen aufgefasst und darin akzeptiert werden. Nicht *statt* Gewalt Entsprechung, sondern Gewalt *als* Entsprechung lautet also das pädagogische Ethos. In seiner vulgären Fassung ist es allen Erziehungsberechtigten vertraut, die keine Ohrfeige ohne das gute Gewissen verabreichen, das die Erziehungswissenschaft hier so mühselig konstruiert: »*Alles nur zu Deinem Besten!*«

In seiner wissenschaftlichen Fassung verliert dieses Ethos nichts von seinem unüberhörbaren Rassismus, der sich im Begriff des *menschlichen Wesens* ankündigt. *Forderungen* der Erziehungswissenschaft *an* den Menschen übersetzen sich darin ja als *Eigenschaften des Menschen*, die ihm so naturwüchsig zukommen sollen wie seine Gliedmaßen. Erst der Erwachsene, insofern er ein erzogenes Exemplar der Gattung ist und allen Anforderungen nachkommt, verdient dann allen Ernstes den pädagogischen Ehrentitel »*Vollmensch*«, der den Sprösslingen aus demselben Grund abgesprochen wird. Diese Sortierung setzt sich an den zu Erziehenden fort. Keine Willensäußerung eines Educandus beurteilen Pädagogen als solche. Sie vergleichen sie lieber, und zwar mit ihren eigenen Maßstäben, die unter dem Titel »*Wesen des Menschen*« laufen – und kommen so zu ihrer *rassistischen* Etikettierung: Botmäßigen Zöglingen bescheinigen sie eine *menschengemäße*, unbotmäßigen dagegen eine *nicht menschengemäße* Stellung zur Welt.

3. Das Maß der Erziehung liegt in der gelungenen Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Erfordernisse

Diese Verdopplung des Menschen ist ein Paradox: Ihm tritt als äußerliches *Korrektiv* gegenüber, was er zugleich selber sein soll. Es macht ihnen Urhebern jedoch kein Kopfzerbrechen. Denn allemal sind es die *herrschenden gesellschaftlichen Zwecke*, welche sie zur eigentlichen Bestimmung des Erziehungsmaterials erhoben haben. Und daran hat es angepasst zu werden: »*Erziehung betrifft einen Vorgang, der den Menschen in den Bereich der sittlichen Normen einführt und ihm eine Lebenshilfe anbietet, damit er sein Leben menschlich (!) gestaltet und für das Zusammenleben in der Gesellschaft tauglich wird.*« (Dietrich 1988: 43)

Derselbe Gedanke, vom Vertreter einer anderen pädagogischen Schule formuliert, hört sich so an:

»Es geht darum, der nachwachsenden Generation die in der Gesellschaft vorhandenen und für ihren Bestand und ihre Weiterentwicklung (!) als wichtig angesehenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln.« (Kaiser 1981: 15)

Die Anpassung an fraglos akzeptierte gesellschaftliche Zweckbestimmungen und Gesetze, Normen genannt, gilt der Pädagogik als Entfaltung der wahren Bestimmung des Menschen, die seinem Wesen entspricht und allein seine Erhaltung garantiert. Darin fasst er sich zusammen, der

Grundsatz 3: Das Maß der Erziehung liegt in der gelungenen Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Erfordernisse.

Auf dem Umweg über die Verdoppelung wird die pädagogische Auskunft ehrlich: In einer modernen, marktwirtschaftlich-demokratischen »Zivilisation« ist Erziehung *Unterwerfung*. Davon kündigt jene Auslese von zu vermittelnden »Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen«, die sich nicht am Kriterium Vernunft und Wahrheit orientiert, sondern ausschließlich deren Funktion für den »Bestand und die Weiterentwicklung« der menschlichen Gesellschaft im Auge hat. Desgleichen die sittlichen Normen, die schon dem Begriff nach Gültigkeit beanspruchen, ganz *getrennt* davon, ob sie als vernünftig eingesehen werden oder nicht. Würden sie es übrigens, müssten sie nicht als Norm, als Pflicht *gegen* den Willen geltend gemacht werden. Wer sich da an wen anzupassen hat, ist für Pädagogen keine Frage: Passt der Mensch die gesellschaftlichen Umstände *an sich* an, wo sie ihm zuwiderlaufen? Oder hat *er sich* anzupassen? Nur Letzteres gilt als pädagogisch wertvoll. Darin soll er nämlich liegen, der unentbehrliche *Dienst* an Menschen, ohne den er sich in seiner artspezifischen Umwelt gar nicht zurechtfinden könnte. »Lebenshilfe« ist daher in der Pädagogik ein Synonym für *Anpassung*.

Die Schwerkraft dieses Arguments liegt darin, dass in der Tat jede Lebensbedingung dem modernen Menschen kraft Gesetz diktiert ist. Nichts davon steht zur freien Abwägung und Disposition. Von der Schulpflicht über das Geld bis zu den »Spielregeln« des Arbeitsmarktes unterliegt er Vorgaben, von denen die Kraft eines gesetzlich gesicherten Sachzwangs ausgeht. Wer *in* diesen Verhältnissen seinen Erfolg sucht, muss sich in der Tat anpassen. Und zwar an Regeln, die überdies für *seinen* Erfolg gar nicht gemacht sind, wie sich spätestens am immer gleichen Ergebnis des allgemeinen Erfolgstrebens ablesen ließe: Von Generation zu Generation bleibt es bei der eigentümlichen Scheidung in eine Masse ebenso bescheidener wie dienstbeflissener »Verlierer«, denen die »Sieger« in den Chefetagen von Politik und Kommerz sagen, wo es lang geht.

Den Charakter einer nicht hintergehbaren Selbstverständlichkeit, den diese Verhältnisse *kraft Gewalt* verliehen bekommen – von Widerstand und Kommunismus soll hier nicht die Rede sein! –, schreibt die Erziehungswissenschaft dem *menschlichen Wesen* zu, dem solche Lebensverhältnisse ebenso entspringen wie entsprechen sollen. So betrachtet *fühlt* sich die Erziehungswissenschaft zu ihrer Doktrin berechtigt, die *Unterwerfung* des Menschen unter die Zwecke von Staat und Kapital als Entfaltung seiner *wahren Bestimmung* zu lobpreisen.

Mit dieser idealistischen Konstruktion rechtfertigt sie alle gesellschaftlichen Gegensätze und Härten. Selbstbewusst bekennt sie sich zu dem Geschäft, den *Nachwuchs* zu

Anpassung zu erziehen. Denn der Selbstbetrug dieses Selbstbewusstseins stiftet das unverwüstlich gute Gewissen: Pädagogen führen den Menschen zu sich selbst, wenn sie ihn für das »Leben« zurichten.

Dabei gewahren auch sie natürlich, so oft ihr Blick sich auf die *Realität* richtet, den Kontrast zu ihrem Ideal. *Die Entfaltung von ein und demselben menschlichen Wesen soll ihren Ausdruck in den gegensätzlichen Funktionen einer kapitalistischen Berufshierarchie finden?* Hier die Müllmänner und Befehlsempfänger, da die Spitzenmanager und Befehlshaber? Das kann den pädagogischen Idealismus nicht erschüttern. Bevor er sich widerruft, verfälscht er lieber die *Realität* und spendiert sich zu diesem Zweck ein neues Aufgabenfeld wie die Begabungs- und Sozialisationstheorie. Das verlogene Ideal steht nämlich nicht zur Disposition, weil es nicht der *Er-*, sondern einzig der *Ver-*klärung der Wirklichkeit dient.

Zweifel in Bezug auf die Dummheit und Gemeinheit dieses Idealismus sind in der Erziehungswissenschaft nie aufgekommen. Allerdings wurde die *Haltbarkeit seiner Begründung* zum Gegenstand sorgenvoller Anfragen. Die logische Quelle dieses Zweifels liegt in der Absurdität des ewiggleichen pädagogischen Dogmas, die *Unterwerfung* des Menschen unter gesellschaftliche Zwecke als *seine* ureigenste Bestimmung zu deuten. Diese Deutung ist in der pädagogischen Literatur stets von der Frage begleitet, ob das dem Menschen äußerliche Sollen auch *glaubwürdig* als dessen inneres Verlangen dargeboten ist. Es wird davon noch die Rede sein.

II. Was ist der Mensch? Ein Ruf nach Erziehung! (Pädagogische Anthropologie)

1. Erziehungsbedürftigkeit

1.1. Noch bevor die Pädagogik überhaupt ihren Blick auf die »gattungsspezifische Eigenart« gerichtet hat, steht das Ergebnis fest: Die Inanspruchnahme der menschlichen *Natur* im wörtlichen Sinne soll den pädagogischen Idealismus endgültig unangreifbar machen. Deswegen fällt die aufgeworfene Frage auch mit der Aufgabe zusammen,

»danach zu fragen, was eigentlich das Wesen des Menschen, seine Stellung in der Natur ausmacht, um so die Bedingungen der Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit aus seiner gattungsspezifischen Eigenart bestimmen zu können, und zwar nicht allein für diesen Zeitraum und diese Kultur; sondern prinzipiell(!)«. (Kaiser 1981: 16)

Diese Aufgabe fällt der *pädagogischen Anthropologie* zu. Die Pädagogische Anthropologie hat über den Menschen herausgefunden, dass er als »Mängelwesen« geboren wird. Gestützt auf die Befunde von Anthropologen (Portmann, Gehlen, Uexküll u.a.; vgl. Roth 1962: 109ff.) resümiert sie:

»Da der Mensch im Vergleich zum Tier nicht-festgestellt, sondern weltoffen ist, da er organisch betrachtet ein Mängelwesen und damit in seiner physiologischen Existenz hochgradig gefährdet ist, da der Mensch biologisch betrachtet als »sekundärer Nesthocker« bezeichnet werden kann, muss er hinsichtlich seiner gattungsmäßigen Existenz ... als unfertig ... angesehen werden. Der Mensch ... muss (also) erzogen werden, da er nur so seine gattungsmäßige Existenzform erreicht und nur so existenzfähig wird.« (Kaiser 1981: 29)

Die »Mängel«, die den Menschen »im Vergleich zum Tier« auszeichnen und ihm die Prädikate »sekundärer Nesthocker«, »hilfloser Nestflüchter« oder »physiologische Frühgeburt« eingetragen haben, bestehen in einem angeblichen Widerspruch seiner biologischen Frühexistenz: Für einen Nestflüchter kommt der Mensch angeblich zu früh und für einen Nesthocker zu spät auf die Welt – und zwar alles im Vergleich mit den Geburtszuständen von diversen *Säugetieren*.

Nach dem Urteil dieser Wissenschaftler *taugen* diese Säugetierkategorien für die zoologische Zuordnung des Menschen also *nicht*. Denn zoologisch ist der Mensch weder das eine noch das andere, sondern offenkundig eine eigene Spezies, der man mit Säugervergleichen allein nicht auf die Spur kommt. Doch diesen Schluss ziehen Anthropologen und Zoologen aus ihren Analysen gerade nicht: Vielmehr heften sie *ihren eigenen Befund* dem Menschen als *seine negative Bestimmung* an. Schon ist das »Mängelwesen« geboren.

Und genau auf dieses (Fehl-)Urteil kommt es der Pädagogik an: Jetzt hat sie von einer empirischen Wissenschaft den Nachweis geliefert bekommen, dass es eine Eigenschaft der *Natur* des Menschen ist, auf Erziehung angewiesen zu sein. Es ist der Mensch selbst, der qua seiner Natur nach Erziehung *verlangt*. »Der Mensch, ein Ruf

nach Erziehung«, an dem Urteil kommt niemand mehr vorbei. Die im *Passiv* stehende Bestimmung *definiert* den Menschen praktischerweise gleich als Geschöpf, welches »gattungsmäßig« dadurch ausgezeichnet ist, dass andere, die *Erzieher* eben, an ihm herumzumachen haben.

Mit dieser Naturalisierung des pädagogischen Idealismus belegt sich die Erziehungswissenschaft, dass sie mit ihrer Frage nach dem Wesen des Menschen ebenso richtig liegt wie mit der Adresse, an die sie diese Frage gerichtet hat. Denn mit der Theorie vom »Mängelwesen Mensch« bestätigt sich die Erziehungswissenschaft nur ihren menscheitsbeglückenden Erziehungsauftrag durch scheinbar unwiderlegbare Naturbestimmungen noch einmal selbst. Überflüssig ist dies nicht. Gewonnen ist für sie, dass ihre eigene *Zwecksetzung* jetzt als *Naturnotwendigkeit* daherkommt. Das steht so bombenfest wie jede andere Naturtatsache. Und jeder Gedanke daran, dass vielleicht doch nur der Erzieher sein Erziehungsinteresse dem Kind als dessen Verlangen *unterjubeln* möchte, verbietet sich. Zwar unterscheidet sich dieser Befund in nichts von der jedermann geläufigen und durchschauten Heuchelei, mit der eine auf wenig Gegenliebe stoßende Erziehungsmaßnahme als Dienst am »Zögling« ausgegeben wird; doch kaum kleidet sie sich in ein wissenschaftliches Gewand, da soll dieselbe Heuchelei als naturwissenschaftlich belegte Wahrheit durchgehen.

12. Dabei sind schon die Befunde, auf die sich die Pädagogische Anthropologie stützt, weder für sich haltbar, noch erlauben sie irgendwelche Schlüsse auf Erziehung. Weder lässt sich aus Mensch-Tier-Vergleichen irgendein Urteil über Erziehung ermitteln, noch sind diese Befunde überhaupt einem Vergleich entnommen. Portmann etwa urteilt nach einer Darstellung über »Nesthocker« und »Nestflüchter« über den Menschen: »Auch der Mensch macht im Mutterschoße die für die Nesthocker kennzeichnenden Veränderungen der Sinnesorgane durch. ... Würde der Mensch als einfacher Nesthocker geboren, so wie etwa die hilflosen Jungen eines Eichhörnchens oder Marders, so müsste er auf dieser Entwicklungsstufe des fünften Monats etwa zur Welt kommen. In Wirklichkeit reift er aber im Mutterleibe weiter heran zur Stufe des Nestflüchters, des Füllens oder Kälbchens mit den offenen Sinnesorganen und ausgebildeten Bewegungssystemen; er erreicht eine Stufe, die für alle höheren Säuger kennzeichnend ist.« (Portmann 1962: 37f.)

Und er fährt fort: »Ein hilfloser Nestflüchter – so erscheint der neugeborene Mensch. Ist es uns bewusst, dass diese Tatsache die Regel der Säugetiere durchbricht? Suchen wir einmal in Gedanken den Geburtszustand zu erfinden (!), wie er sein müsste, wäre der Mensch wirklich dem Bildungsgesetz seiner Gestaltverwandten unterworfen. Ein solcher Versuch ist nicht nur müßige Konstruktion; er dient der Feststellung einer Möglichkeit (!), an der erst das Seltsame unserer wirklichen (!) Entwicklung gemessen werden kann. ... Für ein echtes Säugetier von Menschentypus müssen wir im Sinne dieser (des Nestflüchters) Definition ein Neugeborenes fordern, das in den Proportionen seines Körpers dem Erwachsenen ähnlich ist, das die artgemäße aufrechte Körperhaltung annehmen kann und das wenigstens über die ersten Elemente unseres Beziehungsmittels, der Wortsprache, verfügt. Es gibt dieses theoretisch geforderte Stadium in der Tat in unserer Entwicklung: Etwa ein Jahr nach der Geburt wird diese Stufe

erreicht. ... Würde ... dieser Zustand beim Menschen auf echte Säugerweise gebildet, so müsste unsere Schwangerschaft etwa um ein Jahr länger sein, als sie tatsächlich ist«, nämlich ungefähr so lange wie beim »indischen Elefanten« oder beim »Pottwal«. (Portmann 1962: 49f.)

Das Verfahren Portmanns, das er fast selbst noch richtig charakterisiert, bemüht keinen Vergleich, sondern geht von der Betrachtung des Menschen als Säugetier aus. Der Mensch wird also zunächst zum frühreifen Eichhörnchen bzw. zum zurückgebliebenen Walfisch erklärt, der in der Welt der Eichhörnchen diesen die offenen Äuglein voraus hätte, in der Welt der Walfische allerdings schwer unter die Räder kommen würde, weil das Kleine sich mit Mama Pottwal noch nicht verständigen könnte. Nur so kommt das Urteil in die Welt, dass die *Menschenentwicklung* »die Regel der Säugetiere durchbricht«.

Im zweiten Schritt wird der Mensch wieder aus der Versenkung geholt und in ein Glied der Menschengemeinschaft verwandelt. Jetzt soll es nämlich *ein Mangel des Menschen* sein, was ihn doch nur im *Tierreich* mehr oder weniger schlecht aussehen lässt. Die »Konstruktion einer möglichen« Entwicklung, also eine schlichte Erfindung, soll – als Maß angelegt – Auskunft über die »wirkliche Entwicklung« des Menschen geben. Das »Seltsame unserer wirklichen Entwicklung« ist damit ermittelt worden, indem das »Menschenjunge« zur Abweichung vom »echten Säuger«, den es nun einmal nicht darstellt, erklärt worden ist.

Es hat also nicht nur kein Vergleich – der immer noch die getrennte Bestimmung der Vergleichsobjekte vor der Feststellung von Identischem und Abweichendem verlangt – stattgefunden. Diesem (Nicht-)Vergleich wäre überdies neben dem Urteil »Mängelwesen« mit derselben Berechtigung umgekehrt das Urteil »Voll- oder Überschusswesen« zu entnehmen – je nachdem, ob man zur Grundlage der Erfindung nun den »Hocker« oder den »Flüchter« nehmen würde. Auch ließe sich das ganze Beziehungsgeflecht un schwer umdrehen und die Tierwelt in einen Haufen ziemlich ungehobelter Menschen verwandeln. Immer je nach *Bedarf*. Und der Bedarf resultiert in diesem Fall aus der Absicht der Pädagogischen Anthropologie, den wasserfesten Beleg für die Notwendigkeit von Erziehung zu bekommen.

1.3. Doch selbst der Schluss vom mühsam konstruierten »Mängelwesen Mensch« auf die *Erziehungsnotwendigkeit* ist erschwandelt. Denn wenn man zusammenzählt, was dem »echten Säuger von Menschentypus« bei seiner Geburt so alles fehlen soll – »aufrechter Gang, Erwachsenenproportionen, leistungsfähige Sinnesorgane, ausgebildete Instinkte, Kommunikationsmittel, Behaarung, Kauwerkzeuge, Waffen, Umweltgebundenheit ...« (Portmann, Roth u.a.) –, dann wären nach der eingeschlagenen Logik ein Friseur oder medizinische Betreuung zu fordern, auf die Errichtung eines Schutzwalls gegen »biologische Gefährdungen« zu dringen oder ein Plädoyer fürs Abwarten zu halten, weil sich Haare, aufrechter Gang, Zähne usw. doch so ziemlich von alleine einstellen. Warum ausgerechnet Erziehung die Antwort auf den Mängelkatalog sein soll, ist diesem selbst nicht zu entnehmen.

Die Pädagogik greift sich denn aus der ganzen Mängelliste auch nur das heraus, was ihr in den Kram passt:

»Der Mensch ist instinktreduziert, instinktarm, und dort, wo sein Verhalten von Instinkten mitgeprägt ist, sind diese unspezifisch (z.B. Sexualtrieb).« (Kaiser 1981: 17)

Hier hat der Pädagoge exakt den Punkt, der ihn interessiert. Nicht weil speziell aus dem »Mangel« »Instinktarmut« ein Schluss auf Erziehung fällig wäre. Aus dieser Feststellung folgt nämlich schlicht gar nichts für den Menschen. Es sei denn, Pädagogen vermissen am Menschen etwas, was sie insgeheim am Vieh ziemlich schätzen:

»Der Mensch ist ... nicht-festgelegt, d.h. nicht instinktgesichert. Er wird trotz der Tatsache, dass er auch mit biologisch verwurzelten »Programmen« ausgestattet ist, nicht mit dem Repertoire geboren, das sein Verhalten in jeder Beziehung steuert. ... Die Erziehung bildet das Äquivalent für seine wesensmäßige Unsicherheit.« (Dietrich 1988: 40f.)

Erziehung ist als Instinktersatz gewünscht. Vermisst wird von den Pädagogen am Menschen eine instinktartige Einrichtung, die wie ein »biologisch verwurzeltes »Programm« menschlichem Verhalten immer automatisch die richtige Richtung weist, ohne dass ihm Wille und Interessen in die Quere kommen. Das pädagogische Ideal formuliert sich einen Willen, der jedoch ganz ohne jedes Urteilen, Abwägen, Entscheiden oder Korrigieren einer Entscheidung auskommt. Es ist das Ideal eines immer adäquat reagierenden und überall brauchbaren, also fügsamen Willens als Natureigenschaft des Menschen. Der Erziehungsvorgang definiert sich damit als ein ständiger Kampf des Heranwachsenden gegen den frühkindlich-unbotmäßigen Willen; ein Kampf, der – denkt man das Bild von der Erziehung als Instinktersatz zu Ende – in der Menschenatur das »Programm« verwurzelt sehen will, das ihn gegen alle Anfechtungen durch was auch immer immun macht. Und weil es nur auf diese Botschaft ankommt, kürzt sich der Mensch-Tier-Vergleich in der Pädagogik auch wieder heraus:

»Der Mensch bedarf der Erziehung, weil er im Gegensatz zum Tier relative Freiheit besitzt und dadurch (!) seine Bestimmung als Mensch verfehlen kann.« (Dietrich 1988: 39)

Die »relative Freiheit«, die doch angeblich für den Menschen das Höchste und für deren Erhalt jedes Opfer recht sein soll, bekommt hier ganz logisch ein Minuszeichen verpasst. Pädagogisch zählt »relative Freiheit« nämlich erst, wenn sie durch die Erziehung domestiziert worden ist. Ohne sie besteht die Gefahr, dass der Mensch glatt an sich selbst vorbeilebt. So macht die Pädagogik den Gegensatz zwischen Wollen und Sollen als Unterscheidung am Willen selbst auf: Da gibt es den ungezügelten Freiheitsgebrauch und seine pädagogisch gezügelte Variante, durch die der Mensch erst Mensch wird.

1.4. Mit der Bestimmung von der Erziehung als Instinktersatz ist auch kein Zweifel gelassen über den Inhalt des »Programms«, um das es in der Erziehung zu gehen hat. Das Maß für den menschengerechten Freiheitsgebrauch, das sich den Bildern aus der Tierwelt entnehmen lässt, lautet jetzt: »Überleben in arttypischer Umwelt« (z.B. Weber 1974: 14). Der Anpassungsgedanke wird damit anthropologisch fundiert: Es ist eben menschnatürlich, in Gesellschaft zu »überleben«, wie es tiernatürlich ist, in der Natur zu überleben. Dass dabei die pure Existenz zum einzigen Daseinszweck erklärt wird, ist nicht nur eine der Bilderwelt geschuldete Übertreibung.

Vielmehr wird damit die prinzipielle Unterordnung des auf Erziehung angewiesenen Menschen unter die Gesellschaft unterstrichen: Seinen Zweck als Menschentier erfüllt er, wenn er sich ganz auf die Unterwerfung unter seine »artspezifische Umwelt« konzentriert; sei die feudal, royal, faschistisch oder marktwirtschaftlich-demokratisch gestrickt. Für sich selbst mehr zu verlangen, etwa gesellschaftliches Zusammenleben danach zu beurteilen, was es über die pure Existenzsicherung hinaus an Mitteln zur Verfolgung des Interesses an materiellem und geistigem Wohlergehen bereithält, das kann schon unter das Verdikt des *Missbrauchs von »relativer Freiheit«* fallen.

Es ist also kein Zufall, dass die Gesellschaft analog zu der »arttypischen Umwelt«, in welcher Eichhörnchen, Marder oder Pottwal in der Tat angepasst existieren, besprochen wird. Dass die »arttypische Umwelt« »Gesellschaft« etwas anderes *ist* als vorgefundene unwirtliche Natur, in der zwecks Überlebenseicherung ein ständiger Kampf mit völlig ungewissem Ausgang geführt werden muss, weiß natürlich auch der Pädagoge. Das hindert ihn aber nicht daran, den pädagogischen Auftrag so existenziell zu formulieren, dass *gesellschaftliche Interessen*, denen sich die Mehrheit der Menschen regelmäßig zu beugen hat, wie *Naturanforderungen* erscheinen. Es bleibt allerdings der *Widerspruch*, dass genau jene unwirtliche und das Leben gefährdende Umwelt den Lebensspender in Gestalt von Erziehung hervorbringen soll: Von der Gesellschaft soll die *Gefährdung* der Gattungssicherung einerseits ausgehen, andererseits soll dieselbe Gesellschaft aber für die Einrichtung eines pädagogischen *Schutzes* vor dieser Gefahr auch wiederum *zuständig* sein. Aber die Pädagogik leidet daran genauso wenig wie an dem theoretischen Dilemma, dass sich ihre Konstruktion letztlich selbst aufhebt. Denn jede solche Erziehung setzt immer bereits Erziehung voraus, was in den berühmten unendlichen Regress mündet: Menschenkinder werden von Menschen erzogen, die doch ihre Menschwerdung ebenfalls der Erziehung verdanken müssen. Diese Erziehungstheorie hat also wegen ihres *totalen* Anspruchs ständig ihr Gegenteil zu ihrer Voraussetzung: Ohne eine Abteilung von Menschen, für die das Urteil von der Erziehung als Voraussetzung fürs Menschsein *nicht* zutrifft, fällt diese Theorie in sich zusammen. Wird aber so eine irgendwie *bereits erzogene* Menschenabteilung wie ein *deus ex machina* eingeführt, dann gilt die Generalaussage der Pädagogik nicht mehr, dass der Mensch ohne Erziehung kein Mensch ist. Denn zur Rettung dieser Konstruktion taugt nur die Konstruktion des *nicht erzogenen* Erziehers.

2. Erziehungsfähigkeit

Wer sich Erziehung als »Instinktersatz« vorstellt, der nimmt sich die Frage vor, ob sich in der Menschennatur eine dem Instinkt vergleichbare Qualität finden lässt, die pädagogisch verwertbar ist. Die pädagogischen Anthropologen sind längst fündig geworden. Sie erklären nämlich die dem Kind angedichteten Mängel im zweiten Schritt zu seinem *Reichtum*:

»Was seine Mängel ausmacht, ist gleichzeitig sein Reichtum: die Kehrseite seiner Lern- und Erziehungsbedürftigkeit ist seine unendliche Lern- und Erziehungsfähigkeit.« (Roth 1962: 149)

Dieses kleine Interpretationskunststück, durch welches aus dem ohnehin erfundenen Minus ein ebenso erfundenes Plus wird, ohne dass dafür am Minus irgendetwas Neues entdeckt worden wäre, geht folgendermaßen:

»Umweltgebunden und instinktgesichert – so können wir in vereinfachender Kürze das Verhalten des Tieres bezeichnen. Das des Menschen mag demgegenüber weltoffen und entscheidungsfrei genannt werden. Wir wollen damit positive Seiten einer gewaltigen, vielseitigen Tatsache herausheben, die man auch etwas anders eingeschätzt hat. Oft ist ja am gleichen Sachverhalt (!) das Negative überbetont worden; der Mensch begegnet uns in solchen Lehren als der Instinktolose, als der aus den Sicherheiten der tierischen Umweltbindungen Verstoßene, und manchmal erscheint er in diesen Darstellungen wahrhaftig wie ein aus der Sicherheit des Gefängnisses mit unzureichenden Mitteln entlassener Sträfling – hinausgestellt auf die Straßen des Lebens.« (Portmann 1962: 67)

Pädagogen wie H. Roth »überbetonen« nichts, sondern schlagen sich auf beide Seiten gleichzeitig:

»Die Mängel an angeborenen Fertigkeiten und Instinkten werden überspielt von der positiven, den Menschen auszeichnenden Gabe – und dies ist die wichtigste Einsicht der pädagogischen Interpretation (!) dieser biologischen Fakten: nämlich von einer unendlichen Lernfähigkeit. Die angeführten Fakten belegen ebenso seine unendliche Lernbedürftigkeit wie seine unendliche Lernfähigkeit.« (Roth 1962: 115)

An dieser »unendlichen Lern- bzw. Erziehungsfähigkeit« ist nicht nur der Taschenspielertrick merkwürdig, mit dem sie theoretisch gezeugt wurde: Als ob eine andere Sicht- und Interpretationsweise an ein und derselben Sache etwas ändern würde! Ändern tut sich dabei nur der Standpunkt zur Sache, aber nicht – wie behauptet – die Sache selbst. Erziehung als Chance heißt er, ergänzt die Erziehung als Verantwortung und soll in der Natur des Menschen selbst als eine »Fähigkeit« ausfindig gemacht worden sein. Diese Fähigkeit ist allerdings nicht vorstellbar als ein bestimmtes Vermögen, über das ein Mensch verfügt, der etwa schnell rechnen oder Klavier spielen kann. Sondern es handelt sich um eine Fähigkeit, die erstens nur als Möglichkeit und zweitens wiederum ganz im Passiv existiert. Der nicht erzogene Mensch zeichnet sich durch die Gabe aus, erzogen werden zu können. Damit ist der Mensch ein Wesen, welches von Natur aus dazu bestimmt ist, dass Erziehungsberufene ihn nicht etwa erziehen, sondern nur seinem eigenen Erziehungsbedürfnis nachkommen. Die »unendliche Erziehungsfähigkeit« ist damit konstruiert als das Vermögen zur Erfüllung der »unendlichen Erziehungsbedürftigkeit« der Menschennatur. Da drängt sich geradezu das in der Pädagogik so beliebte Topf- und Trichterbeispiel auf: Der Mangel des leeren Topfes besteht darin, dass er leer ist. Dass Erzieher ihn deswegen nach Herzenslust füllen können, das ist sein Vorzug. Anders gesagt: dass andere in ihn etwas eintrichtern können, das gilt als sein positives Vermögen und Verlangen. Praktisch!

Das Ganze lässt sich natürlich auch als Dialektik der »relativen Freiheit« des Menschen formulieren. Die »Unfertigkeit, Weltoffenheit und Entscheidungsfreiheit« steht dann nicht mehr für die Gefahr von verfehlten Freiheitsakten, sondern für seine »Formbarkeit« (Kaiser 1981: 29). Ganz auf sich gestellt, da kann er schon einmal seine Freiheit missbrauchen. Wie gut, dass er aber andererseits »formbar« ist. Erst pädagogisch

zurechtgeknetet wird der Freiheitsgebrauch in die richtigen, gewünschten Bahnen geleitet. Die »relative Freiheit« signalisiert Gefahr, wenn sie unpädagogisch, also allein vom Zögling wahrgenommen wird. Sie ist eine echte Chance für den Menschen, wenn andere ihm sagen, worin sie für ihn besteht. Ein bisschen unerfindlich wird damit allerdings die »Gefahr« schon, der da durch »Formung« begegnet werden soll: Wenn nämlich der Mensch nur »Formbarkeit« ist, dann wäre er ohne eine ihm Richtung und Maß setzende Instanz zu eigenen Entscheidungen, die ihn »in tiefste Tiefen stürzen kann, (weil er) immer auch gebunden ist an das »Tierische« in ihm« (Dietrich 1988: 41), gar nicht fähig. Zumal obendrein das »Tierische« im Menschen doch gerade als fehlender Instinkt bestimmt war, der einen wohl kaum in die »Tiefe« reißen kann.

Da kenne sich noch einer aus! Letztlich ist und bleibt das Begeisternde an dieser Erfindung der Pädagogischen Anthropologie, dass man mit ihr einfach alles und manchmal sogar alles im gleichen Atemzug begründen kann:

»Mit der Weltoffenheit ist dem Menschen ... zugleich die Chance zum freien und produktiven, mündigen Handeln gegeben sowie (!) seine große Plastizität und Anpassungsfähigkeit.« (Weber 1974: 15)

Die als Instinktersatz bestimmte Erziehung bezieht ihren »Kampfauftrag« nun endgültig aus der Natur des Menschen: Der Erziehungsauftrag, die ständige Auseinandersetzung mit dem unbotmäßigen Willen des »Mängelwesens«, ist jetzt mehr als die bloß von Pädagogen gezogene Konsequenz aus der anthropologischen Erfindung; er ist nun unmittelbarer Auftrag der Menschennatur. Wer sich der Erziehung versperrt, der hat nach diesem Befund nicht nur das *Erziehungsergebnis* selbst zu verantworten, welches mindestens in der »Verfehlung seiner Bestimmung als Mensch« besteht. Seiner Verantwortungslosigkeit muss vielmehr dringend vorher Einhalt geboten werden. Denn Erziehung für sich gilt damit als des Menschen *Bedürfnis*. Und wer dieses Bedürfnis von sich aus nicht äußert, der ist schon ziemlich aus der »Gattung« geschlagen. Womit dann endgültig die *Schulpflicht* als menschliches *Naturgebot* abgeleitet wäre: Zu seinem Glück muss man den Menschen bekanntlich gelegentlich zwingen.¹

¹ In der Pädagogik ist die Pädagogische Anthropologie nicht unumstritten geblieben. Allerdings haben die Pädagogen nicht vor dieser Menschenkonstruktion, sondern nur vor ihrem Missbrauch gewarnt. (Vgl. Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3: 54; Brezinka 1974: 216ff.) Brezinka etwa, der seine ganz bestimmten Vorstellungen von der Menschennatur hat, warnt vor der Anthropologie, weil sie mit dem Nachweis der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen im Prinzip jeder Erziehung ihren Segen erteilt. Als Kritiker jeder nichtkonservativen Erziehung kann er das nicht billigen, zumal »heute vielfach vergessen (wird), wie leicht der Mensch entartet, sobald er keine Zucht mehr erfährt.« (Brezinka 1971: 278)

III. Erziehungswissenschaft im Überblick

Die Pädagogik hat sich ein *Erziehungsprogramm* zurechtgelegt, das dem Menschen zu sich selbst bzw. dem Kind zur Mensch- und damit Selbstwerdung verhelfen will. Das Telos dieses Vorhabens ist unschwer auszumachen: Es liegt in der Tauglichkeit des Menschen für seine Bewährung in der Gesellschaft. Das *Material der Erziehung* ist – pädagogisch gesehen – in zweierlei Hinsicht in Ordnung, ja geradezu wie geschaffen für dieses Programm: Es ist das gedoppelte Kind, das einerseits Mängelwesen, also erziehungsbedürftig, und das andererseits nicht festgelegt, also erziehungsfähig ist. Damit hat sich der Erzieher fest im Material seiner Tätigkeit »eingenistet«. Im Namen einer Kindsnatur, welche der Erziehung den Auftrag dazu selbst erteilt, hat er am Noch-nicht-Menschen zu sortieren, was an ihm schon Reife, »Vollmenschen-tum«, und was noch Unreife bzw. Nicht-Mensch ist. Und er hat ihn zu komplettieren, damit er auch ordentlich er selbst wird.

Aus diesem Programm und seinem Material ergeben sich allerlei Fragen, die Gegenstände und Abteilungen der Erziehungswissenschaft bestimmen:

1. Der Erzieher hat Erziehung am Kinde zu vollbringen, weil es »instinktunsicher« und »orientierungslos« ist. Es ist in den Zustand der erwünschten wie benötigten Verhaltenssicherheit zu versetzen – ihre Definition leistet die Pädagogik durch die Formulierung von *Erziehungszielen*. Wobei streng darauf zu achten ist, dass nur solche Erziehungsziele aufgestellt werden, die ganz dem Kind folgen und es zu sich selbst bringen, d.h. es zu einem tauglichen Glied der Gesellschaft machen. Was andererseits wiederum die Gefahr in sich birgt, dass Erzieher eigene Absichten mit den Erziehungszielen verfolgen, die ganz am Kind vorbeigehen können. Das Ziel aller Erziehungsziele hieß lange Zeit *Selbstbestimmung* und *Mündigkeit*. Dabei ist es nicht geblieben.

2. Ein besonderes Problem sieht die pädagogische Wissenschaft in dem Umstand, dass das Menschwerdungsprogramm die »Zöglinge« mit sehr unterschiedlichen Resultaten in gesellschaftliche Bahnen entlässt. Ärgerlicherweise produziert es ziemlich viele Verlierer und nur wenige Sieger. Wie kann dies das Resultat eines Programms sein, fragt sie sich, das doch nur das Beste für »den Menschen« – immer aus den Bestimmungen des Menschsein ermittelt – will, und weiß sofort die Antwort. Dann wird es eben sehr unterschiedliche *Anlagen* in den einzelnen Kindern geben, die sich als unterschiedliche *Begabungen* äußern. Natürlich handelt es sich immer nur um Anlagen, die bloße *Potenz* sind, weil ja die *Umwelt*, und als ihre wichtigste Abteilung, die Erziehung, die unterschiedlichen Begabungen erst hervorbringt. Was vom Produkt der Erziehung auf das Konto der Anlage und was auf das Konto der Umwelt geht, das ist ein Problem, das gerade dem Praktiker aufgegeben ist. Der muss entscheiden, ob die besondere Begabung oder die *Intelligenz* des Kindes es geraten sein lassen, es noch durch Erziehungsumwelt zu fördern, oder ob es den Anlagen des Kindes nicht viel eher entspricht, wenn es von weiterer Überforderung verschont bleibt. Auf jeden Fall hat sich die Reflexion über das Lernen damit ein ganz apartes Problem eingehandelt.

3. Das Erziehungsprogramm, so weiß die Pädagogik, steht nicht konkurrenzlos da. Denn das Kind, das eben »weltoffen« ist, steht allen Einflüssen der Gesellschaft noch gänzlich ungeprägt gegenüber. So gesehen wäre alles, was aufs Kind wirkt, Erziehung, die dann *Sozialisation* heißt. Das sieht aber die Pädagogik eigentlich nicht so gern, denn immerhin obliegt es ihr, über Erziehung zu befinden und über die Kindgemäßheit stattfindender Erzieher zu wachen. So muss auf jeden Fall unterschieden werden zwischen *funktionaler* und *intentionaler Erziehung*. Und es muss gefragt werden, ob denn eine nicht als Erziehung intendierte Eingliederung in die Gesellschaft eher eine Behinderung oder eher eine Beförderung der intentionalen Erziehung ist. Da ist besonders die *schichtspezifische Sozialisation* als ziemlicher Störenfried für die Realisierung einer an den tatsächlichen Anlagen orientierten Erziehung aufgefallen.

4. Das Erziehen selbst, und zwar das in der Schule, kann schon deshalb nicht reines *Unterrichten* sein, weil doch bei jedem Unterrichtsstoff erst einmal gefragt werden muss, ob er das Kind auch wirklich *bildet*, d.h. ob er das Kind *zu sich selbst* und damit zur Welt führt. Von sich aus wird der Unterrichtsstoff diese Leistung nie erbringen. Denn er wird von der Wissenschaft oder von gesellschaftlichen Mächten als Schulstoff vorgeschlagen. Deswegen muss sorgfältig darauf geachtet werden, dass jeder staatlich ausgewählte Unterrichtsstoff auch wirklich als *Bildung* – kategoriale oder exemplarische – interpretierbar ist. Dabei kommt es wieder einmal schwer auf den Erzieher an, der allein dafür sorgen kann, dass gemeinte Bildungsinhalte auch wirkliche werden. Dafür muss er sich – letztlich – nur am Lehrplan orientieren.

5. Das Programm der Erziehung soll im Unterricht vollzogen werden, weil es da ganz *intentional* zugeht. Dafür braucht es eine *Theorie des Unterrichts*, die dem Erzieher vor Augen führt, dass eine Erziehungs*absicht* noch nicht den erzieherischen *Erfolg* garantiert. Lehrer haben es, hat diese Wissenschaft herausbekommen, dabei sehr schwer. Als Anwälte des erziehenden Unterrichts müssen sie ständig *Entscheidungen* treffen und haben sich mit Bedingungen und Voraussetzungen herumzuschlagen; wobei ihnen alle *Faktoren des Unterrichts* als Hindernisse für ihre Intention über den Weg laufen. Dazu gehören auch die Kinder: Sie stellen das bedeutendste *Hindernis* ihrer eigenen Formung dar, was auf einen Dissens zwischen Erziehern und ihrem Material schließen lässt. Aus diesem Grund werden Strafen und Gehorsam als *pädagogische Instrumente* erörtert. Sie werden angereichert durch *Motivation* und besondere *Erziehungs- oder Unterrichtsstile und -mittel*, damit sich der kindliche Wille möglichst freiwillig in jede gewünschte Richtung bewegt.