

Dieter Lenzen

In Treue zum niemals Werdenden: das Pädagogische*

Vor Revisionen am liberalen Erziehungskonzept?

RM: Dieter Lenzen, nach Meinung so mancher Zeitgenossen hat das Jahr 1968 einer ganzen Generation ein "bestimmtes Bewußtsein" vermittelt. Welches hat es Ihnen denn vermittelt?

DL: "Bewußtsein", das muß man differenzieren. Man kann damit eine Art von Geschichtsbewußtsein meinen, aber auch ein Lebensgefühl. Um mit dem letzten zu beginnen: Für viele hat 1968, genauer eigentlich 1967 nach dem Tode von Benno Ohnesorg, das Gefühl vermittelt, nun müsse nicht nur, sondern es werde auch alles ganz anders werden. Mit dem Instrument der Kritischen Theorie in der Hand oder auch mit dem des Marxismus-Leninismus verfüge man nicht nur über die richtige Analyse, sondern auch die Frage der Veränderung sei eigentlich nur eine solche der Entschlossenheit. Offengestanden habe ich diesen Eindruck von Anfang an nicht gehabt. Die heute gelegentlich schwärmerisch erinnerte Phantasiefähigkeit, die Bereitschaft zu ungewöhnlichen Aktionen, enthielt mir für die, die es erreichen sollte, das Gros der Bevölkerung, viel zu viel Unernsthaftigkeit, als daß die Chance real bestanden hätte, eine breite Bewegung in Gang zu setzen. Wer die Worte des sprichwörtlichen Durchschnittsbürgers jener Tage noch im Ohr hat, weiß, daß neben der brüskten Ablehnung der Provokationen durch die von wichtigen Medien Beeinflussten von den anderen, den Aufgeschlossenen, immer eher das Moment des "Auf-etwas-aufmerksam-Gewordenseins" hervorgehoben wurde, eine gute Voraussetzung für Reformen, nicht aber für Revolutionen. Eine solche von Grund auf überzeugte Bereitschaft, sich mit der eigenen Arbeitskraft an solchen Reformen, für mich im Bildungswesen, zu beteiligen, ist sicher ein wichtiger Bestandteil jenes apostrophierten Lebensgefühls gewesen. Hinzu kam die Erfahrung, mit der Analysekraft Kritischer Wissenschaft verdeckte Strukturen zum Vorschein bringen zu können, so eine Grundgestimmtheit, die der Oberfläche mißtraut und stattdessen nach den Tiefenstrukturen fragt, nach der ideologischen Verzerrung seinerzeit, später für mich dann nach den Mythen im Sinne Roland Barthes, nach den kollektiven Erinnerungen, die vom Schutt des Vergessens freizuräumen keine mehr nur ideologiekritische Aufgabe war.

Aber damit ist das Feld des Geschichtsbewußtseins bereits beschritten. Hatte meine Generation seinerzeit ein gemeinsames Bewußtsein von ihrem Ort und womöglich von ihrer Aufgabe in der Geschichte? Wenn man sich in nachhinein auf die Lektüre damals kursierender Texte beschränkt, könnte man diesen Eindruck gewinnen. Da schien es ein tragendes Motiv meiner Generation zu sein, gewissermaßen mit der Elterngeneration auf irgendeine Weise ins Reine zu kommen, Schuld aufzuarbeiten, vorzuhalten und eine Art historischer Korrektur zu leisten. Es ist gut denkbar, daß dieses für viele ein wichtiger Bestandteil ihres Selbstverständnisses war. Nicht zufällig koinzidierte die historische Notwendigkeit einer Stellungnahme zu den Taten und Unterlassungen der Eltern mit der lebenslaufspezifischen Tatsache, daß Jugendliche und Adoleszente sich kritisch mit ihren Eltern auseinanderzusetzen pflegen, um sich ablösen zu können.

* Das Gespräch wurde am 3. September 1993 in Berlin geführt

RM: Ein Vierteljahrhundert später sehen Kritiker im Programm von '68 nur noch die Illusion einer Generation, die sich letztendlich um die gesellschaftlichen Folgen - ich nenne einmal: das Verletzen von Tabus, das Zerfleddern von Autoritäten und das Zertrümmern von Wertordnungen - nicht weiter geschert hat.

Können Sie sich mit solchen Urteilen aus dem Munde von Kollegen heute identifizieren?

DL: Ich finde es problematisch, sich in einem mittleren Alter von etwa 40 oder 50 Jahren zu einem Vorgang zu äußern, der ein Stück der eigenen Geschichte war. Viele Altersgenossen machen das mit einer etwas oberflächlichen Selbstkritik und schreiben das mögliche Scheitern Verhältnissen zu, die sie nicht zu beeinflussen vermochten. Die faktischen Veränderungen, die in diesem Zeitraum stattgefunden haben, sind jedoch nicht zu übersehen.

Ich sehe in erster Linie das Entstehen der Einsicht, daß nichts selbstverständlich ist. Die Bundesrepublik der 50er und 60er Jahre fußte auf der unausgesprochenen Selbstverständlichkeit, daß über bestimmte Dinge nicht gesprochen wird, daß überhaupt wenig gesprochen wird über wesentliche Dinge, daß Ordnungen, wenn nicht naturwüchsig, so doch traditionell begründet und deswegen nicht problematisierungsbedürftig seien und daß es einen Verhaltenskodex gibt, der durch seine bloße Existenz bereits legitimiert ist. Es ist die Leistung der 68er Ereignisse gewesen, mit der Figur der Selbstverständlichkeit gründlich aufgeräumt zu haben. Das reichte bekanntlich von der Politik bis zur Sexualität. Wenn aber nichts mehr selbstverständlich ist, dann ist alles legitimationsbedürftig. Das ist die zweite Spur, die 1968 hinterlassen hat, nicht nur "Hinterfragen", sondern auch "Begründen". Die Akte des Einzelnen sind begründungsbedürftig vor dem Hintergrund der Interessen anderer, die selbst begründungs- und ggf. aushandlungsbedürftig sind. Drittens enthält der Gedanke an ein begründetes Handeln des Einzelnen die Überzeugung, daß dieser sich selbst dadurch als unverwechselbares Subjekt konstituiert, daß die Unterstellung dieser Tatsache der Idee der Mündigkeit eines jeden folgt. Damit ist der Kern der Veränderungen benannt. Er bezog sich auf die Mentalität. Daneben gibt es natürlich kaum einen Sektor des gesellschaftlichen wie des privaten Lebens, in dem keine Veränderungen stattfanden. Sie sind aber Implikationen des gezeigten kollektiv-mentalenen Prozesses.

Im übrigen vermeide ich es seit einiger Zeit konsequent, kausalistisch zu schreiben und zu denken. Insofern würde ich die Frage nach den "Folgen" so gar nicht mehr stellen. Es gibt keine Kausalzusammenhänge, nur einen Operationszusammenhang, in dem es Erscheinungen gibt, die aufeinander Implikationen haben, mehr aber auch nicht.

RM: Eine der Folgen - ich bleibe der Einfachheit halber einmal bei dem Terminus - der 68er Bewegung war bekanntlich die sogenannte Emanzipations- oder Konfliktpädagogik, die unter Berufung auf das Mündigkeitspostulat der Aufklärung eine "neue Erziehung" proklamierte. Von vielen Zeitgenossen wird sie heute für die Erosionen in der Lebenswelt mitverantwortlich gemacht.

Wie beurteilen Sie in der Rückschau ihre Wirkungen? Hat das Projekt "Emanzipation" noch eine Zukunft? Oder muß man jenem gerade zitierten Kritiker recht geben, der die emanzipatorische Pädagogik für Verhältnisse entwickelt sieht, die es längst nicht mehr gibt?

DL: Was ich soeben über Kausalverhältnisse gesagt habe, gilt auch hier. Daher gibt es auch keine Folgen von Emanzipationspädagogik, die sich in der Schule *direkt* nachweisen ließen und dort positive oder negative Konsequenzen gehabt hätten. Verändert hat sich aber das Lebensgefühl einer ganzen Generation innerhalb kürzester Zeit. Bestimmte Repräsentationen - Schule, Unterricht und Erziehung sind ein Stück eines sozialen Ausdrucks - "paßten" einfach nicht mehr. Sie mußten sich ändern und sie hätten sich auch geändert, wenn es keine Pädago-

gik gegeben und Unterricht naturwüchsig stattgefunden hätte. Die Kritische Erziehungswissenschaft, an deren Weiterentwicklung ich selbst ein bißchen mitgewirkt habe, unterliegt dem gleichen Verdikt, das man schon gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gehabt hat. Sie kommentiert mit zeitlicher Versetzung, was ohnehin der Fall ist, und macht oben-drein noch eine Theorie daraus. Sie haben das Mündigkeitspostulat genannt. Es "paßte" einfach - man lese Klafki, Mollenhauer und Blankertz - gut auf ein bereits vorhandenes, seit Humboldt und Schleiermacher verbürgtes Konzept von Bildung. Mündigkeit ließ sich problemlos verbinden mit der Idee der 'Höherbildung des Einzelnen' als Aufgabe der 'Höherbildung der Gattung'. Sehen Sie sich nur die Gedenkschrift für Erich Weniger von 1965 an. Darin wird von den Autoren sehr schnell der Sprachcode gewechselt. Die Konzepte, die wir aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kannten, sind mit gesellschaftstheoretischen Termini überlagert worden. Nicht deswegen haben Pädagogen ihre "Praxis" verändert. Sie haben nur die Praxis, die sie ohnedies ändern wollten, mit einer im Schwange befindlichen theoretischen Orientierung begründet. Diese erhielt den Charakter einer generellen Legitimierungsidee auch für pädagogisches Handeln.

Auf die Frage, ob die Idee der Emanzipation heute noch trägt, haben die Darstellung des Archipel Gulag oder die französische Kritik am Stalinismus eine deutliche Antwort gegeben. Spätestens seit der Wende zu den 80er Jahren, seit der Kritik einer unmittelbarkeitsbewegten und betroffenenorientierten jungen Studentengeneration an den "verkopften" und "hohlen" Argumentationen der 68er, die sicherlich ein Übergangsphänomen zu einer noch diffus ästhetiktheoretischen Verarbeitungsform von Wirklichkeit gewesen ist, scheint für viele das Konzept der Emanzipation obsolet, jedenfalls in der Erziehungswissenschaft. Dafür gibt es aber auch zwei theorieimmanente Gründe, die eigentlich zusammengehören. Erstens ist das Moment der Kritik in den 70er Jahren von vielen zu einer Art Prinzip gemacht worden, das alle gesellschaftlichen Bereiche durchsetzte. Irgendwann in diesem Prozeß hat sich der Eindruck breit gemacht, daß es bei der bloßen Kritik nicht bleiben könne. Die Menschen haben sich gewissermaßen daran hungrig gegessen. Der Glaube an eine Selbstdurchsetzungskraft der Vernunft, der Gedanke, daß aus der gesellschaftlichen und pädagogischen Kritik selbstläufig eine Veränderung folge, trug nicht mehr. Daraus haben einige, zweitens, gefolgert, man müsse eine "kritisch-konstruktive Theorie" entwickeln. Damit wurde aber der Boden der Frankfurter Schule verlassen, was an sich nicht schlimm ist. Jedoch war diese Entscheidung von einer Erosion der Theorie begleitet, die die Frage aufwarf, wozu man überhaupt noch einer kritischen Theorie bedürfe, wenn man sowieso schon wisse, was man vorhabe.

RM: Inzwischen fühlen sich Angehörige von Schattenkabinetten aufgerufen, öffentlich vor einem bevorstehenden Kulturkampf zu warnen.

Steht uns jetzt doch endlich die lang versprochene, immer wieder hinausgeschobene neue Erziehungs- und Wertedebatte ins Haus, deren Ziel sicherlich die Revision liberaler Erziehung sein wird und auf die die Angegriffenen, so vermute ich einmal, mangels theoretischer und praktischer "Masse" schlecht vorbereitet sein werden?

DL: Das ist das eigentliche Problem. Bei nicht unwesentlichen Teilen der politischen Klasse - übrigens relativ unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einzelnen politischen Richtungen - besteht der Glaube an die Möglichkeit, über ein nur richtig zu entscheidendes normatives Konzept von Erziehung ein Strukturmodell von sekundären Tugenden aufzubauen, das uns in die Lage versetzt, der Schwierigkeiten Herr zu werden, unter denen wir im Augenblick leben. Die Gefahr einer solchen Entwicklung ist groß. Sie wird zu einem großen Teil von philosophischen Arbeiten unterstützt, die die Ethik in den Vordergrund stellen. Eine solche Konzepti-

on ist aber mit dem Proprium der Pädagogik überhaupt nicht in Verbindung zu bringen. Selbst wenn man sich traditionelle Orientierungen wie den älteren bildungstheoretischen Modellen in der Pädagogik anschließt, paßt das nicht ineinander. Schon bei Schleiermacher ist es nicht mehr möglich, eine Ethik gewissermaßen nebenher laufen zu lassen, um eine Pädagogik zu begründen. Die Orientierung des Individuums in der Welt resultiert aus seinem Bildungsqua Entfaltungsprozeß und kann nicht von außen im Sinne normativer Konzeptionen imputiert werden. Daß normative Pädagogik mit noch so ausgeklügelten ethischen Konzeptionen scheitert, wissen wir seit dem Pietismus. Auch wenn Sie die Normen austauschen: das Scheiternde sind nicht die Normen, sondern die Handlungskonzepte, die nicht funktionieren. August Hermann Francke hat bekanntlich vergeblich mit den empirischen Nebenfolgen seiner Pädagogik gekämpft, wenn er beispielsweise registrieren mußte, daß seine Zöglinge Erweckungserlebnisse vortäuschten, um von der lästigen Pflicht des Tagebuchschreibens befreit zu werden. Diese diente nämlich dem Zweck, ein solches Erlebnis schreibend aufzuspüren und durfte von den Kindern danach eingestellt werden. Die pädagogische "Praxis" des Tagebuchschreibens hatte Francke "direkt" aus religiösen Normen "abgeleitet". Die Naivität, die ich vorhin der Kritischen Erziehungswissenschaft vorgeworfen habe und die darin besteht, für richtig gehaltene Normen auf die Handlungsebene von Schule, Familie usw. hinunterzuspielen, um dort alles wieder in Ordnung bringen zu können, finden wir bei der normativen Pädagogik in einem noch viel höherem Maße.

Seit Beginn der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zeigen uns Analysen, wie wirksam die Nebenbedingungen sind, unter denen solche Ableitungszusammenhänge produziert werden, so daß das nicht funktionieren kann. Trotzdem kommt es immer wieder auf, sogar in der jüngeren Generation, die jemanden fordert, der endlich die richtigen Normen verkündet und auch zeigt, wie man sie umsetzt. Die Kritik am Professionalisierungsdefizit von Pädagogik, die frühe Luhmann-Debatte, geht genau in diese Richtung. Sie besagt unausgesprochen: Die Pädagogen haben ein Technologiedefizit, sie unterlassen es, normative Zielvorstellungen zu definieren; wenn sie solche Normen aber zugrundelegen würden, könnten sie Handlungsanweisungen dort ableiten und in den Unterricht umsetzen.

Mein Einwand gegen eine ethische Orientierung bedeutet also nicht, daß Normen in pädagogischen Zusammenhängen nichts zu suchen hätten. Das wäre töricht, weil das gesamte pädagogische Tun von Normen durchsetzt ist. Man muß sich nur klar machen, daß Normen nicht geradlinig durchsetzbar sind und daß die Nebeneffekte jede noch so gut gemeinte Orientierung zunichte machen und die tatsächlichen Orientierungen dem Zufall überlassen.

RM: Lassen Sie mich diesen Gedanken noch etwas zuspitzen. Stehen wir vielleicht sogar vor dem Neubeginn einer neudeutschen Erziehung zu gemeinschaftlichen Werten, etwa zu Volk, Nation und Vaterland? Das merkwürdige und höchst eigentümliche Amalgam (ich differenziere jetzt absichtlich nicht!) aus kommunitaristischen Ideen, antiliberalen Haltungen und nationalen Gefühlen, aber auch das laute Wehgeschrei um Sex und Gewalt in den Medien oder die Forderungen nach mehr Erziehung und Autorität, interessanterweise auch aus dem Umkreis des linken Establishments heraus, lassen solche Sichtweisen nicht unplausibel erscheinen.

DL: Wichtig ist der Hinweis auf das Amalgam. In der relativen Unabhängigkeit der Kritik von politischen Orientierungen besteht die Gefahr. Sind normative Orientierungen austauschbar, dann hängt es sozusagen von zufälligen Strömungen oder Mehrheiten ab, die diese Normen setzen. Wir sind gerade in den westlichen Gesellschaften mit einer Strömung konfrontiert, innerhalb derer wir unter dem Stichwort "political correctness" wieder auf Vordermann gebracht werden sollen. Vielleicht laufen gesellschaftlich-normative Vorstellungen von Volk,

Nation usw. leichter Gefahr, in diesen normativen Kontext hineingebracht zu werden als andere. Im Grunde steckt dahinter eine fundamentale Verunsicherung der Bevölkerung über sich selbst. Die Menschen ängstigen sich vor der Gefahr einer Ausuferung der Liberalität, weil sie sich selbst nicht trauen. Diese Form von Liberalität, deren Effekte nicht voraussagbar ist, scheint riskant. Viele möchten sich begrenzt wissen, und diese Form ist für sie beruhigender. Diese wünschen sich einen sozialen Uterus, in dem man nicht mehr selbst nachdenken und entscheiden muß. Die Ereignisse von '89 spielen da sicher eine große Rolle. Die Erfahrung des sozialen Uterus oder der so genannten Nischen war bei den Bürgern der neuen Bundesländer höchst ausgeprägt. Und dieser Wunsch nach einer solchen positiven Erfahrung überträgt sich jetzt auch auf "Westbürger".

Ist die Kritische Erziehungswissenschaft am Ende?

RM: Bleiben wir noch etwas bei der emanzipatorischen Pädagogik. Ihr theoretisches Pendant, die "Kritische Erziehungswissenschaft", bezog und bezieht bis heute ihr argumentatives Know How dem Fundus Kritischer Theorie. Vor allem die aus dem Positivismusstreit hervorgegangenen drei unterschiedlichen Erkenntnisinteressen (technisch, praktisch, kritisch) wurden sehr wichtig für ihr theoretisches Selbstverständnis.

Bisweilen vernimmt man die Meinung, daß diese Unterscheidung das intellektuelle Leben in der alten Bundesrepublik jahrzehntelang gelähmt hat, weil es sich zwischen der Differenz Luhmann-Habermas bequem gemacht hat und auf diese Weise machtvolle Theoriedynamiken und Theoriekonvergenzen verhindert hat.

DL: Das stimmt. Man muß sich nur einmal vor Augen führen, wie in den vom Positivismusstreit geradezu gelähmten deutschen Sozialwissenschaften die Rezeption des Strukturalismus und des späteren Poststrukturalismus verschlafen und teilweise durch gezielte Verlagspolitik verhindert wurde. Dabei beziehen sich beide auf eine Tradition deutschsprachiger Philosophie, wenn man nur an Husserl, Heidegger oder Nietzsche denkt. Allerdings sehe ich diesen Veränderungsprozeß schon vor der Kontroverse Luhmann-Habermas. Eigenartigerweise hat sie für die Erziehungswissenschaft nicht die Rolle gespielt wie die Kontroverse Adorno-Popper im Positivismusstreit. Für die Sozialwissenschaften ist bereits dort vehement der Gedanke rezipiert worden, über das Medium Zweckrationalität die Reflexion der Ziele wegzuschieben. Die Konfrontation war ein heilsamer Schock für alle, die an die Existenz einer objektiven Wissenschaft geglaubt haben. Obwohl das positivistische oder besser: das empirische Genre aus dieser Debatte als Sieger hervorgegangen ist - die Erziehungswissenschaft ist seit diesen Tagen zu zwei Dritteln ihrer Forschungsvorhaben Sozialwissenschaft und nicht mehr philosophisch orientierte Disziplin - , wurde es eher verunsichert. Immerhin ist aber durch diese Verunsicherung Theoriedurchmischung oder das wilde Wuchern von Theorien möglich geworden. Vielleicht ist der Prozeß zu lange und die Luhmann-Habermas Kontroverse noch ein zusätzliches Störmanöver gewesen, das hinzu gekommen ist. Viele haben sich damit gar nicht mehr befaßt und interessanterweise ist Luhmann seit seiner Wendung in Richtung Konstruktivismus selber gar kein Gewährsmann mehr dafür.

Problematischer dagegen finde ich die systematische Vernachlässigung des ganzen Zusammenhangs von Ästhetik. Bis zu einem bestimmten Zeitpunkt hat Habermas die bei Kant noch vorhandene, aber in der Rezeption von Kant verlorengegangene ästhetische Dimension gar nicht wahrgenommen. Diese Abschiebung der Ästhetik in die Kunst ist für mich das eigentliche Problem. Die Erziehungswissenschaft, aber auch andere Sozialwissenschaften sind weit davon entfernt, sich in produktiver Weise damit befaßt zu haben. Erst jetzt beginnen sie langsam mit ihrer Rezeption.

RM: Erstaunlicherweise wurden die skeptischen Momente, die den älteren Texten von Horkheimer und Adorno zugrundelagen, in der Kritischen Erziehungswissenschaft kaum rezipiert. Erst jetzt, nach den implementierten Zumutungen der Postmoderne, treten sie stärker ins Blickfeld des pädagogischen Interesses. Helmut Peukert hat vor einiger Zeit den Vorschlag gemacht, Adornos Forderung, "daß Auschwitz nicht noch einmal sei" zur Grundlage einer kritisch-reflektierenden Erziehungswissenschaft zu machen.

Läßt sich erzieherisches Handeln überhaupt auf Auschwitz gründen? Kann dieses Erinnern wider des Vergessens der Grausamkeit ihr normatives Defizit beseitigen helfen? Oder verbirgt sich hinter dieser imperativischen Projektion einer "anamnetischen Solidarität mit den Toten" ein ethischer Anspruch, der schlichtweg alle überfordert?

DL: Ich sehe eine Überforderung eher an einer anderen Stelle. Der wiederholte Rückgriff auf diese Forderung hat, wie alles, wenn es oft wiederholt wird, einen stark konsumtiven Charakter und verliert seinen Schreckmoment. Der Vorschlag Peukerts ist der eines katholischen Theologen. Für den langen Atem des Theologen mag das gelten. Uns fehlt aber nicht eine Orientierung auf Auschwitz, sondern das Abstandnehmen von solchen atemberaubenden, bombastischen Forderungen. Hier halte ich die Position Rortys für überzeugender, wie sie in seiner argumentativen Wiederaufnahme der berühmten Kasbeam-Szene aus Nabokovs 'Lolita' angedeutet ist. Man kann sich nämlich auch erzählerisch auf Grausamkeit beziehen. Grausamkeit ist zu erzählen, wie ich es nennen möchte, und zwar bereits jene "kleine" Grausamkeit, die wir gewöhnlich übersehen, weil wir egozentrisch wahrnehmen. Uns fehlt eher eine lakonische Darstellungsweise. Wir brauchen mehr Lakonie und nicht den katastrophistischen Schrecken, der nicht mehr erschreckt.

RM: Worin bestehen denn Ihre Vorbehalte gegen die Entwicklung eines kritischen Begriffs von Kommunikation, wie sie Habermas durch die Rekonstruktion kommunikativer Verhältnisse anstrebt? Manch kritischer Pädagoge hofft darin, eine Argumentationsbasis für die Vermittlung eines neuen Bewußtseins zu finden, das die Individuen gegen Totalvereinnahmungen immun macht und ihnen unter Umständen sogar hilft, das "Kontinuum der Zeit" (W. Benjamin) aufzubrechen?

DL: Der entscheidende Fehler der Interpretation der Kritischen Theorie durch die sogenannte Kritische Erziehungswissenschaft ist gewesen, der Versuchung nicht widerstanden zu haben, aus dem negativ konzipierten Kritikkonzept ein positives zu machen. Ursprünglich war das Diskursmodell ein Instrument zur "Messung" (noch) nicht freier Kommunikation. Zu schnell ist daraus ein positives Konzept gemacht worden zum Leidwesen der Begründer der Kritischen Theorie, die das gottlob nicht mehr erleben mußten. Vor allem die Pädagogik hat sich dabei sehr schuldig gemacht. Sie hat gesagt: Wir brauchen herrschaftsfreie Kommunikation. Das ist es aber gerade nicht. Das Diskursmodell positiv zu wenden ist leider nichts anderes als normative Pädagogik.

Ist die Bildungsreform gescheitert?

RM: Eine weitere Konsequenz von '68 war die sogenannte "Bildungsreform", die für das Fach "Pädagogik" einen allgemeinen Modernisierungsschub mit sich brachte. Lange Jahre war viel vom Versanden und Scheitern der Bildungsreform die Rede.

Woran ist sie denn gescheitert? An egoistischen Gruppeninteressen, an zu stabilen und zu kräftigen Institutionen, oder ganz einfach deswegen, weil die Reformer der naiven Vorstel-

lung einer bestehenden Adäquanz zwischen akademischer Theorie-Produktion und außerakademischen Theorie-Bedürfnissen aufsaßen und die gesellschaftliche Situation für ein geeignetes Vehikel für Theoriedynamiken hielten? Ist sie denn überhaupt gescheitert?

DL: Wir müssen uns zunächst über den Begriff des Scheiterns unterhalten. Scheitern bedeutet bekanntlich die strukturelle Inadäquanz von Endprodukt und Intention. Was aber, so müssen wir uns fragen, waren die Intentionen der Bildungsreformer? Kann man sie überhaupt benennen? - Ich weiß es nicht. Das ursprüngliche Ziel in der Bundesrepublik war gewiß ein bildungsökonomisches, nämlich das Ausschöpfen bislang ungenutzter Bildungsreserven, um dem verschärften internationalen Wettbewerb standhalten zu können. Diese Intention ist lange Zeit tragend gewesen. Heute hören wir noch etwas, wenn, allerdings unter ganz anderem Vorzeichen, auf das angeblich vorbildliche Beispiel Japans verwiesen wird, oder wenn, wiederum im Blick auf andere wirtschaftlich erfolgreiche Länder, verlangt wird, man solle die Schulzeit verkürzen. Darüberhinaus gab es aber auch Intentionen in Richtung auf die Realisierung von mehr Chancengleichheit. Damit war der Gedanke gemeint, den beruflichen, und vorausgehend, den Bildungserfolg von der sozialen Herkunft unabhängig zu machen und ihn stattdessen auf die Leistung des Einzelnen zu gründen. Die darin enthaltene Gleichheitsvorstellung ist nicht selten töricht verkürzt worden, so als würde der Besuch der gleichen Schule für alle, der Gesamtschule, bereits gleiche Chancen implizieren. Der marxistische Bildungstheoretiker Heydorn hat diesbezüglich kritisch zu Recht von einer "Ungleichheit für alle" gesprochen. Dieses Ziel ist Gott sei Dank in einer bestimmten Hinsicht gescheitert. Denn die damit verbundene Nivellierung von Lebensstil und die Vermögung von Individualität wäre u. U. ein Produkt gewesen, das sich heute im nachhinein in der sozialistischen Einheitsschule der DDR studieren läßt.

Die Gründe für das Scheitern dieser Intentionen lagen aber weder an dunklen Mechanismen noch an der Böswilligkeit von Menschen. Letztendlich konnte dieser Nivellierungsprozeß nicht ohne die Veränderung der Zwecke der Institutionen stattfinden. Man kann diesen Effekt an einer anderen Institution beobachten, die sich viel grundlegender geändert hat als die Sekundarstufe II. Nehmen Sie nur die Diskussion um die Hochschule. Wenn die hohen Schulen eines Landes statt vorher 6% plötzlich 40% eines Altersjahrganges aufnehmen, und diese Zunahme durch einen dynamischen Begabungsbegriff legitimiert wird, dann muß sich auch die Art und Weise ändern wie in diesen Ländern gelehrt und ausgebildet, und das Personal rekrutiert wird. Im Grunde genommen handelt es hier aber nicht um einen Angleichungsprozeß. Die Differenzierungsaufgabe wird nur in die gleichmachende Institution verschoben, die damit offensichtlich überfordert ist. Sie geht kontrafaktisch von der gleichen Qualifikation aller ihrer Studierenden aus und verfügt über keine Mittel zur Binnendifferenzierung. Wahrscheinlich liegt in der Leugnung der Unterschiedlichkeit der Menschen einer der Hauptgründe für das Scheitern der Reformbewegung. Der Zugang zu Wissen und zu Reflexion ist individuell sehr unterschiedlich, und zwar nicht nur sozialspezifisch, sondern auch genetisch.

RM: Offenbar mit Blick auf das Scheitern der Bildungsreform haben Sie kürzlich den interessanten Vorschlag gemacht, auch in der Pädagogik eine Risikoabschätzung einzuführen. Nur, kann es diese Risikoabschätzung überhaupt geben? Ist nicht jede Form von Risikoabschätzung ihrerseits wieder risikobehaftet und bedarf ihrerseits der Risikofolgenabschätzung? Kommt es nicht zu einem unendlichen Regreß, aus dem uns keine Münchhausiade herausführen kann?

DL: Sie haben vollkommen recht. Auch wenn ich das natürlich mit Blick auf Tschernobyl als Provokation gemeint habe, bin ich der Meinung, daß sich die Sozialwissenschaften mit diesem Problem beschäftigen sollten. Ich denke, es muß auch in den Sozialwissenschaften möglich sein, sich vorweg über mögliche Implikationen von Theoriebildung und deren Umsetzung Gedanken zu machen. Daß in der Risikoabschätzung möglicherweise ein Regreß liegt, wenn Risikoabschätzung mit denselben wissenschaftlichen Mitteln gemacht wird wie die Primärforschung, und vorhandene Risikoentdeckungssperren die Risikowahrnehmung wieder verstellen, ist vollkommen klar. Darin liegt ein Typus von Wissenschaftsgläubigkeit, der sich dann nur potenziert. Das, worum es mir ginge, wäre deshalb auch für die Pädagogik sicherzustellen: daß die Implikationen der Forschung reversibel sein müssen, wie Ulrich Beck es gefordert hat. Deswegen müßte versucht werden, eine Form der Mischung zwischen Risiko- oder Pädagogikfolgenabschätzung einerseits und Handeln andererseits, wobei mir der Handlungsbegriff nicht behagt, zu produzieren, um dadurch die starre Grenze zwischen Analyse und Leben aufzulösen. Daran krankte bereits die Kritische Erziehungswissenschaft: daß aus der Analyse eigentlich nichts folgte und die Kritik sich gewissermaßen totlief. Es geht also nicht um ein "Umsetzen" der Kritik. Es geht überhaupt viel weniger um ein "Herstellen" als um ein "Zulassen", besonders in pädagogischen Prozessen. Was wir benötigen, ist weniger Lern- und Erziehungsarrangements als vielmehr Teilhabe am Leben. "Methexis" habe ich das im Anschluß an Platon genannt.

Das pädagogische Genre wird sich halten

RM: Einigen an der Bildungsreform Beteiligten bot die postmoderne Provokation eine argumentative Strategie, ihre Enttäuschungen über das Verpuffen besten Absichten und die Folgenlosigkeit aller Kritik produktiv zu verarbeiten. Bereits ein Jahrzehnt nach ihrer Lancierung durch Lyotard ist die Postmoderne ihrerseits historisch geworden und, von wenigen Ausnahmen abgesehen, mehr oder minder folgenlos geblieben.

Wie beurteilen Sie im nachhinein die Postmoderne? Was bleibt von ihr an positiven Einsichten, an die sich produktiv anknüpfen ließe? Nur normal science?

DL: Wer immer in der Postmoderne ein neues Konzept von Wissenschaft vermutete und demzufolge postmoderne Pädagogik betreiben wollte, sieht sich jetzt enttäuscht. Ich habe Postmoderne nie als Konzept betrachtet und es kann auch keine postmoderne Pädagogik geben. Für mich stellte die Chiffre "Postmoderne" immer ein Analyseinstrument dar, das Hinweis auf eine neue Lebensbedingung gab, in der auch Erziehung ihren bestimmten Platz hat. Was unter diesem Signet rangiert, ist hilfreich für die Erzeugung von Aha-Erlebnissen und die Zerstörung von Selbstverständlichkeiten gewesen. Beispielsweise die Selbstverständlichkeit des guten Willens in der Pädagogik, für die betroffene Klientel das Beste realisieren zu wollen.

Ob am Ende der Postmoderne-Diskussion tatsächlich *normal science* steht, ist im Moment schwer abzusehen. Die Pädagogik rezipiert ja immer mit einem erheblichen zeitlichen Verzug. Deshalb werden eigenartigerweise besonders in der Pädagogik, theoretische Innovationen nicht selten mißtrauisch betrachtet. Aber vielleicht ist es ja die Aufgabe irritierender Theorierezeptionen, immer wieder Verunsicherung zu streuen, um zu verhindern, daß aus wissenschaftlichen Ergebnissen normative Konsequenzen gezogen werden. Wenn diese argumentative Problematisierung von Forschungsergebnissen, die Infragestellung von Prämissen und somit ein Stück Risikominimierung gelingt, ist schon eine Menge erreicht.

Eine besondere Rolle wird sicher der Bereich des Ästhetischen spielen, wenn nicht wieder zu schnell rezipiert und ähnlich wie beim Begriff der Emanzipation oder der Mündigkeit

Kurzschlüsse gezogen werden. Es muß sorgfältig recherchiert, überlegt und zu Ende gedacht werden. Dafür muß auch genügend Zeit bleiben.

RM: Auf die Funktion des Ästhetischen kommen wir später. Aber macht es Sie nicht auch zunehmend nervös, daß es anscheinend nicht so recht gelingt, auf die postmodernen Verunsicherungen eine befriedigende Antwort zu finden?

DL: In der Pädagogik gibt es, vor allem was die Postmoderne-Provokation angeht, Mitläufertum. Das verbindende Element der Kritik, das sich durch das pädagogische Genre seit Humboldt über Adorno/Horkheimer bis hin zur Postmoderne-Diskussion durchzieht, wurde nicht gesehen. Viele haben die postmodernen Provokationen als anti-emanzipatorisch und anti-kritisch empfunden. Das ist einfach falsch. Niemand wollte, daß Erziehung "anything goes" vermittelt. "Anything goes" hieß: ich *beobachte*, daß "anything goes". Das ist der entscheidende Punkt. Insofern haben Sie recht. Es fehlt an einer theoretischen Verarbeitung des letztlich kritischen Moments der postmodernen Provokation. Dieses besteht nämlich in der Skepsis gegenüber einem allzu selbstverständlichen Wahrheitsanspruch der Wissenschaft und einer Zurückhaltung gegenüber einer Wissenschaft, die sich geschichtsphilosophisch in die Pflicht nehmen läßt. Damit sind aber zugleich auch zwei Eckpfeiler zumindest der Habermasschen Version der Kritischen Theorie berührt, auf der die Kritische Erziehungswissenschaft ohne Rückbindung an Horkheimer und Adorno ja gerne aufruhte. Denn für Habermas waren schon in "Erkenntnis und Interesse" diese beiden Momente, das empirische und das praktische, unverzichtbar. Deshalb hat die postmoderne Provokation auch gerade Pädagogen so sehr verschreckt, denn jeder fühlte sich getroffen, ob er sich nun als Erfahrungswissenschaftler, als Prinzipienwissenschaftler oder als Anhänger der Kritischen Theorie verstand. Aber die Sorge ist unbegründet. Für mich "folgt" aus der postmodernen Analyse nicht eine Abschaffungsforderung für die Pädagogik, sondern nur der Wunsch, es möchte eine Instanz geben, die relativierend tätig wird, hinsichtlich des Glaubens an die Referenz der Zeichen auf eine wie auch immer geartete Wirklichkeit und hinsichtlich des Glaubens, das Ganze dieser Welt könnte von einem geschichtsphilosophischen Punkte aus bewegt werden, und das am Ende gar durch eine allmächtige Erziehungsidee, von der aus es zu einem totalen Erziehungsstaat nicht weit ist. Stattdessen ist - ich wiederhole noch einmal - auf "Teilhabe" zu verweisen, auf mehr Gelassenheit im Umgang mit der nachwachsenden Generation, auf ein Vertrauen in die Individualisierungsfähigkeit der jungen Menschen und auf Pluralität der Wege, innerhalb derer wir diese handvoll Jahre eines Lebens selbst gestalten dürfen sollten.

RM: Aus dem Scheitern der Bildungsreform zog so mancher enttäuschte Reformler die Konsequenz - Sie haben darauf schon hingewiesen - , das Kind mit dem Bade auszuschütten und so gleich das "Ende der Erziehung" zu verkünden. Interessanterweise war an diese Hypothese zugleich die Erwartung geknüpft, die Diffundierung spezifischer Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns in andere Sphären der Gesellschaft möge sich mit einer wie auch immer gearteten post-pädagogischen Zukunft verbinden lassen.

Ist diese Hoffnung auf eine postpädagogische Zukunft nur eine geschichtsphilosophische Konstruktion? Oder gibt es eine "Unaufhaltsamkeit" oder prinzipielle "Unvollendbarkeit" der Pädagogik, die uns am Verlassen bzw. am Überschreiten des pädagogischen Horizonts hindern?

DL: Zweifellos ist das Pädagogische ein deutsches Syndrom. Natürlich gibt es woanders auch *educational research*, aber das ist häufig zweckrationale Wissenschaft. Daher muß man sich fragen: Wieso entsteht vorwiegend im deutschsprachigen Raum eine erziehungswissenschaft-

liche Theoriebildung von Humboldt bis zur transzendental-kritischen Pädagogik, obwohl alle westlichen Gesellschaften dem Modernisierungsprozeß unterworfen sind? - Wahrscheinlich handelt es sich beim Pädagogischen um eine historische, nationale Episode, die aber nicht zu Ende ist. Dieses Genre wird sich halten und weiterleben. Vielleicht gehört es zur deutschen Eigenart, ein pädagogisches Reservat für Zukunft zu haben. Was in der amerikanischen Verfassung *pursuit of happiness* heißt, legen wir eher erziehungsspezifisch als ökonomisch aus. Vermutlich gibt es in jeder Nationalkultur Reservate für Zukunftsauslegungen, die verschieden akzentuiert sind. Die Pädagogik spielt hier eine wichtige und nicht unbedingt schlechte Rolle.

Meine eigenen Optionen gehen, wie schon gesagt, in Richtung 'Zulassen'. In der aus dem 19. Jahrhundert überlieferten gut gemeinten Parteinahme für das Subjekt steckt immer noch so viel Zwang zum Gutsein, zum besseren Leben. Das Vertrauen der Deutschen in ihre nachwachsende Generation, in die Fähigkeit, sich selber zu entwickeln, ist so gering. Alle Selbstentfaltungskräfte der Kinder müssen sie kontrollieren. Selbstorganisationskräfte muß man aber nicht immer steuern und überwachen. Unglücklicherweise habe ich aber dieses Stichwort 'Zulassen' zu einem Zeitpunkt vorgetragen, wo Verrückte anfangen, Ausländerwohnheime anzuzünden. "Zulassen" allein ist natürlich zu wenig. Wir müssen gleichzeitig immer noch Grenzziehungen von Liberalität vornehmen. Aber die müssen einen anderen als nur staatsanwaltlichen Charakter haben.

RM: Auch darauf komme ich noch. Ich möchte noch kurz bei diesem Problem bleiben, weil es mich einfach interessiert. Denn wenn wir jetzt einmal das "Bilderverbot" mißachten und ein solches Gespräch bietet möglicherweise dafür die Gelegenheit, dann könnte man sich vielleicht die gleichermaßen interessante wie spekulative Frage stellen, wie dieses "Ende der Erziehung" wohl aussehen könnte und inwieweit wir überhaupt über Mittel, Wege und Möglichkeiten zum Erreichen eines solchen Theorie-Jenseits verfügen?

DL: Vielleicht läßt sich eine Bedingung formulieren, die gewissermaßen der Angelpunkt von Veränderung ist. In einem Land wie dem unseren, in dem das Pädagogische so eng mit den Lenkungsinteressen des Staates verbunden ist, fällt es eminent schwer, sich Erziehungsprozesse außerhalb seiner Einflußsphären vorzustellen. Das hängt mit der totalen Institutionalisierung des Erzieherischen zusammen. Wenn man ein Bild malen möchte, so wäre das ein Bild von Einrichtungen, in denen Lehr- und Lernprozesse stattfinden, die nicht nach einem Stunden- oder Zeitplan organisiert sind. Die Entstaatlichung des Pädagogischen ist deshalb die Voraussetzung für Veränderungen.

RM: Durch solche Deregulierungsmaßnahmen, wie sie jetzt überall erhoben werden, wird das Pädagogisierungssyndrom aber weiter fortgeschrieben. Es wird dann noch enger, noch intimer und die Möglichkeiten des Untertauchens, die das anonyme System allen Beteiligten bislang bietet, verschwindet dann.

Wäre es so absurd, auf ein Kollabieren des Pädagogischen durch seine grenzenlose Vermehrung zu hoffen?

DL: Die Überfülle des Pädagogischen wird zu einem Kollaps der Kinder und nicht zu dem des Systems führen. Diese Selbstaufhebung funktioniert nicht. Auch das Untertauchen nicht. Untertauchen können vielleicht Lehrer, Schüler aber nicht. Ich möchte Ihnen noch ein Beispiel geben. Nehmen Sie viele der freien Schulen. Wir finden dort Lehrer, die von morgens bis abends in der Schule sind und so mit den Schülern einen Lebenszusammenhang produzieren. Natürlich können sie jetzt sagen, das ist ja grauenvoll, das ist das Pädagogische als Tage-

saktivität. Trotzdem sehe ich darin eine Chance, eine Lebens- als Lernsituation herzustellen und umgekehrt. Wir brauchen zunehmend die Hereinnahme von Lern- und Erziehungsprozessen in *every day life*, dieses aber nicht als Organisationsform, systematisch oder flächendeckend mit allen Feinheiten der Bildungsplanung. Davon gibt es genug. Es ist genug Erzieherisches und Pädagogisches als perfekt organisiertes Angebot vorfindbar. Wir müssen uns trauen, pädagogische Prozesse auch der Selbstverständlichkeit des sonst nicht pädagogisierten Lebens zu überlassen. Vermutlich wird sowieso mehr, schneller, effektiver und Wichtigeres gelernt als in den mehr als einem Dutzend Lebensjahren, in denen wir unsere Kinder kasernieren. Dazu müssen Sie aber zuerst die Schulpflicht aufheben. Und es muß das Zulassungsrecht für Institutionen, in denen gelernt wird, liberalisiert werden. Dem steht natürlich immer noch das große Interesse an einem streng definierten Raum von Bildungsabschlüssen entgegen. Aber auch diese Front beginnt allmählich zu bröckeln. Inzwischen will sogar die CDU die Hochschulen für Handwerksmeister öffnen. Und ein großer Konzern wie Daimler Benz rekrutiert bisweilen sein Personal nicht mehr entlang der Schulabschlüsse, sondern nach selbst zusammengestellten Auswahlkriterien. Wir müssen mehr Vertrauen in die sich selbst entfaltende Kompetenz in actu haben. Das heißt, wer gefordert wird, leistet auch etwas. Bislang lernen wir immer auf Vorrat, auf bloße Eventualitäten hin. Kein Wunder, daß es zehn bis dreizehn Jahre dauert oder eigentlich nie aufhört.

RM: Wäre dann Lernen das "Proprium der Pädagogik", von dem Sie vorhin sprachen? Denn wenn es diese "eigensinnige Struktur" tatsächlich gibt, die sich durch alle Zeitmodi hindurch am Leben erhält, ließe sich vielleicht auch eine normative Basis errichten, von der aus jede Gesellschaftsform einer pädagogischen Kritik unterworfen werden könnte.

DL: Lernen gerade nicht. Lernen ist die Versozialwissenschaftlichung von etwas, das ursprünglich anders gemeint war. Ein etwas mißverständlicher Begriff wie der des 'Pädagogischen Taktes' von Hermann Nohl verdeutlicht vielleicht, was ich mit dem Möglich-seinlassen eines Lebenszusammenhangs meine, in dem Generationen zusammen etwas tun. Ich würde das gar nicht mehr Lernen oder Erziehen nennen, sondern einfach "Aufwachsen unter Begleitung". Nicht allein aufzuwachsen, nicht allein gelassen zu sein und von Menschen umgeben zu werden, die sich verantwortlich fühlen und eine Form von Gemeinsamkeit suchen, ist schon sehr viel. Gewiß hört sich das sozialromantisch an. Aber wir müssen von begrifflichen Fixierungen abkommen. Das Pädagogische wird immer noch nach Selektionskategorien beschrieben, die aus der deutschen Bildungsgeschichte rezipiert werden. Diese Ansprüche sind hybride. Diese mögen für einen Teil des Bildungsbürgertums in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegolten haben. Heute ist das nicht mehr lebbar.

System- statt Reformreflexion?

RM: Enttäuschungen sind immer Ergebnis überzogener Erwartungen. Um diesem circulus vitiosus zu entgehen, hat nun N. Luhmann den Gegenvorschlag gemacht, das in der Pädagogik weit verbreitete utopische Denken oder Prinzipiendenken auf die Ebene binärer Codierungen, also auf die "strukturellen Bedingungen des Erziehungssystems" zurückzuholen. Ein gangbarer Weg, um die von Pädagogen allzu gern betriebene Überfrachtung des Erziehungssystems mit Ansprüchen und Erwartungen zu vermeiden und die weitere Lähmung des Systems durch weitere Enttäuschungen zu verhindern?

DL: "Wer nicht mehr will, als er kann, bleibt unter seinen Möglichkeiten." Dieses Zitat von Ludwig Marcuse würde ich Luhmann entgegenhalten, um zu zeigen, daß eine Enttäuschungsprophylaxe unnötig ist.

RM: Gut gekontert! Aber damit lösen wir den Zirkel noch nicht auf! Durch Besserwissen macht sich, um Luhmann noch einmal zu paraphrasieren, die Pädagogik auch verdächtig. Denn wer sich auf die "alteuropäischen Denkstile" der Perfektibilisierung von Erziehung beruft, müßte dann auch angeben können, woher er sich das Recht nimmt, mehr zu erwarten?

DL: Niklas Luhmann hat sich zusammen mit Karl Eberhard Schorr sehr früh in die Debatte eingeschaltet. Aus seiner Perspektive ist der Vorwurf des Technologiedefizits in der Pädagogik natürlich vollkommen berechtigt. Allerdings folgt er einer falschen Analyse. Man kann zeigen, daß das Technologiedefizit gar nicht existiert. Das Erziehungswesen funktioniert weniger deswegen, weil es eine Erziehungswissenschaft gibt, sondern weil es dieses System gibt. Niklas Luhmann verkennt die Funktion des pädagogischen Genres. Seine Aufgabe ist es, einen Diskussions- und Reflexionsort für Zukunft bereitzuhalten. Darin ist die Pädagogik paradigmatisch. Die Erwartung, von dort könnte ein funktionierendes Erziehungssystem ausgehen, ist im Kern falsch. Niemand fragt Erziehungswissenschaftler, wenn politische Entscheidungen zu treffen sind. Diese Wissenschaft dient allenfalls zu Legitimationszwecken. Nicht geht es darum, Zukünfte mit Zielen zu verwechseln, deren gesellschaftliches oder erzieherisches Nichterreichen dann zwangsläufig zu Frustrationen führt. Das Pädagogische wäre im Kern mißverstanden, wenn es sich als eine Instanz verstünde, die dazu dient, Ziele zu formulieren, Mittel zu deren Erreichung zu erarbeiten und Strategien zum Einsatz dieser Mittel zu entwickeln.

RM: Aber stellt sich nicht doch die Frage, ob nicht die Pädagogik mit Unterscheidungen wie System/Umwelt, Codierung/Programmierung usw. auf die Dauer gesehen besser fährt als mit so manchen lieb und vertraut gewordenen "Frankfurter Importen" oder den "traurigen Fröhlichkeiten der Postmoderne", wie Luhmann sagt?

DL: Was sich anbietet, ist natürlich die Parallelisierung von bestimmten Issues altdeutscher Bildungstheorie mit dem Selbstorganisationskonzept. Hier gibt es unübersehbare Verwandtschaften. In der Form, wie Luhmann dieses Konzept jetzt im Anschluß an Maturana u.a. formuliert, stellt Selbstorganisation eine systemische Beschreibung bestimmter Ziele von Bildungsprozessen dar. Deswegen habe ich auch vorhin gesagt: Man sollte Vertrauen in die Selbstentwicklungskräfte haben und in dieser Richtung weitersuchen. Das Gefährliche ist aber wie jetzt bei den Chaostheoretikern auch, zu versuchen, Selbstorganisationsprozesse oder das Chaos in Gesetze zu fassen. Anstatt die Selbstentwicklungskräfte chaotisch verlaufen zu lassen, wird schon wieder nach den Regeln dieser Selbstentwicklungskraft gefragt.

RM: Trotzdem noch einmal nachgefragt: Wäre eine solche Anbindung an gesellschaftsspezifische Typisierungen für die Pädagogik nicht doch von Vorteil? Zumindest böte sich der Pädagogik die Möglichkeit der Anbindung an eine zeitgemäßere Gesellschaftstheorie.

DL: Luhmann verfällt in denselben Fehler wie Habermas. Auch er versucht den konstruktiven Umschwung. Der systemtheoretische Ansatz eignet sich vorzüglich, um Bildungsprozesse im Gesamtzusammenhang analytisch zu erfassen. Mehr aber auch nicht. Systemtheoretische Pädagogik zu machen, ist im Kern widersinnig. Luhmann sollte nicht in den Irrtum ver-

fallen, selber Handlungswissenschaft zu machen. Menschenbildung läßt sich nicht bruchlos in sein Beschreibungsmodell einfangen, und das ist Luhmanns Problem.

Festhalten am ‘Menschenhaften‘

RM: Wechseln wir das Thema, kommen wir zu Fragen einer Historischen Anthropologie. Seit ihren Anfängen legitimiert sich pädagogisches Tun mit einem Anthropologismus. Um ihrem Auftrag einer "Höherbildung der Menschheit" nachkommen zu können, forscht sie nach Bedingungen gelingender pädagogischer Interaktion, die sie im Namen ‘des Menschen‘ bzw. ‘des Menschenzöglings‘ ins Werk setzen will. Während klassische Anthropologie anthropologische Konstanten über Grenzziehungen und Ausschlüsse rekonstruiert, um am Ende ein möglichst eindeutig-einheitliches Bild vom Menschen vorliegen zu haben, fragt Historische Anthropologie nach dem Abseitigen und Liegengelassenen auf dem Weg dorthin, um ein möglichst differenziertes Bild vom Menschen zu bekommen.

Mir scheint aber nicht ganz klar, was man mit der Suche nach den vergangenen, historisch einmal verfügbaren Möglichkeiten noch argumentativ Neues hinzu gewinnen kann? Ist in dieser Hinsicht nicht bereits alles gesagt und erörtert worden. Läuft sie nicht Gefahr, in der trauernden Erinnerung an das Verlorene, sich den Blick für das Morgen zu verstellen?

DL: Das Morgen wird, unabhängig von jeder konstruktiven, historischen Wissenschaft, immer stattfinden, außer es gibt den Supercrash. Ich weigere mich, im reflexiven Zugang im Sinne des ‘Nachdenkens über‘ oder im Sinne des ‘Nachdenkens nach hinten‘ die Relevanzfrage zu stellen. Nehmen wir ein Beispiel aus einem anderen von mir bearbeiteten Feld, der historischen Anthropologie der Krankheit. Ich habe mich längere Zeit mit der Geschichte des Herzinfarkts und darin der Geschichte des Cholesterins befaßt. Wenn Sie das tun, stellen Sie plötzlich fest, daß die heute übliche Konjektur zwischen dem Genuß von "sündhaften" Stoffen mit bestimmten Fetten und der Bedrohung des Herzens, also nicht irgendeines Organs sondern des Lebensitzes überhaupt, keine medizinische Basis hat, sondern blanke, spätmittelalterliche Theologie ist. Es ist faszinierend zu sehen, wie die Menschen bis in die Annahme falscher Etymologien des Fettbegriffs hinein nicht ablassen konnten von dem Gedanken, daß der leibliche Genuß lebensbedrohend ist. Nicht umsonst stellt die Völlerei eine Todsünde dar und die mythologische Botschaft, die heutige Anti-Cholesterin-Kampagnen enthalten, ist eigentlich weni-ger eine medizinische (die noch dazu falsch ist), sondern eine Lebensregel, der die ach so naturwissenschaftliche Medizin auf den Leim gegangen ist: Sündigt nicht, damit ihr nicht das ewige Leben verliert! Bei dieser Entdeckung erhält die Relevanzfrage eine Antwort, noch ehe sie gestellt ist. Sie lautet nämlich, daß wir sehen können, wie die Medizin eine priesterliche Funktion heute erfüllt, wenn wir die Geschichte einer Krankheit anthropologisch rekonstruieren. Deren Erfindung erfüllt nämlich einen religiösen Bedarf. Das weiß man aber nicht schon vor der Rekonstruktion eines Diskurses, sondern frühestens in ihrem Verlauf. Deshalb bin ich in Sorge, daß die heute auch gern im Zusammenhang mit Finanzierungsfragen gestellte Relevanzfrage solche grundlegenden Einsichten nicht mehr ermöglicht, weil aus ihnen erst in zweiter Linie rechenbare Konsequenzen gezogen werden können. Im Falle des gegebenen Beispiels geschieht das inzwischen auch. Nachdem das Cholesterin-Dogma bröckelt, entstehen Zweifel an der Finanzierungsbedürftigkeit solcher Kampagnen, die übrigens dazu geführt haben, daß ein einziger durch solche "Aufklärung" verhinderter Herzinfarkt etwa 9 Mio. DM kostet.

RM: Die Frage nach der Brauchbarkeit meinte ich jetzt gar nicht. Mir scheint nur die Fragestellung an einem toten Punkt angekommen zu sein, der das weitere Buchführen über Verlust-

rechnungen wenig sinnvoll macht. Trauerarbeit wurde in den letzten Jahrzehnten doch hinreichend geleistet. Ich sehe eher die Gefahr, über die Trauer über die verpaßten Möglichkeiten, den Anschluß an das Morgen zu verpassen.

DL: Das Nach-Vorne-Gehen erscheint im Rückblick betrachtet in einem anderen Kontext. An diesen Kontext müssen wir erinnern, um zu verstehen, was wir im Nach-Vorne-Laufen machen. Die Historische Anthropologie bewirkt eine Art Verstehenshilfe des eigenen Standortes. Gewiß können Sie antworten, warum sollen wir das verstehen, wir können die Prozesse doch auch sich selbst überlassen. Für viele Zeitgenossen mag das gelten. Die Hoffnung auf die Möglichkeit von Kritik und Aufklärung möchte ich jedoch nicht aufgeben. Etwas zu wissen, was normalerweise nicht gewußt wird, oder einfach zu zeigen, wie etwas für einen bestimmten Zweck benutzt wird, ermöglicht vielleicht eine kleine Korrektur des Weges, die ich aber nicht voraussagen möchte.

Das Melancholische, das Nach-Hinten-Gebeugte, bildet zu dieser kritischen Haltung die Begleitung. Vielleicht ist diese melancholische Einstellung zu den Dingen am Ende nicht mehr als eine Form, selbst mit den Problemen fertig zu werden. Obwohl wir wissen, daß vieles bereits jenseits des noch Akzeptablen verläuft, gibt es den Wunsch, Fehler die schon einmal gemacht, oder Probleme, die schon einmal gesehen wurden, noch einmal zu vergegenwärtigen. Die "Mythologie der Kindheit" war für mich so ein Beispiel. Oder nehmen Sie die Geschichte der Vaterschaft, die damit zusammenhängt, exemplifiziert an jüngeren Debatten über Kindesmißhandlung, Mord oder auch Abtreibung. Das ausgerechnet zur Aufklärungszeit außerordentlich verbreitete Faktum des Kindesmordes post partum wird nur begreiflich, wenn man weiß, daß das Kind in der mythischen Tradition vieler Kulturen erst nach seiner Aufnahme durch den Vater als menschliches Wesen betrachtet wird, und sich die Frage nach der Legitimität der Tötung menschlichen Lebens deshalb gar nicht stellte. Für die Analyse des Diskurses über den Schwangerschaftsabbruch ist dieser Kontext aber wichtig, weil dadurch ermöglicht wird, bestimmte Argumente für oder gegen die Abtreibung vor dem Hintergrund dieser Mythengeschichte und als deren Bestandteil zu erzählen. So eignet sich der Hinweis auf den Kindesmord kaum als Legitimationsbasis für den Schwangerschaftsabbruch. Wahrscheinlich hat das Faktum des Infantizids seinen Ort viel eher in einer Diskursgeschichte der Vaterschaft und des Verfalls der ehemals bedeutenden Vaterfunktionen. Hier zeigt sich, was eine selbst historisch akzentuierte Anthropologie ebensowenig kann wie eine normative: Rechtfertigungsgründe für die Lösung ethischer Fragen schaffen. Wohl aber kann sie analytisch helfen, den mythischen oder ideologischen oder schlicht unwahren Kern aktueller ethischer Begründungen offenzulegen, wenn etwa behauptet wird, Abtreibung sei schon deshalb zulässig, weil die Menschen, historisch gesehen, ihre Menschenkinder schon immer, sogar post partum umgebracht hätten und die Tötung ante partum demgegenüber ein zivilisatorischer Fortschritt sei. Umgekehrt lassen sich aber auch die Argumente von Abtreibungsgegnern disqualifizieren, wenn diese aus der Tatsache der Kindestötung auf ein älteres Abtreibungsverbot schließen. Der Diskurs über Kindestötung gehört dem Diskurs über die Zulässigkeit der Tötung der Nachkommenschaft zunächst gar nicht an, sondern erst von dem Zeitpunkt dessen, was man als "Entdeckung der Kindheit" bezeichnet hat. Davor gehört er in den Zusammenhang der *pater potestas*. Diese Andeutung auf die Geschichte der Vaterschaft erlaubt eine Bemerkung zur Bewertung möglicher Resultate auf dem Kontinuum von Bedauern und Erleichterung. Nicht alle Dispositive einer Diskursanalyse sind gestaltet wie der Kindesmord, so daß das Verschwinden einer Mentalität per se mit Beruhigung quittiert würde. Zu ihnen gehört für mich das Konzept der Väterlichkeit. Die darin enthaltenen Momente der *deixis*, *nutritio* und *protectio* sind, wie man zeigen kann, im Verlauf von 2000 Jahren auf andere Funktionsträger

wie die Mutter oder den Staat verschoben worden, nicht ohne Folgen für die emotionale "Lebensqualität" von Kindern und Vätern.

Solche Beispiele für das, was Menschen einmal möglich gewesen ist, leiten zu der Frage der Erkenntnishaltung über, mit der Historische Anthropologie betrieben werden kann. Die historisch-anthropologische Tätigkeit fördert solche Verluste zutage. Wir neigen dazu, solche Verluste, zumindest wenn wir sensibel genug sind, mit Trauer aufzunehmen oder, wenn wir Freud gelesen haben, mit Trauerarbeit anzugehen. Der trauernd-arbeitende Umgang mit dem Möglichen, mit dem Antiquum, wie ich es neutraler nennen möchte, ist aber nun ein Modus der Geschichtsvernichtung. Nach vollendeter Arbeit ist die Trauer verschwunden und ihr Anlaß aus dem (kollektiven) Gedächtnis gelöscht.

Worum es heute geht, ist deshalb die *gerade nicht verarbeitende Erinnerung* an das Antiquum. Es geht um eine historisch-anthropologisch zu sichernde Melancholie, die ihre Anlässe in der Vorwegnahme der Nachgeschichte von etwas findet. Das ist keine trauernde Ahnung über die absehbar unerfüllbaren Versprechungen eines künftigen Antiquums. Nein, die melancholisch sich zum Antiquum zurückbeugende Bewegung entspringt der Treue zum Niemals(mehr)werdenden.

RM: Auch wenn Historische Anthropologie nicht mehr nach dem vermeintlich Beständigen im Menschen fahndet und ein möglichst plurales, komplexes und differenziertes Bild vom Menschen malen will, hält sie nach wie vor am "Menschen im Singular" (H. U. Gumbrecht) fest.

Warum eigentlich? Spätestens seit Foucaults eindrucksvollen Worten am Ende von Les mots et les choses wissen wir aber, daß wir längst in Konstellationen eingetreten sind, die nicht mehr die 'des Menschen' sind.

DL: Das "Verschwinden des Menschen" im emphatischen Sinn ist eine Prämisse des Programms. Möglicherweise steckt darin eine sprachliche Unsauberkeit. *Den Menschen* gibt es nicht mehr. Es gibt keine anthropologischen Konstanten, die normativ zu wenden wären. Trotzdem wird dieses immer wieder versucht, wie ich eben angedeutet habe. Die neue Ethik-Diskussion spricht diesbezüglich für sich. Allerdings gibt es Menschenspezifisches, das sich ändert. Der Mensch wird hier als Gattungsbezeichnung für analytische, nicht für normative Zwecke verwendet.

RM: Was meinen Sie jetzt mit "sprachlich unsauber"?

DL: Wir besitzen für "der Mensch" kein funktionales Äquivalent, das *nicht* suggeriert, damit wäre das Konzept 'des Menschen' gemeint.

RM: Aber nach wie vor steht 'der Mensch' bzw. 'das Menschenhafte' im Zentrum der Forschungen. Auch Historische Anthropologie betreibt immer noch Anthropologie.

Wie läßt sich sinnvollerweise noch über diesen 'Menschen' reden, wenn sich die Schnittstellen längst so weit verschoben haben, daß 'der Mensch' in diesen maschinellen Regelkreisen keine Rolle mehr spielt? Stünde nicht längst ein "Denken post humanum" an, das diesen "transhumanen Expositionen" Rechnung trägt?

DL: *Der Mensch* als Konzept ist irrelevant. Da haben Sie recht. Man darf jedoch nicht den Fehler machen, die Analyse auf einen bestimmten Teilaspekt des Menschlichen zu beschränken. Die Gefahr der Verselbständigung ist vielleicht am ehesten bei den elektronischen Me-

dien gegeben, weniger bei der Gentechnologie, da der neue Mensch als ein Produkt von Menschen auch weiter mit den Menschen verbunden bleibt.

Das Programm der Historischen Anthropologie läuft sich daher auch nicht tot. Wir greifen uns ein Phänomen aus der gegebenen Wirklichkeit heraus und verfolgen es auf sein Verbundensein mit den Menschen. In der Vergangenheit finden sich keine Verselbständigungsphänomene. Sie sind dort kein Problem, sie sind Bestandteil der Hypermoderne. Die Gefahr besteht dagegen eher, daß bestimmte verselbständigte Phänomene gar nicht mehr auf ihre Verbundenheit mit dem Menschen untersucht werden. Das eingangs genannte Beispiel der Anti-Cholesterin-Kampagnen ist dafür charakteristisch. Wenn man diese rein medizinisch, gesundheitspolitisch oder -ökonomisch betrachtet, verfehlt man ihren eigentlichen Sinn, der darin besteht, anstelle der Priester nunmehr als Mediziner das Numinose zu verwalten, den Gedanken an die Sünde aufrechtzuerhalten und durch die Lokation dieser Maßnahmen in der menschlichen Lebensmitte einen Ort für die Erinnerung an die Todestatsache zu konfirmieren. Im Moment ist vielleicht dieser Status noch nicht erreicht. Die Frage ist auch sinnlos. Sie zu beantworten würde für jemanden bedeuten, über ein Kriterium zu verfügen, von der aus unsere Fragestellungen überprüft werden könnten.

RM: Sie halten also an der Einspruchsgröße 'Mensch' fest?

DL: Das ist richtig. Das bedeutet aber nicht, den Menschen im emphatischen Sinn zu thematisieren. Wenn das Forschungsprogramm für mich als Alteuropäer legitim sein soll - das mag atavistisch oder fossil sein - , dann muß es diese Dimension haben. Über diese Entscheidung mögen andere in einigen Jahrzehnten lächeln. Die Entscheidung, am Menschenhaften festzuhalten und nicht alles diffundieren zu lassen, ist natürlich nicht rein zufällig. Über einen solchen Satz kann man nur staunen, wenn man die tragenden Vorstellungen der sogenannten Postmoderne-Diskussion, wie es sicher viele getan haben, gewissermaßen konstruktiv wendet und sagt: Wir konstatieren ein "Verschwinden des Menschen" in dieser Phase und das kann auch gar nicht anders, ja weiter noch, das soll auch so sein. Ich beteilige mich nicht an diesem Fehlschluß. Ich gehe davon aus, daß es Organismen tatsächlich gibt, die wir Menschen nennen und die sich - meinethalben - selbst organisieren. Da zu diesem Prozeß Antriebskräfte wie Imagination und Wollen offenbar wirksam sind, halte ich es für angebracht, darüber nachzudenken, wie diese sich historisch formieren (bei den Menschen und nicht bei den Regenwürmern) und wie sie auf diese Selbstorganisationsprozesse einwirken.

RM: Entschuldigen Sie meine Hartnäckigkeit, aber in den Technowissenschaften wird er, soweit ich das übersehe, höchstens noch als Unsicherheitsfaktor oder Kontingenzerzeuger gehandelt. Und einmal in den Dispositiven der medialen Kreisläufe verstrickt, kommt man nicht mehr zum Menschen oder zu menschlichen Verhältnissen zurück, auch nicht durch die Hintertür wie Foucault in seinen Diskursanalysen so schön gezeigt hat.

DL: Den Menschen als Störgröße zu betrachten ist nur eine Sichtweise. Sie ist keine adäquate Beschreibung von Wirklichkeit. Gewiß kann ich meine Analyse systemtheoretisch auf Maschinen konzentrieren und beobachten, wie das Funktionieren von Maschinen durch das Hinzukommen von Organismen, die als Menschen bezeichnet werden, gestört werden. Die Aufmerksamkeit der Historischen Anthropologie bezieht sich aber gerade nicht auf die Maschine, sondern auf die Störgröße. Mich interessieren die Störgrößen, aber nicht in ihrem Stören von etwas anderem, sondern in ihrem Selbstorganisatorischen.

Andere Mythen erzählen

RM: Kommen wir zu den mehrmals von Ihnen bereits angedeuteten Möglichkeiten einer "reflexiven Erziehungswissenschaft". Den Prämissen der Systemtheorie zufolge stellt sie bereits eine rekursive Form der Verarbeitung des Scheiterns von Reformen dar, insofern sie das System stimulierend in Bewegung hält und für flexible Anschlüsse an sich verändernde Bedingungen innerhalb des gesellschaftliche Gefüges offenhält. Was mich jedoch an ihren Fragestellungen irritiert hat, ist, daß ihre "Suchbewegungen" noch einmal eine "Aufklärung über die Aufklärung" anstreben.

Führen solche Reflexionen uns nicht noch stärker in die Fallstricke der "Dialektik der Aufklärung" hinein, da sie insgeheim immer noch auf subjektive Strategien rekurrieren? Nach den Desastern, die dadurch angerichtet wurden, müßten sie doch eigentlich obsolet sein.

DL: Warum zerstört sich eine Suchbewegung beim Suchvorgang selber? Das wäre die strukturelle Äquivalenz zur Dialektik der Aufklärung.

RM: Vielleicht weil der Aufklärer im Zurückbeugen immer wieder feststellen muß, daß er auf sich selbst zurückfällt. Er reproduziert ähnlich wie Narziß nur sein eigenes Spiegelbild und erzeugt damit nur neue Mythen. Noch die Historische Anthropologie läuft Gefahr, in der Rekonstruktion von Mentalitätsgeschichten nur ihr eigenes Gesicht wiederzufinden.

DL: Diesem Mechanismus können Sie nicht entkommen. Soweit haben Sie recht. Auch das Ergebnis der Mythologie der Kindheit ist ein Mythos. Es gibt dazu aber keine Alternative. Auch alle anderen erzählen Mythen. Vielleicht unterscheide ich mich von den anderen dadurch, daß ich auf die Mythenhaftigkeit *aller* Erzählungen hinweise. Alles was ich produziere, geht in diesen Mythenstrom hinein. Selbst der Glaube an die Bewußtheit dieses Tuns ist ein Mythos. Insofern ist die Gegenüberstellung Aufklärung - Mythos falsch gewählt. Es handelt sich gar nicht um einen Gegensatz. Die eine (aufklärerische) Erzählung überlagert eine andere für eine Zeit lang und wird durch eine weitere, sich selbst vielleicht auch als meta-aufklärerisch kennzeichnende selbst überlagert werden. "Überlagert" ist dabei eigentlich ein falsches Bild. Diese Geschichten liegen nebeneinander. Man muß ja nur einmal den engen europäischen Raum verlassen und versteht sofort, daß es sich um Aufbauprozesse gar nicht handeln kann, wenn man beispielsweise die mächtigen mythologischen Apparate des Islam oder der japanischen Kultur betrachtet. Aber was wäre denn Ihre Alternative?

RM: Beispielweise die titanenhaften pädagogischen Mythen entmythisieren, entgeisten und sie auf diese Weise abwickeln. Also gerade nicht die "Arbeit am Mythos" fortsetzen, sondern die Zerstörung der Mythen, ihre Desillusionierung so weit treiben, bis vielleicht nur noch die bloße Materialität der Zeichen übrig bleibt. Denn zu den Mythen sich reflexiv zu verhalten, impliziert doch auch, sie in ihrem So-Sein bestehen zu lassen und ihre Phantasmata immer wieder zu wiederholen und nur neu und anders zu erzählen.

DL: Nicht anders erzählen, sondern andere Mythen erzählen. Um bei der Aufklärungsmetapher zu bleiben: Kein neues Licht anzünden, aber eine andere Form von Dunkelheit wählen. Es handelt sich um einen anderen Typus von Dunkelheit, dessen Unterscheidung von anderen Mythen nicht nach Graden von Wahrheit, sondern nach Maßen ästhetischer Erfahrung beurteilbar wird.

RM: Warum bleiben Sie aber bei dem eher mißverständlichen Begriff des Mythos stehen? Warum sprechen Sie nicht von Pseudotheorien oder Theorie-Fiktionen? Die Referenzlosigkeit der Zeichen würde doch einen solchen Weg vorzeichnen?

DL: Der Mythos-Begriff ist mit Bedacht gewählt. Ich habe ihn in der "Mythologie der Kindheit" ausführlich entwickelt, so daß ich es nur kurz sagen will. Er enthält mehrere Aspekte: Den der Erzählung, d.h. den Gedanken, daß kulturelle Produkte einschließlich wissenschaftliche nicht immer nur analysieren, beschreiben oder interpretieren, sondern auch eine Geschichte mit fiktionalen Elementen erzählen, ganz unabhängig von ihrer ästhetischen Form. Sodann verweist der Begriff auf ein zweites Verständnis von Geschichte, auf Historizität. Damit ist nicht Vergänglichkeit gemeint, sondern gerade ihr Gegenteil. Mythos, das hebt ab auf Arche, d.h. auf menschliche Erklärungsversuche fundamentaler Menschentatsachen, wie die Frage ihrer Schöpfung, die der Zeugung und des Todes. D.h. ich gehe davon aus, daß auch wissenschaftliche Erklärungen einen in diesem Sinne mythischen Gehalt haben. Ich verweise ein drittes Mal auf den Cholesterin-Diskurs, der mir genau deshalb so wichtig ist. Darin geht es um Sünde und Tod. Die im Mythos enthaltenden Erklärungen führen auch elementare Orientierungen menschlicher Tätigkeiten mit sich, weil diese Orientierungen in eine Art kollektivem Bewußtsein tradiert und je und je aktualisiert werden. Diese Reaktualisierungen finden auch in Riten des Alltags statt, die uns u.U. gar nicht als Riten erscheinen. Jede kulturelle Ausdrucksform enthält diese Elemente und ich gehe, viertens, davon aus, daß sich die Mühe lohnt, den in diesen verlorenegegangenen Sinn hermeneutisch zurückzugewinnen. Da der Mythos sich vornehmlich in Sprache repräsentiert, ist die Methode der Wahl diejenige der Diskursanalyse. Deswegen untersucht man, wenn man historisch-anthropologisch arbeitet, auch keine empirischen Tatsachen, sondern Wörter.

RM: Dient hier der Begriff des Mythos nicht auch als Ersatz für die uns abhanden gekommene "Kategorie der Zukunft"?

DL: Nein! Der Mythos dient der Erklärung. Schöpfungsmythen erklären beispielsweise etwas, was wir zum Zeitpunkt ihrer Entstehung nicht wissen können. Wissenschaft hat strukturell keine andere Funktion. Auch sie erzählt das unerklärlich Vergangene. Nur ihre Erzählformen sind historisch reflektierter geworden.

RM: Es gibt aber doch auch ein paar Fakten, Materialitäten sozusagen, auf die man sich stützen kann. Beispielsweise funktioniert eine Maschine oder sie funktioniert nicht.

DL: Es gibt Fakten, aber die sind ihrer Natur nach nicht einsehbar. Selbstverständlich gibt es eine Wirklichkeit. Aber alles, was wir über sie sagen können, ist Äußerung und aus dem Strom des Mythos nicht zu lösen. Der Satz, "etwas funktioniert oder funktioniert nicht", ist ein Bestandteil des Mythos. Die Tatsache des Funktionierens, dieses Stück Wirklichkeit ist natürlich Wirklichkeit, aber in dem Moment, in der wir sie versprachlichen, binden wir sie in einen mythischen Strom ein. Diskurse sind deshalb immer mythisch.

RM: Immerhin gibt es doch Selektionspraxen, die Ordnung und Differenziertheit in das Rauschen hineinbringen. Über diese Differenzsetzungen und Beobachtungen kann man Aussagen machen, wenn auch nicht über die Differenz selber. Und schließlich läßt sich doch feststellen, daß manche Diskurse erfolgreicher sind als andere, da sie weniger Phantasmata produzieren und vieles besser beschreiben und erklären.

DL: Mich interessieren nicht die Selektionspraxen. Mein Gegenstand ist nicht das Ein- oder Ausschalten von Maschinen, sondern die Tatsache, daß Sie jetzt darüber reden. Dieses Thema ist für Sie ein Problem und es gehört der Mensch-Maschine-Mythologie an. Diese Position würde ich untersuchen, aber nicht die Tatsache, daß es funktioniert oder nicht.

Das Zulassen in eine Form bringen

RM: Wenn alle Diskurse mythisch sind, dann ist auch die Transformation von Erziehung in Kunst, von praktischem Orientierungswissen in poetisches Wissen möglich. Paradigmatisch für eine Ästhetisierung der Erziehung steht die Metaphorologie des "englischen Gartens", der Begriff der "Teilhabe", die herrschaftslose Anteilnahme am autopoietischen Prozeß des Zöglings. Sie haben diesen Begriff mehrmals erwähnt.

Ist dieser Rückzug auf die denkbar minimalistische Position nicht eine neue Romantisierung der pädagogischen Idee, die einfach zu schön ist, um wahr zu sein? Mit Verlaub gesagt, auch der Fremdenhasser konstruiert seine Wirklichkeit?

DL: "Zu schön um wahr zu sein" setzt natürlich noch einmal voraus, daß man das Wahrheitspiel mitspielt. Die Idee ist schön, ob sie auch wahr ist, interessiert mich nicht. Das Zulassen in eine vorstellbare Form zu bringen, ist eine minimalistische Beschreibung. Der Fremdenhasser wirft die Frage nach der Grenze dieser Form der Minimalisierung auf, die gleichzeitig eine extreme Liberalisierung darstellt. D.h. wir müssen uns fragen: Brauchen wir eine Grenze und wie können wir sie formulieren? Damit sind wir, wenn wir uns in diesem ästhetischen Feld bewegen, auf die Frage gestoßen, ob es so etwas wie ein dem Ästhetischen innewohnendes Ethisches gibt.

RM: Das bedeutet, daß wir um die Aporie einer Ethik wohl nicht herumkommen.

DL: Ja! Das ist jetzt die Frage. Zunächst stellt sich die Frage nach der Selbstbegrenzung oder nach der Begrenzung der Selbstorganisationsprozesse. Sodann stellt sich die Frage, ob es andere Begrenzungsmöglichkeiten als das Gesetz, die Polizei und das protestantische Gewissen gibt. Mein Gegenvorschlag wäre die Erzählung der Grausamkeit. An dieser Stelle müßte, denke ich, weiter diskutiert werden. Welche Probleme wirft diese Erzählung auf? Wer erzählt sie? Ist das Erzählte geeignet, aus der Erzählung heraus, Selbstorganisation zu begrenzen?

Das Erzählte wäre ein Stück des Bildungs- oder Erziehungsprozesses. Diese Idee der Selbstbegrenzung über eine Auseinandersetzung mit Literatur in Gang zu bringen, findet sich in manchen Konzepten der Reformpädagogik, beispielsweise in der Anthroposophie oder in der Erlebnispädagogik. Strukturell ähnelt sie auch der Idee Humboldts über den bildenden Erwerb der griechischen Sprache. Dieser Prozeß funktioniert aber aus psycholinguistischen Gründen nicht, wie wir inzwischen wissen. Aber vielleicht verläuft er über ästhetische Produkte, also über Bilder, Erzählungen, Theater usw. Die Erzählung ist vielleicht eher geeignet als die Bilder, die schon so verbraucht sind, dieses Lakonische, woran mir liegt, durchzusetzen.

RM: Auch wenn man, der Vermeidung normativer Aporien wegen, ästhetisch begründet und begrenzt, entkommt man nicht der unliebsamen Figur, Grausamkeiten zulassen zu müssen. Gerade die Hinwendung zum ästhetischen Diskurs impliziert radikalen Verzicht auf Gebot, Verbot oder Zensur und damit die Akzeptanz der Entgrenzung, Selbstverschwendung, Selbstverschleuderung und Autodestruktion: also das Zulassen von Souveränität. Und so weit ich sehe, ist das sowohl in der Rede des Erhabenen als auch in der "wilden Neuheit", für die Sie

beide plädieren, mitenthaltend. So gesehen würde ich die starke Behauptung einer "prinzipiellen Unmöglichkeit" jeglicher Pädagogik argumentativ vertreten, da an der "Kategorie der Souveränität" sämtliche pädagogischen Bemühungen abprallen müssen.

DL: Sie haben recht. Nur was wäre wiederum die Alternative? - Die einzige gegenwärtig mir plausible Möglichkeit, die Expansion der Polizei zu stoppen, ist über ästhetisch funktionierende Selbstbegrenzungsprozesse die Formulierung von Gesetzen und deren Sanktionierung durch Gewalt ein Stück zurückzudrängen. Mehr können wir nicht machen. In den letzten zehn Jahren erleben wir jedenfalls in den westlichen Gesellschaften eine Ausweitung von Begrenzungen aller Art. Ausgerechnet von links wird jetzt nach den Anschlägen gegen Ausländer nach mehr Polizei gerufen, ohne zu bemerken, wie durch diese Einengung Liberalität geradezu auf den Kopf gestellt wird.

Sicherlich wäre die Erwartung, durch Ästhetisierung könnte positives Recht in seiner ganzen Breite überflüssig gemacht werden, ebenso naiv, wie die pädagogische Vorstellung von einem Gebildeten, der dieses negative Bild der Grausamkeit in sich hätte und danach auch handeln würde. Mir geht es vielmehr darum, überhaupt beschreibbar und damit etwas besser greifbar zu machen, was wir brauchen würden. Bei Pierre Bourdieu gibt es den Habitusbegriff, der ein bißchen von dem enthält, was ich meine. Vielleicht gelingt es, einen Habitus herauszubilden, der die Abstinenz von Grausamkeit als Merkmal enthält. Wenn nicht, dann verfallen wir in einen normativen Anthropologismus, der sagt: Da der Mensch so ist, ist der Mensch davon auch gar nicht zu befreien.

RM: Gerade bei den gebildeten Schichten, die diesen "anderen" Habitus gemeinhin pflegen sollten, entdecken wir immer wieder diese "Lust zur Grausamkeit".

DL: Ja! Die Thematisierung der "Erzählung der Grausamkeit" funktioniert im Augenblick gerade umgekehrt. Es ist eine Vorführung, die womöglich zur Mimesis Anlaß gibt und nicht das Leiden in einer Weise darstellbar macht, in der ich selber mitleide.

Schocks, Plötzlichkeit des Schreckens und dergl. halte ich für den falschen Zugang. Wir brauchen das Gegenteil von Schock, eine Minimalisierung. Der Schock wirkt nicht mehr. Längst beginnt er schon zu langweilen. Diese Wirkungen sind zu Ende.

Was nun Ihre These der "Unmöglichkeit der Pädagogik" angeht, die eine ästhetische Begründung nach sich ziehen würde, so würde ich es anders sagen. Vielleicht macht Pädagogik sich eines Tages überflüssig, weil ihr Gegenstand ununterscheidbar wird von anderen Kommunikationsprozessen, die auch eine "erzieherische" Wirkung haben, wie z. B. der medizinische Komplex, der mich deshalb besonders interessiert.

RM: Die Behauptung der "Unmöglichkeit der Pädagogik" findet argumentative Unterstützung durch die Paradoxien des Erziehungsgeschehens, das durch die beiden Termini "Bildsamkeit" und "Selbsttätigkeit" hinreichend beschrieben werden kann. Paradoxales Denken wird innerhalb traditioneller Wissenschaften aber nicht zugelassen. Sie haben den interessanten Vorschlag gemacht, das Unvereinbare der Paradoxie in Richtung auf ein polydoxes, mithin plurales Denken hin aufzulösen.

Warum unbedingt Entparadoxierung? Warum diese Flucht vor dem "paradoxalen Zustand"? Warum nicht "Mut zum Paradox" (Luhmann) und das Paradoxale als intellektuelle Chance wahrnehmen? Unter Umständen ist gerade das Auflösen paradoxaler Situationen oder Zustände mitverantwortlich für die Misere, in der wir uns nun schon seit einiger Zeit befinden?

DL: Die pädagogische Grundparadoxie ist nicht irgendeine Paradoxie. Wörtlich heißt sie ungefähr: Der Zögling soll das werden, was er immer schon ist und gleichzeitig noch nicht ist. Das pädagogische Genre bezieht aus dieser Paradoxie zum einen eine extreme Zukunftshoffnung, die Unmöglichkeiten geradezu verdeckt. Zum anderen scheint das Pädagogische aber auch daraus seine Existenzberechtigung abzuleiten, die es aber in ganz anderer Weise auslebt. Die Pädagogik geht im Bewußtsein, immer schon das Richtige zu wissen, sofort zu den Handlungen über, die unmittelbar aus dieser Paradoxie "folgen", nämlich das Subjekt und mit ihm das Gattungssubjekt zu vermenschlichen und höher zu bilden. Insofern handelt es sich gar nicht um eine Grundparadoxie. Es handelt sich eigentlich um eine "Monodoxie", weil das Menschliche sensu humanis bereits vorschwebt.

Wir brauchen aber die Offenheit in bezug auf das Vielfältige, die Mehrwertigkeit anstelle der bloßen Alternativen "ja" und "nein". Nur auf diese Weise kommen wir aus der Polarisierung heraus, von der die Paradoxie zehrt. Es gibt aber nicht nur das eine und das andere. Deshalb bin ich nicht sicher, ob in der Paradoxie die Chance steckt. Auf keinen Fall aber bedeutet das Zulassen der Polydoxie eine "Entparadoxierung" .

Sich in die Ewigkeit schreiben?

RM: Für Richard Rorty ereignet sich Solidarität in der Sensibilität für das Leiden und die Erniedrigung anderer. Da hauptsächlich Schriftsteller und Dichter über das dafür notwendige Unterscheidungsvermögen verfügen, macht Rorty den schreibenden Intellektuellen zur Aufgabe, den Unterdrückten ihre Stimme zu leihen und so vor Grausamkeiten zu warnen. Führt man sich aber die Äußerungen unserer derzeit bekanntesten Dichter vor Augen - man mag auch an die kroatischen und serbischen Dichter denken - , so mag die Sensibilität dafür durchaus zutreffen, die Wahrnehmung für das Leiden derer, die nicht ihre Sprache sprechen, dagegen aber nicht.

DL: Wir haben gegenwärtig in Deutschland, nicht weil, aber doch seitdem es die Pensionsberechtigung für Dichter gibt, kaum "starke Dichter". Insofern müssen wir auf die vorhandenen zurückgreifen. Wichtiger als der Dichter ist aber der Rezipient, d.h. die Frage, ob bei ihm der Sensibilisierungsprozeß ausgelöst wird. Martin Walsers "fliehendes Pferd" oder Peter Handkes "Kindergeschichte" sind für mich Texte, die geeignet sein können zu sensibilisieren. In ihrer Lakonie wecken sie ein Gefühl von Mitleiden für Menschen, die keine Sprache (mehr) haben.

RM: Verfügen nicht auch marginalisierte Gruppen, zu denen auch Rapper, Hooligans und Skins gehören, über eigene Ausdrucks- und Provokationsformen, Erniedrigungen und Demütigungen zur Sprache zu bringen. Sie haben eine Sprache, aber eine, die unerwünscht und nicht verstanden wird.

DL: Dafür brauchen wir Transporteure, Übersetzer, wenn Sie recht hätten. Diese Menschen haben eine Sprache, nur ist sie manchen zu laut, zu bombastisch und nicht beiläufig. Sie schreckt ab und löst Abwehr aus. Ich denke im übrigen nicht an diese Gruppen, wenn ich von Leidenden rede.

RM: Für Baudrillard ist die "einzig wirklich intellektuelle Funktion" diejenige, die "auf Widerspruch, Ironie, Gegensatz, Verwerfung und Umkehrung setzt und immer dem Gesetz und der Evidenz zuwiderhandeln wird".

Vielen neudeutschen Intellektuellen scheint diese ironische Funktion abhanden gekommen zu sein. Sie scheinen, ganz ihrer deutschen Tradition verpflichtet, vielmehr Spaß an der Sprache des Ernstes zu finden.

DL: Das ist eine schöne Beobachtung, die ich nur teilen kann. Ob sie deutsch ist, weiß ich nicht. Der Normalwissenschaftler ist Ingenieur und kein Intellektueller mehr. Daher ist er humor- und ironielos. Ich würde aber noch viel weiter gehen. Notwendig wäre eine Form von Melancholiefähigkeit, der es auch an differenzierterer Beurteilung nicht fehlt. Im Grunde sollten sich die Intellektuellen nicht so wichtig nehmen. Zu Ironie und Kynismus sind die meisten nicht in der Lage. Sie möchten, und das ist vielleicht dann doch wieder deutsch, in die Geschichte eingehen und versuchen deshalb mit ernster Miene, sich in die Ewigkeit zu schreiben.

Verwendete Literatur von Dieter Lenzen:

- Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: ZfP 33 (1987)
- Mythologie der Kindheit, Reinbek 1985
- Melancholie, Fiktion und Historizität. Historische Optionen im Rahmen einer Historischen Anthropologie, in: Gebauer et al.: Historische Anthropologie, Reinbek 1989
- Verschwinden der Erwachsenen: Kindheit als Erlösung, in: Kamper/Wulf (Hg.): Rückblick auf das Ende der Welt. München 1990, S. 126-137
- Zwischen Normativität und Pluralität, in: D. Benner/D. Lenzen (Hg.): Erziehung, Bildung, Normativität, Darmstadt 1991
- Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation, Reinbek 1991
- Krankheit als Erfindung, Frankfurt/M 1991
- Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft, in: 27. Beiheft der ZfP, 1991
- Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts, in: 29. Beiheft der ZfP 1993
- Pädagogik - eine kultische Form der Inszenierung von Paradoxien, in: Zukunft oder Ende, hrsg. von R. Maresch, München 1993
- (Hg.) Pädagogik und Geschichte, Weinheim 1993