Klaus Prange

Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Allgemeiner Pädagogik

Es erscheint mir angebracht, eingangs die Art der Bemerkungen zu kennzeichnen, für die ich Ihre Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen darf. Zu meinem großen Bedauern kann ich Ihnen keine Befunde vorlegen, die den Standards der jetzt so vehement geforderten und geförderten empirischen Bildungsforschung entsprechen. Ich habe nichts gezählt oder zählen lassen, und mit neuen Medien der Präsentation und mikrodidaktischen Arrangements vermag ich gleichfalls nicht aufzuwarten. Stattdessen erlaube ich mir, mich im hergebrachten – oder wie manche sagen – im alteuropäischen Genus der reflektierenden Urteilskraft zu bewegen. Das fällt mir umso leichter, als ich mich – alters- und statusprivilegiert – nicht mehr um anrechenbare, evaluationsfähige Gedanken und projekt- und drittmittelgeeignete Aussagen zu sorgen brauche. Schlicht gesprochen, ich kann sagen, was ich so denke.

Nun bedarf die reflektierende Urteilskraft wie überhaupt die Reflexion inhaltlicher Vorgaben; sie kann nicht mit sich selber anfangen, um in freier Konstruktion ihren Gegenstand und ihre Themen zu erzeugen. Deshalb möchte ich zunächst an Bekanntes erinnern und den organisatorischen Zustand unseres Faches wenigstens skizzieren, um dann auf die Funktion der Allgemeinen Pädagogik und ihr Verhältnis zu den anderen Pädagogiken und insbesondere zur Erwachsenenbildung einzugehen. Danach folgt noch ein Punkt, den ich angeben werde, wenn es soweit ist.

Zunächst also zum Zustand unserer Disziplin. Er lässt sich, wie mir scheint, bequem an einem Ausdruck ablesen, der in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Karriere gemacht hat: Es ist der Plural „Erziehungswissenschaften“ als Fachbezeichnung und zunehmend auch als Kennung für Institute und Fakultäten. Was einmal an den Pädagogischen Hochschulen dazu diente, eine Reihe von Fächern wie Theologie, Philosophie, auch Volkskunde und Pädagogik verwaltungs- und prüfungstechnisch unter dem Titel „Erziehungswissenschaften“ zusammenzufassen und damit von den Fachdidaktiken abzuheben, ist jetzt – noch nicht überall, aber immer öfter – vom Verwaltungswort zum Leitbegriff aufgestiegen, mit dem die Disziplin sich selber beschreibt. Solche semantischen Karrieresprünge erfolgen nicht ohne Grund. Sie deuten auf Veränderungen im Verständnis der Sache. Worum es dabei geht, lässt sich leicht illustrieren. Man braucht sich nur die Titel der Qualifikationsarbeiten, der Promotionen und Habilitationen anzusehen, um sich von der Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Themen zu überzeugen, die in unserem Fach traktiert werden. Die Grenzstärke der Pädagogik war schon immer schwach ausgebildet, jetzt ist die organisatorische Stützung dieser Verschiedenheiten hinzugekommen.

Das belegt die wundersame Vermehrung der Lehrstuhlbeschreibungen nicht weniger als die eindrucksvolle Binnengliederung der Zunft mit ihren Kommissionen und Sektionen. Auch international ist das Bild nicht anders. Auf der letzten Tagung der *European Education Research Association* waren 23 Abteilungen vertreten, *networks* genannt. Sie reichen von *curriculum research* über *economics and education, philosophy of education, adult education* und *history of education* bis zu *policy studies* und *politics of education*. Für den Fall der Fälle und innovative Schübe war auch noch ein *open network* vorgesehen. Das alles in schiedlich-friedlichem Nebeneinander, und jedes *network* zumeist in der *splendid isolation* weiser Selbstbeschränkung.

Inzwischen liegen für diesen Zustand auch die begrifflichen Instrumente bereit, um ihn verständlich zu machen: der ältere Begriff ist Spezialisierung, der neuere Ausdifferenzierung. Eine Disziplin, die nicht einigermaßen ausdifferenziert ist, zählt noch gar nicht richtig, und es deutet auf vormoderne Verhältnisse, wenn ein Fach von nur einem Lehrstuhlfürsten älterer Provenienz vertreten wird. Josef Derbolav hat einmal den Ausdruck „Gesamtpädagogik" gebraucht; das mag es geben, aber es dürfte keine Person geben, die sich zumuten oder anmaßen dürfte, diese Gesamtpädagogik in sachlich überzeugender Weise darzustellen. Tatsächlich verhält es sich so, dass das, was einmal für das Wissenschaftssystem insgesamt gegolten hat und weiter gilt, nämlich der Prozess der Verselbstständigung einzelner Themen und Fragestellungen, sich noch einmal in den einzelnen Wissenschaften wiederholt.

Daraus ergeben sich drei Fragen. Die erste bezieht sich auf das Gemeinsame innerhalb der einzelnen Wissenschaftszweige, die zweite auf die Binnenverhältnisse der Erziehungswissenschaften, die dritte auf das Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Diese Fragen hängen miteinander zusammen, wie ich zeigen möchte. Um sie zu beantworten, greife ich auf eine Überlegung zurück, die Herbart in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik" von 1806 vorgetragen hat. Er sagt da: „Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohltätiger Verkehr unter allen entstehen". Jede für sich, und dann Austausch zwischen den Wissenschaften; ein Geben und Nehmen, gleichberechtigt und ohne Führungsanspruch einzelner Disziplinen. Dieser Gedanke mutet durchaus modern an. Er rechnet mit der Verschiedenheit der Wissenschaften und entsprechend können wir uns heute in der Pädagogik sowohl das Innenverhältnis der verschiedenen Erziehungswissenschaften zueinander wie ihr Verhältnis zu anderen Wissenschaften vorstellen. Die Voraussetzung dabei ist allerdings, dass die Wissenschaften mit ihren eigenen Grundbegriffen operieren. Das sind die vielfach zitierten einheimischen Begriffe, von denen Herbart in demselben Zusammenhang spricht. Die Rede von den „einheimischen Begriffen" dürfte Herbart aus der Schulphilosophie des 18. Jahrhunderts übernommen haben: es gibt darnach für jedes Wissensgebiet *principia domestica* und *principia peregrina*, nämlich erstens eigentümliche und auf anderes Wissen nicht rückführbare Begriffe und zweitens sozusagen erborgte und frei flottierende Begriffe und Vorstellungen, die anderwärts oder überall zuhause sind.

Wie wir wissen, ist der Aufstieg der Pädagogik zur Ehre der Katheder mit dem Bemühen verbunden gewesen, solche einheimischen Begriffe auszuweisen und damit die Eigenständigkeit der Disziplin zu bezeugen. So hat Otto Willmann Fundamentalbegriffe der Pädagogik angegeben, Wilhelm Flitner einen Grundgedankengang vorgestellt, es gibt sogar Metatheorien der Erziehung und Prototheorien, und der Grundlegungen scheint kein Ende. Üblicherweise fallen jetzt die Bemühungen in die Allgemeine Pädagogik, ein Gebiet, das es gibt, weil es die Differenzierung des Gesamtfaches gibt. Das ist im Übrigen nichts Besonderes. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch in anderen Fächern beobachten. Der Spezialisierung der Rechtsgebiete steht die ausgegliederte Rechtstheorie oder Rechtsphilosophie zur Seite, der Spezialisierung der Mathematik eine eigene Meta-Mathematik oder Beweistheorie, die nicht diesen oder jenen Beweis führt, sondern das Beweisen selber zum Thema macht, und zu den vielen Geschichten der Länder und Epochen gibt es eine Allgemeine Geschichte, deren Thema gewissermaßen die Geschichtlichkeit des Menschen ist. Nichts Besonderes also, was unser Fach betrifft. Das vorläufige Fazit könnte lauten: der Zustand der Erziehungswissenschaften ist komplex, vielleicht auch ein bisschen unübersichtlich; mit einem Wort: eine normale Wissenschaft.

Stellt man jetzt die Frage, wie die Spezialisierung zustande gekommen und wie der Zusammenhang der Differenziellen Pädagogiken zu verstehen ist, fällt es schwer, einen leitenden Gesichtspunkt, eine *idée directrice*, zu erkennen. Teils ist die Orientierung an Organisation maßgebend, das gilt für die Schulpädagogik und ihre verschiedenen Sparten, teils die Orientierung am Lebensalter, darauf deuten die Ausdrücke „Erziehung in früher Kindheit“ oder auch „Erwachsenenbildung“. Oder wir haben es mit der Reaktion auf spezifische Lernprobleme zu tun wie in der Sonderpädagogik oder der Sozialpädagogik. Ersichtlich hat es aber auch die Sozialpädagogik mit Erwachsenen zu tun und die Erwachsenenbildung mit spezifischen Lehr- und Lernproblemen außerhalb der Schulpädagogik, aber doch wiederum so, dass die methodisch-didaktischen Fragen des Erwachsenenunterrichts sich mit denen des Schulunterrichts überschneiden. Die Frage, ob wir es hier wirklich in all diesen und anderen Fällen mit Ausdifferenzierung oder nicht vielmehr mit der Ausfächerung und Anhäufung von Erziehungsbereichen zu tun haben, will ich auf sich beruhen lassen. Nicht bestreitbar scheint mir, dass sich die Differenziellen Pädagogiken im Blick auf die unterschiedlichsten Lebenssachverhalte herausgebildet haben, die ihrerseits mit ganz anderen Begriffen, eben jenen *principia peregrina*, zumeist schon gedeutet und erfasst sind. Das heißt: die innere Fachgliederung erfolgt eher über auswärtige Begriffe als über die interne Differenzierung eines gemeinsamen Begriffs der Erziehung: Wer in der Schule unterrichtet, braucht die Ordnungen des Wissens, wer berät, benutzt soziale und psychologische Befunde und ebenso bezieht sich die Weiterbildung auf Erfahrungsbestände dessen, was da vermittelt und gelernt werden soll.

Allgemein gefasst: die pädagogischen Praxen sind jeweils doppelt fundiert; sie stehen gewissermaßen immer auf zwei Beinen, einem explizit pädagogischen und einem anderen, zumeist thematisch bestimmten Bein. Das gilt keineswegs nur für die fach-di-

daktischen Disziplinen, das gilt, so scheint mir, generell. Die pädagogische Provinz ist nach wie vor zugleich fremdregiert und selbstbestimmt; und daraus ergibt sich eine Gefahr und eine Aufgabe: die Gefahr besteht in der Selbstentfremdung, um nicht zu sagen: dem Verrat des Erziehungsgedankens; und die Aufgabe besteht darin, den Erziehungsgedanken in unterschiedlichen Kontexten festzuhalten und zur Geltung zu bringen.

Wie das geschieht und was dazu erforderlich ist, lässt sich in allgemeiner Weise wie folgt angeben: Es kommt darauf an, Lebensprobleme in Lernprobleme zu transformieren und dafür geeignete Erziehungsformen zu finden. Daraus ergibt sich, nebenher gesprochen, auch unmittelbar, dass wir in vielen Fällen Lebensprobleme auch anders als über Lernen traktieren können, über Versorgung und Geld zum Beispiel, so dass wir Leistungen, die wir selbst nicht erbringen können oder wollen, von anderen in Anspruch nehmen und als Gegenleistung dafür bezahlen oder besser noch: jemand anderen bezahlen lassen. Wie das aussieht, will ich nicht weiter illustrieren, sondern gehe gleich zu der nächsten Frage über, was für die angegebene Transformation von Lebens- in Lernprobleme und Erziehungsaufgaben erforderlich ist.

Die kurze Antwort lautet: es bedarf dazu eines fachspezifischen Schemas. Das verlangt eine etwas längere Erläuterung. Unter „Schema“ will ich nach dem Sprachgebrauch Kants eine Verfahrensweise verstehen, durch die etwas in Zeit realisiert wird. Man könnte auch sagen, es geht jetzt um den Schematismus der pädagogischen Vernunft, das heißt um die Bedingungen der Möglichkeit dafür, wie es das gibt, was wir als Erziehung kennen und mit Recht so bezeichnen. Dass es Erziehung gibt und dass sie nicht etwas ist, das wir uns bloß zum Zwecke der Unterhaltung oder zur Einrichtung von Instituten und Durchführung von Kongressen ausdenken, soll als selbstverständlich gelten, ebenso wie Kant vorausgesetzt hat, dass es Erfahrung gibt, fragt sich eben nur, in welcher Weise und mit welcher Zuverlässigkeit.

Dies vorausgesetzt ist anzugeben, was mindestens gegeben sein muss, damit wir von Erziehung sprechen können. Hier greifen unterschiedliche Bestimmungen ein, aber wiederum nicht so verschieden, dass es berechtigt wäre, die Erziehung als eine *terra incognita* zu bezeichnen, die bisher überhaupt noch nicht richtig erfasst worden wäre. Ob man mit Bernfeld die Erziehung als Reaktion auf den Tatbestand der Entwicklung oder schärfer und genauer mit Theodor Schulze als Reaktion auf das Lernen fasst, ob man sie als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ oder neuerdings als „pädagogische Kommunikation“, als Einwirkung zum Zwecke der Erhebung zur Moralität oder als Verfahren zur Erzeugung von Kompetenzen beschreibt und definiert, in allen diesen und anderen Varianten ist die Erziehung gedacht als ein Gefüge von Operationen, durch die Lernen, erzieherische Akte und Themen in einer je bestimmten Weise zusammengebracht werden. Ich will das Triangulation nennen, und zwar in dem besonderen Sinne, wie der amerikanische Philosoph Donald Davidson das Wort benutzt. Er unterscheidet drei Bezüge oder Erfahrungsweisen, die in allem, was wir tun und denken, wirksam sind: Erstens was da draußen los ist, das ist der objektive Welt- und Themen-

bezug, zweitens wer und was die anderen sind, das ist der intersubjektive Sozialbezug, und drittens was mit uns selbst los ist, das ist der subjektive Selbstbezug (D. Davidson: Subjektiv, intersubjektiv, objektiv, 2004).

Dieser Ternär unseres Welt-, Sozial- und Selbstbezugs ist nichts Neues; er hat lange, alteuropäische Vorgeschichte und ist zuerst in dem Schulbetrieb der platonisch-aristotelischen Philosophie als Trias von *physis*, *ethos* und *logos* formuliert worden. Die Pointe der Triangulation besteht nun darin, dass diese Bezüge nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern miteinander und durcheinander vermittelt sind. Wir können weder unser Welt- und Sachverständnis ohne Blick auf die anderen und auf uns selbst artikulieren, noch können wir unser Selbstverhältnis ohne Welt- und Sozialbezug formulieren.

Auf den Sachverhalt der Erziehung angewendet lässt sich dieser dreifache Bezug wie folgt interpretieren: Im Lernen haben wir es mit uns zu tun; es ist in der Weise selbstreferenziell, dass das Lernen unvertretbar individuell ist. Keiner kann für einen anderen lernen und keiner andere für sich lernen lassen. In den erzieherischen Akten haben wir es hingegen mit den anderen zu tun, auf deren Lernen wir uns beziehen. Da können wir uns vertreten lassen, die Eltern durch Verwandte oder professionelle Pädagogen, die Lehrer durch andere Lehrer usw. Und weiter: beides, das Erziehen wie das Lernen ist auf Themen angewiesen. Das heißt: Wir lernen immer *etwas*, sei es allein und beiläufig, sei es ausdrücklich von anderen und mit anderen, auch dann, wenn wir uns selbst zum Thema machen und versuchen, das Lernen zu lernen.

Dies ist zunächst nicht mehr als ein formales Schema, das wir wie einen ungedeuteten Kalkül benutzen können, um tatsächliche Erziehungsverhältnisse zu beschreiben und zu gestalten. Sie werden bemerken, dass ich den Ausdruck „erziehen" als Klassenbegriff verwende, nicht als spezielle pädagogische Handlungsform, der man dann noch das Unterrichten, aber auch das Beraten und andere Aktivitäten zur Seite oder gegenüberstellen kann, als ob man nicht erzieht, wenn man unterrichtet oder berät, moderiert oder sich als Lerncoach versucht. Insbesondere die vermeintliche Opposition von Erziehung und Unterricht scheint mir vollkommen verfehlt. Sie ist ein unseliges Erbe der platonisch-augustinischen Zwei-Reiche-Lehre und führt zu einer doppelten Pädagogik, die eine für den Alltagsgebrauch und die andere für den exklusiven Bereich moralischer Ertüchtigung, als ob wir dann erziehen, wenn wir ermahnen, appellieren oder zurechtweisen, dagegen nur „unterrichten", wenn wir einem anderen klarmachen, wie der Zusammenhang von Konjunktur und Krise zu verstehen ist oder wie Gleichungen mit zwei Unbekannten gelöst werden. Diese Opposition von eigentlicher Erziehung und bloßer Instruktion enthält einen manifesten Kategorienfehler, der sich darin zeigt, dass in den heute so beliebten Katalogen für pädagogische Kompetenzen das Erziehen einerseits als Klassenbegriff und dann auch noch als ein Element neben anderen der so definierten Klasse geführt wird. Das ist formal, um es gelinde zu sagen, eine logische Katastrophe und sachlich unzutreffend. Deshalb noch einmal: wir erziehen immer dann, wenn wir uns über Themen auf das Lernen beziehen. Entschei-

dend ist hier die Differenz von Lernen und Erziehen, die ich kurz die pädagogische Differenz nenne. Es sind zwei Operationen, mit denen wir es zu tun haben: die des subjektiven Lernens und die des intersubjektiven Erziehens. In der neueren Sprache der Systemtheorie: wir haben es mit Bewusstsein als Operationsmodus psychischer Systeme und mit Kommunikation als Operationsmodus sozialer Systeme zu tun. Unsere Aufgabe als Pädagogen besteht darin, beides aufeinander zu beziehen, zu koordinieren und vorübergehend zu synchronisieren.

Ich fasse das, in einer zugegeben dogmatisch zugeschärften Form, so zusammen: Die Einheit der Pädagogik besteht praktisch in der Triangulation von individuellen Lernprozessen und kommunikativ inszenierten Erziehungsoperationen im Blick auf objektiv gegebene Themen. Diesem Schema entspricht auf der Ebene der Reflexion die Triangulation von Didaktik als Formenlehre des Erziehens, Ethik als Lehre von den Aufgaben des Erziehens und Anthropologie als Anthropologie des Lernens. Das bedeutet zugleich: diese Einheit ist nicht einfach vorgegeben wie ein Vorhandenes, sondern sie besteht dadurch, dass wir sie in der Erziehung in dem Gesamt von Erziehen, Lernen und Thema operativ einlösen.

Damit habe ich das Nötige zu der *einen* Pädagogik gesagt, wenn auch nur in formaler Anzeige. Die Anschlussfrage ist, und ich kann mir vorstellen, dass das auch Ihre Frage ist: Was hat denn das mit den Themen, Verfahren und Problemen der real existierenden Erwachsenenbildung zu tun? Hat es überhaupt etwas mit ihr zu tun? Oder handelt es sich da nicht nur um ein internes Sprachspiel der Allgemeinen Pädagogik ohne Nutzen und Relevanz für diese oder andere Differenzielle Pädagogiken? Nun entscheidet hier wie in anderen Fällen zuletzt der Abnehmer über die Bedeutung dessen, was produziert wird. Gleichwohl glaube ich, zeigen zu können, dass das angegebene Schema nicht nur verwertbar, sondern tatsächlich in der Erwachsenenerziehung wirksam ist. Die von ihr behandelten Phänomene, sei es didaktisch-praktisch, sei es in beschreibender Analyse, sind Phänomene der Erziehung, verstanden als Triangulation von Erziehen, Lernen und Themen. Erwachsene werden erzogen, nicht immer und nicht alle, aber immer mehr und immer öfter, und dass sie lernen, sowohl dazulernen und weiterlernen wie auch umlernen und sogar gänzlich neu lernen, scheint mir keiner weiteren Erläuterung bedürftig. Das ist trivial richtig. Der Satz: „Es gibt Erwachsenenerziehung“ scheint mir vernünftigerweise bei beliebiger Variation der Umstände unbestreitbar richtig.

Hier mag vielleicht etwas irritieren, dass ich von „Erziehung“ und nicht von „Bildung“ spreche oder vielmehr die beiden Ausdrücke in diesem Zusammenhang sinngleich verwende. Das Vorzugswort ist zweifellos Bildung, aber ebenso zweifellos handelt es sich da um eine deutsche Sondersemantik. Im Englischen kann man zwanglos von *adult education* sprechen; auch geht einem Angelsachsen die Rede von einer *academic education* oder von einer *Oxford education* mühelos von der Zunge, während wir uns sträuben, oder sollte ich besser sagen: uns zieren und das feudaloide Schmuckwort „Bildung“ vorziehen. Das ist eine merkwürdige Sache, die eine eigene Erörterung

verdiente. Es kommt mir gelegentlich so vor, als ob wir Pädagogen uns genierten, klar, direkt und nachdrücklich von Erziehung zu sprechen, als ob sie etwas sei, wofür wir uns zu entschuldigen hätten und was man bestenfalls noch den kleinen Kindern antun dürfe, aber ansonsten verbergen, umschreiben und semantisch umgehen müsse. „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot", so Lenzen und Luhmann im Vorwort zu einer Aufsatzsammlung über „Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem" (1997). Mir scheint, dass dieser Satz selber eine Zumutung ist. Er hat ein – um es in regionaler Tonlage zu sagen – implizit diffamierendes Geschmäckle gegenüber dem Erziehen, das wir uns nicht zu eigen machen sollten. Erziehung ist nun einmal unser Leib- und Kopfthema, für das wir auch gerade angesichts der Herausforderungen des Lernens deutlich eintreten sollten. Wer denn sonst?

Zurück zur Erwachsenenerziehung. Es wird endlich Zeit, die Behauptung einzulösen, dass das angegebene Grundschema sich in Hinblick auf das Lernen Erwachsener aufweisen lässt. Sie werden nicht erwarten, dass ich jetzt auf den Reichtum und die Vielheit der Themen und Reflexionen eingehe, als wollte ich Sie mit etwas bekannt machen, was Sie im Einzelnen viel besser kennen. Deshalb werde ich mich auf zwei Phänomene beschränken, die für die Theoriebildung der Erwachsenen- und Weiterbildung unverzichtbar sein dürften: das lebenslange Lernen und die ebenso lange Erziehung, das *lifelong learning* und die *éducation permanente*. Das lebenslange Lernen ist ein Sachverhalt, den wir bei beliebiger Variation der Umstände vernünftigerweise nicht bestreiten können. Wir lernen nicht aus. Dass wir lernen und dass das Lernen uns begleitet, ist auch keine Konstruktion in dem Sinne, dass wir es grundständig lassen könnten oder erst hervorbringen müssten.

Das ist auch nicht erst heute oder seit Ausbruch der Moderne so, sondern das war immer so. Weder das Lernen der Kinder, das wir wie selbstverständlich mit Kindheit assoziieren, noch das Lernen der Jugendlichen und das der jungen, älteren und alten Erwachsenen sind irgendwann einmal erfunden und erzeugt worden, es war immer da, eine Kraft, die der Erzieher nicht eigens erschaffen kann, sondern die wir voraussetzen, wenn wir uns darauf beziehen, indem wir erziehen. Tatsächlich bietet die Geschichte der Erziehung eine Vielzahl erzieherischer Bemühungen und Maßnahmen, um das Lernen auch der Erwachsenen zu modellieren, und zwar sowohl in fördernder und fordernder, wie weithin auch in einschränkender Intention. Nicht alle dürfen alles lernen, die Zugänge werden kontrolliert, Bücher unter Zensur gestellt, spezielles Wissen durch mündliche Weitergabe auf besondere Gruppen beschränkt, Frageverbote und Tabus aller Art geltend gemacht. Es gibt gut belegbar ein tiefsitzendes Misstrauen gegen das beliebige Lernen, als ob es der Büchse der Pandora gleicht: auf ihrem Grunde befindet sich zwar die Hoffnung, aber ihr entspringen auch die mannigfachsten Plagen und Misshelligkeiten. Das Erziehen nimmt, so könnte man sagen, das Lernen in die Mache, eröffnet und verschließt es.

Nach der anderen, freundlicheren Seite des Erziehens kennen wir schwächere und radikale Formen, das Lernen der jungen und nicht so jungen Erwachsenen gegen ihre

bisherige Erziehung in Position zu bringen. Von vielen wird ja Sokrates als ein Vorbild für einen offenen, an den Fragen der Heranwachsenden orientierten Unterricht gepriesen. Ich will das nicht in Abrede stellen, möchte aber daran erinnern, dass Sokrates es nicht mit Kindern und schulförmiger Erziehung zu tun hat, sondern mit jungen Erwachsenen, die ihre erste Erziehung schon hinter sich haben und die jetzt zum Umlernen angehalten und zur Befragung ihrer Prämissen und Vorurteile angeregt werden. Die sokratische Didaktik ist eine Form der Nacherziehung, um einen Gelegenheitsausdruck von Freud aufzunehmen, oder der Umerziehung schon Erzogener. Bei Sokrates handelt es sich um einen kleinen Kreis auserwählter Adepten. Doch ohne Frage gibt es auch Umerziehung im großen Stil, und zwar nicht erst in der Moderne, nicht nur wie in Deutschland nach dem Kriege, sie tritt uns auch in den großen ideologischen Revolutionen entgegen, wenn eine neue Herrschaft den Versuch macht, das Umlernen sozusagen zur Bürgerpflicht zu erheben und so das neue System in den Motiven und Kenntnissen der Unterworfenen auf Dauer zu stellen. Missionierung früher und Agitation in neuerer Zeit sind Beispiele für volkserzieherische Aktionen, ebenso wie gegenwärtig die Kampagnen gegen das Rauchen und die offizielle Gedenkstättenpädagogik, um Beliebiges zu nennen.

Diese Bemerkungen mögen den Anschein erwecken, als solle gezeigt werden, dass es mit der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht weit her sei, mit dem ärgerlichen Gestus: alles schon da gewesen, nichts Neues unter der pädagogischen Sonne. Das Gegenteil ist meine Absicht: der Abstand kann gerade dazu verhelfen, das Neue im Alten zu vergegenwärtigen. Nicht die Erwachsenenerziehung ist neu, und das lebenslange Lernen sowieso nicht; neu ist die Bedeutung, die beidem für die Lebensführung unter den Bedingungen der Gegenwart zukommt. Man könnte in leichter Anlehnung an Max Weber von der Veralltäglichung des Außerordentlichen sprechen.

Das ist der letzte Punkt meiner Bemerkungen. Was einmal sowohl lebens- wie epochalgeschichtlich etwas Besonderes war, die individuelle *periagoge* und Umkehr einerseits und die moralische, intellektuelle und habituelle Umprägung von ganzen Bevölkerungen andererseits, gehört inzwischen zur durchschnittlichen Normalerwartung. Die Gründe dafür lassen sich den Theorien der Modernisierung entnehmen, die ich von der Erlebnisseite her dahin kennzeichnen möchten, dass wir nicht mehr nur altern, sondern dass wir im Verhältnis zu den Bedingungen, unter denen wir unser Dasein fristen, veralten; etwa so wie Maschinen, Computer, Autos in dem Moment überholt sind, wenn sie die Fabrik und den Laden verlassen. Unsere Lebenserfahrung wird laufend überholt von der sozialen, intellektuellen, moralischen Dynamik, nicht in jeder Hinsicht, das wäre eine Übertreibung, aber doch in vielen wichtigen, unsere Lebensführung betreffenden Hinsichten. Ein instruktives Beispiel für diese Disparität und die unterschiedlichen Geschwindigkeiten unserer Verarbeitungskapazität und der Veränderung der Sachverhalte scheint mir aktuell der Versuch zu sein, die Gesetzgebung in Sachen Gentechnik auf der Höhe der wissenschaftlichen Entwicklung zu halten: sie kommt für das, was sie normgebend fixiert, offenbar immer zu spät.

Der Veränderungsdruck erzeugt kontinuierlich Lernaufgaben, um nicht zu sagen: Lernzwänge, die nicht in unserer Wahl stehen. Wir sind zum Lernen verurteilt. Diese Lage begründet auf breiter Front das Erfordernis von Erziehungsleistungen; keineswegs nur als freundliches Angebot zur freien Wahl und Selbstvervollkommnung, sondern als Aufforderung zur Umschulung, Weiterqualifikation und pädagogischen Nachsorge, wenn anders man nicht vorzeitig abgeschoben, sozial degradiert und zum Versorgungsfall werden will. Die anhaltende Destabilisierung der Individuen ist die Rückseite der Modernisierung: Sie besteht darin, das Lernen als Dauerhaltung einzufordern, und das widerstreitet dem, was wir schließlich auch wollen, nämlich auslernen, um zu wirken, zu handeln, um Geld zu verdienen, eine Familie zu gründen und etwas Vernünftiges auf die Beine zu stellen. In der Regel ist es ja auch für uns Pädagogen angenehmer, anderen etwas beizubringen und sie dadurch lebenstüchtiger zu machen als selber zu lernen. Wir leben schließlich nicht, um zu lernen, sondern lernen, um etwas zu können und erfolgreich auszuüben. Es liegt etwas Schiefes darin, Identität über die Vorläufigkeiten des Lernens zu definieren und das Mittel zum Zweck zu machen. Das ist sozusagen der pädagogische Kollateralschaden zur Ich-AG, als ob wir uns wie eine Firma betreiben und unter dem Druck neuer Marktlagen beliebig umorganisieren und auf neue Produkte umstellen könnten. In seinem Buch über den „flexiblen Menschen" hat Richard Sennett auf die verheerenden Verluste aufmerksam gemacht, die dann eintreten, wenn die soziale Dynamik direkt in die Selbstverständigung der Individuen übertragen wird, wenn ihnen arbeitsmarktpolitisch und standortbedingt das *learning on demand* und *just in time* aufgedrungen und sie dem entfremdet werden, was die europäische Tradition einmal unter dem Titel der Selbstbewahrung, der *conservatio sui*, verstanden hat (R. Sennett: Der flexible Mensch, 1998).

Diese Sicht mag sich etwas düster und auch einseitig gegenüber den frohgemuten Darstellungen einer allgemeinen Kultur des Lernens in der Lerngesellschaft ausnehmen. Doch es erscheint mir angebracht, angesichts des gegenwärtig deutlich erkennbaren Interesses an nachprüfbaren, international vergleichbaren Lernleistungen von klein auf und angesichts der damit verbundenen Tendenz, das Netz der schulisch-pädagogischen Verfügung über das Lernen enger zu knüpfen, auf den Lastcharakter des Lernens aufmerksam zu machen und auf die schwer vermeidbare Kränkung, die mit erzieherischen Absichten und Anforderungen einhergeht. Ich erinnere dazu an eine wohl zuerst von Günter Buck und inzwischen auch von anderen angeführte Bemerkung aus dem Stück „Major Barbara" von George Bernard Shaw: „You have learned something. That always feels at first as if you have lost something". So wie Kronos seine Kinder verzehrt und dadurch sich erhält, so sind unsere Lern- und Zeitverhältnisse immer auch durchzogen von Verlusten und Enttäuschungen. Die Furie des Verschwindens, die Hegel für die große Geschichte ausgemacht hat, hat unsere Lebensgeschichten erreicht. Das Lernen gerade auch als lebenslang eingefordertes Lernen ist deren manifestes Zeugnis.

Das ist kein Votum gegen das lebenslange Lernen; es wäre auch evident unsinnig, gegen einen nichtnegierbaren Sachverhalt zu votieren. Wohl aber dürfte es geboten

sein, die Rückseite des Lernens zu beachten und sie als Mahnung an die Erziehung insgesamt, an jedes ihrer vielen Gebiete und so auch an die Erwachsenenerziehung zu verstehen, dem Erziehen aus Gründen der Achtung vor der Person eine Grenze zu setzen. Dieses Thema gehört indes in die Pädagogische Ethik, zu der ich hier nichts gesagt habe. Deshalb möchte ich an dieser Stelle aufhören und es mit der Andeutung eines wichtigen Gebots der Erziehung bewenden lassen, um an dieser Stelle das Lehren zu beenden und so die schwache Kränkung, die womöglich auch mit diesen Bemerkungen einhergegangen ist, auf das Erträgliche zu beschränken.