

Andreas Gruschka

Kältestudien



Geboren am 21.11.1950, Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie, Philosophie und Soziologie in Münster. M. A. 1975; Dr. phil. 1978 und Habilitation 1983. Professor für Erziehungswissenschaften seit 1991 in Münster. Mitarbeiter und von 1988 an Leiter der Wissenschaftlichen Begleitung des Kollegsversuchs NRW an der Universität Münster. Gründung des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft zur Förderung erziehungswissenschaftlichen Nachwuchses und zur Entwicklung einer kritischen Theorie der Pädagogik (1986). U. a. Herausgabe der Zeitschrift *Pädagogische Korrespondenz*. Bücher u. a.: *Ein Schulversuch wird überprüft* (1976), *Wie Schüler Erzieher werden* (1985), *Negative Pädagogik* (1988), *Abschlußbericht zum Schulversuch Kollegschule* (1992). — Adresse: Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe NW, Westfälische Wilhelms-Universität, Georgskommende 25, D-48143 Münster.

In meinem Hauptamt, als Leiter der Wissenschaftlichen Begleitung des Kollegsversuchs im Bundesland Nordrhein-Westfalen, habe ich in vielfacher Form Arbeitsberichte der Universität Münster und dem Kultusminister gegenüber zu erstatten. Über meine Arbeit am Wissenschaftskolleg zu berichten, bedeutet für mich eine große Umstellung, denn es geht um eine gänzlich andere, ungewohnte Art von Arbeit und mehrere neue Erfahrungen: Erstmals konnte ich über einen längeren Zeitraum hinweg ohne Unterbrechungen durch Dienstreisen an einem Buchmanuskript arbeiten. Ich erlebte, wie schön, produktiv und überraschend es sein kann, sich anders als in der für Auftragsarbeiten üblichen instrumentellen, inhaltlichen und zeitlichen Beschränkung in die Literatur zu versenken. Der fabelhafte Bibliothek-Service des Kollegs verführte geradezu zum Vagabundieren in Büchern, die man sonst nie zu Gesicht bekommen hätte. Neu war für mich auch die Erfahrung, was es praktisch bedeutet, die Möglichkeiten diskursiver Verständigung, herrschaftsfreier Diskussion, interessenlosen Interesses auszuloten, während man fast ein Jahr mit Menschen zu tun hat, die am gleichen Ort leben und die, genauso freigestellt von den heimischen Machtkämpfen wie man selbst, als neugierige

Gesprächspartner auftreten können. Ich habe erfahren, wie schwierig und zuweilen schmerzhaft, aber auch wie schön es ist, wenn es gelingt, die eingefleischte Egozentrik und den oft uneingestandenem Autismus zu überwinden und von anderen auch anderes zu lernen als das, worauf man sich absichtsvoll eingestellt hat.

Als Pädagoge erlebte ich das Jahr am Kolleg wie ein klinisches Experiment nicht nur zur Frage, wie arrivierte Wissenschaftler und Künstler (noch) lernen können, sondern auch zu der, wie zu lehren wäre. Mehr als fünfzig Vorträge gaben hierfür den Rahmen ab. Naturwissenschaftler, die von der Pädagogik/Didaktik als Disziplin wohl nicht viel halten, lieferten in perfekten Inszenierungen wahre *performances* ab, während andere Fellows frei improvisierten und damit ihre Zuhörer in die vorgetragene Sache verwickelten. Am aufregendsten war vielleicht die Erfahrung, wie hoch der psychische Aufwand ausfiel, einer großen gemischten Gruppe in der Mehrheit fachfremder „Genies“ in einem Kolloquium substantielle Einblicke in die eigene Arbeit zu ermöglichen. Für mich, der ich es gewohnt bin, Schulklassen zu beobachten, war es aufregend, nun selbst wieder Mitglied einer ganz besonderen Schulklasse zu sein: mit dem Abtasten zu Beginn, den Positionierungsbemühungen und -konflikten und dann der Trauer, als alles plötzlich zu Ende war und die Klasse sich auflöste.

Was haben solche Mitteilungen in einem Arbeitsbericht zu suchen? Sie verweisen auf einen wesentlichen Teil der Beschäftigung während des Jahres, als kollegspezifische Mischung von Inhalts- und Beziehungsaspekten zu vierzig zunächst Fremden. Die Erinnerung an das Wissenschaftskolleg ist für mich mit dem Beginn unerwarteter wissenschaftlicher Beziehungen und darunter einiger Freundschaften verbunden. Auch dafür bin ich dankbar.

Das eigene fachliche Curriculum gliederte sich ansonsten wie folgt: (a) in den Abschluß eines Buchprojektes, (b) in die Abfassung einer Reihe von Aufsätzen, (c) die Gestaltung eines Arbeitskreises: Zukunft der Gesellschaftskritik.

(a) Nach Berlin hatte ich ein 1989 aufgrund von Vereinigungsbeanspruchungen beiseite gelegtes Manuskript mitgenommen, die erste Fassung für ein Buch mit dem Titel: *Die Moral der Erziehung*. Die Erarbeitung einer neuen Fassung konnte ich fast abschließen.

Wenn Pädagogen sich heute gemeinhin über das Verhältnis von Moral und Erziehung äußern, so haben sie entweder im Sinn, für die Erziehung im allgemeinen oder das schulische Curriculum im besonderen konkrete Ansprüche an die Moralerziehung zu formulieren, oder sie behandeln moralphilosophisch inspiriert das Problem, wie man zu einer Ethik der Erziehung kommen kann. Mich haben diese Zugriffe meiner Kollegen immer irritiert, weil ich den Verdacht nie losgeworden bin, daß sie sich mit

ihren präskriptiv oder (meta)theoretisch angelegten Arbeiten vor der Anstrengung drücken, die eine sachhaltig kritische Wissenschaft auf sich nehmen müßte: die empirische Erforschung der Frage, wie produziert das Erziehungssystem welche Form empirischer Sittlichkeit? Wie wenig die Diskussion um die Wirkungen der Pädagogik durch gesichertes Wissen beeinflußt wird, war während meines Kollegjahres an der aufgeregten Debatte im deutschen Blätterwald zu beobachten. In ihr wurde der Verdacht geäußert, die brandschatzenden jungen Männer seien das Ergebnis einer Erziehung, die beeinflußt durch die 68er-Generation darauf verzichtet hätte, den Kindern klare positive Werte zu vermitteln. Die Pädagogik konnte darauf nicht mit gesicherten Wirkungsanalysen antworten, sondern operierte mit Trivialerklärungen oder mit der Bekräftigung ihrer guten Absichten.

Die Pädagogen haben es trotz der sozialwissenschaftlichen Einwanderungen, die sie in den vergangenen Jahren akzeptierten, nicht aufgegeben, sich vor allem mit Postulaten und Erwartungen zu beschäftigen statt mit der Rekonstruktion der systemischen, d. h. durch Regelwerke vereinheitlichten Prozesse und Resultate der Sozialisation. Nach wie vor trennt die Pädagogik mehrheitlich Sozialisation von Erziehung, reserviert sie das erstere für den naturwüchsig gesellschaftlichen und das zweite für den intentional beeinflußten Aspekt der Entwicklung, und durch Erziehung sollen die Effekte der Sozialisation repariert werden. Unaufgeklärt bleibt dagegen weitgehend, wie das Gutgewollte durch die Sozialisationslogik konterkariert wird. Bildungsprozesse junger Menschen werden von der Pädagogik emphatisch, d. h. positiv und in möglichst unverkürzter Weise beschrieben. Daß trotz der Schulbildung solche Prozesse auch darin bestehen könnten, daß sie die Bereitschaft zu Haß und Gewalt, die Fähigkeiten, andere zu übervorteilen und auszugrenzen, sich gegenüber dem Unrecht, das anderen widerfährt, gleichgültig zu verhalten, fördert, ja daß Erfahrungen mit der Schule diese produzieren könnten, darüber liegt ein Tabu. Dagegen oder deswegen frage ich in meinem Buch, welche Erfahrungen mit moralischen Fragen und Problemen Kinder und Jugendliche dadurch machen, daß sie einem bestimmten System der Erziehung unterworfen sind und das heißt auch, daß dieses System moralische Anforderungen stellt und den Kindern in einer Form entgegentritt, die den Anforderungen widerspricht.

Mich hat zum einen anhaltend beschäftigt und irritiert, wie es Pädagogen gelingt, eine Praxis alltäglich zu ertragen und zu reproduzieren, die ihren eigenen normativen Ansprüchen oft diametral widerspricht, und wo sie über Widersprüche täglich stolpern. Zum anderen habe ich mich gefragt, was dieser Sachverhalt als kontinuierliche Erfahrung für die Kinder und Jugendlichen bedeutet. Was lernen sie, wenn sie lernen, mit den

Widersprüchen umzugehen? Meine Vermutung ist, daß die Reproduktion des Falschen in der Pädagogik erst erträglich wird durch bürgerliche Kälte, durch Strategien, sich gleichgültig zu machen und daß dies *à la longue* bei Kindern und Jugendlichen selbst zur Übernahme der Kälte führt.

Seit den vierziger Jahren taucht der Begriff der bürgerlichen Kälte in den Schriften von Horkheimer und Adorno immer wieder auf. Adorno hatte vor, noch ein „moralphilosophisches Werk in die Waagschale zu werfen“, es sollte den Titel „Kälte“ erhalten. Bürgerliche Kälte wurde in der Kritischen Theorie zur allgemeinen Chiffre für die Nötigung des Menschen in unserer Gesellschaft, zum Zwecke ihrer Selbsterhaltung das falsche Leben hinzunehmen, sich mit Kälte unempfindlich gegenüber Unrecht, Fremdbestimmung, Leiden zu machen. Kälte war für die Klassiker der Kritischen Theorie ein sozialpsychologisches Superzeichen, das sie in einer Vielzahl von mikrologischen Beobachtungen zur empirischen Sittlichkeit der Menschen illustrierten. Zugleich signalisierte Kälte für sie so etwas wie die definitive Kompetenzstufe moralischen Urteilens und Empfindens, die jeder erreichen muß, weil davon seine Integration in die Gesellschaft abhängig ist: Die Wahl besteht in der zwischen dem Opfer und dem Täter, dem passiven Hinnehmen oder dem aktiven Operieren mit den Mitteln der Kälte.

In der Pädagogik haben wir es *prima vista* nicht mit Kälte zu tun, sondern vermeintlich mit ihrem Gegenteil: Solidarität, Anteilnahme, Einfühlung, also Wärme. Die Strukturen der (öffentlichen) Erziehung sabotieren aber letztlich entsprechende Anstrengungen der Pädagogen. Die postulierte Moral der Pädagogen soll darüber hinwegtrösten, oft auch darüber hinwegtäuschen, daß sie in ihrer Praxis anders handeln, als es ihre Normen verlangen. Eine Moral aber, die nur den falschen Schein erwecken kann und „kompensatorisch“ wirken soll, wird als Idealisierung falscher Praxis vielleicht zu dem, was die schlechte Praxis allererst am Leben erhält. Die Täuschung über die reale Wirkung der Praxis, die die Moral ermöglicht, wird dialektisch zum Mittel, die Wirkung nicht mehr zur Kenntnis zu nehmen. Die Moral wird damit zum Komplizen der bürgerlichen Kälte, die sie doch negieren will.

Das bislang von mir bevorzugte Medium der Analyse waren kleine „Kältestudien“. Mit ihnen habe ich die Typik pädagogischer Handlungssituationen einzufangen versucht; von Begrüßungsszenen bis zu Abschlußfeiern, wie Kinder zusammengefaßt, informiert und bewertet werden, wie man sie differenziert und integriert, belohnt und sanktioniert etc. Dabei ging es mir immer darum, zunächst den pädagogischen Anspruch herauszupräparieren, der das Handeln der Pädagogen leiten sollte, um diesen dann mit der sozialen Erfahrung bzw. Wirkung zu konfrontieren, die aus der Handlung selbst folgen kann. Schließlich fragte ich

danach, mit welchen Strategien es dem Pädagogen gelingt, sich über den möglichen Widerspruch zwischen seiner Absicht und seiner wahrscheinlichen Wirkung so hinwegzusetzen, daß die schlechte Praxis nicht mehr zu Protest gehen muß, nicht für ihn und nicht für die Betroffenen. Im Kolleg habe ich diese Fallanalysen komplettiert und versucht, sie systematisch im Sinne von Strukturgeneralisierungen zum Verhältnis von bürgerlicher Kälte und Pädagogik auszuwerten. Die Studien werfen zwei weiterführende Fragen auf: Wie läßt sich die Ontogenese der Kälte im Sinne der individuellen Entwicklungsgeschichte bürgerlicher Subjektivität denken, und wie wäre die Geschichte der Pädagogik in der bürgerlichen Gesellschaft vom Gesichtspunkt der Kälte aus neu zu interpretieren? Insbesondere bei der Verfolgung der ersten Frage hoffe ich auf die Fortsetzung der Kooperation, die ich in Berlin mit Gil Noam begründen konnte. Gil Noam bietet mit seinem Bezug zur Kohlbergschen Entwicklungspsychologie gleichsam die Kontrastfolie zu meinem Unternehmen und umgekehrt. Geht es in der Tradition der Kohlberg-Studien um die Frage, wie der Zuwachs an moralischer Urteilsfähigkeit verläuft und gefördert werden kann, thematisiert die bürgerliche Kälte die Schattenseite dieses Prozesses.

Bevor ich mich pädagogischen Problemen zuwende, wird im Buch die Kategorie der bürgerlichen Kälte gesellschaftstheoretisch geklärt. Dazu dienten Studien zur Literatur der Romantik sowie zur Nutzung der Metapher in der sozialphilosophischen Literatur dieses Jahrhunderts (Kälte einmal negativ eingeführt als Metapher für die moralischen Gesteungskosten des Lebens unter Bedingungen der Moderne vs. das Lob der Kälte als moralischer Habitus der Sachlichkeit, der distanziernten aufklärenden Einstellung zu den Dingen). Der Teil wird beschlossen durch kritisch phänomenologische Studien zum sozialen Erfahrungsgehalt, der in den Metaphern Kälte, Wärme und Hitze verschlüsselt und zugleich deutlich gemacht werden kann.

Wichtig ist mir der Hinweis auf ein im Kolleg immer wieder geäußertes Mißverständnis bezüglich der Kategorie der bürgerlichen Kälte. Weder möchte ich behaupten, daß Kälte erst mit dem Sieg der bürgerlichen Klasse und der kapitalistischen Wirtschaftsweise auftritt, noch daß beide moraltheoretisch zureichend mit dem Prinzip der Kälte charakterisiert werden können. Zur Übernahme der Kälte werden die Menschen auch schon früher und in anderen Gesellschaften als der bürgerlichen angehalten, aber in der unsrigen geschieht dies eben in besonderer Weise auf der Basis der universellen Konkurrenz, des Tauschprinzips und der Vereinzelung der bürgerlichen Subjekte. Mit anderen Worten: die Widersprüche dieser Gesellschaft sind an den spezifischen bürgerlichen Normen zu messen. Deswegen kann nicht unterschlagen werden, daß die kalte Sachlich-

keit der bürgerlichen Epoche und die Ausrichtung der Menschen auf das liberal und vertraglich geregelte Partikularinteresse einen Zuwachs an Moralität allererst ermöglichte. Albert O. Hirschman hat mich zurecht wiederholt auf die bürgerlichen Tugenden und damit auf die andere Seite der Medaille hingewiesen (vgl. seine Studien zu „Leidenschaften und Interesse“ Frankfurt 1980).

Im Rahmen der Arbeit am Buch hatte ich mehrfach die Gelegenheit, an dieser Problematik interessierte Kollegen zu kleineren Arbeitskonferenzen ins Kolleg einzuladen. Im Januar fand eine mehrtägige Konferenz mit Gernot Koneffke und Peter Euler (Darmstadt), Rainer Bremer und Michael Tischer (Münster) und Michael Tiedtke und Wolfgang Denecke (Berlin) statt, ihr folgten Arbeitswochenenden mit Christoph Türcke (Leipzig, Lüneburg) und Klaus Mollenhauer (Göttingen) im Juni.

(a und c) Knapp sei im Sinne des Rapports auf zwei meiner in Berlin durchgeführten und von Fellows inspirierten Aufsatzprojekte hingewiesen. In der Kontinuität von Klaus Mollenhauers Thema am Kolleg (86/87), der erziehungswissenschaftlichen Interpretation von Zeugnissen der Malerei, habe ich die Möglichkeit gehabt, mit Michael Baxandall, Svetlana Alpers und später dann mit Michael Parmentier von der Humboldt-Universität meine Lesarten zu den Genre-Bildern Chardins mit pädagogischem Sujet zu diskutieren und zu klären. Anhaltend fasziniert war ich bei der Untersuchung der Chardinschen Bilder, weil mit ihnen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts bereits ein pädagogisches Wissen (auch ein Wissen um das Unwissen) durch eine projektionslose Beobachtungsfähigkeit der Probleme der Erziehung dokumentiert ist, die nach Chardin die professionellen Pädagogen nur selten erreicht haben, um nicht zu behaupten, sie sei ihnen weitgehend in ihrer Tendenz, Wissen zu fingieren und mit pädagogischen Konstruktionen ihr Unwissen zu verdecken, abhanden gekommen. (Eine der Untersuchungen erscheint voraussichtlich in der *Neuen Sammlung*.)

Der andere Aufsatz resultiert aus einem Arbeitskreis, zu dem ich im Oktober 92 eine Gruppe von Fellows eingeladen hatte: B. Heintz, P. Häberle, H. G. Nutzinger, P. Quint, R. Schulmann, H. Zwahr und später G. Noam. Der Ausgangspunkt dieser Gruppe war ein doppelter: Klären wollten wir zum einen die Frage, wie in den verschiedenen Disziplinen die politische Zeitenwende, die mit dem Untergang des real nie existierenden Sozialismus eingetreten ist, verarbeitet wurde. Zum anderen stellte sich damit die Frage nach der Zukunft der strukturellen Gesellschaftskritik. In der Pädagogik etwa wurde das Ende der DDR zum Anlaß genommen, Erziehungsutopien als vollständig diskreditiert zu behandeln. Die Kritiker der Pädagogik werden dabei gleich mit dazu aufgefordert, die bürgerliche Gesellschaft nicht durch übersteigerte Erwartungen zu überfordern

und sie mit den zu wörtlich genommenen Zielen bürgerlicher Emanzipation zu kritisieren. Die „Widerspruchsrhetorik“ sei mit dem Ende des Sozialismus als Mittel der Kritik zu verabschieden. In anderer Weise stellt sich die Frage für die Geschichtswissenschaft (Warum hat sie den Untergang des Sozialismus nicht vorhersagen können, und welches sind nun noch die Perspektiven der Geschichte?) oder für die Rechtswissenschaft (Taugt und trägt heute noch die Dialektik von Verfassungsanspruch und -wirklichkeit?). Reihum wurde an prototypisch scheinenden Texten aus den beteiligten Disziplinen gefragt, welche Zukunft der kritischen Funktion der Wissenschaft noch eingeräumt wird. Geht sie etwa über von der „Kritik der politischen Ökonomie“ zu der Systemfragen nicht mehr aufwerfenden neuen Wirtschaftsethik? Die Diskussionen regten mich zu einer größeren Arbeit über „Alte Hypertrophie und neue Bescheidenheit in der Pädagogik“ an (erscheint in der *Pädagogischen Korrespondenz* Heft 12).