

Abschied von der pädagogischen Provinz

Rede anlässlich der akademischen Abschlussfeier am 23.7.2010

Wer am Ende seines Studiums steht, sieht sich mit Fragen konfrontiert, die, obgleich nicht völlig unerwartet, nun auf zügige Beantwortung drängen.

- Was habe ich gelernt? Was kann ich nun?
- Wer bin ich an diesem Ort geworden?
- Wo will ich hin? Wie geht es weiter?
- Welche Menschen habe ich kennen gelernt? Wer soll mir erhalten bleiben?

Was diese Fragen zum Ausdruck bringen, ist eine Mischung aus Bilanz und Neugierde; Bestände werden aufgenommen und für den Aufbruch sortiert. Mit einer bunten Schultüte hat Ihre schulische Laufbahn begonnen. Als Symbol langwieriger Prozesse des Sammelns und Füllens hat sie nun endgültig ausgedient. Nicht beschlossen ist, ob die Lust an weiterem Lernen Schaden genommen hat oder von der Erwartung verdrängt wird, nun endlich sei die Zeit gekommen, passives Empfangen durch aktives Gestalten zu ersetzen. Das Diplom in der Tasche verheißt noch nichts Bestimmtes, aber bei der Planung des Unbestimmten wird man mitreden können. Scheint mit dem Hochschulabschluss nicht ein weithin sichtbares Zeichen gesetzt, dass das Moratorium der Adoleszenz aufgehoben, das Ende der Lehrjahre erreicht ist?

Lassen Sie mich bei diesem Gedanken ein wenig verweilen. Er gibt mir nämlich Gelegenheit, den Titel meines Vortrags in Erinnerung zu rufen, der von Abschied spricht, Abschied von der **pädagogischen Provinz**. Zunächst wäre zu klären, inwiefern die Universität, deren Wappen Ihr Diplomzeugnis schmückt, als ein Ort zu bezeichnen ist, auf den diese zweideutige Vokabel zutrifft. ‚Pädagogisch‘ – das mag als Eigenschaft eines Ortes der Bildung ja noch angehen, aber ‚Provinz‘, das will nun so gar nicht zu Wissenschaft als Inbegriff eines universellen Strebens nach Wahrheit und geistigem Weltbürgertum passen, im Vielvölkerstaat Köln schon gar nicht.

Um es kurz zu machen: Provinz, damit ist keineswegs der Gegenpart zu allem gemeint, was wir unter urbaner oder gar kosmopolitischer Lebensart zusammenfassen können. Provinz, das liegt nicht hinter unwegsamen Wäldern, und auf einfache Gemüter wird man dort nur gelegentlich stoßen. Wovon es Abschied zu nehmen gilt, das ist ein symbolischer Ort der Selbstbezüglichkeit um der Bildung willen, wie er uns zunächst und ursprünglich als literarisch-aesthetischer Topos entgegen tritt. In den ‚Wanderjahren‘ von Goethes ‚Wilhelm Meister‘ repräsentiert die **pädagogische Provinz** einen stilisierten, von der Gesellschaft abgegrenzten Raum, in welchem eine erzieherische Utopie konkretisiert und im Bildungsgang des Zöglings Felix, dem Sohn Wilhelms, exemplarische Gestalt annimmt. Von der akademischen Pädagogik eher randständig behandelt, bietet der Topos von der **pädagogischen Provinz** in der literaturwissenschaftlichen Rezeption eine Fülle bildungstheoretischer Anknüpfungspunkte, die es verdienen, im Rahmen einer akademischen Abschlussfeier gehört und bedacht zu werden.

Von bildungstheoretischem Interesse ist die Idee einer **pädagogischen Provinz** insofern, als es zum einen die räumliche Verankerung des Bildungsgeschehens zum Ausdruck bringt und die damit verbundene Vorstellung begründet, Bildung bedürfe eines Territoriums geistiger Autonomie und Selbstorganisation. Damit ist der Blick auf die bildungspolitische und organisatorische Topographie wissenschaftlichen Arbeitens in Forschung und Studium gerichtet.

Pädagogische Provinzen lassen sich zum anderen als symbolische Artefakte verstehen, die das menschliche Bildungsstreben als schutz- und förderungsbedürftige anthropologische Grundkategorie ausweisen und ihm lebensgeschichtlich lokalisierbare Handlungs- und Sinnstrukturen zuordnen. Blicken wir auf die Jahre des Studiums, so manifestiert sich in dieser Wendung zum Subjekt und den Prozessen seiner Selbstentfaltung und Kompetenzentwicklung eine Topographie der Selbstbildung und autobiographischen Reflexion. Konkreter Ausdruck dieses reflexiven Bemühens könnten etwa die von mir eingangs aufgeworfenen Fragen sein: Was habe ich gelernt? Wer bin ich geworden? Was habe ich dieser Einrichtung zu verdanken bzw. was ist sie mir schuldig geblieben?

Wovon also gilt es Abschied zu nehmen, werden Sie sich fragen – von einer Institution, die im Namen von Wissenschaft, Berufsvorbereitung und höherer Bildung die Investition von mehreren Jahren Ihres Lebens beansprucht hat? Von einer Phase Ihrer persönlichen Entwicklung, die gekennzeichnet ist durch Freiheit und Selbstbestimmung, aber auch durch Zweifel, geistige Krisen und finanzielle Restriktionen? Und schließlich: Trifft das Wort vom Abschied überhaupt den Kern dessen, was Ihnen bei der Aushändigung Ihrer Diplome vorrangig durch den Kopf geht?

An dieser Stelle sollte ich vielleicht hinzufügen, dass ich in bewährter pädagogischer Manier dergleichen Frage nicht selbst zu beantworten gedenke, sondern sie Ihnen gleichsam als letzte didaktische Provokation Ihres hiesigen Aufenthalts zumuten möchte. Die **pädagogische Provinz** lässt sie nicht ziehen ohne ihre eigene ‚Fragwürdigkeit‘ unter Beweis stellen zu wollen. Dabei wissen ihre akademischen Vertreter nur zu gut, dass das, was sich im Nachdenken über Abschied auszudrücken vermag, weder schlüssig noch allgemein noch endgültig Gestalt annehmen kann.

Gewiss ist also, dass die Bilanz Ihrer Studiererfahrungen und -resultate eine höchst persönliche Angelegenheit ist, zu deren Beurteilung Sie heute vermutlich weder in der Lage noch aufgelegt sind. Was Sie für verabschiedenswert halten und was Sie in Ihrem weiteren Werdegang beibehalten und weiterpflegen möchten, darüber lässt sich nur spekulieren. Ich halte es gleichwohl für legitim, den heutigen Tag zum Anlass zu nehmen, die Flüchtigkeit von Abschiedsritualen kritisch zu betrachten, das Ritual gleichsam in die Pflicht zu nehmen, die Situation des zeremoniellen Abschlusses in ihrer ganzen Mehrdeutigkeit aufzuzeigen und den Passagencharakter des heutigen Tags zur Geltung zu bringen. Dass dieser Tag von Musik begleitet wird, kommt nicht von ungefähr: Die Fortsetzung Ihres Wegs bedarf nicht nur der Umsetzung Ihrer fachlichen und methodischen Kompetenz, sondern verlangt von Ihnen die Fähigkeit der Lebenskunst. Nebenbei bemerkt: Ich hoffe, dass Sie diese in unserer **Provinz** ansatzweise entwickeln konnten, nicht selten wohl auch mussten.

Der Bezug zur Kunst gibt mir die Möglichkeit, meine anfänglichen Hinweise auf die bildungstheoretischen Implikationen der **pädagogischen Provinz** ansatzweise zu konkretisieren. Ich gedenke dies nicht von der Warte erziehungswissenschaftlicher Systemansprüche zu tun, sondern betrachte den Gedanken der Bildung, der sich in der symbolischen Gestalt der **pädagogischen Provinz** zum Ausdruck bringt, als

künstlerische Figur, als Brennpunkt eines literarischen Versuchs, sich dem Phänomen menschlicher Erziehung und Entwicklung erzählend, im Modus schriftstellerischer Phantasie zu nähern.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich die Entdeckung von Bildungsthematik und -biographie durch die ästhetische Theorie und Praxis des Romans im gleichen Zeitraum vollzieht wie die Entwicklung neuzeitlichen pädagogischen Denkens. Beide Zugangsformen werden durch die Gedanken der Aufklärung maßgeblich beeinflusst und beide sind dem Einfluss der geistes- und sozialgeschichtlichen Veränderungen des 19. Jahrhunderts ausgesetzt. ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘, 1795 erschienen, verkörpert auf klassische Weise die charakteristischen Merkmale der Gattung Bildungsroman, indem darin ein Protagonist geschildert wird, der

„ein mehr oder weniger explizites Bewusstsein davon hat, nicht bloß eine beliebige Folge von Abenteuern, sondern einen Prozess der Selbstfindung und Orientierung zu durchlaufen. Dabei gilt in der Regel, daß die Vorstellungen des Helden über das Ziel seines Lebensgangs zunächst von Irrtümern und Fehlentscheidungen bestimmt sind und sich erst im Fortgang seiner Entwicklung korrigieren. Typische Erfahrungen der Bildungshelden sind die Auseinandersetzung mit dem Elternhaus, die Einwirkung von Mentoren und Erziehungsinstitutionen, die Begegnung mit der Sphäre der Kunst, erotische Seelenabenteuer, die Selbsterprobung in einem Beruf und bisweilen auch der Kontakt zum öffentlich-politischen Leben. In der Gestaltung und Wertung dieser Motive differieren die verschiedenen Romane außerordentlich. Durch die Orientierung auf ein harmonisches Ende bekommen sie indessen notwendig eine teleologische Struktur.“

(Jürgen Jacobs u. Markus Krause: Der deutsche Bildungsroman, München 1989, S. 37)

Gottfried Kellers ‚Grüner Heinrich‘, in der ersten Fassung 1854 veröffentlicht, stellt gewissermaßen die Antwort des literarischen Realismus auf Goethes idealistischen Entwurf dar. Hier wird der sich zuspitzende Grundkonflikt zwischen den individuellen Anlagen und Verhältnissen des Protagonisten und den „gesellschaftlichen Bedingungen, die seine Lebensmöglichkeiten festlegen“, ungeschminkt vorgeführt, d.h. Keller stellt das selbstbildnerische Streben nach einem gelingendem Leben als eine prekäre menschliche Praxis dar, in der die Verwirklichung eines ideal gedachten, bruchlosen Bezugs von Ich und Welt stets in Gefahr ist zu scheitern. Im Falle des ‚verhinderten‘ Künstlers (Heinrich) führt das zur Aufgabe eines entsprechenden Lebensplans und zur Einmündung ins Kleinbürgerliche, was nicht ohne einen Ausdruck resignativen Bescheidens vollzogen wird. Was sich in Kellers autobiographischem Werk an Bildung vollzieht, ist dem Versagen näher als dem Erfolg, Wirklichkeit und Wunschenken stehen sich unversöhnlich gegenüber. Bildung als produktive Auseinandersetzung mit der Welt und seinen Herausforderungen bleibt als idealtypisches Muster zwar ebenso bestehen wie die symbolische Kraft eines durch Abschied, Fremde und ‚glückliche‘ Rückkehr gekennzeichneten Lebenswegs. Aber mit Heinrichs erfolgloser Künstlerkarriere zerbrechen auch die Illusionen, die seine Suche nach Teilhabe und bürgerlichem Glück ständig hervorbringen. Dass die Versöhnung zwischen Ich und äußerer Welt nicht gelingt, hängt auch mit der „Unverantwortlichkeit der Einbildungskraft zusammen“ (zit. in Jacobs & Krause, S. 180), die den Protagonisten dazu bringt, den „Zwiespalt zwischen Selbstverständnis und Situation zumindest im Raum der Imagination“ (a.a.O., S. 181) tendenziell aufzuheben. Die Realität wird nicht handelnd bearbeitet, sondern durch die phantastischen Konstrukte einer künstlerischen Gegenwelt ersetzt. Bildung als Prozess von Selbstfindung und Identitätsgenese scheitert nicht primär an den objektiven Widerständen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern tritt durchgängig als entwicklungspsychologisch

begründetes Phänomen ständiger Weltverfehlung auf. Mit der Welt nicht eins zu werden, das erscheint bei Keller vorrangig als individuelles Problem, nicht als kollektives Schicksal sozialer Schichten und Milieus.

Hier ermöglicht uns der bildungsgeschichtliche Blick genauer hinzusehen und nach den politischen und sozialen Ursachen für Bildungsscheitern zu forschen. Wie ist zu erklären, dass Wolfgang Klafki davon sprechen konnte, im 19. Jahrhundert spielte sich, insgesamt betrachtet, etwas ab, was er „eine Verfallsgeschichte der Bildung“ nennt. Aus einem humanistischen Entwurf, der Bildung als Projekt menschlicher Weltaneignung, Selbstvervollkommnung und bürgerlicher Emanzipation ansah, waren durch das Regime ökonomischer Interessen und politischen, ständisch organisierten Machtstrebens immer größere Teile der Gesellschaft von Bildung, insbesondere der so genannten ‚höheren‘ Bildung ausgeschlossen. Gelingendes Leben, das mittels Bildung zu entwerfen und zu bewerkstelligen war, entfernte sich als biographisches Vorhaben immer mehr von den programmatischen Ansprüchen des deutschen Idealismus und geriet zusehends in den Sog der arbeitsteilig organisierten Welt des Kapitalismus und der sozialen Ausgrenzung. Nicht persönliches Versagen und entwicklungspsychologisches Missgeschick, sondern die gesellschaftlich reproduzierten Mechanismen sozialer Ungleichheit bestimmten darüber, welche Rolle Bildung im Leben des Menschen einnehmen konnte.

Kehren wir zurück zum Bild der **pädagogischen Provinz**. Ihren ideengeschichtlichen Ursprung habe ich zurückverfolgt und mit Goethes erzieherischen Utopien in Verbindung gebracht, die er in ‚Wilhelm Meisters Wanderjahren‘, drei Jahrzehnte nach den ‚Lehrjahren‘ veröffentlicht, skizziert hat. Die gesellschaftliche Ordnung um 1830 ist nicht mehr die des ausgehenden 18. Jahrhunderts, die Bedingungen für eine harmonische Entfaltung von Persönlichkeit und sozialem Miteinander sind brüchig geworden und haben die Konturen der Möglichkeiten von Bildung fundamental verändert. Es scheint, als könne gedeihliches erzieherisches Handeln nur noch in der räumlichen Abgeschiedenheit und sozialen Organisationsform einer Provinz zu seinem Recht kommen. Überspitzt formuliert: Nach Goethe bedurfte Bildung eines pädagogisch verantworteten Raums, und zwar jenseits der Eingriffsmöglichkeiten gesellschaftlicher und staatlicher Kräfte und Instanzen. Administrative und kulturelle Unabhängigkeit sind Vorbedingung dafür, die individuellen und sozialen Leistungen des Bildungsbemühens gesellschaftlich zu gewährleisten. Gewiss: **Die pädagogische Provinz** im Verständnis Goethes ist trotz aller Hingabe an den Gedanken, dass Bildung nur als Ganzheit und Fülle, als Verbindung von Natur, Handwerk und Kunst anzulegen ist, eine erzieherische Utopie, die von der besonderen Bedeutung der Auslese und des Glaubens an die gesellschaftliche Legitimation des Eliteprinzips getragen wird. Maßgebend ist und bleibt das Ideal aristokratischer Lebensführung, zwar nicht mehr gedacht als soziologische Kategorie, aber doch als vorbildhaftes Muster einer geistig-pädagogischen Haltung.

Doch die Zeiten ändern sich. So wie in der Reformpädagogik und in dem zivilisationskritischen Auftreten der Jugendbewegung geht spätestens an der Wende zum 20. Jahrhundert eine Epoche spätaufklärerischen Idealismus zu Ende. Das Individuum sieht sich in die Turbulenzen der sozialen, politischen und ökonomischen Umbrüche verstrickt, von einer Einheit der Person als Möglichkeit und Ziel menschlichen Bildungsstrebens ist angesichts der überhand nehmenden „Desintegration der Erfahrung“ (Jacobs & Krause, S. 199) nicht mehr auszugehen. Das Ich sei unrettbar verloren, heißt es bei Ernst Mach. Nietzsche versuchte zu zeigen, dass das Ich zur „Fabel, zur Fiktion, zum Wortspiel“ geworden sei, und Hugo von Hofmannsthal schreibt über die Künstler seiner Generation: „Wir haben gleichsam keine Wurzeln im Leben und

streichen, hellsichtige und doch tagblinde Schatten, zwischen den Kindern des Lebens umher“ (zit. ebda.). Die Krise der Schule und der Erziehungsverhältnisse gibt der Reformpädagogik Anlass und Rechtfertigung für radikale Neubestimmungen in Theorie und Praxis. Auch hier sehen wir Parallelen zum bürgerlichen Roman, der den Zerfall kultureller und gesellschaftlicher Ordnungen nicht mehr an die Darstellung eines Einzelschicksals zu binden vermag, insbesondere nicht im Format des Bildungsromans. Und wo noch individuelle Bildungsgeschichten erzählt werden, zeigt Georg Lukács, da fehlt ihnen in der Regel der exemplarische Charakter.

Was bleibt in den Krisen und Wirren des frühen 20. Jahrhunderts von der bildungstheoretischen Figur der **pädagogischen Provinz**? In den Landerziehungsheimen nach den Plänen des Hermann Lietz (gegründet ab 1898) gewinnt die Verselbständigung, ja Abschottung des erzieherischen Handelns ihren wohl bekanntesten Ausdruck. Das großstädtische Leben wird als schädlich und dem reformpädagogischen Geist zuwiderlaufend empfunden, die Zöglinge sollen, ähnlich wie Felix im Wilhelm Meister, im ländlichen Raum wie in „einem abgeschlossenen Staate als dessen Bürger“ aufwachsen und ihre Fähigkeiten zur Gänze ausbilden.

Romanhafte Gestalt nimmt die **pädagogische Provinz** dann vor allem bei Hermann Hesse an. Waren seine frühen Werke ‚Peter Camenzind‘, ‚Demian‘ und ‚Unterm Rad‘ im Grunde genommen Geschichten des Scheiterns an der modernen Welt, an ihren Lebensverhältnissen ebenso wie an ihren Bildungseinrichtungen, und blieb ihren Protagonisten letztlich nur der Rückzug in die private Idylle und in die resignative Verarbeitung der existenziellen Überforderungen durch einen übersteigerten Subjektivismus, so tritt in seinem Spätwerk ‚Das Glasperlenspiel‘ das literarische Konzept der **pädagogischen Provinz** als Dokument geistigen Widerstands in Erscheinung. Hesse nimmt in dem 1943 erschienenen Roman Zuflucht zu einer Utopie Lebens, das sich gegen die kriegerische Inhumanität des Faschismus und der autoritären gesellschaftlichen Ordnungen abgrenzt. Die Auflehnung des Emigranten Hesse gegen das nationalsozialistische Regime vollzieht sich somit nicht als politische Aktion, sondern wird sublimiert in dem Entwurf einer Vision, die vor allem einer zentralen Bildungs-idee folgt. Erzählt wird die Geschichte des Josef Knecht, der in die elitäre Provinz Kastalien aufgenommen wird, dort Karriere macht und zum Magister Ludi, zum Meister des Glasperlenspiels, aufsteigt. Obwohl zutiefst von der kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutung der pädagogischen Provinz Kastalien überzeugt, drängen sich ihm, dem durch Amt, Ordenszugehörigkeit und aristokratischem Habitus geprägten Erfolgsverwöhnten, allmählich immer größere Zweifel an der Lebensdienlichkeit und Existenzberechtigung dieser geistigen Enklave auf. Lange hat der Held des Romans die Ziele und Werte Kastaliens wie kein zweiter verkörpert, hat den historischen Ursprung der Provinz aus dem Geist der Bewahrung und der Prävention kulturellen Verfalls verinnerlicht und gegen die Anfeindungen äußerer Kritiker verteidigt. Aber die Zeichen des Verfalls, der systematischen Missachtung der Nöte der Welt und ihrer Geschichtlichkeit können Knecht nicht entgehen. Was als Schutzzone geistiger Unabhängigkeit und Bildungspflege gegründet war, verschanzt sich nun zusehends hinter eben diesen Schutzzäunen und wird steril. Knecht sieht keine Möglichkeit, den Verfall der Provinz zu bekämpfen, sondern nimmt seinen Abschied. Im Schreiben an den Ordensmeister nimmt er zu seinen Gründen Stellung und erklärt:

„Daß unsere oberste und heiligste Aufgabe darin besteht, dem Lande und der Welt ihr geistiges Fundament zu erhalten, das sich auch als ein moralisches Element von höchster Wirksamkeit bewährt hat: nämlich den Sinn für die Wahrheit, auf dem unter anderem auch das Recht beruht, dies weiß zwar jeder von uns Ordensbrüdern sehr wohl, aber bei einiger Selbstprüfung müßten die meisten von uns sich gestehen, daß ihnen das Wohl

der Welt, die Erhaltung der geistigen Redlichkeit und Reinlichkeit auch außerhalb unserer so schön sauber gehaltenen Provinz nicht das Wichtigste, ja überhaupt nicht wichtig ist.“

(S. 355)

Knecht kehrt Kastalien den Rücken und nimmt sich der Aufgabe an, dem Sohn des ehemaligen Schülers Designori, Tito, als Erzieher zur Seite zu stehen. Gleich zu Beginn dieser Aufgabe lässt sich Knecht auf einen freundschaftlichen Schwimmwettbewerb mit seinem Zögling ein, springt in einen eiskalten Bergsee und ertrinkt. Damit findet die Legende des Glasperlenspielmehsters Josef Knecht ihren Abschluss, nicht aber die Frage, ob wir seinen Abschied von der **pädagogischen Provinz** als Zeichen eigener Verirrungen oder als notwendige Stufe zu einer Vollendung seines Lebenslaufs im Spirituellen, Mystischen werten sollen. Oder ist mit Knechts Lossagung von Kastalien vor allem die Auflösung einer pädagogischen Provinz gemeint, die ihre Grenzen verschlossen hält, ihre Abhängigkeit von Außenwelt nicht erkennen will?

Lassen Sie uns das Glasperlenspiel hier verlassen. Die literarischen Anleihen bei Hesse, Keller und Goethe sollten die Hochschule, der Sie nun den Rücken kehren, an die Vorzüge, aber auch konzeptionellen Gebrechen einer **pädagogischen Provinz** erinnern, die sich zum alleinigen Maßstab von Bildung und biographischer Selbstbehauptung aufwerfen will. Diesen Vorwurf wird man aus studentischer Sicht der Universität letztlich aber kaum machen können. Die normative Kraft der Hochschule und ihrer Regeln und Personen sollte nicht überschätzt werden. Im Übrigen ist gerade das Glasperlenspiel als Lehrstück wohl eher für Professoren als für Studierende geeignet, deren Abschied beschließt ein vergleichsweise überschaubares Stück eigenen Lebens. Und dennoch: Es galt zu zeigen, dass die Mehrdeutigkeit des Motivs institutioneller und geistiger Unabhängigkeit, ihr territorial konkretisiertes Autonomiestreben, auch von den pädagogischen Folgen her interpretiert werden muss. Wer sich dem Leitbild provinzieller Selbstgenügsamkeit unterwirft, gerät in Gefahr, vom Leben außerhalb der Grenzen übersehen oder nicht für ernst genommen zu werden. Und doch erscheint es mir unverzichtbar, dem Streben nach pädagogisch definierten und legitimierten Orten der Bildung zu seinem Recht zu verhelfen. Diese Orte sind nicht immer topographisch genau zu markieren; häufig tauchen sie in der Ruhelosigkeit unseres Lebens nur als Tagtraum oder gelegentliche Ausfahrt ins Innere auf. Die Hochschule als Idee und diese heutige Feier sollten Sie dabei unterstützen, sich an Eigenschaften der pädagogischen Provinz als Raum der Einkehr, Reflexion und der maßvollen Pflege des Ich zu erinnern und sie in ihr Leben zu integrieren. Die eingangs aufgeworfenen Fragen dürften davon profitieren, zumal sie nicht mehr als einmalige Posten in der Studienbilanz auftauchen, sondern Ihren weiteren Weg ständig begleiten.

Dafür wünsche ich Ihnen gutes Gelingen und nicht zuletzt viel Glück.