

Reichenbach, Roland

Pädagogischer Kitsch

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 775-789



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Pädagogischer Kitsch - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 775-789

- URN: urn:nbn:de:0111-opus-39020 - DOI: 10.25656/01:3902

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39020>

<https://doi.org/10.25656/01:3902>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Roland Reichenbach
Pädagogischer Kitsch 775

Thementeil: Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen

Werner Helsper
Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen.
Einleitung in den Thementeil 790

Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring
Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer
Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen
in Ost- und Westdeutschland 797

Detlef Oesterreich
Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung
von Jugendlichen 817

Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert
Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques 837

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky
Das pädagogische „Schisma“. Wege zu einer Erklärung 855

Walter Hornstein
Was macht die Politik mit der Jugend? Über die nicht einlösbaren
Versprechungen, mit denen die Politik die Jugend zu gewinnen sucht 870

Diskussion

Werner Thole/Michael Galuske

Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? 885

Besprechungen

Thomas Fuhr

Micha Brumlik: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden 903

Egbert Witte

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung
Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik 905

Alois Suter

Gerhard de Haan/Tobias Rülcker (Hrsg.): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch 908

Burkhard Müller

Peter Dudek: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges 910

Wolfgang Schröer

Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik 913

Ludwig Liegle

Jürgen Reyer: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne 916

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 920

Content

Essay

<i>Roland Reichenbach</i> Pedagogical Kitsch	775
---	-----

Topic: Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents

<i>Werner Helsper</i> Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents. An introduction	790
---	-----

<i>Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring</i> Right-Wing Political Orientation Among Students Within the Framework of School-Related Relationships of Mutual Recognition. First results of a study on adolescents in East and West Germany	797
---	-----

<i>Detlef Oesterreich</i> A Classroom Climate Allowing for Free Discussions and the Political Education of Adolescents	817
--	-----

<i>Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert</i> Self-Education and Violence in Adolescent Cliques	837
--	-----

Articles

<i>Achim Leschinsky</i> The Pedagogical “Schism” – Ways towards a clarification	855
--	-----

<i>Walter Hornstein</i> What Is Politics Doing With Adolescents? On the unkeepable promises by which politics is trying to win over the young	870
---	-----

Discussion

<i>Werner Thole/Michael Galuske</i> Social Education – “Contentary project” or a “case to be disposed of”?	885
---	-----

Book Reviews	903
--------------------	-----

New Books	920
-----------------	-----

Roland Reichenbach

Pädagogischer Kitsch¹

Was Kitsch ist, erkennt man nur, wenn man ihn nicht selber produziert. (Daniele Lievi)

Zusammenfassung: *Kitsch als ästhetischer Kampfbegriff wird in diesem Beitrag benutzt, um befragenswerte Eigenheiten des pädagogischen Diskurses und Darstellens zu beleuchten. Nach allgemeinen Bestimmungen zum Begriff des Kitsches, mit welchen dieser abgelöst von kunsttheoretischen Deutungen als lebensweltliche Größe und so als generell mögliches Attribut des Darstellens und Empfindens markiert wird, widmet sich der Artikel vier Facetten von pädagogischem Kitsch, namentlich pädagogischen Kitschtypen, pädagogischen Überredungsbegriffen, anti-pädagogischem Kitsch und dem Kitsch in der universitären Lehre.*

1. Vorbemerkungen

Im Folgenden seien Facetten des scheinbar entlegenen Themas „pädagogischer Kitsch“ mit dem Anliegen dargestellt, Argumente und Hinweise zu formulieren, aus denen hervorgehen soll, dass das Thema nicht an der Peripherie des Bereichs der Erziehungswissenschaft liegt, sondern vielmehr zentrale Elemente des pädagogischen Diskurses – und insbesondere der pädagogischen Lehre – tangiert.

Mit der Metapher des Kitsches können Aspekte des pädagogischen Ethos beleuchtet werden, die nicht nur problematisch, sondern – nebst anderen und vielleicht gewichtigeren Gründen – auch für die gegenwärtige Degradierung des Faches Erziehungswissenschaft mitverantwortlich gemacht werden können; eine Degradierung, die sowohl unnötig als auch selbstverschuldet erscheint und keineswegs strukturelle oder ökonomische Gründe hat. Dass von einer Degradierung der Disziplin geredet werden muss, steht m.E. außer Frage und kann schon daran abgelesen werden, dass eine große Zahl derjenigen, die das Fach studieren oder studieren müssen, nur sehr wenig Achtung für seine Inhalte, seine Relevanz und die damit verbundene Lehre aufbringen. So wie die fehlende Selbstachtung für den Einzelmenschen eine Katastrophe darstellt, so ist die fehlende Achtung vor der Disziplin, die man betreibt, eine nicht zu tolerierende Sachlage, eine Art disziplinäre Identitätsstörung oder Identitätsdiffusion. Die Kitschproduktion mag manchen als Gegenmittel zu solcher Diffusion erscheinen; plausibler ist jedoch die Annahme, dass sie auch Mitgrund für diese Diffusion und Degradierung ist.

Der erste Teil der folgenden Ausführungen ist einer allgemeinen und lebensweltorientierten Bestimmung des Kitschbegriffes gewidmet. Im zweiten Teil werden vier Facetten pädagogischen Kitsches beleuchtet, namentlich Typen pädagogischen Kitsches, pädagogische Überredungsdefinitionen (als Kitsch), anti-pädagogischer Kitsch und Kitsch in der universitären Lehre.

1 Gekürzte Version der Antrittsvorlesung vom 31.1.2003 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

2. Kitsch – allgemeine Bestimmungen

2.1 Kitsch als lebensweltliche Größe

Das Element des Unwahren im Kitsch, das auch den heutigen Wortgebrauch bestimmt, kommt schon in seinen Ursprüngen zum Ausdruck; der *Encyclopedia Universalis* zufolge wurde das Verb ‚kitschen‘ im Bayern des hyperromantischen Ludwig II (um 1870) – dem „König des Kitsches“ (Moles 1972, S. 89) – synonym mit ‚herausputzen‘, ‚Altes neu verkaufen‘ oder ‚erneuern‘ gebraucht, also im Zusammenhang mit günstigen Kunstproduktionen². Um die Wende zum 20. Jahrhundert, auch in den dreißiger und dann wieder in den Sechzigerjahren erlebte der Begriff im Rahmen der Massenvermarktung von nachgebildeten Kunstobjekten (so genannte „Souvenirs“) eine enorme Internationalisierung. Später, nicht zuletzt durch die Analysen eines Ludwig Giesz' (1971) und vor ihm – wenn auch weniger zielstrebig – etwa von Otto F. Bollnow (1995/1941-3), weitete sich der Begriff des Kitsches vom konkreten Kunstgegenstand zur *Erlebnisweise* und zur *Darstellung des Lebens* überhaupt aus.

Mit dem Kitschbegriff wurden somit auch die Sehnsüchte des Menschen entblößt und angegriffen, die sich im Kleinen oder im Großen meist auf eine Form des *ungebrochenen* Glücks beziehen. Solange Menschen Vorstellungen über das gute Leben äußern, scheinen sie für den *Kitsch der Utopie* – sei dies als bleibendes irdisches, gesellschaftliches oder individuelles Glück, als ewige Liebe, als Überwindung des Endes oder als gerechte (Welt-) Gesellschaft – anfällig zu sein.³

Die in der kitschigen Darstellung entblößten Sehnsüchte, die entlarvte Rückwärtsgerichtetheit des Menschen, seine Provinzialität und sein beachtliches Selbsttäuschungspotenzial bezeugen unweigerlich einen Dilettantismus, wie er nur Kulturwesen eigen sein kann (vgl. Reichenbach 2001). Der Zusammenhang von Kitsch und Dilettantismus ist zwar leicht einzusehen und wurde an manchem Ort beschrieben (vgl. z.B. Best 1985, S. 66–71), dennoch erscheint es zu kurz gegriffen, Kitsch nur als ein Produkt bestimmter historisch und gesellschaftlich ungünstiger Konstellationen und ungünstiger individueller Dispositionen anzusehen, vielmehr drängt es sich auf, ein Strukturelement im Kitsch zu behaupten, welches von *existenzieller* Bedeutung ist (vgl. Giesz 1971).

Eine solche Sicht meint, dass der Sehnsucht nach Kitsch in der Situation des Menschen kaum entgangen werden kann. Kundera behauptet in *Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins*, niemand sei Supermann genug, um dem Kitsch endgültig zu entkommen.

- 2 Allerdings lässt sich nicht übersehen, dass sich die Herkunft des Wortes „Kitsch“ etymologisch nicht genau belegen lässt (vgl. Willkomm 1981, S. 17ff.). Einige Autoren bringen das Wort in Zusammenhang mit dem englischen *sketch*, andere mit etwas *verkitschen* als etwas *billig losschlagen* und wieder andere mit dem Verb *kitschen*, welches „den Strassenschlamm zusammenscharren“ bedeutet habe (Dorfles 1977, S. 306).
- 3 Im „Kitsch-Schönen“ überwiegt, wie Ueding sagt, das „Nur-Schöne“ (1979, S. 85). Dabei mag das *Unrealistische* des Kitsches allerdings noch sein „geringster Fehler“ sein (ebd.), gravierender vielleicht die damit verbundene Gewohnheit, Erfahrungen und Erlebnisse nur im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für die „Verschönerung des Lebens“ zu bewerten.

Saul Friedländer, der in *Kitsch und Tod* (1999) eindrücklich den Todeskitsch der Nationalsozialisten untersucht, schreibt bitter: „Wir alle leben vom Kitsch, wir sind immerzu von Kitsch umgeben, wir stecken darin bis zum Hals“ (ebd., S. 12). Kitsch, so Moles, kann als „ein universales gesellschaftliches Phänomen, krisenfest, von großer Tiefenwirkung“ betrachtet und untersucht werden (1972, S. 9). Bollnow behandelt Kitsch als eine „anthropologisch ungemein aufschlussreiche Erscheinung“ (1995, S. 151), welche die „ganze innere Welt der Gefühle“ betreffe (ebd., S. 152). Das „innere Leben eines Menschen“, so Bollnow, „kann bis in seine Wurzeln hinein der Verkitschung verfallen sein“ (ebd.). Als eine allgemeine Kennzeichnung des Kitsches, der den einen „Tröstung“, anderen eine „Droge“ und „teuflische Verführung“ sein mag⁴, kann die *Abwesenheit von Widerspruch* (vgl. Kunert 1984) betrachtet werden: Kitsch ist die Darstellung des *zu Eindeutigen*. Das zu eindeutige Erleben mag mitunter selbstgerecht und selbstverliebt sein, vornehmlich blendet es dekonfirmierende, alternative oder irritierende Interpretationen aus.

In der bekannteren Variante – der Schmalz-Variante, die freilich in pädagogisch-sentimentalistischen Köpfen verbreitet und daher von Bedeutung ist – kann die kitschige Darstellung mit den Verben des *Durchdringens*, des *Schmelzens*, *Klebens* und *Rührens* beschrieben werden (vgl. Best 1985, S. 28-33). Das Erleben *scheint* hier zwar auf ein Objekt gerichtet, aber der Erlebende genießt sich offensichtlich vor allem selber. Nicht nur ist es schön, Gefühle zu haben, affiziert und ergriffen zu sein, es gibt auch die Sehnsucht nach Gefühlen, die Lust auf Gefühl. Daher nennt Giesz den Kitsch das *Pseudotranszendente*, das *fundamental Unwahrhaftige* (1971, S. 65). Hermann Broch ging wahrscheinlich am weitesten und bezeichnete ihn als das „*ästhetisch Böse*“, das auf ein „*ethisch Böses*“ verweise (1977, S. 76; vgl. auch Broch 1997), andere Autoren sind nachsichtiger und bezeichnen ihn einfach als „unwahr“ (z.B. Bilstein 1990, S. 422), Moles als „Indiz eines verschlagenen Denkens, einer Negation des Authentischen“ (1972, S. 7), und Higgins (1996) zeigt die Nähe des Kitsches zur *Selbsttäuschung* und dessen emotionalen Grundlagen auf.

In dieser Sichtweise benötigt Kitsch eine Atmosphäre der Selbsttäuschung. Das ist wahrscheinlich auch der Grund, warum wir empfindlich reagieren, wenn unsere gut gemeinte Absicht oder Darstellung als „kitschig“ beurteilt wird; die von *anderen* entlarvte Selbsttäuschung ist hart zu ertragen. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass einige Autoren die Selbsttäuschung sogar im Rahmen „sozialer Kompetenzen“ thematisieren (vgl. Solomon 1996) – die gnadenlose Selbsterkenntnis transformiert den Menschen offenbar zu einem wenig angenehmen Zeitgenossen.⁵

4 Vgl. den Untertitel der Veröffentlichung von O.F. Best (1985): *Der weinende Leser. Kitsch als Tröstung, Droge und teuflische Verführung*.

5 Die Selbsttäuschung als *Grundlage* des Kitsches gründet ihrerseits wohl in den Bedürfnissen nach Behaglichkeit, schöner Stimmung, Sicherheit, Eindeutigkeit und Aufgehobensein, kurz: im Bedürfnis, der Unwirtlichkeit exzentrischer Positionalität (Plessner 1982) – des Nicht-bei-sich-Seins zu entrinnen. Giesz (1971, S. 68) erinnert an einen Ausdruck von Albert Camus, die *nostalgie d'unité*, die mit der faktischen Ungestimmtheit im Alltag, der Langeweile, der besorgten Unruhe, der Zerstreuung und den fragmentierten Erfahrungen geweckt wird.

Im kitschigen Erleben und Darstellen werden die Objekte – seien dies Kunstprodukte, Geschichten, geliebte Partner, geliebte Tiere, der bewunderte Pestalozzi oder das „Jahrhundert des Kindes“ – zur Gefühlssteigerung benutzt oder je nach dem auch missbraucht. Im Kitscherleben „ist [...] die *spezifische Distanz des Ästhetischen zugunsten eines Zustandsgefühls weitgehend unterdrückt*“ (Giesz 1971, S. 64)⁶. Darauf fußt die spöttische Bemerkung, wonach der Laie beim Anhören von Musik viel mehr als der Kenner fühle (ebd.): er erlebt vor allem die eigene Rührung. Der „Kitsch-Mensch“ ist der sich mit geeigneten Mitteln *in Stimmung bringende Mensch*.⁶

Das Kitschige ist also nicht ein „technischer Mangel“, sondern kann als „Struktureinheit menschlichen Erlebens“ überhaupt betrachtet werden. Kitsch ist die Darstellung des widerspruchslosen Lebens, zu allererst Leugnung des *nihilistischen* Gefühls, zu welchem Angst, Langeweile, Ekel und andere Unstimmigkeiten bzw. „stimmungslose Stimmungen“ (Giesz 1971, S. 72) führen (vgl. dazu auch Bollnow 1995). Nihilismus als das „kosmische Unwohlsein“, als „metaphysisches Katergefühl“, versteht Giesz psychologisch als „*Un- bzw. Anti-Stimmung*“ (1971, S. 73).⁷

Die dominante Sehnsucht nach *Ganzheit* und *Einheit* (sei es der Gemeinschaft oder der gemeinschaftlich gedachten Gesellschaft) und *Eindeutigkeit* (sei es des moralisch Richtigen und ethisch Guten) hat daher nicht nur unpolitische, sondern auch undemokratische Folgen (vgl. Reichenbach 2001). Dies haben die kitschigen, bis ins Mark hinein antipluralistischen Ideologien der totalitären Systeme des 20. Jahrhunderts nicht nur für den Bereich der Kunst unmissverständlich demonstriert (vgl. Friedländer 1999). Der *ironielose* Kitsch, Kitsch, der sich nicht selber immer wieder seiner eigenen Art überführt oder zu überführen vermag, ist das eigentlich Problematische, nicht Kitsch an sich oder das Bedürfnis nach kitschiger Darstellung, welches weniger Zeichen mangelnder Bildung als vielmehr Ausdruck der mangelhaften Situation des Menschen ist, die sich in allen Lebensbereichen bemerkbar machen kann.

Wie Bilstein (1990, S. 434) festhält, ist Kitsch deshalb auch in der pädagogischen Tradition fest verankert: das Frustrierende der Erziehung weckt Sehnsüchte nach einfachen Lösungen. Das Komplexe wird dedifferenziert, das einmal und unter bestimmten Umständen Geglückte wird „zum regelmäßig wiederholbaren happy-end stilisiert und verallgemeinert“ (ebd.).

6 Giesz bezieht sich auf „Techniken, wie das Einheitsgefühl evoziert werden kann“, „Narkotika aller Art, Stimmungsmache“ (1971, S. 68). Doch nur die Schmalzvariante des Kitsches ist scheinbar ebenso so leicht zu entlarven wie zu vermeiden – etwa in der universitären Lehre, aber über seine schwulstigen und schwerer erkennbaren Formen werden später noch paar Worte fallengelassen.

7 „Es fehlt heute eben jene Art kosmischer Gemütlichkeit glücklicherer Epochen, denen Stimmungen glaubhaftere Enthüllungen des Seins war als uns“ (Giesz 1971, S. 73). Das nihilistische Gefühl, das einen im Bewusstsein der Unhaltbarkeit der *conditio humana* erfasst, mag sowohl Anlass für „Anti-Kitsch“ als auch, wenn es denn stark störend wird, für das Bedürfnis nach Einheit, Eindeutigkeit und Geborgenheit sein, welche kitschige Welt- und Selbstinterpretationen besonders stimulieren. „Anti-Kitsch stößt gerade auf, weil er die ‚metaphysische Unbehaglichkeit‘ fördert“, so Giesz. Dies stoße die Massen auf primitiven Kitsch zurück, und manche ‚Gebildete‘ auf den Edelkitsch (S. 74).

2.2 Sechs Merkmale

Im Sinne einer Zwischenbilanz seien sechs Merkmale eines Kitschbegriffes festgehalten, denen eine notwendig, aber nicht hinreichend erscheinende Bestimmung aller Kitschformen vorangestellt wird: Kitsch ist immer auch ein *Fehlen von Widerspruch* bzw. die Tendenz zur *Vereindeutigung*.

- *Kitsch ist die Darstellung eines Gegenstandes oder die Empfindung einer Darstellung.* Kitschig ist also nicht die Sache selbst, sondern eine spezifische Qualität ihrer Darstellung oder des Empfindens einer Darstellung. So kann beinahe jeder Gegenstand kitschig erlebt oder dargestellt werden. Darüber entscheidet das eigene Affiziertsein, die eigene Betroffenheit des Darstellers oder des Empfingers.
- *Kitsch ist der auf den Darsteller oder den Empfänger selbst gerichtete Genuss.* Man muss keineswegs von „Gefühlsverlogenheit“ sprechen, aber immer meint Kitsch das Genießen um des Genusses willen und nicht um der Sache willen. Während das Letztere der typischen Transzendenz des ästhetischen Genusses entspricht, bleibt Ersteres ganz im Schoße der Immanenz, welche typischerweise als Sentimentalität oder Gefühlslust begriffen wird.
- *Kitsch ist Gefühlsversagen, nicht technisches Versagen.* Das „Penetrante“, „Schmelzende“, „Rührende“ in der kitschigen Darstellung bzw. im kitschigen Erleben einer Sache entspricht keineswegs einem „technischem Versagen“, sondern kann im Gegenteil technisch „sehr anspruchsvoll“ sein (Giesz 1971, S. 25; dazu auch Best 1985; Bilstein 1990). Der Gebildete benötigt deshalb Edelkitsch, und solcher ist nicht immer leicht zu entlarven. Doch das „wohl temperierte Klavier“ kann ebenso verkitscht werden wie „die schöne blaue Donau“, Karl Marx ebenso wie Karl May, Moralentwicklungsmodelle ebenso wie Moralpredigten.
- *Kitsch benötigt Stimmung – Stimmung wird erzeugt.* Kitsch braucht Stimmung und die typische Kitschstimmung ist eine erzeugte bzw. induzierte Stimmung. Die kitschige Disposition kann als „Stimmungslüsterheit“ (Giesz) bezeichnet werden. Kitschiges Erleben ist im Sinne von Bollnow (1995) ein „haltloses“ Sich-der-Stimmung-Überlassen. Haltung kann als Gegenbegriff zu Stimmung thematisiert werden. Dieses kritische Element trifft freilich jede Betroffenheitspädagogik, jede Betroffenheitsdidaktik, die dann, weil sie im Moralischen, Religiösen oder Politischen glücklicherweise oft nicht funktioniert, regelmäßig in die Klage über die Gleichgültigkeit, Sorglosigkeit und geringen Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen angesichts des schlimmen Zustandes der Welt mündet. Die erzeugte Stimmung oder die Intention, bestimmte Stimmungen zu erzeugen, betrifft natürlich auch die höhere pädagogische Bildung zentral, sie betrifft u.a. die Darstellung des Denkens und der Taten der pädagogischen Heroen und Heroinnen.
- *Kitsch ist Produktivität und Übersättigung.* Kitschstimmungen haben einen „produktiven“ Charakter: „Die Stimmungen [...] schaffen Querverbindungen, Transparenzen, zwischen verschiedenen Sinnesbereichen“ (Giesz 1971, S. 47). Der Zusammenhang von Stimmung und Synästhesie ist wechselseitig und wurde immer wieder

dokumentiert (vgl. Moles 1972): Stimmungen erzeugen Synästhesien (und werden oft genau dadurch kitschig) und umgekehrt können Synästhesien auch Stimmungen erzeugen. Kitsch ist eine hemmungslose „synästhetische Übersättigung“ (Giesz 1971, S. 50): das totale Kunstwerk, das zu viel des Passenden und Eindeutigen – kein Register, das nicht gezogen wird (vgl. dazu auch Killy 1978).

- *Kitsch ist moralisch prekär, zumindest ambivalent.* Kitsch ist moralisch fragwürdig (vgl. Broch 1997), weil er einer Verleugnung der „ontologischen Differenz“ entspricht, d.h. der Trennung zwischen Sein und Bewusstsein und dessen Darstellung oder Empfindung; damit ist Kitsch anfällig für jede Art von Fundamentalisierung. Unfähig, das Anderssein des Anderen zu denken, fehlt dem Menschen in der Kitschstimmung das heterologische Verständnis: Kitsch kennt und anerkennt nur sich selbst.

2.3 Ein Wort zu den Gegenmitteln

Gegen Kitsch hilft v.a. *Ironie*. Die (selbst-) ironische Distanz ergibt eine „starke Einbusse an Gefühlssolipsismus“ (Giesz 1971, S. 64). Ein anderes „Gegenmittel“ ist der *Funktionalismus*, die funktionalistische Interpretation (vgl. Moles 1972). Diese beiden Antipoden des Kitsches – um nicht zu sagen seine Intimfeinde –, scheinen heute in vielen Bereichen der Kultur eine Art Blütezeit zu erleben. In solchen Zeiten hat es der Kitsch nicht immer leicht, sich im Denken, Darstellen und Empfinden durchzusetzen. Das ist einerseits ein Glück, denn dort wo er nicht selber ironisch betrieben wird, d.h. ohne Selbstdistanzierung, bleibt er ein Übel, manchmal nur ein kleines Übel, manchmal ein kaum zu überschätzendes. Andererseits ist das völlige Fehlen von Kitsch auch problematisch, denn wo nichts mehr ernsthaft betrieben und verteidigt wird, d.h. aufrichtig gemeint wird, fehlt dem Leben eine Tiefendimension und es erscheint dann umso seichter und vielleicht gänzlich sinnlos.

Doch beide Intimfeinde erscheinen vor kitschigen Entgleisungen nicht gefeit; nicht nur mag Ironie zum peinlichen Zynismus mutieren, der sich dann wieder stark den oben genannten Attributen des Kitsches nähert, sondern auch die funktionalistische Interpretation trägt in manchem – auch pädagogischen – Diskurs Züge des „Schwulstes“ und des „Einschüchterungskitsches“⁸, zumindest also akademischere Formen des hier behandelten Phänomens.

In jüngster Zeit wird vor allem in den USA der ironische Zeitgeist und die so genannte Spaßkultur kritisiert. Dies ist ein neuer Neo-Konservatismus, der von jungen Intellektuellen geteilt wird, die – ähnlich wie die Jugend in der Weimarer Republik – die Vielfältigkeit der Sprachspiele, den Pluralismus der Interpretationen der älteren Generation als eine Art Gleichgültigkeit gegenüber der Wahrheit, Gleichgültigkeit gegenüber dem Eigentlichen und Wichtigen des Lebens kritisieren (vgl. Sontheimer 1962). Mit der neuen Ernsthaftigkeit – die ja nicht ohne gute Gründe vertreten wird – und der Absage

8 Vgl. zu diesen beiden Begriffen Abschnitt 3.4.

an die Kultur der Ironie, wie sie etwa von einem Purdy (2000) vertreten wird, steht die Verbreitung des kulturellen Kitsches wieder bevor. Insofern erleben wir momentan eine Schwächung der anti-elitären Trivialkultur; auch die Respektlosigkeit zahlt sich wieder weniger aus und die Lust auf politische Inkorrektheit wirkt gehemmt.

Nur: *pädagogisches* Denken, weil es strukturell *konservativ* zu sein hat (Arendt 1994), heute vor allem, wenn es sich noch den Aufklärungshoffnungen und -versprechen verpflichtet sieht, hat sich von den Wellen der Ironie ja kaum je mitreißen lassen. Es gibt den offensichtlichen Irrtum, dass sich Pädagogik und Ironie schlecht vertragen würden und dass die Ironie, vor allem in deutschen Landen, wo man gerne mit den Metaphern der Tiefe, des Grundes und der Abgründe spielt, pädagogisch abwegig, da hoffnungslos unernst und seicht sei. Neben diesem Irrtum muss aber vermittelnd festgehalten werden – und das weiß jeder Tiefenmetaphorologe –, dass die Ironie der Ironie darin besteht, dass sie ohne Ernst auch nicht überlebt. Aber *gefährlich* kitschig wird es erst dann, wenn die Ernsthaftigkeit jede Ironie sanktioniert.

Ich möchte also behaupten, dass pädagogischer Kitsch auch mit einer biederen Ernsthaftigkeit in Verbindung gebracht werden muss, die für keine pädagogische Theorie und Praxis notwendig ist, weil sie das Denken dort unzulässig moralisiert, wo es eigenverantwortlich praktiziert werden sollte (vgl. dazu Tenorth 2001).

3. Pädagogischer Kitsch

Es gäbe einige Thesen zum pädagogischen Kitsch gründlicher zu erläutern, die ich hier teilweise nur benennen kann. Zum Ersten etwa die *normativ-ethische* These, wonach pädagogischer Kitsch zwar ein Übel, aber das Fehlen jeglichen pädagogischen Kitsches noch das größere Übel darstellt. Diese These kann „normativ-ethisch“ genannt werden, weil sich hinter ihr die Frage nach dem Guten versteckt. Zum Zweiten die *deskriptive* These, wonach pädagogischer Kitsch heute vor allem in der Form *anti-pädagogischen* Kitsches auftaucht. Anti-pädagogisches Denken ist danach viel breiter in der pädagogischen Praxis und Theorie verankert, als man gemeinhin glaubt, und dies muss seinen Vertretern auch nicht bekannt sein. Die Existenz und Bedeutung von *selbstkonstitutiven Selbstmissverständnissen* ist für bestimmtes „pädagogisches“ Denken m.E. nicht zu leugnen. Eine dritte These ist *konstitutiver* Art und bezieht sich auf den Umstand, dass pädagogischer Kitsch nur als konsistente und monistische Darstellung von Erziehung innerhalb einer einzigen Metapherngruppe auftaucht.⁹ Kitsch wird etwa innerhalb der Metapherngruppe „Gärtnerei-Wachstum“, der Metapherngruppe „Handwerk-Machen“ oder der Metapherngruppe „Führung-Verantwortung“ produziert (vgl. Treml 2000; Reichenbach 2003). Da die *Verbindungen zwischen diesen Metapherngruppen* theoretisch, ästhetisch und ethisch immer „nur“ als *Problematisierung* bzw. problematisieren-

9 Diese dritte und vielleicht theoretisch vorrangige These gründet freilich im bedeutsamen und oft nur gering beachteten Sachverhalt der vielfältigen – notwendigerweise vielfältigen – sprachlichen Möglichkeiten, Erziehung zu thematisieren (vgl. Scheffler 1971; Terhart 1992).

der Entwurf überzeugen können, ist die Wahrscheinlichkeit von kitschiger Darstellung in solchen Konstellationen gering. Wiewohl es freilich auch euphorisch-dialektisches Denken geben kann, welches Widersprüchlichkeit sozusagen auf gemütliche Art und Weise feiert.

3.1 Kleines Bestiarium pädagogischer Kitschtypen

Dass die kitschige Darstellung und Rede der Erziehung ganzen Traditionslinien von Motiven, Bildern und Vergleichen folgt, hat Bilstein aufgezeigt, vor allem bilden die „süßen Kleinen (Lieblichkeit und Unschuld des Kindes)“, die „einsamen Helden (pädagogischer Genialismus)“, die „Bösewichter (pädagogische Dämonologie)“ und „Erbaulichkeit und Rezepte“ die wesentlichen Ingredienzen (Bilstein 1990, S. 423ff.). Solche Metaphorik dient der Komplexitätsreduktion und damit dem Verstehen der Welt der Erziehung und der pädagogischen Selbstsituierung in derselben. Während sich von selber erklärt, worum es sich bei den *süßen Kleinen* handeln mag, möchte ich Bilsteins Typologie zumindest dem Namen nach aufgreifen und in Anlehnung daran die drei weiteren Prototypen des pädagogischen Kitsches kurz skizzieren.

Die *pädagogischen Helden* werden etwa wie folgt dargestellt: Sie sind immer superegotiv wirksam, immer auf der obersten Stufe der Moralentwicklung, immer extrem selbstlos und dabei kompromisslos universell, immer bis zur letzten Lebenssekunde hyperaktiv und dennoch ausnahmslos zutiefst kontemplativ.

Die *pädagogischen Dämonen* sind immer gegen die Natur des Kindes gerichtet (überhaupt gegen die Natur, deren Wachstumsgesetze sie kaum kennen), immer ohne Verständnis, immer gleich den Rücken der unschuldigen Kleinen brechend, sofort ihre Lust am Lernen und Leben gleich im Keim erstickend, insgesamt verhärtet, unsensibel, wenn nicht sogar böse.

Der Kitsch der *praktischen Ratschläge* und der *richtigen Gesinnung* bezieht sich auf eine weit verbreitete Nettigkeit, denn „man kann richtig erziehen“, wenn man es „nur richtig anpackt“, es ist „gar nicht so schwer, aber man muss es wirklich wollen und dann auch tun“, „hört Euch meine Erfahrungen aus Schule X an, aus Familie Y, aus dem Stadtviertel Z und mit dem schwierigen Auslandschüler – nennen wir ihn Mehmet –, der im Grunde ein so toller Bursche ist“ (vgl. Reichenbach 2003). Solche Prototypen helfen natürlich, das pädagogische Denken zu strukturieren, aber die Nützlichkeit und Angemessenheit jeder Typologie kann und muss hinterfragt werden. Dennoch ist Gut-böse-Denken vielleicht unvermeidbar und steht fast sicher am Beginn jeder pädagogischen Bildung.

Leider verhält es sich nicht so, dass die pädagogischen Figuren nur kitschig *rezipiert* werden, denn mitunter fällt es auch schwer, die *Selbstdarstellungen* bekannter Pädagoginnen und Pädagogen nicht als Kitsch zu betrachten. Dies trifft übrigens besonderes auch für anti-pädagogische Autoren und Autorinnen zu. Allein man darf bei den Klassikern verbleiben. Pestalozzi meinte anlässlich seiner Rede zu seinem 72. Geburtstag im Jahre 1818 zur Thematik „Erziehung als Wissenschaft“:

„Ich bin freilich ferne von der Erkenntnis dieser Wissenschaft. Sie liegt kaum als vollendete Ahndung in meiner Seele. Aber diese Ahndung ist in mir zu einer Lebendigkeit gelangt, dass sie meine ganze Seele füllt und, als wäre sie in mir selbst vollendete Wahrheit, in mir liegt. Sie liegt aber nicht bloss in mir. Die Umstände der Zeit haben sie zum Bedürfnis der Welt gemacht. Die Welt wird sie erkennen und gewiss auch das Scherflein mit Liebe und Schonung ins Aug fassen, das ich mich auch noch heute, habe es noch so sehr das Gepräg meiner Altersschwäche, in dieser feierlichen Stunde auf den Altar der Menschheit zu legen bemühe, in der ich auch euch, Freunde, Brüder, um mich her versammelt, um euch zu bitten und aufzufordern, mitzuwirken zu allem dem, was ich zur Anbahnung, Einlenkung und bessern Begründung mehr naturgemässer und pädagogisch besser geordneter Grundsätze und Mittel der Volkserziehung und Armenbildung auch noch in meinem Leben mich imstand glaube und auch hinter meinem Grab zu erhalten und sicherzustellen entschlossen und bereit bin“ (Pestalozzi 1979, S. 146).

3.2 Pädagogische Überredungsbegriffe

Neben kitschigen Prototypen gibt es freilich eine ganze Anzahl von Begriffen und so genannten *Überredungsdefinitionen*, die pädagogisch bedeutsam sind. Überredungsdefinitionen (vgl. Føllesdal u.a. 1986) operieren vor allem mit Adjektiven wie „wahr“ (wahre Bildung, wahres Selbst), „echt“ (echte Wertschätzung, echte Bildung), „wirklich“ (wirklicher Sozialismus), „lebendig“ (lebendiges Wachstum), während andere Begriffe schon für sich selbst nur positive Konnotationen aufweisen. Als Beispiel sei das Wortfeld „Ganzheitlichkeit, ganzheitlich, ganz“ herausgegriffen, welches für praktische Pädagogiken große Überzeugungs- und Überredungskraft besitzt (insbesondere an den Pädagogiken humanistisch-psychologischer Provenienz leicht abzulesen; vgl. Reichenbach/Oser 1995).

Ganzheitlichkeit ist – normativ betrachtet – ein letztlich ästhetischer Anspruch, der im pädagogischen Diskurs ethisch motiviert dargeboten wird oder im moralischen Konnotationenfeld auftaucht. „Ganzheitliche“ Pädagogiken beanspruchen für sich, ein „ganzheitliches“ Menschenbild zu kultivieren, mit welchem das Kind und der Jugendliche als eine Einheit von Körper, Seele und Geist betrachtet werden sollen. Pädagogische Tätigkeit soll dementsprechend den emotionalen Bereich, den kognitiven Bereich, den moralisch-ethischen, den aktionalen und den sozialen Bereich möglichst gleichzeitig, gleichmäßig und gleichberechtigt berücksichtigen und verbinden. Im schulischen Unterricht sollen die Lerngegenstände möglichst sowohl aus einer Handlungsebene, einer Bewusstseins-ebene, einer Sachebene als auch einer emotionalen Ebene angegangen werden. Die Schlagworte lauten etwa: Lernen „mit allen Sinnen“, den Menschen in seinem „gesamten Sein erreichen“, Begleitung des „gesamten Entwicklungsprozesses des Kindes“, gegen das „Unvollständige“, das „Isolierte“, das „Einseitige“, das „rein Kognitive“, das „rein Analytische“, gegen das „Lernen aus zweiter Hand“, gegen den absoluten Vorrang der „visuellen Wahrnehmung“, aber im Sinne der (persönlichen) „Betroffenheit“.

der „Mehrperspektivität“, der „Handlungsorientierung“, der „Zukunftsorientierung“, der „Vernetztheit“, für das „exemplarische und gegen das lexikalische Lernen“, „integrieren statt ausgrenzen“, „Das Wichtigste ist das Selbermachen“ u.s.w. Solche Schlagwortkataloge finden sich auch auf Lehrplanebene.

So operieren neuere Lehrpläne der Grundschulstufe beispielsweise in den Schweizer Kantonen auffällig häufig mit den Begriffen „ganzheitlich“, „ganz“ und „Ganzheit“ (von Euw 1996). So gibt bzw. gab¹⁰ es denn eine ganz unterschiedliche Ganzheitlichkeit auf Lehrplanebene in der Deutschschweiz festzuhalten:

Je nach Kanton sind die Schülerinnen und Schüler *schon ganz*...

- so werden sie im Kanton Uri schon als „Ganzheit betrachtet“,
- im Kanton Solothurn schon als „ganze Menschen gesehen“ und
- im Kanton Glarus immer schon als „ganze Menschen in Anspruch genommen“;

... oder sie sollen *erst noch ganz werden* ...

- so müssen sie im Kanton Schaffhausen erst noch zu „ganzheitlichen Menschen erzo-gen“ werden,
- können sich dafür im Kanton Freiburg an „ganzheitlich bearbeiteten Lerngegenständen“ „ganzheitlich entfalten“,
- dürfen im Kanton Bern zwar „ganzheitlich erleben“, werden aber auch „ganzheitlich beurteilt“, und
- im Kanton Aargau lernen sie das „ganzheitliche Erleben und Verstehen“
 - mit einem „ganzheitlichen Unterricht“,
 - einem Lernen, das sich an den „Bedürfnissen der Schüler orientiert“

auch ist im Aargau

- „echte Bildung“ nur möglich,
- „wenn die Persönlichkeit angesprochen ist“;

... oder das, was man mit ihnen tut, soll zumindest *irgendwie ganzheitlich* sein ...

- so wird das Kind im Kanton Basel-Land „zu einer ganzheitlichen Begegnung mit seiner sozialen, natürlichen und kulturellen Umwelt“ geführt und mit fächerübergreifendem Unterricht „das ganzheitliche Denken und Handeln“ gefördert,
- im Kanton Basel-Stadt beschränkt man sich einfach auf „ganzheitliches Lernen“,
- im Kanton Zürich ist – neben der „elementaren Bildung“ – die „ganzheitliche Bildung“ gefragt und
- im Kanton Thurgau gibt es „Kräftebildung“:
 - Bildung und Erziehung werden dort „ganzheitlich“ gesehen,
 - wiewohl es nicht nur „ganzheitlichen“, sondern auch „fächerspezifischen Unterricht“ gibt. Gefragt sind jedenfalls

10 Möglicherweise operieren die zeitgenössischen kantonalen Lehrpläne mittlerweile mit anderen Vokabeln. Die vorliegenden Zitate beziehen sich auf das Jahr 1996.

- „ganzheitliche, schulische Lernprozesse“,
- das „ganzheitliche Erfassen von Problemen“ welches zu
- „ganzheitlichen, vernetzten Denkweisen“ und
- „selbständigen Lösungen“ führt (vgl. von Euw 1996, S. 1-6).

Ganzheitlichkeit wird also sowohl als *Menschenbild*, als *Erziehungs- und Unterrichtsmittel* als auch als *Erziehungs- und Bildungsziel* gesehen und entsprechend für pädagogische Praxis und Theorie *normativ* postuliert. Der völlig heterogene Gebrauch des Begriffes und seine Überstrapazierung machen ihn für die pädagogische Disziplin selbst wertlos – der Begriff ist beinahe leer und vor allem suggestiv. Wo alle nur mit dem Kopf nicken können – nämlich weil Ganzheitlichkeit tatsächlich irgendwie gut ist –, stimmt etwas nicht. Niemand kann nun mehr etwas gegen diesen Begriff sagen, ohne seine scheinbar zynisch-pädagogischen Pferdefüße entblößen zu müssen. Das erinnert an die „bösen“ Seiten des Kitsches. Mit solchen prekären Begriffen transformiert sich der pädagogische Diskurs – wie edel und emanzipatorisch auch immer motiviert – leider nur in schlechten pädagogischen Gottesdienst, den man nicht stören darf (und gerade deshalb natürlich stören sollte).

3.3 Antipädagogischer Kitsch

Nun zu einer möglicherweise bedeutsameren Form des pädagogischen Kitsches, nämlich zur Antipädagogik. Alice Miller schrieb in *Am Anfang war Erziehung* (1983): „[...] meine antipädagogische Haltung wendet sich nicht gegen eine bestimmte Art von Erziehung, sondern gegen Erziehung überhaupt, auch gegen die antiautoritäre“ (S. 118). Das sind relativ klare Worte. Wer explizit anti-pädagogische Literatur liest, kann – freilich auch bei anderen anti- oder postpädagogischen Autoren – ein beeindruckendes Maß an durchgängiger *Irritationslosigkeit* feststellen. Das schriftstellerische Niveau ist z.T. beachtlich, die Verbindung von überzeugender Logik und gänzlich unklaren Konzepten ist nicht leicht zu leisten, und vor allem: es kann unter die Haut gehen.

Die „Ratschläge zur Erziehung der Kinder“, so Miller bekanntlich, würden nur die „Bedürfnisse der Erwachsenen“ offenbaren, welche „dem lebendigem Wachstum des Kindes nicht nur nicht förderlich sind, sondern es geradezu verhindert. Das gilt auch für die Fälle, in denen der Erwachsene ehrlich davon überzeugt ist, im Interesse des Kindes zu handeln“ (S. 119). Auch hier: der betroffene Leser muss merken, es gibt kein Entrinnen, da kann er seine Absichten lange kritisch hinterfragen. Erziehung ist nach Miller höchstens dazu geeignet, „aus dem Zögling einen guten Erzieher zu machen. Niemals wird sie ihm aber zur freien Lebendigkeit verhelfen können. Wenn man ein Kind erzieht, lernt es zu erziehen. Wenn man einem Kind Moral predigt, lernt es Moral predigen, wenn man es warnt, lernt es warnen, wenn man mit ihm schimpft, lernt es schimpfen, wenn man es auslacht, lernt es auslachen, wenn man es demütigt, lernt es demütigen, wenn man seine Seele tötet, lernt es töten. Es hat dann nur die Wahl, ob sich selbst oder die anderen oder beides“ (ebd.).

Die Dramaturgie dieser Stelle und vieler anderer Stellen bleibt beeindruckend, die moralische Mitteilung ist eindeutig; hier wird Endgültiges und Letztgültiges ausgesprochen. Darin steckt die größte Kraft des Kitsches: in der *Ästhetisierung und Vereindeutigung der Moral*.

3.4 Kitsch in der universitären Lehre

Dass die kitschige Darstellung in der pädagogischen Lehre kaum verbreitet sei, entspricht wahrscheinlich einer frommen Hoffnung. Aber auch hier gilt es, die Ambivalenz des Kitsches zu beachten. Denn die verkitschte Darstellung von pädagogischen Heroen und Dämonen bietet den Studienanfängern mitunter einen bedeutsamen emotionalen Zugang zum Thema. Nur: dabei darf es nicht bleiben (!). Aber: Der Zusammenhang von Kitsch und Adoleszenz bzw. frühes Erwachsenenalter ist pädagogisch und moralisch von größter Bedeutung. Kitsch bietet immer wieder auch einen Zugang zu Kunst und zu Moral. Gelesen und erlitten zu haben, wie Winnetou im dritten Band stirbt, Che Guevara als Jesusersatz oder -komplement geheiligt zu haben oder etwa den inneren Not- und Protestschrei im jugendlichen Gedicht oder im Tagebuch ausgedrückt zu haben – über diese und andere „Technologien des Selbst“, um es in Anlehnung an Foucault zu sagen, hat man sich in der Tat wenig lustig zu machen, obwohl es dabei nur so von Kitsch triefen mag; Kitsch fungiert manchmal als Tor zur Reflexion der *wichtigen Dinge*.

In der universitären Lehre können zwei Formen der Kitschproduktion unterschieden werden: *Schmalz* und *Schwulst* (vgl. Gelfert 2000; Reichenbach, 2003). Mit *Schmalz* lässt sich akademisch nicht sehr viel, aber emotional doch einiges gewinnen, denn einerseits ist ihm der Zweifel fremd – und das schadet ihm intellektuell erheblich –, aber andererseits vermag er moralisch-emotionell immer wieder viele zu überzeugen – genau dann, wenn es leichter ist, vor hoher Komplexität zu kapitulieren oder kurz vor der Begegnung mit dem Unbegrifflichen in ein sicheres, warmduseliges Gefühl zu regredieren. *Schmalz* ist die häufigere Auftretensweise in der *Darstellung* von Erziehungsprozessen und dem *Empfinden* dieser Darstellungen. Im Unterschied zum *Schwulst* – der eher als Kitschart für die selbstbewusste Bildungsschicht betrachtet werden kann – verspricht der Inhalt beim *Schmalz* mehr als die Form realisieren kann (Gelfert 2000, S. 18). *Schwulst* enttäuscht durch den Inhalt, wo doch die Form soviel mehr zu versprechen schien. *Schmalz* versagt in der Form, kann dem Inhalt nicht genügen.

Schwulst ist etymologisch mit dem Aufgeblasenen verbunden.¹¹ Bezüglich der universitären Lehre kann man ihn mit Gelfert (2000, S. 60ff.) v.a. als „Einschüchterungs-

11 Aus dem Duden Herkunftswörterbuch: *Schwulst*, von *Schwiele*, *Geschwulst*, übertragener Sinn seit dem 18. Jahrhundert = „Aufgeblasenheit“, angewandt damals v.a. auf den überladenen Stil der Barockdichtung. Das Wort „schwulstig“ wird schon von Luther im 16. Jh. verwendet. Im Unterschied dazu: *Schmalz*; substantivisch von „schmelzen“, von: tierischem Fett, „schmalzen“, übertragen für schmeichlerisch oder sentimental.

kitsch“ thematisieren, z.B. als sprachliches Imponiergehabe, welches auf „ehrfurchtsvolle Unterwerfung“ der Lernenden abzielt. Möglicherweise muss man Gelfert nicht zustimmen, dass das Motiv des akademischen Schwulstes in einer für Deutschland seit dem 19. Jahrhundert herrschenden Leistungsethik liege, „die es jedem zur Pflicht macht zu zeigen, wie tüchtig er ist“ (ebd., S. 64)? Schwülstige Produkte sind vielleicht nicht einfach bloß Ausdruck von „Selbstüberhöhungsträumen“ ihrer Produzenten bzw. Autoren und ermöglichen genau damit die Identifikation mit den Autoritäten einer Disziplin. Schwulst kann auch als Ausdruck einer bisher möglicherweise wenig befragten – wenn auch kulturell geprägten – Sucht oder Sehnsucht nach „Ernst und Tiefe“ (ebd., S. 103) gedeutet werden.

Weniger fraglos erscheint hingegen, dass der Schwulstkitsch, der uns schon in manchem Einführungsbuch zur Pädagogik und ihren Grundbegriffen entgegenblickt, *Dominanz-* und *Submissionsaffekte* und *-gelüste* stimuliert. Was bedeutet die erhabene Schönheit von Artikeln in *Einführungsbüchern*, die kaum ein Studierender des Faches versteht, geschweige denn Studierende in den ersten Semestern, die sich tatsächlich bloß über die Grundbegriffe der Erziehung und Bildung informieren wollten?

Vielleicht können wir die pädagogischen Versuchungen durch den Kitsch wie folgt charakterisieren: wenn wir von *Erziehung* sprechen, dann *schmalzen* wir (eher), wenn wir von *Bildung* sprechen, dann *schwulsten* wir (eher). „Wenn Einfühlung das Einfallstor für den schmalzigen Kitsch ist“, so Gelfert (2000, S. 23), „dann ist Ehrfurcht das für den Schwulst“.

Schwulst ist – nebst all den unedlen Motiven, die man ihm anhaben mag – wohl auch als Ausdruck des Versuches zu werten, das gemeine Leben in das Bedeutungsvolle hinein zu steigern und zu veredeln, und man darf also ein gewisses Verständnis dafür aufbringen, dass das „rechte Maß“ dabei manchmal überstiegen wird – das ist ja sogar unweigerlich typisch für so genannte Kulturwesen.

4. Schlussbemerkungen

Derrida hat in *Die unbedingte Universität* (2001) darauf hingewiesen, wie das Wort „professor“ mit dem Begriff der Profession, aber auch des Professorberufes zusammenhängt; „professor“ heißt danach, öffentlich für eine Sache einzustehen, zu bekunden, was man für gut und wichtig hält. *Berufliche* Identität, aber auch die Identität einer *Disziplin* hängt davon ab, ob diese wichtigen Dinge *expliziert*, *dezidiert* vertreten und deshalb für *verbindlich* erklärt werden, oder ob die Lehre und das studentische Lernen mehr oder weniger dem Glück und dem Zufall der einzelnen Lehr- und Lernbiografie überlassen werden.

Da man sich bei den wichtigen Dingen nicht immer einig ist und auch nicht sein kann, geht es einerseits darum, die Universität und die universitäre Lehre vor *Vereinseitigungen* zu bewahren, andererseits geht es aber darum, sie gegen die *Versechtigung durch Indifferenz und Pseudo-Freiheiten* zu schützen. Das gelingt dadurch, dass sich die Universität auch als Diskursarena versteht, als ein Forum des gesitteten Streites, in wel-

chem es für bedeutsam gehalten wird, *worüber* gestritten wird und vor allem *dass überhaupt* gestritten wird. Die Universität ist also, mit anderen Worten, einer besonderen Art von *Anti-Kitsch* verpflichtet, ihre Mitglieder müssen dafür sorgen, dass so anfällige Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft nicht von unnötigem Kitsch noch weiter heruntergewirtschaftet werden.

Literatur

- Arendt, H. (1994): Die Krise der Erziehung. In: Ders.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München & Zürich: Pieper (Original: „Between past and future“, 1968), S. 255-276.
- Best, O.F. (1985): Der weinende Leser. Kitsch als Tröstung, Droge und teuflische Verführung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bilstein, J. (1990): Kitsch in der Pädagogik. In: Neue Sammlung, 30, S. 419-435.
- Bollnow, O.F. (1941/1956/1995): Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Broch, H. (1950/1951/1977): Kitsch und Tendenzkunst. In: Dorfles, G. (Hrsg.): Der Kitsch. Gütersloh: Prisma, S. 67-83.
- Broch, H. (1997): Geist und Zeitgeist. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dorfles, G. (1977): Der Kitsch. Gütersloh: Prisma.
- Euw, N.v. (1996): Ganzheitliche Bildung. Konturen eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses. Lizentiatsarbeit. Freiburg/CH: Universität Freiburg i. Ue.
- Føllesdal, D./Walløe, L./Elster, J. (1986): Rationale Argumentation. Ein Grundkurs in Argumentations- und Wissenschaftstheorie. Berlin & New York: de Gruyter.
- Friedländer, S. (1999): Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gelfert, H.-D. (2000): Was ist Kitsch? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Giesz, L. (1971): Phänomenologie des Kitsches. München: Fink.
- Higgins, K.A. (1996): Bad faith and kitsch as models of self-deception. In: Ames, R.T./Dissanayake, W. (Hrsg.): Self and deception. A cross-cultural philosophical enquiry. Albany, NY: State University of New York Press, S. 123-142.
- Killy, W. (1978): Deutscher Kitsch. Ein Versuch mit Beispielen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kunert, G. (1984): Verspätete Monologe. München: dtv.
- Moles, A. (1972): Psychologie des Kitsches. München: Hanser.
- Miller, A. (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pestalozzi, J.H. (1979): Auswahl seiner Schriften, Bd. 3, herausgegeben und kommentiert von A. Brühlmeier. Bern & Stuttgart: Haupt.
- Plessner, H. (1982): Der Mensch als Lebewesen. In: Ders.: Mit anderen Augen. Stuttgart: Reclam, S. 9-62.
- Purdy, J. (2000): Das Elend der Ironie. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2003): Schwulst und Schmalz. Erziehungsphilosophie als pädagogische Metaphorologie. In: W. Bauer, u.a. (Hrsg.): Der Mensch des Menschen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider, S. 171-190.
- Reichenbach, R./Oser, F. (1995): On noble motives and pedagogical Kitsch. Rogers' and Freiberg's „Freedom to learn“. In: Teaching and Teacher Education 11, S. 189-193.
- Scheffler, I. (1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.

- Solomon, R.C. (1996): Self, deception, and self-deception in philosophy. In Ames, R.T./Dissanayake, W. (Hrsg.): Self and deception. A cross-cultural philosophical enquiry. Albany, NY: State University of New York Press, S. 91-122.
- Sontheimer, K. (1962): Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Tenorth, H.-E. (2001): Zynismus – oder das letzte Wort der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, S. 439-453.
- Terhart, E. (1992): Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung, 32, S. 195-214).
- Treml, A. (2000): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ueding, G. (1979): Rhetorik des Kitsches. In Schulte-Sasse, J. (Hrsg.): Literarischer Kitsch. Texte zu seiner Theorie, Geschichte und Einzelinterpretation. Tübingen: Niemeyer, S. 65-88.
- Willkomm, L. (1981): Ästhetisch erleben. Eine psychologische Untersuchung des Übergangs von Kunsterleben und Kitscherleben. Hildesheim & New York: Olms.

Abstract: The author uses the term kitsch as an aesthetic offensive concept aimed at examining peculiarities of pedagogical discourse and presentation worthy of investigation. Following the more general definitions of the concept of kitsch, which allow to separate the term from art-theoretical interpretations and to highlight it as an entity of the lifeworld and thus as an attribute of performance and feeling, four facets of pedagogical kitsch are examined, namely: types of pedagogical kitsch, pedagogical concepts of persuasion, anti-pedagogical kitsch, and kitsch in university doctrine.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster,
E-Mail: reichenb@uni-muenster.de.