

Jürgen Oelkers

Aspekte einer Sprachgeschichte der Schule^{*)}

Als die Gläubigen um ihrer Heilssicherheit willen die Bibel lesen und den Katechismus beherrschen mussten, also nach der Reformation, etablierte sich die historische Sprache der Erziehung. „Reformation“ hiess auch eine neue Ordnung der Kirche, die von den Gemeinden und nicht von der Hierarchie der römischen Amtskirche ausging. Teil der Kirchenordnungen waren die Schulordnungen, die auf Martin Luthers Schrift *An die radherrn aller stedte deutsch-lands* zurückgehen, die 1524 in Erfurt gedruckt und von Wittenberg aus verbreitet wurde. Luther forderte, dass die Ratsherren in ihren Kommunen christliche Schulen einrichten und unterhalten müssen. Das sollte ausnahmslos gelten.

Der Grund war primär theologischer Natur, die Kinder durften nicht an den Teufel verloren gehen, was der Fall wäre, wenn sie nicht selbst die Heilige Schrift lesen könnten und so wehrlos wären gegenüber den Versuchungen des Bösen. In diesem Sinne war Lesen Selbstschutz. Aber Luther nannte auch einen pädagogischen Grund, für die Kinder der Gläubigen eigens Schulen einzurichten, weil „der grösstest hauffe der elltern leyder vngeschickt“ dazu ist „vnd nicht weys wie man kinder zihen vnd lernen soll“ (*An die Radherrn 1524*, S. 4, 9).

Wer nicht lesen kann, muss „tappen wye ein blinder an der wand“, daher ist darauf zu dringen, dass muss jeder lesen und dem „rechten text“ folgen kann (ebd., S. 16). Beide Geschlechter, die „yungen knaben vnd meydlin“, sollen lernen (ebd., S. 21) und die Ratsherrn werden aufgefordert, „die aller besten schulen beyde für knaben und meydlin an allen orten auff zurichten“ (ebd.). Das Seelenheil ist nicht nach Geschlechtern teilbar und Jungen wie Mädchen müssen imstande sein, der Versuchung des Bösen zu widerstehen, deshalb kann die Schulbildung nicht primär auf die Jungen abzielen.

Im Anschluss an dieses Manifest entstanden die Kirchenordnungen der evangelischen und reformierten Gemeinden, mit denen auch eine neue Ordnung der Erziehung angestrebt wurde. Kirchenordnungen stellten eine bis ins Detail gehende Regelung nicht nur des Gottesdienstes, sondern der gesamten Lebensweise einer Gemeinde oder eines Landes dar. Es sind tatsächlich individuelle Ordnungen, die vorher so nicht bestanden haben, weil die katholische Kirche keine lokalen Unterschiede machen konnte. Ihre Ordnung war die einer universellen Hierarchie, während die Reformation die Regionen und die Gemeinden stark gemacht hat. Jede Stadt und überhaupt jeder Ort, wo eine Kirche stand, hatte eine eigene Ordnung für Glauben und Schule, Zentralisierung war ausgeschlossen.

^{*)} Vortrag in der Universität Zürich am 2. Oktober 2014.

Die Schulordnungen kodifizierten zugleich die Sprache dieser weitreichenden Reformprozesse. Die Ordnungen unterschieden sich in ihrem Regelwerk oft signifikant, nicht aber in der dabei verwendeten Sprache. Eigene Schulordnungen sind aus den früheren Kirchenordnungen hervorgegangen und seit der Reformation auf Deutsch abgefasst worden. Zum Wandel hat auch beigetragen, dass die Gottesdienste fast schlagartig auf Deutsch abgehalten wurden. Der Druck deutscher Bibeln und die Verbreitung von Flugblättern in den konfessionellen Auseinandersetzungen taten ein Übriges, um die deutsche Lesesprache zu verankern.

Die Entwicklung der Elementarbildung nach der Reformation war aber weder einheitlich noch geprägt von einem hohen und durchschlagenden Tempo. Im Gegenteil blieb sichtbarer Wandel auf der Ebene von ländlichen Gemeinden über Jahrzehnte weitgehend aus und auch in den Städten gab es keine einheitliche oder über längere Zeit stetige Entwicklung des Schulwesens. Selbst in reichen Städten wie Frankfurt war die Elementarbildung arm und rückständig. Dort allerdings, wo Fürstenprivilegien den Bestand sicherten, wie etwa in den Franckeschen Stiftungen in Halle, lassen sich längerfristig stabile Entwicklungen feststellen, zum Teil auch deswegen, weil sie mit der christlichen Mission verbunden waren.

Im Blick auf den allmählichen Aufbau und die Verwendung einer deutschen Schulsprache müssen verschiedene Ebenen und Gruppen unterschieden werden. August Hermann Francke hat die Ziele der Reformen in Halle mit einer hoch idealisierenden Sprache begründet, die sich auf die pietistische Theologie bezog. In Franckes „Einfältigem Unterricht“, wie die Heilige Schrift gelesen werden muss, wird erwartet, dass sich das Gemüt des geübten Lesers „in den rechten Schrancken des Wortes der Wahrheit unverrückt behalten“ lasse. Dazu muss man von der Welt „absehen“ und sich dem „Sinne des Fleisches“ entziehen, also sich ganz auf die Wahrheit der Schrift konzentrieren (Francke 1731, S. 23). Der daraus resultierende Glaube sollte dann die Lebensführung prägen.

Der Glaube war nicht nur auf die ständige, vergewissernde Lektüre verwiesen, sondern wurde von der Erziehung abhängig gemacht, wie auch in der Bildüberlieferung deutlich wird. In der Ausgabe 1728 von Franckes Predigten sieht man auf dem Frontispiz nach dem beeindruckenden Porträt des Autors und unterhalb des barocken Buchtitels einen Holzschnitt, das den christlichen Sämman bei der Arbeit zeigt. Unter der strahlenden Sonne Gottes streut er den Samen des Glaubens aus, in den geraden Furchen können die christlichen Pflanzen wachsen und wohl gedeihen. Die Saat wird aufgehen. Im Hintergrund sieht man das Schulhaus, in dem die Kinder dann ihre Unterweisung erfahren werden. In den Girlanden am oberen Bildrand steht *illo splendente levabor* - „Unter diesem Glanz werde ich aufgehen“ (Francke 1728, Frontispiz).

Damit soll Gewissheit angezeigt werden, nur im rechten Glauben kann die Erziehung gelingen, die oft tatsächlich als „Aussaat“ bezeichnet worden ist und ein geschütztes Feld des Wachstums vorausgesetzt hat. 150 Jahre nach Franckes Bildbelehrung heisst es in Wilhelm Curtmanns¹ Bearbeitung des *Lehrbuchs der Erziehung und des Unterrichts*²: „Die Lücke

¹ Wilhelm Jakob Georg Curtmann (1802-1871) war zuletzt Direktor des evangelischen Lehrerseminars in Friedberg. Vorher war er als Gymnasiallehrer in Giessen sowie als Direktor der Realschule in Offenbach tätig.

zwischen den künstlichen Erziehungsmassregeln muss immer die Liebe ausfüllen; sie ist der Regen zur Saat, der Mörtel zur Mauer. Deshalb misslingt denn so häufig die künstliche Erziehung, deshalb gelingt so häufig die kunstlose Erziehung“ (Curtmann 1866, S. 152/153). „Künstliche Erziehung“ ist die der Schule - Trotz aller pädagogischen Belehrung bleibt es „die erste Aufgabe der Eltern, ihre Kinder so zu behandeln, dass die Liebe keinesfalls erkalten kann“ (ebd., S. 153).

Zentral ist, dass es einen engen Bezug zwischen Erwachsenen und Kindern gibt. „Ohne die sympathischen Gefühle der L i e b e, der Dankbarkeit, des Vertrauens zwischen Erzieher und Zögling, insbesondere aber zwischen Eltern und Kindern, (kann) keine Erziehung gelingen“ (ebd., S. 152). Etwa zeitgleich heisst es in dem pädagogischen Repertorium des bayerischen Taubstummenlehrers und Schulinspektors Franz Xaver Heindls:³

„Wie die Sonne auf jedes Gewächs wirkt, Wärme und Licht in demselben erregend, so wirke der Erzieher auf den Zögling. Denn die Erziehung ist eine Erwärmung durch reine und heilige Liebe, um das Gute zum Treiben zu bringen“ (Heindl 1851, S. 89).

Von dieser bis heute plausiblen christlich-organischen Sprache der Nähe und Innerlichkeit ist zu unterscheiden die Sprache der Lehrbücher, der Ziele der Erziehung und der Kommunikation zwischen den Lehrpersonen. Seit Mitte des 17. Jahrhunderts entwickelte sich eine zunächst schmale und dann immer breiter werdende pädagogische Literatur, die eigene Medien kannte und die Rückbindung an die Theologie allmählich verlor, welche in den fachlichen Teilen des Elementar- und des höheren Unterrichts ohnehin nie bestanden hat. Latein und Griechisch wurden ebenso wenig „christlich“ unterrichtet wie Lesen, Schreiben oder die Grundrechenarten.

Daraus kann nicht geschlossen werden, dass die christliche Erziehung im 19. Jahrhundert keine Bedeutung mehr hatte. Die Sprache der Schule und des Unterrichts aber bezog sich auf eine zunehmend autonomere Profession, die gehalten war, ihre eigenen Probleme zu bearbeiten. Das konzentrierte sich auf die Didaktik und Methodik des Unterrichts, also die beiden Kernbereiche der Profession (Caruso 2010). Die pädagogischen Überzeugungen und öffentlichen Gewissheiten blieben noch lange oft christlich, aber auch auf dem Lande konnte die Fachlichkeit des Unterrichts nicht bestritten werden, wenngleich viele Aufgaben und Beispiele in den Lehrmitteln nicht konfessionsneutral waren.

Die Bayerische Schulzeitung diskutierte in ihrem ersten Jahrgang die Preisfrage, warum die Religion „alle Gegenstände“ des Unterrichts „durchdringen“ müsse (Bayerische Schulzeitung 1857, S. IV). Der Verfasser des Artikels bejahte die Frage (Mayer 1857, S. 195),⁴ aber nur in dem Sinne, dass die Schule die Kinder nicht nur zu verständigen Menschen und künftigen Staatsbürgern erziehen muss, sondern auch zu guten Christen und

² Curtmann war der Bearbeiter des *Lehrbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre* von Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766-1837), dessen erste Auflage 1805 erschienen war. Es handelt sich um eines der ersten Lehrwerke der Pädagogik des 19. Jahrhunderts.

³ Franz Xaver Heindl (1787-1854) war von 1824 an Königlicher Schulinspektor am Schullehrerseminar in Dillingen und ist 1842 gegen seinen Willen in den Ruhestand versetzt worden.

⁴ Anton J. Mayer, geboren in Ferlach, war von 1842 bis 1865 Pfarrer in Althofen (Kärnten).

„Himmelsbürgern“. Das geschieht durch stetige Ermahnung, Gehorsam, kindliche Ehrfurcht, angemessene Bestrafung und das gute Beispiel der Lehrer (ebd.), also nicht durch zusätzlichen Unterricht neben der kirchlichen Unterweisung.

Die Lehren der Reformation sind Kindern und Jugendlichen vermittelt worden über die didaktische Form des katechetischen Unterrichts. Parallel dazu wurden bereits vor der Reformation muttersprachliche Kinderbibeln benutzt. Der Elementarunterricht konnte damit aber nicht realisiert werden. Frühe Lehrmittel, mit denen die Schüler Lesen, Schreiben und Rechnen lernen sollten, mussten eigene Lehr- und Lernformen entwickeln. Die Katechese war also eine spezielle Bildungserfahrung, die sich auf die Orte des christlichen Glaubens bezog, von denen der elementare Schulunterricht unterschieden war, auch wenn lange die nicht-christliche Unterweisung in Räumen der kirchlichen Gemeindehäuser stattfand.⁵

Auch Musik oder Gesang können nicht katechetisch unterrichtet werden, ebenso wenig wie Fechten, Tanzen oder eine kunstvolle Handschrift und die stilvolle Abfassung von Briefen. Dafür gab es in den höfischen Kulturen und nachfolgend auch im frühen Bürgertum eigene Lernorte und spezialisierte Lehrmittel sowie Lehrer, die Fachsprachen benutzten und nie Teil der schulischen Allgemeinbildung waren. Was heute so genannt wird, entwickelte sich aus der kirchlichen Elementarbildung und den Lateinschulen der Reformation mit typischen Unterschieden bis heute.

Die eigentliche Etablierung der schulischen Bildungssprache fand erst im 18. und frühen 19. Jahrhundert statt. Die Sprache selbst ist nicht neu erfunden worden, sie arbeitet mit sehr stabilen Metaphern, die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Wandel als erstaunlich resistent herausgestellt haben. Von „Etablierung“ kann gesprochen werden, weil sich die pädagogischen Medien gesellschaftlich ausbreiten und örtliche Beschränkungen überwinden konnten. Zwischen 1871 und 1914 gab es im deutschen Sprachraum rund eintausend verschiedene pädagogische Zeitschriften, die meistens regionalen Lehrervereinen und lokalen Fachverbänden dienten, aber eine weitgehend angepasste Sprache verwendet haben.

Die Ablösung der kirchlichen Elementarbildung durch die staatliche Volksschule im 19. Jahrhundert führte zu langfristig stabilen Schulbudgets, in deren Folge die Schulentwicklung irreversibel wurde und nicht mehr zurückgedreht werden konnte (Aubry 2014). Mit der Stabilität der Institution wurde auch die Sprache stabil. Dialektbesonderheiten, die lange eine wichtige Unterscheidungsrolle spielten, sind heute weitgehend verschwunden. Auch in der Schweiz und in Österreich wird eine weitgehend einheitliche deutsche Bildungssprache verwendet.

Die Entwicklung des staatlichen Schulwesens ist der entscheidende Reformprozess im 19. Jahrhundert in allen entwickelten Industriegesellschaften mit regionalen Unterschieden und Besonderheiten (Geiss 2013). Die nationalen Schulsprachen unterscheiden sich in

⁵ Eigene Schulbauten waren wenigstens auf dem Lande die Ausnahme, daher hat sich auch erst im 18. Jahrhundert eine eigene durchgreifende Sprache und Symbolik der öffentlichen Schulhausarchitektur entwickelt. Darin spiegelte sich die noch geringe gesellschaftliche Bedeutung der Schulen, ausgenommen die der klerikalen und weltlichen Oberschicht.

verschiedenen Bezeichnungen und Fachtermini, ohne grundsätzlich anders zu sein. Je nach Beschaffenheit des Systems, zentralistisch wie in Frankreich oder föderativ wie in der Schweiz, gibt es Besonderheiten, die in anderen Bildungssprachen nicht vorkommen. Grundsätzlich aber folgt die Sprache dem System und nicht umgekehrt.

Eine zentrale Funktion der Sprache ist die Idealisierung der Schule und der Lehrpersonen, die es bis hin zu John Hattie in allen Bildungskulturen gibt. Auch die herausragende Bedeutung der *Aufgabe* der Erziehung wird überall betont. Eine schwäbische Schulordnung aus dem Jahre 1790 gibt an, dass „die gute Erziehung der Jugend ... ohnstreitig einer der wichtigsten Gegenstände obrigkeitlicher Besorgnisse“ sei und formuliert damit eine Selbstverständlichkeit, bis heute niemand bestreitet, auch weil die Sprache das nicht zulässt (Reichsstift-Neresheimische Schulordnung 1790, S. 3).⁶

Niemand kann *gegen* die „gute Erziehung der Jugend“ Einspruch erheben und das gegenteilige Ziel vertreten. Eltern wie Lehrer sind umgekehrt auf die „gute Erziehung“ verpflichtet, ohne dass die Sprache die Praxis festlegen könnte. Was *schlechte* Erziehung ist und anrichtet, wird mit drastischen Worten gesagt, die zur Abschreckung eingesetzt werden. Nachahmung ist ausgeschlossen. Das Dual „gut“ und „schlecht“ wird strukturell, nicht zeitlich verstanden, dass die gute die schlechte Erziehung aufhebt, ist ein Wunsch, der nur wiederholt werden kann.

Normativer Konsens ist auch, dass das Amt des Schulmeisters, wie es in der Schulordnung heisst, „ohne Zweifel eines der grössten und wichtigsten in der Gemeinde“ ist, mit dem höchste Ansprüche verbunden sind. Nur derjenige ist ein „guter Schullehrer“, der diese Ansprüche mit seiner Person und seinem beruflichen Können erfüllt.

„Es hat also jeder Schulmeister in dem, was er die Kinder lehren muss, allererst selbst vollkommen zu unterrichten, - und sich die rechte Art, wie den Kindern der Unterricht bezubringen ist, recht bekannt und geläufig zu machen“ (ebd., S. 4/5).

Die Formel „auf den Lehrer kommt es an“ hat sich mit der Professionalisierung der Lehrerschaft verselbständigt. Und auch die Erwartungen an die Persönlichkeit und das Auftreten des Lehrers sind konstant. Sie werden seit jeher mit Adjektivreihen beschrieben: Insbesondere soll der Lehrer

„sich nüchtern, sanftmüthig, geduldig, ruhig, freundschaftlich, ernsthaft, ohne mürrisch zu seyn, höflich, leutselig, aufrichtig, und wahrheitsliebend, uneigennützig, und überhaupt so betragen, dass er seines Amtes würdig, die Hochachtung der Gemeinde verdiene, und auf die ehrfurchtsvolle Liebe, auf kindliches Vertrauen, und willigen Gehorsam seiner Schüler zählen dürfe“ (ebd., S. 5).

Schulkritik im Sinne von Unzufriedenheit und Klagen gab es schon vor dem historischen Erfolg der staatlichen Schulentwicklung, einfach weil es immer kritikwürdige Defizite gegeben hat, die als mehr oder weniger gravierend angesehen wurden. Oft ging es dabei um mangelnde Disziplin. Sie sei, heisst es in 1752 in einer Sammlung kirchlicher

⁶ Das Reichsstift und Benediktinerkloster Neresheim im östlichen Württemberg war unter seinem letzten Abt Michael Dobler (1730-1815) ein Zentrum der lokalen Schulentwicklung. Das Kloster bestand bis 1802.

Nachrichten, „sehr nöthig, aber leider! an vielen Orten auch sehr verfallen“ (Acta 1752, S. 542).⁷ Als Grund wird angegeben, dass Eltern es den Schulmeistern oft „mit herben Worten und Drohungen“ schwer machen, die nötige Disziplin durchzusetzen.⁸

Wo sich die Lehrer aber tatsächlich an der Disziplin „vergangen“ haben, kann die Schulaufsicht in Gestalt des Pfarrers eingreifen, die Kinder notfalls aus der Schule nehmen und dem Schulmeister das Schulgeld entziehen (ebd., S. 542/543). Aber pragmatische Konfliktlösungen dieser Art sind dann nicht möglich oder werden als nicht ausreichend erachtet, wenn die Schule als solche unter Verdacht gerät, also der „Verfall“, wie es heisst (ebd., S. 542) nicht nur die Disziplin im Unterricht, sondern die gesamte Schulorganisation betrifft.

Vehemente Kritiker der Schule waren oft die Lehrer selbst, die ihre individuelle Erfahrung mit dem schlechten Zustand der ganzen Profession und des Arbeitsfeldes in Verbindung brachten, wobei wiederum sehr drastische Worte gebraucht wurden. Davon ist die allgemeine Schulkritik zu unterscheiden, die nicht von einer persönlichen Betroffenheit ausgeht, sondern mit generalisierten Vorwürfen oder auch Ressentiments arbeitet, die sich im 19. Jahrhundert gegen den aufstrebenden Stand der Volksschullehrer richteten. Ihnen ist früh Dünkel und Anmassung vorgeworfen worden, vor allem weil sie sich von der kirchlichen Aufsicht befreien wollten, während sie zugleich das „grosse Werk“ der Erziehung realisieren sollten.

Die Schulkritik unterscheidet sich im internationalen Vergleich, weil verschiedene Bezeichnungen verwendet und unterschiedliche Problempunkte kritisiert werden, ohne dadurch den idealisierenden Zuschnitt der Sprache zu verändern. Wenn das „schulische Lehren“ nicht verteidigt sondern angegriffen wird, steht keine andere Sprache zur Verfügung. Zentrale heutige Metaphern wie „Ganzheit“ oder „organisches Lernen“ lassen sich so oder so verwenden, mal zur Rechtfertigung der Praxis und mal zur Kritik am Bestehenden. Die pädagogische Sprache ist in beiden Richtungen plausibel, je nachdem, wer sie gebraucht und wie sie gebraucht wird.

Man findet in Kirch- oder Schulordnungen des 17. und 18. Jahrhunderts Formeln, die sprachlich auf eine Kind- oder Schülerorientierung verweisen, welche normalerweise erst auf die Entwicklung der Kinderpsychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgeführt wird. Aber die Sprache der Schule folgt nicht einfach dem Fortschritt der Psychologie, sondern den Erfahrungen im Feld, die ambivalent sind und so stets Anlass geben, nach besseren Lösungen zu suchen. Kinder mussten nach der Reformation insofern ernst genommen werden, als die Taufe nicht mehr für das Seelenheil genügte und ihre Erziehung zur allgemeinen Aufgabe wurde.

⁷ Herausgeber ist der Weimarer Hofprediger und Oberkonsistorialrat Wilhelm Ernst Bartholomäi (gest. 1753). Die einflussreichen *Acta historico-ecclesiastica* erschienen zwischen 1734 und 1758 in 20 Bänden.

⁸ Das wird zu einem schulgeschichtlichen Standardargument, das bis heute benutzt wird.

Ein Beispiel ist die Weimarer Schulordnung von 1619. Ihr Verfasser war der spätere Generalsuperintendent von Weimar, Johannes Kromeyer, der seit 1613 als Hofprediger tätig war.⁹

- Die Ordnung plädiert dafür, nicht mehr sechs Stunden am Tag zu unterrichten, Pausen zwischen den Lektionen einzuführen, das „stumme lernen der Schüler“ ganz aufzuheben und die Unterweisung „lebendig“ zu gestalten (Heppe 1858, S. 228).
- Die „stetigen Bedrawungen“ der Schüler müssten unterbleiben (ebd., S. 229).
- Die Schüler sollen „reden vund nachmachen“, also nicht unbeteiligt bloss der Lektion zuhören (ebd., S.232).
- Und wer „sich nur in tyrannischer Furcht und Schrecken“ weiss, kann nicht erfolgreich lernen (ebd., S. 233).
- Schlagen ist „vnrecht“ (ebd., S. 234).

Auch methodisch wird eine Innovation vorgeschlagen. Die Schüler sollen, wie es heisst, „einerley nach einander“ gelehrt bekommen, also nicht so, dass ein Thema in das andere „gemengt“ wird, heute dies und morgen das unterrichtet wird. Durch die ständige Vermengung der Unterrichtsgegenstände werden die Schüler am Lernen gehindert und können am Ende nichts richtig „fassen“. Und sie sollen zuerst Deutsch lernen, bevor sie mit Latein oder einer anderen Sprache konfrontiert werden (ebd., S. 235/236).¹⁰ Gelernt wird aus und mit Büchern. Jeder Schulmeister muss sein eigenes Buch haben, aber auch jeder Schüler. „Denn es gilt hier nicht mit einander drein sehen, alldieweil je eines das andere dadurch verhindert am sehen und auffmercken“ (ebd., S. 236).

Das Bemühen geht dahin, jeden verständig in den Gegenständen des Glaubens zu unterrichten, also auf das individuelle Lernen Rücksicht zu nehmen. In diesem Sinne gibt es eine pädagogische Gemeinsamkeit der Reformation, die sich nicht allein theologisch erklären lässt. Die Grundsituation des Lehrens und Lernens war in bestimmter Hinsicht nicht radikal verschieden zur Verschulung im 19. Jahrhundert. Der Unterricht galt stets Kindern und Jugendlichen, die nie ohne Besorgnis wahrgenommen werden konnten, denn es ging um nicht weniger als das Seelenheil. Zudem war es schon in der humanistischen Literatur plausibel, dass Kinder besser lernen, wenn sie motiviert sind und keine Angst haben.

Die zeitgenössische Praxis ist damit aber natürlich nicht erfasst. Eher zeigt das Beispiel, wie gross die Kluft zwischen den pädagogischen Wünschen und der dazu passende Sprache auf einen und den Realerfahrungen auf der anderen Seite gewesen ist. Die Reformation ist nämlich auch als umfassende und rigorose Disziplinierung verstanden worden (Sarcerius 1556). Der lutherische Theologe und Lehrer Erasmus Sarcerius¹¹ hat Mitte des 16. Jahrhunderts ein umfassendes Werk von engen Vorschriften und gestuften Sanktionen

⁹ 1627 wurde Johannes Kromeyer (1576-1643) Generalsuperintendent von Weimar.

¹⁰ Das war die Idee von Wolfgang Ratke (1571-1635), die als „neue Lehrart“ am 7. Mai 1612 dem deutschen Reichstag in Frankfurt am Main vorgestellt wurde. Ratke war seit 1618 Lehrer in Köthen war und leitete später die Mädchenschule in Rudolstadt. Seine „neue Lehrkunst“ hatte Kromeyer allerdings in einem Gutachten negativ beurteilt.

¹¹ Erasmus Sarcerius (1501-1559) war von 1536 an Rektor der Lateinschule in Siegen und nach Zwischenstationen seit 1550 Pfarrer an der St-Thomas-Kirche in Leipzig. Danach war er Superintendent der Mansfeldschen Kirche in Eisleben.

entworfen, bei dem neben der Obrigkeit und den „Kirchendienern“ auch die Eltern sowie die „Schuel vud Zuchtmeister“ eine wichtige Rolle spielen (ebd., S. CXCI).

Erziehung im christlichen Geiste, die zu einem persönlich verantworteten Glauben führen soll, war das grosse Programm der Reformation. Dafür sollten in allen Gemeinden Schulen entstehen, die für den entsprechenden Unterricht sorgen können. Dieses Programm wurde bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts nie so verwirklicht, wie die Reformatoren sich das vorgestellt hatten. Ein Grund waren die durchgehend widrigen Schulverhältnisse und geringen Ressourcen für die elementare Bildung nicht nur auf dem Lande, sondern gerade auch in den reicheren Städten, die mit eigenen Schulordnungen die Reformation befördern sollten und auch wollten. An Anstrengungen hat es nicht gemangelt, aber die Resultate blieben weit hinter den Zielsetzungen zurück. Was fehlte, war der moderne Staat als Träger und Garant der Schulentwicklung.

Die Sprache dagegen war mit Ausbreitung der Erziehungsmedien stabil. Das gilt nicht für die gesprochene Sprache, wohl aber die zentralen Metaphern in der Literatur, auf die man immer wieder zurückgegriffen hat und die die Verständigung über Erziehung und Schule geprägt haben. Dabei spielte die reformatorische Vorstellung des Seelenheils über Jahrhunderte eine zentrale Rolle. Der Leipziger Arzt und Psychiater Johann Christian Heinroth (1828, S. 421)¹² fasste den damit verknüpften Anspruch kategorisch so zusammen:

„Der Erziehung liegt es ob, für dieses Heil zu sorgen; und sie thut diess entweder, oder sie hat nichts gethan mit all ihrer Bemühung“.

Damit steht die Erziehung selbst vor dem Abgrund, wenn sie scheitert, reisst sie alle Kinder mit sich. Bei Rousseau führt bereits der erste falsche Schritt in den Abgrund, zwar gibt es den Weg der Natur, aber wenn der nicht eingehalten wird, präzise wie ein Uhrwerk, könnte man mit Blick auf Rousseaus Herkunft sagen, dann ist alles zu spät.

Alexandra Guski (2007) hat in ihrer Basler Dissertation die historische Schulsprache näher untersucht und über Jahrhunderte eine verblüffende Kontinuität festgestellt. Die Dissertation zeigt, dass es metaphorische Grundkonzepte von schulischem Lernen gibt, die sich immer neu, sei es apologetisch, sei es kritisch, verwenden und diskursiv einsetzen lassen. Sprachlich dürfte es kaum möglich sein, Lernen, Erziehung und Bildung anders als mit einer Wegmetapher zu fassen, egal, ob man nun eine „Entwicklung“ oder einen „Prozess“ vor Augen hat.

Die heutige häufige Verwendung von „Prozess“ umgeht einfach nur die metaphorischen Fallstricke von „Entwicklung“, die aus der organischen Begriffsgeschichte resultieren, aber bezieht sich immer noch auf einen vorgestellten Weg, dem die Erziehung „folgt“ und auf dem sie stattfindet. Und „Erziehung“ hat auch als frühneuzeitliches Substantiv die Bedeutung von *educere* (herausziehen) und *educare* (aufziehen) nie verloren (von Pogrell 1998/2004).

Wie stark die Wegmetapher verankert ist, zeigt sich daran, dass öffentliche Diskurse über Schule und Bildung fast ausschliesslich Zieldiskurse sind. Sie beziehen sich auf Wege, die zu einem imaginierten End- oder Wendepunkt in der Zukunft führen sollen. Auch Materialmetaphern oder Vorstellungen der „Weitergabe“ sind in der Schulsprache fest verankert, wenngleich nicht mehr wie in der Vergangenheit von „Schülermaterial“ oder die

¹² Der Arzt Johann Christian August Heinroth (1773-1843) wurde 1811 an der Universität Leipzig auf ein Extraordinariat für Psychische Therapie berufen, das erste seiner Art. 1819 erhielt er ein Ordinariat.

Weitergabe des didaktischen „Stabes“ die Rede ist. Für die Schüler gibt wohl „Material“ zum Lernen, aber sie sind nicht mehr selbst „Schülermaterial“, wie dies in den Zeitschriften des ausgehenden 19. Jahrhunderts noch völlig selbstverständlich war.

Auch wer nicht mehr von „Stoff“ spricht oder den Ausdruck sogar bewusst vermeidet, ist an die Vorstellung gebunden, dass im Unterricht Inhalte „weitergegeben“ werden, also von einer Person zu einer anderen übergehen. Die gesamte Philosophie des Lehrers hängt davon ab, er behält sein Wissen und Können nicht für sich, sondern gibt es weiter, gesteuert von Qualitätserwartungen, die in der Schul- und Lehrerliteratur schon früh normativ kodifiziert sind, also nicht nur in den Schulordnungen auftreten.

1827 heisst es in den Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht:

„Wenn an jedem Elementar-Unterrichts-Gegenstand mit Recht die Forderung gestellt wird, dass er hinreichend Stoff zur Aufhellung des Verstandes, zur Veredelung des Herzens, zur Erwärmung des Willen in sich trage, - so ergeht mit demselben Recht an den Lehrer die Forderung, jeden Unterricht wahrhaft bildend zu erteilen“ (Engstfeld 1827, S. 52).¹³

Was „wahrhaft bildend“ ist oder nicht ist und auch nicht sein kann, muss nicht gesagt werden. Der semantische Appell genügt vollauf, auch weil er Eindruck macht und schon deswegen Nachfragen nicht nahelegt.

„Wahrhaft bildend“ ist als Ausdruck wiederum vielfältig verwendbar und er taugt auch zur Schulkritik, etwa wenn Mitte des 19. Jahrhunderts von einem Schweizer Schulinspektor festgehalten wird,

- „dass das wahrhaft Bildende nur zu oft auch in solchen Schule fehlt, in welchen sonst eine weckende und kräftig übende Unterrichtweise herrscht“.
- Was diesem Unterricht ermangelt, ist die christliche Liebe oder die emotionale Beziehung zu den Kindern (Zeller 1855, S. 52).¹⁴
- Das kann immer neu gesagt werden, ohne an Plausibilität zu verlieren,
- nur dass inzwischen der Bezug auf den „heiligen Geist“ (ebd.) verloren gegangen ist.

Auch die Vorstellung der „Übung der Kräfte“ ist bis heute in der Lehrersprache Gemeingut. Die Lehrmittel mögen inzwischen eine andere Sprache verwenden, aber sie bestehen materiell immer noch, wie im 17. Jahrhundert, aus Aufgaben und damit verbunden Übungen. Nicht nur die Sprache, auch die die Logik der Übungen ist nicht beliebig veränderbar. In Johann Baptist Rechers¹⁵ *Selbst-Lehrender Rechen-Schule* aus dem Jahre 1692 wird jede Übung in vier Stufen aufgeteilt, die von der Benennung der Übung bis zur exemplarischen Anwendung nacheinander durchlaufen werden müssen (Die Selbst-Lehrende Rechen-Schule 1692).

Noch in der herbartianischen Didaktik gibt es vier Stufen, nicht drei oder sieben - Für die handelnden Personen ist es unmittelbar einsichtig, dass im schulischen Lernen keine

¹³ Der Verfasser, P.F. Engstfeld, war Lehrer und Organist in Duisburg. Er ist 1848 gestorben.

¹⁴ Christian Heinrich Zeller (1779-1860) studierte Jura und war dann als Hauslehrer tätig. Von 1809 an war er Schulinspektor in Zofingen im neuen Schweizer Kanton Aargau. Später leitete er die Armenschule auf Schloss Beuggen nahe Basel auf der deutschen Rheinseite.

¹⁵ Der Mathematiker Johann Baptist Recher war Pfarrer in der Hofmark Steinbach.

Fortschritte erzielt werden, wenn nicht die Kräfte geübt werden. „Üben“ ist auch in der öffentlichen Kommunikation eine ad hoc plausible Metapher, um schulische Lernnotwendigkeiten zu beschreiben. Die Kritik dieser Vorstellung ist wesentlich schwächer als die damit verbundene Erwartung der Sicherung der Lernergebnisse über Stufen des Unterrichts.

Die Metapher der „Stufung“ geht weit über den Unterricht hinaus. Sie betrifft auch das Lernalter und so das altersgerechte Lernen. Nach der Reformation wurden auch in den Elementarschulen allmählich Jahrgänge unterschieden, auf die hin die Lernmaterialien abgestimmt waren. Ausserhalb der Schule ist eine Ordnung nach Jahren nicht möglich, aber die Frage, was für welches Alter geeignet ist, stellte sich auch in den bürgerlichen Familien. Im Münchner Verlag Joseph Lentner erschien daher 1791 marktgerecht eine dreibändige *Bibliothek für Mädchen, nach Stufen des Alters eingerichtet*.¹⁶

Es ist heute nicht mehr plausibel, wie noch zweihundert Jahre nach der Reformation, dass die „gantz Pflicht des Menschen“ angewiesen ist auf die „Vbung der Gottseligkeit“ (Die Gantz Pflicht des Menschen 1706), aber das Wort „Übung“ verweist auf eine Notwendigkeit des Lernens und zugleich auf einen guten Ausgang. Der Sinn einer Übung im Unterricht, heisst es in einem anonymen Werk über die Verbesserung des Elementarunterrichts am Ende des 18. Jahrhunderts, wird definiert durch den Erfolg, den sie „für den Schüler hat und der ihn, weil er ihm angenehm ist, zu fernern Fleisse reizt“ (Aussichten 1790, S. 10).¹⁷

Verbmataphern wie „Sehen“ oder „Zeigen“ prägen sowohl die Anschauungsdidaktik als auch die Ideale der konstruktiven Nachahmung, die bis heute schulischen Unterricht kennzeichnen. Sprachreste aus der Pansophie von Comenius wie „Licht“ oder „Wecken“¹⁸ sind vermutlich nicht mehr alltagstauglich, können aber in Festreden oder didaktischen Beschwörungen ohne weiteres verwendet werden. Immerhin konnte noch Otto Friedrich Bollnow 1959 die Erziehung mit einem Weckruf zur „Eigentlichkeit“ in Verbindung bringen (Bollnow 1968, S. 51).

Die Schulsprache ist immer eine Form von Idealisierung, die um Pathos noch nie verlegen war. Statt „Licht“ wie im Barock ist ein Jahrhundert später von „Aufklärung“ die Rede, was keine grundlegende Veränderung der platonischen Metaphorik darstellt. Und wenn die Schule auch nicht mehr selbst einen „Weckruf“ darstellt, so ist sie immer noch davon geprägt, Schülern etwas Bleibendes beizubringen, also sie nachhaltig zu „erwecken“. Und noch 1927 konnte ein „Weckruf“ an Eltern, Lehrer und sonstige Freunde der Schule formuliert werden, dass die deutsche Schule „in Gefahr“ sei (Immow 1927).¹⁹

Die Schulkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts und die damit verbundenen Reformbewegungen haben scheinbar für radikale Neuprägungen der pädagogischen Sprache gesorgt, die meistens mit der publizistischen „Wende zum Kind“ in Verbindung gebracht werden und die es vorher nicht gegeben haben soll. Bei genauerem Hinsehen aber muss das bezweifelt werden. Gutwillige Aussagen über Kinder lassen sich in pädagogischen Diskursen nie vermeiden, zumal nicht im historischen Rahmen des Christentums, also einer

¹⁶ Verfasser war der Münchner Archivar und Hofrat Karl von Eckartshausen (1752-1803).

¹⁷ In der Vorrede des Buches verweist Ernst Christian Trapp (1745-1818) darauf, dass der Verfasser „ein verdienter Schulmann in Schlesien“ sei, der bei ihm in Halle studiert habe (Aussichten 1790, S. 3f.). Es handelt sich um Günther Karl Ehrenfeld (1757-1826), der am Gymnasium in Oels in Schlesien unterrichtete und dort 1807 Rektor wurde.

¹⁸ *Via lucis vestigata et vestiganda* (Amsterdam 1668).

¹⁹ „Hans Immow“ ist ein Pseudonym für den völkischen Schulrektor Kurt Freitag aus Berlin-Neukölln.

Kinderreligion. Man kann daher erwarten, dass die neue Kindsemantik sich als historisch ebenso wohl überliefert herausstellt, wie die Reaktionen gegen sie.

Bernard Hieronymus Böhme, Konrektor der Fürstenschule in Jena,²⁰ beklagte in seinem Buch *Schule und Zeitgeist* (Böhme 1824) das durch „Tändelei und Spielerei“ weichlich gewordene Erziehen, mit dem „viele Lehrer unaussprechlichen Schaden“ angerichtet hätten.

- Sie sollen die Schüler „ziehen, nicht selbst zu ihnen hinabsteigen und zum Kindlein werden, durch welche Methode kindische Jünglinge und Männer gebildet werden“ (ebd., S. 372).
- Gegen „solche falsche Nachgiebigkeit und Menschenfreundlichkeit“ hilft nur eins, eine prinzipienfeste „väterlich strenge Disziplin“ (ebd.).

Auch das lässt sich bis heute sagen, mit gleicher Plausibilität aber auch das Gegenteil. Man kann „die“ Disziplin loben oder kritisieren, ohne sie näher beschreiben oder gar ihren metaphorischen Gehalt kennzeichnen zu müssen. Im Blick auf die Schule war lange selbstverständlich, dass die Kunst des Schulmeisters vor allem dahin bestand, „Disziplin halten“ zu können. Es gibt praktisch keine Schulordnung, die darauf nicht näher eingeht, ohne jeweils einen Freibrief zu erteilen.

Die reale Schulerfahrung legte immer auch Selbstkritik nahe, die fragt, ob nicht die etablierte Praxis schuld sei an den vielfach beklagten Misereen. In Luthers viel gelesenen Tischreden heisst es, man müsse die Kinder „mit vernunft auffziehen“ und wenn, dann massvoll strafen. Er selbst, so Luther, sei von seinen Eltern unbarmherzig geschlagen worden und das meinten sie „hertzlich gut“. Aber die Folgen widersprechen dem Gebot von Vernunft und Mass.

„Es ist ein böss ding/weil vmb der harten straffe willen/Kindern den Eltern gram werden/oder Schüler iren Praeceptoribus feind sind/Denn viel vngeschickter Schulmeister/seine ingenia mit irem Poltern/stürmen/streichen/schlagen/verderben/wenn sie Kindern anders nicht/denn gleich als ein Hencker oder Stockmeister/mit einem Diebe umbgehen“ (Colloquia 1593, S. 325).

Doch es heisst weiter: „Man muss Kinder steupen vn straffen/aber gleichwol sol man sie auch lieb haben“ (ebd.). Gott verbürgt die „Väterliche treuwe für die Kinder“ (ebd.), was die Strafgewalt einschliesst.

Die Sprache der Schule ist auch deswegen so idealisierend, weil die inneren Vorgänge weitgehend intransparent sind und einer grösseren Öffentlichkeit verborgen werden. Seit dem Gothaer Schulmethodus (1642)²¹ beschreiben die Schulen die Leistungen ihrer Schüler und so die eigenen Leistungen mit Noten. Noten sind öffentlich leicht kommunizierbare sprachliche Zeichen, die sich mit festen Wertungen verbinden und von denen ganze Selektionswege im Schulsystem abhängig gemacht werde

²⁰ Bernhard Hieronymus Böhme (1794-1826) wurde in Weimar geboren und war Subrektor am 1606 gegründeten Fürstlichen Gymnasium Rutheneum in Gera.

²¹ In den Jahren 1648, 1653, 1662, 1672 und 1695 folgten erweiterte Fassungen, das Notenschema entstand erst allmählich.

Auch damit ist eine besondere Sprache verbunden, die gute Noten mit Intelligenz oder Begabung verknüpft und schlechte Noten mit dem Gegenteil. Die Schule muss dabei den Schein der Objektivität wahren und schon deswegen die tatsächlichen Entscheidungsprozesse kontrollieren. Fehler dürfen nicht nach aussen dringen und belasten, falls das doch geschieht, hat das unmittelbare Folgen für den Ruf der Schule. Das Mittel für die Objektivität sind Zahlen, die Leistungen festlegen und keine weitere Interpretation verlangen. Auch hier wird mit dem Mittel und der Metapher der Stufung gearbeitet.

Erst die Einführung der Berufsbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert kreiert die schulische Allgemeinbildung, die von den Anforderungen des Berufslebens anders als vorher, weitgehend entlastet wird. Damit aber fehlt ein gesellschaftlicher Leistungsnachweis, der sich nicht mehr in beruflicher Nützlichkeit ausdrücken kann. Dafür sorgten nunmehr Berufslehren mit eigenen Übergängen. Diese Differenzierung hat den Zwang zur Idealisierung nochmals gestärkt, denn nunmehr mussten Bildungsziele erfunden werden, die allgemein gelten sollen, ohne sich im Einzelfall wirklich nachweisen zu lassen.

Die pädagogische Sprache hat mehr Varianten als nur die schulspezifischen und sie ist auch nicht immer nur idealisierend, sondern konnte auch mit massiven Abwertungen und Diskriminierungen verbunden werden. So sind Kinder und Erwachsene als „Idioten“ bezeichnet worden. Sie galten in der Medizin noch des frühen 19. Jahrhunderts als „unheilbar“, zum einen, weil sie nicht lange lebten, zum anderen auch, weil die empirischen Befunde gegen sie sprechen. „Bei der Leichenöffnung zeigt der Hirnschädel der Idioten fast immer Bildungsfehler“ (Jacobi 1822, S. 465/466).²²

In der Psychiatrie des 19. Jahrhunderts ging man dagegen von der „Heilung und Erziehung der Idioten“ aus, ohne das Wort und die Bezeichnung „Idiot“ unter Bann zu stellen (Die Unterlagen 1858). Die Praxis etwa in der Heilpflege- und Erziehungsanstalt „Levana“ im Schloss Liesing bei Wien legte nahe, dass die Jahrhunderte alte Theorie der Unheilbarkeit von „Idioten“ als widerlegt gelten konnte, die scheinbar neutrale Bezeichnung dagegen hielt sich bis ins 20. Jahrhundert hinein und wurde abgelöst durch „geistige Behinderung“, ohne dass damit mehr Neutralität verbunden gewesen wäre.

Ein anderes Beispiel ist die im 19. Jahrhundert erfundene „Krüppelpädagogik“, die mit guten Absichten der Förderung von körperlich Behinderten einher kam, aber jegliche sprachliche Sensibilisierung vermissen liess. Von 1840 an entstanden medizinisch-pädagogische Heime für die „Krüppelerziehung“. Dass schon die Wortwahl „Krüppel“ eine folgenreiche Abwertung implizierte, wurde erst allmählich zu einem Skandal. Bis heute ist es nicht gelungen, die Semantik der „Behinderung“ erfolgreich zu eliminieren. Man kann umgangssprachlich auch immer noch ein „psychischer Krüppel“ sein.

Andererseits sind Wörter wie „steupen“, also Strafen mit der Rute, aus der Schulsprache vollständig verschwunden. Ein Grund ist, dass die christliche Legitimation verloren gegangen ist. Noch in den Hausbüchern des 18. Jahrhunderts ist die Züchtigung von Kindern „ein Kennzeichen der Vater-Liebe und Kindschaft Gottes“ (Tägliches Haus-Buch 1753, S. 595). Und „wo ist ein Sohn, den der Vater nicht züchtigt“ (ebd.)? Die „geduldige Annehmung und Ertragung der Züchtigung“ schliesslich gibt „von dem kindlichen Sinne ein Zeugnis“, das nicht trügt (ebd.).

²² Es handelt sich um die Übersetzung eines Textes von Jean-Etienne Esquirol (1772-1840), der als Psychiater in Paris tätig war. Herausgeber des Bandes war Maximilian Jacobi (1775-1858), der von 1825 an die Provinzial-Heilanstalt in Siegburg leitete.

Dass „Erziehung“ etwas *Zucht* oder gar *Züchtigung* zu tun hat, ist aus der heutigen Sprache weitgehend eliminiert worden, weil sich niemand mehr, Sekten ausgenommen, auf die Begründung des Apostels Paulus im Hebräerbrief beziehen kann, wie das seit der christlichen Antike über Jahrhunderte der Fall gewesen ist.²³ Schon Johann Christian Heinroth (1828, S. 222) war der Meinung, dass die Eltern ihre Kinder „nur zu Folge ihrer eigenen elterlichen Zwecke“ züchtigen, „wenn man ein Handeln nach Laune, Stimmung und Leidenschaft ein Handeln nach Zwecken nennen kann“.

Ein anderes Beispiel ist die deutsche Heimpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Unterbringung in Heimen ist gleichbedeutend mit gesellschaftlicher Aussonderung und Heime für „Schwererziehbare“²⁴ waren oft Stätten der Gewalt, während das Wort „Heim“ das genaue Gegenteil suggerieren konnte. Auch die Erfindung von „Heimfamilien“ diente oft der Verschleierung von ganz anderen Tatbeständen. Die Erziehungssprache erlaubt daher auch dort Idealisierungen, wo es Missbrauch und Gewaltanwendungen gegeben hat, ohne dass deswegen die Idealisierungen verschwinden würden.

Wenig untersucht ist die konkrete Sprache, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Alltag verwenden. In der didaktischen Literatur des 19. Jahrhunderts sind sprachliche Abstraktionen entwickelt worden, die vom Alltag ablenken oder von den konkreten Erfahrungen keine Spuren mehr haben. Auf der anderen Seite kommunizieren Lehrpersonen auch nicht unabhängig von dem, was die Didaktik vorgibt. Aber hier muss zwischen einer offiziellen Sprachverwendung, wie sie etwa für Schülerberichte oder im Blick auf Zeugnisse notwendig ist, und der informellen Verständigung unter den Lehrpersonen unterschieden werden.

Wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht reflektieren, wie sie die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufarbeiten, welche Etiketten sie wählen, ob sie zu Stigmatisierungen greifen oder wie sie persönlich mit Störungen der Unterrichtssituation umgehen, also welche konkrete Sprache sie sprechen, ist kaum aufgearbeitet. Die wenigen Studien (etwa Cazden 1988) machen deutlich, dass sich die Sprache im Klassenzimmer deutlich von der unterscheidet, die informell im Kollegium verwendet wird, wovon sich noch einmal unterscheidet, wie Schule und Lehrpersonen nach Außen kommunizieren und was sie dabei von Fachsprachen adaptieren.

Die offizielle Sprache der Schule ist eine reine Erwachsenensprache, die für die Betroffenen, also die Schülerinnen und Schüler, weitgehend unverständlich ist und in die sie auch nicht eingebunden sind, ausgenommen die für den Schulbesuch nötigen Bezeichnungen von Klassenstufen, Jahrgängen und ähnlichem. Es gibt in der Literatur bislang kaum Hinweise, wie Kinder und Jugendliche auf die Idealsprache der Erziehung reagiert haben, von der sie nie eine Anschauung erhielten. Man muss auf die Romanliteratur zurückgreifen, um diese Diskrepanz nachvollziehen zu können.

Bei der Sprache der Schule handelt es sich im Kern um einen historisch überlieferten Korpus von Metaphern mit stabilen Grundbedeutungen. Die Sprache ist Teil der gesprochenen Umgangssprache und erlaubt keine Formalisierungen. Vielmehr ist die Wirksamkeit dieser Sprache durch die öffentliche Verwendung gewährleistet. Die Sprache ist damit hochgradig politisierbar und es gibt tatsächlich kaum einen gesellschaftlichen Konflikt,

²³ Wen der Herr liebt, den züchtigt er, er schlägt jeden Sohn, den er annimmt, und wo wäre ein Sohn, den der Vater nicht erzieht? (Hbr. 12, 5-13).

²⁴ Die Bezeichnung hielt sich in der sonderpädagogischen Literatur bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts.

der nicht auf die Schule und ihre Sprache beziehbar wäre. Sie erzeugt und sichert Plausibilitäten im Blick auf die mit Schule und Erziehung verbundenen Aufgaben und Kausalitäten.

Die Kausalitäten sind alltagssprachlich hochgradig plausibel und können nur schwer durchbrochen werden, auch dann nicht, wenn Experten sie mit guten Gründen angezweifelt haben. Ein wesentlicher Topos für die Schulsprache ist die Zentralität der Lehrperson, von ihr, wird seit der Antike angenommen, gehen die entscheidenden Wirkungen aus und sie ist daher für das Gelingen der Erziehung unverzichtbar. Aber dann kann sie auch die Ursache des Gegenteils sein.

Der Münchner Schulrat Klemens Alois Baader (1823, S. 176)²⁵ forderte, dass „strenge Sittlichkeit und der besten Wille“ dem Lehrer „unerschüttert eigen seyn“ müssen. „Unmoralität und Egoismus“ sind ausgeschlossen. Die Kausalität aber gilt nach beiden Seiten:

„Wenn der Lehrer unter die bösen und schlechten Menschen gehört, werden die Schulkinder auch böse und schlechte Menschen, und einst die in der Schule erlangten Kenntnisse nicht zum Guten anwenden, sondern zum Bösen missbrauchen (ebd.).

Erfolg und Misserfolg liegen sprachlich nahe beieinander. Auch die Beschwörung der schrecklichen Folgen des Scheiterns der pädagogischen Bemühungen ist eine selbstverständliche Grösse in der deutschsprachigen Literatur, die „Erziehung“ und „Unterricht“ als die zentralen Einflussgrößen annimmt. Das lässt sich durchgehend feststellen, also nicht erst seit Beginn des 19. Jahrhunderts, als die pädagogische Fachsprache in Lehrbüchern kanonisiert wurde.

1689 schreibt der Jesuit Tobias Lohner,²⁶ dass in Sinne des heiligen Augustinus für die gute Bestellung des Gemeinwesens keines der Gesetze „so hoch“ steht

- „als die gute Zucht vnd Vnterweisung der Jugend“,
- welches er „dann auch für das Fundament vnnnd Grundveste gemainen Wolstands“ hält,
- „darauff die Wolfahrt desselben beruhet“ (Lohner 1689, S. 9).

Neben Augustinus ist vor allem Lykurg die immer wieder zitierte Autorität, dass gute Erziehung die „Grundveste“ jeder Gesetzgebung und so jedes Gemeinwesens sei. Im Umkehrschluss wäre das Gemeinwesen ohne Grundlage, wenn die Erziehung misslingt.

In beiden Fällen erscheint die Erziehung als Kausalität, sie kann daher Ursache des Guten wie des Bösen sein. Für die Gewinnung von Plausibilität ist es unerlässlich, dass „Erziehung“ einen objektiven Gehalt gewinnt, also nicht lediglich als Wort erscheint, sondern als Macht oder als Werk, mit dem etwas bewirkt wird. Daher dominiert in der Literatur seit der Aufklärung die Gleichsetzung von „Erziehung“ mit *Einwirkung*. Theoretisch ist das nicht mehr als eine Verschiebung des Metapherngehalts, aber das spielt in der Politik zur Erzeugung pädagogischer Plausibilitäten keine Rolle.

²⁵ Klemens Alois Baader (1762-1838) wurde im Herbst 1803 kurfürstliche Oberschul- und Studienkommissär für München.

²⁶ Tobias Lohner SJ (1619-1697) wurde 1637 Mitglied der Gesellschaft Jesu und lehrte als Philosoph und Moraltheologie in Dillingen.

In der bereits zitierten Bayerischen Schulzeitung war zu lesen, dass die Erziehung die „jugendlichen Anlagen“ entwickelt, während der Unterricht „jene Kenntnisse und Fertigkeiten“ vermittelt, die für das Leben als Christ und künftiger Bürger unerlässlich sind. Reflektiert wird auch, was geschieht, wenn das *nicht* der Fall ist:

„Der Mangel an den nötigen Kenntnissen, die Jeder zu seinen Berufs- und Standesgeschäften haben soll, zieht für den Staat eben so böse als gefährliche Folgen nach sich“ (Mayer 1857, S. 195).

Und das Versäumte kann nicht aufgeholt werden: „Wozu man sich in der Jugend den Grund legt, das lernt man später entweder gar nicht mehr, oder nur durch viele Umwege, ungleich grössere Beschwerden und vielen Zeitverlust,²⁷ den man später vergeblich zu ersetzen sucht“ (ebd.). Kindheit und Jugend sind der „Grund“ des Lebens, fehlt der Grund, können die Folgen nur gravierend sein. Da liegen dann schnell einmal Industrie, Gewerbe und Künste daneben und Armut, Untätigkeit, Trägheit, Müssigkeit sowie Ausschweifungen „sind die schrecklichen Folgen“ (ebd.). Auch das lässt sich, mit etwas anderen Bezeichnungen, immer neu ins Spiel bringen.

Die Hochwertung der Erziehung seit der Antike als „Grund“ des Gemeinwesens wie des individuellen Lebens hat in der Literatur immer auch eine andere Seite gehabt, wie gesagt die des Abgrunds. Jedes Kind hat nur eine Erziehung, aber wenn die misslingt, können die Folgen gar nicht schlimm genug sein. Deswegen ist Erziehung immer auch als Schutz verstanden worden, als Bollwerk und nicht nur als Grund. Oft war auch die Schule das Bollwerk gegen die Einflüsse des Bösen oder des Niederträchtigen. Die sozialistische Erziehung der Kinder des Proletariats, heisst es 1931 in einer einschlägigen Zeitschrift,²⁸ ist das „Bollwerk“, das von „keiner Reaktion“ mehr eingerissen werden kann (Die sozialistische Erziehung 1931, S. 232).

Der „Trost einer wohlgenutzen Jugend“ (Thieme 1777)²⁹ war fester Bestandteil der Predigtliteratur des 18. Jahrhunderts und ist dann in der Lehrerliteratur weiterverwendet worden. Wer die Jugend *nicht* im Sinne der Erziehung nutzt, gehört zu den Unglücklichen, die verloren sind, auch weil sie nicht wissen und glauben, „wie viel sie in der Jugend versäumt haben“. „Das sind die allerunglücklichsten, denn in ihrer Sicherheit und Zufriedenheit mit sich selbst, gehen sie dahin, und verlieren ihr ganzes Leben“ (ebd., S. 25). Die anderen, die Rechtschaffenen, können ihren Weg nur gehen, wenn sie sich nicht „den Lüsten der Jugend“ aufopfern (ebd., S. 26).

Die Sprache der Erziehung ist stabil, in ihr muss sich bewegen, wer pädagogische Aussagen machen will. Auch Neuschöpfungen wie der Zentralbegriff der „Emanzipation“ zu Beginn der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts haben daran nichts geändert. Emanzipation ist eine Übernahme aus dem römischen Recht, die aus einem Rechtsakt einen pädagogischen Prozess mit allen Konsequenzen gemacht hat. Auch Emanzipation benutzt die Vorstellung des pädagogischen Weges, der Höherbildung und der Zielerreichung. Emanzipation konnte Bildungsziel werden, obwohl der Begriff gar keinen erreichbaren Zustand beschreiben kann. Aber das ist ein anderer Vortrag.

²⁷ Korrekte alte Schreibweise.

²⁸ Die Zeitschrift für sozialistische Erziehung erschien zwischen 1921 und 1934. Verantwortlicher Redakteur war Otto Felix Kanitz (1894-1940).

²⁹ Carl Traugott Thieme (1745-1802) war Katechet an der Kirche St. Petri in Leipzig und danach Rektor der Schule von Lübben, später in Löbau.

Literatur

Quellen

An die Radherrn (1524): An die Radherrn aller stedte deutsches lands: das sie Christliche schulen auffrichtenn vnd halten sollen. Martinus Lutther. Wittemberg M.D.XXIII. Gedruckt zu Erffordt bey S. Pael.

Acta (1752): Acta historico-ecclesiastica Oder Gesamelete Nachrichten von den neuesten Kirchen-Geschichten. Ein und neuzigster Theil. Weimar: Sigmund Heinrich Hofmann.

Aussichten (1790): Aussichten zur Festsetzung des Elementar-Unterrichts in den Bürger- und Gelehrtschulen. Allen Schulmännern und Schulvorstehern gewidmet. Mit einer Vorrede des Herrn Prof. Trapp. Züllichau/Freystadt: Bey N.G. Frommanns Erben.

Baader, K.A. (1825): Freundschaftliche Briefe. Sulzbach: J.E. von Salbeth Kunst- und Buchhandlung.

Bayerische Schulzeitung (1857): Bayerische Schulzeitung. Hrsg. v. M. Oechsner. Erster Jahrgang 1857. Freysing: Druck und Verlag von Franz Datterer.

Berard, A. B. 1871): School History of England. London: A.S. Barnes&Co..

Böhme, B.H. (1824): Schule und Zeitgeist. Ein Beitrag zur Pädagogik der Gelehrtschulen. Neustadt an der Orla: Bei Johann Karl Gottfried Wagner.

Bollnow, O.F. (1968): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung. Vierte, durchgesehene Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: W. Kohlhammer Verlag.

Colloquia (1593): Colloquia oder Tischreden Doctor. Martini Lutheri/so er in vielen Jaren/die Zeit seines Lebens/gegen Gelehrten Leuthen/Auch frembden Gesten vnd seinen Tischgesellen geführt ... Anfenglichs von M. Antonio Lauterbach zusammen getragen/Hernacher in gewisse Locos Cummunes verfasset/vnnd auss viel anderer Gelehrter Leuthe Collectaneis gemehret. Durch Johannem Aurifabern. Gedruckt zu Franckfurt am Mayn: Sigmund Feyerabend.

Curtmann, W.J.G. (1866): Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. Siebente revidirte Auflage des Schwarz-Curtmann'schen Werkes. Erster Theil. Die Erziehungslehre. Leipzig/Heidelberg: C.F. Winter'sche Verlagsbuchhandlung.

Dewey, J. (1985): The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Die Gantze Pflicht des Menschen (1706): Die Gantze Pflicht des Menschen angewiesen in Uebung der Gottseligkeit/Als einem öffentlichen gemeinen Weg zu aller Gebrauch/ins besondere aber deren so es Am meisten offt lesen werden ... Franckfurt: Matthias Groot.

Die sozialistische Erziehung (1931): Die Sozialistische Erziehung Band 11 (1931).

Die Unterlagen (1858): Die Unterlagen für die Heilung und Erziehung der Idioten. Medizinisch-pädagogische Erfahrungen und Studien aus der Heilpflege- und Erziehungsanstalt „Levana“ im Schlosse Liesing bei Wien. Erster Band. Wien: L.C. Zamarski, C. Dittmarsch&Comp.

Engstfeld, P. F. (1827): Die Naturgemässheit der Tonziffern in musikalischer und psychologischer Hinsicht. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, hrsg. v. F.A.W, Diesterweg. Zweiter Band zweites Heft. Schwelm: Bei Moritz Scherz.

Francke, A. H. (1728): Sonn- und Fest-Tags-Predigten, welche Theils in Halle/theils an verschiedenen auswärtigen Oertern von wichtigen und auserlesenen Materien gehalten worden, Nebst Vorbereitungen auf die hohen Feste und nützlichen Registern. Andere Auflage. Halle: Gedruckt und verlegt im Waysen-Hause.

Francke, A. H. (1731): Einfältiger Unterricht/Wie man die Heil. Schrift zu seiner wahren Erbauung lesen solle/Für diejenigen/welche begierig sind ihr gantzes Christenthum auf das theure Wort Gottes zu gründen. Halle: In Verlegung des Waysen-Hauses.

Heindl, F.X. (1851): Repertorium der pädagogischen Journalistik und Literatur, oder: Allgemein Wichtiges aus den neusten zeit- und anderen Schriften für Erziehung und Unterricht, gesammelt und herausgeben für Deutschlands Volksschullehrer, Schulinspectoren und alle, deren Geschäft Erziehung und Unterricht ist. Fünfter Jahrgang, Erstes Heft. Augsburg: Verlag der v. Jenisch und Stage'schen Buchhandlung.

Heinroth, J.C.A. (1828): Von den Grundfehlern der Erziehung und ihren Folgen. Für Eltern, Erzieher, und psychische Aerzte. Leipzig: Bei Friedrich Christian Wilhelm Vogel.

Heppe, H. (1858): Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Zweiter Band. Gotha: Verlag Friedrich Andreas Perthes.

Immow, H. (1927): Die deutsche Schule in Gefahr ! Ein Weckruf an Eltern Lehrer und sonstige Freunde der Schule. Berlin: Popplow.

Jacobi, M. (Hrsg.) (1822): Sammlungen für die Heilkunde der Gemüthkrankheiten. Erster Band. Elberfeld: Schönian'sche Buchhandlung.

Lohner, T.: (1679): Sechster Theil der Geistlichen Hauss-Bibliothec/Allgemainer Hauss-Cathechismus/Das ist/Kurtze vnd gründliche Erklärung aller der jenigen Lehren/welche ein jeder Christ-gläubiger Mensch zu Erhaltung vnd Beschützung seines Glaubens wissen/vnd sonderlich in Obacht nemmen soll ... München: Gedruckt bey Sebastian Rauch.

Mayer, A. J. (1857): Warum muss die Religion alle Gegenstände durchdringen? (Zur Preisbewerbung). In: Bayerische Schulzeitung Erster Jahrgang, S. 177-180, 186-188, 194-197, 238-241.

Recher, J.B. (1692): Die Selbst-Lehrende Rechen-Schule/In welcher Alle Regulen der Löblichen Rechen-Kunst ... sonder Beythun eines Lehrmeisters/leichtlich begriffen und

erlehret werden mögen. Augspurg: Bey Lorentz Kroniger/und Gottlieb Göbels seel. Erben/Buchhändl. daselbst.

Reichsstift-Neresheimische Schulordnung (1790): Reichsstift-Neresheimische Schulordnung vom Jahr 1790 mit Beysätzen und Anmerkungen nebst der Privatinstruktion für die Schulmeister des dasigen Gebiets. Zur Verbesserung des eingeführten Normalunterrichts. Ulm: In der Wohlerschen Buchhandlung.

Sarcerius, E. (1556): Von Einer Disciplin. Dadurch zucht/tugend vnd Erbarkeit mügen gepflantzet vnd erhalten werden. Vnd den öffentlichen Sünden/schanden und lastern ein abbruch geschehen ... Eisleben Graffschaft Mansfeldt: Urbanus Kaubisch.

Tägliches Haus-Buch (1753): Tägliches Haus-Buch Der Kinder GOTTES, Bestehend In erbaulichen Betrachtungen und Gebeten Auf alle Tage des ganzen Jahres, über die Im güldenen Schatz-Kästlein befindliche biblische Sprüche, Mit nöthigen Registern und einer Vorrede herausgegeben von Carl Heinrich von Bogatzky. Zweyte Auflage. Halle: Im Verlag des Waysenhauses.

Thieme, C.T. (1777): Der Trost einer wohlgenutzten Jugend in einer Abschiedspredigt am ersten Sonntag nach dem Feste der Erscheinung Christ über das ordentliche Sonntags-Evangelium Luc. 2, 41-52. Leipzig: Bey Johann Ehrenfried Walther.

Zeller, C. H. (1855): Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Eine Anleitung zunächst für die Zöglinge und Lehrschüler der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt in Beuggen. Erster Band. Dritte durchgesehene Auflage: Basel: Bahnmaier's Buchhandlung (C. Dettloff).

Darstellungen

Aubry, C. (2014): Billig und (ge)recht? Winterthurs Schulen zwischen Politik und Ökonomie (1789-1869). Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich.

Caruso, M.: Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien. Frankfurt am Main et. al.: Peter Lang 2010. (= Korporatistische Bibliothek, hrsg. v. J. Schriewer, Band 19)

Crazden, C.B. (1988): Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. London: Heinemann.

Geiss, M. (2013): Der Pädagogenstaat. Aufsicht und Verwaltung der badischen Volksschule, 1860-1922. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich.

Guski, A. (2007): Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Bern at.al.: Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53)

Pogrell, L.v. (1998/2004): „Erziehung“ im historischen Kontext: Beispiele für die Verwendung des Begriffs zu Beginn der Neuzeit. Diss. phil. Universität Bern. CD-Rom-Fassung vom 30. Juni 2004. Bern: Schweizerische Nationalbibliothek.