Prof. Dr. Jürgen Oelkers 20. Oktober 2002
WS 2002/2003

„Pädagogik der Gegenwart“
Vorlesung im WS 2002/2003

1. Einleitung: „Pädagogik“, „Gegenwart“ und „Zukunft“ 23. 10. 2002

2. Katastrophen, Krisen, Konstellationen

2.1. Wie konstruiert man „Bildungskrisen“?	30. 10. 2002
2.2. „Erziehungskatastrophen“ als Besteller	06. 11. 2002
2.3. Ratgeber und das Motiv der „Rettung“	13. 11. 2002

3. Schule und Bildung

3.1. Die Macht ökonomischer Argumente	20. 11. 2002
3.2. Die Diskussion des Kanons	27. 11. 2002
3.3. Schulwahl: *No Child Left Behind*	04. 12. 2002

4. Probleme der Pädagogik

4.1. Normen, Werte und öffentliche Erwartungen	11. 12. 2002
4.2. Veränderung der Historiographie	18. 12. 2002
4.3. Die Präsenz der Reformpädagogik	08. 01. 2003

5. Der Rest für die Theorie

5.1. Die Neuentdeckung des Pragmatismus	15. 01. 2003
5.2. George Herbert Meads Theorie der Erziehung	22. 01. 2003
5.3. Demokratie als Referenzrahmen für die Theorie	29. 01. 2003

6. Abschluss: Der fragile Sinn von Erziehung 05. 02. 2003

1. Einleitung: „Pädagogik“, „Gegenwart“ und „Zukunft“

Wer über die „Pädagogik der Gegenwart“ sprechen will, hat mindestens drei Probleme:

- Es gibt kein zuverlässiges Verzeichnis, was diese „Pädagogik der Gegenwart“ ausmachen soll, also, was sie enthält und nicht enthält;
- der Ausdruck „Pädagogik“ ist sehr verschieden definiert worden, ohne je über seinen Gehalt Konsens zu erzielen;
- und „Gegenwart“ ist immer das, was gerade stattfindet, also nicht wirklich festgehalten oder aufgezeichnet werden kann.

Zudem ist das Verhältnis der Zeiten problematisch: Es wäre seltsam, sich die *Gegenwart* als die erfüllte Prognose der *Vergangenheit* vorzustellen, noch merkwürdiger wäre es, die *Zukunft* einzig als das zu erwarten, was die *Gegenwart* hervorbringt. Auf der anderen Seite sollen Erziehung und Bildung die Zukunft beeinflussen, und dies zu ihrem Besten. Aus der Gegenwart heraus sollen Prozesse initiiert werden, die positive Wirkungen in der Zukunft hervorbringen sollen; ohne diese Absicht wäre es absurd, von Erziehung zu sprechen (OELKERS 2001). Sie kann sich nicht lediglich auf Gegenwart und Vergangenheit beziehen. Aber was ist „Gegenwart“? Und was kann unter ihrer „Pädagogik“ verstanden werden?

In Theorie und öffentlicher Erwartung ist Erziehung auf *Optimismus* verpflichtet. Egal, wie Gegenwart und Zukunft bestimmt sein mögen, für die Erziehung steht fest, dass *sie* die Kraft ist, die zum Guten wirken kann. Erziehung ist geradezu der Garant des Guten, wenn man nicht Realitäten betrachtet, sondern Ansprüche, Haltungen und Prognosen, die sich mit dem Erziehungsfeld verbinden. Die Höhe dieser Ansprüche und die Unbedingtheit der damit verbundenen Erwartungen haben zur Folge, dass auf der anderen Seite sehr leicht von Krisen und Katastrophen die Rede sein kann. Dabei schlägt nicht etwa Optimismus in Pessimismus um, vielmehr wird *trotz* oder *wegen* der Realität der Erziehung am unbedingt Guten der Pädagogik festgehalten. Nur werden die Gegenwart und ihre Erziehung abgewertet, zum Teil auch entwertet, um dem Blick frei zu bekommen für die Gestaltung der besseren Zukunft.

Es gibt eine anschwellende Katastrophenliteratur zum Thema, die sämtlich in Vorschlägen besserer Erziehung endet, also das Thema nicht etwa so wendet, dass die Erziehung selbst als eine einzige Katastrophe aufzufassen sei. Auch angesichts ungünstigster Umstände muss immer noch Platz sein für die „richtige“ oder die „wahre“ Erziehung. Würde man das negieren, so scheint es, dann würde man die Zukunft selbst negieren, die ja von der Erziehung entscheidend beeinflusst werden soll oder muss. Jede Alarmierung über den Verlust von Erziehungsqualität unterstellt die Möglichkeit zur Umkehr und ein gutes Ende, wenn man nur endlich das Richtige tut. Die Umkehr ist nie selbst eine Katastrophe, anders wäre die Bewältigung der Krise gleichbedeutend mit ihrer Verstärkung, was pädagogisch ausgeschlossen werden muss. Daher leitet der Optimismus die Reflexion auch da, wo die eigene Krisensemantik ihn eigentlich ausschliessen müsste.

Das lässt sich leicht an Schlagworten und Zeitpunkten zeigen, die für zugespitzte Krisen stehen. Ich wähle deutsche und amerikanische Beispiele nach dem Zweiten Weltkrieg, die sämtlich folgenreich gewesen sind und dies nicht nur als semantische Markierung, nämlich:

- der „Sputnik-Schock“ (1957),
- die deutsche „Bildungskatastrophe“ (1964),
- „Mut zur Erziehung“ (1978),
- „A Nation at Risk“ (1983),

- „Aufbruch in der Bildungspolitik“ (1997),
- PISA (2001).

Alle diese „Krisen“ sind mit starken Medieninszenierungen und sehr schwachen Normalitätsannahmen verbunden gewesen, die vor allem ein Thema kannten, angesichts der Situation die rasche Wendung zum Besseren oder eine neue Erziehung, die die alte ablösen sollte. Die Deutung der Krisen wird weitgehend kritiklos übernommen, es werden keine methodologischen oder erkenntnistheoretischen Fragen gestellt, der Fokus auch der wissenschaftlichen Diskussion richtet sich auf Verbesserung der Praxis, deren Defizite festzustehen scheinen. Daher ist der Ausgang der Krise immer ein praktischer:

- Der Sputnik-Schock wurde mit Forderungen nach weitreichenden Curriculumrevisionen verbunden,
- die deutschen Bildungskatastrophe zog einen Umbau des Bildungssystems nach sich,
- aus „A Nation at Risk“ entwickelte sich das „Standard-Movement,
- der „Aufbruch in der Bildungspolitik“ hatte Organisationsreformen zur Folge
- und PISA führt zum Aufbau eines zielorienterten Kontrollsystems.

Das ist ein gewohntes, wenngleich auch irritierendes Muster: In westlichen Gesellschaften, nicht nur in den Vereinigten Staaten oder in Deutschland, wurden seit Ende des 19. Jahrhunderts ständig „Erziehungskrisen“ beschworen, die also entweder immer da sein müssten oder auf geheimnisvolle Weise nie eintreten. Im ersten Fall wäre die Erziehung gleichbedeutend mit der eigenen Krise, was absurd ist; im zweiten Fall wäre Krise nur ein ständiges Gerede, das allein die Medien beschäftigt. Tatsächlich aber reagieren Erziehungsinstitutionen und die sie begleitenden pädagogische Reflexion auf Krisen immer *positiv*, also nie achselzuckend oder gleichgültig. Krisen sind dazu da, überwunden zu werden, und Katastrophen dürfen nie wirklich die pädagogische Existenz bedrohen, so dass immer genügend Gewissheit vorhanden ist, die Umkehr zu erreichen und einen neuen Weg einschlagen zu können.

Daraus kann man die Fragen ableiten, wie die Pädagogik mit wirklichem und nicht mit gespieltem Pessimismus umgeht. Das lateinische Wort *pessimus* ist eine Steigerungsform und bezeichnet den Superlativ von *malus*, also den schlechtesten, denkbaren Zustand, mithin das, was die Erziehung auf keinen Fall sein kann oder bewirken darf. Sie setzt gute, nicht schlechte Zustände voraus. In der Phantasie von Kindern sind schlechte oder schlechtere Zustände durchaus und auf unbefangene Weise präsent, etwa wenn sie auf Ereignisse wie den 11. September 2001 reagiert oder „das Ende“ als Resultat einer Geschichte deutet, die nicht mit harmloser Pädagogik zusammen gebracht wird. Das Bild „11.9.2001“ ist im Umfeld des Jahrestages entstanden. Man sieht die Zerstörung und das Feuer nach dem Einschlag im Nordturm und die heranrasende Maschine, die den Südturm unterhalb des 81. Stockwerks treffen wird. Die glatte Fassade der Twin Towers wird möglichst genau und so lakonisch wie möglich festgehalten. Die Türme sind buchstäblich mit dem Lineal gezogen, und sie sind oben wie unten am Bildrand nicht abgeschlossen, man sieht keine Sonne und keinen Himmel. Das Grauen zeigt sich daran, dass ein winziger Mensch unterhalb des Feuerballs im Nordturm in die Tiefe springt, kopfüber und aus schier unfassbarer Höhe.

Kinder beobachten die Welt, in der sie leben. Sie beobachten und deuten sie, ohne allzu sehr auf die Filter des „Kindgemässen“ zu achten. Regeln und Muster des

Kindgemässen werden nie mit den Kindern verabredet, es sind Massnahmen und Inszenierungen von Erwachsenen, die die Wahrnehmungswelt von Kindern wohlmeinend und optimistisch beeinflussen wollen. Kinder dagegen sehen und erleben ihre Welt oft lakonisch. Ihre Kommentare folgen der Situation, nicht der Moral. Kriegssituationen reduzieren sich so auf die Bildlogik eines Comics, bei der ganz gross „das Ende“ markiert ist, ohne damit eine Metaphysik zu verbinden. Unterseeboote, wenn sie auftauchen, sind mit einer grinsenden Sonne konfrontiert, die stärker ist als alles, was Menschen je machen könnten. Es hat fast etwas Beruhigendes, sich den Himmel über einem U-Boot vorzustellen als bewacht von einer Sonne, die strahlt und zugleich in sich ruht. Was könnte sie herausfordern, wenn ihren Lauf niemand aufhalten kann?

Es mag eine ganz ungeschönte Ansicht auch heutiger Kinder sein, die ja im Rufe stehen, sich nur noch für Unterhaltungselektronik zu interessieren, dass die Erfahrung letztlich von den Elementen bestimmt wird, weil und soweit die Natur verlässlich ist. Die Sonne scheint über dem Grün des Wipfels eines Baumes, der Baum steht mit seinen Wurzeln fest in der Erde, Himmel und Erde bilden die Einheit, in der Leben gedeihen kann. Man hat sozusagen eine senkrechte Sicherheit des Lebens vor sich.

- Aber ist die Natur wirklich noch verlässlich? Oder bestimmt gerade die *nicht* mehr „verlässliche“ Natur die Zukunft der Erziehung?
- Die Frage ist von erheblicher Bedeutung, weil die Pädagogik bis weit ins 20. Jahrhundert hinein immer angenommen hat, dass jeder Erziehung natürliche Konstanten wie das Wachstum von Körper und Geist, der Wechsel der Jahreszeiten oder die Folge der Lebensalter zugrunde liegen.
- Auffällig ist, dass in der neueren Pädagogik von „Natur“ in diesem Sinne kaum noch die Rede ist. Als Grundlage der Erziehung gilt nicht mehr die Natur, sondern gelten Lernen und Entwicklung, was darauf hindeutet, dass Konstanten ausgeschlossen sind.

Daher kann auch nicht mehr einfach, wie bei ROUSSEAU, die „gute Natur“ Basis für die richtige Erziehung sein. Sie müsste statisch bestimmt werden, um verlässlich sein zu können, während Erziehung mit Verzeitlichung zu tun hat. Anfang und Ende der Erziehung sind nicht durch das Band der „guten Natur“ verbunden, sondern werden mit offenen Lernprozessen gestaltet, die allmählich auch soziale Konventionen aufgelöst haben. Zweifel an der verlässlichen Basis der Natur sind auch in Kinderbildern nachzuweisen. Man sieht dann nicht mehr die senkrechte Einheit von Himmel, Sonne, Baum und Erde, sondern eine kleine, ferne Sonne über einem halb verdorrten Baum ohne Himmel und mit Blumen, die trotz ihrer Blüte auf die Seite wachsen.

Das sind natürlich nur Impressionen eines Kindes, in die ich hineindeute, was ich sehe. Immerhin aber lassen sich auch Anschlüsse konstruieren, die ebenfalls fraglich machen, dass Erziehung so einfach und vorbehaltlos auf Zukunft verpflichtet werden kann, wie dies in der pädagogischen Literatur immer noch angenommen wird. Interessant ist, dass das Bild des Kindes auf ökologischen Wandel verweist, der vor allem in der Pädagogik der achtziger Jahre eine grosse Rolle gespielt hat, ohne dabei von den optimistischen Grundannahmen der „Umkehr“ oder des „neuen Weges“ abzukommen. Zur Lösung der Probleme wurde flugs die „Ökopädagogik“ erfunden, die eine Mischung darstellte aus rousseauistischer Reformpädagogik und, wie es bald hiess, „nachhaltiger“ Gesellschaftsveränderung. Letztlich resultierte daraus eine „Umweltbildung“, die wiederum als Krisenintervention gedacht war.

Die „Umwelterziehung“ soll einen Beitrag zur Lösung der „Umweltkrise“ leisten, wie immer das möglich sein soll.[1]

Mein Beispiel greift den pädagogischen Optimismus selbst an. Das Beispiel geht aus von einer persönlichen Geschichte und entwickelt eine sehr radikale Einstellung, die vielleicht nur Pädagogen als „pessimistisch“ bezeichnen können. Der lange in der Schweiz lebende deutsche Schriftsteller und Maler WOLFGANG HILDESHEIMER erhielt Anfang März 1991, ein halbes Jahr vor seinem Tod, den „Weilheimer Literaturpreis“. Diese Auszeichnung ist 1988 zum ersten Male vergeben worden und wird seit 1993 alle zwei Jahre verliehen, und zwar von einem Schülerkomitee. Sieben Schüler des Gymnasiums in Weilheim, einer Kreisstadt in Oberbayern, bestimmen über den Literaturpreis, dessen Zweck auf der Website der Stadt Weilheim so beschrieben wird:

„Die Vergabe des Weilheimer Literaturpreises sollen vor allem

- Autoren unterstützen, deren Werk junge Leute besonders anspricht,
- Im Zeitalter der Massenmedien das Interesse an der Literatur und am Lesen vor allem bei Jugendlichen wecken und pflegen,
- die Urteilsfähigkeit junger Menschen herausfordern und fördern,
- die Qualität gymnasialer Erziehung in Bayern verdeutlichen,
- das Ansehen der Stadt Weilheim im kulturellen Bereich stärken

(http://www.weilheim.de/buergerservice/ehrungen_preise.shtm)

Die Jury besteht aus sieben Kollegiaten des Gymnasiums Weilheim, an dem seit dem Schuljahr 1979/1980 regelmässig Autorenlesungen stattfinden. Diese Lesungen werden durch die *Weilheimer Hefte zur Literatur* vorbereitet.[2] Die Ausgaben dieser Zeitschrift werden in allen oberen Klassen des Gymnasiums im Deutschunterricht behandelt. Am Ende ihrer Schulzeit erhalten die Schüler dann Gelegenheit, ein persönliches Urteil über die Autoren abzugeben, die sie durch die Zeitschrift kennen gelernt haben. WOLFGANG HILDESHEIMER war 1991 nach ILSE AICHINGER der zweite Preisträger. Ihm folgten Autoren wie THOMAS HÜRLIMANN (1995) oder SIEGFRIED LENZ (2001). Nimmt man nur die Namen und den Rang dieser Autoren, dann muss der etwas ungewöhnliche Deutschunterricht als Erfolg angesehen werden.

Allerdings verhalten sich Autoren nicht immer so, wie dies didaktisch gewünscht wird. Der Preisträger von 1991 hatte 1984 öffentlich verkündet hatte, er wolle in Zukunft nichts mehr schreiben, weil nach seiner Überzeugung „der Mensch in wenigen Generationen die Welt verlassen“ habe und somit die Literatur nicht nur ihre Leser, sondern ihre gesamte eigene Tradition verlieren werde. HILDESHEIMER, 1916 geboren, definiert damit „Gegenwart“ und aus der Gegenwart heraus „Zukunft“. Die Definition ist negativ; aus der Gegenwart erwächst Untergang, also eine Zukunft, die irgendwann, jedoch nicht mehr fern, das Schicksal des Menschen und seiner Gesellschaft besiegeln wird. Die Einsicht verhindert ein radikales Verstummen, der Schriftsteller ist immer noch Beobachter der Welt, der weiterhin notiert, was er liest, hört und sieht.

1986 schriebt HILDESHEIMER in einem Kommentar zu PETER HANDKES *Phantasien der Wiederholung*:

---

[1] *Aufgaben und Ziele von Umweltbildung*: http://www-user.uni-bremen.de/-geogr/umweltatlas/vduering/a_z_...

[2] Die *Weilheimer Hefte zur Literatur* sind von dem Deutschlehrer FRIEDRICH DENK gegründet worden. DENK wurde bekannt durch die zur Buchmesse veröffentlichte „Frankfurter Erklärung zur Rechtschreibreform“ (1996).

„Der Künstler, sagt Paul Klee, lebe näher an der Schöpfung, ‚wenn auch noch lange nicht nah genug'. Wie ergänzen: er lebt auch näher an den Quellen des Verderbens, und zwar nah genug" (HILDESHEIMER 1991, Bd.VII/S. 738).

WOLFGANG HILDESHEIMER hat eine Vita, die ihn erst spät, nämlich mit 34 Jahren, als Schriftsteller kenntlich macht. Seine Biographie spiegelt deutsche und europäische Geschichte. Er wurde mitten im Ersten Weltkrieg, nämlich am 9. Dezeber 1916, als Sohn jüdischer Eltern in Hamburg geboren. Mit 16 Jahren floh er zusammen mit seinen Eltern aus dem Deutschland der Nationalsozialisten, zunächst nach England und dann nach Palästina. Hier lernte er von 1934 an das Tischerhandwerk, nahm Unterricht im Zeichnen und erhielt Kurse in Innenarchitektur. Zwischen 1937 und 1939 studierte HILDESHEIMER Malerei und Bühnenbildnerei an der *Central School of Arts and Crafts* in London. Aus dieser Zeit stammt seine Leidenschaft für Cornwall, die 1971 in dem schmalen Buch *Zeiten in Cornwall* ihren bleibenden Ausdruck fand.[3] Wer die Leidenschaft für Cornwall teilt, sollte unbedingt dieses Buch lesen. Es ist stimmiger und packender als HEINRICH BÖLLS *Irisches Tagebuch*, beim Publikum vermutlich *der* Bestseller der deutschen Nachkriegsliteratur.

1939 reiste WOLFGANG HILDESHEIMER zurück nach Palästina. Er arbeitete bis 1942 als Englischlehrer am *British Council* in Tel Aviv und war anschliessend bis 1946 als Informationsoffizier der britischen Regierung in Jerusalem tätig. 1946 kehrte er nach Deutschland zurück, in einer Funktion, die seine Weltsicht geprägt haben mag, nämlich als Simultandolmetscher der Nürnberger Prozesse. Der 32jährige HILDESHEIMER wurde 1948 als Redakteur der gesamten Protokolle der Nürnberger Prozesse berufen. Er hatte also primäre und unverfälschte Einsicht in die Akten des Grauens. 1950 begann er mit seiner literarischen Arbeit, 1953 zog er nach München und 1957 liess er sich in Poschavio in Graubünden nieder. Er war Mitglied der „Gruppe 47", die die deutsche Nachkriegsliteratur begründete, auch hier als Gegenpart zu HEINRICH BÖLL, dessen Moralismus er widersprach und verachtete.

1953 erschien der erste Roman *Paradies der falschen Vögel*, der HILDESHEIMER eine literarische Karriere eröffnete, die nicht nur in Deutschland wahrgenommen wurde. Seine *Frankfurter Vorlesungen* von 1967 über Literatur und Poetik[4] fanden etwa in Frankreich Beachtung, wo HILDESHEIMER als der einzige deutsche Autor wahrgenommen wurde, der die Themen von CAMUS, BECKETT oder den französischen Surrealismus aufgriff und sie auf eigentümliche Weise deutsch wendete. 1966 erhielt WOLFGANG HILDESHEIMER den Büchner-Preis, also die höchste literarische Auszeichnung im deutschen Sprachraum. Ein Grund für diese Auszeichnung war sein ein Jahr zuvor erschienener Roman *Tynset*, der bis heute eindrucksvoll zu lesen ist (HILDESHEIMER 1992). Es ist ein Roman ohne wirkliche Handlung, der von der Flucht „vor der Stille der Nacht" erzählt, „in denen jene Gestalten am Werk sind, die keine Angst verspüren" (ebd., S. 39).

„Tynset" ist ein Ortsname. Der Ich-Erzähler des Romans, der keiner ist, beschreibt, wie er bei der nächtlichen Lektüre des „Kursbuchs der norwegischen Staatsbahnen" aus dem Jahre 1963 auf den Namen Tynset stösst (ebd., S. 10). Er bezeichnet die Station einer Nebenlinie, „einen grauen Ort mit Aussicht auf graue Berge und ein paar karge Bäume" (ebd., S. 55). Auf diesen Nicht-Ort, der doch einer ist, richten sich die Nachtgedanken des Erzählers, die eine einzige Reflexion über die „Verschlissenheit" des Lebens und die „glanzlosen" Entwürfe der persönlichen Existenz darstellen (ebd., S. 59). Ein „grauer Herbsthimmel" erscheint als „letzte Banalität" wie des Jahres so des Lebens (ebd., S. 74). Tynset ist das

---

[3] *Zeiten in Cornwall. Mit sieben Zeichnungen des Autors* (1971). In: HILDESHEIMER 1991, Bd. I/S. 339-405.
[4] *Frankfurter Poetik-Vorlesungen* (1967). In: HILDESHEIMER 1991, Bd. VII/S. 43-108.

„Ziel“ (ebd., S. 76), mit dem der Ausweg gedacht werden kann, der nie gewählt wird und nur in der präzisen Phantasie des Kursbuches und seiner Verbindungen existiert.

Es ist wie ein umgekehrtes Warten auf Godot: Nicht die Ankunft, sondern das Ziel ist die Verheissung, wobei beides vergeblich sein wird. Dabei steht auch der Sinn der Literatur oder des Wissens überhaupt auf dem Spiel:

> „Ich wollte nach Tynset forschen, aber ich frage mich: wozu? Was wollte ich eigentlich wissen? Was von dem wenigen, das wissenswert ist, weiss ich noch nicht? Oder vielmehr: das Wissenswerte will ich gar nicht wissen. Was lässt sich von einem Ding oder einem Ort durch Beschreibung überhaupt mitteilen? Nichts“
> (ebd., S. 91/92).

Das Ziel ist die Fiktion eines Wunsches, der selbst leicht zu durchschauen ist, ohne dass man von ihm loskommt:

> „Dennoch, ich will nach Tynset fahren, mein Wunsch versteift sich, ich komme nicht davon los -
> obgleich auch Tynset letzten Endes nichts anderes sein wird als eine Bestätigung dessen, was ich seit je ahne und seit langem weiss: dass ich im Ungeheuerlichen mich bewege, scheinbar frei, in Wirklichkeit gebunden, in einer Gefangenschaft mit versteckten Misshandlungen, die oft - nein: die manchmal wie Liebkosungen erscheinen, für die wir aber mit schwerer Münze bezahlen müssen - *in einem Käfig ohne Möglichkeiten*“ (ebd., S. 95; Hervorhebung J.O.).

1983 erklärte WOLFGANG HILDESHEIMER seinen Abschied von der Literatur. Er hat JAMES JOYCE, GEORGE BERNARD SHAW und DJUNA BARNES übersetzt, eine MOZART-Biographie geschrieben, für den biographischen Roman *Marbot*[5] den Grossen Literaturpreis der Bayerischen Akademie der Schönen Künste erhalten, ohne mit Literatur den „Käfig ohne Möglichkeiten“ je verlassen zu können. In Tynset lässt HILDESHEIMER den Lehrer des Ortes sagen:

> „Nein. Keiner erwartet eine Antwort. Alles ist bereits Antwort. Keiner fragt, denn keiner weiss, dass man überhaupt fragen kann. Alle sind sie nur mit den Antworten gross geworden, denkt der Lehrer, aber es sind keine Antworten auf Fragen, vielmehr sind es Scheinantworten, sie dienen dazu, der Frage zuvorzukommen, die Frage zu verhindern, sind dazu entworfen, den Willen zur Frage im Keim zu ersticken, die Frage so zu verdecken, als gäbe es sie nicht. Zuerst kam die Antwort, so denkt mein Freund, und dann erst die Frage, das steht schon in der Bibel, im elften Buch Mosis und im Lukas-Evangelium und im Friedrichs-Evangelium und in den Korintherbriefen, fünfter Band, und als die Frage kam, kam sie, wie der Poet zur Verteilung der Güter dieser Erde, zu spät, für sie gab es keinen Platz mehr, so denkt der Lehrer“
> (ebd., S. 136/137).

WOLFGANG HILDESHEIMER (1991) hat sich für die Verleihung des Weilheimer Literaturpreises mit einem Vortrag bedankt, dem er den Titel *Rede an die Jugend* gegeben

---

[5] *Marbot. Eine Biographie(1981)*. In: HILDESHEIMER 1991, Bd. IV/S, 7-234. Die Titelfigur - „Sir Andrew Marbot“ - hat nie existiert und wird als fiktive Biographie entwickelt, die, so HILDESHEIMER, in seiner Rede vor der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, „wenn es nach mir ginge, eines Tages existiert haben würde“ (ebd., S. 265).

hat. Die Rede erfolgte vor Schülern und Lehrern des Weilheimer Gymnasiums, und sie vertritt ganz offensichtlich eine paradoxe pädagogische Absicht. Die Hörer sollen einsehen, also dahin gebracht oder eben „erzogen“ werden, dass die Spezies Mensch keine Zukunft hat und dass es sinnlos ist, sich dieser Einsicht entziehen zu wollen. Die das einsehen oder auf diese Weise erzogen werden sollen, haben die Zukunft ihres eigenen Lebens noch vor sich und erfahren, dass sich angesichts der Wirklichkeit dieses Leben weder lohnen noch auszahlen werde.

Die These lautet:

> „Wir können den Schwund der Bewohnbarkeit unserer Erde nicht verhindern, er muss wohl in das Programm der Natur - oder, wenn man so will, in Gottes Programm - eingeplant sein. Das Gesetz vom Werden und Vergehen.... dem schliesslich alle irdischen Dinge unterliegen-, wie könnte es sein, dass es für die Erde selbst nicht gelte! Vielleicht weil in diesem Fall das Vergehen der Schuld des Gewordenen entspringt? Ich meine: Wir sind dermassen mit dem *Werden* präokkupiert, dass wir nicht merken, wie gewaltsam und tödlich das *Vergehen* sich vollzieht. Wir können demnach unseren Untergang nicht verhindern. Wohl aber können wir ihn vielleicht um Wesentliches hinausschieben. Dies allerdings nicht, ohne radikal umzudenken“ (HILDESHEIMER 1991; Hervorhebungen J.O.).

Dieses radikale Umdenken wäre praktisch gleichbedeutend mit einem gigantischen Erziehungsprogramm, über das sich HILDESHEIMER nicht näher äussert. Er umschreibt aber den Ansatzpunkt des Programms, nämlich Pessimismus als Lebensmaxime. Er nennt sich in der Rede einen „ehrlichen Pessimisten“, dessen Einstellung einfach aufgrund „der geistigen Verarbeitung kollektiver, objektiver oder intersubjektiver Erfahrung zustandekommt“. Der Pessimismus ist daher nicht, wie bei ARTHUR SCHOPENHAUER, metaphysischer Natur, sondern entspringt „empirischer“ Beobachtung.[6] Sein „Generalthema“ sei „die fortschreitende, ins Unüberblickbare sich steigernde Zerstörung der Erde, deren Zeugen wir sind und deren Urhebern wir nicht sein wollen“ (ebd.).

Für diesen empirischen Pessimismus gibt HILDESHEIMER drei faktische Belege,

- die sich grenzenlos potenzierende Überbevölkerung der Erde,
- das alle Grenzen sprengende Wirtschaftswachstum
- und die unaufhaltsame Ausrottung der Arten.

Gegen alle drei Tendenzen hilft weder die Vernunft noch eine neue Erziehung. Sie vollziehen sich, scheinbar, wie Naturgesetze, so dass dann auch der Untergang eine vom Schicksal beschlossene und zugleich selbstverschuldete Sache wäre. Daher kann HILDESHEIMER über den empirischen Pessimisten sagen:

> „Er widerlegt den frivolen und hartnäckig aufrechterhaltenen Gemeinplatz, dass es fünf vor zwölf sei, mit dem anscheinend immer wieder notwendigen Hinweis darauf, dass der Sekunden- oder Minutenzeiger nicht stillsteht. Die Zeit zu einer Umkehr oder zur Umwertung der grundlegenden Werte unserer Existenz sei so gut wie verstrichen, zwölf sei lang vorbei. Dennoch sei Morgengrauen nicht in Sicht und erst recht kein Silberstreif am Horizont“ (Ebd.).

---

[6] *Schopenhauer und Marbot* (Vortrag vor der Schopenhauer-Gesellschaft 1982). In: HILDESHEIMER 1991, Bd.IV/S.269-284.

Am Ende seiner *Rede an die Jugend* wendet sich HILDESHEIMER direkt an die Zuhörer:

> „Im Hoffen sind Sie, liebe Schülerinnen und Schüler, stärker und fester als ich es bin. Und mein sehnlicher Wunsch wäre, dass Sie es nicht umsonst tun und später auf einer Erde leben können, deren Rettung sie Ihnen zu verdanken hat. Ich weiss, dass ich in dieser Rede nicht viel gesagt habe Dennoch habe ich ein gutes Gewissen, denn ich habe Sie nicht angelogen“ (Ebd.).

Aber freilich, HILDESHEIMER hat *viel* gesagt, er hat ein Porträt der Gegenwart und eine Einschätzung ihrer Dramatik gegeben, und er hat dies in der Absicht getan, zum „Umdenken“ aufzufordern, also ein Erziehungsprogramm zu vertreten, von dem er zugleich überzeugt ist, dass es nicht gelingen kann oder wenigstens am Untergang nichts ändern wird. Er kann vielleicht hinausgeschoben, aber nicht verhindert werden. „Umdenken“, also grundsätzlich neue und andere Einstellungen gegenüber Mensch und Welt, scheint dem Einzelnen wohl möglich, aber ist als wirksame Kraft der Veränderung keine sehr wahrscheinliche Grösse. Die pädagogische Vision ist somit eine, die die Wirksamkeit der Erziehung bestreitet und bestreiten muss, damit die negative Utopie überhaupt plausibel erscheint.

Die Gegenwart ist sozusagen eine geschlossene Möglichkeit. Sie muss in einer und nur einer Richtung verlaufen. Daraus würde folgen, eine positive Pädagogik negieren zu müssen, weil es keine Erziehung geben kann, die die Zukunft aus der geschlossenen Gegenwart heraus auf Untergang hin entwirft. Dann wäre die Erziehungsreflexion gezwungen, ihren zentralen Satz, nämlich die Entwicklung einer besseren Zukunft unter der Voraussetzung von Offenheit, preiszugeben und damit würde sie sich selbst preisgeben. Ohne positiven Entwurf der Zukunft, der sich offen und also korrekturfähig gestalten lässt, kann es keine Erziehung geben. Aber die Empirie, die HILDESHEIMER zu Rate zieht, scheint sich nicht bestreiten zu lassen, die gesellschaftlichen Räume der Erde werden immer enger, die unkalkulierten Folgen des ökonomischen Wachstums werden immer destruktiver und die Vielfalt des Lebens wird eben durch Überbevölkerung und Wirtschaftswachstum immer mehr bedroht. Der Mensch bedroht die eigene Art, wie kann da noch von Erziehung die Rede sein?

Im 19. Jahrhundert war es philosophische Mode, den Pessimismus als Lebensmaxime zu vertreten. SCHOPENHAUERS Lehre, dass die Welterfahrung aus dem Leid erzeugt werde und nichts und niemand, schon gar nicht die Erziehung, diese Bedingung verändern könne, stimulierte eine Diskussion, die über EDUARD VON HARTMANN,[7] PHILIPP MAINLÄNDER[8] und FRIEDRICH NIETZSCHE die Untergangsszenarien des *Fin de Siècle* beeinflusste. Wer vom Leben „Glück“ erwartet, irrt, sagt SCHOPENHAUER in den *Aphorismen zur Lebensweisheit* (1851).

> „Viel weniger irrt wer, mit zu finsterm Blicke, diese Welt als eine Art Hölle ansieht und demnach nur darauf bedacht ist, sich in derselben eine feuerfeste Stube zu verschaffen … Das Verkennen dieser Wahrheit, durch den Optimismus begünstigt, ist die Quelle vielen Unglücks“
> (SCHOPENHAUER 1976, S. 123).

HILDESHEIMER scheint so etwas deutlich machen zu wollen, nur dass er, im Unterschied zu SCHOPENHAUER, die Welt nicht als ontologische, sondern als historische

---

[7] *Philosophie des Unbewussten* (1869, zwölf Auflagen bis 1923).
[8] *Die Philosophie der Erlösung*, zwei Bände (1876, 1886).

„Hölle“ betrachtet, als einen Untergang, der sich immer schneller beschleunigt und der nicht mehr aufzuhalten ist. Die „Hölle“ entsteht nicht einfach, wie bei SCHOPENHAUER, aus der „Falschheit, Hohlheit und Gleisnerei des menschlichen Treibens“ (Ebd., S. 127), also aufgrund der Abwesenheit einer stoischen Moral; vielmehr tun wir alles, was den Untergang beschleunigt, in guter Absicht und sind darum blind für die Folgen.

Die heutigen Untergangsvisionen sind vor allem ökologische und politische Bilder. Das unterscheidet die gegenwärtige Diskussion von der des 19. Jahrhunderts, in der wohl auch empirische Belege für den Pessimismus gesucht wurden, aber wenn, dann solche der Physik und nicht oder wesentlich weniger solche der Ökologie. Die Physik, vor allem der zweite Hauptsatz der Thermodynamik, erlaubte Spekulationen über das Ende der Welt, weil dadurch die zunehmende Erwärmung des Planeten Erde denkbar wurde - der Physiker LUDWIG BOLTZMANN sprach 1898 durchaus ernsthaft vom „Wärmetod“ des Planeten. Aber diese Vision von der Endlichkeit der Welt, genauer: des phyikalischen Systems „Erde“, rechnete mit unvorstellbar langen Zeiträumen, die die Gegenwart nicht beunruhigen musste. Es waren theoretische Modelle, keine erfahrbare Realität, die zum Handeln oder zum Verzagen genötigt hätte.

HILDESHEIMER dagegen erwartet den Untergang in wenigen Generationen, also nicht in der biologischen oder physikalischen, sondern in der historischen Zeit. Diese Erwartung lässt sich nur mit einem Zusammenbruch der natürlichen Grundlagen des Lebens begründen, der sich beschleunigt und der darum absehbar ist. Ein solcher Pessimismus ist dann aber unbedingt erziehungsfeindlich. SCHOPENHAUERS Maximen über die Grösse des Leids und die Beschränktheit des Glücks (Ebd., S. 135) konnten noch als misanthropische Spekulationen abgetan werden, und auch der „Wärmetod“ der Physik brachte der Erziehungsabsicht keine allzu nahegehende Beunruhigung; aber die erwartbare ökologische Katastrophe, deren Wahrscheinlichkeit ständig wächst, scheint die Zukunft der Zukunft zu bestreiten und legt daher einen ganz anderen Pessimismus nahe, einen, der nicht nur die empirische Wirklichkeit für sich zu haben scheint, sondern der zugleich das Mittel der Zukunft, die Erziehung, in ihrem Sinn bestreiten kann.

1988, in einem seiner letzten veröffentlichten Texte, der den Titel trägt *In den Wind geschrieben*, stellt Hildesheimer dar, wie schwierig es ist, das Unausweichliche zu akteptieren:

> „Die Katastrophe muss eben schon über uns gekommen sein, spürbar auch für den schlichtesten Insensiblen, wir müssen ihren Geschmack schon auf der Zunge haben, ihre Luft schon atmen, ihre Stofflichkeit schon auf der Haut spüren, kurz: ihre Anzeichen müssen sich schon zu Geschehen entwickelt haben, um den hartnäckigen Bejahern des Fortschritts oder den gegenwartsfremden Intellektuellen oder den ethisch verantwortungsscheuen Parteipolitiker zur Vernunft zu bringen. Doch dann ist es zu spät, denn den endgültigen Beweis liefert erst unser aller Untergang, den dem natürlich keiner schuld zu sein begehrt. Das Problem ist daher nicht mehr die Art des Entgegentretens, sondern das Bewusstmachen einer wohl nicht mehr abzuwendenden, aber immerhin noch aufschiebbaren Vernichtung“
> (HILDESHEIMER 1991, Bd. VII/S. 744).

Der Dadaist HUGO BALL, vielleicht ein Wesensverwandter von HILDESHEIMER, notierte am 25. November 1916 in seinem Tagebuch:

„Man muss auf der Hut sein. Es gibt eine Dauer und Unsterblichkeit auch im Bösen. Wäre dem nicht so: wo sollten die Destrukteure sich unterrichten?“ (BALL 1946, S. 112).

Der „Destrukteur“ WOLFGANG HILDESHEIMER hat eine sich steigernde Kontinuität des Bösen vor Augen, der sich nicht mehr mit einem Guten entgegen arbeiten lässt. Gelassenheit, eine Haltung, die HUGO BALL verzweifelt suchte und nicht fand, kann nicht mehr erreicht werden. Das zynische Bonmot, mit dem BALL von Zürich aus den Ersten Weltkrieg kommentierte, kann keine Beruhigung mehr bieten:

„Es ist nur ein Lärm. Ob mit Kanonen oder mit Debatten, das das ist ja kein grosser Unterschied“ (Ebd., S. 120).

Der Gegensatz - Krieg oder Diskurs - ist selber hinfällig, wenn es für den Fortbestand der menschlichen Gesellschaft keine Garantie mehr gibt, weil sie nur noch ihre destruktiven Kräfte beschleunigt.

Aber hat HILDESHEIMER wirklich Recht? Beschreibt er zutreffend die Lage der Gegenwart, deren Pointe darin bestehen würde, die Zukunft nur noch im Untergang sehen zu können? Die Frage darf man nicht leichtfertig beantworten, denn HILDESHEIMER verweist zu Recht auf das „Tabu“, das mit dem „Zuendedenken vieler unserer die Zukunft betreffender Gedanken“ verbunden ist (HILDESHEIMER 1991). Oft wird das Denken vorzeitig abgebrochen, ohne die eigenen Konsequenzen zu erreichen, einfach um die Zukunft schonen zu können. Wir *wollen* uns nicht vorstellen, dass das Ende möglich ist, die Phantasie wäre so nicht zu unterscheiden von der Verdrängung, die ein schlechter Ratgeber ist für die Erfassung der Wirklichkeit.

SCHOPENHAUER sprach von der „fortwährend getäuschten Hoffnung“, die immer wieder die klare Sicht der Wirklichkeit verschleiert. „Gaukelnde Bilder eines geträumten, unbestimmten Glücks schweben, unter kaprizios gewählten Gestalten, uns vor, und wir suchen vergebens ihr Urbild“ (SCHOPENHAUER 1976, S. 211). Daraus erwächst die Neigung zur Verharmlosung, nämlich die Wirklichkeit immer so zu beschreiben, als sei es ständig „fünf vor Zwölf“, ohne sich einzugestehen, dass sich keine Uhr anhalten lässt, wenn sie wirklich den Verlauf der Zeit und so die Chronologie der Geschichte anzeigen soll. Diese Einsicht müssen wir aus uns selbst gewinnen „keine Pestalozzische Erziehungskünste“, vermerkt SCHOPENHAUER, können daran etwas ändern (ebd., S. 201).

Wie aber kann man *Gegenwart* bestimmen, die *nicht* ständig unmittelbar vor dem Untergang steht? HILDESHEIMER unterstellt, wie die Physik des 19. Jahrhunderts, eine objektive Tendenz, die nur *eine* Richtung haben kann, nämlich die des Untergangs. Katastrophenszenarios *müssen* so angelegt sein. „Untergang“ wird als linearer, unerbittlich sich vollziehender Prozess gedacht, der in einem letzten Punkt endet, eine Art „Urknall“ der Zerstörung, eine negative Schöpfung, die weder partiell noch unendlich fern sein kann, wenn die Katastrophe eine glaubwürdige Annahme sein soll. Sie muss die Welt betreffen, alle Menschen und den ganzen Zusammenhang der Gesellschaft, und sie muss in zunehmendem Tempo angestrebt werden, verursacht von blinden Kräften, die nicht aufgehalten werden können. Eine Katastrophe ist nur dann ein finaler Abschluss, wenn sie keine weitere Zukunft mehr erlaubt. Sie wäre dann die totalisierte Gegenwart, die sicher nicht Grundlage der Erziehung sein kann.

„Gegenwart“ kann man verschieden fassen,

- zeittheoretisch,
- historisch
- oder auch bio-physisch.

In der Zeittheorie ist „Gegenwart“ nichts weiter als der Umschlagpunkt der Zukunft in die Vergangenheit, so wie eine Person dies zu erleben vermag. Historisch dagegen muss der Horizont gestreckt werden, denn Geschichte kann nur beschrieben werden, wenn man Dauer voraussetzt. Darum spricht die Geschichtsschreibung von „Epochen“, meint damit aber nicht die „Gegenwart“ als institutionalisierte Zeit, sondern die Vergangenheit, das, was nicht mehr „gegenwärtig“, also aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit verschwunden ist und doch, historisch gesehen, noch irgendwie andauert. Biologie und Physik unterstellen ebenfalls Dauer, nur keine, die die historische Zeit tangiert. Die biologische Reproduktion einer Gattung schafft ständig neue „Gegenwarten“, die jedoch nicht bewusst sind und sich darum auch nicht in reflexive Zeitdimensionen ordnen lassen. Die Gesetze der Physik schliesslich sind irgendwie entstanden, aber sie gelten unabhängig selbst von der biologischen Zeit.

Der zentrale Aspekt ist also, inwieweit einer sozialen Gegenwart *Dauer* zugeschrieben werden kann, das heisst, wie die Grenzen - Anfang und Ende - bestimmt werden können. Historische Epochen sind vergangene Gegenwarten, also Ereignishorizonte und strukturelle Zeitgefüge, die nicht mehr „Gegenwart“ sind, aber irgendwann einmal „Gegenwart“ waren (vgl. LUHMANN 1975). Die Geschichtsschreibung kann die Epochenbezeichnungen fast beliebig variieren, also etwa das Mittelalter bis zur Französischen Revolution verlängern oder die Antike als wirksame Kraft des 20. Jahrhunderts behaupten; die Voraussetzung ist nur, dass sie vergangene und somit irreversible Gegenwarten beschreiben. Davon zu unterscheiden ist die Frage, wie die *gegenwärtige* „Gegenwart“, die Zeit dieser Vorlesung, das Jahr 2002 oder die Jahrzehnte, die seine Bedeutung definieren, begrifflich gefasst werden kann.

Wir operieren gemeinhin auch hier mit einem Epochenbegriff, „Gegenwart“ ist nicht einfach „Zeit“, auch nicht das Erleben von Zeit, sondern die gegenwärtige Epoche, mehr als nur der Umschlagpunkt der Zukunft, aber weniger als die historisch gewordene Vergangenheit. Freilich ist diese Rede notwendig vage, Anfang und Ende ändern sich ständig und auch die Historisierung erlebt einen permanenten Wandel. Offenbar befinden wir uns wir nicht mehr in der Epoche des „Kalten Krieges“ und offenbar sind mit der Öffnung der Grenzen in Osteuropa die Folgen des Zweiten Weltkrieges revidiert worden. In der Zeit nach dem „Golfkrieg“ ist eine amerikanisch dominierte Weltordnung entstanden, die noch keine ist und vielleicht nie eine sein wird, weil ihr globale Stabilität abgeht und gänzlich neue Bedrohungen entstanden sind. Aber ist es deswegen zutreffend, von der Gegenwart als der Epoche des „Terrors“ oder des „Kampfes gegen den Terror“ zu sprechen?

Wie immer, „Gegenwart“ ist eine Epochenannahme der Geschichtsschreibung, aber offenbar genauso der Interpretation von Ereignissen und deren Folgen, die sich im Zeithorizont des unmittelbaren Erlebens vollziehen. Nicht zufällig können diese Interpretationen nur dann zeitlich geordnet werden, wenn „Gegenwart“, „Vergangenheit“ und „Zukunft“ deutlich unterschieden werden, was immer mit Willkür verbunden ist, ohne diese Bedingung etwa durch objektive Beschreibungen aufheben zu können. Von der „Gegenwart“, will ich sagen, haben wir keine objektive Beschreibung, sondern nur Deutungen, deren Grenzbestimmungen - und damit deren Gehalte - sich ständig ändern. Die Epoche „Gegenwart“ ändert sich je nach Interpretationslage, aber der Zwang zur Epochalisierung ändert sich nicht, weil nur so Ordnung der Interpretation möglich ist.

Was wir für „Vergangenheit“ und „Zukunft“ halten, wie wir beide Dimensionen der historischen Zeit erwarten, hängt mit dieser Epochendeutung zusammen. Katastrophen sind nur dann fest erwartbar, wenn angenommen wird, dass die Gegenwart aus sich heraus die Tendenz des Untergangs befördert. Und diese Tendenz muss als „objektive“ behauptet werden, obwohl oder weil die Interpretation nicht objektiv sein kann. Sie liefert Bilder, nicht wirkliche Tendenzen, oder wenigstens nicht solche, deren Verlauf unumkehrbar feststünde. „Gegenwart“ als Deutungsmuster behauptet als „fest“ und „notwendig“, was tatsächlich immer auch anders möglich sein kann. Sie muss, um der eigenen Prognose willen, den einzig wirklich erwartbaren Tatbestand der Erfahrung ausklammern, nämlich die Kontingenz der Welt oder die nur begrenzt beeinflussbare Zukunft.

Die Türme des World Trade Centers waren ein starkes Symbol für Macht, Unverwundbarkeit und die westliche Definition von Freiheit (New York, 11. September, S. 125)[9]. Ihre Zerstörung ist mindestens ein ebenso starkes Symbol (ebd., S. 11)[10], auch weil sichtbar wurde, wie schnell die glatte Fläche bersten kann und wie riesig und unfassbar der hinterlassene Schutt ist. Diese Fotos sind Augenzeugen zu verdanken, die unmittelbar vor Ort reagiert haben. Sie haben Augenblicke festgehalten, etwa einen solchen, der fatal an den nuklearen Winter erinnerte (ebd., S. 89)[11]. Aber man sieht keine Zeitenwende, man sieht nicht, dass es *nach* dem 11. September 2001 alles anders sein wird, als *vorher*. Diese Wende ist nichts als eine Deutung, die für sich in Anspruch nimmt, eine neue Epoche bestimmen zu können, die sich in der Geschichte der Zukunft doch erst zeigen muss.

Trifft diese Relativierung der Vorhersagen auch auf die grosse Katastrophe der Ökologie zu, von der nicht nur WOLFGANG HILDESHEIMER so vehement zu sprechen verstand? Es ist zunächst erstaunlich, wie stark der „Krieg gegen Terror“ oder der „Clash of Civilizations“ von den ökologischen Problemen ablenken konnte. Fast hat man den Eindruck, dass der politische oder militärische Aktionismus beruhigt, weil die Bedrohung einen Namen hat und Personen als Feinde bezeichnet werden können, während die Veränderungen der natürlichen Lebensbedingungen sich anonym vollziehen. Man muss sie nicht sehen, wenn man sie nicht unmittelbar spürt, darin hat HILDESHEIMER Recht. An ihn ist also auch deswegen zu erinnern, damit nicht Epochenbezeichnungen wirksam werden, die von der politischen Agenda ausgehen und die Veränderungen der Natur vernachlässigen. Was tatsächlich aus der Gegenwart, nimmt man sie als fragile Epochenbezeichnung, folgt, ist ungewiss, während gerade der empirische Pessimist Gewissheit beanspruchen muss, um überhaupt einen katastrophalen und finalen Ausgang nahelegen zu können.

Nun ist mit der industriellen Destruktion von Umweltbedingungen, so scheint es, genau dieser empirische Beweis der Gewissheit gegeben worden. Es sind nicht Chimären, von denen HILDESHEIMER sprach, sondern reale Tatbestände, die mit Begriffen bezeichnet werden, die nicht deswegen unwirklich sind, weil sie in der Kommunikation von Medien zu Schlagworten verkümmert sind.

- Aber das „Waldsterben“ gibt es tatsächlich,
- ebenso das „Ozonloch“,
- die „Überbevölkerung“,
- den Ruin der „Artenvielfalt“
- oder „Landkarte der Krebshäufigkeit“.

---

[9] Foto von BRUCE DAVIDSON.
[10] Foto von STEVE MCCURRY.
[11] Foto von ALEX WEBB.

Ist das nicht eine sehr genaue Bezeichnung von „Gegenwart“, wenngleich keine, die zu Optimismus Anlass geben kann?

Die Tatsachen und deren Entwicklung kann man nicht bestreiten, ihre Finalität aber gleichwohl. HILDESHEIMER und mit ihm viele „empirische Pessimisten“ argumentieren mit der Lernunfähigkeit der Menschen, genauer: mit der moralischen Lernunfähigkeit, die darin besteht, dass die Zukunft der Gattung zugunsten der eigenen, egoistischen Bedürfnisbefriedigung, oder was dafür gehalten wird, preisgegeben wird. Die Idee ist eine moralische und eine sehr traditionell pädagogische, nur dass die Macht der Erziehung nicht mehr sehr gross zu sein scheint. Aber es entspricht sehr klassischen Vorgaben der Erziehungstheorie, wenn der Hedonismus einer Gruppe oder gar einer Generation bekämpft und die Verantwortung für die Zukunft der Menschheit eingeklagt wird. Der einzige, freilich gewichtige Unterschied besteht darin, dass Autoren wie HILDESHEIMER nicht mehr an Abhilfe glauben. Sie bestreiten die pädagogische Gegenwehr gegen das Unheil, aber sie bezeichnen das Unheil nicht wirklich anders als die Tradition. Nur scheinen sie starke empirische Gründe für sich zu haben, denn, wie gesagt, die Vernichtung der Umwelt an zu vielen Stellen ist nicht zu bestreiten.

Gleichwohl, Gewissheit ist mit dieser Analyse nicht verbunden. Der Moralist behauptet Gewissheit, weil er verhindern will, dass sein empirischer Befund verharmlost wird. Aber dieser Schluss ist nicht zwingend, man kann die Unsterblichkeit des Bösen, von der HUGO BALL sprach, nur bekämpfen, wenn man parallel dazu ein Gutes definieren und zugleich das Böse als beherrschbare Masse ansehen kann. Die ökologischen Untergangsvisionen beschneiden in dem Sinne Handlungen, als sie gerade das Gute minimieren oder als aussichtslos hinstellen und die Dimensionen des Bösen übergross machen. Lässt sich aber die Lebenspraxis davon wirklich beeindrucken? Und verabschieden wir uns von der Erziehung einfach nur, indem wir die finale Katastrophe für die glaubwürdigste Variante halten? Offenbar ist diese Art Pessimismus weder eine praktische Einstellung noch eine, die den Erziehungsoptimismus wirklich ausser Kraft setzen könnte. Wie immer umstritten die Definition oder „Gegenwart“ bleiben mag, sie ist nicht, im *praktischen* Kern des Problems, antipädagogisch.

Das erkennt man freilich erst auf den zweiten Blick, weil fast alle „Gegenwartsdiagnosen“ gerade in pädagogischen Hinsicht Zerfall und Untergang thematisieren. Sehr oft wird „Gegenwart“ kulturkritisch verstanden, also von Faktoren der Bedrohung her, die fatal erscheinen. Man kann sei konstatieren, aber kaum abwenden. Diesem Muster folgt auch WOLFGANG HILDESHEIMER: Wir wissen, dass es „Fünf vor Zwölf“ ist, aber es kann nicht immer „Fünf vor Zwölf“ sein. In der bildenden Kunst der Zwischenkriegszeit finden sich viele Beispiele für diesen Fatalismus mit einer Resthoffnung, die zusehends zu schwinden scheint.

- Der christliche Glaube ist an Haupt und Gliedern zerschlagen, die Lilien stehen nicht mehr auf dem Felde (BERTSCH/NEUWIRTH 1993, S. 53);[12]
- die Wirklichkeit des Lebens ist Lohnarbeit, also erniedrigend und infam (ebd., S. 100);[13]
- das Innere ist bedroht, aus Monotonie wird Irrsinn (ebd., S. 224); [14]

---

[12] RUDOLF WACKER (1893-1939): *Stilleben mit Lilie* (1931) (Öl/Tempera/Holz, 95x60cm) (Privatbesitz).
[13] RUDOLF CHARLES VON RIPPER (1905-1960): *Et la machine fut crée pour servir l'homme* (Blatt 7 aus: „Zerstört die Infamie“) (1937) (Radierung, 29,7x39,7cm) (Oberösterreichisches Landesmuseum).

- die Natur ist nicht mehr erkennbar, der Mensch hat sein natürliches Antlitz verloren (ebd., S. 174);[15]
- und es zeigt ein Sturm herauf, der wie eine Apokalpyse verstanden werden muss, bedrohlich und ohne klare Konturen(ebd., S. 164).[16]

Eine der berühmtesten Gegenwartsdiagnosen ist KARL JASPERS' Analyse *Die geistige Situation der Zeit*, die 1931 als Band 1000 der berühmten „Sammlung Göschen" zum ersten Mal erschienen ist[17]. Sie war unmittelbar nach Erscheinen ein Publikumserfolg und stand ein Jahr nach der Veröffentlichung bereits in der fünften Auflage, bevor sich dann 1933 Teile der Prognose, allerdings entgegen der erklärten Absicht von Jaspers, erfüllten. In diesem bis weit in die sechziger Jahre wirksamen Text findet sich folgende Passage zum Thema „Bildung" und „Massengesellschaft":

> „Im Dasein der Massenordnung nähert sich die Bildung aller den Ansprüchen des durchschnittlichen Menschen. Geistigkeit verfällt durch Ausbreitung in der Masse, wenn eine Rationalisierung bis zur platten augenblicklichen Zugänglichkeit für den blossen Verstand den Verarmungsprozess in jede Weise des Wissens bringt. Mit der nivellierenden Massenordnung verschwindet die Bildungsschicht, welche auf Grund kontinuierlicher Schulung eine Disziplin des Denkens und Fühlens entwickelt hat, aus der sie Wiederhall für geistige Schöpfungen sein konnte. Der Massenmensch hat wenig Zeit, lebt kein Leben aus dem Ganzen, will nicht mehr die Vorbereitung und Anstrengung ohne den konkreten Zweck, der sie in Nutzen umsetzt; alles muss sogleich gegenwärtige Befriedigung sein; Geistiges ist zu den jeweils augenblicklichen Vergnügungen geworden"
> (JASPERS 1960, S.115).

Die These der Nivellierung durch Vermassung ist FRIEDRICH NIETZSCHES Basler Vorträgen *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* entnommen , aber sie ist ebenso in der Egalitätstheorie von NEIL POSTMAN enthalten, der die deutsche Kulturkritik auf amerikanische Weise fortgesetzt hat. POSTMAN (1983, S. 100) hat - etwas mehr als zehn Jahre vor dem Durchbruch des Internet - das „Fernsehen (als) das egalitäre Kommunikationsmedium schlechthin" bezeichnet, weil es alle Unterschiede in den Voraussetzungen und den Anforderungen nivelliert. Es ist unbeschränkt und für jedermann gleich zugänglich, allen verständlich, nur auf dem Verstehensniveau von Zehnjährigen.

- NIETZSCHE hielt seine Vorträge in den ersten Monaten des Jahres 1872,
- JASPERS veröffentlichte seine These zur nivellierten Bildung in der Massengesellschaft 1931
- und die amerikanische Ausgabe von POSTMANS *Das Verschwinden der Kindheit* erschien 1982.

Damit scheint sich eine Kontinuität anzudeuten, die nicht nur, wie im Falle der Subjektivität, auf literarische und philosophische Spuren verweist, sondern die sich auf reale gesellschaftliche Prozesse beziehen lässt, auf das, was KARL JASPERS (1960, S. 32ff.) die

---

[14] KLEMENS BROSCH (1894-1926): *Der Irrsinnige* (1926) (Feder in Tusche, aquarelliert, 49x18cm) (Oberösterreichisches Landesmuseum).
[15] MAX WEILER (geb. 1910): *Natur* (aus dem Hohen Lied II) (1933) (Harzöl/Sperrholz, 171x121cm) (Privatbesitz).
[16] HANS KOHN (JOHN RUSSELL) (1903-1985): *Sturm* (1924) (Ölkreide/Karton, 20.3x13.2cm) (Privatbesitz, Wien). HANS KOHN emigrierte 1939 nach New York und nannte sich fortan JOHN RUSSELL.
[17] Geschrieben im Jahre 1930.

„Herrschaft der Masse“ genannt hat. Sie scheint die Gegenwart zu bestimmen, wenn man nicht an ökologische Tendenzen denkt, sondern die gesellschaftliche Organisationsform von Bildung vor Augen hat. Diese Form nivelliert und setzt in der Nivellierung immer nur Durchschnitt frei, was sich sozusagen als Urangst des Bildungsbürgertums verstehen lässt. In diesem Sinne ist JASPERS' Prognose immer noch sehr präsent. Die Differenz durch Bildung, also im wesentlichen die Qualifikation für die „Geheimnisse des Buches“, wie POSTMAN (1983, S. 100) die „Härten der schulischen Erziehung“ genannt - und gerechtfertigt hat -, wird gerade in der Anpassung an den Massengeschmack preisgegeben.

Das beschrieb JASPERS 1931 analytisch und anklagend zugleich als Neustrukturierung der Sozialisation unter den Bedingungen grosser Zahlen und neuer Bedürfnisse des raschen Verbrauchs:

> „(Die Masse) will Daseinsbefriedigungen in Nahrung, Erotik, Selbstgeltung; ihr macht das Leben keine Freude, wenn davon nur eines verkümmert. Dazu will sie eine Weise, sich selbst zu wissen. Sie will geführt sein, doch so, dass sie zu führen meint. Sie will nicht frei sein, aber für frei gelten. Um ihr entgegenzukommen, muss faktisch ein Durchschnittliches und Gewöhnliches, aber nicht geradezu und als solches, benannt, verherrlicht oder wenigstens gerechtfertigt werden als das Allgemeinmenschliche. Was ihr nicht zugänglich ist, heisst ihr lebensfremd“
> (JASPERS 1960, S. 37).

Erziehung und Bildung dienen so nicht wirklich der Individuierung, sondern dem Erzeugen eines Scheins von Freiheit, der die tatsächliche Nivellierung verdecken soll. Zugleich ist kein Erfahrungskreis und keine Lebenswirklichkeit abschliessbar, so dass JASPERS eine Annäherung an einen utopischen Endzustand der modernen Gesellschaft ausschliessen muss.

> „Wenn das Dasein richtig eingerichtet werden könnte, müsste man die Möglichkeit einer beständigen Daseinsordnung voraussetzen. Es ist aber einzusehen, dass kein stabiler Zustand möglich ist. Das Dasein, stets in sich unvollendet und wie es ist, unerträglich, treibt sich zu immer neuen Gestalten hervor“
> (ebd., S. 64).

JASPERS hat nun versucht, Gegenwart als Epoche zu bestimmen, in der gebotenen Vorsicht (ebd., S. 27f.), doch durchaus so, dass die historische Differenz sichtbar wird. Auf die Frage, was die Gegenwart - gemeint ist die philosophische Moderne, die im 20. Jahrhundert mündet - von früheren Epochen unterscheidet, gibt JASPERS eine Antwort, die drei Kriterien expliziert,

- die wissenschaftlich-technische „Rationalität“,
- die „Subjektivität des Selbstseins“
- und die Sichtweise der Welt als „faktische Wirklichkeit in der Zeit“ (ebd., S. 16/17).

Das erste Kriterium macht die Welt berechenbar und die Berechenbarkeit zugleich grenzenlos. Das gesamte „Tun“ des Menschen, alle seine Handlungen, können unter dem Gesichtspunkt der Rationalität betrachtet werden, und es ist das Signum der Zeit, dass sie auch tatsächlich so betrachtet werden. Das zweite Kriterium ist daran gebunden und doch zugleich davon unterschieden: Was JASPERS das „Selbstsein“ des Menschen nennt, wird in der westlichen Kultur der Neuzeit subjektiv betrachtet, nur so kann der Mensch als autonom

Handelnder erscheinen. „Subjektivität“ ist aber nicht nur gleichbedeutend mit Urheberschaft und Verantwortung, sondern zugleich mit der Entwicklung eines inneren Raumes ästhetischer Produktivität, die JASPERS nicht erwähnt und die doch die andere Seite dessen ist, was er als „Subjektivität“ zu fassen versucht.

Schliesslich das dritte Kriterium, mit dem die positive Wirklichkeit erfasst werden soll. Die westliche Philosophie ist wesentlich empirisch, also auf den Grundsatz festgelegt, dass die Welt etwas sei, darum Bedeutung habe und nicht Nichts sein könne, wie etwa in der orientalischen Philosophie. Aber die moderne Gesellschaft hat zur Grundbedingung, dass der Ausgangspunkt aller Bestimmungen die Welt als faktische Wirklichkeit sei. Nur dann kann sie berechenbar sein, nur dann können sich mit ihr die Ansprüche technischer Beherrschung verbinden und nur dann kann sich eine Subjektivität von ihr unterscheiden und abgrenzen. Durch diese Annahme „vergewissert“ sich der moderne Mensch. „Selbstsein und Rationalität werden ihm Ursprünge“, so JASPERS, „aus denen er die Wirklichkeit täuschungslos erkennt und zu bemeistern sucht“ (ebd., S. 17).

Die drei Kriterien beschreiben die unterscheidbare Epoche „Gegenwart“, genauer: die Gegenwart der Institutionen und der Kultur der europäischen Gesellschaft, die sich zum weltweiten Modell sozialer und mentaler Organisation entwickelt hat. Diesen historischen Prozess beschreibt Jaspers wie folgt:

> „Die letzten Jahrhunderte erst haben (die) drei Prinzipien entfaltet, das 19. Jahrhundert brachte ihre volle äussere Auswirkung. Der Erdball ist überall zugänglich; der Raum ist vergeben. Zum erstenmal ist der Planet der eine umfassende Wohnplatz des Menschen. Alles steht mit allem in Beziehung. Die technische Beherrschung von Raum, Zeit und Materie wächst unabsehbar, nicht mehr durch zufällige einzelne Entdeckungen, sondern durch planmässige Arbeit, in der das Entdecken selbst methodisch und erzwingbar wird“ (ebd.).

Diese Prognose der „Gegenwart“ verdient zunächst Respekt. JASPERS erkennt deutlich drei Tendenzen einer veränderten Realität, die nach landläufiger Meinung erst der Ökologie der siebziger Jahre zugeschrieben werden. Aber 1931 ist für den Zeitdiagnostiker Jaspers klar, dass die Erschliessung der Erde als Lebensraum abgeschlossen ist und der Planet als „umfassender Wohnplatz“ - später wird man sagen als „Raumschiff“ - für alle Menschen begriffen werden muss. Das lässt sich nur noch als Vernetzung beschreiben, „alles steht mit allem in Beziehung“, was zugleich bedeutet, dass Veränderungen in einem beliebigen Teilbereich Auswirkungen auf das Ganze haben können und in zunehmender Verdichtung des Lebensraumes auch haben müssen. Die Verdichtung erfolgt durch die „technische Beherrschung von Raum, Zeit und Materie“, deren Intensität mit den eigenen Erfolgen zunimmt. Je mehr technisch herstellbar erscheint, desto mehr wird auch tatsächlich hergestellt.

Der Preis ist das, was MAX WEBER die „Entzauberung der Welt“ genannt hat. JASPERS spricht analog von „Entgötterung“ (ebd., S. 19) und sieht deutlich, dass und wie die christliche Lehre selbst der Säkularisierung den Boden bereitet:

> „Die Konzeption des überweltlichen Schöpfergottes verwandelte die gesamte Welt als Schöpfung zur Kreatur. Aus der Natur schwanden die heidnischen Dämonen, aus der Welt die Götter. Das Geschaffene wurde Gegenstand menschlicher Erkenntnis, welche zuerst noch gleichsam Gottes Gedanken nachdachte... Wenn dann aber am Ende der Zweifel den Schöpfergott strich, so blieb als Sein die in den Naturwissenschaften

erkennbare Weltmaschinerie, welche ohne vorherige Erniedrigung zur Kreatur nie in solcher Schroffheit erfasst wäre“ (ebd.).

Der Preis ist hoch:

„Eine nie gewesene Öde des Daseins wird fühlbar, gegen die der schärfste antike Unglaube geborgen war in der Gestaltenfülle einer nicht verlassenen mythischen Wirklichkeit“ (ebd.).

Spätestens hier muss gefragt werden, ob KARL JASPERS’ Diagnose der „Gegenwart“ wirklich haltbar ist. Die Idee der „Entzauberung der Welt“ steht und fällt mit der Gültigkeit eines bestimmten Begriffs von Wissenschaft, wie er tatsächlich im 17. und 18. Jahrhundert herausgebildet worden ist. Grundlegend für diese Auffassung ist zweierlei, das Bild der einheitlichen, geordneten Wirklichkeit und die Idee, dass sich die wissenschaftliche Erkenntnis dieser Wirklichkeit allmählich, jedoch erfolgreich annähern könnte. Beide Konzepte sind vor allem durch die Praxis der Forschung im 20. Jahrhundert fraglich geworden, mit beiden aber rechnet JASPERS noch wie selbstverständlich. So wie er die technische Rationalität als Usurpation begreift, so nimmt er an, dass damit eine unumkehrbare Tendenz bezeichnet wird. Diese Tendenz lässt sich aber nur beschreiben, wenn man die Wirklichkeit als eine Art Terrain begreift, das sich allmählich, jedoch abschliessend und total erschliessen lässt. Doch Forschung ist kein Prozess fortschreitender Annäherung an eine imaginäre Raumeinheit, genannt „Wirklichkeit“. Was die heutige Mikrophysik als „Wirklichkeit“ bezeichnet liegt jenseits aller Kausalitäten, die der Alltagserfahrung möglich sind. Dasselbe gilt für die Erforschung des Universums, die zwar immer erneut Metaphern erzeugt (wie den „Urknall“), aber das doch nur in Anpassung an Anschauungsbedürfnisse, die sich gerade nicht aus der wissenschaftlichen Erkenntnis selbst ergeben.

Diese Kritik lässt sich auf alle drei Kriterien anwenden, die in JASPERS’Analyse zum Tragen kommen. Die Diagnose ist verengt und eigentlich falsch, auch wenn die historische Beschreibung zutreffend sein mag und die Idee der planetarischen Ganzheit vieles von dem vorwegnimmt, was heute Gemeingut ist.

- Aber „Rationalität“ ist nicht gleichbedeutend mit ökonomisch-technischem Kalkül,
- Subjektivität ist nicht identisch mit Handlungskausalität (also: freiem Willen und Verantwortung)
- und die Philosophie der Wirklichkeit als einem einheitlichen „Sein“ in der Zeit ist heute kein akzeptiertes Modell mehr.

Alle drei Kriterien sind fraglich geworden, und zwar nicht nur in ihrer moralischen Potenz, sondern gerade in der Funktion, wie JASPERS sie verwendet, nämlich als Instrumente der Zeitdiagnose. Wir können die Wirklichkeit, in diesem Sinne unsere Gegenwart, nicht hinreichend beschreiben, wenn wir von der Prädominanz der technisch-rationalen Zivilisation ausgehen, ohne zugleich zu begreifen, dass die damit möglich gewordenen Entlastungen der „Entgötterung“ widerstreiten, von der Jaspers, als sei sie eine objektive historische Tendenz. Aber die technische Gesellschaft befördert immer zugleich auch ihren Gegensatz, mythische Erklärungen gegenüber rationalen, die Rationalität und den Zweifel an ihr.

Ähnliches gilt für die Subjektivität, die sich selbst steigern kann, ohne auf technisch-ökonomische Rationalität angewiesen zu sein. JASPERS hat keinen Begriff von der ästhetischen Moderne, also Subjektmodellen, die *nicht* der Rationalität des Zweckmässigen

und Nützlichen folgen und trotzdem in den Alltag von Lebenswelten vordringen und die Selbstinszenierungen bestimmen können. Die Technologisierung der Lebenswelt befördert keineswegs eine Nivellierung, die JASPERS - im Geist der Zwanziger Jahre - als Angleichung des Menschen an die Maschinenwelt denkt, als Horrorszenario, das nicht nur nicht eingetreten ist, sondern gerade in der technisch-rationalen Gesellschaft nicht eintreten kann, einfach weil Technik kein Seelenmodell und Rationalität nur eine verkürzte Subjektbeschreibung ist. Auch hier wird das dritte Kriterium fraglich, nämlich die einheitliche Wirklichkeit, der man sich annähern kann. Inszenierungen ändern sich je nach Kontext, aber beschreiben keinen Weg auf ein fernes Ziel zu. Das aber ist die Logik jeder Annäherung. Sie hat nur Sinn, wenn über einen bestimmten Zeitraum kontinuierliche Schritte auf ein Ziel hin unternommen werden. Genau das schliesst die moderne ästhetische Subjektivität aus.

Im Jahre 1979 erschien als Band 1000 der *edition suhrkamp* ein von JÜRGEN HABERMAS herausgebener Sammelband *Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit"*, der an JASPERS erinnern und zugleich die Zeitdiagnose von ihm abgrenzen wollte. Auffällig ist, dass unter den verschiedenen Stichworten sowohl „Erziehung" als auch „Bildung" fehlen. Unter dem Stichwort „Bildungsprozesse" beschreibt die Schriftstellerin ERIKA RUNGE Kindheitserfahrungen und legt der Kritiker HEINRICH VORMWEG am eigenen Beispiel die „strukturelle Gewalt" der Bildungsinstitutionen dar (HABERMAS 1982, S. 579-611), ohne noch auf das Thema der „Vermassung" zurück zu kommen. Das Thema war „Selbstverwirklichung" (ebd., S. 603), was Befreiung von der falschen Kindheit voraussetzte und den „Sinn für Empfinden, Sprechen, Denken, Handeln" stärken sollte (ebd., S. 607).

Gefordert wurde

> „eine längere Bildungszeit für jeden, eine möglichst offene, ganz auf Animation zum Selbstdenken und -handeln, zum Hören, Sehen, Wahrnehmen, zum In-den-Strukturen-Lesenlernen sich einrichtende Bildungszeit. Da wäre man bald bei Büchern, Bildern und Musik. Freilich auch bei den Kursen und Bilanzen. Was, abgesehen von der nirgendwo gelehrten Fähigkeit, mit ihr umzugehen, den meisten fehlt, ist Zeit. Aber wir lassen unseren Überfluss an diesem Gut lieber verrotten, als dass wir ihn registrierten und freigäben. Es wäre ja auch nicht systemkonform"
> (ebd., S. 609/610).

Die „Nivellierung des Bildungsstandes" ist keine Schreckensvision mehr, wie bei Jaspers, sondern eine gewerkschaftliche Forderung (ebd., S. 602)[18]. Und die Parole ist: „Lieber ein gebildeter Strassenkehrer als ein noch so erfolgreicher Karrierist" (ebd., S. 611). Weder die zeitgenössische Pädagogik noch die Geschichte der Erziehung und Bildung sind in dieser Zeitdiagnose von 1979 berücksichtigt. Das war schon so in NIETZSCHES Vorträgen über die Zukunft der Bildungsanstalten und in JASPERS Diagnose über die geistige Situation der Zeit. Drei Jahre später, in POSTMANS *Disappearance of Childhood*, gibt es wohl Hinweise auf die Geschichte der Kindheit oder die Entwicklung der Bildungsinstitutionen, aber dies einzig in kulturkritischer Absicht. Unabhängig davon scheint die Pädagogik der Gegenwart nicht zu erfassen zu sein, wenigstens ist auffällig, dass immer starke Zerfallsannahmen und radikale Gegenentwürfe das Reflexionsfeld beherrschen, das offenbar nur sehr schwer zur Normalität finden kann und diese eher zu leugnen als anzuerkennen bereit ist.

Die Erziehungstheorie muss mit der Fortexistenz und zugleich mit der Bildbarkeit des Menschen rechnen, ohne darüber in Verlegenheit zu geraten. Aber die Krisenszenarien

---

[18] Zitiert wird der seinerzeitige Vorsitzende der deutschen *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft* (GEW), ERICH FRISTER.

befördern die Verlegenheit und steigern die Irritation, auch weil die Erziehung immer viel zu ideal gedacht wird und in den Erwartungen viel zu hoch angesetzt ist. Ich gebe dafür ein abschliessendes Beispiel, das vermutlich immer noch auf Konsens stösst. Das Beispiel ist einem Sammelband entnommen, der 1928, also drei Jahre vor JASPERS' Diagnose, den „Geist der Gegenwart" beschreiben wollte. Mit „Geist der Gegenwart" waren vor allem Tendenzen der Lebensreform gemeint, einschliesslich bestimmter Veränderungen in der Kunst und in der Architektur. In diesem Rahmen beschrieb WILHELM FLITNER (1928) *Neue Wege der Erziehung und der Volksbildung*.

Seine Analyse setzt ein mit einer Darlegung der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, nämlich die Überwindung der traditionalen Lebenswelten durch „Naturwissenschaft und Technik", die als Praxis der Aufklärung verstanden werden (Ebd., S. 65). Daraus seien Prozesse der Rationalisierung entstanden, die alle Lebensbereiche grundlegend verändert hätten.

> „Die rationale Wirtschaft, die schulmässige Aufklärung, die Presse haben das Volk rational gemacht, haben es das moderne Denken und das moderne Arbeitsverfahren gelehrt, haben individualisiert" (Ebd., S. 65/66).

FLITNER geht also von den gleichen Tatbeständen aus wie JASPERS wenige Jahre später. Auch er, FLITNER, versteht den Prozess der Rationalisierung als strukturellen gesellschaftlichen Wandel, der gerade die Erziehungswirklichkeit grundlegend verändert habe (ebd., S. 67). Mit MAX WEBER wird als erstens konstatiert, das sich die „Sachgebiete" der Gesellschaft differenziert haben und die Gesellschaft selbst daher keine Mitte oder kein heiliges Zentrum mehr haben könne. Ökonomie sei nicht Bildung, Religion nicht Philosophie, Erziehung nicht Politik (ebd., S. 67/68). Damit gehe einher der „Prozess der Verweltlichung", also die Freisetztung des Denkens von religiösen Vorstellungen der Einheit oder der Schöpfung. Das Denken wird, wie die Gesellschaft selbst, different (Ebd., S. 68). Das aber setzt die Chancen frei für einen dritten Prozess der Modernisierung, nämlich die „Individualisierung", die FLITNER zunächst negativ, nämlich als Entwurzelung begreift, die notwendig mit „Vermassung" verbunden sei (Ebd., S. 68/69).

Interessant ist nun, wie FLITNER auf diese Analyse pädagogisch reagiert, nämlich paradox. Er spricht von der „neuen Erziehung", die sich auf die neue Wirklichkeit einlassen und die zugleich verhindern soll, dass sie Mensch und Gesellschaft total verändert. Die „neue Erziehung", schreibt FLITNER,

> „wird sich darum den Aufgaben der Versachlichung hingeben und zugleich nach dem Sinn und der Grenze jeder Versachlichung fragen. Sie wird die sakrale Bindung des Menschen zwar nicht in den rationalisierbaren Vordergründen des Lebens, wohl aber im Kern der personalen und volklichen Existenz aufsuchen, der nie entzaubert werden darf. Die Erziehung wird einen neuen Kollektivismus in der modernen Massenexistenz enthalten sehen, in welchem sichs als Person und Volk leben lässt" (ebd., S. 69).

Auf die Moderne kann man sich aber nicht halb einlassen. Man steht nicht in ihr und kann sich zugleich, wie Rousseau, von ihr distanzieren. Darum beschreibt FLITNER eine tiefe Verlegenheit der modernen pädagogischen Theorie, wenn er „beiderlei Tun" zusammen verwirklicht sehen will,

> „einmal den ‚Fortschritt' der Versachlichung, Individualisierung und Entzauberung und zweitens, im Gegensatz dazu, die ‚Wiederaufrichtung des Menschen' durch die

sakrale Bindung, durch die Bildung der Empfindung und in den Regionen des unterbewussten Lebens, und durch die Gemeinschaft“ (ebd.).

Die Zweifel an der Erziehung entstehen durch den illusionären Charakter ihrer Konzepte. Keine Pädagogik der Gegenwart arbeitet an der „Wiederaufrichtung des Menschen“, und keine kann ersetzen, was gesellschaftlich verschwunden ist. Die Gegenwart ist nicht die Wiederherstellung der Vergangenheit, die es so, wie die jeweilige Gegenwart unterstellt, nie gegeben hat. Aber es geht auch nicht einfach um eine zukunftsfreie „Selbstverwirklichung“, die Erziehung auf das reduzieren würde, was persönliche Emanzipationsprogramme abverlangen. Auf diese Weise können immer nur Defizite konstatiert und ein diffuser Erziehungsprotest gepflegt werden, der sich leicht mit Untergangsrhetorik verbinden kann, ohne dadurch theoretisch überzeugender und praktisch wirksamer zu werden. Die Erziehungszeit ist eben nie „fünf vor Zwölf“.

Die populäre Rhetorik der ständigen Krise oder der drohenden Katastrophe setzt ein bestimmtes Assoziationsfeld voraus, das leicht aktiviert werden kann, aber das nicht mit Erziehungsreflexion oder gar mit der „Pädagogik der Gegenwart“ gleichgesetzt werden darf. Wenn man auf heutige Bestsellerlisten blickt, dann erkennt man unschwer eine offenbar hohe Nachfrage nach Erziehungsthemen. Das gilt auch und gerade für herausragende Literatur: JONATHAN FRANZEN beschreibt in *The Corrections* (New York: Ferrar, Straus and Giroux 2001; deutsch „Die Korrekturen“ 2002) die Geschichte einer rückblickend gescheiterten Erziehung, die misslingt, obwohl alle Bedingungen für eine „gute Erziehung“ gegeben waren. „Scheitern“ ist für FRANZEN kein Makel, sondern eine ebenso erwartbare wie unerwartete Erfahrung, die einzig literarisch erfasst werden kann. IAN MCEWAN stellt in dem Roman *Attonement* (London: Jonathan Cape 2001, deutsch „Abbitte“ 2002) eine Geschwisterbeziehung dar, die Kindheit als Spiel der Phantasie und nicht als Produkt der Erziehung vorstellbar macht. Und NICK HORNBYS *About a Boy* (London: Victor Gollanz; deutsch „About a Boy”, 1998), inzwischen verfilmt, zeichnet nach, was in einer Gesellschaft von „Singles“ wohl pädagogische Verantwortung sein könnte und warum damit vor allem Kinder etwas zu tun haben.

- Keines dieser Bücher spricht von „Erziehungskatastrophen“,
- kein Autor befasst sich mit „Bildungskrisen“
- und nirgendwo ist von pädagogischem „Pessimismus“ in Abkehr von Optimismus die Rede,
- obwohl doch deutlich Erziehungsthemen behandelt werden, nur nicht auf typisch pädagogische Weise.

Nimmt demgegenüber die Bestseller der so genannten „Sachbuchliteratur“, dann kommen sofort „pädagogische“ Titel in den Blick, die Katastrophengefühle vermitteln sollen und Niedergang thematisieren. Einer der Toptitel sieht den „Erziehungsnotstand“ heraufziehen, ein anderer geht davon aus, dass die „Erziehungskatastrophe“ längst eingetreten ist und ein dritter sieht „ausgebrannte“ und „ausgebeutete“ Familien vor sich, für die Erziehung schlicht eine Unmöglichkeit geworden ist.

Wer von solchen Voraussetzungen ausgeht, hat Mühe, der Entwertung der Praxis entgegen zu treten, also muss befördern, was gerade kritisiert werden soll. Aber keine Gegenwart der Erziehung ist eine einzige Katastrophe, ebenso wie es keine Erziehung gibt, die sich auf den Untergang der Welt einstellen kann. Aber jeder Appell zur „Rettung“ oder zur „Umkehr“ verwendet pädagogische Muster, nur eben solche, auf die sich keine Praxis wirklich einstellen kann.

2. Katastrophen, Krisen, Konstellationen

Wenn man erklären will, warum die Welt schlecht und die Gesellschaft verdorben ist, dann muss man die „böse Aufferziehung der Jugend“ in Rechnung in stellen. Sie ist ein hauptsächlicher „Grund“ und eine wesentliche „Quelle des Verderbens“. Wohl gibt es einige Eltern, denen an einer „guten Aufferziehung“ ihrer Kinder gelegen sei, aber sie finden kaum Unterstützung, so dass immer wieder gefährdet ist, was sie bewirken. Was aber ist Gutes von der Zukunft zu hoffen, wenn die Menschen überall in ihrer Kindheit „verwahrlosen“ und nichts wirklich Gutes in ihnen „befestigt“ wird? Die Erziehung gemeinhin versagt, und auch in den Schulen werden die Kinder nicht zum Guten geführt. Sie werden durch den Zustand der Schulen „wild, roh und frech“, wer guten Willens ist und sich an die Regeln der Moral hält, wird verspottet. Die Schulen arbeiten der Erziehung der Eltern entgegen, auch weil die Lehrer ihr Amt nur äusserlich verrichten und sich nicht bemühen, die „Hertzen“ der Kinder zu erreichen (FRANCKE 1962, S. 70ff.).

Das ist kein Zitat aus einem Flyer der Gegner der Zürcher Volksschulreform, sondern eine Zusammenfassung der Argumente eines Textes, der zwischen 1704 und 1716 entstanden ist. Verfasser des Textes ist AUGUST HERMANN FRANCKE,[19] der führende Vertreter der pietistischen Pädagogik zu Beginn des 18. Jahrhunderts. Seine Schrift über die Reform des Erziehungs- und Bildungswesens hat später den Titel *Der grosse Aufsatz* erhalten[20] und ist 1894 zum ersten Male veröffentlicht worden. Das zentrale Motiv des „grossen Aufsatzes“ ist das Verderben der Welt, das erklärt wird mit einer durchgreifenden und fundamentalen Krise der Erziehung. Weil die Erziehung auf ganzer Linie versagt, ist die Welt schlecht und die Gesellschaft verdorben. Aber auch das Umgekehrte gilt: Wird die Erziehung zum Besseren gewendet, kann das Verderben beseitigt und der Mensch gerettet werden. Was also Ursache des Übels ist, kann zugleich Ursache des Guten sein, eine Transmutation der falschen Erziehung zur richtigen vorausgesetzt.

Das wird in barockem Deutsch dramatisch so beschrieben:

„Da nun die Menschen wie das wilde Vieh in der Irre gegangen, die Jugend nicht in der Zucht und Vermahnung zum Herrn aufferzogen worden, hohe und niedrige Schulen als ein Wilder Wald mit dem Unkraut aller Missbräuche und Unordnungen immer fortgewachsen, die armen und Elenden an Leib und Seele verwahrloset, denen

---

[19] AUGUST HERMANN FRANCKE (1663-1727) studierte in Erfurt und Kiel, erwarb 1685 die Magisterwürde und wurde 1688 Schüler von PHILIPP JAKOB SPENER, einem der Begründer des Pietismus. Im Dezember 1691 wurde Francke als Professor der griechischen und hebräischen Sprache an die neu gegründete Reformuniversität in Halle berufen. 1698 wurde FRANCKE Professor der Theologie und 1715 Pfarrer an der Ulrichskirche in Halle. Ostern 1695 gründete er eine Armenschule und eröffnete ein Jahr später das Paedagogium, eine Schule zur Vorbereitung auf die Universitätsstudien. Weitere pädagogische Gründungen folgten, darunter 1698 das *Gynäceum*, eine höhere Mädchenschule. 1701 wurde der Bau des Waisenhauses vollendet, 1707 eröffnete das *Seminarium praeceptorum selectum*, aus allen diesen Instituten, zusammen mit einer eigenen Buchhandlung und Apotheke, erwuchsen die „Franckeschen Stiftungen“, die bis heute existieren.

[20] Der Titel stammt von GUSTAV KRAMER, die 1880 bis 1882 eine zweibändige Biographie FRANCKES veröffentlicht hat. .

Reichen noch dazu zu aller Verführung und Bossheit Thür und Thor auffgethan, insonderheit aber die Ämbter des Regier- und Lehr-Standes nicht mit solchen Leuten besetzet, die Gottes Ehre und des Nechsten Nutzen auffrichtig zum Zweck hätten, aber wohl unzähliche Gottlose, Untreue, Eigennützige, Ungeschickte, Faule und wollüstige Arbeiter um den Lohn zu Kirch- und Schul-Ämbtern gedungen worden; In Summa: da man alles so gehen lassen, wie es gegangen", ist jetzt Abhilfe nötig
(ebd., S. 81).

Diese Abhilfe ist nicht mit den Mitteln der Gerichtsbarkeit oder mit Erlassen der Fürstenhöfe zu erreichen, vielmehr muss die „Qelle"[21] des Übels verstopft werden, was nur als pädagogische Umkehr möglich ist. Worauf es ankommt, ist eine Gesamtreform der Gesellschaft,

„nehmlich, die Jugend recht zu erziehen, die Armen an Leib und Seel recht zu versorgen, Kirchen, Schulen und ins gemein alle Ämbter mit tüchtigen Leuten sorgfältig zu versehen, das Volck vom Müssiggang und Schwelgen … abzugewehnen und zu nützlicher Arbeit anzuhalten und auff diese und andere Weyse die Menschen in einen solchen Zustand zu setzen, dass man dergleichen Übelthaten und excesse von ihnen nicht leicht zu befahren habe möchte, welche bey der Verwahrlosung so vieler tausendmal tausend Menschen nicht anders als häuffig an allen Orten sich hervor thun können"
(ebd., S. 82).

Das Übel ist überall, Abhilfe ist entsprechend eine universelle Umkehr, die aber nur dann erreicht werden kann, wenn Mittel vorhanden sind, die für eine „gründliche Besserung" sorgen können (ebd., S. 84). Die Mittel sind sämtlich pädagogischer Natur. Gemeint sind, mit heutigen Worten,

- die Stärkung der elterlichen Erziehung,
- eine enge Kooperation zwischen Elternhaus und Schule,
- Beseitigung der Unwissenheit über Erziehung,
- staatliche Schulentwicklung,
- gute Beispiele,
- Entwicklung der Lehrerbildung,
- Verbreitung des Wissens durch Elternratgeber,
- internationaler Vergleich der Schulqualität
- Förderung der unteren sozialen Schichten

(ebd., S. 107ff.).

Dabei sind nicht nur die Analogien zur Gegenwart interessant, sondern auch die ungleich andere Absicherung dieser Vision. Heutige „Erziehungskrisen" und „Bildungskatastrophen" lassen sich kaum noch mit Glaubensgewissheit absichern, während FRANCKE den „grossen Aufsatz" so beschliessen konnte:

„Wie endlich aus einer guten in Gottes Wort gegründeten und auff eine recht gründliche Änderung und Bessrung der Menschen ziehlenden Lehre nichts anders erfolgen kann als eine rechtschaffene Besserung bey allen denen, die solche Lehre in Sanfftmut aufnehmen und sie in ihrem Hertzen pflanzen lassen: also hat auch Gott mit diesem Segen die Lehre vom wahren thätigen Christenthum, darauff unter unzehligen

[21] Schreibweise im Original.

Lästerungen und Schmähungen der Welt hieselbst beständig bedrungen worden, gezieret und gleichsam versiegelt“
(ebd., S. 127).

„Verwahrlosung“, „Verrohung“, Exzesse des Wohlstands, Eigennutz, falsche Erziehung als „Quelle“ des Übels, Zerfall des Lehrerstandes sind bis heute Schlagworte für eine anhaltende Krisendiskussion, die also mindestens semantisch überdauert hat. Die Gegenwart wird als dramatischer Rückschritt wahrgenommen, aber zugleich wird ein Ausweg formuliert, der auf die richtige Erziehung verweist, nur dass dafür keine Glaubensgewissheit zur Verfügung steht. Von Franckes Umfeld, den Pietismus in Halle, trennen und nicht nur Jahrhunderte, sondern Welten. Wir glauben nicht mehr daran, dass der Stifter der Glaubens, MARTIN LUTHER, mit MOSES in ein geistiges Zwiegespräch treten kann, was zur Sicherung des wahren Glaubens, der vom Ursprung her begründet werden muss, zwingend notwendig ist (LÄCHELE 2001, S. 266).[22] Wir glauben auch nicht, dass heilige Meditationen eine direkte Verbindung zu Jesus herstellen können (ebd., S. 228).[23] Wir haben Mühe, frommen Gesang mit dem Ausschütten des Geistes in Verbindung zu bringen (ebd., S. 124).[24] Und es dürfte schwer sein, heute noch den *devotus studiosus*, den andächtigen Studenten, nach Massgabe des gleichnamigen Buches von 1682 aufzufinden (ebd., S. 208).[25]

Kinder sind nicht mehr die „Kinder Gottes“ (ebd., S. 249). Allerdings ist das „Güldene Schatz-Kästlein“, ein pietistisches Erbauungsbuch, das 1747 in Halle gedruckt wurde, ein Beispiel für die lange Kontinuität der pädagogischen Semantik. Das Buch war bis ins 20. Jahrhundert in Gebrauch, ist immer wieder nachgedruckt worden und fand auch im Schulunterricht Verwendung. Auch die Hochwertung der „innigen“ Beziehung zu den Kindern und deren feierliche Inszenierung, ist pietistischen Ursprungs und prägt bis heute pädagogische Überzeugungen (ebd., S.296).[26] Und auch Erziehungsvorstellungen, etwa dass „blosses Ansehen“ nicht „sättiget“ (MÜLLER BAHLKE 2001, S. 72), sind durchaus noch pädagogisches Gemeingut. Kinder sind wie Pflanzen in einem gut behüteten Garten. Der pädagogische Gärtner muss wissen, dass Unterlassungen zu Wildwuchs führen, ein Übermass an Beschnitt jedoch Fruchtlosigkeit zur Folge hat. Man muss in bestimmten Situationen eingreifen, kann aber immer auch zuviel und damit das Falsche tun.

Ist aber die Gegenwart der Semantik der Grund dafür, dass immer noch Erziehungskrisen erfunden und Wege der Rettung nahe gelegt werden? Oder stehen hinter der ständigen Alarmierung bestimmte Interessen, die übertreiben müssen, damit sie etwas erreichen können? Wir gehen nicht mehr von der *Praxis pietatis* aus (ebd., S. 108)[27], und haben dennoch keine Mühe, uns ständig in der schlechtesten aller pädagogischen Welten zu wähnen, so weit wenigstens, wie die allgemeine Einschätzung von Erziehung und Bildung betroffen ist. Zwischen der pietistischen Übung der Gottseligkeit und dem, was wir Erziehung nennen, gibt es keine

---

[22] Kupferstich von GOTTFRIED AUGUST GRÜNDLER (1710-1775) für die hallesche Ausgabe der Werke MARTIN LUTHERS.
[23] Frontispiz und Kupfertitel der Frankfurter Ausgabe der *Meditationes Sacrae* von 1663.
[24] Frontispiz und Titel zu Johann August Freylinghausen Geistliches
[25] DEVOTUS STUDJOSUS oder Der Andächtige Student. L. Joachim Fellers P.P. auf der Universität Leipzig. Leipzig 1682.
[26] *Eine Liebesmahlsfeier für Kinder und Schwestern* (um 1755) (kolorierte Bleistiftzeichnung, anonym).
[27] Praxis pietatis … Strassburg 1641. Das Buch ist eine deutsche Übersetzung von LEWIS BAYLYS *Practice of Piety*, einem der erfolgreichsten Erbauungsbücher des 17. und 18. Jahrhunderts. Bereits 1631 und 1633 waren deutsche Übersetzungen erschienen, die vorliegende ist eine lutherische Bearbeitung des Stoffes.

Gemeinsamkeit mehr, aber es ist immer noch möglich, zur Umkehr aufzurufen sowie Regeln der richtigen Erziehung und im Weiteren der Lebensführung zu formulieren, denen möglichst alle und dies ohne Unterschied nachfolgen sollen.

Dieser eigentümliche historische Befund, für den nicht nur die Quellen des deutschen Pietismus herbei gezogen werden können, lässt sich verwenden, um drei aktuelle Probleme zu bearbeiten:

- Zunächst lässt sich fragen, wie eigentlich „Bildungskrisen" konstruiert werden, also wer sie veranlasst, wer sie in die Welt setzt und wer sie am Ende glaubt (2.1.).
- Zweitens kann die Verbreitung der Semantik anhand von Bestsellerliteratur eingeschätzt werden (2.2.).
- Und drittens lässt anhand von Motiven wie dem der „Rettung" herausarbeiten, was den religiösen Kern des Problems ausmacht und am Leben erhält (2.3.).

2. 1. Wie konstruiert man „Bildungskrisen"?

Die Frage, zu welchem Zweck „Bildungskrisen" konstruiert werden, erlaubt zunächst eine ganz einfache Antwort:

„Bildungskrisen" sind interessierte Konstrukte, sie werden erfunden, um Politik in Gang zu bringen.

Bildungsprobleme, die an sich schwer sichtbar sind, bedürfen einer dramatischen Inszenierung, wenn sie politische Aufmerksamkeit finden sollen, wobei verglichen mit anderen Politikfeldern von keinem Bildungsalarm unmittelbare Gefahr ausgeht. Wenn es im Bildungssystem Risiken gibt, dann sind sie kaum wahrnehmbar, wie sich nicht nur an den Risiken zeigen lässt, die mit *Schulreformen* verbunden sind. Wesentlich für Bildungsprozesse sind

- ihr unspektakulärer Charakter,
- ihre Normalität,
- ihre Langfristigkeit
- und ihre vergleichsweise hohe Sekurität.

Was in den Schulen täglich geschieht, ist gerade *nicht* dramatisch, so sehr auch Alarmierungsmetaphern die öffentliche Rhetorik beherrschen. Aber die fast 100.000 Schweizerischen Lehrkräfte oder die fast 670.000 Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen[28] befinden sich nicht in ständigen Krisensituationen und Alarmierungsszenarien, sondern erfüllen ihre Aufgaben und üben ihren Beruf aus, wahrgenommen von der Öffentlichkeit im wesentlichen dann, wenn etwas schief geht, also selten oder in Breite so gut wie nie. Warum besteht dann aber ein Problem?

[28] Zahlen für 1999 gemäss den *Grund- und Strukturdaten 2000/2001* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. 1999 waren an Grund- und Hauptschulen 292.500 Lehrkräfte angestellt, an Realschulen 102.700, an Gymnasien 152.400 und an Berufsschulen 112.600, um nur die vier grössten Gruppen zu nennen.

„Bildungskrisen“ werden von *Anzeichen* her konstruiert. Anzeichen für Krisen sind erwartbare und doch immer neu überraschende Notsituationen wie

- Lehrermangel oder Unterrichtsausfall,
- das Krisenerlebnis des Berufs, genannt „Burn-Out“,
- strukturelle Defizite wie Ausstattungsmängel oder Ansehensverlust,
- neuerdings auch Effektverluste und enttäuschte Leistungserwartungen, wie sie die PISA-Daten beschreiben,
- dazu Nadelstiche der Politik, also Deputatserhöhungen, Anstieg der Klassengrösse oder überflüssige Reformen, die nur den Aufwand erhöhen und keinen sichtbaren Ertrag haben.

In Belastungsstudien wird sichtbar, dass die Lehrkräfte ihren Aufwand regelmässig falsch, nämlich weit zu niedrig einschätzen, jedoch in einem einig sind - die grösste Belastung sind Reformen, die nichts taugen und doch gemacht werden müssen (FORNECK/SCHRIEVER 2001). Umgekehrt steigern die Lehrkräfte ihre Belastbarkeit bei Reformen, die sie selbst als aussichtsreich einschätzen und von denen sie annehmen, dass sie ihre Praxis auf Dauer bereichern. In diesem Sinne gäbe es nur einen Weg aus der Krise, nämlich Reformen, die tauglich sind für die Schulentwicklung und die mehr darstellen als schlechte Belastungsverwaltung.

Mit diesem Hinweis könnte man es bewenden lassen, wäre da nicht die Frage, welche Reformen *sind* tauglich, wenn nach Einschätzung der Lehrkräfte viele als *untauglich* gelten müssen? Wer Wege aus Bildungskrisen mit politischer Schulreform gleichsetzt, der befindet sich auf einem glatten Parkett, das zum Schlingern einlädt und Ausrutscher geradezu provoziert. Historisch gesehen waren Reformen vielfach Flops, weil sie vorschnelle Generalisierungen darstellen, deren Erprobung paradoxerweise mit dem Ernstfall beginnt. Dafür gibt es viele Beispiele, nicht nur im Ausland. Ich wähle ein deutsches Beispiel, das anders als etwa die „Gesamtschule“ als unspektakulär gelten kann und genau aus diesem Grunde für mein Problem interessant ist. Es geht um die „Orientierungsstufe“. So hat man eigenständige Schulen für die 5. und 6. Klassen genannt, die zwischen Grundschule und Sekundarstufe I gelegt wurden, um die Übergänge besser regeln zu können.

Darauf sollte auf die These reagiert werden, dass zu frühe Selektion zu viele Begabungen brach liegen lassen würde, weil die Entwicklung der Kinder sich nicht nach Schulstufen richtet. Die „Orientierungsstufe“ war ein Modell, das vor allem politisch überzeugte. Ernsthaft wusste niemand, ob die Orientierungsstufe die in sie gesetzten Erwartungen der besseren Förderung und gerechteren Selektionsentscheide erfüllen kann, aber ein deutsches Bundesland wie Niedersachsen hat diese Stufe nach 1974 unmittelbar und flächendeckend eingeführt, ohne die Einführung an ausreichende Versuchsserien zu binden.[29] Massgebend waren gesetzliche Vereinbarungen, Spielräume der Kulturhoheit des Bundeslandes, wissenschaftliche Empfehlungen, die zum politischen Programm passten, jedoch nicht eine langjährige

[29] Im „Strukturplan für das Bildungswesen“, den die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1970 veröffentlichte, war die „Orientierungsstufe“ ein wesentliches Reformelement. Die eigene Gestaltung der 5. und 6. Klassen sollte der „Orientierung“ der Schüler über ihre weitere Schullaufbahn dienen und so die Selektion verbessern. 1974 beschloss die KMK eine „Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6)“. Diese Vereinbarung, also nicht eigene Versuche, war die Grundlage für die Entwicklung in Niedersachsen. Im Schuljahr 1999/2000 gab es in Niedersachsen 658 Orientierungsstufen, darunter 315, die als eigenständige Schulen geführt wurden. Der Stand der Entwicklung ist dargestellt im Gutachten von AVENARIUS et. al. (2001).

Entwicklungsarbeit, deren Erfahrungsdaten die generelle Einführung dieser Stufe fundiert oder verhindert hätten.

Die mit einem solchen politisch-legislativen Verfahren verbundenen Risiken sind hoch, aber sie sind zugleich auch *gesucht*, weil Bildungspolitik immer in irgendeiner Form Modernisierungsprojekte anbieten muss. Der Adressat dieser Projekte, die Schulpraxis, ist am Zustandekommen und Durchsetzen der Projekte zumeist nicht beteiligt, muss aber die Folgen tragen, und dies ohne besondere Belohnungen. Um bei meinem Beispiel zu bleiben:

- Die Zielsetzungen der „Orientierungsstufe" sind verordnet, nicht mit den Lehrkräften ausgehandelt worden.
- Die Kritik wurde politisiert und als „konservativ" diffamiert, eine Befragung der Lehrkräfte ist nicht erfolgt, die Begleitforschung setzte die Zielsetzungen voraus, Korrekturen am Modell waren wiederum nur auf dem Verwaltungswege möglich.
- Klare Daten über das mittel- und langfristige Erreichen oder Verfehlen der Zielsetzungen liegen nicht vor, zwischen 1974 und 2001 erfolgten keine regelmässigen Evaluationen, die den Stand des Projekts dokumentiert hätten. Genauer:
- Es war gar kein Projekt, sondern ein politisches Dekret.

Wenn „Wege aus der Krise" nicht einfach aus Reformrhetorik abgeleitet werden können, wenn zugleich ziemlich unklar ist, worin die Krise genau besteht, und wenn überdies die schiere Grösse des Systems Trägheit wahrscheinlich macht, wo liegt dann das Problem? Die Hauptfrage ist natürlich, ob es überhaupt eine Krise gibt, die den Namen verdient. Wer ständigen Unterrichtsausfall und „Ausgebranntsein" ins Feld führt, hat gute Chancen, die Krise mit der historischen Schulentwicklung als solcher gleichzusetzen. Zeiten *ohne* ausgefallenen Unterricht und Verschleiss der Lehrkräfte hat es nie gegeben. Die historischen Zyklen der Lehreranstellung sind gut untersucht,[30] es ist bekannt, dass immer genau dann Mangel auftritt, wenn grosser Bedarf vorhanden ist und umgekehrt. Offenbar steuert dieser Zyklus die Entwicklung und ist selbst nicht steuerbar, ausgenommen, dass im - periodisch wiederkehrenden - Notfall Bedarfsdeckung gegenüber Ausbildung Vorrang hat. Es ist seit langem bekannt, dass Unterricht aus vielen Gründen Niveauverlust in Kauf nehmen muss, die Leistungsbereitschaft zurück geht und Motivationsprobleme zunehmen. Wo also liegt die Krise, wenn sie nicht einfach eine Dauererscheinung sein kann, die mit der Schule selbst gleichzusetzen wäre?

- Krisenszenarien entwickeln aus Anzeichen Gesamtbilder, die einen Panorama-Blick auf das Ganze des Systems ermöglichen sollen.
- Der Blick richtet sich von der Gegenwart in die Zukunft, weitgehend unter Missachtung von Erfahrungen der Vergangenheit.
- Für ihre Erfinder sind Krisen daher nie Wiederholungen, das würde die „Krise" erheblich abschwächen und unglaubwürdig machen, sondern immer Originale, die dringlich Handlungsbedarf nahe legen.

Bildungskrisen sind spezielle Konstruktionen von ziemlicher Prognoseschwäche. Es sind keine Delphi-Studien,[31] sondern pädagogische Aufrufe, die eine bestimmte

[30] Für Kantone der Schweiz etwa HODEL (2002).
[31] Also Expertenbefragungen.

Situation reflektieren und zumeist stark Zeitgeist gebunden argumentieren. Es sind umgekehrte Kassandra-Rufe, nämlich Warnungen, die gehört werden, obwohl oder weil sie nur Weissagungen sind.[32]

Interessant ist daran nicht nur, wie sie zustande kommen, sondern auch, ob und wenn ja, wie *Irrtümer* korrigiert werden. Wann ist morgen falsch, was heute noch für jedermann und mindestens für bestimmte Gruppen unbedingt überzeugend war? Gesamtbilder benötigen hohe und unmittelbar einleuchtende Plausibilitäten, die vielfach auf unerkannten Irrtümern basieren. Krisen könnten gar nicht stattfinden, wenn sie von den Irrtümern ihrer Konstrukteure ausgehen würden. Bei der zumeist schwachen Datenbasis pädagogischer Prognosen sind Irrtümer jedoch überaus wahrscheinlich. Sie sind schwer erkennbar, weil es immer unerkannte Irrtümer in bester Absicht sind. Dafür zunächst einige Beispiele:

1985 legte die deutsche, gewerkschaftsnahe Max-Traeger-Stitung eine Reformbilanz vor, die mit einer Prognose *Bildung für das Jahr 2000* verbunden war (KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985). Im letzten Drittel des Jahres 2002 ist es nicht uninteressant, was die Prognose über den Zusammenhang von Bildung und Arbeit, damit einhergehend über die künftige Rolle der Neuen Medien, zu sagen hatte. Auffällig ist zunächst, dass von internationalem Bildungswettbewerb keine Rede ist. Der Fokus ist das eigene System und die staatlich gesteuerte Schule. Massgebend für die Prognose war die Einschätzung der Industriearbeit, die vor dem Hintergrund zunehmender Arbeitsteilung und Automatisierung wahrgenommen wurde. Die daraus resultierende „Massenarbeitslosigkeit“ (ebd., S. 109) liess sich mit dem Herausdrängen qualifizierter Arbeitnehmer aus dem Arbeitsprozess erklären, während auf der anderen Seite scharf kritisiert wurde, dass die, wie es hiess, „gegenwärtig dominierende Bildungspolitik“ sich nur noch am Arbeitsmarkt ausrichte (ebd.).

Erkennbar sei das am Austausch der Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ (ebd., S. 110). Ohne „eigenständiges Bildungskonzept“ orientiere sich die Politik immer stärker „an den Anforderungen des Beschäftigungssystems“ (ebd.), eine These, die nicht einmal auf das duale System der Berufsbildung zutrifft, geschweige denn für das allgemeinbildende Schulwesen gelten kann, das heute auch deswegen in Schwierigkeiten ist, weil das „eigenständige Bildungskonzept“ über die Verwendbarkeit des in der Schule Gelernten nichts aussagt, Verwendbarkeit aber deutlich zum Leistungskriterium geworden ist, vorausgesetzt ein schwer zu kalkulierendes „Beschäftigungssystem“. 1985 war es noch fraglos möglich, *Bildung* als pädagogische Alternative zur ökonomischen *Qualifikation* zu verstehen. Das eine liess sich gut gegen das andere ausspielen, ohne auch den Dualismus als das grundlegende Problem, anzusehen. Die Verwendbarkeit des Gelernten war gleichbedeutend mit der Berechtigung, die sich mit schulischen Abschlüssen, ohne die Frage zu stellen, ob das schulische Lernangebot wirklich unbesehen Geltung finden soll.

1985 war absehbar, dass Industriearbeit zur Tätigkeit einer Minderheit werden würde. Demgegenüber hätte die sich rasant entwickelnde Dienstleistungsgesellschaft

[32] In der griechischen Mythologie ist KASSANDRA eine der Töchter von PRIAMOS. Sie erhielt von APOLLO die Gabe der Weissagung, zeigte sich aber undankbar, weil sie seine Liebeswerbungen zurück wies. Daher verfügte APOLLO, dass niemand ihren Weissagungen je Glauben schenken würde. „Kassandra-Rufe“ sind daher Warnungen, die nicht gehört werden und dich eintreten, wie KASSANDRAS Warnung vor dem Trojanischen Pferd.

pädagogisch reflektiert werden können, was der Prognose eine gänzlich andere Richtung gegeben hätte. Die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und die Teilbarkeit der Beschäftigung wären so in den Blick gekommen, ohne „Arbeit“ normativ mit lebenslangem Beruf und Tätigkeit an einer Stelle zu identifizieren. Die Reflexionslücke ist insofern erklärlich, als die beiden pädagogischen Konzepte des 19. Jahrhunderts, nämlich Allgemeinbildung und Berufsbildung, sich auf Ausrüstungen und lebenslange Dauer beziehen, nicht auf Teilbarkeit und mehrfachen Wechsel. Zunehmende Flexibilität prägte von 1970 an die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, während pädagogische Prognosen weiterhin ein comenianisches Bildungskonzept vor Augen haben konnte, mit dem „allen“ „alles“ gelehrt werden kann, ohne Fragen nach dem tatsächlichen Nutzen stellen zu müssen.

Die Studie von 1985 spricht davon, dass sich das Bildungswesen am gesamten gesellschaftlichen Leben einschliesslich der „Musse-Bedürfnisse des einzelnen“ zu beteiligen habe und gar daran orientieren müsse (ebd., S. 115). Allerdings wird nicht gesagt, wie das geschehen soll. Unterstellt wird, dass die Gesellschaft auf Bildung, vor allem auf Bildungsinstitutionen, warte und sie in irgendeiner Form nötig habe. Weder reale Mussefelder wie Freizeitparks oder Fitnesscenter noch neue Lernformen in Dienstleistungsberufen kamen in den Blick. Die zunehmende Bedeutung von Methoden der Selbstinstruktion wurde übersehen, neue Formen der betrieblichen Personalentwicklung liessen sich aus „pädagogischen“ Gründen leicht abwehren, und auch das Thema „Neue Medien“ konnte unter diesen Voraussetzungen noch rein defensiv behandelt werden. Die Krise wurde *extern* vermutet, und die Schule sollte davor geschützt werden.

Unter „Neuen Medien“ sind die damals vorhandenen Computersysteme zu verstehen, Fossile aus heutiger Sicht. Es gäbe „gute Gründe“, hiess es 1985, „dass sich Schüler und Lehrer gegen ein schrankenloses Eindringen des Computers in den schulischen Lernprozess wehren werden“ (ebd., S. 125). Auf die Schüler traf das schon 1985 so nicht zu, und die Lehrkräfte wären besser beraten gewesen, ihre kulturkritischen Bedenken frühzeitig aufzugeben, wie dies in Studien wie die von Klaus HAEFNER (1982) auch nahe legt wurde.[33] Die Einschätzung von 1985 basierte weitgehend auf Unkenntnis. Es ist erstaunlich, dass behauptet werden konnte, die Neuen Medien würden allen wesentlichen Leitzielen der allgemeinbildenden Schule widersprechen, nämlich

- „Abbau von Ungleichheit“,
- „Demokratisierung und Mitwirkung“,
- „Wissenschaftsorientierung“
- und „Humanisierung des pädagogischen Umgangs“ (KLEMM/ROLF/TILLMANN 1985, S. 125ff.).

Daten für diese Aussagen lagen kaum vor, grössere Erfahrungen konnte auch das amerikanische Bildungssystem noch nicht vorweisen, aber das Urteil stand fest. Die Sprache verrät besonders technische Hilflosigkeit und Konservativismus: Die Schule und die Lehrer, konnte man 1985 lesen,

werden nur solche „technischen Neuerungen“ akzeptieren, die mit einer „traditionellen Vorstellung von Unterricht verträglich sind: Unterricht als ein Prozess, in dem

[33] HAEFNER hatte schon 1974 Empfehlungen herausgegeben, wie der Computer als „Werkzeug des Schülers“ genutzt werden könne.

Subjekte konzentriert um eine Sache bemüht sind, ohne dass sie dabei von Geräten ferngesteuert werden“ (ebd., S. 132).

„Fernsteuerung“ hiess in der deutschen Militärgeschichte ursprünglich „Fernlenkung“,[34] der Ausdruck bezeichnete eine Steuerung auf drahtlosem Wege, die Lenkbewegungen von Automaten herbeiführt. Genau das können Computer nicht. Aber wichtiger ist, dass diese Einschätzung auf die absehbare Entwicklung der „Geräte“ nicht eingeht, sondern für Beruhigung sorgt, ohne selbst aktiv zu werden und in die absehbare Entwicklung einzugreifen. Man wollte einfach mit Computern nichts zu tun haben. Wie wurde dieser Irrtum korrigiert?

Was die „traditionelle“ Form des Unterrichtens genannt wird, stellt eine Idealisierung dar, die mit dem Alltag von Lehrern und Schülern schon 1985 nur wenig zu tun hatte. „Subjekte“ sind nicht ständig um die „Sache“ bemüht, vielmehr muss die Konzentration auf Themen mit einer Gruppe oft mühsam ausgehandelt werden, ohne wirklich jeden zu erreichen, während die Sachgehalte sich in Medien nicht selten weit besser darstellen lassen als zwischen Personen. Aber die Krisenprognose war insofern richtig, als die nachhaltige Gewöhnung an schnelle und unbegrenzte Kommunikation mit Medien die durchschnittliche Schulerfahrung entwertet, wenn diese nicht nachhaltig verändert wird. Mindestens entsteht ein Innovationsdruck, auf den man schon 1985 hätte reagieren können, aber offenbar nicht musste oder mit pädagogischen Mitteln nicht konnte. Zehn Jahre später ist das anders.

1995, in der Denkschrift der nordrhein-westfälischen Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“, ist die Medienzukunft auch für die Schulen unausweichlich. Medien, nunmehr interaktive, sollen stärker in den Unterricht einbezogen werden, wozu, nicht überraschend, ein „Pädagogisches Gesamtkonzept“ beitragen soll, also ein Vorgehen, das letztlich keine Entscheidung verlangt (Bildungskommission NRW 1995, S. 136/137). Eine Ahnung der Krise ist allerdings deutlich vorhanden: Die „Einbeziehung“ der Medien soll dazu beitragen, heisst es,

- „Formen des selbstgesteuerten Lernens,
- neue Möglichkeiten der Wahrnehmung, der Informationsgewinnung und -verarbeitung
- und Formen der Selbstkontrolle zu entwickeln und zu praktizieren“ (ebd., S. 137).

„Selbststeuerung“ ersetzt „Fernsteuerung“, aber eine andere Frage liegt näher: Wenn das alles mit den Neuen Medien möglich ist, wozu braucht man dann noch Schulen? Formeln wie „Selbstorganisation“ oder „eigenständiges Lernen“ sind Formeln für Schulentwicklung, die nach der Logik dieser Aussagen auch von interaktiven Medien übernommen werden könnte. Soweit geht die Kommission naturgemäss nicht. Sie empfiehlt, die der Schule *eigenen* „Arbeitsakzente und Wirkungsmöglichkeiten“ klarer als bisher herauszustellen, was deutlich eine Konkurrenzsituation voraussetzt. Der „traditionelle Unterricht“ ist nicht mehr der unbefragte Massstab zur Bearbeitung des Problems, vielmehr zeigte die absehbare Ausbreitung und Nutzung des Internet, dass genau dieser Massstab herausgefordert ist. Aber die Prognose will die schulische Form anreichern, nicht aufgeben. Medien sollen verwendet werden, um die „Sachneugier“

[34] Erste Versuche fanden 1911 auf dem Berliner Wannsee statt. Im Ersten Weltkrieg wurden ferngelenkte Boote zur Verteidigung der Küste Flanderns entwickelt, 1930 setzte die deutsche Marine erstmalig ein unbemanntes Zielschiff ein, im Zweiten Weltkrieg wurden vor allem gelenkte Zielflugzeuge entwickelt.

zu erhöhen, die „Lernmotivation“ zu verbessern oder „neue Zugänge zu Informationen zu gewinnen“ (ebd., S. 136).

Genauer: Schulischer Unterricht soll dafür sorgen, dass

- komplexe Zusammenhänge gegenüber einer vereinfachten Problemsicht und verkürzten Problemlösungen erschlossen werden,
- das „Personale und Dialogische“ in der Kommunikation und in der Lernarbeit garantiert ist,
- Denken und Handeln gegenüber einer „Fragmentarisierung von Informationen, Sachdarstellungen, Wahrnehmungen und Urteilsbildungen“ Kontinuität erhalten und
- die „unmittelbare Erfahrung“ gegenüber einer „verkürzten Wiedergabe von Realität“ ihren Platz behält (ebd., S. 136/137).

Seit der Reformpädagogik ist freilich immer die Schule angeklagt worden, dass *sie* eine künstliche Institution sei, die sich der „unmittelbaren Erfahrung“ verschliesse. Ebenso ist die „Fragmentarisierung“ des Unterrichts in unverbundene Fächer oder Einzelthemen ein andauernder Topos der Schulkritik. Der Schule wurde und wird vorgeworfen, sie gebe die Realität „verkürzt“ wieder und zwinge die Beteiligten zu einem künstlichen Rollenverhalten, das mit dem Leben nichts zu tun habe.

Im Blick auf das „Personale und Dialogische“ sind nicht HERMAN NOHL und MARTIN BUBER massgebend, sondern die realen Schulerfahrungen, die oft auf ziemlich groteske Weise anders sind, als das Ideal vorgibt. Schliesslich dürfte Unterricht kaum sehr erfolgreich sein, wenn er lediglich die Komplexität erhöht. Aber wichtiger ist, dass gerade *mediales* Lernen, richtig angeleitet, komplexe Zusammenhänge erschliesst, neue Formen der dialogischen Kommunikation befördert, durch Fragmentarisierung herausgefordert wird und keineswegs die Realität „verkürzt“ wiedergibt. Aber 1995 lagen noch keine breiten Erfahrungen mit dem Internet vor und war „E-Learning“ noch keine Herausforderung für den Standardunterricht.

Die vermutete Krise wird abgewehrt, um den Status Quo möglichst unbeschadet zu lassen. Der Sinn dieser Konstruktionen ist nur scheinbar klar, weil die medialen Veränderungen nicht aufzuhalten sind und keineswegs den Schaden anrichten, der ihnen ideologisch unterstellt wird. Praktisch wartet das Bildungssystem angesichts innovativer Technologien zunächst immer ab (CUBAN 1986; LUKE 1990), lässt sich dann aber darauf ein und gewinnt allmählich einen beschleunigten Zugang. Das war bei der Einführung des Rundfunks nicht anders als bei der Nutzung von Computern. Heute ist der Gebrauch von SMS-Kommunikation, E-Mails, Websites und Internetangeboten aller Art unter Lehrern und Schülern selbstverständlich, ohne dass dafür ein „Pädagogisches Gesamtkonzept“ nötig gewesen wäre. Im Schulalltag wäre ein solches Konzept erneut eine Reform, die nichts bewirkt, wohl aber erhebliche Kräfte gebunden hätte. Man stelle sich die Sitzungsdichte vor, die nötig wäre, auch nur das Konzept des Konzepts zu entwickeln.

Keine Evolution beschleunigt sich am Anfang, und im Falle der Computernutzung handelt es sich wesentlich um eine Evolution qua *Selbstinstruktion*, zunächst bei den Schülern und dann bei den Lehrkräften. Die Lehrerbildung ist bis heute kaum ansatzweise auf *E-Learning* eingestellt, die Medialisierung des Unterrichts hat die Schule weitgehend selbst besorgt. Die Voraussetzung war eine radikal vereinfachte

Anwendung, die schon geringe Fähigkeiten als grossen Kompetenzzuwachs erfahren liess. Wenn das der Fall ist, löst sich Kulturkritik, die Nichtkönnen voraussetzt, sehr schnell auf. Und dann wächst auch nicht die Ungleichheit, sondern die Gleichheit, ergeben sich völlig neue Möglichkeiten der Mitwirkung, nimmt die Wissensnutzung zu und bestehen auch Chancen, den Umgang zu verbessern. Die SMS-Kommunikation unter Jugendlichen ist eine Erprobung neuer dialogischer Formen mit einem dafür günstigen Medium, nicht die Verarmung ihrer Erfahrungswelt. Und wenn Games inzwischen der häufigste Grund sind, dass Kinder und Jugendliche auf Schulbesuch verzichten, also „schwänzen“[35], ist das ein Menetekel, allerdings nicht für die Games.

Die Bildungspolitik reagiert periodisch auf Krisenvermutungen, und sie erzeugt oder nutzt auf erstaunliche Weise dazu passende Slogans und Metaphern. Ich wiederhole einfach die Zeitpunkte und beziehe sie auf die bis heute wirksamen Formeln der Kommunikation:

- 1957 wurde der „Sputnik-Schock“ registriert,
- 1964 wurde die „Bildungskatastrophe“ ausgerufen,
- 1978 war „Mut zur Erziehung“ angesagt[36]
- 1983 konnte „A Nation at Risk“ konstruiert werden
- und 1997 sollte in Deutschland ein „Ruck“ durch die Gesellschaft gehen, der sechs Jahre später noch immer nicht stattgefunden hat.[37]

An allen diesen Punkten ist „Qualitätssicherung“ gefordert worden, ohne dass dieser Begriff bereits gebräuchlich gewesen wäre. Aber wer eine „Bildungskatastrophe“ als faktischen Tatbestand hinstellt, kann die schlechte Qualität nicht einfach als Schicksal begreifen, sondern muss Abhilfe schaffen. Und wer den „Mut zur Erziehung“ sinken und so die Erziehung selbst gefährdet sieht, kann sich nicht abwartend verhalten, sondern muss zum Handeln auffordern. Ob dafür der behauptete Anlass wirklich besteht, ist immer eine Sache der Überzeugung und nicht einfach ein Tatbestand. Die Argumente für derartige Überzeugungen sind nicht nur notorisch umstritten, sondern auch unterschiedlich gut.

„Sputnik“ ist das russische Wort für „Weggenosse“. So hiess auch der erste „Erdsatellit“, der am 4. Oktober 1957 in seine Umlaufbahn geschossen wurde. Ein Rundfunksprecher des amerikanischen NBC Radio Network sagte zu seinen Hörern: „Listen now for the sound that forevermore separates the old from the new“ (DICKSON 2001, S. 1). Danach folgte ein Funksignal, das Associated Press „the deep beep-beep“ nannte. Das Signal dauerte drei Zehntel einer Sekunde, gefolgt von einer gleichlangen Pause, um unmittelbar unmittelbar danach erneut gesendet zu werden, solange bis der Satellit aus der Hörweite amerikanischer Sender entschwunden war. Es war das letzte Mal, dass ein kollektives Erlebnis über das Radio vermittelt wurde und rein akustisch war.

---

[35] „Schwänzen“ ist die neuhochdeutsche Fassung des rotwelschen Wortes *schwentzen*, das sich mit „herumschlendern“ übersetzen lässt und auf das 16. Jahrhundert zurückgeht. „Rotwelsch“ ist die Sprache der Vagabunden und herumziehenden Bettler („rot“ ist das mittelhochdeutsche Wort für „Bettler“). Das Rotwelsch hat einen starken Einschlag des Jiddischen (WOLF 1956).

[36] *Mut zur Erziehung*. Forum im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg am 9./10. Januar 1978. Vorbereitet wurde das Forum von HERMANN LÜBBE, ROBERT SPAEMANN, HANS BAUSCH, GOLO MANN, WILHELM HAHN und NIKOLAUS LOBKOWICZ. Die Beiträge und diversen Kommentare sind zugänglich in: Mut zur Erziehung (1978).

[37] ROMAN HERZOG: *Aufbruch in der Bildungspolitik*. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin (in: RUTZ 1997, S. 13-33).

Der Satellit war technisch unspektakulär (ebd., S. 10), die Amerikaner hätten ihn auch bauen können, aber die Nachricht des erfolgreichen Starts war eine Weltsensation, weil sie unmittelbar mit der Kernfrage des „Kalten Krieges“ verbunden wurde (STINE 1957; WITKIN 1958). Das Ende des Nationalsozialismus und der japanischen Vorherrschaft im Pazifik hatte eine duale Weltordnung hinterlassen, die von militärischer und ideologischer Konfrontation lebte. Die sowjetische Einflusssphäre war zudem instabil, Sputnik startete ein Jahr nach dem Aufstand in Ungarn und vier Jahre nach dem Aufstand in Ost-Berlin, die beide den Tod STALINS voraussetzten. Stalin starb am 5. März 1953, mit einem heute unvorstellbaren Schock für die kommunistische Welt, die den Diktator wie einen Gott verehrte. Am 16. und 17. Juni 1953 demonstrierten in Ost-Berlin und später in der ganzen DDR gegen das stalinistische Regine, das sich, genau wie drei Jahre später in Ungarn, mit der Hilfe der Roten Armee stabilisieren konnte, gegen die eigene Bevölkerung und ohne überzeugende Legitimation der Herrschaft.

Die Tatsache, dass die sowjetische Wissenschaft in der Lage war, einen Satelliten in eine Erdumlaufbahn zu schiessen, wurde von der Propaganda als Beweis für die Überlegenheit des politischen Systems hingestellt, tiefer aber noch als Überlegenheit des Bildungssystems verstanden. Die Aufstände in Ost-Berlin und Budapest konnten nachträglich als Tat von „Reaktionären“ hin gestellt werden, die sich dem offensichtlichen Fortschritt verweigern. Der Fortschritt wurde unmittelbar auf die Staatsideologie zurückgeführt; dass der „Sputnik“ mit deutscher Raketentechnologie entwickelt worden war (DICKSON 2001, S. 56ff.),[38] fand ebenso wenig Erwähnung wie die singuläre und besonders begünstigte Stellung der Weltraumforschung in der sowjetischen Wissenschaft. Es sah so aus, als ob der „Sputnik“ das Symbol sei für ein überlegenes Bildungssystem, das ausserhalb der sowjetischen Bürokratie niemand wirklich kannte.

Die führenden amerikanischen Medien konstruierten noch im Oktober und November des Jahres 1957 ein dramatisches Bild der Unterlegenheit des amerikanischen Bildungswesens, obwohl nicht einmal die Korrespondenten im Moskau irgend einen realistischen Einblick hatten, was in sowjetischen Schulen und Universitäten tatsächlich vor sich ging. Wenn die Zeitschrift *Life* schrieb, das sowjetische Bildungssystem könne auf einer Basis operieren, „which draws or forces all human knowledge into the service of the state“ (ebd., S. 225), dann war damit zugleich ein Horrorbild und eine Herausforderung gezeichnet. Die *New York Times* erklärte den Triumph des „Sputnik“ damit, dass die Naturwissenschaften im Mittelpunkt der sowjetischen Schulbildung stünden und hier der zentrale Nachholbedarf für das eigenen System gegeben sei (ebd.).

1958 fanden verschiedene Hearings statt, darunter eine im amerikanischen Kongress, vor dem der deutsche Raketeningenieur und frühere SS-Offizier WERNHER VON BRAUN[39],

---

[38] LINDA HUNT (1991) hat die parallele Entwicklung in den Vereinigten Staaten dargestellt.

[39] WERNHER VON BRAUN (1912-1977) studierte an der Technischen Universität Berlin und arbeitete noch während des Studiums mit dem Raketeningenieur HERMANN OBERTH (1894-1989) zusammen. 1933 wurde VON BRAUN Mitglied der SS, und im Juli 1934 promovierte er in Physik über das Thema *Konstruktive, theoretische und experimentelle Beiträge zu dem Problem der Flüssigkeitsrakete*. Die Arbeit wurde als „geheime Kommandosache eingestuft und durfte nicht veröffentlicht werden. Im April 1937 wurde VON BRAUN Leiter der neu gegründeten „Heeresversuchsanstalt“ in Peenemünde (Usedom). Hier entwickelte VON BRAUN mit seinen Mitarbeitern die „V2“-Rakete („Vergeltungswaffe 2“), für deren Bau seit Ende August 1943 Zwangsarbeiter eingesetzt wurden. Im September 1944 wurden mit 12.000 V2-Raketen Ziele in den Niederlanden, Belgien und London bombardiert. VON BRAUN, der von HITLER das Ritterkreuz zum Verdienstkreuz mit Schwertern erhalten hatte, entwickelte danach Raketenmodelle, die Ziele in den USA angreifen sollten. Im April 1945 verliess er zusammen mit 500 Mitarbeitern Peenemünde und stellte sich in Süddeutschland der amerikanischen Armee. Im Juni des gleichen Jahres übersiedelte VON BRAUN mit 126 Mitarbeitern in die Vereinigten Staaten, gab seine

inzwischen amerikanischer Staatbürger und später Vizedirektor der NASA[40], einen Zusammenhang herstellte zwischen modernen Verteidigungsprogrammen und der Stärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts (ebd., S. 226). Im September 1958 unterzeichnete Präsident EISENHOWER den *National Defense Education Act* (NDEA), der die Grundlage für massive Investitionen des Bundes in die Entwicklung des amerikanischen Bildungssystems:

- „This was the first time since 1917 that serious attention was being paid to school reform. NDEA poured billions of dollars into the educational system over the next decade to pay for lamguage labs, the 'new math', and the broad curriculum overhauls of the late 1950s and 1960s".
- "Between 1958 and 1968, NDEA also provided loan money for more than 1.5 million individual college students – fellowships directly responsible for producing 15.000 Ph.D.s a year. NDEA allocated approximately $1 billion to support research and education in the sciences over four years; federal support for science related-research ad education increased between 21 and 33 percent per year through 1964, representing a tripling of science research and education expenditure over five years".
- "States were given money to strengthen schools on a fifty-fifty matching basis, thousands of teachers were send to NDEA sponsored summer school, and the National Science Foundation sponsored no fewer than fifty-three curriculum development projects".
- "By the time of the lunar landing in 1969, NDEA alone had pumped $3 billion into American Education"
  (ebd., S. 227f.; ausführlich DOW 1991 und DEVINE 1993).

14 Jahre später, unter dem Eindruck der Überlegenheit des japanischen Bildungssystems, definierte eine hochrangige Bildungskommission „A Nation at Risk". Wieder wurde eine Bildungskrise erfunden, erneut unter der Voraussetzung erwiesener Unterlegenheit und nochmals mit dem Aufruf, in möglichst kurzer Zeit das eigene System zu verbessern.

Bildungskrisen sind aber nicht nur eine amerikanische Spezialität. Im Januar und Februar 1964 erschienen in der protestantischen Wochenzeitung „Christ und Welt" vier Artikel, die in Deutschland Epoche machen sollten[41]. Ihr Verfasser war GEORG PICHT,[42] bis

---

Kenntnisse weiter und testete aus Deutschland mitgebrachte V2-Raketen in New Mexico. Von 1950 an entwickelte VON BRAUN in Huntsville (Alabama) die Jupiter-Trägerraketen. Der erste amerikanische Weltraumsatellit „Explorer 1" wurde 1958 mit einer Jupiter-C-Rakete in den Umlauf gebracht. 1960 wurde VON BRAUN Direktor des *Marshall Space Flight Center* in Huntsville und konstruierte die Raketen des Saturn-Programms.

[40] *National Aeronautics and Space Administration.* VON BRAUN wurde 1970 Stellvertretender Direktor der NASA-Planungsabteilung in Washington.

[41] Christ und Welt Nr. Nr. 5 v. 31.1.1964, S. 3-5; Nr. 6 v. 7.2. 1964, S. 8-9; Nr. 7 v. 14.2.1964, S. 4-5; Nr. 8 v. 21.2.1964, S. 3-5.

[42] GEORG PICHT: *Die deutsche Bildungskatastrophe* (1964). GEORG PICHT (1913-1982) promovierte 1942 bei MARTIN HEIDEGGER mit einer Arbeit über die Ethik des Stoikers PANAITIOS. 1945 gründete er die Schule Birklehof neu als Landerziehungsheim und altsprachliches Gymnasium. Er leitete die Schule bis 1956. Von 1953 bis 1963 war PICHT Mitglied des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen", für dessen Gutachten er wesentlich verantwortlich war. 1965 wurde PICHT als Professor für Religionsphilosophie an die Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Heidelberg berufen. Er versah die Professur bis 1978. Die Artikelserie zur „deutschen Bildungskatastrophe" im Jahre 1964 steht im Zusammenhang mit den Erfahrungen im Deutschen Ausschuss. Die berühmte Forderung, dass die damalige Bundesrepublik ihre Abiturientenzahlen verdoppeln müsse, wenn sie wirtschaftlich mithalten wolle, hat - wie die heutige PISA-Diskussion - OECD-

1963 Mitglied des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Die Artikel fassen die Erfahrungen im „Deutschen Ausschuss“ zusammen. Sie waren überschrieben mit „Die deutsche Bildungskatastrophe“, an diesen Titel, den auch die Buchveröffentlichung im Herbst des Jahres 1964 trug, wird heute gerne erinnert, wenn über die Ursachen und Folgen des PISA-Leistungstests nachgedacht wird. Das ist insofern erstaunlich, als PICHTS Argumente extrem erfolgreich waren. In einem historisch beispiellosen Kraftakt versuchten Staat und Gesellschaft, die drohende „Bildungskatastrophe“ - PICHT sprach von einem „Notstand für die ganze Gesellschaft“ - abzuwenden, offenbar ohne langfristigen Erfolg, betrachtet man die Stellung Deutschlands auf dem PISA-Ranking.

Der erste Artikel in „Christ und Welt“ erschien am 31. Januar 1964. Er hatte folgenden, von PICHT selbst verfassten Aufmacher, der zunächst auf die nationale Bildungsgeschichte einging:

> „Eines der tragenden Fundamente jedes modernen Staates ist sein Bildungswesen. Niemand müsste das besser wissen als die Deutschen. Der Aufstieg Deutschlands in den Kreis der grossen Kulturnationen wurde im 19. Jahrhundert durch den Ausbau der Universitäten und Schulen begründet. Bis zum ersten Weltkrieg beruhten die politische Stellung Deutschlands, seine wirtschaftliche Blüte und die Entfaltung seiner Industrie auf seinem damals modernen Schulsystem und auf den Leistungen einer Wissenschaft, die Weltgeltung erlangt hatte. Wir zehren bis heute von diesem Kapital“.
>
> Aufstieg und Niedergang aber hängen zusammen:
>
> „Die wirtschaftliche und politische Führungsschicht, die das sogenannte Wirtschaftwunder ermöglicht hat, ist vor dem Ersten Weltkrieg in die Schule gegangen; die Kräfte, die heute Wirtschaft und Gesellschaft tragen, verdanken ihre geistige Formung den Schulen und Universitäten der Weimarer Republik. Jetzt aber ist das Kapital verbraucht: Die Bundesrepublik steht in der vergleichenden Schulstatistik am untersten Ende der europäischen Länder, neben Jugoslawien, Irland und Portugal. Die jungen Wissenschaftler wandern zu Tausenden aus, weil sie in ihrem Vaterland nicht mehr die Arbeitsmöglichkeiten finden, die sie brauchen. Noch Schlimmeres bereitet sich auf den Schulen vor: In wenigen Jahren wird man, wenn nichts geschieht, die schulpflichtigen Kinder wieder nach Hause schicken müssen, weil es für sie weder Lehrer noch Klassenräume gibt. Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können“
> (Christ und Welt Nr. 5 v. 31. 1. 1964, S. 3).
>
> Auffällig an diesen Passagen, die in die deutsche „Bildungskatastrophe“ einleiten sollten, ist das Verschweigen der Tatsache, dass die jüngeren Eliten im Nationalsozialismus ausgebildet und durch die Erfahrung des Zweiten Weltkriegs geprägt wurden. Bestimmte Angaben sind auch falsch oder mindestens irreführend. Die Auswanderung der jungen Wissenschaftler hat vor allem mit den erwähnten amerikanischen Investitionen zu tun. Sie wurden in dem, was die Presse als „brain drain“ bezeichnete, schlicht abgeworben und erhielten eine einmalige Karrierechance. Die religiösen Muster des Arguments sind klar erkennbar: Aus der Gegenwart heraus verschlimmert sich die Situation dramatisch, wenn nichts geschieht, geht das Bildungssystem seinem Untergang entgegen, der das sagt, ist der Prophet des Wahren,

---

Daten und -Vergleiche zur Voraussetzung, die schon damals auf die Rückständigkeit des deutschen Systems schliessen liessen.

von seiner Botschaft geht Rettung aus, wer die Botschaft annimmt, kann mit der Umkehr beginnen.

Am 31. Januar 1964 erschien „Christ und Welt“ mit einer Schlagzeile auf der ersten Seite, die auf das „Dunkel über die pädagogischen Provinz“ verweisen sollte. Die Anspielung auf GOETHES *Wilhelm Meister* ist insofern zutreffend, als in dem Roman „pädagogische Provinz“ ein mustergültiges Erziehungsinstitut meint, das nunmehr durch dunkle Wolken bedroht wird. Auf ersten Seite ist weiter eine junge Studentin abgebildet, die nachdenklich blickt, als habe sie die bedrohte Provinz der Bildung vor Augen. Auf Seite 3 erscheint GEORG PICHT, der Autor, zusammen mit einem Schriftzug „Schule“, dessen Fraktur[43] auf das veraltete System hinweisen soll. Man sieht dann eine viel zu grosse Schulklasse, die sich aus dem Eingang der Schule drängt, weiter einen Hörsaal und einen wiederum nachdenklich blickenden Schüler, der offenbar nicht weiss, wie es mit ihm weiter gehen soll. Und man sieht die „vergleichende Schulstatistik“, die mit einfachen mathematischen Mitteln den Rückstand der Bundesrepublik Deutschland nachweisen soll. .Vermutlich ist es diese Statistik gewesen, die in der Diskussion der „Bildungskatastrophe“ den nachhaltigsten Eindruck hinterlassen hat. Sie zeigt, dass in den Nachbarländern bis 1970 überall hundertprozentige Zuwachsraten erreicht werden sollen, während in Deutschland die Zahl der „Absolventen mit Hochschulreife“ stagniert.

Die Darstellung verweist auf den dritten internationalen Survey über den Bedarf an wissenschaftlichem und technischen Personal in den OECD-Ländern, der 1963 veröffentlicht wurde (Resources of Scientific and Technical Personnel in the OECD Area, 1963). Die entsprechende Statistik (ebd., Annex I/Table 1) fasst die Zahlen der Schulabsolventen zusammen, die nach Abschluss der „Secondary Education“ eine Hochschulberechtigung erhalten. Die Zahlen bis 1959 sind reale Zahlen, ab 1963 sind es Planungszahlen der Bildungsverwaltungen. Belgien, zum Beispiel, *will* seine 10.408 Hochschulberechtigten bis 1970 auf 20.830 verdoppeln, ähnlich die Vereinigten Staaten, nur in einer ungleich grösseren Population. Die Statistik in „Christ und Welt“ übersieht auch, dass die Abiturientenzahlen in Deutschland zwischen 1955 und 1959 erheblich angestiegen sind, und dass sie bis 1963 nochmals steigen werden. Dass sie bis 1970 stagnieren sollen, kann einfach mit dem föderativen System zu tun haben: Irgendeine Bildungsplanung für die gesamte Bundesrepublik gab es 1963 schlicht nicht, so dass vermutlich die Zahlen von 1963 für 1970 einfach fortgeschrieben wurden, wie auch eine andere Statistik zeigt (ebd., Annex I/Table 3). Bei der Schweiz dürfte es ähnlich sein, es gab vermutlich gar keine Angaben, die man hätte für eine Prognose verwerten können.

Wichtiger aber ist, dass die Tabelle Ungleiches vergleicht, nämlich Abiturienten oder Maturanden mit Absolventen der Sekundarstufe II, die es zu diesem Zeitpunkt in allen deutschsprachigen Ländern nicht gab. Der gymnasiale Abschluss sorgt für den Zugang zu den Hochschulen, die ihre Studenten nicht selbst bestimmen können. Ein Abschluss der Sekundarstufe II stellt die formale Berechtigung dar, studieren zu können, ohne damit ein Privileg zu verbinden, sämtliche Studiengänge ohne jede weitere Prüfung absolvieren zu können. Bei PICHT findet sein kein Wort von diesem Privileg, auch kein Wort von seiner Entstehung und seinen Grenzen. Das preussische Abitur ist auf eine schmale Elite zugeschnitten gewesen, die zwischen 1834 und 1964 kaum vergrössert wurde. Der „Aufstieg Deutschlands“ im19. Jahrhundert, von dem PICHT gesprochen hatte, hing mit dieser Form der Elitenbildung sowie eine breit ausgebauten Volksschule zusammen. Nunmehr sollte dieses System in einer Notstandssituation sein.

---

[43] Es handelt sich um den Typus der im 20. Jahrhundert verwendeten alten Schwabacher Fraktur. „Fraktur“ ist jede „gebrochene Schrift“ gotischen Stils.

PICHT (1965, S. 50ff.) forderte im Entwurf seines „Notstandsprogramms“ drei zentrale Massnahmen, nämlich

- die Modernisierung des ländlichen Schulwesens,
- die Verdoppelung der Abiturientenzahlen
- und die Ausbildung der dafür nötigen Lehrkräfte.

Auf dem Lande sollten überall „Mittelpunktschulen“ entstehen, um die „Begabungsreserven“ zu erschliessen; mit einem „horizontalen Schulaufbau“ und erhöhter „Durchlässigkeit“ sollte die Abiturienten„auslese“ verändert werden; und die Lehrerbildung sollte praxisbezogener werden sowie eine Stufung erhalten.

Die deutsche Lehrerbildung ist nicht „praxisbezogener“ geworden, aber alle anderen Massnahmen sind im grossen Stil verwirklicht worden, einschliesslich einer „Verwissenschaftlichung“ der früheren Volkschulehrerbildung. Wenn das aber so ist, wie kann da heute auf PICHTS „deutsche Bildungskatastrophe“ zurückgegriffen werden? Entweder haben die Massnahmen, die PICHT selber vorschlug, die Katastrophe nicht abgewendet, sondern insgeheim verschärft, oder aber es gab gar keine Katastrophe. Schon der „Sputnik-Schock“ nur sieben Jahre früher ist mehr ein Medienereignis als ein realer Tatbestand gewesen, und so lässt sich auch die „deutsche Bildungskatastrophe“ betrachten. Unmittelbar nach der Artikelserie in „Christ und Welt“ stiegen die anderen Medien ein, am 20. März 1964 das damalige „Deutsche Fernsehen“ mit einer dramatischen Sendung „Schule im Schatten der Konjunktur“, danach die meinungsbildenden Blätter die *Der Spiegel* oder DIE ZEIT. Grundlage war immer die OECD-Statistik, und das zentrale Motiv war stets die Rückständigkeit eines früher einmal erfolgreichen Systems.

Auffällig ist, dass seinerzeit niemand PICHT widersprochen hat, wenigstens nicht im realen Tatbestand der „Katastrophe“. Ähnlich wie heute in der PISA-Diskussion so schienen auch 1964 OECD-Daten die enorme Rückständigkeit der Bundesrepublik nachzuweisen. Es gab in den meisten Bundesländern nur eine achtjährige Schulpflicht, die Bildungsausgaben waren gemessen am Bruttosozialprodukt zu gering, die Abiturienten waren im Vergleich mit dem Ausland zu alt und ihr Zuwachs bis 1970 wurde, wie gesagt, als erbärmlich gering bezeichnet. Die anderen Zahlen der Artikelserie stammten von FRIEDRICH EDDING und RODERICH VON CARNAP, zwei Bildungsökonomen, die 1962 die Studie *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 bis 1960* vorlegten. Die Zahlen verwiesen ihrerseits auf die Rückständigkeit des deutschen Bildungssystems, aber mehr noch, PICHT nutzte die Zahlen, um ein durchschlagendes bildungspolitisches Thema ins Spiel zu bringen, nämlich die „gerechte Verteilung der Bildungschancen“. Schulpolitik wurde auf diesem Wege zur Sozialpolitik, denn, so PICHT, „von den Bildungschancen hängen der soziale Aufstieg und die Verteilung des Einkommens ab“ (ebd., S. 21).

Die PISA-Studie macht die ungerechte Verteilung der Bildungschancen erneut deutlich, auch in dem Sinne, dass andere Bildungssysteme erheblich erfolgreicher darin sind, herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen. Offenbar ist es nicht damit getan gewesen, die Abiturientenzahlen drastisch zu erhöhen, mit Mittelpunktschulen die ländlichen Begabungsreserven zu mobilisieren und eine wissenschaftliche Lehrerbildung einzuführen. PICHT hat nie angegeben, wie der Effekt dieser Massnahmen überprüft werden soll. Seine Artikelserie lieferte die entscheidenden Stichworte für die Rechtfertigung der Bildungsreform, die dann aber sich selbst und genauer: der staatlichen Bürokratie überlassen wurde.

Der einfache Rückgriff auf die deutsche „Bildungskatastrophe“ droht, diese Logik und Strategie zu wiederholen, nämlich die Gunst der schlechten Stunde abzuwarten, neue Bildungsreformen in Gang zu bringen und am Ende wieder dreissig Jahre im unveränderten System abzuwarten, was geschieht. Aber gibt es überhaupt „Bildungskatastrophen“? Und wem nützt ihre periodische Konstruktion? Das „katholische Mädchen auf dem Lande“ hätte sich auch ohne Alarmierungsszenario entwickelt, die „Zwergschulen“ sind nie in ihrer pädagogischen Qualität überprüft worden und der scheinbar ausweglose „Lehrermangel“ ist auch ohne komplette Rekrutierung eines kompletten Abiturjahrgangs behoben worden. Allerdings hätte man auch 1964 schon wissen können, dass es sich eine zyklische Erscheinung handelt, die nicht einfach mit forciertem Ausbau von Planstellen bearbeitet werden kann.

Aber das lag ausserhalb des Reflexionshorizonts. Was sich öffentlich durchsetzte, war überzeugende Polemik. Mit einer eigenwilligen Auslegung der OECD-Daten war es möglich, die „Zwergschule“ lächerlich zu machen, den Bildungsrückstand der katholischen Regionen anzuklagen, einen Entwicklungsschub der Grundschulen in Aussicht zu stellen und eine Verdoppelung der Abiturientenzahlen zu fordern. Qualitativ bessere Bildung schien nunmehr aufgrund des Vergleichs mit anderen Systemen der entscheidende Faktor für den wirtschaftlichen Erfolg zu sein, Entwicklungen im Ausland wurden als vorbildlich hingestellt und politisch wurde ein „Nachholbedarf“ erzeugt, der mit dem Ausbau der Bildungsinstitutionen in Verbindung gebracht wurde. Die Krise war in Teilen nochmals eine Kulturkampfsituation, die durch staatliche Bildungsinvestitionen beseitigt werden sollte, ohne die Vorteile des *bestehenden* Systems ernsthaft zu erwägen. Es sollte beseitigt werden und blieb aber de facto in seinen Grundzügen erhalten, bis zur nächsten Krise.

Als am 9. und 10. Januar 1978 im Bonner Wissenschaftszentrum über das Thema „Mut zur Erziehung“ diskutiert wurde, bezog sich die Krisenvermutung

- auf „Emanzipationsbewegungen“ und „relativistische“ Wertüberzeugungen (Mut zur Erziehung 1979, S. 33),
- die Macht der von HELMUT SCHELSKY so genannten „pädagogischen Sinnproduzenten“ (ebd., S. 45)
- und den Verlust der traditionellen „Lebensformen“ als Basis der Erziehung (ebd., S. 66).

Die Krisendefinition war konservativ, weil der linken Pädagogik eine Kulturrevolution zugetraut wurde, die als hochbedrohlich wahrgenommen wurde. Zu Beginn des Jahres 1978 lag der „Deutsche Herbst“ kaum ein Jahr zurück, für sein Entstehen wurde die falsche Erziehung verantwortlich gemacht, die auf Autorität verzichten und die Kinder befreien, also in den Augen der rechten Kulturkritik, sich selbst überlassen wollte. Tatsächlich war nach 1968 viel von „Emanzipation“ oder „Schülerselbstbefreiung“ (LIEBEL/WELLENDORF 1971) die Rede, wurde die pädagogische Autorität nachhaltig in Frage gestellt und veränderten sich die Umgangsformen in Familien und Schule rapide. Zugleich wurden PICHTS Forderungen mehr als verwirklicht, die Abiturientenzahlen wurden innerhalb eines Jahrzehnts mehr als vervierfacht, die ländlichen Regionen wurden sehr schnell pädagogisch modernisiert und die Lehrerbildung erhielt einen mehr als hundertprozentigen Personalausbau sowie das privilegierte Besoldungssystem der Universitäten.

Gleichwohl - oder aus diesem Grunde - vermuteten konservative Kritiker den Kern einer tiefen Krise. Der Tübinger Soziologe FRIEDRICH TENBRUCK[44] hielt die Titelvortrag „Mut zur Erziehung“, vermutlich nicht wissend, dass der Berner Haupt-Verlag im Jahr 1978 ein Buch des Berner Pädagogen JACOB SCHMID (1978) veröffentlichen sollte, das ebenfalls *Mut zur Erziehung* heissen würde. TENBRUCK beschloss seinen Vortrag mit folgenden Postulaten:

„Kinder und Jugendliche können nur dann erzogen werden, wenn die Erwachsenen, erzieherischer Autorität entwachsen, ihr dennoch verpflichtet bleiben. Wenn dem Lehrer die Geschichte oder die Literatur nur noch ein lehrbarer Lernstoff für ein Lernziel ist, das ihm selbst nichts mehr sagt, dann Bildung ade! Eine Fachlehrerschaft ohne Bildungsbedürfnisse vermag keine Bildung zu entwickeln. Eine kulturlose Lehrerschaft, die selbst nicht mehr unter der Verpflichtung der Bildung steht, kann Kultur nicht weitergeben. Und ähnlich steht es mit der elterlichen Erziehung. Wir können und wir brauchen auch nicht in allem Vorbilder sein. Doch muss sichtbar bleiben, dass wir uns den Anforderungen, die wir Kindern stellen, selbst verpflichtet fühlen, dass auch uns die Fragen des rechten Handelns Aufgabe bleiben“
(Mut zur Erziehung 1978, S. 78).

Das ist irgendwie trivial und verständlich nur aus der aufgeladenen Situation der Zeit heraus. Mindestens die konservative Kritik ging davon aus, dass die Grundlagen der Erziehung und Bildung bedroht waren. Wiederum war die Situation dramatisch und musste dringlich zur Umkehr aufgefordert werden. Die „Umkehr“ ist eine *Rückkehr* in frühere Verhältnisse, die TENBRUCK auf eine kurze Formel bringt:

„Wenn es mit der Erziehung besser werden soll, so muss an den Schulen wieder Raum für Erziehung, an den Universitäten wieder Raum für Bildung geschaffen werden“ (ebd.).

Der Aufruf ist ein protestantischer Appell, angesichts der Widrigkeit der Welt Mut und Standhaftigkeit zu bewahren. Dabei wird unterstellt, die linke „Erziehungsrevolution“ habe tatsächlich stattgefunden oder sei mindestens auf dem Vormarsch:

„Wenn uns die Erziehungsrevolution entmutigt hat, so schöpfen wir Mut aus der Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsfähigkeit und Erziehungswilligkeit, welche die gesamte Geschichte bezeugt. Mut zur Erziehung, das heisst auch, Kinder wieder mit Massstäben und Forderungen zu konfrontieren, die aus der Überlieferung stammen und uns selber etwas bedeuten“
(ebd., S. 79).

FRIEDRICH TENBRUCK hatte lange in den USA studiert, war persönlicher Assistent bei MAX HORKHEIMER am *Institut für Sozialforschung* der Universität Frankfurt, war Berater der amerikanischen Besatzung für den Aufbau der demokratischen Erziehung und Reorganisation der er deutschen Universitäten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs - Warum er reagierte er 1978 konservativ? Eine Antwort dürfte darin

---

[44] FRIEDRICH H. TENBRUCK (1919-1994) promovierte 1944 in Marburg bei JULIUS EBBINGHAUS über KANTS *Kritik der reinen Vernunft* im Fach Philosophie. 1950 und 1951 absolvierte er *post-doctoral studies* in den USA und wurde anschliessend persönlicher Assistent bei MAX HORKHEIMER in Frankfurt. 1962 habilitierte er sich in Freiburg/Br. mit der *Gesellschaft und Geschichte* (1986 veröffentlicht). 1963 wurde Tenbruck als Professor für Soziologie nach Frankfurt und 1967 nach Tübingen berufen.

liegen, dass die so genannte „Studentenbewegung“ nur in ihren Anfängen, die deutlich von amerikanischen Vorbildern geprägt waren, demokratische Zielsetzungen verfolgte und auch selbst demokratisch organisierte.

Tiefer aber geht die deutsche Bedeutung der beiden magischen Wörter „Erziehung“ und „Bildung“, die immer mehr aussagen sollten als profane Erfahrungen und Schulen. Der deutsche Bildungsbegriff, wie überhaupt die deutsche Literatur und Philosophie, ist von starken pietistischen Wurzeln geprägt, die am Ende des 18. Jahrhunderts mit Konzepten persönlicher Kultiviertheit zusammengebracht wurden. Daraus entstand das bis heute wirksame Innerlichkeitsideal, das den wahren Raum der Bildung und der Erziehung bezeichnen soll. Die Herkunft dieses Ideals ist auf den europäischen Platonismus zurück zu führen (HORLACHER 2002), aber nur in Deutschland ist immer wieder versucht worden, das Ideal als Grundlage realen Institutionen zu verstehen. Deshalb kann TENBRUCK noch 1978 fordern, die Schulen müssten endlich wieder „erziehen“ und die Universitäten endlich wieder „bilden“. Profan versuchen sie das immer, nur kann ständig behauptet werden, sie täten das nicht auf die richtige Weise, nämlich mit den wahren „Massstäben und Forderungen“, die in Deutschland immer noch aus der protestantischen „Überlieferung“ gewonnen werden.

Was war das Resultat von „Mut zur Erziehung?

- Die „Erziehungsrevolution“ hat so, wie von konservativer Seite befürchtet, nie stattgefunden,
- die Modernisierung des Bildungswesens wäre auch ohne das Zutun von pädagogischen „Sinnproduzenten“ zustande gekommen
- und die konservativen Ideale sind nie wirklich eingelöst worden, ohne dass dauerhafter Zerfall von Kultur und Gesellschaft die Folge gewesen wäre.

Heute ist mindestens in grösseren Teilen der Öffentlichkeit akzeptiert, dass Wertüberzeugungen persönlicher Natur sind, Emanzipation als Lebensziel gelten kann, „pädagogische Sinnproduzenten“ keine wirkliche Macht haben und die individuellen Lebensformen der Erziehung nicht einfach tradiert werden können.

In der Bildungsrede des deutschen Bundespräsidenten ROMAN HERZOG am 5. November 1997 in Berlin, die überschrieben war mit „Aufbruch in der Bildungspolitik“, kommt der Reflex „Mut zur Erziehung“ noch vor, aber im Mittelpunkt der Überlegungen steht die Organisationsreform, die Wettbewerbselemente mit Effizienzforderungen mischt und dabei wiederum sehr unkonkret bleiben kann. Nicht zufällig war das schockierendste Zitat „Ihr seid nicht mehr gut und rasch genug“ (RUTZ 1997, S. 14), wofür als Datenbasis allenfalls die TIMSS-Studie zur Verfügung stand.[45] Die anschliessende Diskussion streifte das Thema Medien, unterstellte aber nach wie vor die klassische Schule, die nur „entwickelt“ werden müsse. In diesem Sinne ist die Krise immer mit der eigenen Katharsis verbunden. Ohne patente Lösung kann eine Bildungskrise öffentlich kaum kommuniziert werden, weil ein als dauerhaft schlecht hingestelltes Bildungssystem unmittelbar mit der Verminderung von Zukunftschancen in Verbindung gebracht wird.

---

[45] Die dritte Vergleichsstudie (*Third International Mathematics and Science Study*: TIMSS) wurde wie die ersten beiden gesponsort von der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Die Untersuchung in Deutschland wurde zwischen 1993 und 1997 durchgeführt. (http://www.mpib-berlin.mpg.de/TIMSS-Germany/)

Daher muss es immer Lösungen geben, und zwar solche, die unmittelbar plausibel sind, obwohl oder weil sie die Praxis noch gar nicht erreicht haben.

Am Schluss der Rede von ROMAN HERZOG klingt das so:

„Schaffen wir ein Bildungswesen, das Leistung fördert, keinen ausschliesst, Freude am Lernen vermittelt und selbst als lernendes System kreativ und entwicklungsfähig ist. Setzen wir neue Kräfte frei, indem wir bürokratische Fesseln sprengen. Entlassen wir unser Bildungssystem in die Freiheit“ (ebd., S. 33).

Man sieht gegenüber 1978 den Austausch der Semantik, aber zunächst auch nur das. Wer Schulen als „lernende Systeme“ deklariert, macht sie nicht schon anders, wer Freude am Lernen vermitteln will, muss sich über die psychologische Macht von Games unterhalten, und wer „bürokratische Fesseln“ für überflüssig erklärt, muss im deutschen System über die Versetzung von Ministerialbeamten nachdenken, die Schulaufsicht neu strukturieren und die vorhandene Regelungsdichte für einen mehr oder weniger zufällig entstandenen, unangenehmen, aber schnell zu behebenden Systemfehler halten. Doch wer erinnert sich noch an die „erlassfreie Schule“, die ein leichtsinniger Kultusminister in Niedersachsen einrichten wollte?

Bei der Kalkulation der wünschbaren Effekte spielt wiederum die Grösse des Systems keine Rolle. Aber die fast 13 Millionen deutschen Schülerinnen und Schüler[46] werden sehr unterschiedlich und vermutlich überwiegend sehr irritiert auf Schulen reagieren,

- die behaupten, sie seien „lernende Systeme“, hätten keine „bürokratischen Fesseln“ mehr und verhielten sich gemäss ihrem Leitbild „kreativ“ und „entwicklungsfähig“,
- aber die zugleich auf der Praxis der Hausaufgaben bestehen, Noten verteilen, nach Innen wie nach Aussen weitgehend intransparent sind und gar noch auf Geheiss der nicht nennenswert reduzierten Bürokratie Charakterbeurteilungen vornehmen.

Das System Schule hat gelernt, mit solchen Problemen umzugehen, ohne zusammen zu brechen oder die eigenen Stärken zu missachten. Das System wird nicht dadurch anders, dass man ständig die Sprache verändert, mit der es beobachtet und beschrieben wird.

Die Krise ist daher keine semantische Option, die periodisch neu aufpoliert wird und dann lediglich die Tagessensation für sich hat. Schulkrisen aber sind keine medialen Ereignisse. Wenn es realistische Daten für einen langsamen, aber unaufhaltsamen Qualitätsverlust gibt, dann sind sie weder mit dem Fundus der Kulturkritik noch mit dem Alarmierungssystem von Bildungskrisen zu bearbeiten. Die erwartbaren Systementwicklungen kennzeichnet vor allem eins, den Verlust der nationalen Schutzzonen des 19. Jahrhunderts. „Bildung“ ist und wird zunehmend internationaler Wettbewerb, der keinen Teil des Systems unbeteiligt lässt. Wenn ROMAN HERZOGS Rede einen neuen Ton anschlägt, dann diesen, und er basiert vermutlich nicht auf einem Irrtum. Im Folgenden gehe ich davon aus, dass Systemveränderungen unter der Bedingung von Wettbewerb stehen werden und dass damit neue Herausforderungen

[46] Die Zahl betrug 1999 insgesamt 12.750.00 Schülerinnen und Schüler, darunter für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen (einschliesslich der Sonderschulen) 10.049.800. (Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten 2000/2001.)

verbunden sind, die nicht nach dem bisherigen Muster der Verwaltung von folgenlosen Krisen zu bearbeiten sind. Wenn es Chancen zur Veränderung geben soll, dann müssen es andere sein als die, die in den Kassandra-Konstruktionen der Vergangenheit angenommen wurden.

Der Verzicht auf Nutzung dieser Chancen hätte Folgen, nicht nur kulturelle, sondern vor allem auch volkswirtschaftliche, weil Ökonomie längst nicht mehr nur Tausch von Ware gegen Geld ist. Grundlegend für wirtschaftliche Prozesse sind heute und in Zukunft vermehrt der kompetitive Austausch und die Verarbeitung von Wissen, was auch daran zu erkennen ist, dass sich Arbeit und Lernen nicht mehr unterscheiden lassen. Arbeit *ist* Lernen, sie organisiert sich entsprechend immer weniger in festen Berufen und immer mehr in Projekten, die mit einem ständig steigenden und schneller werdenden Wissensumschlag realisiert werden. Die Voraussetzung ist in vielen Bereichen Teilbarkeit und Flexibilität, dabei in gewisser Hinsicht auch Exklusivität. Das Wissen ist wohl weltweit zugänglich, aber wird nur an bestimmten Orten wirklich erzeugt. Im Prinzip geht der Bildungswettbewerb darum, Zugang zur Wissenserzeugung zu gewinnen und dabei schneller zu sein als die Konkurrenz. Das ist nicht nur ein Problem von Eliten, sondern eines der, wenn man so will, ständigen Neuproduktion von Bildung. Es ist kein Zufall, dass heute die seit Mitte des 19. Jahrhunderts sakrosankte Idee des vorkognitiven, rein vom Spiel her zu begreifenden Kindergartenkindes fraglich wird und das Wissen oder die Wissensentwicklung der Kinder in den Mittelpunkt rückt.

Die schulische Allgemeinbildung steht vor dem Problem, dass für diese Verhältnisse hoher und unvorhersehbarer Anforderungen bei zunehmender Teilbarkeit nicht mehr in einem abschliessenden Sinne „ausgerüstet“ werden kann, vielmehr alle Bildungserfahrungen der Schule lern- und anschlussfähig gehalten werden müssen. Was nicht anschlussfähig ist, wird unter dem Druck des ständigen Umlernens mit hoher Wahrscheinlichkeit vergessen und bleibt auch im privaten Bildungshaushalt ungenutzt. Die Basisidee für Schule und Volksbildung aber *ist* „Ausrüstung“. Man geht im Leben nur *einmal* zur Schule, während das schulische Lernen keinen kompakten Bildungsvorrat mehr ansammelt, der lebenslang anhält, was unmittelbare Folgen für die Frage hat, wie viel Schulzeit für welche Ziele mit welchem Einsatz von Mitteln eigentlich erforderlich ist.

Es ist im Blick auf die Bildungsgeschichte eher unklar, was eine in der Breite wirksame „Ausrüstung durch Schule“ tatsächlich gewesen ist und ob sie überhaupt je so stattgefunden hat, wie sie behauptet wurde, aber mit der Idee der Ausrüstung für Leben und Beruf ist die Allgemeinbildung stark geworden. Die dafür notwendige, didaktische Voraussetzung wird in der heutigen Diskussion oft übersehen, nämlich historisch tradierbares, langfristig gültiges Lehrwissen, das in Kanonform und reduziert auf wenige Lehrmittel angeboten wurde. Heute besorgt das Angebot eine expandierende Didaktikindustrie, die kein Interesse hat, stabile Formate zu verkaufen, obwohl Schulqualität vermutlich sehr stark davon abhängt, das Angebot kontinuierlich zu halten, also nicht ständig neue Lehrmittel zu erfinden und sie auf das Niveau von schmalen Textbausteinen festzulegen, die mit Comicfiguren garniert sind.

Die Schulzeit ist ständig angewachsen, weil „mehr vom Gleichen“ der beste Weg der Bildung zu sein schien. Heute stellen sich neue Fragen der Effizienz, die Zeitaufwand, Mitteleinsatz und Ertrag bilanziert sehen wollen. Ich könnte auch sagen, das Misstrauen ist gewachsen, ob die öffentlichen Schulen ihren Auftrag so erfüllen, wie

es behauptet wird. Wenn deutsche Studenten in nennenswerter Zahl auf angelsächsische Universitäten ausweichen, ist das wiederum ein Menetekel, und dies nicht nur für die Universitäten. Letztlich ist der Stillstand die Folge der grossen Reformen vor dreissig Jahren, die an keiner Stelle so angesetzt waren, dass ihr Effekt überprüft und Fehlentwicklungen zurückgenommen werden sollten. Vor allem ist kein Gedanke daran verschwendet worden, dass eine Wettbewerbssituation entstehen könnte, die das System unter Druck setzt und sehr deutlich macht, dass fortlaufend Neuanpassungen nötig sind und *eine* grosse Anstrengung alle dreissig Jahre nur dazu führt, die alten Strukturen zu stabilisieren.

Bildung ist weltweit zugänglich, die neuen Medien werden neue und andere Anbieter auf den Plan rufen, bereits heute hat die Schule Konkurrenz, wenngleich mehr oder weniger nur eine Nischenkonkurrenz. Immerhin aber expandieren die Lernstudios, paradoxerweise mit dem Nachfrageerfolg der Gymnasien, und es wird sichtbar, dass man das rudimentäre Schulenglisch mit Kursen, die *Native Speakers* anbieten, verglichen mit der Schulzeit sehr schnell verbessern kann. Offenbar gilt das generell: Nachbesserungen entwerten die Schulbildung zusehends, die immer noch wie ein geschlossenes Paket betrachtet und bewertet wird. Der Arbeitsmarkt wird sich von den traditionellen Berechtigungen zunehmend abkoppeln, aber für *just-in-time*-Bildung sind Schulen nicht gerüstet. Sie müssen nachweisen, dass ihr Produkt brauchbar ist, ohne dabei noch ein Monopol in Anspruch nehmen zu können. Nicht nur die Gymnasien und Universitäten müssen für Bildung sorgen, die auf einem internationalen Markt wettbewerbsfähig ist, und das impliziert zunehmend auch eine Wettbewerbssituation für die Schulen selbst.

Dabei geht es auch um einen Wettbewerb der Ideen oder um originelle Problemlösungen, die nicht einfach aus Schulabschlüssen entstehen. Ideen können nicht fabriziert werden, sondern verlangen ein Bildungsumfeld, das auf Leistung eingestellt ist und zugleich auf Ideen warten kann. Bildung ist ein kombinatorisches Feld, das sich nur dann entwickelt, wenn genügend Herausforderungen vorhanden sind. Als Bildungsfabriken sind Schulen ungeeignet, andererseits müssen sie dafür sorgen, dass ihre Jahrgänge an die Wissensentwicklungen herangeführt werden, und dies unter Bedingungen zunehmender Beschleunigung und hoher medialer Ablenkung. Die Frage ist, wie die Schüler an *gehaltvolles* Wissen herangeführt werden können, das sie ernst nehmen, auf das sie sich konzentrieren und das ihre Entwicklung nachhaltig bestimmt. Schulen sind für diese Aufgabe schlecht vorbereitet, wenn sie Wissensverwaltung betreiben und dabei von der eigenen Bürokratie nachhaltig unterstützt werden.

Daher ist das Problem, wie eine Schule entstehen kann, die gelernt hat, sich selbst zu entwickeln und die von der Verwaltung unterstützt wird, sich auf die veränderte Lage von Wettbewerb und Effizienz einzustellen. Die Parole der „lernenden Organisation“ ist dabei nur semantisch hilfreich. Praktisch müssen Dilemmata bearbeitet und Paradoxien in Kauf genommen werden, ohne die hohen Ziele der Politik oder der Pädagogik je erreichen zu können. Es wäre viel gewonnen, wenn Schulen sich vom Status Quo weg bewegen könnten, einen eigenen Weg fänden und zugleich Vergleiche aushielten. Entscheidend sind Massnahmen, die Schulen ernst nehmen, aufwerten und zugleich herausfordern, ohne sich mit dem Zwischenstand zu beruhigen. Das Schlimmste, was den Schulen passieren kann, ist der schleichende Abstieg oder der heimliche Weg in die Überflüssigkeit. Diese Krise wird man nicht wirklich sehen, sie lässt sich nicht mit Alarmierung inszenieren und für sie gibt es keine sicheren

Anzeichen. Es würde einfach mit jedem Jahr etwas schlechter und wäre immer gerade noch erträglich.

Soll der Abstieg jenseits der periodischen „Bildungskatastrophen“ vermieden werden, müssen neue Fragen gestellt und andere Qualitäten der Steuerung entwickelt werden. Gemessen an der vermuteten Problemhöhe ist die strategische und operative Intelligenz eher unterentwickelt. Systemphantasie ist gerade in der Bildungspolitik oft kaum vorhanden, sie spiegelt oft nur, was die immer neue Reformpädagogik vorgibt. Dabei muss die Frage, was mit der Schule in Zukunft angefangen werden soll, vor allem politisch beantwortet werden, und die Antwort muss mehr darstellen, als nur die mehr oder weniger geschickte Verwaltung des Bestehenden. So gestellt, handelt es sich um eine schwierige Frage, die leichte Antworten ausschliesst, was umso mehr gilt, als wirkliche Versuche mit ernsthafter Systemreform kaum gemacht werden. Sie ist eine Art Baustellenwirklichkeit, die möglichst keinen Lärm machen soll, also den Bau nicht wirklich voranbringen kann oder darf.

Was aber sollte man ernsthaft tun können? Das System ist träge, die Verluste sind unterschwellig und die Zukunft hängt ab von mentalen Einstellungen, die leicht verzagen. Zudem sind hohe Sicherheiten im Spiel. Die Budgets der öffentlichen Schulen werden nicht ernsthaft in Frage gestellt, das Personal, einmal angestellt, ist faktisch unkündbar, die Gewährleistung öffentlicher Bildungsversorgung ist Teil jeder Lebensplanung und die zeitlichen Strukturen ebenso wie die materiellen Ressourcen der Schulen sind für die Privathaushalte mit hohen Entlastungseffekten verbunden. Wenn sich trotz aller „Bildungskrisen“ und „- katastrophen“ strukturell wenig verändert hat, dann müssen solche Sicherheiten in Rechnung gestellt werden. Anlass für Wandlungsprozesse sind daher nicht einfach Krisen, sondern echte Herausforderungen, auf die sich das System positiv einstellen kann. Es muss sich wandeln *wollen*, während es gut damit lebt, ständig mit der eigenen Krise konfrontiert zu werden.

2.2. „Erziehungskatastrophen“ als Bestseller

„Tabus sind unverzichtbar“, heisst ein Kapitel aus dem Buch *Gute Autorität: Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung*, das 2001 in München erschienen ist (BERGMANN 2001). Der Verfasser wird auf der Rückseite des Buches als „einer der profiliertesten Kinderpsychologien Deutschlands“ bezeichnet.[47] Er sagt zu Beginn des Kapitels:

> „Lange Zeit haben wir Pädagogen und Psychologen daran mitgewirkt, die Tabus aus der Welt zu schaffen. Tabus, sagten wir, haben mit Philisterei, Spiessertum, geistiger Enge und Lebensfeindlichkeit zu tun. Wir wollten sie überwinden, vorbehaltlos und unterschiedlos, alle. Und wenn ich *wir* sage, dann meine ich auch mich selbst. Ich

[47] WOLFGANG BERGMANN ist Erziehungswissenschaftler und Vater von drei Kindern. Er arbeitet als Familien- und Kinderpsychologe mit eigener Praxis in Hannover. Er war lange Zeit Chefredakteur der *Deutschen Lehrer Zeitung*.

habe in den Siebzigerjahren in diese Richtung argumentiert und publiziert. Wozu sollten Tabus schon gut sein? Sie führten ja nur dazu, dass dem einzelnen Menschen - dem freien Individuum - das selbstbestimmte Denken untersagt wurde. Und nicht nur das Denken, auch die Gefühle wurden untersagt. Gefühle wurden verboten. Gerade das schien uns unerträglich“
(BERGMANN 2001, S. 152).

Die „Spätschäden von Achtundsechzig“ heisst das erste Kapitels eines Erziehungsbestsellers, der paradoxerweise mit *Die Erziehungskatastrophe* überschrieben ist. Die Verfasserin - Jahrgang 1967 - ist Journalistin und arbeitet bei der deutschen Wochenzeitschrift DIE ZEIT. Sie schreibt:

„Die Achtundsechziger-Debatte mag man kaum noch führen, aber wir werden mit ihr noch lange zu tun haben. Dabei ist es vollkommen egal, welche idealistischen Hoffnungen, hehren Ziele und furchtbaren Gegner diese ewige Generation hatte: alles geschenkt, die rituelle Verbeugung vor der neuen sexuellen Freiheit und den Garaus eines bestimmten Spiessermiefs inklusive. Weil sie uns heute Probleme machen, müssen uns allein *die unbeabsichtigten ‚Nebenfolgen’ von Achtundsechzig* interessieren“
(GASCHKE 2001, S. 22/23; Hervorhebung J.O.).

Die pädagogische Verwendung des Begriffs „ungewollte Nebenwirkungen“ geht auf den deutschen Erziehungsphilosophen EDUARD SPRANGER (1965)[48] zurück. Formuliert hat das Prinzip WILHELM WUNDT,[49] der in der dritten Auflage seiner *Ethik* von 1903 von der „H e t e r o g o n i e d e r Z w e c k e“ sprach und darunter eine grundlegende Bedingung nicht nur der menschlichen Erfahrung, sondern des Fortschritts verstand.

„Mit diesem Namen wollen wir die allgemeine Erfahrung bezeichnen, dass in dem gesamten Umfang menschlicher Willensvorgänge die *Wirkungen* der Handlungen mehr oder weniger weit über die ursprünglichen Willens*motive* hinausreichen, so dass hierdurch für künftige Handlungen n e u e Motive entstehen, die abermals neue Wirkungen hervorbringen, an denen sich nun der gleiche Prozess der Umwandlung von Erfolg in Motiv wiederholen kann“
(WUNDT 1903, S. 274/275; Kursivstellung J.O.).

Damit könnte man es bewenden lassen: Die Wirkungen von Handlungen reichen immer über das hinaus, was ursprünglich intendiert war. „Infolge nie fehlender Nebeneinflüsse“, so WUNDT, deckt sich der „Effekt einer Handlung“ im Allgemeinen nicht mit ihrem ursprünglichen Zweck, der aber nur dadurch, mit Hilfe abweichender Erfahrungen, korrigiert werden kann (ebd., S. 275). Fortschritt ist also nicht das Befolgen eines ursprünglichen Plans, sondern die Anpassung der Zwecke an *nachfolgende* Erfahrungen, aus denen sich neue Motive ergeben, die die alten ersetzen.

---

[48] EDUARD SPRANGER (1882-1963) habilitierte sich 19o9 für Philosophie und wurde 1911 als Professor für Philosophie und Pädagogik an die Universität Leipzig berufen, 1920 wechselte er in gleicher Position an die Universität Berlin und 1946 an die Universität Tübingen. SPRANGER ist Begründer einer „geisteswissenschaftlichen Psychologie“ und stand der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ nahe.
[49] WILHELM WUNDT (1832-1920) promovierte in Medizin und habilitierte sich 1857 für Physiologie. Er wurde 1874 als Professor für induktive Philosophie an die Universität Zürich berufen und ging ein Jahr später in gleicher Position an die Universität Leipzig. Wundt gründete in Leipzig das erste Experimentelle Labor der Psychologie (1879) und gilt als Begründer der modernen (empirisch-experimentellen) Psychologie.

Man versteht, so WUNDT, besonders die „sittliche Entwicklung“ falsch, „wenn man annimmt, was uns auf einer späteren Stufe als Beweggrund einer Handlung entgegentritt oder wahrscheinlich dünkt, das sei von Anfang an für diese bestimmend gewesen“ (ebd.). Die Konstruktion der „Achtundsechziger“ dient in fast allen neuen Erziehungsbüchern als Bezeichnung einer Zäsur, deren Beweggründe sich ins Gegenteil verkehrt hätten. Daher wird das „Erbe von 1968“ (GERSTER/NÜRNBERGER 2002, S. 255ff.) *negativ* bestimmt. Die Motive der „Achtundsechziger“ hätten sich mindestens auf die Erziehung verheerend ausgewirkt, aber das kann nicht lediglich mit „Nebenfolgen“ erklärt werden. Wären es nur ungewollte oder nicht beabsichtigte Nebenwirkungen, so könnte niemand Schuld sein. Aber es muss jemand Schuld sein, wenn der schlechte Zustand der Gegenwart erklärt werden soll. Von Anfang, soll man verstehen, hätte von „Achtundsechzig“ nichts anderes herauskommen können als:

- „die latente Feindseligkeit gegen gewachsene Strukturen und Traditionen jeder Art, die in der neuen Unübersichtlichkeit Orientierung und Identität hätten stiften können“;
- „die Verunglimpfung der zivilisierenden Umgangsformen“;
- „die Relativierung aller Tabus“;
- „die Entwertung von Liebesbeziehungen zu Konsumgütern“.
- „In der heutigen Erziehungspraxis sind diese Haltungen kein bewusstes Programm, sondern bewusstlose Ablagerungen, die mit der natürlichen menschlichen Bequemlichkeit eine zähe Verbindung eingehen“ (GASCHKE 2001, S. 22).

Auf dieser Linie können und müssen die „Achtundsechziger“ noch für die Rechtschreibfehler heutiger Schüler verantwortlich zu machen:

> „Natürlich ist ein individueller Strassenkämpfer wie Joschka Fischer nicht schuld an den individuellen Rechtschreibfehlern von Dennis, Kevin oder Patrick. Aber die Achtundsechziger als prägende Generation haben ein gesellschaftliches Klima geschaffen, in dem man auf der Einhaltung von Rechtschreibregeln nicht mehr bestehen konnte, ohne sich ein bisschen lächerlich zu machen - und das gilt auch für anderen Arten von Regeln“ (ebd.).

Was aber und wer waren die „Achtundsechziger“? Das gängige Bild hat wenig bis nichts mit Erziehung zu tun. Eltern und Kinder werden nur sehr am Rande thematisiert. Man hat agitierende „Studentenführer“ vor Augen (Magnum photos 1998, S. 55)[50], Hippies in Kalifornien (ebd., S. 105)[51] oder eine neue Generation von dem, was dann „Rockmusiker“

---

[50] RUDI DUTSCHKE (1940-1979), Foto von THOMAS HOEPKER. DUTSCHKE, geboren in der DDR, siedelte kurz vor dem Mauerbau 1961 nach West-Berlin und begann im Wintersemester 1961/12962 mit den Studium der Soziologie und Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin. 1962 war er Mitbegründer der „Subversiven Aktion“, die sich 1964 dem *Sozialistischen Deutschen Studentenbundes* (SDS) anschloss. 1966 wurde er durch neuartige und gewaltfreie Demonstrationen gegen die Bonner Grosse Koalition bekannt, 1967 wurde er Sprecher der „Ausserparlamentarischen Opposition“ (APO) gegen die Notstandgesetze. Aus dieser Zeit stammt das Foto. DUTSCHKE wurde am 11. April 1968 von dem Arbeiter JOSEF BACHMANN auf offener Strasse niedergeschossen und lebensgefährlich verletzt. In der Folge des Attentats gab es Welle von zum Teil gewalttätigen Protesten gegen die Springer-Presse, der die Schuld an dem Attentat zugeschrieben wurde. DUTSCHKE promovierte 1974 an der FU Berlin FU Berlin und starb 1979 als Dozent der Universität Aarhus an den Spätfolgen seiner Verletzung.

[51] Foto von DENNIS STOCK (1968).

genannt wurde und nicht mehr ELVIS PRESLEY meinte (ebd., S. 132).[52] Es gibt einen memorativen Zusammenhang zwischen RUDI DUTSCHKE und JANIS JOPLIN, aber daraus folgt nicht, dass dieser Zusammenhang eine ganze Generation geprägt hätte, die ihrerseits die Erziehung massiv hätte verändern können. Aber die „Generation achtundsechzig" ist erst *hinterher* konstruiert worden. Statt einen Zusammenhang zwischen DUTSCHKE und JOPLIN anzunehmen, könnte man auch andere Ereignisse oder Personen des Jahres 1968 wählen. Genauso gut könnte man behaupten, der Film *Easy Rider*[53] hätte die „Achtundsechziger" geprägt oder die Aufnahme von *Sympathy for the Devil* in JEAN-LUC GODARDS Film *One plus One*. Ein Generationszusammenhang, gar noch in identitätsprägender Hinsicht, entsteht so immer noch nicht.

Aber das Bild ist präsent. Das Bild der „Achtundsechziger" wird erweitert durch

- Strassenkämpfe (ebd., S. 166/167)[54],
- Demonstrationen für und mit der „Arbeiterklasse" (ebd., S. 171)[55],
- scharfe politische Parolen (ebd., S. 178/179)[56]
- und kommunistische Ideale (ebd., S. 159),[57]

die auf grosse Führer wie LENIN oder MAO verwiesen, von denen heutige Schüler oder Studenten kaum noch die Konterfeis, geschweige denn die Lehren, kennen. Das gilt vermutlich auch für Namen wie RUDI DUTSCHKE und JANIS JOPLIN oder Filme wie *One plus One*. *Esay Rider*, schliesslich ist zu einem langsamen Kultfilm geworden, dessen zeitgenössische Magie - anders als zum Beispiel Stanley Kubricks „2001" - kaum noch zu vermitteln ist. Aber was sollte dann das Erbe der „Achtundsechziger" sein? Wie kann die Generation „prägend" gewesen sein, wenn sie ausser Erinnerungen der Akteure kaum etwas hinterlassen hat?

Propaganda ist nie Wirklichkeit, und „Achtundsechzig" bestand zu einem Gutteil aus Propaganda, die Wirksamkeit immer nur unterstellte. Das gilt mindestens in pädagogischer Hinsicht. Man hat von heute aus gesehen Mühe, sich starke Effekte und geradezu historische Wirkungen vorzustellen, die von dem „Aktionskomitees" eines Gymnasiums ausgegangen sein sollen und die gar noch die Praxis der heutigen Rechtschreibung betreffen können (ebd., S. 70).[58] Ebenso hat man Mühe, von der Beobachtung der jungen Generation durch die ältere auf dauerhaften Wertezerfall und radikalen Traditionsverlust zu schliessen (ebd., S. 143).[59] Das Jahr 1968 war turbulent, aber es war nicht eine Zäsur, wie die konservative Kritik unterstellt. MARCEL DUCHAMP und MAN RAY konnten dieses Jahr in Paris durchaus amüsiert betrachten (ebd., S. 141),[60] weil sie ähnliche Erfahrungen hinter sich hatten, die mit Modernisierungsprozessen von Lebensformen zu tun haben und die keinen direkten Urheber kennen.

---

[52] JANIS JOPLIN (1943-1970) während eines Konzertes mit der Band *Big Brother and the Holding Company* im Staate New York 1968 (vermutlich am 5. Oktober in der State University of New York in Buffalo) (Foto von ELLIOTT LANDY).
[53] Gedreht 1968, Premiere in Cannes 1969.
[54] Studenten während der Strassenkämpfe aus dem Boulevard Saint-Germain in Paris (Foto von BRUNO BARBEY).
[55] Nächtliche Demonstration im Renault-Werk Boulogne-Billancourt im Mai 1968. Stehend von hinten sieht man JACQUES SAUVAGEOT (Foto von BRUNO BARBEY).
[56] Graffiti im Mai 1968 an der Sorbonne (Foto von GUY LE QUERREC).
[57] Eingang der von Studenten besetzten Sorbonne im Mai 1968 (Foto von HENRI CARTIER-BRESSON).
[58] Aktionskomitee des Gymnasiums von Parma (Foto von FERDINANDO SCIANNA).
[59] Die Terrasse der *Brasserie Lipp* in Saint-Germain-des Prés in Paris (Foto von HENRI CARTIER-BRESSON).
[60] *Marcel Duchamps und Man Ray in Paris bei Man Ray* (Foto von Henri Cartier Bresson).

Bleibt die Rede von der „Kulturrevolution“:

- Hat die Generation der „Achtundsechziger“ nicht doch die kulturellen Tabus aufgelöst,
- Sexualität zur Ware gemacht,
- zivilisierende Umgangsformen verunglimpft
- oder eben die Erziehung unter ein allgemeines Emanzipationsgebot gestellt?

Zunächst muss hierzu bemerkt werden, dass die „Achtundsechziger“ als Generationsbehauptung und Legende ein rein deutsches Phänomen darstellen (OELKERS 1998), während in allen westlichen Gesellschaften zwischen 1960 und 1990 ein starker kultureller Wandel zu beobachten ist. Dieser Wandel hat tatsächlich mit einer starken Veränderung der Einstellungen zur Sexualität und zur Moral zu tun, die auch dort zu verzeichnen sind, wo „Achtundsechzig“ gar nicht stattfand. In Finnland etwa gab es keine „Studentenbewegung“ im deutschen Sinne, dafür einen frühen Wandel der intimen Tabus und bis heute ein überzeugendes Rechtschreibprogramm in den Schulen. Aber auch in Deutschland sind heutige Paarbeziehungen nicht einfach identisch mit einem Warenaustausch und einer Konsumbeziehung, und auch hier sind die Veränderungen dadurch zu erklären, dass mehr religiöse Dogmen die Definitionsmacht darüber haben, was ein Tabu ist und was nicht.

Seit ALAN BLOOM (1987)[61] wird der Verdacht einer linken Unterwanderung der westlichen (protestantischen) Kultur immer wieder vorgebracht. BLOOMS Buch *The Closing of the American Mind*, seinerzeit viel diskutiert, behauptete, dass europäische Dekadenzphilosophie, vor allem im Anschluss an FRIEDRICH NIETZSCHE, den amerikanischen Geist von sich selbst entfremdet hätte, was die Ursache für die permissive Kulturrevolution der sechziger Jahre gewesen sei, die die amerikanische Erziehung radikal verändert hätte. Dieser Verdacht unterstellt, es habe Anstifter wie den deutschen Philosophen HERBERT MARCUSE (Magnum photos 1998, S. 58)[62] gegeben, der pädagogische Anhänger rekrutiert hätte, die mit einer „neuen“ und „permissiven“ Erziehung die Kinder auf Abwege bringen konnten. Aber Marcuses Lehren der ästhetischen Permissivität und der Revolution der Randgruppen waren nur an wenigen amerikanischen Universitäten wirksam. Sie verdanken ihren Einfluss auf die „Studentenbewegung“ vor allem der *edition suhrkamp* und sind eher ein deutsches Phänomen.

Von „neuer Erziehung“ ist im 20. Jahrhundert unentwegt die Rede, nur so schillernd, vielstimmig und einheitlich, dass davon unmöglich die Wirkungen ausgehen konnten, die die Kritik voraussetzt. Zudem neigen gerade die Philosophen der „Kritische Theorie“ zu Verhängniskonstruktionen, die wenig Platz lassen für Erziehung. MARCUSE sprach 1964 vom „eindimensionalen Menschen“, der von Arbeitsmarkt und Kulturindustrie so nahtlos beherrscht werde, dass er nicht begreift und sich nicht einmal vorstellen kann, was alternative Formen des Lebens wären. Gemäss dieser Prognose hatte „Achtundsechzig“ gar nicht

---

[61] ALAN BLOOM (1938-200) war Professor für Soziologie und Co-Direktor des *John M. Olin Center for Inquiry, Theory and Practice of Democracy*.

[62] *Herbert Marcuse* (Foto von MARC RIBOUD). HERBERT MARCUSE (1898-1979) promovierte 1922 in Deutscher Literatur, nachdem er am Ersten Weltkrieg teilgenommen hatte. 1928 wurde er Assistent von Martin Heidegger. Marcuse floh 1933 über Genf und Paris nach New York. Nach Tätigkeiten für das *Office of Secret Services* (OSS) während des Zweiten Weltkrieg und Studien in Harvard über den Sowjetkommunismus (1954/1955) wurde MARCUSE 1958 als Professor für politische Wissenschaften an die Brandeis University berufen. 1965 ging er - 67 Jahre alt - an die University of California at San Diego.

stattfinden können oder wäre auf akademische Lebenswelten beschränkt gewesen, also hätte nicht die Wirkungen auf die allgemeine Erziehung haben können, die angenommen wird.

Aber man kann natürlich behaupten, es sei die linke Kulturrevolution gewesen, die die Grundlagen der Erziehung zerstört haben. Derartiges ist schon in den zwanziger Jahren im Blick auf den „Bolschewismus“ gesagt worden, auch damals mit dem Effekt, die Ursachen für vermuteten Zerfall externalisieren zu können. Aber die Erziehung im 20. Jahrhundert hat sich nicht einfach durch Unterwanderung verändert, und sie ist auch nicht fortlaufend schlechter geworden. Das würde bedeuten, zu Beginn des Jahrhunderts sei eine Art Qualitätspeak erreicht gewesen, von dem aus ein sich beschleunigender Abstieg mit Tiefpunkt „Achtundsechzig“ eingesetzt hätte. Tatsächlich sind langfristige Modernisierungsprozesse zu verzeichnen, die kulturelle und soziale Kosten verursacht haben, also nicht in freundlicher Reformpädagogik endeten, aber die auch nicht, nur weil bestimmte Tabus gebrochen wurden, in einem Untergang der Erziehungskultur endeten.

Apokalypsen dieser Art werden auf auffällige Weise vornehmlich in der *deutschen* Literatur beschworen. Sie übersieht - sozusagen leidenschaftlich - die Normalität und Erwartbarkeit von Modernisierungsprozessen:

- Grundlegend ist der Vorgang der *Säkularisierung*, also der Herauslösung der Erziehung aus konfessionellen Milieus, die bis Mitte des 20. Jahrhunderts Reflexion und Praxis nachhaltig bestimmen können.
- Damit geht einher die Auflösung *inter-generativer* Überlieferung, Erziehung wird zur individuellen Aufgabe für Familien und Paare.
- Die Grundform der *bürgerlichen* Familie des 19. Jahrhunderts wandelt sich und verliert ihren dominanten Einfluss.
- Die *Verschulung* trennt sich allmählich von ihrer Milieubindung und wird bei starker staatlicher Steuerung durchlässig.
- Die Schulabschlüsse werden mit *Berechtigungen* verbunden, die in ihrer selektiven Bedeutung zunehmen.
- Die Wahl von Lebensformen wird zunehmend *individuell*, das gilt auch für den Verzicht auf Kinder oder das Leben mit Kindern.

In diesen Prozessen wird die an Tradition und Überlieferung orientierte Erziehung allmählich aufgelöst oder bis zur Unkenntlichkeit angepasst. Aber die Folge ist nicht Nihilismus, Chaos oder Wertezerfall, sondern zunächst nur Differenzierung der Formen zugunsten von grösseren individuellen Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten, die nicht einfach nur die Irrtümer des Zeitgeistes von „1968“ darstellen können. Zudem: Niemand würde sie aufgeben und zu einer Erziehung zurückkehren, in der, wie um 1900,

- Väter bestimmen, was in der Erziehung geschieht,
- Mütter die Praxis der Erziehung besorgen,
- Vater und Mütter die eigene Sexualität als Tabu betrachten,
- Kinder „Nachkommen“ ohne Mitsprache sind,
- soziale Milieus die zulässige Praxis vorgeben
- und öffentliche Kontrolle fraglos akzeptiert werden muss.

Ohne Tabus könne man nicht erziehen, heisst es dem Buch über die „Gute Autorität“, das erklärtermassen die Folgen von „1968“ pädagogisch kompensieren will. Vom „autoritären

Charakter“[63] soll ein Weg zur guten Autorität gefunden werden, deutlich verstanden als Absage an die Emanzipationspädagogik. Sie setzt auf Freiheit und Vernunft, und das sei ihr Fehler gewesen. Erziehung, dagegen, ist gleichbedeutend mit Verinnerlichung und Triebkontrolle. Tabus, liest man, werden in „langen Reifungsprozessen“ innerseelisch verankert und können dann nicht mehr „abgeschüttelt“ werden. Begründet wird dies mit FREUDS Triebtheorie:

> „Unter Schmerzen und durch die Verdrängung elementarer Triebwünsche und Bedürfnisse, so verrät (!) uns die Psychoanalyse (die mit diesen Erkenntnissen das Bild der menschliche Psyche revolutionierte), nehmen wir soziale Werte, moralische und mystische Glaubenssätze in uns auf. Hemmungen und Verbote pressen die Moral in die kaum erwachte kindliche Psyche. Sie werden dort buchstäblich verstaut, festgezurrt im Unbewussten. Nur nicht aufrühren, was in den Tiefen der Psyche verborgen liegt, man wirbelt sonst gleich die ganze Seele durcheinander“ (BERGMANN 2001, S. 153/154).

So entstehen Triebhemmungen, die als „psychische Basis für Werthaltungen“ und Tugenden angesehen werden, „die auch dann gelten, wenn sie uns das Leben schwer machen“. Und dann liest man eine Schlussfolgerung, die im Kontext heutiger Erziehungsbücher überraschen muss.

> Auf der Grundlage von Triebhemmung und Verinnerlichung der Werte gedeihe jene „protestantische Tapferkeit“, die sich in dem Satz MARTIN LUTHERS offenbare:
>
> „Hier stehe ich, ich kann nicht anders“
> (Ebd., S. 154).

Für den Historiker der Erziehung ist die Bezugnahme auf LUTHER allerdings nicht überraschend, auch nicht, in welcher Art das geschieht. „Hier stehe ich, ich kann nicht anders“ ist bis ins 20. Jahrhundert ein pädagogischer Appell, der unabhängig von seinem Kontext zitiert und Kindern vorgehalten wurde, um sie auf den richtigen Weg zu bringen.

Der Satz LUTHERS fiel bekanntlich 1521 auf dem Reichstag zu Worms. LUTHER war am 6. März zu einem Disput eingeladen worden und wurde am 17. April von dem Trierer Offizial JOHANN VON DER ECK aufgefordert, seine ketzerischen Schriften zu widerrufen. Die Verteidigungsrede hielt LUTHER am darauf folgenden Tag, es wurde die wichtigste Rede seines Lebens, aber dies aus rein theologischen Gründen. Er widerrief nicht und blieb bei seiner Lehre, wonach sowohl der Papst als auch das römische Konzil sich irren können und sich auch des öfteren schon geirrt haben. Die Wahrheit des Glaubens sei allein aus der Bibel zu entnehmen, und sie werde durch keine Autorität ausser der Gottes abgesichert.

Die Rede ist als Flugschrift unmittelbar nach dem Reichstag durch einen unbekannten Anhänger LUTHERS veröffentlicht worden. In dieser Fassung schliesst die Rede mit den Sätzen:

> „Mein Gewissen ist im Wort Gottes gefangen. Und ich kann und will auch nichts widerrufen, da gegen das Gewissen zu handeln weder sicher noch einwandfrei ist. Ich kann nicht anderst, hie stehe ich. Gott helf mir! Amen“

---

[63] 1950 erschien die Studie *The Authoritarian Personality*, an der THEODOR W. ADORNO mitarbeitete und die als empirische Grundlage der „Kritischen Theorie“ gelten kann.

(Buch der Reformation 1989, S. 249).

Von einer protestantischen Innerlichkeit kann bei dem Augustinermönch LUTHER keine Rede sein, auch nicht davon, dass der Satz am Ende der Rede, der im übrigen ja nicht sicher überliefert ist, diese Innerlichkeit begründet habe. LUTHER bezieht „Gewissen“ auf seine *Gewissheit*, den Text der Schrift richtig ausgelegt zu haben, also dem Gottes Wort, das aus der Schrift spricht, näher zu sein als Papst oder Konzil. „Hier stehe ich, ich kann nicht anders“ verweist so auf Hermeneutik, nicht auf Verinnerlichung, die Standfestigkeit ist eine der Philologie, nicht der durch Erziehung befestigten inneren Sicherheit. Die Begebenheit ist denkwürdig, weil LUTHER sich weigerte, vor der höchsten weltlichen Autorität, nämlich Kaiser KARL V.[64], zu widerrufen. Aber sie markiert nicht die protestantische Bestätigung der Psychoanalyse.

Das in dem geschichtslosen Zitat des Kinderpsychologen unterstellte „protestantische Gewissen“ als Ergebnis einer „Kinderzucht“ war zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht erfunden. LUTHER musste erst pädagogisches Vorbild werden, bevor von einer eigenen Erziehung überhaupt die Rede sein kann, und man muss bezweifeln, ob die protestantische „Kinderzucht“ ausserhalb von Pfarrhäusern jemals so wirksam gewesen ist, wie dies zum Beispiel in MAX WEBERS *protestantischer Ethik* unterstellt wird. Auf jeden Fall ist nicht hier das Urbild der wahren und richtigen Erziehung zu verorten, von dem die moderne Erziehung zum Schaden der Kinder abgewichen ist, als sei LUTHERS Satz der Garant für die pädagogische Tugend.

Tugend aber, Hemmungen und Scham, so der Autor der „guten Autorität“, habe man den heutigen Kindern „genommen“, die gleichsam ohne pädagogisches Rückgrat heranwachsen müssen. Das wird als dramatischer Verfall formuliert:

> „Sie haben keine Tabus, keine Hemmungen mehr. Und deshalb habe sie auch kaum noch Werte. Sie mögen die eine oder andere soziale Norm für richtig halten, verinnerlicht haben sie wenig davon. Das macht sie in gewisser Weise freier, aber auch instabil und angreifbar, wenn die Zeiten schwierig werden. Das macht sie so ängstlich, etwa vor jeder negativen Schulbewertung. Das macht sie unsicher, wenn ihre Freunde anderer Meinung sind. Das macht sie opportunistisch“ (BERGMANN 2001, S. 154).

Wie aber sollen solche Kinder erzogen werden? Die „gute Autorität“ soll ja die Grundlage einer Gegenwehr gegen die Spätfolgen der „Achtundsechziger“ sein, die - nach der Logik des Zitats - verantwortlich wären für instabile, angreifbare, unsichere, ängstliche und opportunistische Kinder, für die es eigentlich zu spät sein müsste, weil das Verhängnis längst eingesetzt hat. Aber es *muss* einen Ausweg geben, kein Erziehungsratgeber lässt es dabei bewenden, dass das Verhängnis grösser wird. Aber wie kann es Rettung geben, wenn keine Tabus mehr vorhanden sind, keine Verinnerlichung mehr stattfindet und Hemmungslosigkeit um sich greift, also wenn, anders gesagt, die eigene Konstruktion hinderlich zu werden beginnt? Die Antwort ist in diesem Falle: *Elterliche Autorität*. Sie wird zwei Seitenhieben eingeführt und dann in grösstmöglicher Idealität begründet.

Zunächst die Seitenhiebe gegen Mütter und Väter:

---

[64] Karl V. (1500-1558) war von 1519 bis 1556 römisch-deutscher Kaiser. Nach dem Reichstag zu Worms versuchte der streng katholisch gesinnte KARL alles, um die Reformation einzudämmen. Er dankte 1556, ein Jahr nach dem Augsburger Religionsfrieden, ab.

„Noch ein Hinweis: Mütter ‚meckern', daran ist nichts zu ändern, das ist ein Naturgesetz. Sie können wahrscheinlich nichts dafür…
Natürlich muss man gelegentlich schimpfen. Aber Eltern geht es in diesem Punkt wie einem Clown (!). Auf das richtige „Timing" kommt es an. Eine einzige Wiederholung zu viel, und der ganze Effekt ist dahin!
Dazu gleich ein weiterer Hinweis: ‚Das habe ich dir schon hundertmal gesagt …' ist so ein unausrottbarer Mecker-Spruch, der auch (!!) von Vätern zu hören ist. Schlechtes Timing! Wenn Sie tatsächlich irgendetwas hundertmal vergeblich geäussert haben, angeordnet, bemäkelt oder was weiss ich, dann können Sie sich das hunderterste Mal beruhigt schenken. Da ändert sich nicht mehr!"
(ebd., S. 193).

Dann folgt das Idealbild der elterlichen Autorität:

„Wohl dosiert, mit richtigem Timing, dann aber uneingeschüchtert und kräftig, so wünsche ich mir elterliche Autorität. Grundlage ist immer tiefe Ruhe, die Beständigkeit, die Gelassenheit und Grosszügigkeit von Vater und Mutter. Ist sie ausreichend vorhanden, gelingt Erziehung immer. Fehlt das, können Sie hundert und mehr Ratgeber lesen, keiner davon bringt Sie wirklich weiter"
(ebd.).

Aber das gilt natürlich auch für den Ratgeber der „guten Autorität". Das richtige Timing ist nicht das Ergebnis seiner Lektüre, er sagt nichts über die Belastungsgrenzen der Gelassenheitsattitüde, über die Strapazierung vom Grosszügigkeit in Konsumwelten oder die Aufregung, die mit Kindern verbunden ist; er sagt, was eine bestimmte Leserschaft bestätigt wissen will. Sie wird dort angesprochen, wo Sinnprobleme vermutet werden, die sich als Effekt eines strapaziösen Alltags einstellen, in dem es offenbar so leicht nicht, ist, das richtige „Timing" zu finden. Aber auch da gibt es natürlich einen Weg:

„Wagen Sie doch einmal, am Ende eines erschöpfenden Tages, nachdem Sie ein wenig zur Ruhe gekommen sind, ganz gelassen und vorbehaltlos in sich hineinzuhorchen. Schauen Sie einfach mal, ob da nicht Gefühle in ihren aufsteigen, die eine enorme Ähnlichkeit mit Gewissheit haben. Wenn Sie diese Gewissheit nun in einen simplen Satz fassen sollen, dann könnte der vielleicht so lauten: Es ist schön, dass die Kinder da sind, Stress hin oder her. Es ist auf völlig unvernünftige Weise bereichernd und schön!"
(ebd., S. 199).

Die Liebe zu den Kindern ist „unvernünftig" bereichernd und schön, sofern sie mit Gegenleistungen verbunden ist. Auch dieser Gedanke entsteht als Intuition:

„Und zugleich, mit derselben Intensität - wagen Sie es einfach mal - drängt sich ein zweiter Gedanke auf, und wenn es kein Gedanke ist, so doch ein Gefühl, das sich ungefähr so zusammenfassen lässt: Es wäre verdammt schön, *gehorsame* Kinder zu haben. Und wenn Sie schon einmal soweit sind, dann stellen Sie sich gleich die nächste Frage: Und was hindert mich eigentlich daran? Vergessen Sie bitte nicht …: Die Forderung nach kindlichem Gehorsam hat ganz viel mit elterlicher Liebe zu tun. Im Grossen und Ganzen ist beides ein und dasselbe" (ebd.).

Diese Strategien sind solche der pädagogischen Diskurses selbst. Sie sind nicht erst in Abgrenzung von „Achtundsechzig" wirksam, und sie sind auch nicht durch „Achtundsechzig"

ausser Kraft gesetzt worden. Auf „Gehorsam“, „Elternliebe“ und den bereichernden Besitz von Kindern konnte man nicht erst seit PESTALOZZI zurück greifen, und es sicher kein Zufall, dass der geschichtslose Kinderpsychologe fast wörtlich auf HERMAN NOHLS Theorie des „pädagogischen Bezuges“ eingeht, ohne sie zu nennen, aber in genauer Angleichung an ihre beiden Pole, nämlich *Gehorsam* und *Liebe*. Auch diese Theorie verlangte nichts als Gewissheit, die aus innerer Anschauung hervorgeht (MILLER 2001).

Die ideale Struktur ist wichtiger als der Prozess, den ja Ratgeber auch unmöglich vor Augen haben können. Irgendwie geht es immer um die Herausbildung „wahrer“ Verhältnisse, „echter“ Beziehungen oder „richtiger“ Gesinnungen, statt sich auf einen Prozess einzulassen, der von Bilanzen und Korrekturen lernt. Man will vorher wissen, was kommt, während man immer nur dosiert erfährt, was als Realität bearbeitet werden kann. Es gibt in der Erziehung keinen Masterplan, der die Erfahrungen sicher leiten könnte. Aber die Ratgeberliteratur wird geschrieben, um Sicherheiten dieser Art bereit zu stellen, während die Erfahrung sich nur selbst korrigieren kann, nützliche Hinweise von Aussen nicht ausgeschlossen. Aber der Hinweis muss zum Problem passen, nicht umgekehrt, und dabei hilft es nicht, auf die Rede von „Gehorsam“ und „Disziplin“ zurückzukommen.

Das sind wenig mehr als Gedankenspiele in Ratgebern, die suggerieren, was sich entweder von selbst versteht oder praktisch nie eintritt. Aber wozu dient dann dieser ganze Reflexionsaufwand? Er kommt nicht etwa zufällig zustande oder ist die Schrulle eines bemühten Autors, die an sich nicht der Redewert ist. Offenbar besteht eine *diskursive* Neigung, Erziehung möglichst von *Bedrohungen* her zu verstehen, also nicht als lakonisch zu handhabende Normalität, die gelegentlich von Eltern wie Kindern durchbrochen wird, sondern als strukturelles Drama, das auf die ganze Welt ausgedehnt werden kann und nie einen bedrohungsfreien Punkt erreicht. Es gibt immer Gefahren, ständig muss gewarnt werden und permanent droht der Anfang eines neuen Übels.

Auf merkwürdige Weise sind Nachrichten über Erziehung und Bildung fast immer negativ. Die Nachrichten verknüpfen sich mit Signalwörtern, die unmittelbar Betroffenheit auslösen, wobei sich ganz unterschiedliche Ereignisse und Daten zu Metaphern verdichten, die, obwohl vage, unmittelbar mit Schrecken besetzt sind, ohne wirklich Angst zu machen. Es sind abstrakte Nachrichten, solche der Statistik, mit der „Tendenzen“ oder „Trends“ beschrieben werden, die im Einzelfall nicht zutreffen und aber gleichwohl Wirklichkeit zu erfassen scheinen. Der Horror ist entsprechend eine sehr distanzierte Empfindung, die sich auf die pädagogische Welt im Allgemeinen bezieht und die doch ein treffendes Urteil zuzulassen scheint. Das zeigt sich an Erscheinungen wie „Wohlstandsverwahrlosung“, „Scheidungskinder“, den oder das „Burn Out“ von Lehrkräften, das „ADS-Syndrom“ oder auch nur an „PISA“, eine komplizierte Statistik über Leistungstests, die kaum jemand wirklich versteht und die aber zum Beispiel die gesamte deutsche Bildungspolitik in hellste Aufregung versetzen konnte, sofern „hell“ eine ästhetische Grösse ist, die man bis zum Superlativ steigern kann.

Echter Horror wie der des Amoklaufs von Erfurt ist entsprechend unfassbar. Wenn tatsächlich Gewalt in die als heil angenommene Welt der Erziehung und Bildung einbricht, sind die Grenzen des Fassungsvermögens schnell erreicht, nicht zuletzt weil Vorbeugung kaum möglich erscheint und der Ausdruck „Restrisiko“ eine nochmals gesteigerte Fassungslosigkeit hinterlässt. Anders der abstrakte Horror: Die öffentliche Reflexion von Erziehung und Bildung präferiert einen nicht greifbaren und doch ganzheitlichen Schrecken, der überall auftreten kann, gegen den aber jederzeit geeignete Massnahmen möglich sind. Alle meine Stichworte - ausgenommen „Erfurt“ - stammen aus Expertendiskussionen, die

scheinbar selbstlos auf schwere Krisensymptome reagieren, unmittelbar Abhilfe schaffen wollen und natürlich Interesse habe, dass die Krise möglichst lange dauert oder nach ihrer Bewältigung möglichst schnell eine neue Krise erfunden wird.

Die heutige Erziehung, das zeigt ein Blick in die Bestseller-Liste, kann als „Notstand“ erscheinen und sogar als eine einzige „Katastrophe“; der abstrakte Horror kann sozusagen nicht gross genug sein, während die gesamte Diskussion unterstellt, dass Abhilfe nicht nur möglich, sondern zugleich unmittelbar wirksam ist.

- „Erziehung“, ich wiederhole diesen Punkt, ist zugleich eine negative und eine positive Kausalität, sie verursacht, was sie nur selbst beseitigen kann, wobei es dann nahe liegt, die „gute“ von der „schlechten“ Erziehung zu unterscheiden und damit für Beruhigung zu sorgen.
- Die gute Erziehung ist die, die man selbst besorgt, die schlechte ist die der Anderen, möglichst solcher, die fern von der eigenen agieren.

Man beherrscht den eigenen Nahraum, auf den alles *nicht* zutrifft, was im Allgemeinen die pädagogische Welt bestimmt, nämlich die negativen Nachrichten und der abstakte Horror. Dazu passt, dass Schulen von Eltern und Kindern umso schlechter beurteilt werden, je weniger die eigene Schule betroffen ist. Und dazu passt auch, dass Ratgeber sich mit Vorliebe an Eltern wenden, denen gesagt wird, wie sie trotz des Zustands der Welt richtig erziehen können, wobei eigentlich nur ihre Kontrollüberzeugungen bestärkt werden. Dieser Befund verweist auf ein eigentümlich strukturiertes Feld der öffentlichen Reflexion, das Mühe hat mit der Realität, weitgehend ohne Zahlen auskommt, Einzelfälle verabsolutiert, merkwürdige Ideologien pflegen kann und dafür hohe Schutzzäune zur Verfügung hat. Frei nach HEGEL: Wenn sich die Wirklichkeit dem nicht fügt, dann ist die Wirklichkeit schuld, nicht die Theorie.

Es gibt sehr viele Wörter, mit denen sich pädagogischer Schrecken verbinden soll. Genannt habe ich fünf, die auf aktuelle Befürchtungen und deren Diskussion verweisen, nämlich

- „Wohlstandverwahrlosung“,
- „Scheidungskinder“,
- „Burn Out“,
- das „ADS-Syndrom“
- und „PISA“.

Die Reihe liesse sich fortsetzen, man denke an „Einzelkinder“, „Leistungsverweigerung“, „Schulversagen“, die „gelernte Unselbständigkeit“, den „heimlichen Lehrplan“, die „Medienkindheit“ und Ähnliches mehr. Interessant ist dabei, dass auch scheinbar positive Wörter wie zum Beispiel „Hochbegabung“ nicht ohne Schrecken kommuniziert werden können. Hochbegabte Kinder, so liest man, leiden unter ihrer Begabung, sind sozial isoliert oder werden in der Schule nicht ausreichend gefördert, was zum Beispiel von Migrantenkindern in Hauptschulen wesentlich eher gesagt werden könnte. Aber „Hochbegabung“ ist ein Thema mit hohem Elterninteresse, „Migrantenkinder in Hauptschulen“ ist es nicht.

Die meisten Stichworte lassen sich relativ gut rekonstruieren, auf drei gehe ich näher ein, nämlich auf „Wohlstandverwahrlosung“, „Scheidungskinder“ und „Burn Out“. Alle genannten Stichworte entstammen Forschungskontexten oder sind mindestens in der pädagogischen Literatur prominent geworden. In allen Fällen löste sich das Stichwort vom

Kontext und wurde zu einem frei verfügbaren Label, das kausale Kraft anzunehmen vermag. Die Stichworte verweisen so auf Ursachen, mit denen sich unmittelbare Plausibilität zu verbinden scheint. Notwendig ist das, weil der pädagogische Alltag weit mehr Rätsel aufgibt, als dass er Lösungen zur Verfügung hätte, so dass kurzgeschlossene Kausalitäten für Entlastung sorgen können. Wer das Konsumverhalten von Kindern missbilligt, es aber weder reduzieren noch abschaffen kann, ist mit der Kategorie „Wohlstandsverwahrlosung" gut bedient, obwohl oder weil nichts weiter geschieht als ein Schlagwort zu einer Ursache zu stilisieren.

Wirksam ist diese Strategie, weil „Wohlstand" immer eine pädagogisch zweifelhafte Grösse gewesen ist, man denke an die Diskussion über „Luxus" zwischen VOLTAIRE und ROUSSEAU und daran, dass und wie das antike Ideal der Askese die christlichen Vorstellungen über „Erziehung" geprägt hat und offenbar immer noch prägt (OELKERS 2003). Wohlhabenden Eltern kann leicht unterstellt werden, dass für sie der Wohlstand wichtiger sei als ihre Kinder, vor allem aber kann unterstellt werden, dass der Wohlstand die Kinder verderbe, weil sie „zu früh" „alles" haben, was immer das heissen mag. Dahinter steht das alte erziehungskritische Motiv der „Verwöhnung", nur dass diesmal nicht einzelne Personen Kinder zu deren Nachteil verwöhnen, sondern ganze Milieus. Ab wann zu viel Wohlstand in schlechte Erziehung umschlägt, muss nicht gesagt werden, die einfache Milieutheorie genügt, um zu erklären, dass auch und gerade Kinder aus wohlhabenden Familien „verwahrlosen"[65] können. Früher waren nur Kinder aus unteren Schichten verwahrlost, heute hat der pädagogische Schrecken - mindestens in der Literatur - auch die bürgerlichen Schichten erreicht.[66]

„Kinder des Wohlstands" wurden schon in der Ratgeber-Literatur der siebziger Jahre zu einer auffälligen und negativen Grösse (PENTZLIN 1974), am Ende der achtziger Jahre spielte sich der Ausdruck „Wohlstandsverwahrlosung" ein, 1991 wurde die „Erziehung im Konsumrausch" erfunden (VON FRIESEN 1991) und 1994 liess sich an Fallbeispielen beschreiben, „was der Wohlstand aus unseren Kindern macht". Der Befund lautete vor acht Jahren wie folgt:

- „Wohlstandskinder" sind einer totalen „Aussenlenkung" ausgesetzt, die auf „primären Lustgewinn" ausgerichtet ist, ohne dass die Kinder wirklich erleben und selbst aktiv sein könnten (ZÖLLNER 1994, S. 78ff.).
- Die Verwahrlosung zeigt sich im „Leerlaufverhalten", im „unbeteiligten Spiel mit genormtem, technisiertem Spielzeug" oder im „wahllosen ‚Hineinziehen' von Fernsehsendungen" (ebd., S. 81).
- Die Folgen werden so beschrieben: „Die externen Zielsetzungen und die vorgebahnten Antriebsrichtungen des verwalteten und verplanten Wohlstandskindes behindern den Aufbau eigenständiger Motivation" (ebd.), auf die aber im Leben alles ankommt.

---

[65] Die Wortgeschichte verweist nicht auf milieubedingte Vernachlässigung, sondern auf mangelnde Achtung. Das mittelhochdeutsche Wort *verwarlosen* lässt sich mit „unachtsam behandeln" übersetzen. Damit verbunden ist das althochdeutsche *waralos* oder „achtlos".

[66] Dass „Verwahrlosung" die Folge mangelhafter oder fehlender Erziehung ist, wird am Ende des 19, Jahrhunderts lexikalisch verbürgt. „Verwahrloste Kinder (sind) solche, die aus Mangel einer entsprechenden Erziehung (Aufsicht, Bewahrung, Unterweisung) in einen Zustand geraten, der sie selbst unglücklich und zur würdigen Teilnahme an der allgemeinen menschlichen Aufgabe und Gesellschaft untüchtig macht" ((KÖZLE 1899, S. 412).

Wenn man will, kann man „Leerlaufverhalten“, „unbeteiligtes Spiel mit technisierten Spielzeug“ und „wahlloses Hineinziehen von Fernsehsendungen“ im Verhalten von Kindern und Jugendlichen *jeden Tag* beobachten. Die These der „Wohlstandsverwahrlosung“ kann also ständig verifiziert werden, ohne damit irgendetwas gezeigt oder gar bewiesen zu haben. Das Gegenteil nämlich kann immer auch beobachtet werden, und zwar an den gleichen Phänomenen,

- etwa die Bewältigung von alltäglichem Leerlauf durch aktiven und kreativen Konsum,
- die hochgradige Beteiligung und sehr eigenständige Motivation im Umgang mit Games
- oder die kognitive Entschlüsselung des Fernsehangebots zum Vorteil der eigenen Motivation.

Aber Kinder und Jugendliche *sollen* Opfer ihrer Milieus und Medien sein, keine Botschaft ist besser geeignet, den Ton des Schreckens zu erzeugen. Was kleine Kinder mit Pokémon wirklich lernen, ist dann nebensächlich, während niemand mehr reale Games durch gutes Holzspielzeug ersetzen kann.

Heute kann im gleichen Ton des Schreckens behauptet werden, viele Eltern zögen sich aus der Erziehung ihrer Kinder zurück, statt pädagogische Verantwortung zu übernehmen, würden sie lediglich an der eigenen Emanzipation interessiert sein, und die Grundlage jeder Erziehung, die Familie, sei in jeder Hinsicht „ausgebrannt“ und „ausgebeutet“ (JÄCKEL 2000). Basis für solche Behauptungen sind zumeist Fallbeispiele, oft solche aus der unmittelbaren Nachbarschaft der Autoren, die anhand der Ausdeutung ihrer Beispiele ein generelles Bild der pädagogischen Wirklichkeit zu entwerfen versuchen. Unterstellt wird, dass diese Wirklichkeit einer bestimmten Tendenz folge und dass diese Tendenz im Kern negativ sei - „Wohlstandsverwahrlosung“ oder „Verwöhnung“ kann schon vom Ausdruck her nichts Positives sein. Was „Verwöhnung“ oder „Verwöhntsein“ tatsächlich sind, muss dann nicht geklärt werden.

Ähnlich wie in dem Buch zur „Guten Autorität“ warnt auch ein Bestseller auf dem Sachbuchmarkt (GERSTER/NÜRNBERGER 2002), der im letzten Jahr erfolgreich[67] den „Erziehungsnotstand“ ausgerufen hat, vor den „Folgen grenzenloser Liebe“ (ebd., S. 58). Das Wort „Gehorsam“ wird vermieden, dafür werden „Problemkinder“ konstruiert, die sich aus einer kausalen Digression ableiten. Von Anfang an wird alles falsch gemacht, wobei nie gesagt wird, wie oft so etwas vorkommt, wer genau betroffen ist und in wie viel Fällen es *nicht* so ausging, wie behauptet wird:

- „Die Eltern, liebevoll und stets verzeihend, … werden sehr gelassen und ‚vernünftig’ (auf Aggressionen) reagieren, ihren kleinen Wilden sogar heimlich oder offen ein bisschen bewundern und einander versichern, was für Power und kindliche Leidenschaft doch in ihrem Sprössling steckt“ (ebd., S, 58).
- „Im Kindergarten wird das Kind dann als ‚ein bisschen schwierig’, vielleicht sogar als ‚verhaltensauffällig’ wahrgenommen … Doch (der kleine Wilde) lernt bald, dass er schon beim kleinsten Rempler gegen sich nur so laut wie möglich brüllen muss. Dann werden die Kindergärtnerinnen schon herbeieilen und ihm helfen“ (ebd., S. 58/59).

[67] Sieben Auflagen bis Februar 2002.

- „Nicht selten wird aus einem Kind ein Problemkind, weil die Eltern die Ursachen für die Probleme ihres Kindes nie bei sich, ihrer Erziehung und in ihrem Kind sehen, sondern sich lieber über die Rüpeleien seiner Spielgefährten beschweren“ (ebd., S. 59).
- „Die Angst der Erwachsenen vor Konflikten mit dem Kind, das Bestreben vieler Eltern, ihren Kindern gute Kumpels oder Freuden zu sein, … sind schon so weit verbreitet, dass sei in Teilen unserer Gesellschaft als normal empfunden werden, etwa in der Schule. Dort haben Generationen von verwöhnten Kindern und verwöhnenden Eltern die Schulleitungen auf Schmusekurs gebracht“ (ebd.).

Auch „Scheidungskinder“ werden für Kausalkonstruktionen gebraucht, ohne auch hier eine klare empirische Datenbasis voraussetzen zu können. Scheidungen sind nicht in jedem Falle mit traumatischen Folgen für die Kinder verbunden, aber genau dieser Eindruck muss entstehen, damit von einer negativen Ursache und einem wirklichen Schrecken die Rede sein kann. Mit Zunahme der Scheidungsrate kann nur die pädagogische Bedrohung wachsen, ohne in Rechnung zu stellen, wie ungeschiedene, aber unglückliche und hoch konflikthafte Ehen Kinder behindern.

„Scheidungskinder“ sind Thema der Ratgeberliteratur seit Beginn der neunziger Jahre (BEAL/HOCHMAN 1992). Für die Traumatheorie, also die Annahme überwiegend oder ausschliesslich negativer Folgen für die Kinder vom geschiedenen Paaren, liegen Langzeitstudien vor, allerdings nur solche, die nicht repräsentativ sind, also wiederum Fallbeispiele darstellen (WALLERSTEIN/BLAKESLEE 1989). Das Thema ist hoch sensibel und sollte mit grosser Vorsicht behandelt werden, auch weil die meisten Ereignisse und Folgen gar nicht sichtbar werden. Die Erfahrungen können also nicht zu einem Label zusammen gepresst werden, das eine bequeme Erklärung liefert im Blick auf Phänomene, die gerade für die Absichten der Erziehung leicht unbequem werden können, etwa wenn man fragt, ob das Beibehalten der Situation, die die Scheidung ausgelöst hat, nicht die weit grösseren Traumata hätte mit sich bringen können.

Es sind Kinder, keine „Scheidungskinder“ mit Sonderstatus. Aber auf eine schwer erträgliche Weise sind „Scheidungskinder“ zugleich Objekt von Mitleid, das oft nur zur Selbstbestätigung der Nichtgeschiedenen dient, und von fragwürdigen Verallgemeinerungen, die die Kausalnot der Erziehung entlasten. Ob eine Veränderung des Verhaltens von Kindern zum Schlechteren tatsächlich und ausschliesslich auf die Trennung seiner Eltern zurück zu führen ist, lässt sich jedenfalls nicht allgemein behaupten; „Scheidungskinder“ aber sind eine überzeugende Erklärung, auch weil der nicht geschiedene Zustand mit dem Glück der Familie assoziiert wird. Im nostalgischen Blick auf eine Vergangenheit, die es so nie gegeben hat (COONTZ 1992), ist das immer möglich. Man unterstellt die heile Welt, die bedroht scheint und übersieht dann die Lösungen, die die Betroffenen tatsächlich finden und durchsetzen. Sie müssen nicht lediglich das Unglück steigern.

Unglück ist gleichermassen Ereignis und Schicksal, also die nicht korrigierbare Entwicklung des Lebens. Das Schicksal des Lehrerberufs scheint heute zu sein, den Verschleiss und das Schwinden der Kraft nicht beeinflussen zu können. In diesem Sinne ist vom „Ausgebranntsein“ die Rede; mit zunehmender Erfahrung wächst unter Lehrkräften offenbar nicht die berufliche Zufriedenheit oder die positive Routine, sondern schwindet die Belastbarkeit und nimmt die Perspektivlosigkeit zu. Dieses Bild dominiert die Wahrnehmung, und es ausschliesslich negativ. Auffällig ist dabei, das auch die seriöse Forschung kaum

vergleichend angelegt ist, also nur *Teacher Burnout* untersucht (VANDENBERGHE/HUBERMAN 1999) und so ein spezifisches Schicksal nahe legt, das bei allen Präventionsversuchen doch unabwendbar scheint, mit der Folge, dass je näher man dieses Schicksal kennt, desto unattraktiver der Lehrerberuf wird.

„Burnout" von *Eltern* ist demgegenüber kaum ein Thema, was insofern unmittelbar einleuchtet, als man diesen Beruf nicht verlassen kann und schon aus diesem Grunde die Larmoyanz beschränken muss. Inzwischen liegen detaillierte Studien zur Belastung von Lehrkräften vor (etwa: FORNECK/SCHWIEVER 2001), während der Stress von Eltern - und von Kindern im Umgang mit Eltern - der Ratgeberliteratur überlassen wird, die mit Sätzen hervorsticht wie den, dass man das sein Kind „wirklich kennen" muss, wenn man seine Persönlichkeit fördern will (ZÖLLNER 1994, S. 84).[68] Aber Kinder sind nie transparent, wenn man sie zu verstehen sucht, täuscht man sich leicht selbst, und allzu viele Gelegenheiten dafür stehen gar nicht zur Verfügung. Knappe Zeit, gehetzter Umgang oder die Flüchtigkeit einer Problemlösung sind Alltag, jedoch nicht Thema pädagogischer Beratung, es sei denn, das Leben unter diesen Bedingungen wird als Zumutung hingestellt, der mit dem „Mut zur wahren Erziehung" konfrontiert wird (ZELTNER 1996).

Was Erziehung ist, wird dann oft einer rätselhaften Trivialisierung überlassen. Ich zitiere nochmals aus dem „Erziehungsnotstand":

> „Immer ja zu sagen, immer jeden Wunsch erfüllen, ist sehr bequem. Neinsagen führt zu Begründungszwängen, Konflikten, Liebesentzug der Kinder und kostet auch Zeit. Die Jasager ersparen sich das alles.
> Prinzipielle Neinsagerei ist indes auch nicht die Lösung. Sie liegt dazwischen. Den richtigen Punkt zwischen Härte und Nachgiebigkeit zu finden, *darin besteht die Kunst der Erziehung*"
> (GERSTER/NÜRNBERGER 2002, S. 63; Hervorhebung J.O.).

Wie dieser „richtige Punkt" erreicht werden kann, wird nicht gesagt, dass es ihn gibt, steht fest. Ob sich dadurch irgend etwas bessert, bleibt offen, und vermutlich ist es diese Strukturlosigkeit der Aussagen, die die Neigung befördert, die pädagogische Welt schwarz zu betrachten.

Damit lässt sich eine andere Frage verbinden, die nämlich, warum Erziehung unablässig wirksam sein muss, und dies ausschliesslich positiv.

- Gerade, wer von der Wechselseitigkeit der Beziehung zwischen Eltern und Kindern oder zwischen Lehrern und Schülern ausgeht,
- müsste eigentlich von gebrochenen, langfristig verketteten, dabei oft paradoxen und nie linearen Wirkungen ausgehen,
- während heute Ausdrücke wie „Outputsteuerung", „Qualitätsmanagement" oder die „Zielgenauigkeit" von Massnahmen suggerieren,
- dass auf überraschende und durchaus magische Weise im pädagogischen Feld der Nürnberger Trichter doch noch erfunden wurde.

---

[68] „Nur auf dieser Basis wird es möglich zu unterscheiden, was unechte, von aussen geweckte Schein-, Luxus- und Konsumbedürfnisse sind und welche dagegen die person-nahen Antriebe sind, die auszuleben wichtig ist für die Entfaltung und Stärkung der kindlichen Persönlichkeit" (ZÖLLNER 1994, S. 84f.).

GEORG PHILIPP HARSDÖRFFERS[69] „Poetischer Trichter“ behauptete, die Didaktik soweit verfeinert und effektiviert zu haben, dass sie in der Lage sei, innerhalb von wenigen Stunden[70] jedem Laien die Prinzipien der Dicht- und Reimkunst beizubringen.[71] Das war Mitte des 17. Jahrhunderts keine ungewöhnliche und auch keine unglaubwürdige Behauptung, die Didaktik - und nicht nur die der Dichtkunst - bestand aus grossen Verheissungen, wie Lehren und Lernen auf wunderbare Weise erleichtert werden können. Mit der richtigen Methode sollte es möglich sein, Erziehung und Bildung ebenso rasch wie preisgünstig und nachhaltig zu verbessern. Das heutige Problem der „Effizienz“, anders gesagt, hat seine eigene Geschichte, deren Anmut es ist, eine Geschichte der fehl geschlagenen Projekte zu sein. Allerdings ist das nicht immer leicht zu durchschauen gewesen, es dauerte fast hundert Jahre, bis aus dem „Poetischen“ der „Nürnberger Trichter“ geworden war, eine Verballhornung, die anzeigen sollte, wie grotesk widersinnig allein nur die Metapher des Trichters für die Beschreibung von Lehr- und Lernprozessen ist.

Der „Weisheitstrichter“ wird in der deutschen Literatur vermutlich zuerst in MICHAEL STIFELS Buch *Deutsche Arithmetic* von 1545 erwähnt, interessanterweise von einem Autor, der für den 18. Oktober 1533 früh um 8 Uhr den Weltuntergang berechnet hatte.[72] Die Metapher des „Trichters“ lässt sich bis auf die arabische Astrologie zurückführen, die schon im 11. Jahrhundert das „Eingiessen“ der Weisheit plausibel zu machen verstand.[73] Fehlprognosen wie die des Weltuntergangs beeinträchtigten die Plausibilität des „Trichters“ nicht. HARSDÖRFFER benutzte 1648 eine historisch sehr erfolgreiche, ebenso einfache wie einleuchtende Metapher und verband sie mit Zeitökonomie. Der didaktische Erfolg sollte sich nach Stunden berechnen lassen, etwa so wie schulische Effektivität im 19. Jahrhundert nach einem einheitlichen Zeitmass berechnet wurde, das zwar „Schulstunde“ hiess, aber ironischerweise nie 60 Minuten umfasste.

Obwohl der „Nürnberger Trichter“ inzwischen in Verruf geraten war, hielten sich die damit verbundenen Effektannahmen:

> Es soll im Schulunterricht möglich sein, einer grösseren Gruppe von nicht gleich aufmerksamen, de facto oft unaufmerksamen Schülerinnen und Schülern innerhalb einer bestimmten Zeitspanne mit identischem Erfolg den gleichen Inhalt zu vermitteln, und dies über Jahre bei nicht nachlassender Motivation.

Das erinnert tatsächlich an die Magie des Trichters, nur dass bei HARSDÖRFFER der einsame Leser und nicht eine Gruppe von Schülern vorausgesetzt war, die zu keinem Zeitpunkt dem Gang des Unterrichts so Folge leisten, wie der Leser den Zeilen des Buches. Was für den Unterricht angenommen werden muss, gilt für die Erziehung generell, sie kennt

---

[69] GEORG PHILIPP HARSDÖRFFER (1607-1658) studierte in Altdorf und Strassburg Jura und wurde nach einer ausgedehnten Bildungsreise durch Europa 1637 Gerichtsassessor in seiner Heimatstadt Nürnberg. 1655 wurde er Ratsmitglied, nachdem er zuvor zusammen mit JOHANN KLAJ den „Pegnesischen Hirten- und Blumenordnen“ zur Pflege der deutschen Sprache und Literatur gestiftet hatte.

[70] Gemeint sind *Lehrstunden*.

[71] GEORG PHILIPP HARSDÖRFFER: *Poetische Trichter/ Die Teutsche Dicht- und Reimkunst/ ohne Behuf der Lateinischen Sprach/ in VI Stunden einzugiessen*“ (Nürnberg 1648-1653).

[72] MICHAEL STIFEL (1487?-1567) war zunächst Augustiner-Mönch, schloss sich dann der Reformation LUTHERS an und wurde 1527 auf Empfehlung LUTHERS Pfarrer in Lochau (heute Annberg) in der Nähe von Wittenberg. 1532 veröffentlichte er *Ein Rechen Büchlein Vom End Christ*. Auf der Basis der „Wortrechnung“ glaubte er, aus Bibelstellen geheime Informationen gewinnen zu können. Das Besondere an dem nach ihm benannten „Stifel-Quadrat“ ist, dass durch Entfernen der äusseren Zeilen und Spalten ein magisches Quadrat entsteht.

[73] Etwa: ALMANSOR: *Aphorismi seu propositiones sententiae astrologicae ad Saracenorum regem* (Druck Basel 1530). ALAMANSOR lebte um die Mitte des 12. Jahrhunderts.

kein gleichmässiges Fliessen, wie es die Metapher des Trichters unterstellt. Demnach hätte „Erziehung“ folgende Voraussetzung:

- Die Grenze des Trichters ist die Fassungskraft des Kopfes, je grösser der Kopf, desto mehr geht hinein; das Fliessen selbst wird davon nicht berührt.
- Die Erziehung aber hat ihre Grenze darin, dass sie unstet ist, Intervalle kennt, mit Brüchen auskommen muss, Höhen und Tiefen zu überwinden hat - kurz: nicht linear verläuft, und dies weder nach oben noch nach unten.
- Es gibt weder einen geraden Aufstieg noch einen geraden Niedergang.

Davon sind die theoretischen Vorstellungen oder die pädagogischen Erwartungen zu unterscheiden, die mit „Erziehung“ verbunden werden. Sie gehen davon aus, dass eine Bewegung stattfindet, die von unten nach oben erfolgt, auf steten Zuwachs angelegt ist und keinen wirklichen Verlust kennt. Das Verb „erziehen“ spielt auf Heraufziehen an und bezeichnet im übertragenen Sinne einen Handlungskomplex, der Kinder so zu beeinflussen vermag, dass sie am Ende geworden sind, was als Erziehungsziel für sie vorgegeben war. Ein solcher direkter, heute würde man sagen „zielgesteuerter“ Zusammenhang zwischen Anfang und Ende der Erziehung hat immer schon Plausibilitätsprobleme erzeugt. Er galt im 15. und 16. Jahrhundert als so unwahrscheinlich, dass es üblich wurde, für Neugeborene Horoskope erstellen zu lassen, um wenigstens ein Minimum an Sicherheit über den Ausgang zu erhalten, mit der Pointe, dass Schicksalslehren Erziehung überflüssig machen.

Heutige Eltern vertrauen Therapeuten, Ratgebern[74] oder immer noch Astrologen, ohne mehr Gewissheit zur Verfügung zu haben. Es scheint schwer erträglich zu sein, sich Erziehung als anstrengenden Prozess mit offenem Ausgang vorzustellen, aber viel mehr bleibt nicht übrig, wenn „Trichter“ nichts sind als fragwürdige didaktische Metaphern, wenn auch die beste Planung die Zukunft nicht wirklich antizipiert und wenn das Unvorhergesehene die stärkste Kraft des Erlebens ist. Woher aber kommt dann die Neigung, „Erziehung“ vom Ziel her zu erwarten und nicht vom fortlaufenden Prozess? Und warum werden ständig Diskurse über Ziele oder die besten aller Absichten geführt, ohne die unvermeidlichen und produktiven Abweichungen unterwegs in Rechnung zu stellen?

Ich vermute, dass das etwas mit der Dominanz des Negativen zu tun hat: Man kann sich die politische Reaktion auf PISA kaum als unsicheren Prozess mit hohen Abweichungen vorstellen, die die Systemkorrekturen auf unvorhergesehene Weise und aber wirksam zu verändern verstünden. Das Ziel, die Qualität der Schulen zu verbessern, muss erreicht werden, während die Erklärung der Absicht oft so abstrakt ist, dass konkrete und erreichbare Ziele damit gar nicht verbunden werden können. Die starke Negativität zwingt zur perfekten Reaktion, die wie ein fortlaufender und zielgenauer Prozess vorgestellt wird. Auch das gilt generell:

- „Wohlstandsverwahrlosung“ ist ein so dramatischer Missstand, dass nicht einfach *Teilziele* angestrebt werden können, sondern das gesamte Übel beseitigt werden muss und dies möglichst unmittelbar.
- Es kann nicht *ein bisschen* „Lehrer-Burnout“ geben,
- *alle* „Scheidungskinder“ müssen irgendwie Schaden erleiden
- und das „ADS-Syndrom“ muss sich *ganzheitlich* zeigen, wenn es wirksam bekämpft werden soll.

---

[74] Auch und gerade literarischen Ratgebern (OELKERS 1995, KELLER 2000).

Was damit zur Rede steht, ist die öffentliche Sprache der Erziehung und Bildung, die Art und Weise, wie wir versuchen, uns über die Probleme zu verständigen, was als gute Lösung gilt und was nicht. Der Austausch von Patentrezepten ist dabei wesentlich nachhaltiger als die Suche nach echten Lösungen. Das zeigt sich dort, wo sich sehr schnell schwierige Probleme in scheinbar plausible Strategien verwandeln.

- Aber die „Ganztagsschule“ wird keine Lösung für die Betreuungsausfälle sein, die sich unweigerlich mit den knappen Erziehungszeiten verbinden, gleichwohl wird sie als Patentrezept angeboten, ohne mit der Lösung zugleich die erwartbaren Nachteile zu thematisieren.
- Die „Hyperaktivität“ vieler Kinder wird nicht dadurch verschwinden, dass der Therapieaufwand erhöht wird, wenn zugleich die Reizumwelten verdichtet werden und eine Kindheit in Musse immer unmöglicher wird.
- Und die Abnutzung der Motivationsprofile von Lehrkräften wird nicht dadurch geringer, dass ständig die intrinsische Motivation der Schüler beschworen wird.

Bestimmte Übel der Erziehung sind nicht zu beseitigen, andere sind ganz überflüssig und wieder andere sind gar nicht vorhanden und gleichwohl diskursbestimmend, man denke an die „heile Welt“, die es nie gab und die doch die Vorstellungen bestimmen kann. Die heile Welt ist als Fiktion bedroht und scheint doch unverzichtbar zu sein, wenn man vor Augen hat, wie Paare vor dem ersten Kind die Zukunft mit dem Kind erwarten. Empirische Untersuchungen zum Verhalten und den Einstellungen von Eltern verschiedener Länder ergaben für westdeutsche Eltern

- die höchsten Belastungswerte,
- zugleich das egalitärste Rollenverständnis vor der Elternschaft,
- die stärkste kognitive Auseinandersetzung mit Geburt und Säuglingspflege
- und die grössten Diskrepanzen im anschliessenden Rollenverhalten.
- Gleichzeitig sind die Individualisierungstendenzen besonders ausgeprägt (NICKEL/QUAISER-POHL 2001, S. 301ff., 309).

Auf der anderen Seite können bestimmte Wirklichkeiten, vor allem der Ökonomie und des kulturellen Wandels (LEBERGOTT 1993, STEINBERG/KINCHELOE 1997, BOYLES 1998), nicht einfach durch pädagogische Beschwörungen ausser Kraft gesetzt werden:

- Kinder wachsen in für sie kreierten kommerziellen Umwelten auf,
- es gibt eine unausweichliche Medienkindheit,
- die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen folgen nicht mehr einem einheitlichen Modell
- und in den meisten Familien ist die zur Verfügung stehende Zeit knapp und schon aus diesem Grunde kostbar.

In diesem Rahmen muss sich die Erziehung bewegen, was eigentlich Anlass sein sollte, ihre Zieloptik zu verändern. Sie stellt nicht etwas her, das zuvor nicht vorhanden war. Aber die *creatio ex nihilo* ist vermutlich der Preis, der für die magische Vergangenheit der Erziehungstheorie bezahlt wird, die immer allzu leicht mit Schöpfungsvorstellungen operiert hat, ohne konkrete Kinder vor Augen zu haben, die in keiner anderen Welt leben können als in ihrer eigenen.

„Erziehung“ ist nicht einfach „Einwirkung“ auf erwartungsvolle Kinder, die froh sind, dass sie erzogen werden. Fragt man Kinder, was sie von der Erziehung halten, die sie erleben,[75] dann spiegeln sich in den Antworten keine pädagogischen Ideologien, sondern konkrete Erfahrungen, zumeist solche, die den Eigenanteil genau registrieren.

- Im Blick auf die eigene Erziehung verstehen sich Kinder nur im Extremfall wirklich als bedürftig,
- sie sind normalerweise auch keine Opfer, etwa ihrer Milieus,
- sie sehen ihre Eltern und Erzieher nicht verklärt, sondern realistisch,
- und sie sind erstaunt, wenn man ihnen vorliest, wie Ratgeber „Erziehung“ zugleich idealisieren und zum eigentlich unlösbaren Problem erheben.

Kinder beziehen sich auf die Geschichte des Umgangs mit Eltern und Erziehern, auf konkrete Ereignisse und Vorfälle, auf Erfahrungen, von denen sie ein Teil sind, ohne dafür Theorien zu benötigen. Es wäre auch eine seltsame Idee, würde man sich Kinder vorstellen, wie sie allmählich den Erziehungszielen immer näher kämen.

Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist als Wechselwirkung zu verstehen. Kinder sind nicht einfach ihrer Erziehung ausgesetzt, sondern sind daran beteiligt, was auch so zu verstehen ist, dass sie von einem bestimmten Alter an Verantwortung für ihre Erziehung übernehmen. „Wechselwirkung“ lässt sich mit der Feedback-Theorie erläutern, also der Theorie, dass es keine Wirkungen ohne Rückwirkungen geben kann. Kinder übernehmen also nicht, was ihnen vorgeben wird, sondern geben zurück, was sie erfahren. Sie reagieren auf Reaktionen, stellen sich auf Einstellungen ein und testen alle Zumutungen, wie dies Erwachsene in direkter und indirekter Kommunikation auch tun. Man würde also Kinder unterschätzen, stilisierte man sie als „erziehungsbedürftig“, in dem Sinne, dass sie auf Erziehung warten und froh sind, dass sie da ist.

Versucht man, den heutigen Alltag mit Kindern zu beschrieben, dann liegt es nicht selten nahe, eine Metapher wie *slapstick* zu verwenden, die auf kreatives Stolpern verweist, auf unfreiwillige Komik und Belehrtwerden über die Grenzen der Belehrung. Offen bleibt nur, wer über wen und wann lachen kann. Die Ordnung des Tages muss je neu gefunden werden, was man als „Erziehung“ bezeichnen kann, ist eine *Day-by-Day-Practice*, die wie eine unablässige Stabilisierungsleistung zu verstehen ist, und zwar beider Seiten (OELKERS 2001). Es geht ständig weiter, aber es ist unklar, wie genau man vorankommt. Dafür gibt es kein passendes Menschenbild und keine geneigte pädagogische Theorie, wohl aber die Erfahrung von Eltern mit Kindern und von Kindern mit Eltern, die mit wechselseitigen Absichten und ständiger Rückkopplung zu tun hat.

Das wirft die Frage auf, was hinter der Magie der Worte anzunehmen ist, eine kunstvolle Praxis oder ein banaler Alltag? Die Wörter verweisen auf Glanz und Elend gleichermassen, Erziehung und Bildung sind Perfektionserwartungen ausgesetzt, die so leicht so enttäuschen sind, dass die Ratgeberproduktion kaum nachkommt. Vermutlich ist die Kommunikation auch deswegen so leicht und einfach auf *negative* Befunde einzustellen. Aber besteht überhaupt Bedürftigkeit oder lösen Eltern und Erzieher zusammen mit den Kindern die Probleme, die sie lösen können, ohne sich durch die Last der grossen Worte beeindrucken zu lassen?

[75] Etwa im Blick auf Glückserfahrungen (BUCHER 2001).

Den magischen Wörtern der Erziehung und Bildung scheint Kritik nichts anhaben zu können. Die Logik ist immer dieselbe, auch hinter positiven Wörtern verbirgt sich ein Defizit, das möglicht umgehend behoben werden muss.

- Wörter wie „Selbstorganisation“ verweisen nicht auf Tatbestände, sondern darauf, dass zu wenig oder gar keine Selbstorganisation vorhanden ist, woraus die paradoxe Konsequenz gezogen wird, Kinder zur „Selbstorganisation“ erziehen zu müssen.
- Ähnlich wirkt der Ausdruck „vernetztes Denken“: Obwohl alles Denken vernetzt ist, kann erfolgreich der Eindruck erweckt werden, es herrsche grosse Not und im Gegenzug müsse unbedingt und überall „vernetztes Denken“ ausgebildet werden, wobei schon über die Definition nur babylonische Verwirrung angenommen werden kann.
- Das gilt paradoxerweise auch für die Erziehung zur Ganzheit. Eigentlich müsste „Ganzheit“ ein unbestrittener Begriff sein, während das Konzept so oft seine Bedeutung wechselt, wie ein neuer Verwendungskontext gegeben ist.

Als Ausweg aus den babylonischen Sprachspielen wird gelegentlich die Rückwendung auf ein klares Menschenbild empfohlen, das der Erziehung zugrunde liegen müsse. Aber es gibt so viele Menschenbilder, wie es Erziehungs- und Bildungstheorien gibt (OELKERS 2001a), ohne dass sich die Vielfalt reduzieren liesse, da ja Menschenbilder per definitionem letzte Grössen sein sollen. Zudem kann man über ein religiöses oder philosophisches Menschenbild nicht einfach abstimmen und auch kaum diskutieren, es sei denn als Austausch von unverrückbaren Positionen. Menschenbilder wären keine, könnte man sie beliebig relativieren, auflösen und vermischen. Sie haben auch nur dann Anhänger, wenn sie für Glaubenssicherheit sorgen, aber genau die passt nicht zu einer Erziehungserfahrung, die mit offenen und beweglichen Prozessen zu tun hat, bei denen es praktisch nicht sehr hilfreich ist, sich mit dem richtigen Menschenbild verbunden zu wissen.

Es gibt noch einen Einwand: In einer pluralistischen Gesellschaft mit sehr verschiedenen Kulturen und Lebensstilen kann und darf es nicht ein verpflichtendes Konzept der Erziehung geben, während die pädagogische Ideologie immer behaupten kann, sie und nur sie habe Recht. Aber die meisten Eltern und Erzieher folgen heute keiner bestimmten Ideologie der Erziehung, sondern versuchen, sich pragmatisch zu verhalten, also auf die Probleme einzugehen, die mit ihren Mitteln lösbar erscheinen. Nicht das vorausgesetzte Menschbild entscheidet, sondern die Problemlösung, so gering sie gemessen an den eigenen Erwartungen auch immer ausfallen mag. Befragt man Eltern und Kinder, dann, nochmals, spiegelt sich nicht die Ideologie, sondern wird auf eine Kasuistik gelungener oder misslungener Problemlösungen verwiesen, wobei oft nur eines auffällig ist, nämlich dass die schlechten Lösungen im Augenblick der Befragung keine Rolle mehr spielen.

Das gleiche gilt im übrigen auch für Lehrkräfte: Legt man ihnen nicht einfach Fragebögen vor, sondern befragt sie, also lässt sie persönlich zu Wort kommen, dann findet sich in den Antworten nicht eine starke Degression in Richtung „Burn Out“, sondern eine Beschreibung fortlaufender Problembearbeitung, bei der das zugestandene Misslingen mit der Dauer des Interviews zunimmt. Die Lehrkräfte beschreiben die Nöte der Zensurengebung, den Aberwitz von Selektionsentscheiden, das schlechte Gewissen über die mangelhafte Vorbereitung des Unterrichts oder auch die Freude über eine unerwartete Danksagung, aber nie, ob die „Erziehung zur Mündigkeit“ sich hat realisieren lassen oder ob die Schüler in „Unmündigkeit“ verharren mussten. „Mündigkeit“ ist wenn, dann eine Zielformel, die sich in der fortlaufenden Problembearbeitung des Alltags nicht wiederfindet.

Die Zeit der harten Dualismen und der unverrückbaren Gegensätze scheint demnach vorbei zu sein. Die Antwort auf PISA, auf das ADS-Syndrom oder auf die „Wohlstandsverwahrlosung“ kann nicht dort gefunden werden, wo in der Vergangenheit die grossen Antinomien konstruiert wurden, man denke nur

- an die „autoritäre“ oder die „anti-autoritäre“ Erziehung,
- an die „emanzipatorische“ oder die „repressive“ Pädagogik,
- an die Bildung zur „Selbstverwirklichung“ oder zur gesellschaftlichen „Anpassung“,
- überhaupt an populäre Gegensätze wie „Haben“ oder „Sein“ oder das „wahre Leben“ und das „falsche“.

Das hat die unangenehme Folge, nicht auf der richtigen Seite stehen zu können, sondern sich auf eine Praxis einlassen zu müssen, die die Gegensätze der Theorie ständig mischt. Davor schützt keine Berufung auf Autoritäten; vor der Mischung der Motive und so der Grenzen ist man nicht dadurch gefeit, dass man sich auf die „humanistische Psychologie“, die „Reformpädagogik“, das „Flow-Erlebnis“ oder die „Gruppendynamik“ beruft. Erziehung und Bildung bringen eigene und eigentümliche Formen der Praxis hervor, die sich nicht ableiten lässt und die daher auch nicht mit Rekurs auf Dritte entlastet werden kann.

Fragt man, was diese Praxis heute bestimmt, dann sind mindestens drei Veränderungen gegenüber der früheren Erziehung und Bildung augenfällig:

- Es gibt immer weit mehr Möglichkeiten als realisiert werden können;
- es gibt immer weit weniger Zeit als nötig erscheint;
- und es muss weit mehr verhandelt werden als je zuvor.

Die unablässige Bewältigung dieser Rahmenprobleme kann man als *kunstvolle* Praxis bezeichnen, versteht man darunter nicht die Anwendung vorgegebener Regeln der Kunst, sondern die fortlaufende Stabilisierung des Alltags, für den kennzeichnend ist, dass permanent ausgewählt und entschieden werden muss, der Modus der Entscheidung in vielen Fällen auf Verhandlungen verweist und der Ausgleich der Interessen immer unter hohen Zeitdruck erfolgen muss. Es gibt nicht einfach das richtige Timing oder die kunstvolle Mitte der wahren Erziehung. Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind mit existentiellen Gefühlen besetzt, die fortlaufend balanciert werden müssen, ohne je zu verschwinden. Betroffen sind immer Lebensentwürfe, die auch Ignoranz einzuholen vermögen - Wenn etwas, dann steht das hinter der Magie der pädagogischen Wörter.

Bleibt die Frage nach dem Objekt, das zugleich Subjekt ist, also den realen Kindern, von denen man ebenso sehr fasziniert sein kann, wie man sich im nächsten Augenblick über sie ärgert. Wie sind Kinder, wenn man sie nur in einem beleidigenden Sinne als „durchsichtig“ hinstellen kann? Durchsichtige wären langweilige Kinder, also solche, die nur in der Anpassung an Erwachsenenerwartungen existent sind. Reale Kinder geben Rätsel auf, entziehen sich den Perfektionsansprüchen und müssen von ihren Äusserungen her erschlossen werden. Eine direkte Einsicht gibt es nicht, auch wenn noch sehr „Partnerschaft“ oder „gleichsinniges Erleben“ betont werden mag. Kinder entziehen sich der angestrengten Nähe, und was sie für ihre Eltern und Erzieher „sind“, müssen die erschliessen und nicht sie. Äusserungen von Kindern sind spontaner, eigensinniger, verquerer und rätselhafter, als die meisten Erziehungstheorien dies wahrhaben wollen, ohne dabei unstrukturiert zu sein.

Das lässt sich abschliessend mit einer Serie von Kinderzeichungen belegen. Die Zeichnungen stammen von einem Jungen im Alter zwischen sieben und acht Jahren, sie sind spontan entstanden, ausserhalb von schulischem Unterricht und haben nichts mit Didaktik zu tun. Es sind Kommentare zur Welterfahrung des Kindes, also der Erfahrung von Personen, Ereignissen, Umständen und Vorkommnissen, die eindeutig und klar oder auch verschlüsselt und rätselhaft sein können. Freie Zeichnungen von Kindern sind seismographische Versuche, die eigene Welt zu erfassen, also ihr mit den Mitteln des Kindes Form und Sinn zu geben. In diesen Versuchen finden sich gleichermassen Witz, Scharfsinn, Naivität, Abstraktion, die grosse Geste und das Glück des absurden Moments, ohne dass irgendjemand dies angeleitet hätte.

In der Serie sieht man

- ein neugieriges grünes Unterseeboot mit seltsamen Bullaugen, das Fahrt aufgenommen hat und doch irgendwie in die falsche Richtung steuert;
- einen Vogel unter einer strahlenden Sonne, von dem man erst beim zweiten Hinsehen glauben kann, dass es sich um ein Bombenflugzeug handelt;
- einen Geburtstagsgruss, bei dem das Elternhaus zu einem strahlenden Gesicht mutiert, das von aufgelösten Papierschlangen umrahmt wird, ganz so, als wäre die Familie immer nahe am Karneval;
- ein „Bergbild von den Alpen in der Schweiz“, das eine Ahnung aufkommen lässt, was mit den Gletschern passieren wird;
- eine Hommage an die Mutter mit eingebautem Hinweis darauf, wie mühsam Erziehung sein kann;
- ein strenges Portrait einer Domina, das nicht die Lehrerin meint;
- ein penibel datiertes Portrait des Vaters, dem das zweite Gesicht davon zu schweben scheint;
- ein von Aussen nach Innen braun-blau-gelb gewirkter Gruss an die Eltern, der erst auf den zweiten Blick das Gesicht eines Panda-Bären erkennen lässt, ohne die Botschaft zu entschlüsseln;
- schliesslich ein Selbstportrait, das Aufgeweckheit zeigt und Markenbewusstsein[76], eine Mischung, die „Kindheit heute“ treffend zu charakterisieren versteht.

Für das Zustandekommen dieser Bilder brauchte es keine künstliche „Selbstorganisation“, keine Didaktik des „vernetzten Denkens“ und keine verbissen herbei geführte pädagogische „Ganzheit“. Der Charme der Bilder kann weder mit Hinweis auf „Wohlstandsverwahrlosung“ noch mit dem „ADS-Syndrom“ eingeschränkt werden, die Negativität greift nicht und die ganze Defizitmaschinerie gerät in Leerlauf, wobei das die Bedingung dafür ist, Vertrauen in die Zukunft des Kindes zu haben und in Einsicht seines Könnens sich auf das nächste Problem einzulassen. Was für Bilder gilt, ist wiederum generell anzunehmen: Die Zweifel der Erwachsenen, das Richtige zu tun, kann nur das Kind widerlegen - wenn man es lässt.

[76] *Globe* ist eine australischer Ausstatter für Skater.

2.3. Ratgeber und das Motiv der „Rettung“

Bedürftige müssen gerettet werden. „Rettung“ ist religionsgeschichtlich die Herauslösung aus der lebens- und glaubensbedrohenden Sphäre des Unheils. Unheil verweist immer auf Heilung. Es kann eine Prüfung Gottes sein, aber ist zugleich ein Versprechen, dass die Rechtgläubigen – und nur sie - gerettet oder vom Unheil befreit werden können. Letztlich basiert jeder Glaube auf dem Motiv der Erlösung. Das Heil findet man in dem Glauben, was so gedacht werden muss, dass Rettung Unheil und den Weg durch viele Prüfungen voraussetzt. Abgesehen Buddhismus verzichtet keine der grossen Weltreligionen auf die Dialektik von Unheil und Rettung. Ohne innerweltliche Bedrohung kann es keine wirkliche Erlösung geben. Der Glaube wird gestützt durch das Motiv der Rettung.

Im Römerbrief etwa heisst es:

> „Wer will uns scheiden von der Liebe Christi? Trübsal oder Bedrängnis oder Verfolgung oder Hunger oder Blösse oder Gefahr oder Schwert?
> Es steh ja geschrieben: ‚Um deinetwillen mordet man uns Tag um Tag; wir sind Schlachtschafen gleichgeachtet.’ Aber in all dem obsiegen wir durch den, der uns geliebt hat“
> (Röm 8, 35-37).

Das setzt *Gewissheit* voraus. Der starke Glaube überwindet jedes Übel, weil Rettung gewiss ist. Aber jeder Glaube verlangt nach Stützung, weil die realen Übel ja nicht einfach dadurch verschwinden, dass Christen sich der Liebe Jesus anvertrauen. Diese Liebe ist nur in Grenzfall der Mystik direkt erlebbar, sie muss vorgestellt und mit der alltäglichen Erfahrung vereinbart werden, was Situationen des Erprobens oder Testfälle voraussetzt. Ist die Liebe stark genug, auch dann stand zu halten, wenn das Leben ihr widerspricht? Aber die stetige Beantwortung dieser Frage allein genügt nicht. Die Gewissheit der Rettung muss symbolisch gestützt und mit klaren Zeichen aufgebaut werden, die die Glaubensgemeinschaft teilt.

Dafür gibt es typische Indikatoren: Seit dem Mittelalter war es in christlichen Regionen üblich, gegen alle möglichen Übel Schutzpatrone anzurufen. Schutz ist immer ein Problem gewesen. Das System der Schutzheiligen bezog sich auf die denkbar grössten und die denkbar alltäglichsten Übel. Vor der Pest etwa sollte der heilige SEBASTIAN schützen[77], vor Zahnschmerzen die heilige APOLLONIA[78] (DUPEUX/JEZLER/WIRTH 2000, S. 176/177). Die Patrone und Heiligen waren nötig, weil es keine andere, keine materielle Möglichkeit des Schutzes gab. Nur die Zeichen und Symbole konnten Rettung verheissen, also die Gewissheit vermitteln, dass die Gläubigen vor dem Übel bewahrt oder die Übel beseitigt werden.

---

[77] *Martyrium des heiligen Sebastian* (Skulptur, Strassburg (?) um 1510-1520).

[78] Skulptur der hl. Apollonia aus der Werkstatt von Meister LEONHARD VON BRIXEN (Holz, 58 cm) (um 1470). Martyrium der hl. Apollonia (Tafelgemälde, 81x53m5 cm) (um 1500/1510) (Pfarrkirche zu Kiens, Pustertal). Die Überlieferung geht auf *Historia ecclesiastica* des Bischofs EUSEBIUS VON CÄSAREA (um 263-339 n. Chr.) zurück.

Bemerkenswert ist, dass in der Bildüberlieferung schon früh pädagogische Motive auftreten, die sich auf den Schutz von Kindern beziehen. Ein Beispiel ist ein Altarbild aus dem Jahre 1467. Dargestellt wird die Anrufung des heiligen WENDELIN um Beistand. Das prächtige Bild von FRIEDRICH WALTHER[79], gefertigt in Nördlingen, ist ein Epitaph, es zeigt eine gerade verstorbene Frau, die auf dem Weg zur Erlösung ihre Tochter dem heiligen WENDELIN zum Schutz anvertraut (ebd., S. 178)[80]. Schutzlos sind kleine Kinder dann, wenn sie ihre Mütter verloren haben. Sie bedürfen besonderer Behütung, die nicht mehr durch natürlich Verantwortung besorgt werden kann. Dieses Motiv der symbolischen Behütung durch Heilige ist in der Literatur kaum beachtet worden und gehört doch zu den ältesten und stärksten Ausdrucksweisen der Elternliebe, die auf Verantwortung auch nach dem Tod verweist.

WENDELIN war im Mittelalter ein echter Volksheiliger (PERNOUD 1984), der auch in Erziehungsfragen angerufen wurde. Der Legende nach war er ein schottischer Königssohn, der um 550 geboren wurde. In tiefem christlichen Geist erzogen, verzichtet er auf den Thron, um Gott zu dienen. Am Ende einer Wallfahrt, die ihn bis nach Rom führte, lässt er sich in der Nähe von Trier als Einsiedler nieder. Er übernimmt Hirtendienste bei einem Edelmann und treibt das Vieh zu einem sieben Meilen entfernten Berg, wo er betet.

> „Der als räuberisch geschilderte Herr der Herde kommt unversehens vorbei und ist höchst erzürnt, dass WENDELIN, so weit entfernt, nun das zum Mahl bestimmte Tier nicht rechtzeitig werden bringen können. Doch als der Erboste in seinen Hof kommt, ist WENDELIN bereits dort. Tief erschrocken, bitte der Herr WENDELIN um Vergebung, baut ihm eine Zelle in der Nähe des benachbarten Klosters, dessen Mönche WENDELIN zum Nachfolger ihres verstorbenen Abtes wählen: Es ist Tholey, wo er 617 stirbt. Von vielen Kerzen umgeben, bestatten ihn die Mönche, finden aber am nächsten Morgen den Leichnam neben dem Grab. Sie nehmen dies als Zeichen, dass er andernorts begraben sein wolle, und spannen Ochsen, die noch nie gezogen haben, vor einen Wagen; diese fahren ihn, von selbst den Weg findend, auf den Berg, auf dem er betend so oft geweilt hat“
> (Reclams Lexikon 1979).

WENDELIN ist der Heilige der Schafe und Hirten. Kinder sind in der christlichen Überlieferung die „Schäfchen“ oder die „Lämmchen“ Gottes, die ihrem Heiligen anvertraut werden können. Auf dem Bild sieht man WENDELIN, den Hirtenstock in der Hand, inmitten seiner Herde. Er fasst sich an den Kopf und ist vertieft im Gebet. Er scheint langsam zu schreiten, hinter sich eine prächtige Stadt, die so genau dargestellt wird, dass man ganz im Hintergrund noch eine Windmühle und eine Hinrichtungsstätte erkennen kann, Symbole für Leben und Tod. Der Weg heraus aus der Stadt ins freie Feld wird begleitet von einem Dudelsackpfeifer, der hinter WENDELIN herschaut und ein Abschiedslied zu spielen scheint. Die Herde ruht und ist friedlich. Eine Gebetsschnur hängt an WENDELINS Handgelenk, er meditiert und konzentriert sich auf Gott.

„In der rechten unteren Ecke des Bildes kniet eine verheiratete Frau, die Donatorin, in kostbarem, pelzgefüttertem Mantel mit weisser Haube. In einer Hand hält sie den Rosenkranz. Mit der anderen präsentiert sie dem Heiligen ihre Tochter, die ein ärmelloses, totes Überkleid mit Schleppe trägt. Helmzier und Wappen der Familie – ein Strauss auf rotem Grund -

---

[79] Über den Maler ist wenig bekannt. FRIEDRICH WALTHER erhielt 1460 das Bürgerrecht von Nördlingen und wurde 1494 letztmalig in Konstanz erwähnt.

[80] FRIEDRICH WALTHER: *Gemälde des hl. Wendlin* (Nördlingen 1467) (Öl auf Holz, 118,5x76,5 cm) (Historisches Museum, Bern).

schliessen das Bild ab“ (DUPEUX/JEZLER/WIRTH 2000, S. 178). Die Frau ist BARBARA VETZER, geborene STRAUSS, die das Bild vor ihrem Tod in Auftrag gab. Sie starb 1467. Das Bild ist vermutlich die rechte Seite eines dreiteiligen Altars. Es stellt die Beziehung zwischen Mutter, Kind und Schutzpatron auf sehr subtile Weise dar:

> Mutter und Tochter „knien zu Füssen des Heiligen , sie blicken wie er mit gesenkten Lidern schräg nach vorne. Halb aus dem Bild, halb auf das … Mittelstück (des Altars ; J.O.) hin. Wie Wendelin hält Barbara Strauss eine Gebetsschnur in der Hand. Farblich sind die drei Figuren ebenfalls differenziert miteinander verklammert: Das Schwarz des Mantels der Mutter kehrt wieder in Wendelins Stiefel und Hut, das leuchtende Rot seines Umhangs wiederholt sich, etwas aufgehellt, im Kleid der Tochter und im Familienwappen. Der weite Hirtenmantel schliesslich steht flatternd vom Körper ab und bildet ein optisches Schutzdach“ für die darunter dargestellte Mutter mit ihrer Tochter. Auf diese Weise stellen sich beide „ganz bildlich in die Nachfolge und unter den Schutz des verehrten Heiligen“ (ebd.).

Die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern ist in der Emblematik des 16. und 17. Jahrhunderts gut belegt. Kinder in der Wiege werden so dargestellt werden, dass sie bedroht sind von einer Schlange und zugleich behütet durch einen Engel (HENKEL/SCHÖNE 1996, Sp. 957). Aus dieser Überlieferung erklärt sich der bis heute gebräuchliche Ausdruck „Schutzengel“, der immer die potentielle Bedrohung voraussetzt. Kinder werden in diesen Bildquellen auch zusammen mit dem Narren und dem Tod vor einem Fürsten dargestellt, was nochmals auf ihren besonderen Status verweist (ebd., Sp. 958). Sie sind dem Tod näher als die Erwachsenen und haben zugleich die geistige Freiheit eines Narren.

Aber früh ist auch pädagogisches Bewusstsein vorhanden, wenn ein Kind mit einer Wachstafel vor einem Bienenkorb abgebildet wird (ebd., Sp. 960). Erziehung heisst Formung nach dem Willen der Erwachsenen. Die lateinische Überschrift heisst „Formas fingetvr in omnes“: „Es - das Kind - wird zu allen Formen gestaltet“. Die Erziehung muss rechtzeitig einsetzen, und sie gleicht der Beschriftung einer Wachstafel. Das Bild entstammt einer spanischen Emblematik aus dem Jahre 1610. Es ist erstaunlich, dass die auf PLATO zurück gehende Metapher der Wachstafel fast zweitausend Jahre später völlig unverändert in Gebrauch ist, obwohl alle philosophischen und theologischen Kontexte gewechselt haben. In der Übersetzung lautet die Bildunterschrift so:

> „Dem Wachs gleicht das zarte Kind, das ihr auf eure Weise formen und dessen reinen Willen ihr lenken könnt, wenn es sich noch allem fügt und gehorcht. Wenn aber Strafe und Erziehung bis zur Reife auf sich warten lassen, wird es euch den Rücken kehren. Solange es ein Reis[81] ist, könnt ihr es zurechtbiegen, ist es jedoch ein Baum, lauft ihr Gefahr, es zu zerbrechen“ (ebd.).

Die Schösslinge eines Baumes müssen im Garten geschützt und gehegt werden (ebd., Sp. 158), wohlgeratene Kinder sind wie frische, junge Bäume (ebd.), selbst aus einer verdorrten Wurzel kann noch ein grüner Spross spriessen, vorausgesetzt Gottes Beistand in der Hand aus den Wolken (ebd., Sp. 156). Die schädlichen Triebe müssen abgeschnitten werden (ebd., Sp. 162). Von dieser Art sind Erziehungsüberzeugungen bis hinein ins 20. Jahrhundert, die vermutlich immer noch als Bodensatz abgerufen werden können. Erziehung mit der Beeinflussung von Wachstum, wobei von der körperlichen Formung auf die seelische geschlossen wird. Die Grundregel ist dabei, dass die Erziehung umso erfolgreicher ist, je

---

[81] Junger Zweig, Schössling. Das althochdeutsche Wort *(h)ris* geht auf das gotische *afhrisjan* zurück, das sich mit „abschütteln“ übersetzen lässt.

früher sie beginnt und je nachhaltiger die frühen Eingriffe wirken. Zwischen *guten* und *schädlichen* „Trieben“ kann klar unterschieden werden, ein Topos übrigens bis zur Psychoanalyse, nur dass Triebe nunmehr seelische Energien und nicht Metaphern sind. Aber „Triebe“ müssen auch bei FREUD noch früh unterdrückt werden, damit das „Über-Ich“ aufgebaut und so Zivilisation möglich werden kann.

Die Sicherheit dieser einfachen Unterscheidungen ist dahin. Aber immer noch wird das Motiv der Rettung gepflegt, nur diesmal von profanen Medien, die auf Schutzheilige verzichten und nur noch einen pädagogischen Glauben nötig haben, wobei „Schutzengel“ in der spirituellen Ratgeberliteratur noch immer ein beliebtes und erfolgreiches Thema sind (FOX 2000, SCHNEIDER/PIEROTH 2001[82]). Dieser pädagogische Glaube ist keine Ableitung aus der Pädagogik. Oft wird ein Mix aus unterschiedlichsten Quellen angeboten, darunter esoterische oder therapeutische, die auf Seelenlehren der verschiedensten Art zurück greifen, ohne durch Wissenschaft kontrolliert zu werden. Wie in der Emblematik des 16.Jahrhudnerts sind Schutzengel reale Wesen der Seele oder des Herzens, die nicht nur Kinder nötig haben. Ein empirischer Existenznachweise ist nicht nur nicht erforderlich, sondern geradezu verpönt, weil das den Glauben in Frage stellen würde. Im „New Age“ gibt es Engel, nur eben braucht man dazu den besonderen Zugang der Seele.

Unabhängig davon: Fast immer werden in der Ratgeberliteratur gleichzeitig starke Vereinfachungen und hohe Differenzierungen nahe gelegt. Heutige Erziehungsratgeber, die sich mit den ersten Lebensjahren beschäftigen und dabei mit besonders grossem Interesse rechnen können,

- stellen umfangreiche Anforderungslisten auf,
- definieren eine Flut von erwartbaren Problemen,
- kreieren Unmengen von Ratschlägen,
- kalkulieren alle möglichen Schwierigkeiten
- und haben für alle selbst definierten Forderungen patente Lösungen.

In einem dieser Ratgeber, der gerade erschienen ist (BIDDULPH/BIDDULPH 2002)[83], findet sich ein „Baby-Bereitschaftstest“, der Auskunft darüber geben soll, ob das Paar sich selbst bereits soweit qualifiziert hat, dass es gleichsam zu Recht ein Kind erwarten kann (ebd., S. 27ff.). Erziehung wird als *Reinkarnation*, als zweite Reise durch die eigene Kindheit, hingestellt (ebd., S. 40ff.). Man liest Sätze wie:

> „Es tut Ihrer Seele gut, wenn Sie ihrem Baby geben, was Sie selbst gerne bekommen hätten“ (ebd., S. 41).

Erziehung ist grundsätzlich nicht nur positiv und bereichernd, sondern auch wirksam, sofern man es richtig macht. Erziehungsratgeber sagen, wie man es richtig macht, wobei ein Rückgriff auf die historische Garten- und Wachstumsmetaphorik immer nahe liegt.

> „Liebesfähige, aufgeweckte und gesunde Kinder fallen nicht vom Himmel. Kinder lieben es zu lieben, zu entdecken, zu lernen, zu essen, sich zu bewegen, kreativ zu sein. *Wie kleine Pflänzchen wollen sie gehegt und gepflegt sein*. Zum Glück sind Sie dafür nicht allein zuständig. Sie und Ihr Kind sind zwei Seelen, die im Duo ihre Saiten

---

[82] Amazon-de-Verkaufsrang 875 (Anfrage am 11.11.2002).

[83] STEVE BIDDULPH wurde 1953 in England geboren und lebt heute mit seiner Frau SHAARON und seinen beiden Kindern in Australien. Er war Leiter des Collinsvale-Zentrums für Lehrer, Therapeuten und Erziehungsberater in Hobort/Australien.

zum Klingen bringen. Ihr Kind bringt seine einzigartige Veranlagung ein, Sie Ihre Lebenserfahrung. (Ihr Partner, Ihre Freunde, Familie und weiteres soziales Umfeld, sie alle haben mit diesem Erfahrungsschatz zu tun.) So wie unser Körper sich aus der Nahrung Vitamine zuführt, so holt sich ein Kind von den Menschen seiner Umgebung, was es braucht. Selbst von den Leuten, die es nicht mag, lernt es Lektionen fürs Leben“
(ebd., S. 43/44; Hervorhebung J.O.).

Nachhaltigkeit ist garantiert, sofern Enthusiasmus gegeben ist. Kinder aufziehen, heisst es, „ist ein ganz grosses Ding.

„Kaum etwas, was ein Mensch unternimmt, vermag das Leben anderer stärker zu beeinflussen. Ihre Erziehung wird sich auf alle Beziehungen Ihres Kindes auswirken. Die Qualitäten und Mängel Ihres Kindes werden alle seine Kontaktpersonen berühren, speziell die Menschen, die es liebt, die Kinder, die es in die Welt setzt, deren Kinder und so fort“ (ebd.).

Mit allen Sinnen muss man das Kind „lieben lernen“ (ebd., S. 82ff.), zur „sanften Babymassage“ gehören besondere Anleitungen (ebd., S. 86ff.), man ist aufgerufen einzusehen, dass „Sie und Ihr Baby“ eine „einzigartige Kombination“ darstellen (ebd., S. 91). Für den nahe liegenden Einwand, dass das auch eine einzigartig schlechte Kombination sein kann, gibt wiederum ein Rettungsangebot. Die Mütter können die vorhandene Kombination der Bedürfnislage testen, also mit einem Schema bestimmen, ob sie starke oder schwache Bedürfnisse haben, die auf starke oder schwache Bedürfnisse des Kindes treffen. Je nachdem, wie diese Kombination auftritt, muss man nichts weiter tun, kann selbst damit fertig werden oder therapeutische Hilfe anrufen (ebd., S. 92).

Was geschieht, wenn eintritt, was eigentlich gar nicht vorkommen darf, nämlich kleine Kinder „ungezogen“ sind, ihre Kameraden schlagen, Chaos stiften oder die Kooperation verweigern? „Wir wollen“, heisst es wie zu einer Gemeinde, „nicht zurück zu alten Erziehungsmethoden Schimpfen, Schreien, Schlagen“ (ebd., S. 162). Aber wie dann? Kein Problem, sofern von Anfang an das Richtige getan wurde:

„Disziplinieren beginnt nicht erst im Alter von zwei Jahren, sondern bei der Geburt. Es ist unsere liebevolle Beziehung zum Kind, die uns ermöglicht, es zu besserem Verhalten zu bewegen. Indem wir vom ersten Augenblick an seine Bedürfnisse ernst nehmen, bauen wir einen Fundus des Vertrauens auf …
Hunderte verschiedenster Bewährungsproben haben Sie bestanden - und damit einen hohen Kredit (erworben; J.O.), wenn die Zeit kommt, Ihrem Kind beizubringen, wie es Schäden und Schwierigkeiten vermeiden kann. Es betrachtet sie als Vermittler zwischen sich und der grossen weiten Welt. Sie sorgen dafür, weiss es, dass alles gut wird. Diese Erfahrung der liebevollen Interaktion erhöht seine Bereitschaft, von Ihnen Anweisungen anzunehmen“
(ebd., S. 163)

Das geschieht ebenso intuitiv wie verlässlich, sofern eben der „Fundus der Vertrauens“ von Anfang an aufgebaut worden ist.

„Ohne es sich klarzumachen, haben Sie in der Krabbelphase Ihr Kind ständig angeleitet: fort von heiklen, hin zu sicheren, erfreulichen Situationen. Sie haben diverse Methoden des Belehrens und Disziplinierens angewendet. Sie können Ihrem

Kind jetzt, da es gehen kann und einen noch ausgeprägteren Eigensinn entwickelt, nach dem bewährten Prinzip weiterhin den richtigen Weg weisen. Doch um sich das wachsende Potenzial seiner Fähigkeiten zu Nutze zu machen, brauchen Sie auch einige neue Strategien“
(ebd., S. 163/164).

Zur Qualifizierung für diese neue Aufgabe wird wiederum ein Test angeboten, der der Selbsteinschätzung im Blick auf zwei Fragen dienen soll: „Können Sie standfest sein?“ Und: „Können Sie liebevoll sein?“ (ebd., S. 167/168). Ist dieser Test beantwortet - was machen Eltern, bei denen er negativ ausgeht? -, dann kann man mit dem „positiven ‚Führungsstil’ bei Kleinkindern beginnen (ebd., S. 168ff.), deren Maximum, genannt „Kern aller Disziplin“ (ebd., S. 171), das „ernste Gespräch ist.

„Und so funktioniert’s: Legt Ihr Kind ein Problemverhalten an den Tag, schreiten Sie ein. Beschwichtigen Sie das Kind (falls nötig) und stellen Sie zunächst einen festen Augenkontakt her. Vielleicht möchten Sie die Unterredung an einem bestimmten Platz im Wohnzimmer oder in der Küche führen. Dann fordern Sie Ihr Kind auf, Sie dorthin zu begleiten; tragen Sie es - falls nötig - an den Platz. Setzen oder knien Sie sich mit ihm hin und warten Sie, bis es gesprächsbereit ist“
(ebd., S. 172).

Offenbar ist dieses „ernste Gespräch“ bei allen möglichen Abweichungen anzuwenden, wobei nicht nach der Schwere des Vergehens unterschieden wird. Es gibt keine Graduierung nach *mehr* oder *weniger* harmlos, sondern nur das Prinzip, das nicht danach getestet wird, ob es durch Wiederholung abnutzen kann und wie das Kind lernt, es zu umgehen. Die Form - treffende Frage/passende Antwort - ist nicht zufällig dem *Katechismus* nachempfunden (OELKERS 2002):

„1. ‚**Was war los? Was hast du gemacht**?’
‚Ich habe Fussball gespielt und die Lampe umgeworfen.’
2. ‚**Was hast du dabei gedacht und gefühlt**?’
‚Ich hab doch bloss gespielt.’
3. ‚**Was meinst du, hättest du anders machen sollen**?’
‚Draussen mit dem Fussball spielen.’
4. ‚**Wie willst du den Schaden in Ordnung bringen**?’
(Das müssen Sie besprechen. Ob Ihr Kind vorschlägt, beim Aufrichten der Lampe zu helfen, sich zu entschuldigen, versprechen, künftig woanders Ball zu spielen - finden Sie eine Einigung, die für Sie annehmbar ist.)
5. ‚**Willst Du das jetzt tun**?’
‚Ja.’
(BIDDULPH/BIDDULPH 2002, S. 172/173).

Die Struktur ist aus der Geschichte katechetischer Bekehrung gut bekannt:

- Die Tat wird kenntlich gemacht und eingestanden.
- Danach wird das Motiv bestimmt und die gute Alternative zur Tat kenntlich gemacht.
- Am Schluss wird die Reue ausgehandelt und die Wiedergutmachung beschlossen.
- Damit ist das Kind gerettet - Bis zum nächsten Mal.

Eltern hätten viel zu tun, würden sie ständig katechisierende Dialoge mit ihren Kinder führen, und sie wären kaum in der Lage zu erziehen, würden sie sich ständig nu auf die reuige Einsicht ihrer Kinder verlassen, die schon bei dem wirklichen Katechisieren nur auf dem Papier stand. Mit der Einsicht am Schluss wird die katechetische Lektion beschlossen, nicht eine tatsächliche und nachhaltig wirksam Einstellung erzeugt. Wenn nicht mehr Mittel zur Verfügung stehen als ein verkappter Katechismus, wird die Lampe noch häufiger umfallen.

Es ist verblüffend, wir hochgradige Trivialitäten hochstilisiert werden zu bedeutungsvollen Aussagen, denen man praktische Bedeutung zuschreiben soll. Offenbar sind diese Texte für Bedürftige geschrieben, denen Rettung in der Not versprochen wird, wobei die „Not“ - es geht um kleine Kinder - ebenso freundlich umschrieben wird wie die „Rettung“. Aber klar vorausgesetzt wird Bedürftigkeit, auch im Geiste: Ohne solche Ratgeber könnte man nicht erziehen. Die historische Struktur der religiösen Problemerfassung und Unterweisung wird beibehalten, sie ist selbst dort nochsichtbar, wo säkularer Erziehungskitsch angeboten wird. Bedürftigen *muss* - um den Preis des Erziehungsglaubens – Rettung angeboten werden. Auffällig ist nur, wie verschämt die Übel behandelt werden müssen, wenn Sünde oder Schuld gestrichen sind.

Ratgeber rechnen nie mit dem eigenen Scheitern. Es wäre paradox, sich Ratgeber als halbe Lösungen mit ungewissem Ausgang vorzustellen, die sich permanent selbst zurücknehmen. Aber Ratgeber verwenden auch keine Hypothesen, die an der Erfahrung erst getestet werden müssen, also gelingen und zugleich auch scheitern können. Ratgeber geben patente Lösungen, die gekennzeichnet sind durch

- ad hoc überzeugende Probleme, denen man schwer widersprechen kann,
- einfache und einleuchtende Erklärungen,
- paradoxiefreie Handlungsstrategien,
- unmittelbare Anwendbarkeit,
- lineare Effekte beim Befolgen der Strategien
- sowie die Verlagerung der Effektüberprüfung auf den Handelnden.

Die Rategeber sind in diesem Sinne nie verantwortlich. Letztlich beeinflussen sie Einstellungen und Glaubenssätze, denen es schwer gemacht wird, sie *nicht* zu teilen. Ratgeber setzen sich nicht mit ihren Lesern auseinander, aber unterhalten sie auch nicht, sondern belehren sie. Oft tun die Ratgeber so, als vermittelten sie schwere oder bedeutsame Botschaften, die sich klar von anderen, konkurrierenden Botschaften unterscheiden lassen. Auch und gerade bei Ratgebern kann man nur *einen* Glauben haben. Deswegen erscheinen Erziehungsratgeber nie in Sammelbänden und haben zumeist nur einen Autor. Wenn mehrere Autoren auftreten, dann solche des gleichen Glaubens. Es gibt kein Beispiel, wonach ein Gordon-Training je mit einem behavioristischen Verhaltentraining gemixt wurde oder eine psychoanalytische Rehabilitation der pädagogischen Autorität mit einer Variante der Emanzipationspädagogik.

Sie versprechen Besserung der pädagogischen Welt, Erlösung vom Übel oder Rettung vor Schwierigkeiten, ohne je eine konkrete Anwendungssituation beachten zu müssen. Die endlosen Beispiele sind alle *pro domo* geschrieben und absichtlich stilisiert, sie sollen bestätigen, was vorausgesetzt wurde. Diese Lehre des *exemplum* ist seit dem Mittealter bekannt und gehört zu den ältesten Strategien einer sakralen Didaktik (KELLER 2002), die nicht zufällig in trivialer Ratgeberliteratur wieder auftaucht. Am herausgehobenen Beispiel soll man die Wahrhaftigkeit des Rates ablesen können, so wie im Mittealter der Glaube an Beispielen des Wunders, der Schöpfung oder des göttlichen Willens bewiesen wurde

(WELTER 1927). Es handelt sich nicht um einen typischen Induktionsschluss, sondern um eine didaktische Strategie, die von der Macht des Beispiels lebt. Diese Macht zu sichern, ist grundlegend für jeden Ratgeber. Es gibt keine Beispiele, die zeigen würden, dass die geschilderte Situation immer auch anders möglich ist. Sie muss typisch sein und als solche einleuchten.

Erziehungsratgeber sind Teil eines literarischen Universums, das von der Forschung kaum beachtet wird, weil es als trivial und unseriös gilt. Das trifft in den meisten Fällen sicher zu, beantwortet aber nicht die Hauptfrage, nämlich warum das Universum der Ratgeber erfolgreich ist, einen ständig expandierenden Markt bedient und offenbar von interessierten Publikum weit mehr beachtet wird als die jeweiligen Wissenschaften. Erziehungsratgeber haben zumeist wenig bekannte Autoren, die Titel der Bücher versprechen Lösungen, die beim lesen nicht auffindbar sind, vielfach sind die letztendlichen Ratschläge trivial und fast immer übersteigt das Wissen nicht den Alltagshorizont - Gleichwohl werden immer mehr Ratgeber produziert, die von der Fachpädagogik als nicht-wissenschaftlich bezeichnet werden und trotzdem Leser finden, solche, die doch auf praktische Wirksamkeit angelegte Erziehungswissenschaft nie erreichen würde. Um welches Phänomen handelt es sich?

„Wie solle man ohne Erziehungsratgeber seine Kinder gross kriegen?“, zitiert ALEX HACKE (1992, S. 109) eine Leserzuschrift, die auf seinen „kleinen Erziehungsberater“[84] reagiert. Die Frage lässt sich verallgemeinern: Die gesamte Lebenspraxis kann oder soll mit Ratgebern bestritten werden, sie sind für alles zuständig und in diesem Sinne allgegenwärtig (OELKERS 1995):

- Wie sollte man ohne Ratgeber seine Steuerklärung verlustfrei abgeben,
- Fit fürs Leben werden,
- wissen, welches die richtige „Methode für Führungskräfte“ ist,
- die wichtigsten internationalen Marken von Füllfederhaltern unterscheiden können (LAMBROU 1992)
- oder die Einsamkeit überwinden (WOLF 2001)[85]?

„Spontan leben“ (JAMES/JONGEWARD 1986) ist genauso ratgeberabhängig wie die zu Beginn der neunziger Jahre aufkommende „neue Sinnlichkeit“ (MEYER 1993), das Älterwerden oder die Meditation mit Märchen (SCHWAB 1992).

- Beziehungskalkulationen aus der Sicht von Frauen (*Vielleicht ist er ja nur ‚ne Niete:* ROSEN 1992) können abgerufen werden,
- aber natürlich auch aus der gegenteiligen Perspektive (*Wie bringe ich eine Frau dazu, sich in mich zu verlieben?* CABOT 1991).
- Probleme wie diese kann man auch durch „neurolinguistisches Programmieren“ bearbeiten (*Triffst du ’nen Frosch unterwegs*: STAHL 1995).

Es gibt in den heutigen Verlagsangeboten Versicherungsratgeber, Börsenratgeber, Autoratgeber, Ratgeber zur Karriereplanung (einschliesslich von Ratgebern für Arbeitslose), Medizinratgeber, Ratgeber für die richtigen Umgangsformen, für das vollkommene

---

[84] Die amüsanten und respektlosen Erziehungsalltagsgeschichten von AXEL HACKE sind bestsellerfähig gewesen, als Ratgeber gegen „Ratgeber“.

[85] Über 40.000 verkaufte Exemplare.

Gedächtnis, für französische Weine und für die Selbstverteidigung von Frauen, die alle überwiegend nur zusammenfassen, was in anderen Ratgebern steht.

Männer können beschreiben, wie man *erfolgreich sein (kann) als Frau*, Frauen können darlegen, welches der *weibliche Weg zum persönlichen Idealgewicht* ist, Autorenpaare können sich über die *neue Partnerschaft* Gedanken machen, aber auch in einem *Scheidungsbuch* darlegen, „warum es mit uns nicht klappen konnte". *Mehr Erfolg am Telefon* kann Thema von Ratgebern werden, aber auch die schwierige Frage, in welchem Zusammenhang „Esszwänge und Erziehung" stehen. Man kann sich einem *homöopathischen Laienbrevier* unterziehen (REHM 1981)[86] oder sich über *Herzbrüche* aus der psychotherapeutischen Praxis informieren (ERDHEIM 1991). Auch dabei sind viele Varianten möglich, die alle ratgeberfähig erscheinen: Liebe kann Sucht werden, aber es gibt auch *die Sucht gebraucht zu werden* und natürlich die Sucht *hinter* der Sucht. Allein um die Angebote zur psychotherapeutischen Lebenshilfe zu bewältigen, sind *Therapieführer*, also Ratgeber zu Ratgebern, im Handel (KRAIKER/PETER 1998; BLATT 2000), die eine Szene strukturieren sollen, die sich ständig und unübersehbar ändert. Das Angebot ist beliebig teilbar, jede Erscheinung, die als psychisches Problem definiert wird, kann mit Therapie besetzt werden, wobei die Kausalbehauptungen zwischen Körper und Seele empirisch vollkommen frei sind.

Ratgeber müssen ihre Marktlücke bestimmen und zugleich überzeugend die eigene Überlegenheit argumentieren. Auch wenn Ratgeber keine „Ratgeber" sein wollen, müssen sie das eigene Vorgehen als die einzig richtige Strategie hinstellen. Ratgeber können die „Flut" von Ratgebern beklagen und sogar den Effekt bezweifeln[87], ohne davon Abstand zu nehmen, die richtigen „Grundhaltungen" zu formulieren (GEHRIG 1993, S. 7f., 17ff.). Schliesslich kann ein Experte wie BRUNO BETTELHEIM (2000, S. 21) auch die Autorität anderer Ratgeber-Experten in Frage stellen , ohne den Zwiespalt von fachmännischem Rat und „innerer Erfahrung" wirklich auflösen zu können. Auch der Rat, es mit der inneren Erfahrung zu versuchen,[88] ist ein Expertenrat:

> „Verständnis kommt von innen, wenn wir das Problem mit allen seinen Verästelungen erforschen und eine Lösung zu finden versuchen, die unserer eigenen Persönlichkeit und der unserer Kinder entspricht" (ebd., S. 30).

Aber Ratgeber werden verwendet, wenn und weil es *keine* „innere Problemlösung" gibt, und diese Schwierigkeit lässt sich offenbar beliebig definieren und ausweiten, ohne durch das „wahre Selbst" oder die innere Stimme begrenzt zu werden. Anders wäre die Paradoxie

---

86 Aus der Reihe „Hippokrates Ratgeber".

87 Formuliert ohne Sinne für die historische Pointe. Das nachstehende Argument wird verwendet, seit es den Anspruch theoretischer (gar wissenschaftlicher) Pädagogik gibt: „Wenn die Kenntnis von psychologischen und pädagogischen Theorien bzw. Erziehungslehren tatsächlich die erzieherische Kompetenz verbessern würde, müssten studierte Pädagogen, Psychologen, Psychiater, Therapeuten usw. die besten Erzieher sein. Dass dem aber nicht so ist, dafür gibt es manche (!) Beispiele. Obwohl auch ich Psychologie und Pädagogik studiert habe, fühle ich mich in vielen erzieherischen Alltagssituationen unsicher, ja bisweilen sogar hilf- und ratlos" (GEHRIG 1993, S. 7f.).

88 Als bester Weg gegen Ratgeber des besten Weges formuliert: „Wenn wir gesagt bekommen, es gebe nur einen Weg, den wir einschlagen könnten, beraubt uns das unserer Kreativität und der Möglichkeit, eigene Lösungen zu finden. Das Heilmittel gegen den Verlust der Spontaneität – durch den die Eltern-Kind-Beziehung leer und mechanisch wird – besteht nicht nur darin, dass wir 'auf das Gesamtproblem hingewiesen werden', sondern darin, dass wir es auf unsere eigene Weise begreifen lernen" (BETTELHEIM 2000, S. 30).

unerklärlich, dass gerade esoterische Grundorientierungen nur zu *mehr* Ratgebern zwingen. An sich könnte man es ja mit seinem Schicksal bewenden lassen, aber selbst das Schicksal ist offenbar unabschliessbar, kann hochflexibel gehandhabt und mit immer neuen Ratschlägen versehen werden. Die „esoterische Reinkarnationstherapie“ kann sich ständig auf „neuen Wegen“ befinden (WENDEL/YORK 1999), ebenso wie die Zahlenmystik permanent neu variiert und mit den wechselnden Problemen der Selbsterkenntnis in Zusammenhang gebracht werden kann (etwa: JAXON-BEAR 1990). Selbstverständlich sind auch auf diesem Markt „Orientierungshilfen“ notwendig, die verlässlich zwischen „richtig“ und „faksch“ unterscheiden können (PASSIAN 2002).

- Ratgeber sind allzuständig,
- haben für alle Probleme patente Lösungen,
- sind gebrauchsorientiert
- und können doch nicht durch Erfahrung korrigiert werden.

Aufgrund dieser Grossflächigkeit gibt es kein Thema moderner Gesellschaften, das nicht von Ratgebern erschlossen wäre; die Besetzung durch Ratgeber wirkt auf jede anschliessende Kommunikation dieser Themen zurück, die auf diese Weise in eine einfache und zugleich endlos fortgesetzte Form gebracht werden. Das erklärt, warum sich Ratgeber permanent auf andere Ratgeber beziehen können, ohne die Plagiate nachweisen zu müssen. Nicht Originalität definiert ihre Chance, sondern ein Problemdruck, der durch Präsenz erzeugt wird.

Unter dem Stichwort „Ratgeber“ werden im Sortiment des deutschsprachigen Buchhandels pro Jahr rund 1500 Titel verzeichnet. Die tatsächliche Zahl lieferbarer Ratgeber liegt aber weitaus höher, weil die Zweckbestimmung und so das Genre oft weder im Titel noch im Untertitel nachgewiesen sind. Ratgeberromane für Jugendliche fallen aus der Buchhandelsstatistik heraus und sind doch deutlich der Rubrik „Lebenshilfe“ zu zurechnen. Auch die vielen Lernhilfen für den Schulerfolg sind Ratgeber, ohne als solche bezeichnet zu werden. Es gibt also selbst im Erziehungsbereich erheblich mehr Ratgeber, als das entsprechende Stichwort nachweist. Schon Kompendien, die Wissen für den Alltag nachweisen oder Rechtsratgeber für *Ehen ohne Trauschein* (IHARA/WARNER/DZIERMA 1990) berühren Erziehungsfragen und tangieren pädagogisches Wissen. Dieses Wissen, populär adaptiert, gewinnt an Gewicht, je mehr Ratgeber die Stichworte Kindheit, Entwicklung, Eltern, Schule und Zukunft berühren. Erziehungswissen ist daher häufiger und prominenter in Ratgebern zum Umweltschutz als in Ratgebern für Heim und Garten zu erwarten, obwohl die Gestaltung häuslicher Milieus für die Stabilisierung der pädagogischen Harmonieideale mindestens ebenso bedeutsam wäre wie umfassende Umweltschutzprogramme.

Kinder können, wie gezeigt, immer noch als „Pflanzen“ betrachtet werden, die sich in eigenen „Gärten“ oder „Nestern“ (BIDDULPH/BIDDULPH 2002, S. 188) erziehen lassen. Die Ratgeberliteratur verwendet fast ausschliesslich psychologische Theoreme, oft auch tiefenpsychologische, die je nach Kontext mit Aussagen der Pädiatrie und der medizinischen Anthropologie kombiniert werden. Auch neurophysiologische Annahmen werden verstärkt mit Erziehungsfragen in Verbindung gebracht, um so eine Art Fundierungsterrain zu gewinnen. Ausschliesslich medizinische Ratgeber sind in diesem Bereich aber die Ausnahme, weil fast immer nur psychische Defizite und damit verbundene pädagogische Aufgaben in Rechnung gestellt werden. Dagegen lässt sich ein Thema wie „Kindergeld“ strikt juristisch

bearbeiten, weil auf psychologische Themen und Erwartungen keine Rücksicht genommen werden muss.

Das Assoziationsfeld „Seele“ und „Erziehung“ wird zunehmend auch mit *esoterischen* Theoremen und Deutungsmuster besetzt, die auf Seelen- und Schicksalslehren zurückgreifen und damit Markterfolg haben.

- Sie sind anschliessbar an populäre Alltagsüberzeugungen unterhalb der Schwelle wissenschaftlicher Theorien,
- gewährleisten auf obskure und gleichwohl attraktive Weise psychische Sekurität
- und fordern so die psychopädagogischen Ratgeber auf eigenem Feld heraus.
- Das gilt um so mehr, als sich derartige Ratgeber nicht um angestammte Kontroversen der Erziehung kümmern müssen.

Im „Tao der Disziplin“ geht es um das *Bilden des Charakters* (CARROLL 2000, S. 101ff., 106ff.), gesichert durch die Annahme, dass sich „göttliche“ in „elterliche Gerechtigkeit“ umsetzt (ebd., S. 104), also der Glaube Berge versetzt. Was dabei zu Handlungsstrategien und Ursachenerklärungen aufgebaut wird, verliert nie seinen normativen Bezug und schliesst eng an das überlieferte Erziehungswissen an. Ein taoistischer Erziehungsratgeber ist in seinen konkreten Empfehlungen nur deswegen von anderen unterscheidbar, weil die Chiffre „taoistisch“ verwendet wird. Der ebenso gewaltige wie triviale Glaubensüberbau spielt bei den Handlungsempfehlungen keine Rolle. Man liest dann folgende Ratschläge:

> 1. Gehen Sie die Frage elterlicher Erziehung immer von einem positiven Standpunkt aus an …
> 2. Beachten und heilen Sie potentielle Verhaltensstörungen eines Kindes, bevor sie Zeit haben, sich zu grösseren Problemen auszuwachsen.
> 3. Verändern Sie Ihre Lebensumstände so, dass potentiell schädliche Einflüsse aus der Umgebung des Kindes verbannt werden. Gehen Sie unveränderbaren Problemstellen dadurch aus dem Weg, dass Sie das Kind von ihnen fernhalten.
> 4. Wenn schon geringes Eingreifen etwas bringt, lassen Sie es dabei bewenden …
> 5. Lassen Sie die Kinder ihre eigene Unterscheidungskraft und Energie daran setzen, die richtigen Ziele anzustreben. Sie als Eltern müssen ihnen einfach nur die richtige Richtung weisen …
> 6. Vermeiden Sie, wann immer möglich, Zorn zu zeigen. Der Ausdruck von negativen Emotionen kann selten etwas heilen; sie dienen dem Empfänger lediglich als Vorbild. Seien Sie andererseits klar und streng; strafen Sie, wenn es sein muss, und bleiben Sie bei Ihren Grundsätzen. Aber tun Sie es liebevoll, nicht mit Groll oder Bösartigkeit.
> 7. Lassen Sie ältere Kinder sich zu einer korrekten Einschätzung ‚Richtig’ und ‚Falsch’ führen. Sie als Eltern müssen nur die Bühne aufbauen und das Rohmaterial liefern (ebd., S. 107f.).

Die materielle Ununterscheidbarkeit der Ratgeber macht die Strukturbeschreibung einfach:

- Die Adressaten sind fast immer Erwachsene, die in ihrem Verhalten korrigiert, in ihren Überzeugungen beeinflusst und in ihren psychologischen Investitionen festgelegt werden sollen.
- Alle diese Programme sind Verbesserungsprogramme, die sich weder in der Reichweite beschränken noch in der Geltungserwartung limitieren lassen.

- Sie sind allzuständig, genau so wie das Erziehungswissen seit dem Barock immer gewesen ist.
- Das kann auch die relativ umstandslose Präferenz für *Ganzheit*, die Konzentration aller Probleme auf *Personen* und die überwiegend *atechnischen* Handlungsvorschläge erklären.
- Wie in der *consultatio catbolica* geht es um alles und alle,[89] aber überwiegend nur vor dem Hintergrund von Dialogen und Beratungen über Probleme des interpersonalen Erziehungsfeldes, die fast immer von der guten Absicht und nicht vom Effekt her beurteilt werden.

Fast immer sind die Themen an Serien gebunden, die über verschiedene Ausgaben laufen und die sich zugleich regelmässig wiederholen. Alle Themen lassen sich in der Problemhöhe und der Lösbarkeitserwartung endlos fortsetzen, zumal viele Einzelprobleme mit vielfach verwendbaren Generalratschlägen verbunden werden, bei denen es möglich, zur gleichen Zeit Gegenteiliges zu verlangen und Widersprüche nicht thematisieren zu müssen. Übermässig ehrgeizige Kinder werden durch das Vorbild der Eltern ebenso sehr negativ beeinflusst wie auf den rechten Weg gebracht; Hochbegabung ist zugleich eine Herausforderung wie eine Behinderung; Eltern können bei der Konstruktion von Ritualen vorbildlich sein und sind zugleich zuständig für spontane Partnerschaften; sie fungieren als Modell für soziales Lernen jeglicher Art und helfen zugleich bei der Persönlichkeitsbildung; etc.

Situationen, in denen ein Ratgeber versagen würde, gibt es nicht, zugleich greifen jede Menge Entlastungen, die Schuldzuschreibungen vermeiden, selbst Grenzerfahrungen normalisieren und zugleich eine eindeutige Moral herstellen, die trotz wechselnder Erfahrungen identisch bleiben kann. Weder Partnerwechsel noch die Kollision von Emanzipationswünschen tangieren das Vorbildideal, die Überzeugung, Kinder würden sich danach richten und die Erwartung, alle Erziehungspersonen könnten, guter Wille unterstellt, sich so verhalten, wie es die Ratgeberillusion geltend macht. Gestörte Familien, konflikthafte Beziehungen, zerbrochene Welten werden ständig vor dem Hintergrund des Ideals abgebildet, obwohl allein die empirische Quantität als Beleg aufgefasst werden könnte, die Idee des Vorbildes könnte mit schuld an der Misere sein, die sie vermeiden will.

Eine idealistische Rationalisierung zeichnet nahezu alle Erziehungsratgeber aus, die immer stellvertretend geschrieben sind, so dass eine Haltung der Überlegenheit sich kaum vermeiden lässt. Dabei wird selten die Erfahrung realer Eltern berücksichtigt. Sie wird ersetzt durch Theoreme und normative Modelle psychologischer oder pädagogischer Disziplinen. Die Ratgeber sind daher Autoritäten, sie definieren die Ursachen und schreiben vor, was zu tun ist. Ein pragmatischer Realismus, etwa im Blick auf die heiklen Themen der Disziplinierung oder bezogen auf die Ratgeber selbst, ist ihnen weitgehend fremd. Es werden Gebote und Verbote ausgesprochen, auch da, wo Toleranz gegenüber der Realität empfohlen wird. Die Verknüpfung von normativen Idealen mit Regelwissen führt zu schrankenlosen Generalisierungen, die auf wenige zentrale Konzepte wie „Kreativität“ oder „Lernen“

---

[89] Die Ganzheit wird freilich ohne Pansophie, also ohne Weltwissen und dessen Ordnung, verstanden. Die Adressaten wechseln ebenso wie die Probleme, aber immer noch ist der Rat für alle zuständig und betrifft die Theorie jeden in seiner Besonderheit. Insofern geht es nach wie vor um Verbesserung der Welt, wenngleich die „Welt“, entgegen COMENIUS, einzig aus der Sicht der Individuen wahrgenommen wird.

bezogen werden. Sie behaupten ubiquitäre Potentiale und entsprechend unbegrenzte psychologische und pädagogische Möglichkeiten.

Das erlaubt ebenso unbegrenzte Selbstanpreisungen.

> „Der Begriff (Kreativität) bezieht sich auf den Prozess, in dem Kinder ihrer Phantasie, ihren Gefühlen und Ideen auf sie befriedigende Art und Weise Ausdruck verleihen. Dieses Buch macht Ihnen deutlich, wie Kreativität flexibles Denken mit verantwortungsbewusstem Verhalten verknüpft. Es zeigt Ihnen auf, wie sie die Individualität Ihres Kindes fördern können, auch wenn in Schulen und anderen Institutionen Anpassung das oberste Ziel darstellt. Und es erklärt Ihnen, wie sie als Eltern das Familienleben so organisieren können, dass Ihr Kind zum Ausdruck seiner eigenen Persönlichkeit ermutigt wird“ (BEAN 1994, S. 10).

„Kreativität“ freilich wird so weit definiert[90], dass damit alles mögliche erfasst werden kann, was Beobachter als „Ausdruck des ureigensten Wesen des Kindes“ (ebd., S. 16) klassifizieren. Was die „Kreativität“ aber fördert, ist wenig mehr als ein trivialer Hinweis auf das richtige Spielzeug (ebd., S. 47ff.) und die Notwendigkeit, dass Kinder spielen müssen (ebd., S. 67ff.). Die Erziehungsstrategie gipfelt auch hier in einem Rousseauismus: „Vermeiden Sie Vergleiche!“ (ebd., S. 66).[91] Kreativität ist ein viel versprechender und sich ständig reproduzierender Mythos, der sich auf alles anwenden lässt, was sich irgendwie mit Persönlichkeit, Verhalten und Erfolg in Verbindung bringen lässt. Die Annahme generell, unabhängig von konkreten Ereignissen und bestimmten Orten, geht dahin, „Kreativität“ als äusserst wünschenswerte „Lösungsstrategie“ zu erwarten, weil „etwas wirklich Neues“ entsteht, das keine Vorbilder in der Vergangenheit hat und so keine Kopie sein kann. „Der kreative Geist sucht eine Lösung aus dem Konflikt, indem er etwas entwirft, das vorher noch nicht da war“ (KÄGI 1993, S. 69f.). Das Neue und Einmalige lässt sich leicht auf Kinder projizieren, wie umgekehrt Kinder, richtig entwickelt, der Garant dafür sind, dass „Kreativität“ entsteht.

Derartige Theorien sind auf alles beziehbar, was mit Erziehung oder Entwicklung zu tun hat. Suggestiv ist das Wirkungsversprechen (oft als Heilserwartung geradezu deklariert[92]) in Verbindung mit stabilen Theorien, die sich nicht bezweifeln lassen, wenigstens nicht von Laien, die in eine stabile Glaubenswelt integriert werden müssen. Kandidaten für diesen Effekt sind nur wenige Konzepte, vor allem solche der Natur oder der damit begründeten natürlichen Erziehung, wobei esoterische oder neurophysiologische Pädagogiken genau diesen Ort besetzen müssen, wenn sie mit Blick auf ihre Effektversprechen überzeugend kommuniziert werden sollen. „Natur“ oder „Natürlichkeit“ sind beliebig relationierbar: Die verborgenen Wünsche oder die kleinen inneren Bilder einer Patientin der Kindertherapie sind genauso darauf zu beziehen wie die Entwicklung des Kindes, die Intuition des Erwachsenen

---

[90] „Kreativität ist der Prozess, innerhalb dessen ein Individuum durch seinen Körper oder ein Medium sein ureigenstes Wesen ausdrückt, was in ihm ein Gefühl der Befriedigung schafft. Das Ergebnis teilt anderen etwas über das Individuum mit“ (BEAN 1994, S. 15; i.T. kursiv).

[91] „Wir müssen vermeiden, Kinder untereinander oder mit einem abstrakten Standard zu vergleichen“ (BEAN 1994, S. 66). Bei ROUSSEAU ist der Vergleich erst nach der ersten Erziehung statthaft, und dies auch nur, um die Überlegenheit der natürlichen Erziehung nachzuweisen (WW III/S. 188ff.). Die Erziehung selbst ist „einsam“ (ebd., S. 105), nämlich gilt ganz und ausschliesslich dem einzelnen Kind.

[92] *Das Kind im Horoskop* (STAR 1994) wird angeboten mit dem Versprechen, „seinem Kind die optimale Entfaltung des Wesens und der Interessen (zu) ermöglichen“.

oder die optimale Übereinstimmung beider mit ihren Umwelten. Milieus können „natürlich“ sein, aber auch Ereignisse, Situationen und nicht zuletzt Personen und deren Wesenskerne. Die Zuschreibung von „natürlich“ erlaubt eine ebenso ubiquitäre Abgrenzung des Unnatürlichen, das mit der Natürlichkeitsbehauptung automatisch und stereotyp ausgeschlossen wird.

Entspannung für Kinder operiert mit der Natur (im Kind), aber auch das Verstehen von Dreijährigen wäre ohne Rekurs auf das natürliche Verhalten und die Eigenschaften dieses Lebensalters nicht möglich. Man könnte kaum sein Leben „auf der Seite der Kinder“ stehen, wie FRANÇOISE DOLTO (1992), wenn nicht *allen* Kindern, und irgendwie *gleich* verteilt, eine von der Natur ausgehende „schöpferische Kraft“ (ebd., S. 157) zugetraut werden würde, die sich wiederum umfassend einsetzen lässt,

- zur Verteidigung des Kibbuz-Ideals autonomer Kinder[93],
- zur radikalen Schulkritik („eingepfercht im öffentlichen Schulwesen“, S. 171ff.)
- oder zur Revolution der Pädagogik (S. 178ff.), die wenig mehr bietet als eine unkritische Wiederholung der Sätze der Reformpädagogik[94], ohne dadurch etwa unplausibel zu wirken.
- Auf der Seite der Kinder kann auch alles behauptet werden, selbst der Vorschlag, „die Duldung von Babys am Arbeitsplatz käme … einer sozialen Revolution gleich“ (ebd., S. 222).[95]

Der weltweite Bestseller in dem Bereich der Erziehungsratgeber ist BENJAMIN SPOCKS[96] BUCH *Baby and Child Care*, das 1946 zum ersten Male publiziert wurde.[97] Die letzte (zweibändige) Auflage aus dem Jahre 1985 dieses einflussreichsten aller literarischen Erzieher (SPOCK/ROTHENBERG 1992) nimmt detailliert zu 875 Problemen im Umkreis von Familie, Kind, Entwicklung und Betreuung Stellung, und zwar von „Sie wissen nämlich mehr, als Sie sich selbst zutrauen“ (Ebd., Bd. 1/S. 15f.) bis zu „Das Kind soll selbst erkennen, dass es adoptiert worden ist“ (ebd., Bd. 2/S. 677f.). Die riesenhaft Problemlast erscheint nicht

---

[93] Die „Beziehungsvielfalt“ unter Kindern fördere die Autonomie und relativiere die Bedeutung der Beziehung zu Erwachsenen (DOLTO 1992, S. 159ff.). Belegt wird diese Annahme mit einem Buch von ANDRÉ MALRAUX. Andere, etwa gegenteilige Befunde werden nicht erwähnt.

[94] „Vermassung“ und Anpassung an die Institution Schule stehen *gegen* individuelles Lernen und Kreativität, als seien dies objektive und überall identische Tatbestände. Der Nivellierungsverdacht ist identisch mit dem der Reformpädagogen: „Ein Programm, in dem sich alle Kinder einander gleichen, alle denselben Kenntnisstand haben müssen, ist absolut (!) inhuman“ (DOLTO 1992, S. 182). Und auch der Bezugspunkt ist erwartbar: „Mit Sicherheit hat seit MONTESSORI, seit FREINET, keine wirkliche Innovation stattgefunden“ (ebd., S. 190).

[95] Die Bedingung ist eine Gesellschaftsveränderung, die soziale und ökonomische Trends grosszügig übersieht: „Dazu müssten die Erwachsenen allerdings selbst dem Leben standhalten. Denn sie ertragen es in seiner jetzigen Form nicht mehr. Die Arbeit ist nur noch pünktliche Leistung, nicht mehr Aufgabe in freier Zeiteinteilung“ (DOLTO 1992, S. 222).

[96] BENJAMIN SPOCK (1903-1998) studierte zunächst Literatur und Sport an der Yale University. Er gewann 1924 als Mitglied der amerikanischen Rudermannschaft eine olympische Goldmedaille. Danach studierte er Medizin graduierte 1929 an der Columbia University. Er liess sich sechs Jahre lang in Psychoanalyse ausbilden und war der erste amerikanische Pädiater mit dieser Kombination. Er praktizierte in New York und war der einflussreichste Experte der Kindererziehung. (Vgl. JENKINS 2002.)

[97] Es ist der vermutlich grösste amerikanische Bestseller des 20. Jahrhunderts. Die Gesamtauflage allein der amerikanischen Ausgabe beträgt über dreissig Millionen Exemplare; zugleich müssen fast vierzig Übersetzungen mitgerechnet werden. Die Gesamtauflage wird auf 50 Millionen Exemplare geschätzt. Im Jahre des Erscheinens (1946) allein wurde eine Dreiviertelmillion Bücher abgesetzt..

selbst als Problem, es wird einer *einfachen* und *natürlichen* Erziehung das Wort geredet wird, die gleichermassen imstande ist, auf die normativen Erwartungen der Eltern einzugehen wie auf die Natur des Kindes Rücksicht zu nehmen. Reformpädagogik, fortschrittliche Pädiatrie mischt sich mit platonischen Wertbehauptungen, die sich wiederum auf den ganzen Kosmos der Erziehung ausdehnen lassen.

Zunächst heisst es über die natürliche Kompetenz der Eltern, die auf Leser und so Käufer hin zugeschnitten ist:

> „Väter und Mütter lernen Kinderpflege und -erziehung nicht aus Büchern und Vorträgen, wenn auch einzelne Fragen dort beantwortet werden können. Die Grundlagen der Kindererziehung haben sie vielmehr gelernt, als sie selbst Kinder waren. Das war damals, als sie mit Kuscheltieren, Häusern und Puppen spielten. Den Rest lernen Eltern, während sie ihre Kinder erziehen. Familiensinn, Vertrauen und Liebe wachsen, wenn Eltern sehen, dass sie ihr Kind füttern, seine Windeln wechseln, es baden und sein Bäuerchen machen lassen. Eine enge Beziehung und gegenseitiges Zutrauen werden früh aufgebaut. Wenn ein Kind dann im Alter von etwa einem Jahr übermässig neugierig oder trotzig ist, dann lassen sich diese Probleme auf dieser Basis leichter angehen“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, Bd. 1/S. 16).

Das Kind, so heisst es weiter, stehe „im Mittelpunkt“ (ebd., S. 25). Dies sei aber nicht rein psychologisch möglich, sondern verlange „moralische Normen“ und darauf bezogen natürliche Erziehung (ebd., S. 26).

> „Ich glaube nicht, dass unsere Eltern wollen, dass die Ziele ihres Kindes den Wünschen der Familie oder den Absichten des Landes untergeordnet werden. Dennoch glaube ich, dass unsere Kinder glücklicher und emotional stabiler aufwüchsen, wenn sie *eine* Überzeugung während ihrer Kindheit vermittelt bekämen: dass es am wichtigsten und erfüllendsten für einen Menschen ist, der Menschheit in irgendeiner Weise zu dienen und gleichzeitig nach seinen Idealen zu leben“ (ebd.)[98].

Diese Einschätzung basiert auf einer neoplatonischen Grundüberzeugung. „Das Trachten des Menschen ist idealistisch, seine Beziehungen sind in erster Linie geistiger Natur. Seine Fähigkeit, in abstrakten Begriffen zu denken, liess ihn vieles über den Sinn des Universums erkennen. Er leistete Phantastisches auf technischem Gebiet, er schuf Schönes in allen Kunstarten. All das wurde möglich durch ein Streben, das in ihm in frühester Kindheit durch die Bewunderung für seine Eltern begonnen hat. Ob ein Mensch nun religiös ist oder nicht, wenn er in der Lage ist, die geistige Entwicklung eines Kindes zu begreifen, kann er doch immer auf das Gute im Menschen und auf die Macht der Liebe vertrauen“ (ebd., S. 28).

Kinder idealisieren die Eltern, die so ihrerseits Vorbild im Idealen sind und sein müssen (ebd., S. 28ff.). Gleichwohl: „Eltern sind auch Menschen“ (ebd., S. 33). Ihnen gilt - unter dieser Überschrift - folgende Serie von Ratschlägen (Nr. 19-27 des Gesamtwerks):

- Sie dürfen Ansprüche stellen.

---

[98] „Daher kommt es auch, dass es Menschen im Krieg, wo ein gemeinsames Ziel vor Augen stand, in gewisser Hinsicht besser ging: sie benahmen sich besser, spürten einen Sinn im Leben, und Neurosen und Geisteskrankheiten gingen zurück“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 26).

- Die einen Kinder sind sehr viel schwieriger als die anderen.
- Im besten Fall gibt es viel harte Arbeit und Entbehrung.[99]
- Nutzlose Selbstaufopferung und übermässige ständige Beschäftigung wären zu vermeiden.[100]
- Natürlich sollen Eltern von ihren Kindern auch etwas erwarten.[101]
- Eltern werden zwangsläufig auch einmal ungeduldig.
- Es ist besser, man gibt seinen Ärger zu.
- Streitigkeiten der Eltern sind normal und unvermeidlich.
- Kinder wollen, dass man sie richtig behandelt“ (ebd., S. 33ff.).[102]

In diesem Stil wird der gesamte Kosmos der Kindererziehung behandelt und patent bearbeitet, von der täglichen Pflege der Babys und Problemen im Kinderzimmer über Trostspender und Daumenlutscher, von den Hauptsubstanzen der richtigen Ernährung über die Unterschiede der Lebensalter, die Rolle der Schulen, die Behandlung der Kinderkrankheiten bis zu „besonderen Situationen“ wie „Auf Reisen mit einem Kind“[103], Scheidungen[104] oder Kindesmisshandlungen[105]. Der Erfolg des Buches ist also leicht erklärbar, es hat auf jede Frage eine Antwort und jede Antwort verspricht einen praktischen Nutzen sowie die richtige moralische Einstellung.

SPOCKS Themen werden später differenziert, ausgeweitet, verschieden besetzt, aber sie werden nicht anders. Es geht immer um den irgendwie anthropologisch gegebenen Zusammenhang von Entwicklung und Familie, von richtigem Umgang und angemessener Erziehung, ohne dass selbst SPOCK irgendeine Garantie geben könnte, die Trivialität vieler Ratschläge in sinnvolle Praxis umzusetzen. Was den Rat regiert, ist die Erwartung der

---

99 Familien sind von den „Ansprüchen der Kinder“ her teuer und aufwendig, aber Eltern dürfen sich nicht als Märtyrer verstehen, weil sie ihre Kinder lieben. „Sie lieben Kinder, weil sie sich der Liebe entsinnen, die sie von ihren eigenen Eltern erfahren haben“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 34).

100 Man soll sich nicht „von dem Kind völlig in Beschlag“ nehmen lassen. „Wenn Sie Zeit und Mühe geopfert haben, dann sollten Sie auch einmal gemeinsam ausgehen“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 35).

101 Diese Regel ist neueren psychologischen Ratgebern weitgehend fremd, insbesondere die Begründung: „Da Kinder Verzicht auf so vieles andere bedeuten, ist es das gute Recht der Eltern, von ihren Kindern auch etwas zu erwarten: nicht Dankesworte dafür, dass sie geboren und gut versorgt worden sind – das wäre zuviel und nicht angemessen –, aber Achtung, Liebe und Bereitwilligkeit, die Auffassung vom Leben und die Ideale der Eltern anzuerkennen. Gerade das erwarten die Eltern von ihren Kindern gemeinhin nicht aus selbstsüchtigen Gründen, sondern weil sie wollen, dass ihre Kinder sich im täglichen Leben und in der Gemeinschaft mit ihren Mitmenschen zurechtfinden“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 35).

102 Das verlangt Festigkeit. Sie ist „Teil der elterlichen Liebe. Wenn man seine Kinder auf dem richtigen Weg führt, trägt diese Festigkeit dazu bei, aus ihnen liebenswerte Menschen zu machen“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 39).

103 Das erscheint problemlos und verlangt eigentlich nur medizinische und ernährungsphysiologische Vorsorge, gepaart mit dem Tipp, „wenn Sie mit einem kleinen Kind reisen, so sollten Sie dies unter den besten Voraussetzungen tun“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 633). Heutige Ratgeber beginnen ab drei Jahren mit der didaktischen Urlaubsvorbereitung, die nicht umfassend genug sein kann.

104 Das Problem ist lakonisch: „Eine Scheidung kann alle Familienmitglieder bedrücken. Manchmal ist sie aber nicht schlechter als ein langandauernder Ehekrieg“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 647). Kindern kann man den Konflikt erklären (ebd., S. 648f.), und auch für den Regelfall der Kindzuweisung an die Mutter gibt es eine optimistische Variante, nämlich Selbständigkeit und Unabhängigkeit, die vorher nicht da waren (!) (ebd., S. 649).

105 Selbst hier ist das Vertrauen in die Familie ungebrochen, wenn auch die Kausalität des Misshandelns zwischen den Generationen nicht fehlt (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 673).

Leserakzeptanz; sie darf nicht strapaziert, aber muss zugleich doch zufrieden gestellt werden, etwa mit folgendem Hinweis (Rat Nr. 520):

> „Kinder brauchen freundliche und anerkennende Eltern. Jungen und Mädchen möchten um ihre Eltern herumsein, sie möchten sich zusammen mit ihnen freuen und gemeinsam mit ihnen etwas erleben. Leider möchten Eltern, die arbeiten gehen, abends am liebsten nach Hause kommen, sich in einen Sessel setzen und die Zeitung lesen. Wenn die Eltern aber verstehen, wie wertvoll diese Gemeinschaft mit dem Kind ist, werden sie sich mehr anstrengen. Das heisst aber nicht, dass ein Vater oder eine Mutter sich nun dabei überfordern muss. Es ist besser, mit dem Kind eine Viertelstunde angenehm zu spielen und dann zu sagen: 'Und jetzt lese ich meine Zeitung', als widerwillig den ganzen Tag im Zoo zu verbringen“ (Bd. 2/S. 375).

Damit verträglich sind Äusserungen zur Disziplin („Man kann beides sein: fest und freundlich zugleich“: ebd., S. 388), einfache Regeln zur Ernährung (ebd., S. 338), Hinweise zu „Übungshosen“ bei der Reinlichkeitserziehung (ebd., S. 303), Ratschläge, was gegen „anhaltenden Widerstand“ beim Schlafengehen zu tun ist[106] (ebd., S. 235), wie „dünne“ oder „dicke“ Kinder zu behandeln sind (ebd., S. 505ff.) oder welche Diät beim Erbrechen eingenommen werden muss (ebd., S. 540). Richtig und falsch werden klar unterschieden, freilich oft mit einem irritierenden Zusatz, auf den ich bereits in der letzten Sitzung hingewiesen habe:

> „Die goldene Mittelstrasse ist der richtige Weg“ (ebd., S. 515).

Irritierend ist dieser Satz, weil er bedeutsam klingt und aber praktisch gar nichts aussagt. Der Mittelweg ist genau das, was in den Erziehungsratgebern unbestimmt bleibt. Wenn die auf ARISTOTELES zurück gehende Lehre des Masses die Praxis der Erziehung bestimmen soll, sind Ratgeber überflüssig, weil man nur selbst herausfinden kann, was die Mitte ist. Nicht zuviel und nicht zu wenig, das richtige Mass oder die richtige Proportion, lassen sich nur praktisch herstellen, was dann aber die ganze Ideologie der *vorab* bestimmbaren „richtigen Erziehung“ fragwürdig macht.

Eine Generalregel wie: „Das Kind muss seine Ängste aussprechen dürfen“ (ebd., S. 537) kann vielfach verwendet werden, ohne dass in jedem Fall der Effekt der Erwartung entspricht, zumal deutlich die Einschränkung formuliert ist: „Kleine Kinder haben Vorstellungen, auf die die Erwachsenen von sich aus niemals kommen“ (ebd.). Woher wissen sie dann aber, was in den Kindern vor sich geht oder ob die kindliche Artikulation von „Angst“ das ist, was Erwachsene sich unter dieser existentiellen Kategorie vorstellen? Und wie kann da die Mitte bestimmt werden?

Es gibt auch Ratgeber, die Erwachsene aus der Sicht der Kinder schreiben (HAAS 1996). Sie verletzen systematisch die eigene Differenzvermutung. Dialoge oder Rollenspiele „wie Kinder Erziehung erleben“ sind Konstruktionen der Erwachsenen, wie sich allein an den Themen ablesen lässt:

---

[106] „Die Kur ist einfach: man bringe das Baby zu einer vernünftigen Zeit ins Bett, sage liebevoll, aber bestimmt ‚Gute Nacht’, verlasse das Zimmer und gehe nicht wieder zurück“ (SPOCK/ROTHENBERG 1992, S. 236).

- „Fesselnde Mutterliebe“,
- „zum Liebesbeweis verpflichtet“,
- „die Angst vor verständnisvollen Eltern“,
- „Hilfe, unser Sohn lügt“
  (ebd., S. 66ff., 83ff., 100ff., 121ff.).

Eltern sollen, sentimental gestimmt durch die Rolle des Kindes, lernen, welche Fehler zu vermeiden sind; die Rolle der Kinder selbst übernimmt der Erzähler, der zum Beleg seiner psychologischen Expertenschaft Kinder sprechen lässt, die er selbst, aus didaktischen Gründen, konstruiert:

> „Ich bin Tanja. Soll ich sagen, dass ich 'schon' fünf Jahre alt bin oder 'erst'? Meine Mutter weiss wohl auch nicht, wie sie's halten soll. Denn manchmal hält sie mich für ein grosses Mädchen, besonders wenn sie mich zu etwas überreden will. Ein anderes Mal wiederum hält sie mich für zu klein, zum Beispiel wenn sie mich vor anderen dafür entschuldigt, dass ich mir nichts von ihr sagen lasse. Dass sie mich so in Schutz nimmt, weiss ich zu schätzen. Nur bin ich nicht so dumm zu glauben, sie täte das um meinetwillen. Hauptsächlich schützt sie sich damit selbst gegen den Vorwurf, dass sie sich zuviel von mir gefallen lässt“ (ebd., S. 116).

Das Problem heisst „der Kampf ums Aufräumen“: Die Idee ist, dass Mütter, die sich ihren Fünfjährigen in den Clinch begeben, lernen sollen, gemeinsames, bestimmtes Aufräumen sei besser und effektiver als das Ausagieren des kindlichen Trotzes. Das fiktive Kind des Erziehungsexperten wird in der Rolle des taktischen Aushandelns zu seinen Gunsten gesehen. Es beobachtet die Mutter, gibt bestimmte Züge nach, um dann an anderen Stellen den eigenen Vorteil zu erlangen, als sei die falsche Erziehung ein Schlachtfeld und die richtige eine partnerschaftliche Arbeitsschule, die unabhängig vom Verursacherprinzip sich ganz auf Gemeinsamkeit einstellen kann. Diese Idealisierung hat wiederum Konsequenzen, aber nur für das Opfer, dem die gerechte Behandlung zuteil wird:

> „Meine Mutter steht da wie ein verwirrtes Huhn. Geschieht ihr ganz recht – warum musste sie so lange mit mir herumhandeln? Ich dachte, sie hat es eilig!“ (ebd., S. 119).

Ein beliebtes Problem ist auch, warum sich Kinder und Jugendliche viel intensiver und lustvoller mit Games als mit Hausaufgaben beschäftigen. Erklärt werden soll die übertriebene Faszination der Medien, die aber ohne Quantifizierung und Qualifizierung eine beliebig dehnbare Kategorie ist, auf paradoxe Weise genau passend zum Problem, denn Grenzen lassen sich nur praktisch bestimmen, so dass die Ratgeber entschieden vage bleiben müssen. Das gilt auch für die Schuldverschreibung. Wann Eltern sich genug um ihre Kinder kümmern und wann die magische Grenze des richtigen Masses überschritten ist, wird nicht näher bestimmt, aber fest steht, dass Eltern, die sich „nicht genug“ um ihre Kinder gekümmert haben, schuld daran sind, wenn ihre Kinder Video- und Computerspiele mit „übertriebener Faszination“ wahrnehmen, eine Auffassung, die man auch in jedem Leserbrief zum Thema finden würde. Ratgeber sind plausibel, weil sie diese Zone der Allgemeinplätze nicht verlassen.

Obwohl die Kausalitäten unspezifisch und unbestimmt sind, stabilisieren sie Überzeugungen, solange ihre blockartige Formulierung nicht näher befragt wird. Die

Ursachenbeschreibung wird in einem Verstehensspot gefasst, der nichts erklärt und doch herausgehoben zu sein scheint. Er entlastet die Reflexion und verschafft eine Klarheit, die gar nicht möglich ist. Dass Kinder sich in bestimmten Hinsichten ihren Eltern überlegen fühlen, ist weder dramatisch noch aussergewöhnlich. Es kommt auf allen Gebieten vor, die längerfristig Interessen (und so Lernen) binden, während das Medienthema mit Befürchtungen assoziiert ist, die harmloser Normalität widerstreiten.

Häufige Mediennutzung wird mit heftiger Negativität besetzt, was aber genau gefährlich ist, lässt sich allgemein gar nicht feststellen. In vielen anderen Feldern sind Überlegenheitsbehauptungen von Kindern harmlos und unstrittig, weil negative Folgen gar nicht vermutet werden. Wenn aber von „Ersatzwelten“ und einem „Protest gegen die Leistungsgesellschaft“ gesprochen wird, wenn von „elektronischen Traumwelten“ und von notgedrungenem „Ersatz“ die Rede ist, dann lädt allein die Sprache das Problem auf, ohne dass für diese Dimensionen irgendeine Lösung in Sicht wäre. Und das Gegenteil trifft auch immer zu: Offenbar faszinieren elektronische Spiele „Kids“ auch dann, wenn in ihren Familien kein „Mangel an Unterhaltung“ herrscht, wenn für Bewegungsausgleich gesorgt ist, die Eltern die überlegenen Kompetenzen zeigen, andere „Partner“ zur Verfügung stehen oder der pauschale Einsamkeitsverdacht sich im konkreten Fall nicht erhärten lässt.

Entsprechend lau und nur scheinbar entschieden sind die Verhaltenstipps, die doch den Ratgeber gerade stark machen sollen. Aber offenbar ist es unmöglich, das aristotelische Problem der richtigen Mitte mit flockiger Kindorientierung zu lösen, die die Erwachsenen in eine Verantwortung nimmt, die niemand konkret zu tragen versteht. Etwas anderes ist noch auffällig, fast allen Erziehungsratgebern ist eine Detailversessenheit eigen, die angesichts der Knappheit der Zeit und des Zwanges, im Alltags scharfe Prioritäten bilden zu müssen, nur erstaunen kann. Dabei nimmt nicht nur die Regelungsdichte, sondern auch die Spezialisierung und so die Zuständigkeit zu:

- Haltungsschäden kann man durch eine *Rückenschule für Kinder* vorbeugen,
- Kinderkrankheiten lassen sich detailliert und aktiv, aber *ohne Chemie* behandeln,
- zugleich kann man bis in akribische Anweisungen hinein lernen, schon mit „ganz kleinen Kindern“ zu basteln,
- man kann auch lernen, „ruhigere Nächte für Eltern und Kinder“ erreicht (*Einschlafen, Durchschlafen, Ausschlafen:* FRIEDRICH/FRIEBEL 1993),
- man kann sich über „Scheidungskinder“, „Medienkinder“, „Ritalin-Kinder“
- legasthenische, hyperaktive, zu aggressive oder zu passive Kinder,
- über allein erziehende Mütter und Väter ohne Kinder,
- über die Rollenprägung bei Mädchen und Jungen auf der Suche nach Männlichkeit,
- kurz: über den gesamten Kosmos der Erziehung in allen erdenklichen Details informieren.

Es gibt „Elternbücher“ für jedes Lebensjahr, ebenso Verstehensanleitungen oder medizinische Kurse, selbst oder gerade Rechtshilfen sind normaler Bestandteil der Ratgeberkultur. Mütter mit Säuglingen können ein „Video zum Tragetuch“ verwenden,[107] für

[107] „Hilsberg, Regina/Valenzuale, Valeria: So trag ich mein Kind richtig – Tricks und Tips zum Binden des Tragetuchs. VHS-Cassette, ca. 15 Min. Preis: 119.– DM mit dem Recht der öffentl. Vorführung. 49.– DM für privaten Gebrauch. 24.90 DM Leihgebühr für 4 Wochen“ (POLINSKI 1993, S. 202).

das Primarschulalter die Zeitschrift *spiel mit* anfordern, um so ihrem Kind „wertvolles Grundwissen“ zu vermitteln und „seine Fantasie“ anzuregen“, sie können Einblick in die Pony-Pflege gewähren oder auch die „Streiche der Woche“ als Ratgeber des *Micky Maus Magazins* zum gepflegten Gebrauch an ihre Kinder weitergeben.

„Wie komme ich ohne Ratgeber durchs Leben?“ (HEIDENREICH 1992, S. 11) ist daher eine berechtigte Frage, die nicht wirklich eine Alternative zulässt. Ratgeberwissen ist nur in technisch-pragmatischen Bereichen überprüfbar, ansonsten bestätigt es sich weitgehend selbst, ohne sich thematisch beschränken zu lassen. Offenbar kann jedes Teilelement - und sei es noch so klein - des Zusammenhangs von Kindheit, Entwicklung, Eltern, Schule und Zukunft zum Ratgeberproblem erhoben werden, auch wenn der Effekt trivial ist und die Fragestellung bang bleibt (*Sind wir denn Rabeneltern?* CIRILLO 1990)[108]. Die Verhaltensvorschläge laufen darauf hinaus, zu tun, was entweder unmöglich ist oder aber ohnehin nahe liegt, selbst wenn der Titel Originalität verspricht.

Die Ratgeberliteratur verwendet kaum pädagogische Theorien, aber impliziert immer Erziehungstheorien, die fast nie offen gelegt werden. Die entscheidenden Hintergrundannahmen bleiben verdeckt, zudem werden die Quellen selten offen gelegt und besteht keine Kontrolle über die Theoriesprache. Die etwa auf PESTALOZZI zurückgehende „pädagogische Liebe“ kann unversehens in angelsächsischen Erziehungsratgebern auftauchen, Fröbelsche Gartenmetaphern können euphorische Kleinkinderliteratur bestimmen, die Natur des Kindes kann ohne Erwähnung ROUSSEAUS, aber ganz in seinem Sinne, nämlich in Abschwörung jeglichen Vergleichs, immer neu ins Spiel gebracht werden – der Fundus der pädagogischen Motive kann fortwährend neu geplündert werden. Fast immer wird dabei auf Beziehungen und seelischen Austausch rekurriert, auf innere Haltungen oder Gewissheiten der Überzeugung, auf Empathie und Verstehen, die nie den Vorrang selbst erfassen, also die *fortlaufende Abstimmung* zwischen Eltern und Kindern.

Es gibt in der Erziehung kein Optimum, weder ein materielles noch ein symbolisches, weil die verschiedenen Beziehungen situativ gestaltet werden müssen und dabei ganz unterschiedliche Erlebnisintensitäten zustande kommen. Aber was heisst dann „Erziehung“, wenn mit dem traditionellen Begriff immer Vorstellungen der folgenreichen „Einwirkung“ verbunden waren und sind? Es wäre ein Witz, heutige Kinder immer noch so vorzustellen, als seien sie eine *tabula rasa*, die einzig die Erziehung beschriften kann. Die älteste Metapher der Erziehung, die, wie erwähnt, der leeren Wachstafel, setzte *einen* und *nur* einen Vorgang voraus, während heute eine schwer zu handhabende, plurale Differenz die Erziehungspraxis bestimmt. Es sind immer viele Einflüsse, die gleichzeitig oder knapp nacheinander bearbeitet und abgestimmt werden müssen, ohne dass es irgendwann wirklich übersichtlich werden würde.

Die Idee, Erziehung als Verhandlung aufzufassen, geht im Kern auf den amerikanischen Philosophen DAVID GAUTHIER (1990) zurück. Am Beispiel von ROUSSEAUS *Emile* versucht GAUTHIER dazustellen, dass das pädagogische Verhältnis als Vertragsverhältnis anzusehen sei, dem Verhandlungen zugrunde liegen (ebd., S. 99). Die Verhandlungen sind im Falle des *Emile* implizit, weil die Natur ja festlegt, wie die Entwicklung verläuft. Der Erzieher verhandelt daher nicht über die Natur, sondern legt sie in seinem Verhältnis zum Zögling zugrunde. Das aber ist in allen zivilen Verhältnissen nicht möglich (ebd., S. 102). Hier ist

---

[108] Der reisserische Titel entspricht nicht dem Inhalt des Buches; es geht um die Bedeutung und die Risiken von Pflegefamilien.

grundlegend, was GAUTHIER *coordination* nennt, fortlaufende Abstimmung zwischen den Parteien (ebd., S. 275), die dazu führt, dass ein stabiles Äquilibrium entsteht. Nur so ist ein Verhältnis tragfähig.

Genauer gesagt: Die Beziehung zwischen Personen gleich welchen Alters ist eine Frage der Koordination ihrer Absichten und Handlungen. Es gibt nicht, wie in der Pädagogik immer wieder behauptet, einen stabilen pädagogischen Bezug, der strukturell und normativ vorgegeben ist, sondern der fortlaufende Prozess einer Beziehung muss fortlaufend koordiniert und abgestimmt werden. Der zentrale Modus dafür ist Verhandlung. GAUTHIER unterscheidet zwischen *stillschweigender* und *expliziter* Koordination (ebd., S. 276/277): Nicht alles muss verhandelt werden, weil sich vieles von selbst versteht; aber viele moralische Prinzipien, die konkrete Beziehungen leiten, sind das Ergebnis eines Verhandlungsprozesses (ebd., S. 272). Moral ist *dealing* und nicht eine abstrakte Grösse, die die beteiligten Personen nichts angeht (ebd., S. 273). Und nur so, als gegenseitige Verhandlung, kann gewährleistet werden, dass die Unterscheidungen zwischen Personen beachtet werden (ebd.).[109]

GAUTHIER sagt wenig über Kinder und Jugendliche aus und sein Konzept ist mit einem Ideal der Durchsichtigkeit von Verhandlungssituationen verbunden,[110] das kaum je gegeben sein dürfte. Gleichwohl, offensichtlich verhandeln Eltern und Kinder, Erwachsene und Jugendliche, weit mehr als früher, weil das Verhalten nicht mehr konventionell vorgegeben ist, sondern abgestimmt werden muss. Der Modus des Verhaltens und so der Beziehung muss fortlaufend ausgehandelt werden, was auch heisst, dass er nicht ein- für alle Mal bestimmt werden kann. Viele Eltern und Lehrkräfte halten das für die eigentliche Zumutung des Erziehungsgeschäfts. Erziehung, verstanden nicht als pädagogisches Ideal, sondern als day-by-day-praxis, verlangt einsichtige *deals*, die ständig ausgehandelt werden, beide Seiten verpflichten und durchaus mühsam zustande kommen. Einer der Zumutungen besteht darin, dass sie durchbrochen werden, obwohl sie einsichtig sind. Die Abstimmung ist ein fortlaufendes Problem, mit der Chance, schlechte Lösungen verwerfen und bessere finden zu können, ohne Erziehung von strengen und starren Konventionen aus zu verstehen.

Ein solcher Blick auf den Prozess fehlt in den Ratgebern, die ja immer Notlagen, Übel oder Verhängnisse voraussetzen, mindestens aber persönliche Bedürftigkeit, die sich nicht von selbst aufheben kann, sondern fremde Hilfe benötigt. Ein neueres Übel in Erziehungsratgebern ist „Elternangst“:

> „Je ausgefeilter und ehrgeiziger die Vorstellungen der Eltern darüber sind, was ein Kind für sie bedeutet und was diese Kind werden und in seinem Leben erreichen soll, desto grösser ist die Gefahr, dass sich alles als Illusion erweist. Viele Eltern werden die Entwicklung ihrer Kinder gerade deshalb auch mit Angst beobachten, ob sie sich dessen nun bewusst sind oder nicht. Diese ‚Elternangst’ darf als prototypisch für alle ‚negativen’ Gefühle gelten, für die sich Eltern eigentlich nicht schämen müssten, die ihnen aber aus vielfältigen Gründen als ‚unpassend’ und ‚anstössig’ erscheinen - und die deshalb zu einem Tabu werden“ (BASTIAN 2001, S. 88/89).

Auch davon kann man erlöst werden, indem und soweit sich Elternschaft auf das Nötigste reduziert, nämlich, wie es in dem Ratgeber heisst, auf zwei Funktionen, die so

---

[109] Das geht auf JOHN RAWLS zurück.

[110] „We … restrict our attention to situations in which all persons are sufficiently informed about the circumstances to share, and to know that they share, a conception of the situation which is common at least to the extent of awareness of the equilibria an their relative utilities to the several persons” (GAUTHIER 1990, S. 277).

ausgeübt werden, dass Eltern sich möglichst schnell überflüssig machen. Das ist möglich, weil

> „grob gesagt, Eltern für ihre Kinder
> - erstens Nährstoffbasis und
> - zweitens Trainingspartner
>
> sind
> (ebd., S. 58).

Aber wieso dann Elternangst? Wieder wirkt das grundlegende Modell: Eltern haben Angst, weil sie nicht über die richtigen Einsichten verfügen. Gemäss Definition haben sie Angst vor der eigenen Illusion, die auf übertriebenen und selbst schädigenden Ehrgeiz zurück zu führen ist. Wie oft so etwas vorkommt, wird ebenso wenig gesagt wie, wen es betrifft und wen nicht. Die Konstruktion erlaubt eine universelle Aussage: *Alle* Eltern sind betroffen, weil ja alle vom gleichen Übel bedroht sind, und dies qua Elternschaft und unwissentlich. Sie brauchen den Ratgeber, um sich über sich selbst aufklären zu können.

Elternangst, heisst es, sei ein „verschwiegenes Gefühl", das mit hohen Gefahren verbunden ist. Die „destruktiven Tendenzen" der Elternangst liegen vor allem darin, „das dieses Gefühl der Kommunikation, ja sogar der Selbstwahrnehmung meist weitgehend entzogen bleibt". Daraus resultiert die „Neigung zur Gewalt", die „sogar bis zum Tod des Kindes führen kann" (ebd., S. 99/100). Dann aber sollte man dem Elternehrgeiz besser abschwören und sich darauf beschränken, für das Kind zu kochen und ihm Sparringpartner zu sein. Sonst droht eine unglaublich horrende, durch Erziehungswahn verursachte psychische Selbstblockade, aus der dann auch kein Erziehungsratgeber mehr heraus hilft. Es ist daher besser, beizeiten umzukehren und den Weg der Rettung zu wählen.

Dieser Weg ist nur möglich, wenn man nicht bereits zu tief in das Übel verstrickt ist. Man merkt die Säkularisation: Rettung ist nicht mehr an jedem Zeitpunkt möglich, weil der Glaube fehlt und die Übel verzeitlicht wurden. Pest und Zahnschmerzen sind wie immer überraschende, so doch konstant erwartbare und bezeichnete Übel, Elternangst ist eine psychische Verstrickung, die in ihrem destruktiven Potential zunimmt, und zwar unbewusst. Daher kann nur der Ratgeber auf das Übel verweisen und es benennen, es ist weder material noch symbolisch sichtbar, so dass es dann auch keinen Schutzpatron gegen Elterangst gibt. Rettung ist nur durch den möglich, der das Phänomen erfindet und benennt. Er profitiert von der Definitionsmacht, sofern glaubwürdig erscheint, was er sagt. Aber genau das ist nicht der Fall, denn wieso sollte man „Ausweglosigkeit" als Elterneigenschaft akzeptieren?

> „Elternangst kennt keine Fluchtwege. Schon die vage Ahnung, vielleicht besser kinderlos geblieben zu sein, schon der undeutliche Wunsch nach Rückkehr zur ‚Junggesellenzeit', schon der diffuse Impuls, vor der Überforderung wegzulaufen und ‚alles', also auch die eigenen Kinder, ‚im Stich' zu lassen, sind hochbrisant. Solche Selbstwahrnehmungen lösen bereits in winzigen Dosen schwere Selbstzweifel, Skrupel u*nd Gewissensbisse aus und steigern damit die Angst weiter. Zur Angst* vor dem Kind kommt die Angst *vor sich selbst* und vor den eigenen Neigungen hinzu. Die Elternangst wird also zur ‚selbstblockierenden' Eigenschaft – sie führt in die Sackgasse, in die Falle der Ausweglosigkeit. Und das kann in Panik münden"
> (ebd., S. 100).

Man kann so Elternschaft honigsüss verstehen und rabenschwarz malen, in beiden Fällen ist man bedürftig und muss auf Rettung warten, sanft gelenkt wie im Falle der

glücklichen Kindheit, umfassend und bis ins Detail belehrt wie bei BENJAMIN SPOCK, desillusioniert wie im Falle der Elternangst. Frei und unabhängig in dem, was man tut oder lässt, ist man in keinem Fall, weil die Voraussetzung ist, dass man alles falsch machen würde, wenn man die Ratschläge der Ratgeber geflissentlich übersehen würde. Dann, so die Prognose, würde man ins Verhängnis laufen, das in manchen Ratgeber so gemalt wird, als ob die Visionen der Hölle immer noch denk bestimmend wären.

Aber vielleicht sind ganz andere Dinge störend. Ich schliesse mit drei kleinen Erziehungskatastrophen, die nie in Ratgeber geraten würden, gegen die es keine Abhilfe gibt und die dennoch passiert sind. Es handelt sich um Eigennutz bei Erwachsenen, pädagogische Hysterie und robuste Erziehungsverweigerung, die alle nicht unbewusst, sondern alltäglich sind. Sie deuten auf nichts hin, können nicht als Zeichen für Untergang angesehen werden und sind trotzdem Störungen von pädagogischen Erwartungen.

Szene 1:Frechheit und Eigennutz

Ein deutscher Supermarkt der gehobenen Klasse am Samstag Nachmittag nach 15.00 Uhr an der Käsetheke: Fünf oder sechs Leute warten darauf, bedient zu werden. Zwei Frauen hinter der Theken versuchen, mit schwierigen Detailfragen von Kennern oder Möchtegern-Kennern zurecht zu kommen. Auf der Kundenseite kommt eine Frau in mittlerem Alter hinzu und orientiert sich an denen, die bedient werden. Nach einer Weile geht sie nach hinten an der Schlange vorbei, schaut auf das Regal mit Milchprodukten und kommt dann wieder nach vorn. Als eine der beiden Personen vor ihr fertig ist und die Bedienung aufschaut, wer als nächstes dran kommt, drängelt sich die Frau in Position. Neben ihr steht ein Mann mit Kind, der auch wartet. Er gibt sein Missfallen kund, das die Frau zunächst als freundliches Vorlassen deutet. Dann wird der Mann deutlicher: „Sie haben sich vorgedrängelt“, sagt er. Die Frau ist für einen Moment fassungslos. Dann sagt sie: „Sie sind wohl Lehrer?!“.

Szene 2:Pädgagische Hysterie

Samstag vor Weihnachten in einem deutschen Kaufhaus: Ein Mann mit zwei Kindern versucht, die Ausgangstür zu erreichen. Es ist sehr eng, das Gedränge verlangt Aufmerksamkeit. Auf der Höhe der Glastür kommt eine Frau entgegen. Der Mann touchiert leicht ein kleines Kind, das er nicht gesehen hat. Er entschuldigt sich sofort, hält die Tür auf, dem Kind ist nichts passiert. Die Frau sagt scharf: „Auch kleine Menschen haben Rechte!“

Szene 3:Erziehungsverweigerung

Auf dem Höhepunkt des Films *A Beautiful Mind* klingelt in einem Grossstadt-Kino ein Handy. Vor Beginn des Programms gab es einen Erziehungsversuch, das Publikum wurde darauf hingewiesen, im Interesse aller sämtliche Handys abzuschalten. Das Handy klingelt fünfmal eindringlich, bevor die Frau, der es gehört, sich daran macht, das Gerät aus der Handtasche zu holen. Sie schaltet, ohne peinlich berührt zu sein, den Ton aus und ruft das SMS ab. Dabei unterhält sie sich vernehmlich mit ihrer Nachbarin und teilt dieser mit, wer ihr ein SMS geschickt hat. Das SMS wird von beiden Frauen angeschaut und kommentiert, bevor das Gerät abgeschaltet wird. Das Publikum ist spürbar genervt, aber niemand sagt etwas.

3. Schule und Bildung

Die Pädagogik der Gegenwart besteht nicht nur aus Ratgebern. Aber, wenn meine Analyse zutrifft, dann beeinflussen Ratgeber die Reflexion über Fragen der Erziehung und Bildung wie überhaupt der Gestaltung des Lebens offenbar nachhaltig und in zunehmender Quantität. In Ratgebern gibt es, wie gesagt, für jedes Problem eine Lösung und auf jede Frage eine Antwort. Das gilt für die pädagogische wie für jede andere Praxis; wenn man will, kann man für jeden Punkt des Lebens Ratgeber abrufen. Die Frage daher, wie schützt man sich vor Ratgebern, ist in gewisser Hinsicht berechtigt. Oft erhält man Probleme eingeredet, und fast nie passt die Lösung zum Problem. Die konkreten Vorschläge sind oft sehr bescheiden, während die Probleme geradezu erschlagend wirken.

Aber an der Literatur ist noch mehr zu beobachten: Ratgeber *erziehen*, mindestens erfüllen sie alle formalen Bedingungen des Erziehungsbegriffs:

- Ratgeber vertreten pädagogische Absichten und wirken auf die Leser ein.
- Sie wollen Dispositionen und Haltungen verändern.
- Sie setzen Defizite voraus und zeigen Wege, sie zu überwinden.
- Sie beziehen sich auf moralische Überzeugungen.
- Und: sie sind Teil der Erziehungssemantik.

Gleichwohl zögern wir, das „Erziehung“ zu nennen, weil lediglich Bücher, im weiteren Medien, im Spiel sind, nicht jedoch reale Personen, deren Erfahrung nie so trivial gefasst werden könnte, wie Erziehungsratgeber dies annehmen. Sie vereinfachen nicht nur, sondern sie trivialisieren, also unterlaufen den Erfahrungsprozess zugunsten von niveaulosen,

aber patent klingenden Prinzipien. Erziehungsratgeber beschreiben nie den Prozess und seine Untiefen, sondern Prinzipien, die bei Lichte besehen weder sonderlich neu noch wirklich praktisch sind. Dafür haben sie den Ton des Pädagogischen, also der Alltagsüberzeugungen, die ohnehin vorhanden sind und im Leser nur befestigt werden sollen.

Die beiden australischen Autoren KEN und ELIZABETH MELLOR haben 2001 einen haben 2001 einen erfolgreichen Elternratgeber veröffentlich, der im Original den Titel trägt:

> *Parental Craft: Essential Skills for Raising Children from Infancy to Adulthood*
> (MELLOR/MELLOR 2001).

Die deutsche Ausgabe erschien ein Jahr später und trägt den Titel „Eltern-Knowhow-Band 1. Damit Erziehung gelingt" (MELLOR/MELLOR 2002). Das zweite Kapitel behandelt die Frage „erfolgreicher Eltern" (ebd., S. 35-57). Die Eingangsbestimmung des Problems lautet so:

> „Wie kann man wissen, ob man als Eltern erfolgreich ist? Unsere kurze Antwort ist einfach. Erfolgreiche Eltern tun ihr Bestes, um ihre Kinder so zu erziehen, dass sie glücklich und erfolgreich in der Welt leben. Sie bitten andere um Hilfe, wenn es nöltig ist und hören nie auf zu lernen"
> (ebd., S. 35).

Der Ratgeber weiss, dass Eltern „meistens erst am Ende des Weges" in der Lage sind zu beurteilen, wie gut sie „ihren Job gemacht" haben. Gleichwohl muss ja zu etwa geraten werden, das nicht nur befolgt werden kann, sondern zugleich erfolgreich ist. Dazu, liest man, reichen kurze Perioden der Beurteilung nicht aus.

> „Kinder machen viele Veränderungen durch, während sie lernen, mit dem Leben zurechtzukommen. Oft verhalten sie sich so, dass sie korrigiert werden müssen. Das ist eigentlich sogar sehr kreativ, denn indem sie uns ihre Schwierigkeiten zeigen, erfahren wir, was wir ihnen beibringen müssen. Sie fordern uns vielleicht heraus, sind unausstehlich und zerstörerisch oder verstossen sogar gegen das Gesetz. Und unter Umständen tun sie das monate- oder jahrelang"
> (ebd.).

Der Ausdruck „korrigieren" ersetzt den herkömmlichen Ausdruck „erziehen", und die Wendung des Problems ist zumindest unerwartet:

> „All das ist normal. Manche Menschen glauben, dieses Verhalten beweise, dass die Eltern ihre Sache nicht gut machen. Oft lässt sich jedoch zeigen, dass die Eltern ihrer Aufgabe tatsächlich aussergewöhnlich gut nachkommen"
> (ebd.).

Das wäre sehr eine paradoxe Erziehung: Mit hohen Aufwand und unermüdlichem Einsatz werden Kinder erzogen, die den Eltern ständig ihre Schwierigkeiten mitteilen, auf die die Eltern mit kreativen Korrekturen eingehen, ohne dass sich etwas ändert. Das kann es natürlich nicht sein, weil der Ratgeber dann an dieser Stelle die Erziehung seiner Leser abbrechen müsste. Aber das Buch ist bezahlt und es lässt sich nicht interaktiv behandeln. Also geht es weiter:

„Erfolgreiche Eltern finden Mittel und Wege, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, und passen ihr Handeln der Situation an. Alle Kinder benehmen sich gelegentlich schlecht. Das ist normal und nicht automatisch ein Zeichen für inkompetente Eltern.
Es gehört natürlich viel dazu, um als Eltern erfolgreich zu sein“
(ebd., S. 36).

Anders hätte der Ratgeber gar keine Aufgabe. Was es nun heisst, als Eltern erfolgreich zu sein, wird in sieben „Aspekten“ näher beschrieben:

„1. Sie sind nicht perfekt.
2. Jedes Kind ist einmalig.
3. Schaffen Sie Zeit für Kinder.
4. „Programmieren“ Sie Ihre Kinder.
5. Überprüfen Sie alles, womit Ihre Kinder in Kontakt kommen.
6. Vertrauen Sie Ihren Instinkten.
7. Lernen Sie unablässig weiter“
(ebd.).

Was würde man ohne diese Checkliste tun, vorausgesetzt normale Intelligenz und zureichendes Engagement in Elternrolle? Wenn man es zuvor nicht weiss, so lernt man sehr schnell, dass man „nicht perfekt“ ist, auch weil ganz unklar ist, was „Perfektion“ in der Elternrolle sein soll. Dass Kinder „einmalig“ sind, sagt die Logik, dass man sich für sie Zeit nehmen muss, wird man sehr schnell aus der Arbeitsbelastung ableiten, dass man überprüfen muss, womit Kinder in Kontakt kommen, wenngleich nicht „alles“, bestreiten nur hartnäckige Antipädagogen, und dass man unablässig lernt und gleichwohl seinen Instinkten vertraut, weiss man seit der eigenen Säuglingsphase.

Bleibt das „Programmieren“ der Kinder. Der Ausdruck „Programmieren“ klingt pädagogisch anstössig, aber was unter diesem Stichwort angeboten wird, sind nicht als altbekannte Erziehungsüberzeugungen. Sie werden mit fünf Regelsätzen formuliert:

- Leben Sie vor, was Sie von ihren Kindern erwarten.
- Die Kinder zu Veränderungen verpflichten.
- Verstärken Sie selektiv, was Sie erreichen möchten.
- Beschreiben Sie die Kinder so, wie Sie sie haben möchten.
- Verwenden Sie nur Kosenamen, die positiv programmieren.
  (ebd., S.44-49)

Die erste Regel bezieht sich auf das elterliche Vorbild, die zweite auf die Pflicht der Kinder, die dritte auf das gezielte Einwirken, die vierte auf die Gewöhnung und die fünfte auf die Bindung. Diese fünfte Regel wird wie folgt expliziert:

Zunächst wird die Wirksamkeit allgemein behauptet:

„Kosenamen prägen sich tief ein. Wenn sie oft genug wiederholt werden, haben sie eine sehr starke Wirkung. Gehen Sie deshalb wählerisch mit den Namen um, die Sie Ihren Kindern geben“
(ebd., S. 49).

Als zweites wird die konkrete Anwendung dargelegt:

„Verwenden Sie Namen wie ‚Schöne', ‚Hübsche', ‚Held, ‚Süsse', ‚Goldschatz', ‚Augenstern', ‚Stern', ‚Tapferer', ‚Edelstein', ‚Schatz' Prinzessin, ‚Prinz'. Liebling' oder ‚Glückliche'. Vermeiden Sie Namen wie ‚Dummerchen', ‚Trampel', ‚Pechvogel', ‚hoffnungsloser Fall', ‚Dickerchen', ‚Bohnenstange', ‚Heulsuse', ‚Baby', ‚Schweinchen' oder ‚Dussel'. Sind wir beim Verwenden dieser negativen Namen auch noch freundlich, verstärkt dieses Verhalten das Problem. Die Freundlichkeit ermutigt die Kinder. Die Namen noch stärker auszuleben"
(ebd.).

Aber das kann erfolgreich vermieden werden, wenn man nur - drittens - die sensualistische Grundregel der guten Erziehung vor Augen hat:

„Unsere Kinder werden nach und nach zu dem, was sie erleben. Das bedeutet, sie werden zu dem, was sie beobachten, hören, berühren, schmecken und riechen"
(ebd.).

Das weiss man in allgemeiner Hinsicht seit der Antike, ohne dass damit mehr formuliert wäre als eine umstrittene Generalannahme. Kinder werden ja auch von dem beeinflusst, was sie *nicht* erleben, sie erleben die Welt nicht nur mit ihren Sinnen, sondern auch mit ihren Wünschen, sie vergessen erlebt haben, und sie sind früh kognitiv selbständig. Vierjährigen verfügen über sehr robuste Theorien, die aus ihrer Sicht die Welt erklären, ohne durch Vorbilder beeinflusst zu werden oder einfach zu glauben, was die Erwachsenen sagen. Ratgeber wie dieser sind einfach aus der Sicht konstruierter „Eltern" geschrieben, denen gesagt wird, worauf reale Eltern von selbst kommen werden.

Auffällig ist die pädagogische Verengung, also die Konzentration auf die Gestaltung der Beziehungen und Charaktere, auf bestimmte Problemfälle, allgemeine Erziehungskritik oder Ermutigung und Trost in sehr verschiedenen Formen. Der heutige Markt von Erziehungsratgebern beschreibt:

- Den freundlichen Umgang mit „Störenfrieden, Nervensägen, Quälgeister" (PREUSCHOFF/MOHR 2001 und „warum Ritalin keine Lösung ist" (SIMONSOHN 2001)[111];
- „Eltern-Paranoia" und warum die elterliche Autorität „abbröckelt" (FUREDI 2002);
- Wege zur Förderung der „moralischen Intelligenz" und warum dabei Eltern unverzichtbar sind (COLES 2001);
- Wege zur Förderung „spielerischer Intelligenz" (SQ) und wie sie in die eigene Kindheit zurück führt (AUERBACH 2002)[112];
- wie der Unterscheid des männlichen und des weiblichen Gehirns beschaffen ist und wie man es schafft, das Gehirn eines Jungen zu pädagogisch wertvoll zu beeinflussen (BIDDULPH 2001);
- oder wie das empfindliche kindliche Herz zum Klingen gebracht und mit ganzheitlicher, vollkommener Erziehung verknüpft werden kann (HANNAFORD 2002).

---

[111] Zum ADS-Syndrom erschienen 1999 allein in Deutschland 19 Bücher.
[112] STEVANNE AUERBACH ist den USA bekannt als Dr. Toy (siehe: Dr Toy's Guide on the Internet: http://www.drtoy.com

Der Markt ist hoch widersprüchlich, bis zur Unerkenntlichkeit der tatsächlichen Probleme trivial und enorm diversifiziert, aber er konstituiert sich nicht zufällig. Gesellschaft, Politik und Wirtschaft bleiben aussen vor, als „pädagogisch“ gilt der Umgang zwischen Personen im Nahraum der Familie oder der Beziehung zwischen Partnern und Kindern. Das ist nicht nur ein Problem der Ratgeber, die Erziehungstheorie generell verkürzt die Sichtweise auf Frage des Umgangs oder der intimen Interaktion, ganz so, als die Welt immer noch nach Massgabe des Verhältnisses zwischen Mikrokosmos und Makrokosmos zu begreifen.

Wir verstehen aber pädagogische Probleme - und dies nicht nur bezogen auf Fragen der öffentlichen Bildung - nur vor dem Hintergrund politisch-ökonomischer Entwicklungen.. In diesem Sinne gibt es keine „pädagogische Autonomie“, wenn damit ein Moratorium oder ein Schutzraum vor der Gesellschaft gemeint ist, der durch Erziehung eigenständig und unbeeinflusst durch Dritte gestaltet werden kann. Ich werde auf Probleme der Gesellschaftstheorie noch zu sprechen kommen, an dieser Stelle kann ich darauf verweisen, dass Gesellschaft nicht vorgestellt werden kann wie ein grosser sozialer Raum mit Türen für die Enklaven der Erziehung. Es gibt nicht die „kleine“ Welt und daneben die „grosse“. Wie immer man „Gesellschaft“ fasst, sie ist nicht die Aussenwelt zur Innenwelt der Erziehung. Insofern gehen die meisten Erzieuhungstheorien und mit ihnen die meisten Erziehungsratgeber von falschen Grundannahmen aus, die damit zu tun haben, wie das Soziale thematisiert wird. Aber darüber mehr am Ende der Vorlesung.

Die pädagogische Verengung wird unmittelbar sichtbar, wenn man nicht Ratgebern auf „Erziehung“ hin untersucht, sondern sich den öffentlichen Themen im Umkreis von Schiel und Bildung zuwendet. Sie bestimmen einen Grossteil dessen, was ich „Pädagogik der Gegenwart“ genannt habe, wie etwa in der Diskussion über das neue Zürcher Volkschulgesetz sichtbar wurde. Die Diskussion zeigt auch, dass kein Argument, auch und gerade kein historisches ausgeschlossen werden kann, sondern alle Argumente - und seien es die von PESTALOZZI und FRÖBEL - erneuerungs- und anschlussfähig sind, wenn es um eine solche Entscheidung geht. Aber das wird nicht mein Thema sein. Ich werde zunächst auf die Macht ökonomischer Argumente in der Entwicklung von Bildungssystemen eingehen und überlegen, was dazu aus pädagogischer Sicht zu sagen ist, ohne in die sentimentale Sprache der Ratgeber zu verfallen (3.1.). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die neue Diskussion des Kanons ein und werde auch hier die nostalgische Sicht vermeiden, die davon ausgeht, dass frühere Generationen sich glücklich geschätzt haben, einen Kanon lernen zur dürfen (3.2.). Drittens werde ich die künftige Bildungspolitik thematisieren und dabei auf das Problem der freien Schulwahl zu sprechen kommen, nunmehr in Vermeidung einer ideologischen Sichtweise (3.3.).

3.1. Die Macht ökonomischer Argumente

Die Ratgeber belehren uns darüber, wie präsent in der Pädagogik die Propheten sind. Auffällig ist dabei, dass heutige Propheten immer auf vergangene zurückgreifen. Sie sind die Pioniere, die die wahre Erziehung entdeckt haben, an die heute angeschlossen werden kann und muss. Meistens reichen die Rückgriffe nicht weiter zurück als bis in die Reformpädagogik, also an den Beginn des 20. Jahrhunderts. Unter dem Stichwort „pädagogische Defizite aufarbeiten“ liest man in einem Ratgeber, der im September 2001 veröffentlicht wurde, folgende Bestimmung:

„MARIA MONTESSORI und RUDOLF STEINER wandten sich wieder der kindlichen Seele zu, die in der herkömmlichen Erziehungswissenschaft fast nicht mehr vorkam. Da ging es of nur noch um Leistung, um Input und Output. MARIA MONTESSORI und RUDOLF STEINER sahen die Ganzheit - Körper, Geist und Seele in ihrem Zusammenwirken - und Individualität eines jeden Kindes und wollten ihm Achtung und Würde zurückgeben. Die von ihnen gegründeten Kindergärten und Schulen haben heute einen Zulauf wie nie zuvor. In ihnen soll die Würde, Einzigartigkeit und innere Weisheit des Kindes im Mittelpunkt stehen, hier werden Kinder als Geschenke angesehen, von denen wir Erwachsene lernen können“
(PREUSCHOFF/MOHR 2001, S. 66).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es keine „herkömmliche Erziehungswissenschaft“, gegen die man die „kindliche Seele“ hätte in Stellung bringen können. Schon gar nicht gab es die Ausdrücke „Input“ und „Output“. Interessant ist aber nicht nur, dass derartige Aussagen ohne jeden Kontakt zur historischen Forschung zustande kommen, sondern auch, dass die Bezugsautoren kontextfrei zurechtgelegt werden.

- RUDOLF STEINERS „Anthroposophie“ wurzelt in der okkulten Philosophie des 17. Jahrhunderts, wenn hier von „Seele“ die Rede ist, dann im Sinne einer Schicksalslehre, die Individualität im modernen Sinne gerade ausschliesst. Das Kind ist schon aufgrund der Reinkarnationslehre gerade nicht „einzigartig“.
- MARIA MONTESSORI geht aus von der medizinischen Anthropologie des 19. Jahrhunderts, die nach Gesetzen oder Typen der menschlichen Entwicklung gesucht hat, also wiederum nicht von der Einzigartigkeit des Menschen ausgeht.

Das aber spielt in der Konstruktion der auf sie zurückgeführten „wahren Pädagogik“ keine Rolle. Sie ist nicht wahr, sondern authentisch, anders dürfte es keine Propheten geben.

Ob in Montessori-Kindergärten die Würde des Kindes besser geachtet wird als in staatlichen Kindergärten oder Vorschulen, ist nie untersucht worden. Eben so wenig ist die besondere „Ganzheitlichkeit“ der Steiner-Schulen untersucht oder wurde die Hypothese geprüft, dass in solchen Lernräumen die Kinder „als Geschenke“ angesehen werden. Wie oft sie im Mittelpunkt stehen, weiss man nicht, und schon gar nicht, wie oft die Erwachsenen - und *was* - von den Kindern lernen. Was auf diese Weise erzeugt wird, ist eine Aura, die Überzeugungen ebenso sehr sichert wie kommuniziert, ohne sich durch Aussenbefunde irritieren zu lassen. Die „innere Weisheit“ des Kindes ist eine nicht korrigierbare Annahme, die sich auf jedes Anzeichen hin bestätigen lässt, weil und soweit Gegenevidenz ausgeschlossen ist.

Dafür werden psychologische Erwartungen aufgebaut, die auch der beste Montessori-Kindergarten und die beste Steiner-Schule unmöglich erfüllen können:

„Die Sprache der Annahme, die optimales Lernen ermöglicht, beinhaltet
- geduldiges Zuhören ohne vorschnelles Bewerten;
- die Akzeptanz verschiedener Lösungswege;
- das Loben von Fehlern im Sinne von: Sie bringen uns weiter;
- die positive Bestätigung jeder Bemühung;
- die Berücksichtigung der Individualität eines jeden Menschen“
(ebd., S. 68).

Man lernt nur, was Annahme ist, wenn man auch Ablehnung kennt, sonst befindet sich in einer künstlichen Situation. Das Gegenteil ist so immer auch richtig: Gelegentlich hilft man dem Kind durch Ungeduld und die Weigerung zuzuhören, es wäre interessant herauszufinden, wie die Kinder mit dieser Methode lernen könne, wann und warum sie ersichtlichen Unsinn reden. Bestimmte Fehler sind intolerabel, nicht jede Bemühung *darf* „positiv bestätigt" werden, und es ist die soziale Interaktion, die bestimmt, wie je die Individualität des Menschen „berücksichtigt" wird. Man stelle sich ein Fussball-Match vor, das primär darin besteht, die „Individualität" der Spieler zu berücksichtigen.

Schulen sind kein Gordon-Training, und sie können nicht am Massstab der Humanistischen Psychologie gemessen werden. Propheten der Pädagogik verkennen fast immer das Feld, in dem sie sich bewegen. Sie unterschätzen die Motive und überschätzen die Möglichkeiten, sie gehen nie auf die lange Dauer des System ein und übersehen die Eigenlogik jeder Veränderung. Der Wandel ist langsam, und er folgt keiner externen Wertigkeit, schon gar nicht einer, die therapeutischen Settings entnommen wurde. Die ersten Formen von Unterricht lassen sich in den Hochkulturen weit vor der abendländischen Antike nachweisen, Schulen sind in jeder Hinsicht historisch determinierte Institutionen, sie haben viele Reformen ausgehalten und verhalten sich auf vermutlich sehr überlegene Weise träge,

Prognosen über ihre Entwicklung sind fast immer falsch, das gilt auch und gerade dort, wo die grossen Gestalten der Reformpädagogik bemüht werden. Auf die Frage, warum nicht längst *alle* Kindergärten und Schulen nach dem Muster MONTESSORI oder STEINER verfahren, wenn doch die Pädagogik so ungeheuer überlegen ist, haben die Anhänger drei Antworten, eine, die auf die Zunahme der Nachfrage verweist, eine, die die Vorteile der „splendid isolation" betont, und eine dritte, die die Staatsschule für unreformierbar hält. Aber beide Modelle werden auch in Zukunft Randerscheinungen bleiben; was MARIA MONTESSORI selbst wollte, etwa im Zusammenspiel mit MUSSOLINI, nämlich ihre Pädagogik zur Staatspädagogik zu erheben (LEENDERS 2001), wird ausgeschlossen bleiben; und das Hauptthema der Zukunft wird die Reform der Staatsschule sein, wie man nicht nur im Kanton Zürich beobachten kann.

Damit lassen sich drei grundsätzliche Fragen verbinden, die endlich erlauben, von den Ratgebern Abstand zu nehmen:

1. Bleiben Schulen wirklich, was sie sind, oder sind Alternativen denkbar?
2. Erhält sich das Interesse an öffentlicher Bildung oder privatisiert sich auch dieser Sektor des gesellschaftlichen Lebens?
3. Geht die Qualität der Bildung selbst dann zurück, wenn strukturelle Schulreformen in der einen oder anderen Hinsicht greifen?

Die Fragen lassen sich wie folgt erläutern: Staatlich unterhaltene, aus Steuermitteln finanzierte Schulen, die für eine im Kern egalitäre Allgemeinbildung sorgen sollen, sind ein spätes Produkt der Bildungsgeschichte. Ihre bis heute gültige Grundform stammt aus dem 19 Jahrhundert und ist zwar ausgebaut, aber nie wirklich verändert worden. Heute sind jedoch in sehr weitgehender Hinsicht *Alternativen* denkbar, und zwar im Blick auf die Organisation, die Medien und die Finanzierung von Schulen. Mit diesem Szenario werde ich beginnen.

Die zweite Frage verweist auf einen hauptsächlichen Trend, nämlich die Individualisierung wie des gesellschaftlichen Lebens so auch der Bildung. Die Gleichsetzung von „Schule" mit „Bildung" ist ein Reflex auf die Erfolgsgeschichte staatlicher

Entwicklungspolitik im 19. und 20. Jahrhundert, die (die Erfolgsgeschichte) sich nicht einfach fortsetzen wird. In westlichen Gesellschaften werden sich die Individualisierungstendenzen verstärken und nicht etwa zurückgehen. Dass Bildung *öffentlich* organisiert, als *Allgemeingut* verstanden und mit staatlichem *Zwang* verbunden wird, ist dann nicht mehr selbstverständlich und bedarf besonderer Rechtfertigung.

Drittens fragt sich, ob die heutige Form der Verschulung noch jene Bildungsqualität garantiert, die für die Zukunft des Lernens und des Wissens notwendig ist. Schulreformen könnten sich als aufwändige Fehlkalkulationen erweisen, die nichts wirklich verbessern, dafür sehr viel kosten, und dies sowohl echtes als auch symbolisches Kapital. Die Frage, woher wir wissen, dass wir die *richtigen* Schulreformen haben, ist hinter grosser Reformrhetorik verdeckt, die vielleicht ein grösseres Risiko darstellt als die Versuche selbst. Auch „Qualitätssicherung" ist eher eine rhetorische als eine praktisch bewährte Grösse, die selten vor dem Hintergrund der Geschichte des Systems aufgebaut wird, sondern die nachhaltigen Wandel voraussetzt, der am Ende womöglich ausbleibt. Schulen bringen nicht irgendwelche, sondern *spezifische* Qualitäten hervor, solche, für die sie spezialisiert sind.

Vieles, was diese Stichworte auslösen, lässt sich auf dem heutigen Stand der Forschung gar nicht beantworten, manches bleibt spekulativ und vermutlich wird auf die Zukunft der Bildung genauso von offenen Fragen bestimmt sein wie die Vergangenheit. Ich konzentriere ich mich auf drei Probleme, die sich aus der Richtung meiner Fragestellung ergeben, nämlich

- die Macht ökonomischer Argumente,
- die Akzeptanz öffentlicher Bildung
- und die Qualität der Schule.

Hier spielen Erziehungsratgeber auf auffällige Weise *keine* Rolle. Es gibt eine spezielle Ratgeberliteratur für Qualitätssicherung in Schulen, aber die ist anders strukturiert als die Literatur der Erziehungsratgeber. Im Blick auf die Macht ökonomischer Argumente oder harter Qualitätsfragen, scheint die Allzuständigkeit von Erziehungsratgebern schnell beschränkt zu werden. Das deckt sich freilich mit der herkömmlichen Erziehungstheorie, die ebenfalls nie Anschluss gefunden hat Fragestellungen der modernen Ökonomie (BELLMANN 2001), also Fragen des Marktes und des Wettbewerbs unter der Voraussetzung von Knappheit.

Staatliche Schulen aber sind keine Unternehmen, sie erzielen weder Gewinn noch Verlust sondern müssen nur ihre Budgets zum Jahresende ausgegeben haben. Schulen können nicht Bankrott gehen, faktisch ist es für den Staat schwierig bis unmöglich, Schulen zu schliessen, auch bei schlechter Qualität gibt aus Gründen der flächendeckenden Bildungsversorgung eine Überlebensgarantie, und was genau die „Qualität" ausmacht und wie sie zustande kommt, lässt sich trotz oder wegen PISA kaum sagen. Man könnte diese Unbeweglichkeit und Intransparenz mit dem staatlichen Monopol erklären. Organisiert wird die Schule als staatliche Verwaltungseinheit mit identischen Normen und Vorschriften, Mitbewerber sind faktisch keine vorhanden, also fehlen Marktkräfte und so der Zwang, effizient zu arbeiten. Das System kann sich Trägheit leisten, weil es nicht unter Wettbewerbsbedingungen arbeitet.

Dieser Verdacht ist in angelsächsischen Ländern inzwischen so dominant, dass ihm niemand ausweichen kann. Auch entschiedene Kritiker überhaupt jeder

Marktorientierung im Bildungsbereich sehen sich veranlasst, sich mit ökonomischen Argumenten und deren eigentümlicher Macht auseinander zu setzen, weil tatsächlich Alternativen zur bisherigen Form der Verschulung erkennbar werden, die nicht nur fiskalisch interessant sind. Es geht auch nicht einfach um Sparpolitik, die bekanntlich ein Mittel von sehr begrenzter ökonomischer Rationalität ist. Vielmehr ist die Schlüsselfrage, ob die Organisation der Schule, die *Form*, in der sie seit Mitte des 19. Jahrhundert existiert, noch effizient genug ist, um zukunftsfähig zu sein. Nur dann kann sie weitere Investitionen abverlangen.

Die Frage, ob sich der ganze Aufwand lohnt, und wenn ja, in welcher Hinsicht, gewinnt in der öffentlichen Diskussion zunehmend an Einfluss und muss also Ernst genommen werden. Die Schulen in Kontinentaleuropa werden nahezu komplett aus dem allgemeinen Steueraufkommen bezahlt, ohne dass eine Gesamtrechung vorliegen würde, die sämtliche Kostenfaktoren berücksichtigen könnte. Gleichwohl steht die Frage in Raum, ob nicht *zuviel* Aufwand betrieben werde und was *genau* den jetzigen Aufwand rechtfertige. Auf diese Frage kann man nicht immer nur mit Empörung reagieren oder mit dem mageren Argument antworten, Bildung, wie sie ist, sei Standortsicherung.

- Mit der Frage des Aufwandes ist noch eine andere verbunden, die grundsätzlicher ist, nämlich was der Staat in Zukunft leisten und wofür er zuständig sein soll, wenn immer mehr Bürgerinnen und Bürger lieber weniger Steuern zahlen und dafür selber entscheiden wollen, wie ihr Geld angelegt wird.
- Zudem profitieren nicht alle Bürger von der Schule gleich, wer keine Kinder hat, muss trotzdem Steuern für den Unterhalt von Schulen zahlen, ebenso wer nur bestimmte Teile des Angebots wirklich nutzen kann oder will.
- Warum soll für Gymnasien zahlen, wer für die eigene Bildung lediglich die Volksschule hat nutzen können?

Auch in umgekehrter Hinsicht ergibt sich ein Befund: Extraleistungen für die Schule, wie Hausaufgabenbetreuung oder die Sicherstellung der Motivation der Schüler wie der Eltern, werden unentgeltlich entgegen genommen und sind nicht einmal von der Steuer absetzbar. So gesehen, ist es nicht erstaunlich, dass die Schulkritik allmählich eine neue Qualität gewinnt, die sich stark von ökonomischen Argumenten leiten lässt.

Die Frage nach der Rolle des Staates bezieht sich gleichermassen auf föderative wie auf zentralistische Bildungssysteme, weil die Richtung der Antwort Folgen für beide hat. Der Staat nämlich könnte sich zurückziehen auf zwei wesentliche Bereiche,

- die Formulierung des *rechtlichen* Rahmens für Bildung auf der einen,
- *Zielkontrolle* auf der anderen Seite.

Die Geschäftsgrundlagen müssen klar sein, ebenso die Ziele, die erreicht werden sollen. Mehr wird jedoch nicht festgelegt. *Wie* Ziele oder staatlichen Rahmenvorgaben erreicht werden, wird nicht mehr vom Staat vorgegeben und organisiert, sondern dem Spiel der Kräfte überlassen. Dabei sind für bestimmte Angebote immer Äquivalente möglich, sofern Konkurrenz zugelassen wird, wie dies zum Beispiel in England

zunehmend mehr der Fall ist (BALL 2002; siehe auch OELKERS 2001, MANGOLD/OELKERS 2002)[113].

Vermutlich heisst das nicht, die heutige staatliche Organisation in vollständig liberalisierte Bildungsmärkte zu verwandeln. Beispiele *dafür* gibt es bislang auch im angelsächsischen Raum nicht. Zudem werden die nationalen Systeme verschiedenen reagieren, was für England gilt, kann kaum auf Österreich übertragen werden. Andererseits macht sich überall die Macht ökonomischer Argumente bemerkbar, die die Effizienz des bisherigen Systems[114] in Frage stellen. Ist es wirklich eine lernfördernde, das Potential unserer Kinder nutzende Erfahrung, wenn wir sie neun und mehr Jahre zur Schule gehen lassen, ohne *Abnutzung* in Rechung zu stellen? Und warum muss Unterricht erteilt werden, wenn niemand etwas lernt? Abverlangt wird von den Kindern ständige Anwesenheit in einer Gruppe, die sie sich nicht ausgesucht haben, Angewiesensein auf eine Lehrkraft, die ihnen zugeteilt wurde, und Unterricht nach einem Schema, das auf einen fiktiven Durchschnitt hin berechnet ist - Sind das zukunftsfähige Erfahrungen, wenn Lernen auf Vorrat nur noch Schulen auszeichnet?

Die Abwahl dieser Erfahrung ist faktisch nicht möglich. Schüler *müssen* unterrichtet werden, auch wenn sie von der Erfahrung gar nicht profitieren oder sich erkennbar subversiv verhalten. Schon die Lehrkräfte verfügen kaum über Möglichkeiten, sich von den Schülern, die ihnen das Leben schwer machen, zu trennen, in umgekehrter Hinsicht ist das gänzlich ausgeschlossen. Warum aber diese Zwangsgemeinschaft? Entspricht es nicht einem Gebot der Demokratie, dass man sich die Bildung aussuchen kann, die man für sich selbst oder seine Kinder beansprucht? Was als Grundprinzip in der Erwachsenenbildung fraglos akzeptiert wird, nämlich Freiwilligkeit und die Möglichkeit der Wahl, ist für die schulische Allgemeinbildung verpönt. Dabei herrscht die Rechtslage des 18. und das Verwaltungsprinzip des 19. Jahrhunderts vor, nämlich allgemeine Schulpflicht und zwangsweise Zuordnung zu Schulkreisen, die nur im Ausnahmefall gelockert werden kann.

Ich vermute, dass wir in Zukunft mindestens sechs Modelle diskutieren werden, die alle die heute unbefragte Garantie des Staates für die *eine* historische Schulform, die wir haben, angreifen. Es sind dies Massnahmen zur Flexibilisierung, die das System nicht neu erfinden, wohl aber sehr weitgehend verändern können. Im Einzelnen geht es um

- die komplette oder partielle Umstellung der Bildungsfinanzierung auf Bildungsgutscheine (vouchers),
- die Einführung und allmähliche Erhöhung des Eigenanteils mindestens im nach-obligatorischen Bereich,
- Outsourcing bestimmter Fächer und Angebote,
- Mittelvergabe nach Leistung unter der Voraussetzung von Rankings,
- Teilkommerzialisierung durch Sponsoren
- Privatisierung von Sektoren, die wirtschaftlich interessant sind.

Entwicklungen in Grossbritannien, Skandinavien, Ostasien und in den Vereinigten Staaten zeigen, dass dies keine Hirngespinste sind. Wiederum sorgt die Macht der ökonomischen - gepaart mit moralischen - Argumenten dafür, dass diese Alternativen

[113] Die deutsche Diskussion ist vergleichsweise abwartend bis abwehrend (ZYMEK 1998).
[114] Zur (komplexen) Begrifflichkeit: GRIN (2001).

der Schulorganisation Ernst genommen werden. Das entsprechende Szenario lässt sich leicht ausmalen und kann keineswegs mehr als *science fiction* betrachtet werden.

Bildungsgutscheine werden vor allem moralisch gerechtfertigt, nämlich mit der Freiheit der Wahl gegenüber unkontrollierbarem, staatlichen Zwang und damit verbundenen persönlichen Nachteilen, denen man nicht ausweichen kann. Statt Schulen automatisch Budgets zuzuteilen, werden die vorhandenen Steuergelder an Personen verteilt, die sie nach *ihrer* Wahl investieren können. Schulen müssten dann um Kunden werben und im Blick darauf ihre Qualität nachweisen. Die Kunden könnten bei der Schulwahl einen Eigenanteil einsetzen, um ihre Position zu verbessern, die Schulen wiederum könnten ihre Preise nach der eigenen Qualität festsetzen, also würden den Einheitstarif aufgeben. Bestimmte Fächer werden wie Musik oder Sport werden nur noch durch Konsortien ausserhalb der Schule angeboten, was den Rang dieser Fächer deutlich aufwerten würde. Interessanterweise gibt es für dieses Problem noch keine Ratgeber, die es aber sofort geben wird, wenn das Problem akut wird.

Auch wenn keine Bildungsgutscheine eingeführt werden, kann man die Mittelvergabe an Leistungsplätze binden. Die Leistungsmessung mit verbindlichen Tests ermöglicht das Erstellen von Rankings, die die Qualität der einzelnen Schulen abgestuft darstellen. Eltern und Schüler wissen dann, auf welchem Rang ihre Schule steht, was Zu- oder Abwahlen zur Folge haben kann. Auch hier liegen englische Erfahrungen vor (BARBER 2002). Schlechte Schulen sind gehalten, sich zu verbessern, gute Schulen müssen ihren Platz halten, was beides *zugleich* nicht möglich ist. Aber der Wettbewerb muss Gewinner und Verlierer kennen, wenn er stattfinden soll. Hinzukommen Privatisierungen mindestens von Teilbereichen und eine stillschweigende Kommerzialisierung, die in den Vereinigten Staaten längst Realität ist (BOYLES 1998). Neben dem Logo der Schule steht das von Coca Cola, die mehr bezahlt als die Konkurrenz, um in der Schule sichtbar zu sein. In diesem Sinne würde ein kommerzieller öffentlicher Raum entstehen, der nicht länger unter staatlicher Kontrolle steht.

Die Frage der effizienten Organisation ist wesentlich verknüpft mit der Frage der neuen Medien. Es ist kein Zufall, dass *beide* Fragen die heutige Reformdiskussion dominieren; beide haben mit Flexibilisierungserfahrungen zu tun, die ausserhalb der Schule längst durchgesetzt worden sind. In früheren Epochen der Schulreform waren Organisation und Medien unbefragte Randbedingungen, die weitgehend starr verstanden werden konnten. Heute steht genau das zur Disposition, die Stundentafel, die Lektionenverteilung, der Frontalunterricht, Tafel, Kreide, Schwamm, das langsame Lehrbuch und vermutlich auch der Hellraumprojektor sowie der damit verbundene foliengesteuerte Unterricht.

Schulen in ihrer herkömmlichen Gestalt sind *orts*gebunden, und das hat unmittelbare Konsequenzen für die Prinzipien der Schulorganisation, die seit dem ausgehenden Mittelalter in Kraft sind und deren Geltung bislang völlig fraglos zu sein schien. Schulen sind „individuell“ immer nur im Rahmen einer bestimmten Form, die selbst universell ist. Das gilt für die Ästhetik des Unterrichts ebenso wie für die Verteilung der Rollen oder die Fragilität des Kollegiums und die Mentalität „Lehrersein“, aber auch und massgeblich für die scheinbaren Selbstverständlichkeiten der täglichen Abläufe. Jeder Schultag setzt mindestens die folgenden Prinzipien voraus, die in der pädagogischen Reformliteratur nie thematisiert werden und die gleichwohl unverzichtbar sind:

1. Alle Schüler einer Lehr- und Lerneinheit sind während der Unterrichtszeit *persönlich* anwesend.
2. Lehren und Lernen ist auf *anwesende* Personen abgestellt, Abwesenheit ist Chancenminderung.
3. Lernobjekt und Lernzeit sind pro Gruppe oder Einheit *genau gleich*.
4. Es gibt nur *ein* Zeitmass.
5. Alle Medien dienen *dieser* Organisation.

Auch hier ist das alternative Szenario nicht mehr *science fiction*. Die Umstellung auf webbasiertes Lernen bricht den unbedingten Vorrang der *Personen* auf, Lernen kann sich auch auf *Programme* beziehen, für die persönliche Anwesenheit nicht mehr zwingend erforderlich ist. Zudem sind ganz andere Betreuungsverhältnisse denkbar, Internetlehrer oder „Telecoaches" gibt es bereits heute schon[115], sie verlangen nicht, dass alle ihre Schüler zur gleichen Zeit und in der gleichen Situation lernen, was die heutige Schulorganisation verbindlich vorschreibt, unabhängig davon, wie die tatsächliche Lernmotivation beschaffen ist.

Wesentlich dabei ist, dass Zeit flexibilisiert wird. Lernen ist nicht in starre Zeiteinheiten, Lektionen oder Schulstunden, kanalisiert, sondern kann und muss sich selbst organisieren, eine analoge und passende Flexibilisierung der Betreuung vorausgesetzt. Unterricht wäre dann nicht mehr lediglich Lehrertätigkeit, die auf Aufnahme des *akut Vorgebrachten* abhebt, vielmehr würden sich Aufgaben und Leistungen zeitlich trennen. Abwesenheit ist nicht länger gleichbedeutend mit Chancenminderung, weil die Grundbedingung, *Anwesenheit von allen*, aufgebrochen ist. Aufgaben können verschieden bearbeitet werden, und die Leistungskontrolle setzt nicht mehr eine ununterbrochene Kette von Situationen voraus, die sämtlich von der *einen* Lehrkraft gestaltet wurden.

Die Schüler nutzen die medialen Zugänge zur Bearbeitung von Aufgaben, sie werden damit unabhängig von dem Wissensgefüge und dem Lehrstil eines oder gar *ihres* Lehrers, der sich mit den Zugängen zu den neuen Medien unweigerlich einer Konkurrenz ausgesetzt sieht, die früher durch das verpflichtende und vom Lehrer kontrollierte Schulbuch ausgeschlossen oder kurz gehalten werden konnte. Aber will oder kann man es Schülern verweigern, sich die notwendigen Informationen zur Bearbeitung ihrer Aufgaben weltweit zu beschaffen? Niemand kann kontrollieren, ob Semesterarbeiten aus dem Internet stammen oder das Produkt eigener Arbeit sind, mit der Pointe, dass ein Mix aus Internet und eigenem Kopf erwartbar ist, der vermutlich in vielen Fällen des Lernen befördern wird.

Die Medien dienen also nicht mehr der Schule, wie das Schulbuch der Lehrkraft, vielmehr muss umgekehrt die Schule auf die Medien eingestellt werden. Allein das heute im Internet präsente *lexikalische* Wissen erlaubt nicht nur die eine beliebige Erhöhung und Erweiterung des Schulwissens, sondern zugleich seine Kontrolle, unabhängig davon, wie der Konsens unter Lehrkräften beschaffen ist. Ich könnte auch sagen, das Schulwissen demokratisiert sich, mindestens wird es vielfältig, umstritten und unabhängig von dem Format Buch. Kontrolle und Wissenserwerb fallen auseinander, Unterricht verliert seinen linearen Charakter, Lehren und Lernen übernehmen die Möglichkeiten des globalen Austausches, mit allen Konsequenzen für die Institution Schule, die sich nicht mehr auf den *einen* Lernort verlassen kann, an dem sie gegründet wurde und bislang gut überlebt hat.

---

[115] Neben ungezählten namentlichen Anbietern auch Firmen wie das *Studio-DIE Internet Distance Education* der Firma Knowlton&Associates, Inc. (http://www.studio-ide.com/). Es gibt auch *Online Tutorials* von Lehrerorganisationen, etwa der *Learning Space Foundation* (http://www.learningspace.org.88/)

Die Lernorte selbst verändern sich, sie verlieren die Bindung an traditional definierte soziale Räume, weil sie auf Schnelligkeit reagieren müssen. Die stetige, sozusagen langsam fliessende Zeit der Schule, die sich genau erwarten liess, wird *mit* dem Lernmedium aufgesprengt. Forschendes Lernen im Internet lässt sich nicht im 45 Minuten-Takt bewerkstelligen, während in Zukunft Qualitätssteigerungen im Fachunterricht nur *mit* einem solchen Zugang möglich sein werden. Schulbücher sind viel zu langsam, um das Lerntempo halten zu können, an das sich die Schüler gewöhnen werden, auch weil ihnen keine andere Wahl bleibt.

> Schnelligkeit ist die eine Seite, nicht zu bewältigende Vielfalt die andere. Computer und besonders die Internetzugänge bieten Speicherungen und Kommunikationen, die eine radikal neue Qualität definieren. Eine zentrale Frage wird sein, wie man diese Fülle angesichts der Erreichbarkeit innerhalb nützlicher Zeit bewältigt, wenn immer die meisten Anfragen *nicht* gestartet werden können. Es ist unmöglich, alle Suchergebnisse zu einem Thema auch nur anzuschauen, geschweige denn zu verarbeiten, während die Unsicherheit wächst, auf welche Quelle Verlass ist, was als Standardinterpretation gelten kann und wo das akut nützlichste Wissen zu finden ist. Die autoritäre Lehrerinterpretation hatte den unschätzbaren Vorteil, dass alle anderen Möglichkeiten entweder unerkannt blieben oder aber ausgeschlossen wurden. Im Internet gibt es zu jedem Thema des Schulwissens immer weit mehr Angebote, als eingelöst werden könnten, ohne die Qualität auch nur übersichtlich halten, geschweige denn kontrollieren zu können.
>
> *Seriosität*, anders gesagt, wird zum knappen Gut, das nur mit hohem Entwicklungsaufwand zu haben ist, und dies in einem schnellen und zunehmend beschleunigten Medium, das unkontrollierbar viel zur gleichen Zeit anbietet. Damit ist ein erster Riss in der Fassade der schönen neuen Welt der Alternativen zur Schule. Der Riss vergrössert sich, wenn man nicht von denkbaren Alternativen der Finanzierung, der Organisation und der Medien ausgeht, sondern von der Aufgabe öffentlicher Bildung, die nicht nur Lernen und Wissen voraussetzt, sondern auf Grundfragen der Demokratie bezogen werden muss.

Bildung unterscheidet sich von Konsum und Unterhaltung im *Anspruch*. Kommerzialisierung von Bildung heisst im wesentlichen Senkung der Ansprüche, weil Kundenmacht in diesem Bereich sich nicht oder nur schwach und lediglich in bestimmten Kaufsegmenten durch herausgehobene Standards steuern lässt. Kunden entscheiden nach Bedürfnissen und Bedarf, beides ohne einen grossen Planungshorizont, sieht man von der Lebensvorsorge einmal ab. Bedürfnisse werden möglichst *kurzfristig* realisiert, je nachdem, was das persönliche Einkommen zulässt, wobei Angebote die Grenzen je verschieben. Nicht zufällig ist in der Tourismusindustrie von *Last Minute* - Angeboten die Rede, die die Kurzfristigkeit nochmals komprimieren.

Demgegenüber ist Bildung, mindestens in ihrer schulischen Form, ein *langfristiges* Geschäft, das einen Generationenvertrag voraussetzt. Dieser Vertrag ist formell nie geschlossen worden und gleichwohl ein erstrangiger gesellschaftlicher Tatbestand. Seit Beginn des 19. Jahrhundert ist die Bildungsversorgung zu einer zunehmenden Selbstverständlichkeit geworden, die jede Lebensplanung bestimmt. Ohne neun oder dreizehn Schuljahre, ohne anschliessende Berufsausbildung und ohne ständige Weiterbildung sind Lebensentwürfe wie auch Karrieren kaum noch vorstellbar. Die historische Grunderfahrung sind steigende Niveaus *in der Breite*, wesentlich bewirkt durch flächendeckende Bildungsversorgung, der sich im Kern niemand entziehen kann. Jede neue Generation setzt

voraus, dass das einmal erreichte Bildungsniveau nicht sinkt, sondern steigt, mindestens aber erhalten bleibt.

Die Voraussetzung dafür waren

- staatliches Engament und öffentliche Alimentierung,
- gemeinsame Standards und vergleichbare Entwicklung in verschiedenen Regionen,
- der Aufbau und die Stabilisierung einer Profession,
- Akzeptanz in der Gesellschaft *mit* der staatlichen Niveausicherung,
- relative Autonomie der einzelnen Einheit
- und unbefristete Überlebensgarantie.

Eine öffentliche Versorgung mit Allgemeinbildung ist unabhängig davon nicht zu haben. Das historische System kann also nicht völlig anders gebaut werden, wenn es vergleichbare Effekte erzielen soll. Historisch besteht der Grundeffekt darin, ein steigendes Bildungsminimum für alle garantieren zu können. Genau das macht den faktischen Generationenvertrag aus, er sieht nicht vor, dass am Ende alle das Gleiche können, sondern dass ein bestimmter Grundbestand an Wissen und Können, der im Niveau ständig angestiegen ist, für alle garantiert scheint.

Wenn ich sage „scheint“, dann aus zwei Gründen: Bildung ist kein automatisch gefertigtes Produkt, sondern ein fragiles Zusammenspiel aus sehr heterogenen Faktoren, die leicht auseinander fallen können, und die Überzeugung der Notwendigkeit von Bildung ist in bestimmten Hinsichten wichtiger als das je akute Resultat. Ich könnte auch sagen, entscheidend sind Erwartung und Anspruch, erst daran anschliessend die Praxis. Insofern sind Steuerargumente, Individualisierung oder Gleichgültigkeit gegenüber Bildung gefährliche Tendenzen, weil sie die historische Überzeugung des Sinns öffentlicher Bildung angreifen, ohne den die Schule keine Basis in der Bevölkerung hätte. Auf der anderen Seite können Schulen die an gerichteten öffentlichen Erwartungen auch nicht beliebig unterlaufen, sondern müssen auf sie eingestellt sein, und dies möglichst transparent.

Die Erwartungen beziehen sich auf Bildungsstandards, die für die Funktionsweise einer politischen Öffentlichkeit und so einer demokratischen Gesellschaft unerlässlich sind. In diesem Sinne dürfen Organisation und mediale Verfassung der Schule kein Selbstzweck sein, sondern müssen sich auf Anliegen und Auftrag öffentlicher Bildung beziehen lassen. Gelegentlich hat man in der heutigen Diskussion den umgekehrten Eindruck, was auch damit zu tun hat, dass Zielsetzungen individuell verstanden werden und Bildung nicht mehr, auch nicht im Bewusstsein mancher Lehrkräfte, als *allgemeines* Gut erscheint. Aber wenn einzig persönlicher Profit zählen soll, wäre damit das beste Argument für Privatisierung geliefert, während allgemeine Bildung nur mit einem Gut gerechtfertigt werden kann, das sich *nicht* auf privaten Nutzen reduzieren lässt.

Wenn man die Frage stellt, wofür schulische Bildung sorgen soll, damit sich der Aufwand lohnt, dann erhält man Listen wie diese:

- Perfektionsgrade der Alphabetisierung
- Symbolverstehen in öffentlichen Räumen
- Wissensstandards in politischer Kommunikation
- eine persönliche Bildungspräsenz
- selbstverständliche Nutzung von Lernressourcen

- fortlaufende Strukturierung der Bildung
- Aushalten von Testsituationen.

Wer *nicht* Lesen oder Schreiben kann, oder auch, wer dies nur in mangelnder Perfektion kann, hat am Arbeitsmarkt der Zukunft keine Chancen, was sich auch durch intensive Internetnutzung nicht ausgleichen lässt. Die persönlichen Schwächen werden unmittelbar mit der Nutzung sichtbar, was kein noch so perfektes Fehlerprogramm ausgleichen, es sei denn, der Autor ist mit dem Fehlerprogramm identisch. Wer nicht Lesen kann, erfährt tägliche Benachteiligung in öffentlichen Räumen, die rasches und differenziertes Symbolverstehen abverlangen. Wer nicht Schreiben kann, ist in entscheidender Hinsicht am persönlichen Ausdruck behindert. Musischen oder überhaupt künstlerischen Analphabeten sind ganze Welten einfach verschlossen, die für die Strukturierung der eigenen Erfahrung eigentlich unverzichtbar sein müssten.

Aber es geht nicht nur um Elementarbildung: Ohne ein vorauszusetzendes Minimum an gemeinsamer Bildung wären politische Kommunikation und so eine argumentativ orientierte Öffentlichkeit nicht möglich. Genau so wenig gelingt die gesellschaftliche Integration, die an Bildungsstandards gebunden ist und nicht etwa nur Schulabschlüsse voraussetzt. Die individuelle Bildung muss fortlaufend strukturiert werden, was nur möglich ist, wenn die Schulerfahrung mit Lernqualität gleichgesetzt werden kann. Was der Ausfall von Bildung bewirkt, lässt sich leicht an der Macht von Demagogen ablesen, die dort emotionalisieren können, wo die Gewöhnung an den anspruchsvollen Austausch von möglichst guten Argumenten nicht vorhanden ist, wo, anders gesagt, politische Bildung nicht stattgefunden hat.

Erwartet wird aber immer auch eine persönliche Bildungspräsenz, also die Umsetzung der Bildungserfahrungen in eigenen Stil oder Kommunikationsfähigkeit. Schulen bereiten in diesem Sinne auch auf Bildungskulturen vor, die Unwissen oder Ignoranz sanktionieren. Man blamiert sich, wenn man „Faust“ für ein Drama von SCHILLER hält, das mit einem „zerbrochenen Krug“ endet, oder wenn man MOZART mit der Kugel des Salzburger Konditors PAUL FÜRST gleichsetzt. Die Toleranz endet dort, wo sichtbares Nichtwissen *nicht* ausgeglichen wird, was dann die ständige Nutzung von Lernressourcen zu einer selbstverständlichen Erwartung werden lässt. Wer etwas *nicht* kann, ist gehalten, es zu lernen, und zwar als Reaktion auf die *Verletzung* der Erwartungen.

Fortlaufendes Lernen ist nur möglich durch die ständige Restrukturierung der eigenen Bildung, also des Wissenshorizontes, mit dem man sich zu präsentieren gedenkt. Die Präsentation wird fortlaufend getestet, es gibt keine Projektplanung, kein Geschäftsessen und keine Konsumsituation ohne mitlaufende Wissenskontrollen, die die Kommunikation *Anderer* danach testen, ob sie allgemeine Standards erfüllen oder nicht. Falsche Zahlen, schlechte Formulierungen, fehlende Bezüge, schiefe Kontexte sind *negative* Indikatoren für Bildung, die im Alltag hohe Relevanz erhalten. Es gibt jeden Tag Testsituationen, die zeigen, welche hohe Relevanz Bildung zugesprochen erhält, und zwar unabhängig davon, wie der Computer genutzt wird.

Die gesellschaftliche Bildung kann daher nicht auf Jobspezialisierung verengt, sondern muss auf den Generationenvertrag bezogen werden, den die Internetrevolution nicht aufhebt, sondern verstärkt, wie immer anders die Zeitverhältnisse, die Lernformen oder die Art und Weise der Kommunikation in künftigen Schulen beschaffen sein mögen. Das Problem Bildung ist nicht dadurch gelöst, dass schnelle Zugänge und riesige Speicherungen bestehen.

Den Umgang mit Computern lernen Kinder spielend,[116] aber allein damit sind sie weder imstande, ein historisches Problem zu verstehen noch auf gesteigerte Ansprüche in der Mathematik zu reagieren. Mit dem Zugang zu riesigen Geographienetzen ist nicht garantiert, dass Kinder geographische Vorstellungen entwickeln, die leichte Erreichbarkeit lexikalischer Informationen gewährleistet nicht eine vertiefte Problemlösung, der ständige Kontakt mit Oberflächen sorgt nicht für den Aufbau von lernfähigen Wissensstrukturen. Genau diese Fachlichkeit muss gesichert werden, ein steigendes Minimum an inhaltlicher Bildungsversorgung für alle, anders lässt sich nicht mehr von öffentlicher Bildung sprechen, ganz unabhängig davon, wie sie sich in künftigen Informationsnetzen zu präsentieren versteht oder ob die eine oder andere Deregulierung greift.

Entgegen dem Zeitgeist ist „Präsentation" nicht schon *Bildung*. Die Pointe ist, dass jede Präsentation mit persönlichen Bildungsindikatoren gelesen werden kann, anders wäre es unmöglich, Stufen oder Zonen des Gehaltvollen unterscheiden, also ein wirklich argumentatives Gespräch in der Öffentlichkeit von eitlem Geschwätz, eine überzeugende von einer niveaulosen Filmgeschichte oder eine informative Dokumentation von einem Aufguss aus zweiter Hand. Wir können das vielfach ohne grosse Anstrengung, vermutlich wesentlich als Folge unablässiger Bildungsprozesse, die zur individualisierten Anwendung von Standards führen, ohne darin einen Widerspruch sehen zu müssen. Dass eitles Geschwätz die Medienerfahrung mehr bestimmt als argumentative Gespräche, ist kein Einwand, weil das die Qualitätsdifferenz bestätigt und nicht etwa auflöst.

Bildung macht nicht „gleich", sondern verlangt die persönliche Präsentation allgemeiner Standards, ohne dass diese starre Vorschriften wären. Die Folge dieser Einsicht ist, mit Modellen der Outputsteuerung vorsichtig zu sein, immer den grossen Rest an Individualisierung vor Augen zu haben und vom Prozess der Bildung anzunehmen, dass wesentlich ist, ihn fortsetzen zu können. Aber sind dafür die Schulen, die wir haben, geeignet? Bieten sie Gewähr, die Qualität zu erzeugen, die in Zukunft benötigt wird? Und: Können wir Schulen überhaupt in die Richtung verändern, die in der heutigen Diskussion als ebenso selbstverständlich wie unumgänglich angesehen wird? Diese drei Fragen werde ich abschliessend behandeln, unter dem Stichwort „Qualitätssicherung", das ich zunächst auf die Schule selbst beziehe.

Als „Qualitätssicherung" gilt heute vielfach das Zusammenspiel von medialem Lernen und Organisationsreform. Dafür ist inzwischen ein eigener Jargon entstanden: Medial, so liest man, werde vor allem „Selbstorganisation" und „eigenständiges Lernen" abverlangt, schulisch müsse eine „lernende Organisation" entwickelt werden, die von Grundsätzen der „Teamfähigkeit" und der „Feedbackkultur" ausgehe. Generell sei die Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen" gefordert, als die offenbar - entgegen PISA - gehaltvolles Lesen und ambitioniertes Schreiben nicht mehr zählen. Die Rhetorik ist freilich immer weiter als die Praxis. Bei allen Veränderungsprozessen muss zunächst in Rechnung gestellt werden, was die Praxis bestimmt, also wie die Schule tatsächlich lernt oder immer gelernt hat und nicht, wie sie nach Idealannahmen lernen soll. Es könnte also sein, dass die zentrale Qualitätssicherung die Schule selbst ist und nicht die Rhetorik, die ihr angetragen wird.

Dafür spricht, dass die Rhetorik der Reform mit einem eigenen Schicksal verbunden ist. „Selbstorganisation" und „eigenständiges Lernen" sind Postulate der historischen Reformpädagogik, die „lernende Organisation" stammt aus der Sozialpsychologie der fünfziger Jahre, „Team-Teaching" ist den sechziger Jahren intensiv diskutiert worden und mit

---

[116] Das zeigen Evaluationen von entsprechenden Versuchen in der Schweiz (BÜELER/STEBLER/STÖCKLI/STOTZ 2001).

dem Konzept des „programmierten Lernens“ aus dem gleichen Jahrzehnt waren ähnliche Effektbehauptungen verbunden wie heute mit dem *E-Learning*, übrigens ein Bereich, der hohe Entwicklungskosten verlangt, zeitaufwändig ist und keineswegs schnelle Verbesserungen mit sich bringt. Angesichts der engen Grenzen all dieser Versuche ist es nur politische Rhetorik, wenn der grosse Sprung nach vorn von einer Mischung aus kindzentrierter Reformpädagogik, Schulautonomie und unausgesetzter Computernutzung erwartet wird.

Die *child-centered education* ist in den Vereinigten Staaten besonders leidenschaftlich diskutiert und propagiert worden. Die grossen Meinungsschlachten der zwanziger und dreissiger Jahre in den liberalen Medien des Landes (WALLACE 1991) hatten das urbane Publikum hinter sich, beeinflussten auch die Einstellung vieler Eltern und änderten den Stil der Familienerziehung, ohne dass sich auch die strukturellen Bedingungen der Verschulung änderten. Amerikanische Bildungshistoriker sprechen heute von der *grammar of schooling* (TYACK/TOBIN 1994), die mit Kindzentrierung nur begrenzt verträglich ist. Gemeint sind Bedingungen und institutionelle Formen wie die Einteilung der Schüler in Klassen nach Jahrgängen, das Durchlaufen von Schulstufen, die Beurteilung der Schülerleistungen im Vergleich mit Anderen, die Beschreibung der Leistungsdifferenzen in Noten, die Deutungshoheit der Lehrkräfte, die Organisation der Inhalte nach Lehrplänen und Aehnliches mehr.

Fragt man, wie amerikanische Lehrkräfte in den vergangenen hundert Jahren tatsächlich unterrichtet haben (CUBAN 1993, siehe auch KLIEBARD 1995), dann ergibt sich folgendes Bild:

1. Kindzentrierte Lernformen und Unterrichtsmethoden konzentrieren sich auf die *unteren* Schulstufen, ohne auch hier den Hauptanteil des Unterrichts auszumachen.
2. Je mehr *fachliche* Anforderungen den Unterricht bestimmen, desto geringer wird der Anteil reformpädagogischer Methoden.
3. Die *traditionelle* Schulform und *ihr* Curriculum dehnen sich aus, neue Methoden müssen zu dieser Form passen.
4. Neue Methoden müssen den Test der *schulischen* Effizienz bestehen, also den Aufwand erträglich halten, ohne den Ertrag zu gefährden.
5. Der Ertrag wird mit *Noten* und *Abschlüssen* erfasst, Lehren und Lernen sind letztlich darauf bezogen.

Die rhetorische Fassade ist also mit der erwartbaren Wirklichkeit kaum sehr weit verträglich, wie immer es ein Recht auf realitätsübergreifende Reflexion geben mag. Aber die Schulform wird nicht ein zweites Mal erfunden, sondern muss sich *aus sich selbst* heraus weiterentwickeln und hat das immer auch getan. Qualitätssicherung, ich wiederhole diesen Punkt, ist zunächst und grundlegend die Schule selbst, wenn man an die beiden zentralen Probleme denkt, die sie fortlaufend bearbeiten muss, nämlich Versorgung in der Breite und Sicherung eines möglichst hohen Minimums für alle. Es ist nicht sehr erstaunlich, dass es Qualitätssicherungssysteme für *diese* beiden Problem kaum gibt, weil sie mit der Schule selbst bearbeitet werden müssen.

Allerdings reicht dieser Hinweis nicht aus, und er wäre für sich genommen auch nicht sehr beruhigend. Wenn von *Entwicklung* der Schule die Rede ist, dann kann nicht einfach der Status Quo verlängert werden. „Entwicklung“ heisst nachhaltige Veränderung des Systems, und darunter ist nicht die Bestätigung der schlechten Seiten zu verstehen. Mindestens die folgenden Aspekte einer Qualitätssicherung durch *Reform* müssten realisiert werden:

- Klare und verbindliche Formulierung von Zielen öffentlicher Bildung.
- Aufhebung der Bürokratie durch Schulautonomie.
- Verlagerung der Ressourcen in Einzelschulen/Schulkooperationen.
- Fortlaufende Evaluation der Effekte.
- Sicherstellung der Investitionen.
- Neugestaltung der Lehrerbildung als gezielte Personalentwicklung.

Die Schule wird heute durch Lehrpläne und nicht durch wirkliche Ziele gesteuert. Was in Lehrplänen unter „Zielen“ verstanden wird, lässt sich mit Wunschprosa gleichsetzen, bei der nicht die Erreichbarkeit, sondern die Zustimmung der Leser im Vordergrund steht. *Ziele* sind erst dann gegeben, wenn zugleich gesagt wird, sie sich verwirklichen lassen, also mit welchen Ressourcen und in welcher Zeit was erreicht werden soll. Von Lehrplänen wissen wir, dass sie keine oder nur dann Beachtung finden, wenn Lehrkräfte mit Legitimationsproblemen konfrontiert sind. Daher sind Lehrpläne nur für Rahmenvorgaben geeignet, sie sollten ersetzt oder mindestens ergänzt werden durch Lernprogramme der einzelnen Schulen, die auf vor Ort erreichbare Ziele eingestellt sind.

Das setzt weitgehende und nicht lediglich geduldete Schulautonomie voraus, die nur dann zu haben ist, wenn die Verwaltung in einem *service éducative* verwandelt, also radikal umgebaut wird. Die inspektorale Schulaufsicht, zum Beispiel, muss in einen Entwicklungsdienst verwandelt werden, der von eigens erhobenen Evaluationsdaten ausgeht und mit den Schulen Zielvereinbarungen trifft, die regelmässig überprüft werden. Zentralistische Lösungen müssen zugunsten der Stärkung der einzelnen Schule aufgegeben, generell muss der bürokratische Aufwand minimiert werden, zugunsten von konkreter Projektarbeit zwischen den Schulen vor Ort. Sie sind die zentralen Akteure, von ihnen hängt ab, was als „Qualität“ gesichert werden soll, also können sie nicht - im deutschen Jargon gesprochen - wie „nachgeordnete Behörden“ behandelt werden.

Gesellschaftlich muss für einen Konsens gesorgt werden, dass Schulen keine auflaufenden Modelle des 19. Jahrhunderts sind, sondern lohnende Investitionsgrössen. Wiederum zeigen Erfahrungen aus England, dass ein Zusammenhang besteht zwischen fortlaufend verbesserter Investition und zunehmender Leistungsfähigkeit des Systems (BARBER 2002), der allerdings voraussetzt, dass die Verantwortung und Kompetenz klar verteilt sind sowie für fortlaufende Personalentwicklung gesorgt wird. Auch das verlangt Investitionen, weil dabei ausgebildeten Schulleitungen vorausgesetzt sind und Lehrkräfte, die sich ständig weiter qualifizieren und nicht durch einen deprimierenden Status Quo ständig entmutigt werden. Die Veränderung der Lehrerbildung und damit die Professionalisierung des Berufs sind der Schlüssel zur Problemlösung.

Mein Vorschlag setzt auf Systementwicklung, nicht einfach auf Reform durch Veränderung der Methoden. Was hier diskutiert und praktiziert wird, ist fast immer nur *schüler*-, nicht jedoch *system*orientiert. Dabei ist erstaunlich, dass die zentrale Forderung nach „Individualisierung“ des Unterrichts nicht darauf bezogen wird, wie Schüler tatsächlich lernen, also wie ihre Interessen entstehen, was die Interessen bindet, wie sie herausgefordert werden, die nächste Schwierigkeit zu überwinden, was sie langweilt, und wann sie überhaupt nur wirklich nachhaltig lernen. Natürlich kommt auch nicht in den Blick, wann Schüler *nicht* lernen, was beinahe die Hauptfrage ist, wenn man die Sorgen der Lehrkräfte vor Augen hat und nicht einen spezifischen Jargon, der sich Wirklichkeiten nicht kümmern muss, weil er gegenüber *jeder* Wirklichkeit Recht bekommt.

Schülerinnen und Schüler - übrigens beide durchaus verschieden - sind oft auf erstaunliche Weise lernresistent, in dem Sinne, dass sie trotz aller neuen Methoden *nicht* tun, was von ihnen erwartet wird, oder das, was erwartet wird, auf subtile Weise unterlaufen. Die reformpädagogischen Modelle unterstellen verschüttete Lernfreude, die im Augenblick der Selbsttätigkeit freigesetzt wird. Selbst wenn das zuträfe, so wäre es ein Anfangsereignis und keine Prozessbedingung. Komplexe Prozesse, wie sie Schulerfahrungen darstellen, werden durch eine stark vereinfachende Rhetorik geschützt und nicht etwa gesteuert, in diesem Sinne sind grosse Reformpostulate und die damit verbundenen Patentrezepte konservativ, sie schützen den Status Quo, weil und soweit sie viel zu unspezifisch sind, um das System wirklich zu erreichen.

Davon zu unterscheiden sind die wesentlichen Probleme der Schule der Zukunft. Zu nennen sind etwa:

- Die Medialisierung und Kommerzialisierung von Kindheit und Jugend,
- die gesellschaftliche Isolierung von Bildung,
- die Abflachung von Lernen und Kommunikation,
- die Veraltung des schulischen Angebots,
- der schwindende innere Zusammenhalt der Schulerfahrungen
- sowie der wachsenden Effizienzdruck von Gesellschaft und Politik.

Innovationen müssen in dieser Realität ankommen. Bewähren sie sich im Blick auf diese Probleme, ist nichts gegen sie einzuwenden. Aber die Bewährung ist nicht die Folge der Propagierung, die immer vom *besten* Fall ausgeht und schlicht nicht damit rechnet, lernunwillige Kinder vor sich haben. Wieso gibt es keine guten Lehrmittel für schlechte Schüler? Und warum wächst die innere Differenzierung der Langweile und nicht der Freude, zur Schule zu gehen?

Noch eine andere Frage stellt sich, nämlich wofür Bildung nützlich ist, wenn die Schüler nicht mehr zur Schule gehen. Das ist die Frage nach dem Verwendungsnutzen der Schulerfahrungen. Die heute verfügbaren Bildungstheorien verweigern sich dieser Frage zumeist, weil sie Bildung zweckfrei verstehen und wenigstens nicht einer ökonomischen Nutzung das Wort reden wollen. Aber natürlich stellt sich die Frage und sollte auch beantwortet werden. Ich habe fünf Punkte:

1. Bildung definiert die *Niveaus* der Lernfähigkeit und ist eine unverzichtbare Ressource.
2. Die Verwendung von Bildung ist an die *lernende Person* gebunden.
3. Der Arbeitsmarkt der Zukunft reagiert auf *individuelle Kompetenz*.
4. Die Kompetenz muss *je neu* auf Aufträge und Erwartungen eingestellt werden.
5. Die Nachfrage ist global, aber nur dann, wenn die Qualität *nachgewiesen* ist.

In diesem Sinne ist „Bildung“ fortlaufende Qualitätssicherung, die eine grundlegende Initiation voraussetzt. Dafür sorgen allgemeinbildende Schulen, die also nicht etwa in ihrer Bedeutung abnehmen, sondern mit den neuen Medien eine Aufwertung erfahren, vorausgesetzt, es gelingt ihnen, *Kompetenzen* in den Mittelpunkt zu stellen, also nicht einfach Noten zu verteilen, sondern fachliche Qualität zu entwickeln, die sich überprüfen lässt. Entscheidend für den Arbeitsmarkt der Zukunft ist nicht die Note, sondern das Können in Französisch, globale Firmen verlangen perfektes Englisch, nicht einfach sein „sehr gut“, die naturwissenschaftlichen Berufe setzen Höhere Mathematik voraus, das Alltagsleben erwartet

Alphabetisierungsstandards - die Allgemeinbildung der Zukunft wird sich daran messen lassen müssen, *ob* und *wie weit* sie diesen Erwartungen entgegenkommt.

Was ist damit auf dem Prüfstand steht, ist die Grundidee einer liberalen öffentlichen Bildung, die deswegen auf die „Volksschule“ übertragen wurde, weil *alle* Kinder[117], unabhängig vom sozialen Stand, vom Geschlecht, der Religion oder der ethnischen Zugehörigkeit am Prozess der Bildung teilhaben sollten. Das geschah nie ohne Benachteiligung, so jedoch, dass tatsächlich die durchschnittlichen Chancen wuchsen, die Bildungsbereitschaft mit der Zugänglichkeit von Chancen zunahm und Bildungsverweigerung zu einem Lebensrisiko wurde. Gemessen an diesen Kriterien kann Bildung nicht total individualisiert werden, ist das Marktprinzip nur begrenzt nützlich und bleibt die grundlegende Bildungsversorgung eine Aufgabe des Staates. Dies nicht einfach, weil ein nützliches Produkt entsteht, sondern weil die Versorgung im Sockel einer möglichst hohen Allgemeinbildung für alle garantiert sein muss. Im Gegenzug muss die Schule zeigen, dass und wie sie modernisierungsfähig ist, nur das verhindert eine feindliche Übernahme.

Die Schule im dritten Jahrtausend wird keine Neuerfindung sein. Alternativen zur historischen Form werden ausprobiert, ihre Grenzen liegen dort, wo der bildungspolitische Auftrag gefährdet ist. „Qualitätssicherung“ heisst nicht einfach, Bildungsgutscheine zu verteilen, Schulen mit Computern auszurüsten und Selbstorganisation zu erwarten. Vielmehr müssen sich alle Massnahmen darauf beziehen lassen, ob die Qualität der gesellschaftlichen Bildung erhalten bleibt. Angesichts der Leichtigkeit der Kommerzialisierung ist das eine schwere Aufgabe, die zu wenig honoriert wird und gleichwohl getan werden muss.

Was ist am Schluss - und abschliessend - zu den Ratgebern zu sagen, die sich diesen realpolitischen Problemen hartnäckig verweigern? Man darf ihnen die Hoheit über die Idyllen nicht überlasen, weil es in der Erziehungsreflexion eine emotive Grundschicht gibt, die auf Bilder reagiert. Eine über das heutige Thema hinaus interessante Frage ist, wer diese Grundschicht beherrscht und wie sie von der Erziehungswissenschaft bedient wird. Dabei spielt eine zentrale Rolle, wie das Bild des Kindes konstruiert wird und welche Emotionen damit verbunden sind. Ratgeber haben damit kein Problem, weil sie auf unkontrollierbar Weise sentimental sein können, ohne auf den wissenschaftlichen Diskurs achten zu müssen. Sie gestalten ihr Thema literarisch, nicht empirisch.

Daher kommen alle bekannten Metaphern vor, das „Herz“ des Kindes, der „Garten“ seiner Erziehung, das „Nest“ seines Heimes oder das „innere Auge“ seiner Seele. *Was jedes Kind zum Wachstum braucht*, heisst der deutsche Titel eines amerikanischen Erziehungsratgebers, der 2002 erschiene ist. Berichtet wird über ein Scheidungskind, die das Opfer intellektueller Eltern mit, wie es heisst, „streng wissenschaftlich geprägten Lebenshintergrund (HANNAFORD 2002, S, 19/20). Als die Eltern sich scheiden lassen, reagiert das zu zuvor „wundervoll klarsichtige“ Kind mit Kurzsichtigkeit, für die Mutter eine „ausdrucksvolleMetapher“ dafür, dass ihre Tochter „vieles, was sich in ihrer nun sehr unsicheren Welt eignete, nicht sehen wollte“ (ebd., S. 20).

Die Mutter erhält das Sorgerecht und beschreibt, wie das Kind sich im Ferienhaus in Montana von den Wunden der Scheidung erholt. Das wird beschreiben, als hätte ELLEN KEY gerade *Das Jahrhundert des Kindes* veröffentlicht:

---

[117] Alle im Rahmen einer Grundeinheit von Bürgern oder anders Zugehörigen. COMENIUS‘ pansophische Bildung ist nie realisiert worden, und sie wird auch nicht die Konsequenz der Internetrevolution sein.

„Ihre Kinderaugen nahmen alle Neue, Faszinierende, Unerwartete in seiner ganzen Vollständigkeit wahr. Stöcke wurden zu unterschiedlichen Werkzeugen, zu Musikinstrumenten. Booten, Booten, Lasttieren, Teilen von Häusern und sogar zu Freunden. Ihre ständig neuen Entdeckungen übten eine grosse Faszination auf mich auch und machten mich zu einem Teil ihrer Welt des Spiels und auf ihre Aufforderung hin hatte auch in Teil an den unglaublichen Wundern, die entdeckt hatte und die ich plötzlich zum ersten Male zu sehen glaubte. Ich spielt die Doppelrolle der Spielgefährtin und Geschichtenerzählerin, und bei manchen Gelegenheiten war auch Beraterin. Was war sie damals für ein freier Geist, völlig im Bann der Zeitlosigkeit, der erst bei einbrechender Dunkelheit oder wenn ihr Körper eine Umarmung oder eine warme Suppe brauchte, zum Haus zurückfand. Sie vermisste weder Fernsehen noch modernes Spielzeug, aber sie vermisste verzweifelt ihren Vater“
(ebd., S. 20/21).

Man ahnt, was kommt. Ausserhalb dieser Idylle scheitert das Kind, aber nicht an sich selbst, das wird kategorisch ausgeschlossen, sondern an dem, was, wie es heisst, „eine verirrte Gesellschaft als ‚erfolgreichen Schüler’ bezeichnet“ (ebd., S. 21). Der Vater zieht seine anderen beiden Töchter vor, weil beide „hervorragende Schulabschlüsse“ natürlich an „renommierten Privatschulen machten (ebd., S. 22). Zurück bleiben Wunden der Schule, die die Mutter an ihre eigen Kindheit erinnern, so dass sich der Kreis schliessen kann (ebd.). Erst nachdem die Schulnoten sowohl für die Mutter als auch für die Tochter jegliche Bedeutung verloren, erreichte die Tochter „völlig mühelos“ an der Universität beste Noten.

„Mit ihren tiefen Einsichten ist sie auch weiterhin eine Bereicherung für meine Welt, und sie rührt mein Herz und das vieler anderer Menschen mit ihrem aufrichtigen, liebevollen Wesen. Sie lernt mittlerweile leidenschaftlich gern; ganz besonders interessiert ist sie an der Fähigkeit des Menschen zur Interaktion und studiert deshalb Anthropologie und Soziologie“
(end., S. 22/23).

Ich werde nicht den manifesten Rousseauismus hinter diesen Idyllen kommentieren, auch nicht die Klischees der Schulkritik oder die impliziten Schuldverschreibungen in Richtung männliche Leistungsideologie, ich werde am Ende überhaupt nichts mehr kommentieren, sondern zeige Bilder über den *kindlichen Blick*, die Sentimentalität vermeiden und so vielleicht am besten Auskunft darüber geben, wie nicht nur die Macht der Erziehung, sondern auch die der Ökonomie begrenzt sind.

Der englische Maler GEORGE ROMNEY[118] hat in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts versucht, nicht nur die Kinder seiner Zeit (und seiner Schicht) zu malen, sondern deren Blick. Es gibt in der bildenden Kunst sehr wenige Versuche, ein „scheues Kind“ und seinen Blick darzustellen (KIDSON 2002, S. 210)[119]. „Scheu“ - nicht „schüchtern“ - ist ein ästhetisches Wagnis, zumal bezogen auf Kinder, weil immer das Schema und das Klischee „niedlich“ im Wege steht. Ähnlich ist die Darstellung selbstbewusster Kinder (ebd., S. 191)[120], die nicht nach Erwachsenenmanier wahrgenommen werden dürfen, wenn nicht lediglich die *Pose* des „Selbstbewusstseins“ erfasst werden soll. Das gilt auch für die gelassene Arroganz

---

[118] GEORGE ROMNEY (1734-1802) lernte bei dem Porträtisten CHRISTOPH STEELE und begann seine Karriere als Familienporträtist. 1773 bis 1775 war in Italien, von 1780 wurde er ein gefragter Maler in London. Bekannt ist auch seine Affäre mit EMMA HART, später Lady Hamilton.
[119] GEORGE ROMNEY: *The Shy Child* (Oil on canvas, 600x540mm) (um 1790).
[120] GEORGE ROMNEY: *Miss Charlotte Peirse* (Oil on canvas, 1475x1105mm) (1786).

des Standes (ebd., S. 189)[121] oder für mit sich selbst beschäftigte und spielende Kinder, deren Blick wie auf eine Störung zu reagieren scheint (ebd., S. 159)[122]. Man sieht auf seltsame Weise im Blick des Mädchens den Augenblick der Situation, und man sieht Kinder, nicht junge Erwachsenen, und zwar allein über die Augen.

Es ist der Blick der Kinder, der sie unterscheidbar macht, nicht die pädagogische Absicht, und dieser Blick, erfasst vom erwachsenen Künstler, ist nie sentimental (ebd., S. 147)[123]. Es ist vermutlich trostreich, dass Ratgeber das nie könnten, und ist es ratsam, die endlosen Reformprogramme der Erziehung und Bildung immer auch dem Blick der Kinder auszusetzen.

3.2. Die Diskussion des Kanons

In ihrer Ausgabe vom 10. Oktober 2002 veröffentlichte die deutsche Wochenzeitung „DIE ZEIT“ einen literarischen Kanon für Schüler. Der Kanon ist gedacht zur Anlage einer „Schülerbibliothek“: Jeder Schüler und jede Schülerin, so ist die Idee, sollte aufgefordert werden oder veranlasst sein, sich fünfzig Werke der deutschen Literatur zu besorgen und sich mit ihnen durch eigene Lektüre und Auseinandersetzung vertraut zu machen. Es ist ausdrücklich nicht ein Kanon für den gymnasialen Deutschunterricht, sondern ein Vorschlag für die Gründung einer eigenen Bibliothek. Gemeint ist nicht eine Sammlung von Websites, sondern eine aus nicht-virtuellen Büchern bestehende Bibliothek, deren Grundlage die vorschlagenen fünfzig Titel sein sollen.[124] Wer weiss, was ältere Kinder und Jugendliche heute lesen, wenn sie lesen, ist überrascht und je nach Lager entzückt oder entsetzt. Endlich wieder ein Kanon, könnte man sagen, oder unmöglich zu vermitteln.

Die Autoren dieses alphabetisch geordneten Kanons für Schüler werden zumeist mit einem zentralen Werk benannt. Die ersten fünfzehn Autoren und ihre Werke sind die folgenden:

1. Bettina von Arnim: *Die Günderode*
2. Jurek Becker: *Jakob, der Lügner*
3. Heinrich Böll: *Erzählungen*
4. Wolfgang Borchert: *Draussen vor der Tür*
5. Hermann Bote: *Till Eulenspiegel*
6. Bertold Brecht: *Leben des Galilei*
7. Jacob und Wilhelm Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*
8. Georg Büchner: *Lenz, Leonce und Lena, Dantons Tod*

---

[121] GEORGE ROMNEY: *John Bensley Thornhill* (Oil on canvas, 1865x1210mm) (1785).
[122] GEORGE ROMNEY: *The Misses Hill* (Oil on canvas, 1520x1220mm) (1779).
[123] GEORGE ROMNEY: *The Charteris Children* (Oil on canvas, 1450x1100mm) (1777).
[124] Sie sind sämtlich im Internet zugänglich, und zwar fast immer mehrfach. Eine Möglichkeit ist die Gutenberg-Bibliothek der Spiegel-Kulturredaktion: http://gutenberg.spiegel.de

9. Wilhelm Busch: *Ausgewählte Geschichten*
10. Friedrich Dürrenmatt: *Der Besuch der alten Dame*
11. Marie von Ebner-Eschenbach: *Das Gemeindekind*
12. Joseph von Eichendorff: *Aus dem Leben eines Taugenichts*
13. Michael Ende: *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*
14. Hans Fallada: *Kleiner Mann - was nun?*
15. Theodor Fontane: *Effi Briest*

(DIE ZEIT Nr. 42 v. 10. Oktober 2002, S. 45).

Ein Kanon ist eine Festlegung, also eine Auswahl, gegen die zunächst kein Einwand ist, was alle fehlt. Ein Kanon wäre keiner, würde er *nicht* das Meiste ausschliessen. Eher ist die Frage, ob das nicht doch mehrheitlich die typische Lektüre des gymnasialen Deutschunterrichts ist, nur dass in aller Regel nicht fünfzig Titel abverlangt werden. Aber BÖLLS Erzählungen, BORCHERTS „Draussen vor der Tür", EBNER-ESCHENBACHS „Das Gemeindekind" oder DÜRRENMATTS „Besuch der alten Dame" gehörten auch schon zu meinem Deutschunterricht, und das ist ersichtlich einige Jahrzehnte her. Auch damals war der Effekt hochgradig ungleich. Was mich beeindruckte - etwa DÜRRENMATT -, liess viele meiner damaligen Klassenkameraden völlig kalt, Kanon hin oder Kanon her.

Begründet wird die von der ZEIT vorgelegte Liste der fünfzig Bücher mit drohendem Kulturverlust, ganzheitlicher Bildung und Kritik an PISA:

> „Die wirkliche Katastrophe der gegenwärtigen, durch die Pisa-Studie neu entfachten Bildungsdebatte liegt darin, dass sich alle Energie auf die Steigerung von Leistung und Effizienz richtet, dergestalt, dass Fächer, die keinen unmittelbaren Nutzen für den Wirtschaftsstandort Deutschland zu haben scheinen, ins Hintertreffen geraten. Das gilt für Musik, Literatur, Kunst und Geschichte, für die alten Sprachen sowieso" (ebd.).

PISA, um daran zu erinnert, misst drei Wissens- und Kompetenzbereiche, nämlich Lesen (*reading literacy*), Mathematik (*mathematical literacy*) und Naturwissenschaften (*scientific literacy*). Die hinter der PISA-Studie stehende Philosophie ist eine Mischung aus sozialdemokratischer Egalität und Human Capital-Theorie. Es geht dabei um die Gleichheit der Bildungschancen und die Ausschöpfung aller vorhanden Potentiale; um „Wirtschaftsstandorte" geht es allenfalls in dem Sinne, dass Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz für den Arbeitsmarkt der Zukunft unverzichtbar sind. Am Beispiel der Lesekompetenz gesagt: Wer nicht imstande ist, die Tiefenstruktur komplexer Texte zu erfassen und sie produktiv zu verarbeiten, erfüllt eine zentrale Bedingung für qualitativ anspruchsvolle und einkommensintensive Arbeitsplätze der Zukunft *nicht*. Unterricht in öffentlichen Schulen muss sich an dieser Bedingung messen lassen, und zwar auch unter der Voraussetzung von Effizienzkriterien. Insofern zielt die Kritik ins Leere.

Aber braucht man für die Verbesserung der Lesekompetenz einen Lektürekanon für Schüler? Und trifft der Vorwurf der Ökonomisierung zu?

> „Die Ökonomisierung der Gesellschaft hat auch die Schulen ergriffen. Sie beugen sich nolens volens[125] dem Druck, führen die Schüler ins Internet, bieten Berufskunde und Wirtschaftslehre an und unterrichten grundlegende Fächer wie Geschichte und Erdkunde auf Englisch. Dagegen wäre wenig zu sagen, wenn nicht bei all dem

[125] Wohl oder übel.

Anpassungseifer die Kenntnis der deutschen Sprache und Literatur ins Hintertreffen geriete“ (ebd., S. 46).

Muss man deswegen jedoch *ganz bestimmte* Bücher gelesen haben? Und wer wählt diese nach welchen Kriterien aus? Die Schülerbibliothek der ZEIT ist von einer achtköpfigen Jury, darunter auch eine Schülerin und ein Schüler, erarbeitet worden. Die Kriterien der Auswahl sind nicht näher benannt worden. Aus anfänglich 260 Titeln sind schliesslich die 50 kanonischen bestimmt worden, diejenigen, die für den Aufbau „literarischer Bildung“ als unverzichtbar angesehen wurden. Sie werden fünfzig Wochen lang in jeder Ausgabe der ZEIT vorgestellt und kommentiert, um so für die Leser einen Zugang zu schaffen.[126]

Lebende Autoren waren von der Vorschlagsliste ausgenommen. Der Ausdruck „literarische Bildung“ wird bewusst verwendet, er soll der Einseitigkeit der PISA-Kompetenzen entgegen arbeiten und zugleich den Befund der PISA-Studie nutzen. „Allzu viele Schüler“, heisst es, „haben Probleme beim Umgang mit anspruchsvollen Texten. Der beste Weg, den Reichtum der Sprache und der Bedeutungen kennen zu lernen, ist literarische Bildung“ (ebd., S. 45).

„Literarische Bildung ist nicht nur ein Privatvergnügen. So, wie man die Winkelsumme des Dreiecks kennen sollte oder die Hauptstädte Europas, so gehört es sich auch, GOETHE, KAFKA oder THOMAS MANN gelesen zu haben. Andernfalls verlieren wir unser kulturelles Gedächtnis“ (ebd.).

Damit wäre der Deutschunterricht für das kulturelle Gedächtnis verantwortlich. Dieses Gedächtnis wäre bedroht, wenn nicht im Deutschunterricht ein bestimmter Lektürekanon abverlangt wird. Warum das zwangsläufig so sein muss, wird nicht näher begründet, ebenso wenig wird gesagt, dass es sich wenn, dann um einen *gymnasialen* Kanon handelt, der kaum auf die Volksschule ausgedehnt werden kann, schon gar nicht auf der Grundlage einer „Schülerbibliothek“. Es ist also ausgeschlossen, dass alle oder auch nur die Mehrheit der heutigen Schülerinnen und Schüler die nächsten fünfzehn Autoren der Liste liest und in mindestens einem ihrer Werke näher kennen lernen wird.

16. Max Frisch: *Biedermann und die Brandstifter*
17. Johann Wolfgang von Goethe: *Faust I*
18. Johann Wolfgang von Goethe: *Die Leiden des jungen Werther*
19. Hans J. Christoffel von Grimmelshausen: *Der Abenteuerliche Simplicissimus*
20. Sebastian Haffner: *Geschichte eines Deutschen*
21. Wilhelm Hauff: *Märchen*
22. E.T.A. Hoffmann: *Das Fräulein von Scuderi, Der Sandmann*
23. Friedrich Hölderlin: *Hyperion*
24. Hans Henny Jahnn: *Das Holzschiff*
25. Anna Maria Jokl: *Die Perlmutterfarbe*
26. Franz Kafka: *Der Prozess*
27. Franz Kafka: *Erzählungen*
28. Marie Luise Kaschnitz: *Erzählungen*
29. Erich Kästner: *Das fliegende Klassenzimmer*

[126] DIE ZEIT LITERATUR „Zeit-Schülerbibliothek“ (1-50) (6 Artikel bis zur Ausgabe Nr. 48 v. 21. November 2002 (http://www.zeit.de).

30. Gottfried Keller: *Die drei gerechten Kammacher, Romeo und Julia auf dem Dorfe, Kleider machen Leute*"
(ebd.).

Es ist tatsächlich ein Literaturkanon für den Deutschunterricht, die auf die Lesegewohnheiten heutiger Schülerinnen und Schüler keine Rücksicht nimmt und der natürlich auch ganz anders möglich sein könnte. Wieso THOMAS BERNHARD keine Lektüre von heutigen Jugendlichen, die literarisch interessiert sind, sein soll, ist genauso unerfindlich wie die Tatsache, dass der am meisten gelesene Autor auch heutiger Jugendlicher, nämlich HERMANN HESSE, fehlt, zu schwiegen von HEINRICH HEINE, HUGO VON HOFMANNSTHAL, KARL PHILIPP MORITZ, JAKOB MICHAEL REINHOLD LENZ, JEAN PAUL oder mindestens zweihundert Seiten KARL KRAUS, einem der wahren Meister und Liebhaber der deutschen Sprache, nur leider keiner, der als „Schriftsteller" bezeichnet wird. KRAUS war Kritiker und Essayist, also wird er nicht in einen literarischen Kanon aufgenommen. Er wird ausgeschlossen einfach aus Gründen des Genrezwangs, während er die didaktische Absicht, nämlich „literarische Bildung", auf ganz eigene Weise erfüllen würde. Warum ist dann aber angesichts solcher Schwierigkeiten überhaupt ein Kanon nötig, und wie erklärt sich die Diskussion der letzten Jahre?

Das griechische Wort „Kanon" lässt sich mit deutschen Wörtern wie „Masstab", „Richtschnur", „Grenze" oder auch „Tabelle" in Verbindung setzen, die sämtlich darauf verweisen, dass etwas *festgelegt* oder für *verbindlich* und *unhintergehbar* erklärt werden soll. Wie schwierig das im Allgemeinen ist, zeigt die Geschichte von heiligen Schriften. Der biblische Kanon (OHME 1998) brauchte mehr als zwei Jahrhunderte, um von den apokryphen Schriften unterschieden werden zu können, wobei so weltliche Dinge wie Gebrauchsnutzen, lokale Kenntnis oder einfach Zensurausübung eine Rolle spielten. Die jüdische und christliche Antike zeigen auch, dass zur definitiven Abgrenzung letztlich politische oder theologische Entscheidungen notwendig sind, Konzile, die befinden, was dazugehört und was nicht, mit der Folge, dass die ausgeschlossenen Bücher oft die interessanteren sind.

„Kanon", also, ist zuerst ein religionsgeschichtliches Ereignis. Das rabbinische Judentum legte im ersten Jahrhundert nach Christi die Zahl die heiligen Schriften auf 22 fest. Die zur gleichen Zeit im Mittelmeerraum entstehenden christlichen Gemeinden übernahmen das „Alte Testament" als Heilige Schrift, wenngleich örtlich sehr verschieden, je nachdem, welche vorrabbinischen Traditionen bestanden. Der Unterschied zwischen den christlichen und den jüdischen Gemeinden wurde einfach mit der Einführung des „Neuen Testaments", also einem eigenen Kanon, markiert. Der Grundbestand des „Alten Testaments" ist ab 200 v. Chr. entstanden, als Sammlung von poetischen und lehrhaften Schriften, die allmählich kanonische Gestalt annahmen. Der Kernbestand, die Bücher Moses, ist von ESRA[127] schon im fünften Jahrhundert vor Christi festgelegt worden, und zwar als staatliche Verordnung, die die Mosebücher oder den „Pentateuch" für jeden Israeliten gesetzlich verbindlich machte. In der römisch-katholischen Kirche setzte sich der Kanon der Juden von Alexandrien durch, der bis heute Gültigkeit hat. Die reformierten Kirchen reduzieren den Bestand auf die Schriften, deren Urtext in hebräisch-aramenischer Sprache vorhanden ist und deren Echtheit in dieser Hinsicht geprüft werden kann. Alle anderen Texte nannte MARTIN LUTHER „apokryph", das griechische Wort für „verborgen" oder „unecht".

[127] ESRA war ein jüdischer Priester und Schriftgelehrter, der 458 v. Chr. die Juden aus der babylonischen Gefangenschaft nach Jerusalem zurückführte. „Esra" ist zugleich das hebräische Wort für „Hilfe".

Ich erwähne diese Analogie, weil sie keine ist, wenigstens nicht im ersten Zugriff. Wo man in pädagogischen Lexika das Stichwort „Kanon“ sucht, da finden sich Einträge zu

- Kanada,
- IMMANUEL KANT,
- Kantor
- Kasuistik und
- zur Katechese, die nicht etwa als Methode der Kanonisierung[128] verstanden werden darf.

Die Stelle der Festlegung von Verbindlichkeiten wird nicht mit „Kanon“, sondern mit *Lehrplan* bezeichnet, vielleicht aus dem Grunde, dass Schulfächer wie Sport oder Musik kaum mit heiligen Büchern bestritten werden können. Andererseits *müssen* Fächer festlegen, was ihren Lehrgehalt ausmacht und ihr Angebot bestimmen soll. Für dieses Problem, Fixierung von Verbindlichkeit, steht die heutige Kanondiskussion, einhergehend mit der Frage, was „Klassiker“ sein können und wie sich daraus „Schulklassiker“ ableiten lassen (BOGDAL/KAMMLER 2000). Im Hintergrund steht die Wahrnehmung, dass sich der frühere Kanon aufgelöst habe, dies irgendwie zu Unrecht oder entgegen der didaktischen Vernunft, so dass nunmehr eine Rückkehr zum Kanon geboten sei.

Das setzt voraus, in früheren Epochen der Schulgeschichte habe es einen klar umrissenen, verbindlichen und am Ende von den Schülern beherrschten Kanon gegeben. „Klassiker“, freilich, beziehen sich allein auf den Literaturunterricht. Historisch gesehen war der „Kanon“ des Deutsch- und im Weiteren des Sprachunterrichts immer umstritten, aber dies nur, soweit literarische Werke betroffen waren. Überwiegend besteht Sprachunterricht aber nicht aus Lektüre von wie immer gearteten „Klassikern“, sondern aus dem Gebrauch von Lehrmitteln, die eine staatliche Zensur passieren müssen und insofern gar nicht strittig sind. Wichtiger ist die Einsicht, dass sich die literarischen Interessen unter den Schülerinnen und Schülern ungleich verteilen und es seit dem 19. Jahrhundert immer Probleme gab, den jeweiligen Kanon an die *Desinteressierten* zu vermitteln. Nur Klassikerenthusiasten wie die Mitglieder von gewissen Literarischen Quartetten und insbesondere deren Wortführer können voraussetzen, dass die Lektürebegeisterung der Schülerinnen und Schüler zum allgemeinen Motivationsvorrat zählt, auf den Lehrkräfte ohne Weiteres zurückgreifen können. Und dieser didaktische Optimismus ist nur möglich, weil ganz klar zu sein scheint, was genau den Kanon der „Klassiker“ ausmachen soll und muss (REICH-RANICKI 2002).

Der Ruf nach dem Kanon setzt die Furcht vor literarischen Analphabeten voraus, eingehend mit bildungsbürgerlichen Drohgebärden, die mindestens so alt sind wie das deutsche Gymnasium nach dem definitiven Abiturprivileg[129] von 1834. Merkwürdigerweise wird Bildung immer vor dem Hintergrund möglichen Zerfalls wahrgenommen, während die gesellschaftliche Nachfrage kontinuierlich angestiegen ist und die Bildungsinstitutionen sich ebenso kontinuierlich ausgedehnt haben. Bildung kann zugleich als einziger „Rohstoff“ für Wissensgesellschaften erscheinen *und* als Menetekel für kulturellen Niedergang, ohne damit mehr zu tun, als die Spiele der Publizistik zu bedienen. Gleichwohl, der Ruf nach dem Kanon verweist auf ein

[128] Kanonisation: Aufnahme in den Kanon der Heiligen.
[129] In Preussen.

Problem, nämlich das der *Beliebigkeit* und zugleich *Undurchsichtigkeit* des schulischen Angebots. Und *dieses* Problem lohnt die Auseinandersetzung.

Die Frage des „Kanon“ kann also nicht auf die Bestimmung von „Klassikern“ oder „heilige Schriften“ beschränkt, sondern muss auf die Frage bezogen werden,

- wie die Inhalte des schulischen Unterrichts oder das curriculare Angebot und so die Bildung der nächsten Generation bestimmt werden sollen,
- wenn Wissen schnell veraltet und zugleich curriculare Bestände ausgesprochen träge Grössen sind.

Es mag schwer sein, neue Gehalte im Lehrplan zu verankern, aber noch schwerer ist es, alte Bestände zu eliminieren, wenn sie Gewohnheitsrecht und so den Charakter des „Bewährten“ beanspruchen können, also nicht vom Lehrplan aus gesteuert werden, sondern über die Berufsroutinen der Lehrkräfte, die ihr Angebot vermutlich nur *einmal* wirklich neu erfinden, nämlich in den ersten Jahren nach Berufsbeginn. Vor allem aus diesem Grunde sollte das Kanonproblem unter dem Stichwort *Standardisierung* diskutiert werden. Es geht nicht lediglich um den Literaturunterricht, sondern um die allgemeinere Frage, wie zwischen Lehrplan und Berufsalltag eine neue Steuerungsebene definiert werden kann.

Ich werde das am Ende der heutigen Vorlesung tun. Zuvor gehe ich auf Fragen der Bildung ein und thematisiere sie vor dem Hintergrund einer anschwellenden Literatur, die von Qualitätsverlust oder gar Zerfall der Bildung ausgeht und wiederum deutlich das Motiv der „Rettung“ pflegt. Der Adressat dieser Schriften ist weniger die Schule als das lesende Publikum, das mit dem konfrontiert wird, was es eigentlich wissen müsste, wenn es „gebildet“ sein will. Bildung selbst wird kaum definiert, zumeist die Literatur einen magischen Kanal zwischen Wissen und Bildung voraus, der dafür sorgt, dass „Gebildete“ entstehen, wenn sie Bücher lesen, die Klassikerlisten begründen, Überblickswissen darstellen oder die grossen Bereiche des notwendigen Wissens in den Raum stellen, ohne auch nur die Lernkapazitäten beachten zu müssen. Aber handelt es sich dabei überhaupt um „Bildung“?

Was gemeinhin „Theorie der Bildung“ genannt wird, ist seit SHAFTESBURY, also seit dem frühen 18. Jahrhundert, wesentlich platonisch besetzt[130] und hat eigentlich gar nichts mit Schule zu tun. Das gilt auch für den vorgeblichen Begründer der deutschen Bildungstheorie, nämlich WILHELM VON HUMBOLDT. Auffällig ist, dass sich im gymnasialpädagogischen 19. Jahrhundert kaum ein Autor auf WILHELM VON HUMBOLDT berufen hat, weil es unmöglich gewesen wäre, mit HUMBOLDTS an WINCKELMANN geschultem griechischen Bildungsideal den philologischen Gymnasialunterricht zu rechtfertigen. Wenn es Bezugnahmen auf HUMBOLDT gegeben hat, dann gerade zur *Kritik* dieses Unterrichts. Zum Paten der deutschen Bildungstheorie wurde HUMBOLDT erst am Ende des 19. Jahrhunderts, und zwar bezeichnenderweise zu einem Zeitpunkt, das sich die deutschen Gymnasien in Richtung Naturwissenschaften öffneten und sich so noch weiter vom Ideal der griechischen Bildung entfernten.

Was man mit einigen Mühen „Theorie der Bildung“ nennen könnte, ist keine deutsche Erfindung, sondern bezieht sich auf europäische Diskussionen über Geschmack, Empfinden und Kunst im 18. Jahrhundert. Diese vielschichtige Reflexionsbewegung ist an *ästhetischen* Idealen ausgerichtet und lässt sich beim besten Willen nicht als Theorie der Schule verwenden, einfach weil klar ist, dass jahrelanger und vielstündiger, dazu nicht selten

---

[130] Zur Rekonstruktion dieses Zusammenhangs verweise ich auf die Zürcher Dissertation von REBEKKA HORLACHER (2002).

drangsalierender Unterricht nicht mit einem ästhetischen Ideal der Selbstformung in Verbindung gebracht werden kann und darf. Das Ideal ist schulfern: Die individuelle Anschauung, das persönliche Erleben der Welt, führt zur *inneren Form*, die kein gelehrter Unterricht je erreichen könnte. Die Seele bildet sich selbst, in diesem Sinne ist Bildung unverfügbar und so der eigene Zweck. Schulerfahrungen sind demgegenüber äussere und reichlich überflüssige Ereignisse, wie in allen grossen Bildungsromanen nachzulesen ist.

Die Polemik der Schulkritik lebt wesentlich von dieser Opposition bis heute,

- wahre Bildung als *Selbstformung* auf der einen,
- die Drangsal des unfreiwilligen *Geformtwerdens* auf der anderen Seite.

Die Kritik hat auf den ersten Blick Einiges für sich, denn warum sonst reduzieren sich viele Schuleffekte auf Prüfungen und so auf Vergessen? Und warum werden Gymnasien wegen ihres Maturprivilegs gewählt und nicht oder erst in zweiter Linie, weil sie „Bildung" vermitteln? Bildung kann nicht lediglich eine Durchgangserfahrung sein, wenn der Schulbesuch Sinn machen soll. Was immer aber der bleibende Effekt ist, er besteht nicht einfach in ästhetischer Selbstformung, sondern in der Übernahme und Nachkonstruktion von Schulwissen. So gesehen vermittelt Unterricht nicht „Bildung", schon gar nicht als Abbildung eines kulturerhaltenden Kanons, sondern bezieht Lernen auf curriculare Gehalte, mit dem sich mehr oder weniger dauerhafte Effekte verbinden.

Wozu dient dann aber der Bildungsbegriff? Ein dezidierter *Kritiker* der schulischen Form von Bildung war JOHN DEWEY, der 1910 in seiner Psychologie des Denkens[131] anmerkte, dass es dumm sei, Lernen einfach nur mit sturem Unterricht zu konfrontieren, also irgendwelchen Aufgaben oder Tätigkeiten nach Lehrplan oder Lehrmitteln ohne wirklichen Herausforderungscharakter und berechnet auf den durchschnittlichen Schüler.

- Insbesondere kritisierte DEWEY Aufgaben- und Lehrschablonen, die unabhängig vom Grad der Perplexität und so der Schwierigkeit unterrichtet würden.
- Jeder Lernprozess von Tiefe und Gehalt, so DEWEY, müsse in seinem Verlauf *Hindernisse* überwinden, um voranzukommen, ein Tatbestand, der die Suche nach künstlichen Anreizen oder „Motivationen" überflüssig mache.
- Die Schwierigkeiten, die sich *im* Lernprozess zeigen, sollten vom Erzieher hochgehalten und gewertschätzt werden, jede künstliche Erleichterung verbiete sich, weil die *Schwierigkeiten* der natürliche Stimulus seien für die Bewegung der Erfahrung und so des Denkens (DEWEY 1985, S. 230).

DEWEYS Theorie ist unmittelbar einleuchtend: Persönliches Können entsteht nur dann, wenn die Beherrschung von Schwierigkeiten zunimmt. Das gestern noch unlösbare Problem muss morgen lösbar erscheinen, was einzig dann möglich ist, wenn die individuelle Kompetenz wächst und nicht okkasionell bleibt. Wer lediglich dafür besorgt ist, Serien von Lernanlässen ohne Erhöhung der Schwierigkeitsgrade zu schaffen, bedient vielleicht „Selbstorganisation", aber nicht den Fortschritt des Könnens. Was für Musik und Sport sofort evident ist, weil man Dilettantismus hört und sieht, gilt für alle Fächer. Freiheiten des Lernens, so DEWEY, nehmen im Grade der *Beherrschung von Schwierigkeiten* zu (ebd., S. 230/231), sie können also nicht, wie in vielen heutigen Varianten einer „subjektiven

[131] *How We Think* (erste Ausgabe) (DEWEY 1985, S.177-356). Siehe DEWEY 2002.

Didaktik“, vorausgesetzt werden, wenn mehr herauskommen soll als, wie es bei DEWEY heisst, ununterbrochener Aktivismus (ebd., S., 230).

Es gehe in der Bildung nicht einfach, entgegen manchen Annahmen der Reformpädagogik, um „natürliche Entwicklung“, vielmehr müsse das Denken *herausgefordert* und *angestrengt* werden, dies in Permanenz (ebd., S. 231) und unter der Voraussetzung von *Zumutungen*, also nicht im Blick auf beliebige Okkasionen, die auf immer dieselbe Weise neugierig machen sollen. Das Ziel der Bildung, nochmals DEWEY, ist der *disziplinierte Geist*, der, den die Bildung trainiert hat (ebd., S. 241), was ohne Vorankommen und so graduelle Steigerung des Könnens nicht möglich wäre. Der blosse Anlass ist nicht genug, vielmehr muss der Prozess erfolgreich sein, und dies im Blick auf Anforderungen, die nicht unterlaufen werden können.

Zitiert habe ich Sätze aus einer Psychologie des Denkens, die offen lässt, *woran* die Bildung des Geistes oder im weiteren die Schulung des Könnens zu erfolgen hat. Hier setzt das Kanonproblem ein: Wie bestimmt man die lohenden und wirksamen Themen oder Gehalte, die dafür sorgen, dass möglichst hohe Bildungsqualität entsteht? Viele Vorschläge der heutigen Didaktik erhöhen den Eindruck der Beliebigkeit, weil sie sich am *Lernen* und nicht, wie noch DEWEY, am *Denken* orientieren. Es scheint egal zu sein, woran man lernt, wenn nur in irgendeiner Weise sichtbar und aktiv gelernt wird. Diese Tätigkeitsdidaktik ist seit der Projektmethode bekannt (OELKERS 2001), aber sie hat zur Folge, dass die Niveaudifferenz schwindet.

- Der Abstand zwischen, sagen wir, BACH und den Backstreet Boys geht verloren, weil ja in beiden Fällen Musik gemacht und Tätigkeit erzeugt wird.
- Oder man liest auch beide Male, wenn ein Buch von KAFKA vor Augen hat oder die tägliche Ausgabe des „Blick“. Würde man nur den „Blick“ kennen, hätte man keinen Sinn für den Unterschied oder die *gebildete Differenz*.
- Man sieht in der Kultsendung *Southpark* interessante Sequenzen und auch in SHAKESPEARES *Macbeth*, aber es dürfte schwer fallen, den Bildungswert beider Formen von Drama einfach als identisch hinzustellen.

Lernpsychologisch wird man in allen diesen Fällen bereichernde Erfahrungen feststellen können, weil die Beurteilung nicht qualifiziert ist. Gelernt wird immer, so dass es auch immer positive Effekte gibt. *Southpark* verlangt Differenzierungsvermögen, die Konzentration auf schnelle Gags und Sinn für Zynismus. Die meisten Kinder fühlen sich bei *Pokémon* wohl, bereichern ihre Kognitionen und entwickeln Könnensbewusstein, weil Schwierigkeitsgrade überwunden werden (OELKERS 2001a). Insofern ist auch DEWEY noch beliebig. Seine Kriterien treffen auch auf gehobenes *Edutainment* zu:

- Kinder sind hochgradig herausgefordert, das nächste Niveau von Videogames zu erreichen,
- sie sind gebannt durch die noch unüberwindliche Schwierigkeit,
- sie lernen, wie die Schwierigkeiten zu beherrschen sind,
- sie kommen gestuft voran,
- und sie unterscheiden sich selbst danach, wer es besser oder schlechter kann.

Wer nur Lernen anregen will, kann fachliche Niveaudifferenzen vernachlässigen, weil das Ziel in der Aktivierung selbst besteht, die sich an beliebigen Objekten erproben kann. Schule, Alltag und Konsumwelt sind nur vom fachlichen Anspruchsniveau her unterscheidbar, und dies sowohl im Blick auf das Angebot wie bezogen auf die Leistungen.

Das Angebot unterscheidet Innen und Aussen. Schulen sind *spezifische* Bildungsräume, die Fächer oder Lernbereiche anbieten, welche so in der Aussenwelt nicht vorkommen. Insofern sind es künstliche Welten, denen es zu schaffen macht, dass ihr Wissensmonopol nicht mehr existent ist, im Alltag gehobene Kognitionen wie Videogames angeboten werden und schulischer Unterricht, will er seriös sein, Spasserwartungen ziemlich weitgehend enttäuschen oder - schlimmer - didaktisieren muss. Die Besonderheit ist daher nicht einfach „Niveau", sondern Niveau im Blick auf *fachliche Schulbildung*.

Die Verwendung von Bildung zielt auf den öffentlichen Raum. Bildung ist auch und wesentlich Erwartung, der man auch dann ausgesetzt ist, wenn man sie ablehnt. Das zeigt das Spiel der Anspielungen und so die Inanspruchnahme von Bildung unter der Voraussetzung möglicher Blamagen:

- Wer „Faust" zitiert, muss nicht gleich zwischen GOETHE und KLINGER[132] unterscheiden, aber darf keineswegs nur an die Ballung der Hand denken, wenn der Kontext des Boxens verlassen wird.
- Wer HOMER SIMPSON wahrnimmt, ohne die Ironie zu verstehen, auf die der Vorname verweist, ist nicht ignorant, aber verpasst etwas.
- Wer nicht weiss, was sich hinter der „Pestalozzi-Strasse" verbirgt, hätte mindestens in früheren Lehrerversammlungen unmittelbar unter Akzeptanzverlust gelitten.

Was Schulen vermitteln sollen, kann „Bildung" genannt werden, wenn man Ziel und Ertrag auf Akzeptanz von *Niveaus* und so von *Zumutungen* im Lernprozess bezieht. Das Medium dafür ist *Wissen*, genauer: gewichtete Fachzusammenhänge, die gestufte Schwierigkeiten darstellen. Am Ende steht kein fertiges Produkt, sondern *qualifizierte Lernfähigkeit* im Blick auf ein Ensemble fachlicher Anforderungen allgemeiner Bildung. Die lange Dauer der Schulerfahrung macht nur Sinn, wenn *Könnenszuwachs* in möglichst vielen Bereichen das Ergebnis ist. Was etwas quälend „Schulqualität" genannt wird, hat wesentlich hier, in der *Bildung* der Schülerinnen und Schüler, ihren Testfall. Gleichzeitig werden Schulen sich an den *damit* verbundenen Erwartungen messen lassen müssen, sie sind also keineswegs „autonome" Organisationen, die sich wesentlich nur auf sich selbst beziehen.

Bildung ist heute nicht mehr ein Privileg staatlicher Schulen, Bildung ist überhaupt kein Schulprivileg mehr, vielmehr stehen die schulischen Angebote in vielfacher Konkurrenz zu anderen Anbietern, die oft im Blick auf bestimmte Ziele weit erfolgreicher sind als Schulen, man denke an das Urlaubsenglisch durch Berlitz-Schools oder den Schnellkurs „Antike" für den gehobenen Griechenlandtourismus. Für die Schulen ist entscheidend, welche Rolle sie in dieser Entwicklung einnehmen und ob sie durch überlegene Konkurrenz ablösbar sind. Bereits heute übernehmen Lernstudios wesentliche Funktionen des Gymnasiums, wie Hausaufgabenbetreuung, Teile des Fachunterrichts, „Nachhilfe" genannt, Prüfungsvorbereitungen oder seelische Unterstützung bei Versagensproblemen. Aber warum sollte man nicht gleich Lernstudios beauftragen, wenn sie bereits heute Ausfälle der Schule kompensieren helfen?

Davon sind die *Bildungsziele* zu unterscheiden. Die Schulen sehen sich Kundenwünschen gegenüber, die sie kaum mehr ignorieren, aber auf die sie auch nicht wirklich eingehen können. Vor allem aus diesem Grunde sind Standards wichtig. Sie definieren das Angebot aus *eigener* Vollkommenheit, also nicht im Blick auf Wünsche oder

---

[132] *Faust's Leben, Thaten und Höllenfahrt* (1791/1794).

Einsprüche Dritter. Ohne die Ordnung von Fächern oder Lerngebieten kann dieses an sich unwahrscheinliche Privileg nicht genutzt werden, aber *wie* es genutzt wird, ist ein zunehmendes Problem, weil Schulen, wie gesagt, nicht mehr einfach ein Bildungsmonopol für sich in Anspruch nehmen können. Zudem ist schulische Bildung nicht einfach identisch mit Bildung schlechthin. Mein Zumutungstheorem gilt daher im Blick auf Schule nicht unabhängig von Nutzerwartungen.

Von schulischem „Angebot" kann die Rede sein, ohne dass *Nachfrage* die Voraussetzung wäre. Die Konstruktion des Angebots wäre unmöglich, wollte man die heterogenen Bedürfnisse von Eltern oder Schülern erfüllen. Es ist daher kein Zufall und keine Kränkung, dass die Nachfrage der Kunden dem Abschluss und nur in sehr diffuser Hinsicht dem Angebot gilt. Ginge man bei der Gestaltung des Angebots einfach von Kundenwünschen aus, dann würde Bildung sofort in alle möglichen Segmente zerfallen.

- Man kann alles „Bildung" nennen, was gut klingt,
- also mit irgendwelchen kognitiven Ansprüchen zu tun hat, im Blick darauf Interesse weckt,
- sich mit suggestiven Zielen in Verbindung bringen lässt und eine gewisse Lernzeit in Anspruch nimmt, also nicht in der Form von Zapping zur Verfügung steht.
- In diesem Sinne sind Esoterik, New Age oder der Kult von Schamanenreisen *anspruchsvolle Bildungsaufgaben*,
- ähnlich die christliche Schöpfungslehre im Unterschied zur Evolutionstheorie oder die Theosophie zwischen EMANUEL SWEDENBORG und RUDOLF STEINER.

Warum lehren wir das an öffentlichen Schulen *nicht*? Und warum lehren wir es nicht, obwohl es, formal gesehen, die Kriterien für schulische Bildung erfüllt? RUDOLF STEINERS *Anthroposophie* ist ein komplexes kognitives System, das in eine lehrbare Gestalt gebracht worden ist, auf vielfältiges Publikumsinteresse stösst, erfolgreich vermittelt werden kann werden kann und gleichwohl kein Schulfach darstellt. Eine Antwort auf diese Frage ergibt sich zunächst aus der Geschichte des Problems.

> Nur das, was im 19. Jahrhundert im deutschen Sprachraum „höhere Bildung" genannt wurde, ist mit einem historischen Kanonproblem in Verbindung zu bringen. Der Elementarunterricht ist bis weit ins 19. Jahrhundert mit einfachen Lehrmitteln wie Rechenbüchern oder Katechismen gesteuert worden, die erst sehr allmählich durch fachbezogene Lehrbücher abgelöst wurden (TRÖHLER/OELKERS 2001). Der gymnasiale Kanon hat zwei Quellen, die Fächertradition innerhalb der gelehrten Bildung, die seit der Antike Bestand hatte, sowie die Rationalisierung des Wissens in der Aufklärung. Esoterik oder Magie waren vor der Aufklärung ebenso Teil der gelehrten Bildung wie Astrologie, die von Astronomie nicht unterschieden werden konnte (OELKERS 2000). Das dabei in Anspruch genommene Wissen wurde überliefert, mit der Überlieferung je neu angeeignet, aber nur sehr begrenzt neu erzeugt. Die Dynamisierung des Wissens geht auf die Wissenschaftsentwicklung des 17. und 18. Jahrhunderts zurück. Wesentlich ist dabei nicht der Kanon gewesen, sondern die strikte Trennung von allen Formen magischen Wissens und allmählich überhaupt jeder Form von Religion.
>
> Ein eigentlicher „Schulkanon" im Sinne fest umrissener, historisch invarianter Fachgrenzen sowie dazugehöriger Lehrmittel ist *mit* der Beschleunigung der Wissensdynamik immer unmöglicher geworden. Lehrplanentscheidungen müssen im

Blick auf wechselnde Situationen immer neu getroffen werden, ohne eine und *nur* eine Fachkontinuität voraussetzen zu können, die ein Kanon wie der der *artes liberales* noch selbstverständlich in Anspruch nehmen konnte. Die Fächer der humanistischen Bildung der frühen Neuzeit wie Grammatik, Logik, Rhetorik oder Arithmetik sind seit der Spätantike mit ganz wenigen Lehrbüchern überliefert wurden und hatten in diesem Sinne tatsächlich kanonische Gestalt. Ihr Inhalt stand *mit* den Lehrmitteln fest, die immer neu benutzt und über Jahrhunderte nur unwesentlich verändert wurden. Man kann sich das Übergang zwischen Antike und Mittealter klar machen: Zwischen 235 und 583 n. Chr.[133], also mehr als 300 Jahren, gibt es keine Quelle für die Gründung einer neuen Bibliothek im europäischen Kulturraum, aber das heisst nicht, dass grammatisches, rhetorisches, medizinisches oder astronomisches Wissen definitiv verloren ging, weil die Lehrbücher erhalten blieben und etwa an den Höfen der christlichen Bischöfe weiter die Ausbildung und so die Kontinuität der Fächer bestimmte.

Die neueste Kanondiskussion hat zwei Aspekte, darunter einen, der auf merkwürdige Weise mit Bestseller-Literatur zu tun hat. Der erste Aspekt ist die Rückwendung auf die europäische Bildungstradition (FUHRMANN 1999, 2002) und damit auf den europäischen Literaturkanon (BLOOM 1994). Tatsächlich müssen auch die Gymnasien im deutschen Sprachraum vom Kanon der gelehrten Schulen her verstanden werden, der bis zum Ende des 18. Jahrhunderts das Angebot bestimmt hat. Aber die Erosion dieses Kanons, paradoxerweise verursacht durch die klassische Philologie Wolfscher Provenienz,[134] ist nicht rückgängig zu machen. Das Schulwissen muss in irgendeiner Form eingeteilt werden, so jedoch, dass nicht einfach die *artes liberales* neu belebt werden. Wenigstens wäre das ein Experiment, auf das sich keine Schulverwaltung einlassen könnte und dessen Risiken wohl auch Bildungsunternehmer auf der Suche nach einer Marktnische scheuen würden. Die grosse Tradition, einmal verlassen, ist daher kein Fundament für künftige Entwicklungen, wenigstens nicht in unveränderter Form.

Der zweite Aspekt der heutigen Kanondebatte hat mit der alten Frage von HERBERT SPENCER zu tun, welches Wissen das für die allgemeine Bildung wertvollste sei.[135] Für SPENCER, Mitte des 19. Jahrhundert, war die Antwort klar, das wertvollste Wissen lieferten die modernen Naturwissenschaften und *nur* sie (SPENCER 1947, S. 61ff.). Diese Meinung hat sich im Kanon der allgemeinbildenden Schulen nie radikal durchgesetzt, wie immer sich der Anteil der naturwissenschaftlichen Fächer erhöht hat. Das Bildungsangebot wurde mit einem Spektrum von Schulfächern konstruiert, der die grossen Bereiche

- Sprache, Kultur und Geschichte,
- Mathematik und Wissenschaft
- sowie Kunst, Musik und Sport umfasste.

Die Frage war nicht, welches Wissen Vorrang hat, sondern wie allgemeine Bildung in den drei genannten Bereichen ermöglicht werden kann. Die heutige Krisendiskussion stellt Wissen und Wissensstandards in den Vordergrund, weil angenommen wird, gerade Schulen

---

[133] Der römische Kaiser Alexander Severus gründete 235 n.Chr. die letzte bekannte öffentliche Bibliothek der Antike. Die nächste bekannte Gründung ist die des Klosters von Cassiodor, die um 583 n. Chr. erfolgte. Das antike Wissenserbe blieb gleichwohl erhalten, und zwar wesentlich über die an den Höfe agierenden Ärzte und Philosophen, die ihre Kunst ohne Sicherstellung von Ausbildung nicht hätten weiter vermitteln können. Das machte Lehrmitteln unersetzlich.

[134] *Consilia Scholastica*: WOLF (1835).

[135] Westminster Review (1858).

gefährdeten das Bildungsniveau. Daher entstanden am Ende der achtziger Jahre in den Vereinigten Staaten Kompendien zur kulturellen Literalität, die zu definieren in Anspruch nahmen, „what every American needs to know“ (HIRSCH JR./KETT/TREFIL 1988). Entsprechend heisst, „alles, was man wissen muss“, und kann sich ebenso einfach wie provokativ „Bildung“ nennen, was vermutlich vor dem Hintergrund einer verunsicherten Elternschaft ein deutscher Bestseller geworden ist (SCHWANITZ 1999). Dabei kommt ein Begriff weniger von „Bildung“ als von *Allgemeinwissen* zur Anwendung, der „alles, was man wissen muss“ auf Geistes- und Kulturwissenschaften verengt, ohne jeden Berufsbezug auskommt und am akademischen Ideal des „Gebildeten“ im Sinne der philosophischen Fakultät deutscher Provenienz orientiert ist.

Das ist insofern erstaunlich, als in der Geschichte der Höheren Bildung immer eine *enge* Beziehung zu Berufen und beruflicher Nützlichkeit bestanden hat, man denke an

- die Verwendbarkeit der sieben freien Künste in den Karrieren von Beamten und Offizieren der Renaissance-Republiken,
- die intellektuelle Schulung der Jesuiten für die Praxis des Glaubenskampfes im 17. Jahrhundert,
- den praktischen Nutzen der Enzyklopädien für die Entwicklung von Manufakturen und handwerklichen Berufen im 18. Jahrhundert
- oder an die Ausbildung akademischer Berufe im 19. Jahrhundert, die ausschliessen musste, dass das Studium zum Beispiel von Ärzten oder Anwälten zweckfrei verläuft.

Selbst die frühere Artistenfakultät[136] musste sich berufsförmig verhalten, nämlich wurde mit der Ausbildung der Gymnasiallehrer beauftragt, ohne etwa ein vergleichbar professionelles Verständnis für akademische Berufe zu entwickeln, wie dies in den medizinischen oder juristischen Fakultäten selbstverständlich ist.

HUMBOLDTS Theorie der Bildung, was immer sie ausmachen mag,[137] hat nie die deutschsprachigen Universitäten bestimmt. Sie haben zu keinem Zeitpunkt ausschliesslich zweckfreie, akademische Bildung betrieben, sondern haben immer auch und überwiegend für Berufsbildung sorgen müssen. HUMBOLDTS Ideal war, wie gesagt, an der griechischen Bildung orientiert, vor allem an der Ästhetik von Sprache und Form, am Schönen also, das zweckfrei nachgebildet werden und so der Persönlichkeit ihre individuelle Gestalt geben sollte. Ein Ideal dieser Art hat in der Geschichte der Bildungsinstitutionen des 19. und 20. Jahrhunderts die Rolle von Feiertagsappellen gespielt, ohne die reale Entwicklung der Fächer und so der Wissensproduktion und Didaktik je nennenswert zu beeinflussen. Für die Produktion des Wissens ist technische und praktische Verwendbarkeit im Gegenteil ein immer stärkerer Anreiz geworden, der sich mit der „Schönheit der Griechen“ nicht einmal in ein polemisches Verhältnis setzen lässt.

Nach 1810, dem Gründungsjahr der unter anderem von HUMBOLDT inspirierten Berliner Universität, setzte ein immer stärker werdender Bezug auf die empirische Forschung ein, der an Reformuniversitäten wie Göttingen schon im 18. Jahrhundert verwirklicht wurde.

---

[136] Die Universitäten der frühen Neuzeit waren in der Regel in vier Fakultäten aufgeteilt. Die „Artistenfakultät“ umfasste die *artes liberales*, die sieben freien Künste, die das Grundstudium besorgten. Die Ansprüche sind vergleichbar dem Niveau der oberen Klassen des Gymnasiums. Das erklärt, warum die Universität schon mit zwölf bis vierzehn Jahren bezogen werden konnte.

[137] Einige begründete Zweifel, ob HUMBOLDT überhaupt über eine „Theorie der Bildung“ verfügt hat, geht aus der Arbeit von HÜRLIMANN (2002) hervor.

Wie zuvor die Chemie, so orientierten sich nun auch die Medizin oder die Psychologie am experimentellen Forschungsverfahren der Physik, nicht an der Bildungstheorie der philosophischen Fakultät. Der Grund war das Bestreben nach realitätsgerechten und verwertbaren Aussagen, die sich mit Berufsbildung und Lebensnutzen verknüpfen konnten. Dass Bildung sich lediglich auf sich selbst beziehen soll, ist selbst in der Gymnasiallehrerausbildung eigentlich immer untragbar gewesen.

Wie kommt es dann aber, dass zwei heutige, stark gegensätzliche Bestseller über „Bildung", die mit hohen Auflagen durchaus bewusstseinsprägende Kraft haben, pragmatische Nützlichkeit nicht nur nicht erwähnen, sondern geradezu ausschliessen? Schon plakativ sind beide Bücher lediglich auf Bücher eingestellt:

- Der Anglist DIETRICH SCHWANITZ (1999) hat in seinem Buch *Bildung: Alles, was man wissen muss,* eine Art Wissenskompendium vorgelegt, das „Bildung" allein auf Kultur- und Geisteswissenschaften festlegen will.
- Der Physiker und Wissenschaftsautor ERNST PETER FISCHER (2002) hat in seinem Buch *Die andere Bildung: Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte* eine Kompendiumsvariante entwickelt, die vor allem auf die Bildungsbedeutung der Naturwissenschaften hinweist.

Der Boom dieser Titel hat einen „Bandwaggon-Effekt" ausgelöst, zahlreiche Titel wollen verunsicherten Lesern behilflich sein, ihre Allgemeinbildung zu verbessern, vielleicht damit die Kinder in Zukunft die PISA-Tests besser bestehen oder peinliche Lücken in Bildungsdialogen gefüllt werden können. Auffällig ist dabei, dass diese Literaturproduktion auf die Kanondebatte der *Allgemeinbildung* reagiert, eingeschlossen den PISA-Schock über die schlechte Lesequalität, nicht jedoch - und zwar an *keiner* Stelle - auf Anforderungen der Berufsbildung oder der Lebensdienlichkeit des Wissens, die offenbar den Ratgebern überlassen werden soll. Kategorien wie „Beruf" oder „Arbeit" tauchen in diesen Kompendien nicht auf, was man insofern nicht bedauern muss, als es sich zumeist um schlechte und grobe Lexikalisierungen handelt, die mit Sicherheit nicht die Allgemeinbildung befördern werden, sofern diese mit Tiefe der Problemsicht, mit Verknüpfen des Verstehens und Akzeptanz von Lernniveaus zu tun haben soll, also nicht mit dem erreicht werden kann, was früher „Nachschlagewerke" genannt wurde.

DIETRICH SCHWANITZ (1999, S. 8) beansprucht,[138] „ein Buch mit dem ganzen Marschgepäck, das man Bildung nennt", geschrieben zu haben. Sein Kompendium der Bildung wird in zwei Teile unterschieden, die „Wissen" und „Können" genannt werden. Sie umfassen je sechs Abschnitte:

Wissen:

- Die Geschichte Europas (S. 34-209)
- Die europäische Literatur (S. 210-279)
- Die Geschichte der Kunst (S. 280-305)
- Die Geschichte der Musik (S. 306-327)
- Grosse Philosophen, Ideologien, Theorien und wissenschaftliche Weltbilder (S. 328-378)
- Zur Geschichte der Geschlechterdebatte (S. 379-391)

Können

[138] *An den Leser*.

- Das Haus der Sprache (S. 409-430)
- Die Welt des Buches und der Schrift (S. 431-442)
- Länderkunde für die Frau und den Mann von Welt (S. 443-466)
- Intelligenz, Begabung und Kreativität (S. 467-475)
- Was man nicht wissen sollte (S. 476483)
- Das reflexive Wissen (S. 484-487)

Die einzelnen Teile sind auf auffällige Weise unterschiedlich lang. Die längliche „Geschichte Europas“ wird als stichwortgeleiteter Schnelldurchgang erzählt, jedes Handbuch von Historikern ist besser und brauchbarer. Die „europäische Literatur“ wird von den literarischen Formen und den „Grossen Werken“ her dargestellt, am Ende dieses Abschnitts steht ein von SCHWANITZ selbst geschriebenes Theaterstück, in dem, wie es heisst, „fünf der bekanntesten Dramatiker des 20. Jahrhunderts“ auftreten (ebd., S. 259) und in einer psychiatrischen Klinik in - wo sonst? - Kalifornien mit „Dr. Watzlawick“ und „Dr. Godot“ konfrontiert werden[139], frei nach DÜRRENMATTS *Physikern*. Die „Geschichte der Kunst“ wird ebenso wie die „Geschichte der Musik“ einfach nach Epochen unterschieden, die formal wie inhaltlich in jedem Lexikon zugänglich sind. Die grossen Philosophen (keine Philosophinnen) werden in die übliche Reihe der Philosophiegeschichte gestellt, die von DESCARTES, HOBBES und LEIBNIZ über ROUSSEAU, KANT und HEGEL bis auf MARX, SCHOPENHAUER, NIETZSCHE und HEIDEGGER reicht. Die Helden dieser Vorlesung, also LOCKE, HUME, MILL, PEIRCE, DEWEY oder MEAD kommen nicht vor, aber die kann man ja auch grosszügig übersehen, wenn man ein Buch nicht über „Bildung“, sondern über Bildung für ein *deutsches* Lesepublikum schreibt.

Warum zum Allgemeinwissen die „Geschichte der Geschlechterdebatte“ gehört, nicht jedoch die der Kindheit, bleibt ebenso unerfindlich wie - unter dem Stichwort „Wissen“! - die Vernachlässigung von Naturwissenschaft und Technologie oder die Geschichte des Körpers oder der Mentalitäten. SCHWANITZ schreibt eine „Länderkunde für Mann und Frau“, die eigentlich ein Benimmkurs für Fremde im Ausland darstellt, aber er schafft es, die Geschichte der *Beziehungen* der Geschlechter mit keinem Wort zu erwähnen, und zwar weder unter „Wissen“ noch unter „Können“. Anthropologie ist offenbar kein wertvolles Wissensgebiet, das zur Bildung gehört, ebenso wenig Architektur, Geographie oder Kirchengeschichte, ohne die ein kultureller Rahmen für Bildung gar nicht vorhanden wäre. Er umfasst die Geschichte der Landschaften ebenso wie die Geschichte der Schulen und der Kirchen.

Um welche Qualität es sich bei SCHWANITZ durchwegs handelt, zeigt die Stelle in der Länderkunde, an der die Schweizer in ihrem Verhältnis zu den Deutschen abgehandelt werden. Man liest hier:

> „Was die Schweizer auf dem Hintergrund der eigenen Geschichte bei den Deutschen am wenigsten begreifen, ist, dass sie mit der antiautoritären Kulturbewegung alle bürgerlichen Tugenden so restlos über Bord geworfen haben. Es sind die Tugenden, die ehemals als besonders deutsch gehalten wurden und jetzt nur noch in der Schweiz eine Heimstatt haben: Solidität, eine gewisse Ordnungsliebe und Pedanterie, Zuverlässigkeit im Ausführen von Aufgaben und Präzision bei der Produktion von Apparaten, und ein Standard der Sauberkeit und Wohlanständigkeit weit über dem europäischen Durchschnitt sowie ein fest verankerter Glaube an Nomen und Regeln“ (ebd., S. 465).

---

[139] Das Stück heisst: *Dr. Godot oder sechs Personen suchen das 18. Kamel. Eine metadramatische Farce* (SCHWANITZ 1999, S. 260-279).

Nach der Logik dieses Arguments müssten neu angeschaffte VW-Golfs recht bald einmal auseinander brechen, müsste die deutsche Müllabfuhr ihren Auftrag nur höchst unregelmässig erfüllen, müssten deutsche Badezimmer hygienisch unzuverlässig sein und müsste die Ordnung auf deutschen Flughäfen regelmässig zusammen brechen. Aber es geht nicht darum: Gerade weil, schreibt SCHWANITZ weiter, die Verwandtschaft gross ist, „ist die Verständigung zwischen Deutschen und Schweizern ein Minenfeld möglicher Missverständnisse“ (ebd.). Dazu trägt man freilich am besten bei, wenn man als Deutscher gönnerhaft ist oder sich gar anbiedert:

> „Nur in einem haben die Schweizer einen Hang zu Minderwertigkeitsgefühlen: Sie glauben, wir sprächen das bessere Hochdeutsch. Dabei sind sie uns in Wirklichkeit sprachlich weit überlegen: Sie sprechen gleich zwei deutsche Sprachen fliessend und verfügen darüber hinaus über drei Muttersprachen. Alles in allem sind sie die besseren Deutschen und nennen sich deshalb nicht mehr so“
> (ebd.).

Ich kommentiere das nicht, es wäre nur interessant, diese These mit Welschen oder Tessinern zu diskutieren. SCHWANITZ’ Bestseller ist in der Hardcover-Version zwischen 1999 und 2002 in über 600'000 Exemplaren verkauft worden[140], stand drei Jahre lang auf der deutschen Bestsellerliste und ist einfach ein schlechtes Buch, das nicht annähernd hält, was es verspricht. Das ist vermutlich kein Zufall, die Debatte über Kanon, Klassiker und Allgemeinbildung bezieht sich generell auf zumeist überflüssige Produkte, die Überblickswissen in schlechter Form anbieten und von jedem Handbuch der verschiedenen Wissensdisziplinen leicht überboten werden können. Trotzdem verkaufen sie sich sehr gut und werden intensiv diskutiert, vor allem vor dem Hintergrund des Zerfalls der Bildung, über den nicht laut genug geklagt werden kann. Aber was wird als Alternative hingestellt? Und wie soll dem Zerfall entgegen gearbeitet werden?

Es ist auffällig, dass in aller Regel historisiertes Allgemeinwissen zur Darstellung kommt, nicht Wissen, das sich mit beruflichem Können oder Lebensdienlichkeit in einem weiteren Sinne verbindet. „Allgemeinwissen“ ist abrufbar und kann sauber nach Sparten unterteilt werden. Das *Grosse Buch der Allgemeinbildung* etwa, das damit wirbt, alles Wissen zu enthalten, das „fürs Millionenquiz“ qualifiziert,[141] unterscheidet „100'000 Daten und Fakten“ nach folgenden Gebieten:

- Staaten und Städte der Welt
- Geschichte und Politik
- Technik und Verkehr
- Sport und Spiel
- Wirtschaft
- Kultur
- Natur.

Berufe, gleich welcher Art, kommen nicht vor, Adressat ist der an „Allgemeinbildung“ interessierte Leser, der Bildung mit *lexikalisiertem Wissen* gleichsetzen soll. Wie dieses Wissen zustande gekommen ist, wird eben so wenig thematisiert wie die Verzerrungseffekte, die mit der lexikalischen Tradierung gegeben sind. Es ist, anders gesagt, Wissen in

---

[140] Auskunft des Eichborn-Verlages Frankfurt vom 25. November 2002.
[141] Titelbild von: *Das muss ich wissen!* (2002). Ähnlich: Duden (2002) und diverse andere Titel.

umreflektierter Form, also eine sehr paradoxe Grundlage für Bildung. Die seriöseste Variante ist noch der Duden, aber auch hier ist nur von „Allgemeinbildung kompakt“ (Duden 2002) die Rede.

Gelegentlich werden auch kanonische *Bücher* für verbindlich erklärt (ZSCHIRNT 2002),[142] solche die, wie es in der Verlagsankündigung heisst, das „abendländische Wissen über die Jahrhunderte aufbewahrt und an nachkommenden Generationen weitergegeben“ haben.[143] Zu diesen Büchern zählen erstaunlicherweise keine Lehrbücher, auch keine Lehrmittel und schliesslich keine Enzyklopädien, also genau die Medien, die nötig waren, das Wissen über Generationen konstant zu halten. Ohne die Lehrförmigkeit des Wissens wäre eine solche Tradierung ausgeschlossen, sie ist nicht einfach damit gegeben, dass seit Mitte des 18. Jahrhunderts ein Lesepublikum existiert, das sich für schöne Literatur und Anverwandtes interessiert.[144] Wie windig die Auswahl ist, zeigt sich im Kapitel über „Kinder“. Dargestellt werden die Bücher, mit denen die modernen Kindheit literarisch erfunden wurde, wobei mit PHILIPPE ARIÈS davon ausgegangen wird, dass vor dem 18. Jahrhundert nicht nur keine Kindheit im modernen, sondern gar keine Kindheit bestanden hat, was mit der heutigen historischen Kindheitsforschung nicht übereinstimmt.

Die Liste der kanonischen Bücher über Kindheit überrascht dann nicht:

- JEAN-JACQUES ROUSSEAU: *Emile oder Von der Erziehung* (1762)
- CHARLES DICKENS: *Oliver Twist* (1838)
- LEWIS CARROLL: *Alice im Wunderland* (1865)
- MARK TWAIN: *Huckleberry Finn* (1884)
- ASTRID LINDGREN: *Pippi Landstrumpf* (1945)
- JOANNE K. ROWLING: *Harry Potter* (1997ff.).

„Moderne Kindheit“ würde demnach, literarisch gesehen, magisch-natürlich definiert sein und hätte absolut nichts mit Schule zu tun, ausgenommen die Zauberschule von Harry Potter, Kindheit wäre zudem weitgehend erwachsenenfrei, gutartige pädagogische Tutoren wie in ROUSSEAUS *Emile* einmal beiseite gelassen, und schliesslich wäre Kindheit gekennzeichnet von Erfahrung einer autonomen, ganz den Kindern gehörenden Welt, die von Abenteuern lebt. Der *Emile* würde sich dann allerdings durch besondere Langeweile auszeichnen.

Warum aber solche krampfhaften Grenzziehungen und Festlegungen? Versuche, mit kanonhaltigen Buchpublikationen das Allgemeinwissen zu verbessern, sind vor zehn und mehr Jahren in den Vereinigten Staaten - bekanntlich in der Breite kein Bildungsparadies - unternommen worden. *What Every American Needs to Know* war erheblich besser vorbereitet und wesentlich breiter angelegt als die deutschen Bestseller über „Bildung“, aber hat am Bildungsstand der amerikanischen Bevölkerung natürlich nichts ändern können, weil die Qualität von Bildung sich nicht daran erweist, ob die Leser von Kompendien der Allgemeinbildung lexikalisiertes Wissen abrufen können, wenn sie bei irgend einer Gelegenheit danach gefragt werden. Die Qualität der Bildung entscheidet sich *in der Schule*

---

[142] Das zumeist ungenannte Vorbild dieser Kanonisierung ist BLOOM (1994).
[143] Verlag Eichborn: http://news.lesen.ch
[144] Unterschieden werden folgende Genres: „Werke, die die Welt beschreiben“, „Liebe“, „Politik“, „Sex“, „Wirtschaft“, „Frauen“, „Zivilisation“, „Psyche“, „Shakespeare“, „Moderne“, „Trivialklassiker“, „Kultbücher“, „Utopie: Cyberworld“, „Schulklassiker“ und „Kinder“ (ZSCHIRNT 2002). Alles, was mit **Beruf** zusammen hängt, wird ausgespart.

und nicht auf dem Literaturmarkt, und dies umso weniger, je mehr die schlechten Seiten der Schule kopiert werden.

Mit Problemen der Wissensgestaltung im schulischen Angebot hat das nichts zu tun, höchstens, dass Eltern auf die Idee kommen können, „Bildung“, wie es der Bestsellerautor SCHWANITZ (1999, S. 395) vorschlägt, für ein „Unterstellungsspiel“ zu halten[145] und dann noch mehr einzig auf den ökonomischen Gegenwert der Matur zu vertrauen. Der Katalog schulischer Anforderungen geht auf Lehrplanentscheidungen zurück, die in dem Sinne ein hohes Mass an Lernfähigkeit beweisen müssen, als sie Bewährtes und Neues ständig in ein halbwegs ausgewogenes Verhältnis zu setzen haben. Nicht *dass* dies geschieht, ist ein Problem, sondern *wie* es geschieht, nämlich in den vergangenen dreissig Jahren zunehmend mehr ohne wirkliche Verpflichtung und mit zunehmender Neigung, Entscheide in Beispielsammlungen aufzulösen.

Das Wort „Kanon“ ist unter Lehrkräften nicht besonders beliebt. Oder anders: Man wünscht sich einen Kanon, der keiner sein soll.[146] Sind es nicht die heiligen Bücher und auch nicht die klassischen Disziplinen samt ihren historisch tradierten Lehrbüchern, dann ist unter „Kanon“ einfach eine *Festlegung des Angebots* zu verstehen, das - auf einen Prozess bezogen - die Hinführung von niedrigeren zu höheren Niveaus bestimmen soll, dabei Lernvoraussetzungen im Blick hat und seinerseits lernfähig gehalten wird. Das versuche ich mit den Ausdruck *Standardisierung* zu fassen:

- „Kanon“ im neuen Sinne ist erfolgsabhängige Festlegung von fachlichen Standards im Blick auf Lernziele und Lernzeiten, die vor Beginn des Prozesses bekannt sein muss und mit der Erfahrung des Prozesses revidiert werden kann.
- Diese flexible Organisation ersetzt die starre Verteilung von „Stoff“ nach Schulstunden unter der Voraussetzung einer unbeweglichen Hierarchie von Fächern.
- „Standardisierung“ bezieht sich auf gestufte Anforderungen und die Unterscheidung von Lernniveaus in gleichen Einheiten.
- Notwendig dafür sind neue Formen der Datenerhebung und Kontolle..

Das lässt sich wie folgt erläutern: Schulfächer *haben* Standards, sie müssen nicht erfunden werden, zumal nicht im gymnasialen Bereich;[147] das Problem liegt nicht hier, sondern in der hohen Varianz und Individualität der Anwendung. Wenn Standards, zweitens, *expliziert* werden, also die implizite Deutungshoheit der einzelnen Lehrkraft verlassen, können Prioritäten gebildet werden, die die Varianz beschränken, ohne dem Fachgebot zu widersprechen. Standards sind keine Ableitungen aus der Lernpsychologie, vielmehr ordnen sie das Fachverständnis unter der Voraussetzung von gleichermassen Priorität und Knappheit. Unterschieden werden muss das Vorrangige vom Nachgeordneten, also das, was jeden Tag ohnehin geschieht, wenngleich nur in individueller Form und unkontrolliert im Blick auf Varianz. Das heisst drittens nicht, dass das Angebot uniform sein muss oder Standards überall gleich erreicht werden. Es ist, wenn ich Recht haben, nicht egal, woran man lernt, aber der Set von Beispielen auf gleichem Niveau ist nicht eng, sondern weit, also muss in *jedem* Falle, von jeder Lehrkraft, beschränkt werden. So gesehen, macht die Rede vom „Kanon“ durchaus Sinn. Sie plädiert dafür, im Rahmen der staatlichen Vorgaben die Verbindlichkeit zu erhöhen

---

[145] Frei nach WATZLAWICK: „Im geselligen Verkehr unterstellt jeder dem anderen, dass er gebildet ist, und der andere unterstellt, dass ihm das unterstellt wird“ (SCHWANITZ 1999, S. 395).

[146] (K)ein Kanon: BOGDAL/KAMMLER (2000)

[147] Siehe die Präsentation von Lehrplänen für das Fach Deutsch sowie Lektürelisten für das Germanistikstudum in *Projekt Klassikerwortschatz* (http://www.ruf.uni-freiburg.de/klassikerwb/Kanon.htm)

und zugleich die Lernfähigkeit zu stärken, ohne sich auf ein zeitloses Konstrukt zu beziehen, der nie auf seine Wirksamkeit überprüft wurde.

Für diesen Vorschlag sprechen im wesentlichen zwei Gründe: Ein staatliches Schulangebot wäre ohne Idee des annähernd gleichen Angebots in gleichen Einheiten keine sehr überzeugende Grösse, während heute nicht garantiert ist, dass, aus welchen Gründen auch immer, Kinder mit einem Alphabetisierungsgrad die Volksschule verlassen, der in einem sehr hohen Minimum gleich ist. Eine solche Praxis unterläuft den Auftrag, und was immer dafür die Ursachen sein mögen, sie könnten sehr viel verständlicher kommuniziert werden, wenn verbindliche Standards vorhanden und die Abweichungen im Blick darauf erklärbar wären, möglichst unter Verwendung von echten Daten[148]. Der zweite Grund für meine Theorie der Standardisierung bezieht sich auf die Selbstsicherung des Systems. Die Frage, welches Wissen Vorrang hat und was ausgeschlossen sein muss, lässt sich nur mit verpflichtenden Festlegungen beantworten. Das Angebot muss begründet werden, etwa mit Annahmen zur Allgemeinbildung, aber wesentlich ist, dass es *exklusiv* wirkt. Genauer: Es begrenzt die Toleranz, und was Anderes könnte der Beliebigkeit entgegenwirken?

Eine solche Strategie würde die Schulen vom Vorwurf entlasten, sie verführen beliebig, aber böte auch Vorteile zur inneren Entwicklung, weil das Angebot nicht wesentlich nur die Erfindung der einzelnen Lehrkraft ist, die (die Erfindung) immer mit der ganzen Person und nichts weniger als der beruflichen Identität verteidigt werden muss, also mit Sicherheit *keine* Thematisierung findet. Das Bild der Öffentlichkeit, wonach Lehrkräfte „Einzelkämpfer“ sind, die sich nur mit sich selber vertragen, liesse sich mit einem überzeugenden und offensiv vorgebrachten Angebot, in dem Verpflichtungen thematisiert sind, korrigieren. Allerdings ist das nur dann der Fall, wenn zugleich die Kontrollen verbessert werden, also die Leistungsfähigkeit und so die Qualität transparent sind. Der Ehrentitel *service publique* - zu unterscheiden vom deutschen „öffentlicher Dienst“ - wäre so tatsächlich zu verdienen.

Es ist relativ sinnlos, darauf zu setzen, im Zeitalter globaler Kommunikation würde sich eine Bildungsreform durchsetzen, die wohl Steuergelder verbraucht, aber auf Bildungsansprüche verzichtet. Mindestens schulische Bildung kann nicht lediglich auf individuelle Bedürfnisse eingehen, ohne auf Niveaus zu achten und Effizienz unter Beweis zu stellen Das Umgekehrte ist zu erwarten: Öffentliche Bildung wird zunehmend vom *Nachweis* ihrer tatsächlichen Leistungen her beurteilt, und dazu reicht es nicht aus, Noten zu vergeben und sich legitimatorisch auf „Bildung“ zu berufen, als bestünde zwischen dem Ertrag schulischen Lernens und der Theorie der Bildung kein Unterschied.

Die Diskussionen über die Resultate der PISA-Untersuchung haben zur Verbesserung der Qualität öffentlicher Bildung wesentlich drei Massnahmen vorgeschlagen,

- die Orientierung des Angebots an Standards,
- die Einführung neuer Kontrollformen, die im deutschen Bildungssystem unüblich sind,
- sowie höhere Autonomie und damit Abbau von Bürokratie.

„Standards“ scheinen zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Wenigstens ist auffällig, dass vom Kindergarten bis zu universitären Lehrerbildung seit kurzem immer von *Standards* die Rede ist, wenn notwendige und unverzichtbare Reformen

[148] Darauf verweisen amerikanische Daten im Primarbereich (OELKERS 2001b).

vorgeschlagen werden. Die politische Reaktion auf PISA war geradezu ein Bekenntnis zu „Standards“, ein Ausdruck, der vor wenigen Jahren noch überhaupt gar nicht gebräuchlich war und heute wie eine Zauberformel gebraucht wird, der die Lösung aller Probleme zugetraut wird. Auffällig ist dabei, dass selten eine klare Definition verwendet wird und oft nur ein semantischer Austausch stattfindet. Statt von „Zielen“ spricht man heute von „Standards“, ohne damit mehr zum Ausdruck zu bringen als die alte Wunschprosa.

Wenn freilich jedes Thema durch die Formulierung von angeblichen „Qualitätsstandards“ in seiner Bedeutung aufgewertet werden kann, entsteht nicht nur eine unerfüllbare Forderungsflut, sondern wiederholt sich auf paradoxe Weise auch das Beliebigkeitsproblem. Standards können nur dann formuliert werden, wenn sie tatsächlich Festlegungen sind, also wie immer befristete, so doch getroffene Entscheide darüber, was *ein*- und was *ausgeschlossen* wird. Heutige Lehrpläne sind oft Beispielsammlungen, die der Logik des Additiven folgen, es immer noch mehr möglich, solange nichts wirklich ausgeschlossen wird. Standards sind demgegenüber Festlegungen, sie geben an, was nirgendwo fehlen darf, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll.

Das leuchtet im Blick auf die Qualität eines Restaurants, eines Hotels oder eines Autos unmittelbar ein: Dienstleistungen unterscheiden sich im Preis, weil ihre Qualität nach verlässlichen und überzeugenden Kriterien unterschieden werden kann, wobei vorausgesetzt wird, dass die Qualität fortlaufend überprüft wird. Das gilt auch für Ausbildungen, denkt man etwa an Tanzschulen, Fitness-Center oder Sprachaufenthalte; keines von diesen Bildungsangeboten käme ohne Standards aus, die zunehmend von Assessment-Centern beurteilt werden. Staatliche Schulen tun sich schwer damit, Privatschulen kennzeichnenderweise aber nicht. Lehrkräfte scheuen schon die Rede von „Standards“, einerseits weil sie wie eine ungewünschte Beschneidung der Freiheit wahrgenommen werden, andererseits weil sie als „nicht objektiv“ erscheinen.

Aber Standards sind einfach Festlegungen, die sachgemäss und plausibel sein müssen, ohne allen Beteiligten zu gefallen. Sie können entwickelt und revidiert werden, aber dürfen nicht warten, bis auch der Letzte zustimmt und dann über ihre „Objektivität“ entschieden wäre.

- Standards haben drei zentrale Anforderungen: Sie müssen erfüllbar sein, beschränkt werden können und überprüfbar sein.
- Man muss sie innerhalb einer bestimmten Zeit lernen können, was voraussetzt, dass sie nach Prioritäten geordnet sind.
- Auf diese Weise muss das Meiste ausgeschlossen werden können.
- Standards beziehen sich auf Lernzeit, die in jedem Fall begrenzt ist. Am Ende muss das Ergebnis überprüft werden können.

Wenn Standards tatsächlich den Rang einnehmen sollen, der ihnen bildungspolitisch derzeit zuerkannt wird, dann müssen sie über eine vernünftige Theorie verfügen, die sich für schulische Zwecke eignet. Das ist angesichts der Heterogenität des Feldes nicht einfach, es ist erheblich leichter, den Ausdruck „Standard“ im politischen Feld zu verwenden, als zu erklären, was er bedeutet.

Die amerikanische Historikerin DIANE RAVITCH hat einen allgemeinen Vorschlag dargelegt, wie sich inhaltliche Standards auf Curricula beziehen lassen.[149] Sie unterscheidet drei Merkmale oder Dimensionen, nämlich

- Festlegung der Inhalte in Umfang und Mass: *content standards*;
- Festlegung der Leistungsniveaus: *performance standards*;
- und Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernen bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, eine Forderung, die zum Beispiel die erste Phase der Lehrerbildung oder Teile der Grundschule in einige Verlegenheit stürzen würde, versuchte man ernsthaft, die Inhalte mindestes in einem hohen Minimum festzulegen und sie zur Grundlage auch nur einer einzigen Schule zu machen. DIANE RAVITCH schreibt:

> „Content standards (or curriculum standards) describe what teachers are supposed to teach and students are expected to learn. They provide clear, specific descriptions of the skills and knowledge that should be taught to students"
> (RAVITCH 1995, S. 12).

RAVITCH gilt als konservativ und hat tatsächlich mit ihrem Buch *Left Back: A Century of Failed School Reform* (2000) nahezu die gesamte amerikanische Reformpädagogik gegen sich aufgebracht, die Konzepten wie dem des „offenen Unterrichts" weit mehr vertraut als Standardisierungen. Aber über die Grenzen des „offenen Unterrichts" ist schon früh in den achtziger Jahren empirisches Material vorgelegt worden, und es nicht übertrieben, wenn man die Diskussion von Schulstandards in den Vereinigten Staaten mit einer empirischen Wende der Schulentwicklung in Verbindung bringt. Die Vermutung, dass offene Unterrichtskonzepte vor allem Kindern aus bildungsnahen Milieus entgegen kommen (RAVITCH 1995, S. 12), stammt aus der Leseforschung der achtziger Jahre und kann als gut belegt gelten (CHALL/JACOBS/BALDWIN 1991).

Inhaltliche Standards allein sind nicht genug. Es müssen auch Leistungsniveaus und Kompetenzstufen unterschieden werden, also das, was minimal und maximal erreicht werden soll. Dafür ist eine Graduierung unerlässlich, weil niemals alle Schüler auf ein- und denselben Stand kommen werden. Allgemein heisst es bei DIANE RAVITCH zu diesem Punkt:

> „Performance standards define degrees of mastery or levels of attainment. They answer the question: 'How good is good enough?' Performance standards describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment"
> (RAVITCH 1995, S. 13).

Zentral ist schliesslich auch die Frage der Ressourcen. Sie bestimmt, was DIANE RAVITCH die *Möglichkeit*, lernen zu können, nennt. In vielen Reformkonzepten sind Inhalte sekundär, weil Lernen und Aktivierung im Mittelpunkt steht. Damit bleibt offen, was genau die Ressourcen des Lernens bestimmen soll. Das aber ist entscheidend, denn genutzt wird, was angeboten und erreichbar ist. Die vorhandenen Möglichkeiten und nicht einfach die irgendwie gezeigte Aktivität bestimmen die Qualität des Lernens.

---

[149] Zur Diskussion und Adaption des Konzepts die Arbeit von SCHUPPLI/Z'GRAGGEN (2002).

„Opportunity-to-learn standards define the availability of programs, staff, and other resources that schools, districts, and states provide so that students are able to meet challenging content and performance standards"
(ebd., S. 13).

Das deckt sich mit dem bereits erwähnten, aber viel zu wenig beachteten Resultat der PISA-Studie, dass tatsächlich die vor Ort vorhandenen Möglichkeiten des Lernens, also die schulischen Ressourcen, den gewichtigsten internen Faktor ausmachen, die Leistungen der Schüler zu beeinflussen. Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird, durch die Kompetenz der Lehrkraft nicht repräsentiert wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt, auch dann nicht, wenn es ausserhalb der Schule angeboten wird. Das hat zum Beispiel auf die in der Lehrerbildung sehr dominanten Theorien der intrinsischen Motivation, der möglichst grossen Freiwilligkeit und der Selbstorganisation erhebliche Auswirkungen.

Standards in diesem Sinne sind eine zentrale Voraussetzung für die gesamte Systementwicklung. Die Qualitätssicherung wird nicht einfach durch bildungsferne Milieus, die Regelungsdichte der Verwaltung oder die Praxisferne der Politik erschwert. Schwierigkeiten mit der Schule sind auch *hausgemacht*, und sie betreffen nicht nur die aus schulischer Sicht falschen Milieus. Die Einstellung von Schülern und Eltern zur Schule wird nicht leichter, wenn

- weder Lernprogramme noch transparente Verhaltensregeln vorhanden sind,
- die Bewertungsmassstäbe der Schülerbeurteilungen nie explizit gemacht werden,
- die Lehrkräfte keinem Assessment unterliegen,
- die Schule nur zum Schein Entwicklungsarbeit betreibt
- und eine wirkliche Zielorientierung nicht vorhanden ist.

Schulen scheuen die Festlegung auf wirkliche Ziele, die erreichbar sein müssen und nicht lediglich dem Zweck der Selbstdarstellung dienen. „Erreichbarkeit" impliziert auch die Erklärung, warum bestimmte Ziele *nicht* erreicht werden konnten, was der Glaubwürdigkeit der Institution vermutlich weit mehr dienen würde als die heutigen Formen der „Leitbilder" und „Schulprofile". Faktisch betreiben Schulen nur zum Schein „Entwicklungsarbeit", wenn die Verfahren zur Qualitätssicherung die eingespielten Abläufe etwa der Leistungsbeurteilung gar nicht berühren. Sie werden nur dann wirklich transparent, wenn sie ihre Daten offen legen.

Statt also immer neu über einen Kanon zu diskutieren, der ohnehin nie eingeführt und immer umstritten bleiben würde, sollten die Inhalte über Standards formuliert, das Bewertungssystem entwickelt und die Verfahren transparent gemacht werden. Es wäre eine starke Form von Qualitätssicherung, wenn Schüler und Eltern gemäss offen gelegten Standards nachvollziehen können, wie die Bewertung einer Leistung zustande gekommen ist und ob Regeln der Fairness beachtet wurden. Heute sind Noten Schicksale ohne objektiven Massstab. Die Kriterien sind verschlossen und subjektiv, und wenn sie erläutert werden, dann sind weder Schüler noch Eltern beteiligt. Die Beurteilung setzt die Erfahrungswerte der einzelnen Lehrkraft voraus, die sich nicht mit anderen Lehrkräften abstimmen muss, obwohl im gleichen Fach auf gleicher Stufe im gleichen Schultyp formell identische Ziele verfolgt werden.

Eine solche Abstimmung der Kriterien und Verfahren wird als Beschränkung der Freiheit verstanden, weil dann Unterschiede in der Kompetenz sichtbar würden, die de facto längst sichtbar sind, wenn man die Urteile der Abnehmer, Eltern wie Schüler, in Rechnung stellt. Das führt auf die Frage, wie Lehrkräfte im Beruf lernen, wenn sie selbst Experten für Lernen sind und sich auch so verhalten. Diese Frage ist auch in der Forschung ein wenig beachtetes Thema.[150] Die vorhandenen Daten (wie RÜEGG 2000) deuten darauf hin,

- dass Versuch und Irrtum massgebend sind,
- Austausch unter Kollegen sehr vorsichtig und selektiv wahrgenommen wird,
- verbindliche Standards fehlen
- und persönliche Überprüfungen der Kompetenz eher als Affront erscheinen.

Schon die Andeutung solcher Vorhaben erregt Unmut. Dabei gehört zur Professionalität in allen vergleichbaren Berufen die regelmässige Kontrolle der individuellen Leistungsfähigkeit. Der Ausbau und die Nutzung des Weiterbildungsangebotes ist ein zentraler Faktor für die Qualitätssicherung, der in Verbindung gesetzt werden muss mit den erwähnten neuen Kompetenzen der Schulleitung und den veränderten Bedingungen der Anstellung. Wenn Schulentwicklung auf Unterrichtsqualität eingestellt werden soll, wenn dabei vor allem die Güte der Lehrmittel und die Kompetenz der Lehrkräfte massgebend sind, dann muss für die Entwicklung dieser beiden Parameter Leitungsmacht vorhanden sein. Konkret: Schulleitungen müssen Evaluationen in Auftrag geben können, die dabei gewonnen Daten müssen zur Personalentwicklung eingesetzt werden und dabei sind Entwicklungsziele massgebend, die je nach Erfahrung angepasst werden.

Spätestens an dieser Stelle werde ich regelmässig gefragt, was dies alles mit *Bildung* zu tun habe, wobei „Bildung“ immer in einer sehr magischen Weise betont wurde. Die Frage, obwohl wiederholt, war immer überraschend, denn die bisherige Organisationsform „Schule“, nicht nur die der Gymnasien, nimmt ja wie selbstverständlich Bildung in Anspruch, also verweist aus sich heraus auf Probleme, die ich angesprochen habe. Gerade die Institutionsruhe durch stillgestellte Verteilungskämpfe - das ist der wesentliche Effekt der Stundentafel - wirft die Frage aus, ob es nicht optimalere Formen der Schulorganisation geben kann als die, an die wir uns seit Mitte des 19. Jahrhunderts so nachhaltig gewöhnt haben. Der Zweck der Bildung wenigstens kann nicht einfach mit der historischen Schulform gleichgesetzt werden. Die Kritik unterstellt, dass die Verluste durch die *Form* der Schule vernachlässigt werden können, während Gewinne eigentlich Varianz verlangen würden. Andernfalls gibt es immer nur *more of the same*, mindestens in heutigen bildungspolitischen Zeiten die schlechteste aller Strategien der Schulentwicklung, auch wenn ich zugeben muss, dass sie auf der anderen Seite die erwartbarste Strategie ist.

„Kanon“ ist für mich keine Festlegung klassischer oder sonstwie zeitenthobener Gehalte, über die Behörden entscheiden, sondern die Explikation von Standards des Lehrens und Lernens zum Zwecke grösserer Verbindlichkeit und höherer Transparenz. Schulische Bildung ist nicht einfach die Erfüllung von Kompetenzskalen, sondern Initiation in Wissenszusammenhänge und Lernformen, die spezifische Mühen abverlangen, ohne sich unmittelbar vergelten zu lassen. Die Effekte der Bildung können sich nur langfristig zeigen und sie sind grundsätzlich unsicher, eine Zumutung für heutige Schülerinnen und Schüler, die klar formuliert werden muss. Der Ertrag des Unterrichts zeigt sich nicht in der Situation des Lernens, alle anderen Lernmedien belohnen unmittelbar, und was den Unterschied macht, muss deutlich herausgestellt werden. Auf dieser Geschäftsgrundlage erfolgt Unterricht, und

---

[150] Verwiesen sei an dieser Stelle auf ein Forschungsprojekt, das DORIS KUNZ-HEIM an der Fachhochschule Aarau begonnen hat.

auf sie müssen Lehrer wie Schüler eingestellt sein. Und mehr als das: Das Angebot muss sich testen lassen, es macht keinen Sinn, Lernen abzuverlangen, wenn ein Relevanzkriterium nicht nur nicht gegeben ist, sondern gar nicht gesucht wird.

Schauen wir abschliessend, ob sich dieses Problem ernsthaft mit einem Literaturkanon lösen lässt. Die letzten zwanzig Titel in der Schülerbibliothek der ZEIT lauten:

31. Heinrich von Kleist: *Michael Kohlhaas, Die Marquise von O., Das Erdbeben in Chili*
32. Heinrich von Kleist: *Penthesilea*
33. Gotthold Ephraim Lessing: *Nathan der Weise*
34. Georg Christoph Lichtenberg: *Aphorismen*
35. Martin Luther: *Das Matthäus-Evangelium*
36. Lyrik I: *Von Walther*[151] *bis Hölderlin*
37. Lyrik II: *Von Novalis bis Hoffmann von Fallersleben*
38. Lyrik III: *Von Droste-Hülshoff bis Nietzsche*
39. Lyrik IV: *Von Morgenstern bis Bachmann*
40. Lyrik V: *Balladen*
41. Heinrich Mann: *Der Untertan*
42. Thomas Mann: *Mario und der Zauberer, Tod in Venedig*
43. Robert Musil: *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*
44. Joseph Roth: *Hiob*
45. Friedrich Schiller: *Kabale und Liebe*
46. Arno Schmidt: *Brand's Haide*
47. Arthur Schnitzler: *Fräulein Else, Traumnovelle*
48. Anna Seghers: *Das siebte Kreuz, Der Ausflug der toten Mädchen*
49. Theodor Storm: *Die Regentrude, der Schimmelreiter*
50. Frank Wedekind: *Frühlings Erwachen*

Warum LUTHERS *Matthäus-Evangelium* auf der Liste steht und nicht FREUDS *Traumdeutung*, ist unerfindlich, ebenso warum ROBERT WALSER fehlt, GOTTFRIED BENN in die Lyrik verbannt wurde und nochmals eine Schülergeneration den „Schimmelreiter" lesen soll. Aber das ist nicht der Punkt, jede Auswahl begrenzt und man kann immer sagen, das Wichtigste fehlt. Wichtig ist ein anderer Einwand: Die Liste ist offenbar unkorrigierbar und soll als definitiv verstanden werden, wenigstens würde sie nur so einen Kanon bilden. Anders wäre sie überflüssig. Und: Jeder Kanon ist für die Ewigkeit geschrieben und kann daher nicht, wie man heute sagt, „flexibel" gehandhabt werden, was aber durch die je gegebene Unterrichtssituation zwingend veranlasst wird.

Aber erfüllt die Liste nicht wenigstens den didaktischen Zweck? Niemand hat je untersucht, was genau Generationen von Schülerinnen und Schülern von der Lektüre des „Schimmelreiters", von „Kabale und Liebe" oder „Nathan dem Weisen" gelernt haben. Ob je ernsthaft der literarische Geschmack gebildet wurde und ob das genau dieser Lektüre zu verdanken war, entzieht sich mangels Daten der Erkenntnis. Vielleicht lernen die heutigen Schüler ja an TOM CLANCY, MICHAEL CRICHTON[152] oder JONATHAN DEMME, was Literatur ist, vielleicht ist der Roman *Trainspotting*[153] viel aufregender und literarisch bildsamer als sämtliche Vorschläge der ZEIT-Liste, und vielleicht kann heute „literarische Bildung" nicht

---

[151] WALTHER VON DER VOGELWEIDE (um 1170 - um 1230).
[152] Auf der offiziellen Website von MICHAEL CRICHTON gibt es ein spezielles Portal „For Younger Readers". www.crichton-official.com/
[153] IRVINE WELSH: *Trainspotting* (1993).

mehr rein für sich verstanden werden, weil sich Lektüre auf Bestseller bezieht und deren Vermarktung von Hollywood übernommen wird. Zudem muss man Literatur nicht mehr lesen, eine Schülerbibliothek kann auch mit *Audio-Books* aufgebaut werden. Und wenn wirklich an der Lektüre von Klassikern festgehalten werden soll, dann müssen dafür überprüfbare Lernziele und Standards formuliert werden. Die zirkuläre Behauptung, „Klassiker" seien wertvoll, weil sie eben *Klassiker* sind, reicht dafür nicht aus. Aber vielleicht gleicht das ganze Problem ja auch einem Blitz, der versucht, eine fallende Nadel zu erreichen.

3.3. Schulwahl: *No Child Left Behind*

Seit dem Pietismus haben Schulen im deutschen Sprachraum staatliche Privilegien erhalten, und dies zum Teil massiv und dauerhaft. Also nicht erst der moderne, sondern bereits der absolute Staat war Förderer der Schulentwicklung. Allerdings erfolgte die Förderung hoch selektiv und nach Massgabe der erwarteten Nützlichkeit für den Herrscher und den von ihm repräsentierten Staat. Es waren einzelne, speziell ausgezeichnete Schulen, die sich für den Staat Verdienste erwarben. Sie wurden wie Unternehmen geleitet, also waren nicht Behörden innerhalb der staatlichen Verwaltung. Die historische Differenz lässt sich so beschrieben:

- Eine allgemeine Bildungsfinanzierung, unabhängig von einer konkreten Nutzerwartung
- und flächendeckend ohne Rücksicht auf den tatsächlichen Ertrag erteilt, war zu Beginn des 18. Jahrhunderts unvorstellbar.
- Wenn es Schulgründungen oder Schulentwicklungen gab, dann vor dem Hintergrund von Spenden oder der kalkulierten Erteilung eines bestimmten Privilegs, von dem Gegenleistungen erwartet wurden.

- Eine pauschale „pädagogische“ Rechtfertigung des Bildungssystems war unbekannt.

Die Privilegien wurden schriftlich erteilt, es waren Dekrete des herrschenden Fürsten, der sich gegenüber einem Untertanen als kenntlich erwies. Erhalten geblieben ist zum Beispiel das Grundprivileg der *Franckeschen Stiftungen* in Halle samt dem kurfürstlichen Siegel (MÜLLER-BAHLKE 2001, S. 49) Das Dokument zeigt die fast fusionistische Nähe von Staatsmacht, Glauben und Erziehung im Absolutismus. Das Privileg wurde *verliehen*, also blieb rechtlich in der Hand der Staatsmacht, die es durch Dritte ausüben liess. In diesem Falle wurde dem bereits erwähnten Professor für griechische und hebräische Sprache der neu gegründeten Universität Halle,[154] nämlich AUGUST HERMANN FRANCKE, das Privileg des Kurfürsten FRIEDRICH III.[155] verliehen, ein „Waisenhaus“ gründen zu dürfen.

Mit seiner Berufung nach Halle hatte FRANCKE neben seiner Professur in der verwahrlosten Gemeinde Glaucha eine Pfarrstelle übernommen. Hier war er direkt und unmittelbar mit dem Elend der Waisen konfrontiert worden, die keinerlei Schulbildung erhielten und auf der Strasse verwahrlosten. Für sie gründete er die erste Armenschule, und für sie erhielt er das kurfürstliche Privileg. FRANCKE, der 1690 wegen pietistischer Abweichungen von der lutherischen Orthodoxie aus seinem Predigeramt in Erfurt entlassen worden war, ist de facto der erste deutsche Pädagogikprofessor, auch wenn ein eigentliches Fach noch nicht vorhanden war. Die Funktion des Faches gab es *vor* der Entwicklung zur eigentlichen akademischen Disziplin. „Pädagogik“ war einfach die Reform und praktische Umsetzung des Glaubens.

Zu diesem Zweck reorganisierte FRANCKE den Katechismusunterricht, gründete 1695 die erwähnte Armenschule und errichtete ein Jahr später das *Paedagogium*, eine Ritterakademie, mit der wohlhabende Studenten auf das Universitätsstudium vorbereitet wurden. Im selben Jahr wurde auch mit dem Aufbau des Lehrerseminars begonnen, 1697 wurde die Lateinschule gegründet und die Waisenanstalt ins Leben gerufen, ein Jahr später entstand eine Erziehungsanstalt für Mädchen, alles Reformprojekte, die es so nirgendwo sonst gab und die in den nächsten Jahren und Jahrzehnten zahlreiche Nachahmer fanden. In Halle entstand die erste moderne Schulstadt, die nicht nur umfassend organisiert, sondern zugleich soweit möglich auf Durchlässigkeit hin angelegt war. Es gab Schulen für alle Zielgruppen (ebd., S. 71), begabte Schüler, die mittellos waren, erhielten Zugang zur höheren Bildung, Mädchen wurde nicht ausgeschlossen, die Standes- und Geschlechtszugehörigkeit wurden je nach Talent pädagogisch unterlaufen.

Am Rande eines 1708 erstellten Gutachtens der Theologischen Fakultät zur Aufnahme begabter Studenten vermerkte FRANCKE:

> „Die gröste difficultaet in der gantzen sache möchte sich darinnen finden, dass der Selectus Ingeniorum gleich durch gehe, ohne ansehen der Person, bey Reicher und vornehmer Leute Kinder wie bey den armen, und bey einer Facultaet wie bey der anderen“
> (ebd., S. 146).

---

[154] Die *Almer mater Halenienis* (die „Friedriciana“) wurde am 12. Juli 1694 durch FRIEDRICH III. von Brandenburg als kurbrandenburgische Landesuniversität eingeweiht. Der Gründungsbefehl ist am 20. Juni 1692 erteilt worden.

[155] Der Kurfürst FRIEDRICH III. von Brandenburg (1657-1713), seit 1788 im Amt, wurde 1701 König FRIEDRICH I. von Preussen.

Ingenium ist die natürliche Fähigkeit oder das Talent eines Menschen. Mit *selectus ingeniorum* ist gemeint die Auswahl der Schüler nach ihrem Talent und also weder nach Herkunft noch nach Ansehen. Das lässt sich nur dann erreichen, wenn die Vorteile der Herkunftsmilieus kompensiert werden können, was die finanzielle Unabhängigkeit der Instanz voraussetzt, die die Auswahl trifft. Eine faire Selektion verlangt unbeeinflusste Entscheidungsmacht, die nur die individuelle Begabung und nicht den sozialen Stand vor Augen haben darf. Loyalitäten aufgrund finanzieller Abhängigkeit müssen ausgeschlossen sein.

Die Schulorganisation in Halle war selbsttragend, das staatliche Privileg war nicht mit staatlichen Subventionen verbunden. Die 1698 gegründeten *Franckeschen Stiftungen*, die neben den Schulen eine eigene Apotheke und eine sehr erfolgreiche Buchhandlung umfassten, waren finanziell unabhängig, die Unterstützung durch den preussischen König bestand darin, günstige Rahmenbedingungen für ein expandierendes Privatunternehmen bereit zu stellen (ebd., S. 105). Das Medium war Protektion, nicht Alimentierung aus dem Staatshaushalt. Die Schulen erhielten also kein Budget, das sie nach den Vorgaben und Erlassen der staatlichen Verwaltung einsetzen und ausgeben, sondern sie mussten sich wirtschaftlich verhalten, also mit überzeugender Qualität Nachfrage erzeugen und daneben auf vielfältige Weise um Sicherung des eigenen Budgets besorgt sein.

AUGUST HERMANN FRANCKE war, nach heutigen Massstäben, ein *Bildungsunterunternehmer* und dabei ein „begnadeter Spendensammler“ (ebd.), der es verstand, bei Sponsoren aller Art „zahllose Spendengelder“ *au fonds perdu* einzutreiben (ebd.), die ihm gestatteten, seine vielfältigen Gründungen grosszügig zu finanzieren. Daneben florierte das Unternehmen, auch weil der Gründer und Patron FRANCKE über zahlreiche Privilegien verfügen konnte. Zu nennen sind etwa:

- Steuererleichterungen
- Kollektenpatente
- Vorkaufsrechte
- Zuweisung von Strafgeldern
- Persönliche Geschenke
- Schutz bei theologischen Auseinandersetzungen
  (ebd., S. 106).

Der „Staat“ des frühen 18. Jahrhunderts setzte eine merkantilistische oder in Deutschland kameralistische Wirtschaftspolitik[156] voraus, deren Zweck es war, die Existenz des absolutistischen Staates zu sichern und zu seiner Machtentfaltung beizutragen. Die Verwaltung war beschränkt auf die höfische Staatsverwaltung, eine flächendeckende, nach Abteilungen und Hierarchien durchorganisierte Bürokratie entstand erst im 19. Jahrhundert. Politisch grundlegend war das Verhältnis des Fürsten zu seinen Untertanen, die je nach Nutzerwartungen unterschiedlich privilegiert werden konnten. Eine der zentralen Doktrinen des Merkantilismus war die Förderung der Ausbildung und der Kampf gegen den Müssiggang. Beides lässt sich in paradigmatischer Form in FRANCKES Schulstadt nachweisen.

Grundlegend ist die pädagogische Nutzung der pietistischen Frömmigkeit, die gegen das orthodoxe Luthertum, also die offizielle Kirche und ihre Hierarchie, durchgesetzt werden

---

[156] Wesentlich begründet durch THOMAS MUN (1571-1641) in dem posthum erschienene Werk *England's Treasure by Foreign Trade* (London 1644). Im Mittelpunkt steht die Beschreibung des „perfect Merchant“. Die Bezeichnung „Merkantilismus“ geht auf ADAM SMITh zurück.

musste. Begründet wurde der Pietismus durch PHILIPP JACOB SPENER (ebd., S. 55),[157] der die persönliche Frömmigkeit des Gläubigen und nicht den Buchstabenglauben der Doktrinen in den Mittelpunkt stellte. Die *pia desideria*,[158] also der Weg des Heils, führt über die Seele des Gläubigen, der in diesem Sinne auch für seinen Glauben selbst verantwortlich ist. Das Wort „Pietismus" ist den *collegia pietatis* entlehnt. SPENER gründete private Zirkel der religiösen Erbauung, die unabhängig von der lutherischen Kirche und ihrer Glaubensorthodoxie agierten. Wichtiger als die dogmatische Belehrung war die sittlich-religiöse Erziehung, die auf das Innere des Gläubigen abzielte. SPENER vertrat ein allgemeines Priestertum, das jeden Gläubigen in eine innere Pflicht nehmen sollte, was nicht möglich war ohne eine darauf abgestimmte Erziehung.

Dazu dienten auch die Lehrmittel: Ein *Alphabetum pietiatis* erklärte den Glauben didaktisch, also in Rücksicht auf die Lernenden, denen ein persönlicher Zugang zu den Sätzen des Glaubens eröffnet werden sollte (ebd., S. 52).[159] Aber auch die Bibel musste anschaulich werden (ebd., S. 58),[160] wenn sie für jedermann lesbar und also nicht mehr mit einem Privileg der kirchlichen Priester verbunden sein sollte. SPENER, seit 1691 Propst von Berlin, erklärte im Vorwort der ersten in Berlin gedruckten Bibel von 1699, dass auch Arme und Bildungsferne Zugang zum Studium der Heiligen Schrift erhalten sollten. Das setzte didaktische Rücksicht voraus und wiederum Sponsorentum. Der Druck dieser Bibel ist durch Spenden wohlhabender Bürger ermöglicht, also nicht etwa durch Staat oder Kirche finanziert worden (ebd., S. 60). Der Tatbeweis des Glaubens sollte die persönliche Frömmigkeit der Gläubigen sein, nicht die unverstandene Übernahme des Dogmas oder die ritualisierte Beichte, die im 11. Artikel des Augsburger Bekenntnisses von 1530 ausdrücklich auch für Protestanten vorgesehen und aber immer strittig war. Das Symbol dafür ist der Beichtstuhl, der den Herzensglauben in ein unpersönliches Verfahren zwängte (ebd., S. 58f.).[161]

Privat unterhaltene Waisenhäuser nach dem Vorbild der Franckeschen Stiftungen wurden in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts zahlreich gegründet (ebd., S. 69).[162] Die verschiedenen Schulgründungen fanden ebenfalls Nachahmung, nicht nur im Blick auf private Trägerschaft und wirtschaftliche Organisation, sondern auch bezogen auf die Architektur und die inneren Ordnungsmuster (ebd., S. 90).[163] Dazu zählte massgeblich die Zeitökonomie, die FRANCKE 1713 in einer eigenen Schrift nicht nur allgemein begründet, sondern auch gleich didaktisiert hatte (ebd., S. 76/77).[164] Der Stundenplan der Lateinschule aus dem Jahre 1718 (ebd., S. 78) sah nicht nur eine dicht gedrängtes Programm vor, sondern demonstrierte eine penible Ökonomie der Zeit, in der sozusagen keine Sekunde verschenkt werden durfte. Der Unterricht umfasste nicht nur Schulfächer, sondern auch die Pflege der Gesundheit, deren

---

[157] PHILLIP JACOB SPENER (1635-1705), im Elsass geboren, studierte Philosophie und Theologie in Strassburg. Er wurde 1666 Pfarrer in Frankfurt/M., 1686 Oberhofprediger in Dresden und 1691 Propst von Berlin.
[158] *PIA DESIDERIA: oder Hertzliches Verlangen/Nach Gottgefälliger Besserung der wahren Evangelischen Kirchen* (Frankfurt am Main 1675).
[159] *ALPHABETUM PIETATIS, oder A.B.C. Der Gottseligkeit …* (Halle 1705).
[160] *BIBLIA. Das ist Die gantze Heilige Schrifft, Teutsch D. Martin Luthers …* (Berlin 1699).
[161] Evangelischer Beichtstuhl der Pfarrkirche St. Eberhard und St. Jakob in Rugendorf (Dekanat Kulmbach), gestiftet 1667 durch den Ortpfarrer PAUL BRATER.
[162] SIGMUND STEINBART: *Warhafftige und umständliche Nachricht Derjenigen Tropffen, Strömlein und Flüsse, die, so auf Gottes reicher Seegens-Quelle in das von ihm selbst Vor der Stadt Züllichow bey Krausche Nicht so wohl Zu blosser Erzieh- und Unterhaltung armer verlassener Kinder, Als vielmehr Zu Erweckung und Stärckung des Glaubens gestifftete Waysen-Hauss …* (Berlin 1713).
[163] Gebäude der Realschule im Rahmen der Heckerschen Schulanstalten in Berlin. Die „ökonomisch-mathematische Realschule" wurde 1747 für die mittleren Stände gegründet, deren Söhne nicht die Universität besuchen sollten. FRIEDRICH DER GROSSE erhob diese Schule später zur „Königlichen Realschule". Sie ist die Vorläuferin der Gewerbeschulen und Realanstalten des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts.
[164] *Der rechte Gebrauch der Zeit …* (Halle 1713).

Grundsätze mit Ratgebern für Laien vermittelt wurden (ebd., S. 260). Das pietistische Arbeitsethos hinter den *Franckeschen Stiftungen* betraf nicht nur die Lernpflicht, sondern generell den Segen der leiblichen Arbeit, deren hohen pädagogischen Wert wiederum FRANCKE 1699 dargestellt hatte (ebd., S. 159).[165]

Wie wurden aus Bildungsunternehmern preussische Staatsbeamte? „Verstaatlichung" des Bildungswesens heisst das allmähliche Erreichen einer staatlichen Vollfinanzierung und im Gegenzug die Übernahme der Macht durch den Staat, ausgehend vom preussischen General-Land-Schul-Reglement von 1763 (ebd., S. 90) und mit Folgen für den gesamten europäischen sowie überseeischen Bildungsraum bis heute. Das Landschulreglement, massgeblich verfasst durch JOHANN JULIUS HECKER,[166] basierte wesentlich auf den Erfahrungen der Lehranstalten in Halle. Mit ihm wurden die Grundzüge der pietistischen Pädagogik und der mit ihr formulierte Wertekanon für Brandenburg-Preussen flächendeckend verbindlich. Es war das erste Mal, dass der Staat und nicht die Kirche Tugendkataloge für die Schule festlegte und damit eine allgemeine Schulpflicht verband, die der Erziehung nicht der Bürger, sondern der nützlichen Untertanen dienen sollte, die nicht auf Weisungen warten, sondern selber arbeiten und sich als nützlich erweisen sollten.

Eine Erziehung zum Bürger oder zur Bürgerin, wie sie zeitgleich in Frankreich erwogen wurde, hatte in der deutschen Pädagogik auch im 19. Jahrhundert nie wirklich Konjunktur. Die französische „Nationalerziehung" (CARADEUC DE LA CHALOTAIS 1763/1996) ist in Deutschland vom absoluten Staat auf die Volksgemeinschaft verlagert worden, ohne den Grundgedanken der Nützlichkeit für das politische Ganze je mit der Mündigkeit des Bürgers in Verbindung zu bringen. Frühe Versuche in dieser Richtung blieben vereinzelt und wurden nicht weiterverfolgt (VON ROCHOW 1779). Basisentscheidungen für eine demokratische Schule wie in der liberalen Schweiz nach 1830 sind dem deutschen System fremd. Die Entwicklung der pädagogischen Institutionen wurde nicht von der Zustimmung und Mitarbeit der Bürgerinnen und Bürger abhängig gemacht, sondern der staatlichen Verwaltung übertragen, und zwar zunehmend flächendeckend und komplett. Das war zunächst auch ein Erfolgsprogramm, denn wie hätte ohne den Staat Bildungsqualität in der Breite und langfristig abgesichert entwickelt werden können? Die Frage ist nur, welche langfristigen Folgen sich damit verbunden haben und ob die staatliche Regie nicht mit struktureller Immobilität erkauft worden ist.

Organisierte Bildung in effizienter Form gilt als deutsche Erfindung, wobei schon GEORG PICHT (1965, S. 9) auf das 19. Jahrhundert verwiesen hat, in dem, wie es heisst, der „Aufstieg Deutschlands" durch den „Ausbau der Universitäten und Schulen begründet" worden sei. Ende des 19. Jahrhunderts liegen für das Königreich Preussen folgende Zahlen vor:

- 1901 sind insgesamt 36‘756 öffentliche Volksschulen vorhanden, darunter etwas mehr als die Hälfte einklassige und Halbtagsschulen.

---

[165] *Der Segen GOttes in der leiblichen Arbeit…* (Halle 1699).

[166] JOHANN JULIUS HECKER (1707-1768) studierte Theologie in Jena und Halle. Er wurde 1729 Lehrer im Franckeschen *Paedagogium*. 1735 wurde HECKER als Prediger, Lehrer und Schulinspektor an das Militärwaisenhaus nach Potsdam berufen. 1739 wurde er Prediger an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin, seit 1750 amtierte er als Oberkonsistorialrat. Neben der Realschule gründete HECKER 1748 ein Seminar für Lehrer nach dem Vorbild der *Franckeschen Stiftungen*, aus dem 1753 das „Kurmärkische Landschullehrerseminar" hervorging, das erste preussische Lehrerseminar.

- Diese Zahl *sinkt* beständig, mehr als 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler werden zu diesem Zeitpunkt bereits in sieben- und achtklassigen Schulen unterrichtet.
- Die Zahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte hat sich seit 1871 fast verdoppelt,[167] 1901 unterrichteten etwa 125'000 Lehrerinnen und Lehrer mehr als 5'750'000 Schülerinnen und Schüler.
- Die Kosten der öffentlichen Volksschulen verfünffachten sich zwischen 1871 und 1901[168], dabei stieg der Staatsanteil gegenüber dem Anteil anderer Träger dramatisch an, während sich das Schulgeld ebenso dramatisch minimierte. 1901 wurde 0,3 Prozent der Kosten durch Schulgeld aufgebracht, das heisst, der Besuch der öffentlichen Volksschule war kostenlos (LEXIS 1904, S. 11/12).
- Wie erfolgreich das System war, lässt sich noch an zwei anderen Daten verdeutlichen: 1901 entzogen sich von 6'103'745 schulpflichtigen Kindern[169] 548 widerrechtlich dem Unterricht, 0,01 Prozent der Gesamtpopulation gingen also illegal *nicht* zur Schule.
- 92,91 Prozent der schulpflichtigen Kinder wurden an öffentlichen Volksschulen unterrichtet und nur 5,5 Prozent an anderen Unterrichtsanstalten.

Die Volksschule, anders gesagt, war das Rückgrat des Systems, und das spiegelte sich nicht nur im Ausbaustand, sondern auch in der Entwicklung der Einkommen im 19. Jahrhundert. Von 1821 bis 1901 versechsfachte sich das Durchschnittseinkommen preussischer Volksschullehrer und reduzierte sich der Abstand zwischen Stadt und Land.[170] Die preussische Bildungsverwaltung kommentierte diese Entwicklung mit Stolz:

> „Die in diesen Ziffern zutage tretende gesunde Entwicklung unseres Volksschulwesens, die beständig zunehmende Menge der eingeschulten Kinder, die in grösserem Verhältnis wachsende Zahl der Klassen, Klassenräume und Lehrkräfte, die Verminderung der niederen Schulorganismen gegenüber den höher organisierten mehrklassigen Schulsystemen, die bedeutende Zunahme der sieben- und achtklassigen Schulen und der in ihnen unterrichteten Kinder, die beständig sich mehrenden Aufwendungen für die Gehälter der Lehrpersonen, das Ansteigen der Durchschnittssätze für ihre Bezüge, schliesslich das beständige Anwachsen der Gesamtaufwendungen für das Volksschulwesen geben uns wohl ein Recht, mit Befriedigung auf die durchmessene Bahn zurückzublicken" (ebd., S. 14).

Vergleichbare Entwicklungen gibt es in ganz Europa, gegenüber Frankreich (NIQUE 1990) ist Preussen sogar ein Spätentwickler, der erst nach 1871 - mit den französischen Reparaturen - eine wirkliche Dynamik der Elementarbildung in Gang setzen konnte. *Verstaatlichung* auf den skizzierten Niveaus aber war überall die Handlungsmaxime, was grosse Unterschiede im staatlichen Engagement nicht ausschloss, auch nicht starke Differenzen der Organisation, insbesondere der Verwaltungsorganisation, schliesslich nicht verzögerte Entwicklungen und Rückstände zwischen Staaten und Regionen. Die historischen

---

[167] 1871 gab es in Preussen 52‘059, 1901 90'208 vollbeschäftigte Lehrer. Hinzu kommen „nicht vollbeschäftigte" Hilfskräfte sowie eine grosse Zahl meist nebenberuflich beschäftigter Handarbeitslehrerinnen (LEXIS 1904, S. 11).

[168] Die Gesamtkosten der öffentlichen Volksschulen stiegen von 55'648'398 (1871) auf 269'917'418 Reichsmark (1901) (LEXIS 1904, S. 11).

[169] Die Zahl bezieht sich auf das *Gesamt* schulpflichtiger Kinder, also auch der, die andere Schulen als die Volksschule besuchen.

[170] Ein Landlehrer verdiente 1901 im Schnitt 1609 Reichsmark im Jahr, ein Stadtlehrer 2175 Mark (LEXIS 1904, S. 12).

Effekte sind aber überall vergleichbar, das Resultat, die Volksschule, ist nicht nur ähnlich organisiert, sondern auch zwischen den Nationalkulturen wiedererkennbar. Es entsteht *eine* staatliche Form, was zu Beginn des 19. Jahrhunderts weder erwartet noch abgesehen werden konnte und gar noch ein Jahrhundert früher, in FRANCKES Schulstadt, undenkbar war.

Welche Folgen hatte das? Es handelt sich um eine Erfolgsgeschichte nicht in jeder Hinsicht. Die scharfen Tugendkataloge und Leistungserwartungen mussten gegen massive Widerstände durchgesetzt werden, wie sich an der Propagierung von Strafen zeigen lässt. HECKERS General-Land-Schul-Reglement traf keineswegs auf eine schulfreudige Gesellschaft, deren Kinder nichts lieber taten, als die neue staatliche Schulpflicht zu erfüllen. Die Schulpflicht wurde der Gesellschaft verordnet, entsprechend wenig Platz hatte sie im Alltagsleben, das in kaum einer Hinsicht auf Verschulung eingestellt war. Mitte des 18. Jahrhunderts war die Schule zumindest auf dem Lande nicht Teil des Lebensrhythmus, sondern eher ein Fremdkörper, dem man sich zu entziehen wusste.

Es ist auffällig, dass Schüler oft als *störrische Esel* dargestellt wurden, wie etwa auf einem bekannten und viel zitierten Holzschnitt aus dem Jahre 1720 (MÜLLER-BAHLKE 2001, S. 84), das auch im 19. Jahrhundert noch Verwendung fand. Das Blatt ist überschrieben mit:

„Wer faul zur Arbeit ist,
ist einem Esel gleich,
der aber Tugend liebt,
der wird an Ehren reich“.

Esel sind bekanntlich nicht faul, sondern intelligent; wenn sie im Kontext schulischen Lernens mit Faulheit assoziiert werden, dann wegen des Widerstandes, der gebrochen werden muss. Der „faule“ ist der *störrische* oder der *widerständige* Schüler, dem die Eselsmütze aufgezogen werden muss, damit er sein Verhalten ändert. Disziplin ist wichtiger als Individualität, die nur im Blick auf die Verhaltenserwartungen geduldet wird. Wie beim Esel muss Widerstand gebrochen und Unwille bestraft werden. Die Beschreibung des Esels endet mit folgenden Zeilen, mit denen die Analogie zu den Schülern verdeutlicht werden soll:

„Eben also wann die Jugend,
Nicht will lernen Kunst und Tugend,
Träget sie vor[171] ihren Lohn
Einen Eselskopf davon,
Vor den Heller und den Weck,
Kriegen sie die Ruth und Steck,
Vor[172] die Ehre Schand und Spott
Das es heist: Erbarm es GOtt“.

Im 19. Jahrhundert entstanden zahlreiche Wortbildungen, die typisch der Schule zugerechnet wurden und nicht nur „Faulheit“ oder den Unwillen der Schüler, sondern Verstösse gegen die Disziplin- und Ordnungserwartungen der staatlichen Schule thematisierten. Der Ausdruck „klecksen“ ist dafür ebenso typisch wie das „Ertappen“ beim „Mogeln“ unter der Schulbank oder der „Streich“, den man den Lehrern spielt (SCHIFFLER/WINKELER 1991, S. 53, 56, 64).

---

[171] Als.
[172] Statt.

Die Verstaatlichung der Lehrkräfte ist ein besonderes Kapitel in der Geschichte der Karikatur. Lehrpersonen üben ein öffentliches Amt aus, entsprechend stehen sie unter öffentlicher Beobachtung. Ein guter Indikator dafür sind tatsächlich *Karikaturen*. Niemand hat je gezählt, wie viele Karikaturen über Lehrpersonen es gibt, es müssen zehntausende sein, die quer zu allen nationalen Schulkulturen entstanden sind. An ihnen ist dreierlei auffällig,

- sie sind nie besonders freundlich,
- stammen überwiegend aus dem 19. Jahrhundert
- und stellen nahezu ausschliesslich männliche Lehrkräfte dar.

Karikiert werden Attribute wie Anmassung, Selbstherrlichkeit und Grössenwahn, gemischt mit Pedanterie und Übereifer, die vermutlich weiblich weniger gut codiert werden können. Das männliche Bild ist wenigstens ganz selten auf die Lehrerinnen übertragen worden, auch dann nicht, als einsetzte, was man wenig charmant und eigentlich beleidigend die „Feminisierung" des Lehrerberufs nennt. Anlass zur Karikatur gab die männliche und nur in ganz bestimmten Hinsichten auch die weibliche Seite des neuen Berufsfeldes staatlich angestellter Lehrpersonen, die Macht exekutierten, die früher nicht annähernd vorhanden war.

Die Karikatur des Lehrers als *Typus* reicht allerdings historisch weiter zurück als nur bis ins 19. Jahrhundert, und sie ist an sich kein Indiz für die Folgen staatlicher Verschulung im 19. Jahrhundert. Den Typus des „zerstreuten Gelehrten" zum Beispiel, den nichts interessiert als seine Arbeit, zeigt schon ein Holzschnitt von HANS FRANK aus dem Jahre 1518 (KLANT 1984, S. 99). Die schreienden und tobenden Kinder, von denen eines auf seine Weise mit der Rute experimentiert, lenken ebenso wenig vom Studium ab wie die buhlende Ehefrau, die die Gunst der Stunde nutzt und den Ehemann hörnt. Auch Schulszenen sind seit PIETER BREUGHEL immer satirisch dargestellt worden (REICKE 1901/1979, S. 48),[173] wobei in dem Kupfer von 1557 schon alle Elemente der Karikatur des 19. Jahrhunderts präsent sind, einschliesslich des klugen Esels und der belustigten Ehefrau, die hinter dem Gitterfenster beobachtet, wie der Lehrer, dem die Rute aufgesteckt ist, vergeblich versucht, mit der auf höchst lustvolle Weise disziplinlosen Kinderschar „fertig" zu werden.

Im 19. Jahrhundert wurden vor allem die Disziplinprobleme des neuen Standes der staatlichen Schullehrer thematisiert. Verstärkt seit Mitte des Jahrhunderts sieht man in den Karikaturen männliche Lehrkräfte, die mit Prügel Disziplin und Ordnung durchsetzen wollen (ALT 1971, S. 430, 431). Es gibt auch männlich anmutende Karikaturen weiblicher Lehrkräfte, etwa einer Handarbeitsstunde in einem Mädchenpensionat aus dem Jahre 1887 (ebd., S. 454), aber diese Darstellungen sind selten und werden überlagert vom Kampf gegen das Frauenstudium (ebd., S, 461), dargestellt mit Karikaturen, die die Beteiligung von Frauen und Mädchen an der Höheren Bildung lächerlich machen wollten.

Man muss sich vorstellen, dass erst 1895, und dies nach langen Kämpfe und heftigem öffentlichen Auseinandersetzungen, die erste Frau zum Studium an der Berliner Universität zugelassen wurde. Und erst 1908 wurden durch die Neuordnung des Höheren Mädchenschulwesens in Preussen besondere Studienanstalten geschaffen, die die Mädchen zur Hochschulreife führen sollten. Entsprechend waren fortschrittliche Universitäten, wie die Universität Zürich, an denen Frauen studieren durften, in deutschen Medien Objekt von Hohn und Spott (KLANT 1984, S. 112).[174] Faulheit von Studenten ist übrigens ein Dauerthema (ebd.,

---

[173] Kupferstich von PETER MIRISCENYS (1557) (München, Kupferstichkabinett). Die Gemälde von PIETER BREUGHEL d. Ä. (1520-1569) gingen auf Zeichnungen zurück, die oft mit Kupferstichen vervielfältigt wurden.
[174] *Kladderadatsch* Nr. 54 (1972), S. 220. Die satirische Publikumszeitschrift „Kladderadatsch" wurde 1848 gegründet und erschien bis 1944.

S. 31), vermutlich weil elterliche oder staatlichen Investitionen sich nicht direkt überwachen und Gegenleistungen in Form von Studienabschlüssen auf sich warten liessen.

Lehrkräfte wurden genau beobachtet und erschienen sehr oft als prügelnde Pädagogen, die mit der Rute strafen und mit dem Zeigefinger drohen (SCHIFFLER/WINKELER 1991, S. 146). Gelegentlich wurden auch sie lächerlich gemacht (ebd., S. 147), nicht immer waren die Strafen erfolgreich (ebd., S. 159) und selbst die Isolierung von Missetätern schien den „Eseleien" der Schüler nichts anhaben zu können (ebd., S. 164). Insgesamt ist das gesellschaftliche Bild der Lehrer in der Karikatur ist wenig schmeichelhaft, um es euphemistisch zu sagen. Lehrkräfte sind Pedanten und Rechthaber (ebd., S. 185),[175] vor allem aber sind sie „Pauker", die eine bestimmte Stoffmenge durchsetzen müssen (ebd., S. 193). Die Karikatur „Der Schultyrann", die 1876 in der deutschen Publikumszeitschrift *Über Land und Meer* veröffentlicht wurde,[176] zeigt den Direktor eines preussischen Gymnasiums, der wie die Lateinschule in den Franckschen Stiftungen einen hoffnungslos überfüllten Lehrplan realisieren muss. An die Schüler denkt er dabei offenkundig nicht.

Die Tendenz zum Unfreundlichen und Unerfreulichen lässt sich auch an der Prägung der Umgangsprache durch Ausdrücke zeigen, die auf typische Schulerfahrungen hinweisen sollen. Man denke an „knorzen"[177], „bimsen"[178] oder eben „einpauken", alles Verben für Mühsal und Erfahrungen des Drangsalisiertwerdens, die Schule als Ort der Lernqual erscheinen lassen. Aber auch andere Züge der Karikatur treffen zu, der Ausdruck „Pauker" zum Beispiel lässt sich nicht hat in die weibliche Form bringen, zumindest wäre es ein komischer Effekt und eine sprachliche Zumutung, würde man sagen „die Paukerin"; man wüsste gar nicht, wen das bezeichnen soll. Bei „Lehrerinnen" muss man auf Stil, Haltung und die Konnotationen von Weiblichkeit oder Mütterlichkeit achten, wenn man sie karikieren will (ebd., S.195, 197).

Die „Pauke" ist laut Duden ein „kesselförmiges Schlaginstrument mit über die Öffnung gezogenem Kalbfell". Noch im 17. Jahrhundert konnte das Verb „pauken" nur in Verbindung mit diesem Instrument verwendet werden. Entsprechend war „Pauker" der Schläger der Pauke, während sich ein Jahrhundert später der „Hosenpauker" durchsetzte, einer - nochmals der Duden - der „während des Unterrichts dem Schüler den Hosenboden versohlt". Die Geschichte der Schulsprache ist nicht gut untersucht, aber „versohlen" bezieht sich auf die Schuhsohle und bezeichnet die oft rücksichtslose Strafpraxis des 18. und 19. Jahrhunderts. Dass damit ein Berufsstand bezeichnet werden kann, zeigt die historische Kraft eines Negativimage, das unterschwellig noch immer wirksam ist, auch wenn die martialische Strafpraxis der Vergangenheit angehört.

„Pauker" ist immer noch kein Kosewort, und es kann weiterhin mit dem *hautgoût*, der ihm anhaftet, benutzt werden. Das ist erstaunlich, weil zwischen ALBERT ANKER und der *Feuerzangenbowle* immer wieder versucht worden ist, das öffentliche Erscheinungsbild der Lehrkräfte positiv zu verändern, oft um den Preis erneuter Karikaturen, die Idylle des Landlehrers auf der einen, der Zauber des Gymnasiums auf der anderen Seite, beides

---

[175] Das Bild stammt von LUDWIG RICHTER (1858) und ist später von WILHELM BUSCH nachempfunden worden. Die erste Skizze des berühmten Lehrer Lämpel aus *Max und Moritz* stammt aus dem Jahre 1865.

[176] Holzstich nach einem Aquarell von HERBERT KÖNIG (1820-1876) (27,5x19,4 cm). Erschienen in: Über Land und Meer Nr. 21 (1878), S. 421.

[177] „Knorz" ist ein anderes Wort für Knorren, womit der astreiche Teil eines Baumstammes bezeichnet wird. „Knorzen" heisst, sich abmühen oder knausern.

[178] „Bimsen" bezieht sich auf Bimsstein. Etwas mit Bimsstein putzen, macht Mühe und verweist auf schleifen oder abreiben.

Zuschreibungen mit erheblichem Realitätsverlust. Es scheint schwer zu sein, vom Beruf des Lehrers und der Lehrerin ein angemessenes, realistisches und faires Bild zu entwerfen, das sich öffentlich kommunizieren lässt und zugleich der Erfahrung *nicht* widerspricht. Die Selbstdarstellungen des Lehrerstandes, die es nicht erst seit dem 17. Jahrhundert gibt, waren fast immer wenig mehr als wiederum Karikaturen (REICKE 1901/1979, S. 111).[179] Sie priesen an, was sich so nie zeigte. Es ist daher kaum verwunderlich und historisch erwartbar, dass Karikaturen ausgetauscht werden, wenn öffentlich über Lehrpersonen gesprochen wird.

Karikaturen sind Zerrbilder. „Zerren" heisst gewaltsam ziehen oder heftig dehnen, man denke an den Schmerz einer Zerrung, der nicht nachlässt. Im Zerrbild von Lehrerpersonen verschwinden die realen Konturen, heraus kommt eine ästhetische Überdehnung, die weder besonders lustig noch übertrieben schmeichelhaft ist. Auffällig ist, dass *neue* Überdehnungen nicht zu entstehen scheinen. Verwendet werden im öffentlichen Austausch von Karikaturen ausschliesslich die alten Bilder, die nichts zu tun haben mit heutigen Realitäten. Wie könnte man auch, sagen wir, eine Volksschullehrerin karikieren, die mit grossen Anstrengungen 25 unterschiedlich aufmerksame und gelegentlich ziemlich schulferne Kinder in einer multikulturellen Klasse unter der Voraussetzung eines nicht immer günstigen Milieus unterrichtet? Oder wie könnte man gymnasialen Fachunterricht karikieren, wenn am Unterricht gar nichts zu beanstanden ist? Das Zerrbild betrifft die *alte* Volksschule und das *alte* Gymnasium, nicht die heutige Erfahrungswirklichkeit.

Im Internet ist der „Pauker" allerdings durchaus präsent, wenngleich in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen und Konnotationen.

- Mit der Formel „Pauker+PC=Chaos" wird gegenüber der staatlichen Schule ein Veraltungsverdacht geäussert, den das Bild einer weiblichen Lehrkraft veranschaulichen soll.
- „Unsere Pauker bei der Arbeit" ist eine liebevolle Variante, die die offizielle Sichtweise des Schulträgers zum Ausdruck bringen soll.
- Der „Paukerschreck" ist nicht liebevoll, sondern subversiv gemeint; die gleichnamige CD-ROM stellt eine neue Form des Mogelns dar, nämlich enthält ein Programm mit kopierfertigen Vorlagen, Hausaufgaben und Facharbeiten.
- „Pauker" werden auch Lernhilfen genannt, es gibt Bücher, die den Lehrkräften erklären, wie sie vom „Pauker" zum „Coach" mutieren können (STRUCK/WÜRTL 1999) und schliesslich gibt es in der Presse „Power-Pauker", die am Ende ihres Berufslebens bilanzieren können, dass sie 36.905 Stunden Unterricht erteilt und dabei auf 89.580 Blatt Papier 26 Kilometer Klassenarbeiten korrigiert haben.

Abgesehen vom Horror dieser Zahlen, legt man die PISA-Studie zugrunde, dann kann das im Blick auf die Leistungen der Schüler nicht allzu erfolgreich gewesen sein. Es sind Zahlen aus dem Gymnasialbereich, die nicht nur auf hohe und in der Summe ziemlich absurde Belastungen hindeuten, sondern zugleich auf ein Problem verweisen, das besonders kontinentaleuropäischen Schulsystemen inhärent ist, nämlich das der Selektion und so der Erwartung, dass die Zuteilung von Schülern nach formalen Leistungsmerkmalen insgesamt die Bildungsqualität anhebt. Segregation wird gegenüber Integration als die aussichtsreichere Strategie betrachtet. Gemäss PISA ist das *nicht* der Fall, eher umgekehrt. Schulsysteme wie in

---

[179] *Der Schulmeister*. Kupfer aus: CHRISTOPH WEIGEL: *Abbildung der gemein-nützlichen Hauptstände* (Regensburg 1698).

Kanada, Australien oder Finnland zeigen, dass es möglich ist, sowohl die *Qualität* und als auch die *Egalität* der Bildung zu erhöhen.

FRANCKES Problem des *Selectus Ingeniorum* also holt das System ein, weil die schulische Selektion in deutschsprachigen Ländern tatsächlich nicht nach Talent, sondern nach Herkunft erfolgt. Gemäss dem OCED-Bericht über die Ergebnisse der PISA-Studie zählt Deutschland und zählt auch die Schweiz zu denjenigen Ländern, in denen eine „starke Segregation der Schülerinnen und Schüler nach sozioökonomischen Merkmalen zu beobachten ist" (Lernen für das Leben 2001, S. 233). In solchen Ländern können Privatschulen oder „besonders anspruchsvolle Schultypen oder Bildungszweige innerhalb des öffentlichen Bildungswesens … zur sozioökonomischen Segregation" beitragen. Das ist im Blick auf Deutschland eine klare Kritik der frühen Selektion und der diskrepanten Leistungserwartungen in einem gegliederten Schulsystem. Es kann nicht folgenlos sein, wenn in einem System ungleiche Anforderungen bestehen und hohe Erwartungen nur gegenüber einer bestimmten Gruppe von Schülern gestellt werden, was vor allem mit der Selektion nach Schultypen zu tun. So gesehen sind mindestens die deutschen Gymnasien die Hindernisse der Schulreform, und zwar je erfolgreicher sie sind.

> Das wirft auch die deutschsprachige Diskussion auf eine Frage zurück, die schon in den fünfziger Jahren aufkam und die hinter den grossen Reformanstrengungen der siebziger Jahre stand, die Frage der *Bildungsgerechtigkeit* oder der *Chancengleichheit*. Ohne Bearbeitung dieser Frage, so GEORG PICHT, würde man das soziale Schicksal qua Schulbesuch festlegen, was dem Gebot der Chancengleichheit eklatant widerspräche. Ich bin auf die „deutsche Bildungskatastrophe" bislang eher kritisch eingegangen. Aber es muss auch deutlich gesagt werden, dass wesentlich für die gesellschaftliche *Wirkung* von PICHTS Kassandra-Ruf eine entschiedene Verlagerung des Grundthemas der Bildungspolitik gewesen ist. PICHT sorgte dafür, dass die Diskussion in der Realität der modernen Leistungsgesellschaft ankam und sich nicht länger mit den Positionen des wilhelminische Kaiserreichs beruhigte.
>
> „In der modernen ‚Leistungsgesellschaft' heisst soziale Gerechtigkeit nichts anderes als gerechte Verteilung der Bildungschancen; denn von den Bildungschancen hängen der soziale Aufstieg und die Verteilung des Einkommens ab. Das Einkommen spielt aber heute eine viel grössere Rolle als jenes Lieblingsthema der Ideologen, das Eigentum. Der gesamte soziale Status, vor allem aber der Spielraum an persönlicher Freiheit, ist wesentlich durch die Bildungsqualifikationen definiert, die von dem Schulwesen vermittelt werden"
> (PICHT 1965, S. 21/22).

Exakt das ist die Philosophie hinter PISA, wenngleich die Philosophie wesentlich älter ist, als die OECD-Studie ahnen lässt. Die Schule, so PICHT schon 1964, ist „ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus", der die soziale Struktur stärker beeinflussen würde als die Sozialgesetzgebung (ebd., S. 22). Die schulische Selektion legt nicht nur Bildungs-, sondern damit zugleich Lebenschancen fest. Und dann bestimmen Entscheidungen der „Unterrichtsverwaltung" darüber, wie gross die Sozialchancen der Bevölkerung sind und wie sie verteilt werden (ebd., S. 23).

Diese These geht wesentlich auf den deutschen Soziologen HELMUT SCHELSKY[180] zurück, der bereits 1957 darauf verwiesen hatte, dass die staatliche Schule als, wie es

[180] HELMUT SCHELSKY (1912-1984) war nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst Professur für Soziologie an der Universität Hamburg und später an der Universität Münster/Westfalen.

seinerzeit hiess, „Zuteilungsappartur von Lebens-Chancen“ verstanden werden müsse (SCHELSKY 1957). Gemeint war dies allerdings deskriptiv und nicht, wie bei PICHT, normativ. SCHELSKY *konstatierte* das Selektionsprinzip und wollte es keineswegs durch weitgehende Systemreform ausser Kraft setzen. Das zeigte sich vier Jahre später, als SCHELSKY versuchte, das Grundproblem so auf den Punkt zu bringen:

> „Es mag im deutschen Bildungsdenken ein Sakrileg sein, wenn ich behaupte, dass die Einstellung zur Bildung und Ausbildung der Menschen in einer Gesellschaft mit ihrer Einstellung zur Wirtschaftsordnung strukturell die stärkste Ähnlichkeit hat und dass ihnen die gleichen gesellschaftspolitischen Grundentscheide zuzuordnen sind. Man könnte das gesellschaftspolitische Grunddilemma unserer Schulpolitik durchaus auf die Formel bringen, dass wir uns zwischen einer *Planwirtschaft der Begabungen* oder einer *sozialen Marktwirtschaft der Begabungen* zu entscheiden haben“ (SCHELSKY 1961, S. 154/155; Hervorhebungen J.O.).

Die erste Möglichkeit wird als „Pädagogisierung des Leistungsdenkens“[181] bezeichnet. Soziale Gerechtigkeit soll in Form einer „gerechten Zuteilung von Schulbesuch und darauf sich gründender sozialer Position“ erreicht werden, was voraussetzt, dass individuelle Begabung und Leistungsfähigkeit „vor den Richterstuhl der pädagogischen Beurteilung“ gezerrt werden müssen (ebd.). Der Bedarf der Gesellschaft nach höher qualifiziertem Nachwuchs wird so einer pädagogischen Bürokratie ausgesetzt, die eigene Interessen verfolgt und diese aber effektvoll als gesamtgesellschaftliche Interessen darzustellen versteht. Selektionsentscheide sind solche der Chancenzuweisung durch Schulen, die hier ihren stärksten Machtfaktor haben. Es wäre also naiv anzunehmen, diejenigen würden das Problem lösen, die es verursachen.

Seitdem ist in der deutschen Diskussion das Thema *Chancengleichheit* angesagt, ohne je wirklich Klarheit zu erlangen. Was genau unter „Chancengleichheit“ verstanden und was darunter *nicht* verstanden werden soll, ist nie genau definiert worden. Die zweite, also die liberale statt sozialistische Lösung des Problems hat SCHELSKY nur sehr formal bestimmt, als „Erziehungspartnerschaft“ zwischen Schule und Elternhaus unter der Voraussetzung der Reduktion staatlicher Vorschriften und Eingriffe (ebd., S. 156/157). Letztlich sollen die Eltern entscheiden, die Schule kann nur versuchen, ihren „Erziehungswillen“ zu beeinflussen, ohne diesen Willen für sich selbst zu beanspruchen (ebd., S. 157). Das geht soweit, dass SCHELSKY als Kompensation für nicht zu übersehende Schwächen des Elternhauses Internate für die „klugen Armen“ ins Spiel bringt (ebd., S. 158), eine Idee, die seit FICHTES *Reden an die deutsche Nation* (1808) gerade die von SCHELSKY kritisierte sozialistische Variante immer wieder ins Spiel gebracht hat.

Aber was dann? Wie lässt sich das Problem der Chancengleichheit lösen oder auch nur bearbeiten, wenn die Zuweisung der Chancen gemäss pädagogischer Beurteilung des Schulerfolges diskreditiert wird, aber auf der anderen Seite gerade in einem so bürokratischen System wie dem deutschen eine effektive Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule nie entstanden ist? „Chancengleichheit“ war in der deutschen Schulentwicklung nach SCHELSKY und PICHT eine *Politikformel*, kein *Konzept*. Faktisch hiess Chancengleichheit Öffnung der Gymnasien und Anstieg der Abiturientenzahlen, was bei gleichzeitiger Verbreiterung der gymnasialorientierten Mittelschicht keineswegs die Bildungschancen für alle verbesserte. Versucht wurde, mit einem hoch selektiven System eine gerechte Verteilung der Bildungschancen für alle zu erreichen, was im Ansatz scheitern musste. Daher kehrt das

[181] Den Ausdruck “Pädagogisierung” verwendet SCHELSKY im Anschluss an KOB (1959).

Thema nicht zufällig zurück (DIE ZEIT Nr. 49 v. 28. November 2002, S. 1), und nicht nur das, es trifft auf das gleiche System, das sich vor PISA nie ernsthaft mit anderen verglichen hat.

Keiner von beiden, weder SCHELSKY noch PICHT, haben letztlich die Staatsschule in Frage gestellt. Das gilt für die formale Struktur ebenso wie für Art der Finanzierung, den Unterhalt, die Rekrutierung des Personals, das Zustandekommen der Curricula oder die Schulaufsicht und so die Qualitätssicherung. Die vor dem Hintergrund der Systemgeschichte ebenso radikale wie berechtigte Frage nach der Chancengleichheit in einem staatlichen System, dem niemand ausweichen kann, ist also nicht mit einer Systemkritik einher gegangen, die intelligent genug gewesen wäre, das Problem zu lösen oder wenigstens auf aussichtsreiche Weise bearbeitbar zu machen (OELKERS 2003). Daher kehrt mit dem Thema der Chancengleichheit nicht zufällig auch die alte Debatte um die „Gesamtschule" zurück, erneut ohne Frage nach der Staatlichkeit der Schule und ihren Folgen Diese Frage ist in Deutschland seit dem Ende der Bildungsunternehmer à la FRANCKE nie ernsthaft gestellt worden.

SCHELSKYS Polemik gegen die sozialistischen „Hintergrundüberzeugungen" der westdeutschen Fachpädagogik wenigstens hat nichts dazu beigetragen, die systemische Bearbeitung des Problems der Chancengleichheit irgendwie zu verbessern.

> „Es ist die Überzeugtheit des Rechts zur planenden Manipulierung des ‚ganzen Menschen' unter dem Aspekt und der Verantwortung der ‚Bildung' und der ‚sozialen Gerechtigkeit'. Das Totalitäre darin ist die *Pädagogisierung des Menschen und der Gesellschaft*, die … als selbstverständlicher Anspruch vorgetragen wird. Ich sehe darin eine der entscheidenden Bedrohungen der Freiheit des Menschen, eben jener Freiheit der Person, der die ganze Bildungsorganisation … gutgläubig dienen soll" (SCHELSKY 1961, S. 161).

Es ist wenig bekannt, dass dieses Thema in etwa zeitgleich auch in der in neo-liberalen Ökonomie aufgegriffen und ähnlich polemisch gegen die staatliche Schule verwendet wurde. Die staatlichen Lehrpläne und Programme der Schulentwicklung, die im 19. Jahrhundert entstanden und im 20. Jahrhundert weltweit etabliert wurden, liessen als despotisch bezeichnen, weil sie, wie FRIEDRICH AUGUST HAYEK 1960[182] schrieb, die „Mannigfaltigkeit" verletzen und die Freiheit des Einzelnen massiv beschneiden würden (HAYEK 1971, S. 466). Es könnte sich bald herausstellen, so HAYEK, „dass die Lösung darin liegen wird, dass die Regierung nicht mehr der Hauptträger der Erziehung, sondern der unparteiische Beschützer des Einzelnen gegen jede Verwendung" der pädagogischen Macht, also der politischen Bürokratie, werden muss (ebd., S. 467).

Im Unterschied zu SCHELSKY oder PICHT greift der Österreicher HAYEK die Staatsschule nach preussischem Vorbild an, nicht zufällig an der Stelle der Bildungsfinanzierung. Für die Finanzierung des obligatorischen Schulwesens verweist HAYEK auf MILTON FRIEDMANS Konzept der Bildungsgutscheine aus dem Jahre 1955, für die höhere

---

[182] *The Constitution of Liberty* erschien im amerikanischen Original 1960. FRIEDRICH AUGUST VON HAYEK (1899-1992) war von 1927 bis 1931 Direktor des *Oesterreichischen Instituts für Konjunkturforschung* in Wien. HAYEK habilitierte sich 1929 in Politischer Oekonomie an der Universität Wien. Er wurde durch seine Prognose der Rezession 1929 schnell bekannt und wurde 1931 zum *Tooke Professor of Economic Science* an der *London School of Economics and Political Science* ernannt. HAYEK, seit 1938 englischer Staatsbürger, verliess die *London School of Economics* wegen eines Scheidungsprozesses. 1950 erhielt er eine Stelle an der *University of Chicago*, wo er mit MILTON FRIEDMANS und GEORGE STIGLER zusammen arbeitete. HAYEK wurde 1962 auf eine Professur für Wirtschaftspolitik der Universität Freiburg/Breisgau berufen, die er bis 1967 versah. Er erhielt 1974, mit GUNNAR MYRDAL, einem seiner Hauptopponenten, den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften.

Bildung schlägt er private Darlehen vor. Eine pauschale Zuweisung von Steuergeldern ohne Kontrolle des Ertrages wird ausgeschlossen (ebd., S. 467ff.). Theoretisch verschärft HAYEK die Spannung zwischen Gleichheit (equality) und Qualität (excellence), indem er darauf hinweist, dass nur staatliche Reglementierung, die Zufälle ausschalten soll, für Chancengleichheit sorgen kann,[183] also die Illusion weckt, alle würden „mit denselben Aussichten beginnen" (ebd., S. 472), während der Erfolg selbst gesucht und geschaffen werden muss, so dass in jedem System Gewinner und Verlierer erzeugt werden, die vorher wissen müssen, welche Risiken sie eingehen.

Ausschalten könne man diese kompetitive Selektivität nur dadurch, dass

> „*manchen* Möglichkeiten genommen werden, die *nicht allen* geboten werden können. Während wir wünschen, dass jedermanns Gelegenheiten so gross wie nur möglich seien, würden wir sicherlich die Möglichkeiten der meisten verringern, wenn wir *verhindern* wollten, dass sie grösser sind als die der weniger Begünstigten" (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Das Problem ist nicht, folgen wir HAYEK, durch standardisierte Leistungskontrollen lösbar, weil dann alle in Frage kommenden Personen einem Test unterworfen werden müssten, der seinerseits nur eine bestimmte Sichtweise von „Leistung" zum Ausdruck bringen kann. Die Selektivität wäre eine pädagogisch-staatlich kontrollierte, die nicht mehr Gerechtigkeit erzeugt als der Verzicht auf Selektivität. Beides sind gleich *schlechte* Mittel, weil sie individuelle Unterschiede entweder nicht zulassen oder nicht genügend honorieren, während Individuen lernen und so die Unterschiede selbst erzeugen. Kein System kann ihre Fähigkeit objektiv nachweisen oder bestimmen, jeder Versuch führt nur dazu, zufällige Kategoriensysteme mit Selektionsmacht zu versehen, ohne Entscheide wirklich absichern zu können. Sie bleiben subjektiv und beliebig.[184]

Aber ist Chancengleichheit der Beginn mit identischen Aussichten? Oder ist Chancengleichheit die Erhöhung der Abschlüsse? Auch bei HAYEK ist die Kritik besser als die Alternative, die schlicht übersieht, dass gewachsene Bildungssysteme nicht einfach neu erfunden werden und in ihren Grundrichtungen beliebig verändert werden können. Andererseits leiten sich aus der PISA-Studie Fragen ab, mit denen die Schwächen selektiver Bildungssysteme neu thematisiert werden. Seit FRANCKE ist das Basisproblem ungelöst, und die PISA-Studie macht nur deutlich, was die damit verbundenen Kosten sind. Soll die

---

[183] „Der dem Verlangen nach 'sozialer Gerechtigkeit' zugrunde liegende Wunsch, die Wirkungen des Zufalls auszuschalten, kann auf dem Gebiet der Erziehung ebenso wie überall sonst nur erfüllt werden, wenn alle jene Gelegenheiten ausgeschlossen werden, die nicht der bewussten Regelung unterworfen sind. Aber die Entwicklung der Zivilisation beruht grösstenteils darauf, dass die Einzelnen von den ihnen begegnenden Zufälligkeiten und den im wesentlichen unvoraussagbaren Vorteilen, die ihnen ein bestimmtes Wissen in neuen Verhältnissen über andere geben wird, den besten Gebrauch zu machen" (HAYEK 1971, S. 471).

[184] „Die Forderung, dass die Ausbildung nur jenen gegeben werden soll, *deren Fähigkeit erwiesen ist*, führt zu einer Situation, in der die ganze Bevölkerung nach einem objektiven Test eingestuft wird und in der über die Frage, was für Personen sich für die Vorteile einer höheren Ausbildung eignen, *nur eine Meinung* massgebend ist. Das bedeutet eine offizielle Einstufung der Menschen in eine Rangliste mit dem *bescheinigten Genie* auf der obersten Stufe und dem *bescheinigten Dummkopf* auf der untersten - eine Rangliste, die dadurch noch schlimmer wird, dass sie angeblich 'Verdienst' ausdrückt und den Zugang zu den Möglichkeiten bestimmen wird, bei denen sich der Wert zeigen kann. Wo die ausschliessliche Stützung auf ein *staatliches* Erziehungssystem 'sozialer Gerechtigkeit' dienen soll, wird über die Frage, worin eine höhere Ausbildung besteht - und daher auch, welche Fähigkeiten dazu berechtigen -, *eine einzige Ansicht allgemein massgebend sein* und die Tatsache, *dass* jemand eine höhere Ausbildung genossen hat, wird als *Beweis* angesehen, dass er sie 'verdient' hat" (ebd., S. 473; Hervorhebungen J.O.).

durchschnittliche Qualität der Bildung gesteigert und die Chancengleichheit verbessert werden, so die OECD, dann „müsste den Unterschieden zwischen den Schulen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden“. Dazu werden drei allgemeine Strategien in Anschlag gebracht:

- Abbau der sozioökonomischen Segregation zwischen den Schulen,
- eine differenzierte Ressourcenzuweisung für verschiedene Schultypen und Lehrprogramme sowie
- differenzierte, angemessene Bildungsprogramme für Schülerinnen und Schüler.

Zentral müsse die Frage gestellt werden, „inwieweit die schulische Ressourcenzuweisung innerhalb eines Landes mit dem sozioökonomischen Hintergrund der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler der einzelnen Schulen in Zusammenhang steht“ (ebd., S. 233). Übersetzt etwa auf deutsche Verhältnisse ist damit das Prinzip in Frage gestellt, die Investitionen nach der Höhe der Bildungsstufe oder des Bildungstyps auszurichten, also anteilsmässig wesentlich mehr in Gymnasien als in Grund- und Hauptschulen zu investieren. Ressourcen sind ausschlaggebend für den Schulerfolg, sie bestimmen die Gelegenheiten zu lernen, was sie ausschliessen, kann keine Lehrkraft zurückholen.

Im Mittelpunkt der künftigen Bildungspolitik, so die Autoren der OECD-Studie, müsse die Orientierung an den Ländern stehen, denen es, wie Finnland, gelungen ist, die Ressourcen optimal einzusetzen, nämlich „sowohl ein hohes Mass an *Bildungsqualität* als auch an *Bildungsgleichheit* zu erzielen“ (ebd., S. 240; Hervorhebungen J.O.).

> „Die Frage ist nur, wie dieses Problem in anderen Ländern gelöst werden kann. Die Umsiedlung sämtlicher Schüler in Schulen mit gehobenem sozioökonomischem Status ist logischerweise unmöglich. Der Politik bieten sich somit nur zwei Optionen: entweder zu versuchen, die sozioökonomische Segregation zu beseitigen, oder deren Effekte abzumildern. Im Mittelpunkt muss dabei in jedem Falle die Bemühung stehen, die mit der sozialen Segregation verbundenen Qualitätsgewinne zu reproduzieren und zugleich die Vorteile einer stärkeren Bildungsgleichheit zu realisieren“ (ebd.).

Die Qualitätsgewinne aus der „sozialen Segregation“ beziehen sich auf die These der Herkunftsmilieus. Die ökonomisch starken und zugleich bildungsnahen Milieus tragen nachhaltig zur Bildungsqualität bei, Schüler anderer Milieus müssten davon profitieren können und dürften also nicht ausgeschlossen werden. Das Problem ist, dass die bildungsnahen Milieus in Deutschland fast ausschliesslich gymnasialbezogen sind, sie setzen mit der Option für den Schultyp Ungleichheit und nicht Bildungsgleichheit voraus, während aus der PISA-Studie klar eine Option für selektionsfreie Gesamtschulen wie in Finnland hervorgeht. Das erklärt die Wiederaufnahme der Gesamtschul-Diskussion, wobei zumeist übersehen wird, dass Finnland 1970 eine Gesamtschule im politischen Konsens eingeführt hat, der seinerzeit in Deutschland nicht gegeben war und der auf absehbare Zeit auch nicht zustande kommen dürfte. Zudem sind die bestehenden deutschen Gesamtschulen nicht vergleichbar mit den finnischen, wobei nur am Rande bemerkt werden kann, dass die gesamte Schulorganisation, einschliesslich der hohen Befugnisse der örtlichen Schulleitungen, unterschiedlich ist.

Man kann fremde Bildungssysteme, und seien sie noch so erfolgreich, nicht einfach kopieren. Es gibt nur zwei wirkliche Optionen der Bildungspolitik, Bewahrung des Status

Quo oder Entwicklung des eigenen Systems. Sollen die schlechten Leistungen, für die der Status Quo verantwortlich ist, verbessert werden, muss sehr genau überlegt werden, an welchen Stellen sich das je eigene System ernsthaft verbessern lässt. Das vor allem wäre die Aufgabe einer an Reform orientierten Bildungspolitik, die von den anderen Systemen lernen kann, was diese zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit unternommen haben, in welchen Zeiträumen das geschehen ist und welche Instrumente dabei zur Verfügung standen. Man kopiert damit nicht das System, sondern adaptiert erfolgreiche Parameter der Entwicklung.

Das macht bildungspolitische Grundsatzdiskussionen nicht überflüssig, im Gegenteil, nur sollten sie vom ideologischen Ballast befreit werden. Der amerikanische Pädagoge RAY RIST (1970/2000), inzwischen Mitarbeiter der Weltbank, hat bereits 1970 in einem denkwürdigen Artikel für die *Harvard Educational Review*[185] darauf verwiesen, dass zwischen der pädagogischen Rhetorik der Chancengleichheit und der sozialen Wirklichkeit in den Schulen nicht eine abnehmende, sondern eine zunehmende Kluft besteht, die zum politischen Handeln auffordert. Die Politik kann nicht einfach der Rhetorik folgen, wenn wirklich etwas für die getan werden soll, die zu den notorischen Verlierern des Bildungssystems gehören. Sie kann man nicht einfach zum Besuch schlechter Schulen zwingen, zumal dann nicht, wenn diese Schulen sichtbar ihre Qualität nicht verbessern können.

- Was tut man, wenn die öffentliche Schule zwar für jedes schulpflichtige Kind ein Lehrprogramm bietet, das aber seiner Qualität extrem ungleich ist?
- Und was soll geschehen, wenn gerade mit dem regelmässigen Schulbesuch die Chancen negativ beeinflusst werden einfach weil die Kinder die falsche Schule besuchen?

Das ist ein ersichtlich anderes Problem als das der gleichen oder angenäherten Schulabschlüsse. Auch wenn Gesamtschulen neuer Art gleichartige Abschlüsse verteilen würden, die entscheidende Frage ist die der tatsächlich erreichten Bildungsqualität. Guter oder schlechter Unterricht in guten oder schlechten Schulen sind dafür die ausschlaggebenden Grössen, nicht die formale Berechtigung des Abschlusses. Das ist vor allem dort erkannt worden, wo es differenzierte formale Berechtigungen im Sinne deutschsprachiger Schulsysteme, die ihre selektive Spitze in der Matur oder im Abitur haben, nicht gibt, wo also die persönliche Bildungsqualität über die Verwendbarkeit des in der Schule Gelernten entscheidet. Was machen wir, fragt man sich in der amerikanischen Bildungsdiskussion seit Anfang der achtziger mit den Kindern, die zurück bleiben, weil sie die falschen Schulen besuchen müssen?

Auf diese Frage hat die Politik inzwischen reagiert. Am 8. Januar 2002 hat der amerikanische Präsident GEORGE W.BUSH den *No Child Left Behind Act of 2001*[186] unterzeichnet. In einer Regierungserklärung vom Januar 2001 hatte BUSH den öffentlichen Schulen sein „tiefes Vertrauen“ ausgesprochen, aber gleichzeitig seiner Beunruhigung Ausdruck verliehen, dass „too many of our neediest children are being left behind“, obwohl seit 1965[187] mehr als $200 Billionen Dollar allein aus Bundesmitteln in die öffentliche

---

[185] Der Artikel Student *Social Class and Teacher Expectations* erschien zuerst 1970 in der Harvard Educational Review. Er wurde im Jahre 2000 in der *HER Classic Series* mit einer ausführlichen Einleitung des Autors neu veröffentlicht. Die Einleitung verweist darauf, dass sich die Schulsituation für ökonomisch Benachteiligten in den vergangen dreissig Jahren nicht verbessert, sondern nochmals verschlimmert habe. RAY C. RIST ist seit 1996 im Operations Evaluation Departement der Weltbank tätig.

[186] U.S. Department of Education: No Child Left Behind. Law – P.L. 107-110 (h:R.1) (http://www.ed.gov/offices/OESE/esea/)

[187] 1965 war das Jahr der Verabschiedung des *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA).

Bildung geflossen sind. Das Gesetz *No Child Left Behind* trägt dieser Frage Rechnung: Wie können die Mittel effizienter so eingesetzt werden, dass auch und vor allem die Kinder profitieren, die die Schule bislang am wenigsten nutzen konnten.

Das Gesetz stellt vier Strategien in den Mittelpunkt, die sämtlich auf die Forderung nach mehr Effizienz und gerechtere Verteilung reagieren:

- *Increased Accountability*: Verbesserte Leistungsbilanz und Steuerung des Systems vom Resultat aus.
- *More Choices for Parents and Students*: Verbesserte Schulwahl und Einsatz von Bildungsgutscheinen.
- *Greater Flexibility for States, School Districts, and Schools*: Verbesserter Mitteleinsatz und flexiblere Reaktion auf Probleme vor Ort.
- *Putting Reading First*: Verbesserung der Elementarbildung mit dem Vorrang der Leseförderung.

Die Leistungsbilanzen von Schulen müssen sich an Standards orientieren, die erreichte Qualität wird regelmässig getestet werden und zwischen den Schulen wird es Wettbewerb geben. Die je ereichte Qualität wird öffentlich gemacht. Die Schulwahl und der Einsatz von Bildungsgutscheinen soll Eltern und Schülern die Chance geben, Schulen, als schlecht identifiziert wurden, verlassen zu können, ohne dadurch Nachteile zu erlangen. Die lokalen Schulbehörden können dafür Bundesmittel flexibel einsetzen, ebenso wie für die gezielte Verbesserung der schlechten Schulen. Bei dem ganzen Programm spielt die Anhebung basaler Kompetenzen, vor allem Lesen, von Kindern aus bildungsfernen Milieus eine zentrale Rolle. Das Gesetz regelt auch, dass nur noch solche Methoden des Unterrichts zugelassen sind, die mit empirischen Daten nachweisen, dass sie Erfolg haben.

- Das würde etwa bedeuten, dass nicht einfach Methoden zum Beispiel der „Montessori-Pädagogik“ oder der „Freinet-Pädagogik“ angewendet werden dürften, sondern diese nur dann, wenn sie den empirischen Test auf ihre Wirksamkeit bestanden haben.
- Oder es würde bedeuten, Schulbücher nicht mehr einfach von Autoren schreiben zu lassen und den puren Absatz zu belohnen, sondern die Lehrmittel nur dann einzusetzen, wenn sie Brauchbarkeit erwiesen haben.
- Schliesslich würde es bedeuten, die Tauglichkeit auch von getesteten Methoden periodisch überprüfen, also nicht nur dem Urteil der Lehrkraft zu überlassen.

Das durchzusetzen, ist weitgehend unstrittig. Sehr umstritten ist in der amerikanischen Fachdiskussion die sehr enge Verknüpfung von Qualitätssicherung mit Leistungstests (No Child Left Behind: What Will it Take? 2002; allgemein auch SACKS 1999 oder MCNEIL 2000). Die Kritik betrifft vor allem die „bürokratische Implementation“ der Leistungskontrollen, die im Verdacht steht, die Leistungen nicht zu erhöhen, sondern zu senken und vor allem nichts zur Verbesserung der Schulen der Armen und der Minderheiten beizutragen (MCNEIL 2000, S.9f.). Andererseits sind Tests nicht nur schädlich, und es gibt genügend Evidenz, dass sie zur Förderung der Leistung eingesetzt werden können. Zudem ist die amerikanische Öffentlichkeit keineswegs mehrheitlich gegen regelmässige Leistungstests, sofern die Instrumente transparent und fair zum Einsatz kommen.

Das Gesetz *No Child Left Behind* ist ebenso als neo-konservativ bekämpft worden wie das Urteil des amerikanischen Supreme Court vom 27. Juni 2002, welches die Verteilung von Bildungsgutscheinen an katholische Privatschulen als nicht verfassungswidrig bezeichnet hat.[188] Dazu gleich mehr. Zunächst gegen die ideologische Auseinandersetzung gesagt: Ob mit dem Kampf gegen das Phantom des „Neo-Konservativismus"[189] der Trend gestoppt werden kann, ist fraglich. Eher ist wahrscheinlich, dass eine ähnliche Diskussion auch im deutschen Sprachraum Platz greift, und zwar in allen vier Bereichen, also der Bildungsfinanzierung, der lokalen Kontrolle, der internen Flexibilisierung sowie der empirischen Beschreibung der Effekte. Mit dem *Education Reform Act* von 1988 setzte in England eine ähnliche Entwicklung ein, die beim Wechsel der politischen Administration nicht etwa aufgegeben, sondern noch verstärkt wurde, verbessert um Elemente zum Beispiel der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die die konservative Regierung nicht durchsetzen konnte oder wollte.

Was hat das abschliessend mit freier Schulwahl zu tun? „Bildungsgutscheine" oder *vouchers* sind Instrumente zur Veränderung der Bildungsfinanzierung. Das Prinzip ist einfach:

- Statt Schulen mit festen Budgets auszustatten, erhalten Eltern oder Erziehungsberechtigte Bildungsgutscheine, mit denen sie Schulen für ihre Kinder auswählen können.
- Genauer: Die Eltern erhalten aus dem staatlichen Finanzierungsaufkommen eine bestimme Summe, die sie in Schulen ihrer Wahl investieren können.
- Noch genauer: Die Schulen erhalten nicht automatisch Schüler zugeführt, vielmehr müssen sie Kundenwünsche berücksichtigen und treten untereinander in Wettbewerb.

Die Höhe ihres Budgets richtet sich nach der Wahl ihrer Kunden. Verwaltungstechnisch würde daraus folgen, die Schulkreisbindung zu lockern oder ganz aufzulösen. Im Rahmen der Möglichkeiten des Transports können sich Eltern in ihrem Umkreis jede Schule aussuchen, die sie wünschen. In der Theorie können sie sich damit auch die Bildung aussuchen, die sie für ihr Kind wünschen.

Das Konzept der Bildungsgutscheine ist in den Vereinigten Staaten seit der REAGAN-Administration Gegenstand erbitterter bildungspolitischer Auseinandersetzungen, die vor allem zwischen den Lehrerverbänden und Elternorganisationen geführt wurden und werden. Das Konzept der *Vouchers* ist 1955 von MILTON FRIEDMAN neu formuliert worden, aber hat bis zu Beginn der achtziger Jahre kaum Beachtung gefunden. Erst unter dem Einfluss neoliberaler Politikberatung sind Versuche unternommen worden, die Grundordnung der Bildungsfinanzierung zu verändern, ohne dabei bislang mit grösseren Erfolgen aufwarten zu können.

---

[188] In einem Pilotprojekt des Bundesstaates Ohio für die Stadt Cleveland, deren innerstädtische Schulen eine extrem schlechte Qualität aufweisen, sind Bildungsgutscheine zur Förderung der einkommensschwachen und bildungsfernen Familien eingesetzt worden. 95 Prozent der betroffenen Familien wählten katholische Privatschulen als Ersatz für die öffentlichen Schulen. Das Urteil des Supreme Court hält fest, dass darin keine Verletzung des Gebotes der Trennung von Staat und Kirche und so auch keine ungewollte staatliche Subventionierung privater Bildungsanbieter zu sehen sei, weil die betroffenen Familien frei gewählt hätten und sich dabei unter genügend Wahlmöglichkeiten entscheiden konnten. (http://laws.findlaw.com/us/000/00-1751.html)

[189] Materiell ist das Gegenbild zur liberalen Auffassung der Welt etwa nachzulesen in KRISTOL (1995).

Am 27. Juni 2002 fällte der Oberste Gerichtshof der Vereinigten Staaten mit fünf gegen vier Stimmen ein bahnbrechendes und in seinen Folgen kaum absehbares Urteil. Die Entscheidung in drei Fällen, darunter *Zelman, Superintendent of Public Instruction Ohio, et al. versus Simmons-Harris et al.* (http://laws.findlaw.com/us/000/00-1751.html) bestätigt erstmalig auf juristischem Wege das Konzept der Bildungsgutscheine. Konkret ging es um ein Pilotprojekt des Bundesstaates Ohio, das für die Stadt Cleveland Bildungsgutscheine einführen wollte. In diesem Fall handelte es sich um Stipendien für Kinder aus einkommensschwachen Familien der *inner city*, die in ihrer Schulwahl unterstützt werden sollten.

Das Projekt war von einem Appellationsgericht gestoppt worden, weil 95 Prozent der Schüler, denen Bildungsgutscheine zuerkannt wurden, sich mit ihren Eltern für eine katholische Schule entschieden hatte. Das Gericht sah darin eine Gefährdung der Trennung von Staat und Kirche. Der Supreme Court hob dieses Urteil auf. Das Gericht sah es als erwiesen an, dass die betroffenen Familien genug Wahlmöglichkeiten vor Ort gehabt hätten und der Staat keineswegs als Sponsor religiöser Schulen aufgetreten sei. Umgekehrt hätten die ärmeren Familien auf diesem Wege eine faire Gelegenheit erhalten, die schlechten innerstädtischen Schulen abzuwählen und für ihre Kinder die Schulen auszusuchen, die sie für geeignet halten. Chefrichter WILLIAM REHNQUIST beschrieb Projekt von Cleveland als „a program of true private choice“.

Vordergründig geht der Streit um die Frage, ob der Staat mit dem Mittel der Bildungsgutscheine religiöse Schulen finanzieren darf. Das Urteil des Supreme Court geht aber viel weiter, es unterstützt Bildungsgutscheine als das Instrument der freien Schulwahl, gegen, wie Richter CLARENCE THOMAS formulierte, ein romantisiertes Ideal der universellen öffentlichen Bildung, das im Effekt vor allem die Kinder aus armen Familien und ethnischen Minderheiten benachteilige. Dass die innerstädtischen Familien mit Bildungsgutscheinen eine katholische Schule gewählt haben, lässt sich als klares Misstrauensvotum gegen die praktizierte Form der öffentlichen Bildung deuten.

Das Urteil bindet die Bundesstaaten nicht. Es hält Programme mit Bildungsgutscheinen für legal, aber schreibt sie nicht vor. Aber ganz sicher wird das Urteil die ohnehin schon heftige Debatte nochmals steigern und vor allem den Anhängern der freien Schulwahl Auftrieb verliehen, die bislang vom bildungspolitischen Establishment in Schach gehalten werden konnten. In Kalifornien und Michigan sind Voucher-Programme mit einem Referendum abgelehnt worden, die jetzige Administration BUSH, die solche Programme befürwortet, sieht sich einer starken Opposition im Kongress gegenüber, und bislang gibt es kaum administrative Vorstösse in dieser Richtung. Neben Ohio verfolgen nur zwei weitere Bundesstaaten, nämlich Wisconsin und Florida, Programme mit Bildungsgutscheinen, wesentlich solche, die auf Stipendien für ärmere Familien setzen.

Die Abwehrfront könnte zusammen brechen. Die öffentliche Meinung in den Vereinigten Staaten ist gespalten, nur etwa die Hälfte war nach einer Umfrage 2001 gegen Bildungsgutscheine, etwas weniger als die Hälfte war dafür. Die Zahl der Befürworter nimmt in dem Masse zu, wie die Qualität der öffentlichen Schulen sinkt. Sie ist besonders gross in grosstädtischen Ballungsgebieten. Mit freier Schulwahl und Unterstützung durch Bildungsgutscheine können Eltern bessere Qualität wählen, und zwar solche religiöser und säkularer Privatschulen. Der Supreme Court hielt die Wahlmöglichkeiten insgesamt für ausreichend; wenn sich Eltern verstärkt für religiöse Schulen entscheiden, so ist das die Folge ihrer freien Wahl.

Was mit diesem Urteil eigentlich zur Rede steht, ist die Qualität der öffentlichen Schulen und wie man sich gegen schlechte Qualität oder Benachteiligung zur Wehr setzen kann. Das Problem lässt sich über die spezifischen Verhältnisse in den Vereinigten Staaten hinaus durchaus verallgemeinern: Es kann nicht einfach der Staat bestimmen, was die Qualität öffentlicher Bildung ausmacht, und mittelfristig kann auch in Deutschland oder in der Schweiz Schulbesuch nicht mehr einfach verordnet werden. Das spricht nicht gegen öffentliche Bildung, wohl aber dagegen, sie ohne Anhörung und Partizipation der Betroffenen zu realisieren. Das Thema der Schulwahl steht auf der Agenda, und es wird dort entschieden, wo die Qualität der Schule zur Diskussion steht.

Die Schulqualität ist auch in der Schweiz nicht einheitlich, sondern unterschiedlich, zum Teil - je nach Einflussfaktoren - grob unterschiedlich. Wie will man Eltern erklären, ihre Kinder müssten schlechte Qualität in Kauf nehmen, nur weil sie im falschen Schulkreis eingeschult wurden? Wenn ernsthaft Qualitätsmessungen durchgeführt werden, ist unvermeidlich, dass starke Qualitätsunterschiede sichtbar werden, die sich in Rankings niederschlagen, die informell längst vorhanden sind. Dann wird sich vermutlich die Freigabe der Schulwahl nicht lange auf sich warten lassen, denn mit welchem Argument sollte man Eltern davon abhalten, das zu tun, was die innerstädtischen Familien in Cleveland getan haben, nämlich bessere Schulqualität für die Ausbildung ihrer Kinder zu wählen?

Der Hinweis, so schlecht wie die 1995 vor dem Zusammenbruch stehenden Schulen in der Stadt Cleveland seien die Schweizer Schulen bei weitem nicht, bringt keine Entlastung. Die Kernfrage ist, was geschehen soll, wenn hohe Qualitätsunterschiede im staatlichen Bildungsangebot sichtbar werden. Mehr Geld, mehr Lehrerstellen, mehr Ausbildung wird die Qualität nicht angleichen, es ist nur eine Illusion der Bürokratie, dass staatliche Mittel überall gleich Qualität erzeugen. Aber dann wird die Frage der Bildungsversorgung sich mit der Frage verknüpfen, wo die beste Versorgung gegeben ist und wie man sie erreicht. Wenn diese Frage nicht sozialdarwinistisch entschieden werden soll, ist politischer Handlungsbedarf unübersehbar.

Das macht Qualitätssicherung zu einem vorrangigen Problem. Zur Qualitätssicherung gehört auch die Frage, was staatliche Schulpflicht eigentlich ausmacht und ob damit zwingend der Ausschluss von Wahlmöglichkeiten verbunden sein muss. Es hilft den betroffenen Familien nicht, wenn man ihnen sagt, sie seien leider „bildungsfern“, aber müssten trotzdem das staatliche Bildungsprogramm nutzen. Umgekehrt wäre auch zu fragen, wieso Schulqualität sich auf die Bildungsnähe des Elternhauses stützen kann, ohne darin einen externen Profit zu sehen, der eigentlich unverdient ist. *More of the same* ist keine Sicherung der Qualität, man wird schon unangenehmere Fragen diskutieren müssen, wenn die Schulentwicklung vorankommen soll.

4. Probleme der Pädagogik

Das historisch massgebende pädagogische Konzept, Kinder wahrzunehmen und sie zu bezeichnen, ist das *Defizit*. Wahrnehmung und Bezeichnung setzen ein *noch nicht* voraus, für das wahlweise die Begriffe „Erziehung“ oder „Entwicklung“ eingesetzt werden. Kinder *sind* „noch nicht“, aber *werden* „etwas“, mit Hilfe ihrer eigenen Natur und/oder durch die Betreuung Dritter. Grundlegend ist dabei die Differenz zwischen *Kindern* und *Erwachsenen*. Von Erwachsenen wird angenommen, sie seien mehr und anderes als Kinder, also hätten jene Defizite überwunden, die Kindern attestiert werden. Für diese Differenz ist eine spezifische Form von Kommunikation entwickelt worden, die Defizite mit Zielsetzungen verbindet. Erziehung und Entwicklung sollen nicht einfach durch kontingente Situationen der Erfahrung, sondern durch Ziele gesteuert werden. Die Ziele geben an, dass und wie die Defizite überwunden werden können. Das oberste oder höchste Ziel dabei soll *Mündigkeit* sein.

Das ist tatsächlich ein Problem der Pädagogik und nicht zwingend auch der Erziehung, sofern man darunter einen alltäglichen Erfahrungsprozess oder eine *day-by-day-practice* (OELKERS 2001) versteht, die sich nicht durch allgemeine Ziele, sondern nur mit Entscheidungen sowie das Bearbeiten von Risiken steuern lässt. Nicht zufällig nimmt man allenfalls Ratgeber zur Hand, aber liest keine ambitionierten Erziehungstheorien, wenn man Probleme des Alltags bearbeiten will. Ratgeber sind nicht erst heute die erfolgreichsten Bücher der Pädagogik. Erziehung ist eine praktische Angelegenheit, für sie wünscht man sich Rat, weil sie unsicher ist und immer neu austariert werden muss. Von Anfang an war guter Rat vergleichsweise billig, weil hohe Auflagen erzielt und Erziehungsratgeber oft Jahrzehnte immer wieder nachgedruckt wurden.

Früh ist dabei auch versucht worden, mit Paradoxien im Titel zu arbeiten und so Aufmerksamkeit zu erzielen. Ein Beispiel ist CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANNS[190] Bestseller

Krebsbüchlein
oder Anweisung
zu einer *unvernünftigen* Erziehung
der Kinder.

Das Buch erschien 1780 zum ersten Mal, allerdings unter einem zunächst ganz anderen Titel, nämlich

Anweisung zu
einer zwar nicht vernünftigen,
so doch modischen
Erziehung der Kinder.

„Krebsbüchlein" hiess die Schrift seit der dritten Auflage 1792. Das Buch war mehr als hundertfünfzig Jahre mit verschiedenen Unterbrechungen im Buchhandel erhältlich, die letzte deutsche Ausgabe erschien 1961. Grosse Verbreitung fand die von ERNST SCHRECK besorgte Reclam-Ausgabe im Jahre 1894, die zum 150. Geburtstage SALZMANNS erschien. In dieser Ausgabe findet sich auch SALZMANNS Vorrede zur dritten Auflage des Buches, in der zum ersten Male der Ausdruck „Krebsbüchlein" auftauchte, der auf den Krebsgang der falschen Erziehung anspielte.

In diesem Vorwort gibt SALZMANN eine folgenreiche Bestimmung der „Erziehung" als dem zentralen Gegenstand der Pädagogik:

> „Nach meiner Empfindung ist das wahre Elend der Menschen immer eine Folge der menschlichen Vorurteile, Torheiten, Schwäche usw., die nicht mit ihrer Natur wesentlich verbunden ist, sondern fast immer durch *eine fehlerhafte Erziehung*, teils genährt, teils wirklich hervorgebracht werden …
> Es scheint also wirklich, als wenn der *vorzüglichste Grund* vom menschlichen Elende in der *ersten Erziehung* liege, die dem Menschen gegeben wird, und dass also diese müsse verbessert werden, wenn jenes sich mindern soll"
> (SALZMANN 1894, S. 21; Hervorhebungen J.O.).

Bis in die heutige PISA-Diskussion der mangelhaften Frühförderung und so bis in die Abstimmung über das Zürcher Volksschulgesetz hinein ist das ein stehendes Argument. Das gilt letztlich auch für den Zusatz oder die von SALZMANN nahe gelegte Schlussfolgerung, wonach

> „eben dieses … uns die stärkste Hoffnung zu *besseren Menschen* und *glücklicheren Zeiten*" geben würde (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

---

[190] CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN (1744-1811) studierte von 1761 bis 1764 Evangelische Theologie in Jena. Er übernahm danach verschiedene Pfarrstellen, darunter seit 1772 an der Andreaskirche in Erfurt. 1780 wurde er als Liturg und Religionslehrer an das von JOHANN BERNHARD BASEDOW gegründete *Philanthropin* in Dessau berufen. Am 29. Februar 1784 gründete SALZMANN in Schnepfenthal am Rande des Thüringer Waldes eine eigene Erziehungsanstalt, die bis heute Bestand hat. SALZMANN war einer der einflussreichsten und viel gelesensten pädagogischen Schriftsteller seiner Zeit.

Das setzt eine Defizitannahme und eine Bedarfsanalyse voraus, ohne dass SALZMANN diese Begriffe benutzt hätte. Aber er schreibt:

> „Vor den letzten zehn Jahren wurde über die Erziehung äusserst wenig gesagt. Die Pflicht, die Kinder gut zu erziehen, wurde zwar von allen Kanzeln gepredigt und eingeschärft, aber *wie* man Kinder gut erziehen müsse, davon war gemeiniglich tiefes Stillschweigen“
> (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Im deutschen Sprachraum schwoll die nicht-konfessionelle Erziehungsliteratur seit Mitte des 18. Jahrhunderts rasch an, es entstand eine eigene Gattung von Ratgebern, die von „Erziehungsschriftstellern“ verfasst wurden. Am Ende des Jahrhunderts waren das mehr als 450 Namen, darunter SALZMANN als einer von vielen (BAUR 1790). Von daher stimmt SALZMANNS Einschätzung, es sei über Erziehung „äusserst wenig“ gesagt worden, nicht. In zahllosen Schrift ist immer wieder versucht worden, das *Know How* der richtigen oder der guten Erziehung darzustellen. SALZMANN hat dieses Anliegen nur besonders effektvoll zum Ausdruck gebracht, auch weil er das fehlende *Know How* als universelles Defizit ansah, also nicht mit einer bestimmten soziale Klasse in Verbindung brachte. Erziehung werde *generell* und *überall* falsch betrieben.

Weil das pädagogische Wissen um die richtige Erziehung unbekannt sei oder zumindest kaum Verbreitung gefunden habe, dürfe man sich nicht wundern, so SALZMANN,

> „wenn nicht nur von der rohen, sittenlosen Menschenklasse, sondern auch oft von den gelehrtesten, aufgeklärtesten Menschen in den besten Absichten sehr wichtige *Erziehungssünden* begangen wurden, und oft die Kinder der gelehrtesten, rechtschaffensten Väter am schlechtesten gerieten“
> (SALZMANN 1894, S. 21).

Heute nennt man das „Wohlstandverwahrlosung“, die ganz wie bei SALZMANN auf „Erziehungssünden“ zurückgeführt wird. Wenn Kinder schlechte Eigenschaften ausbilden oder, wie man im 18. Jahrhundert sagte, „missraten“, dann ist die Erziehung schuld, und nur sie. Genauer: Die *falsche* Erziehung ist schuld, diejenige, die die Erziehungssünden begeht. Diese Sünden listet SALZMANN in seinem *Krebsbüchlein* auf. Er beschreibt

- Mittel, sich bei den Kindern *verhasst* zu machen,
- Mittel, Kinder gegen sich *misstrauisch* zu machen,
- Mittel, sich bei den Kindern *verächtlich* zu machen,
- Mittel, Kindern frühzeitig *Hass* und *Neid* gegen ihre Geschwister einzuflössen,
- Mittel, bei Kindern die *Menschenliebe* zu ersticken,
- Mittel, Kindern die *Grausamkeit* zu lehren,
- Mittel, die Kinder *rachsüchtig* zu machen,
- Mittel, Kindern den *Neid* zu lehren,
- Mittel, Kinder *Schadenfreude* beizubringen,
- Mittel, Abscheu gegen *gewisse Tiere* einzuflössen,
- Mittel, Abneigung gegen *fremde Religionsverwandte* einzuflössen,
- Mittel, die Kinder gegen die *Schönheiten der* Natur unempfindlich zu machen, etc.

Die beiden Mittel, gegen die „Schönheiten der Natur“ zu erziehen, sind:

I. Verweise[191] es ihnen, wenn sie die Natur beobachten wollen, und suche sie durch allerlei Versprechungen davon abzubringen.
II. Suche deine Kinder sehr früh zur Erlernung der lateinischen Sprache zu bringen (ebd., S. 76ff.).

Andere Regeln der negativen Erziehung beziehen sich auf Lügen, Verdriesslichkeit, Verleumdung und Trotz:

I. Halte sie fein frühzeitig zum Lügen an!
II. Belache und belohne die Lügen!
III. Glaube alles, was dir deine Kinder sagen!
IV. Strafe deine Kinder, wenn sie die Wahrheit sagen!
V. Gib ihnen in deinen Gesprächen Veranlassung zum Lügen!
VI. Muntere deine Kinder auf, anderen recht Böses nachzureden!
VII. Zeige ihnen alle Dinge von der schlimmen Seite!
VIII. Stelle ihnen Dinge recht süsse vor, die sie nicht haben können!
IX. Achte nicht auf ihre Bitten! Sei aber willfährig, ihren Willen zu tun, sobald sie etwas mit Heftigkeit fordern!
(ebd., S. 97ff.).

Damit sollen Erwachsene erzogen werden, die man auf mögliche Erziehungssünden aufmerksam machen muss, damit sie dann umso besser den Weg der richtigen Erziehung gehen können. Allerdings ist zweifelhaft, ob Eltern wirklich intentional zum lügen erziehen, zur üblen Nachrede auffordern oder ihre Kinder ständig in double-bind-Situationen versetzen. Die unvernünftige Erziehung ist einfach nur ein didaktisches Konstrukt, an dem der Sinn der vernünftigen Erziehung demonstriert werden soll. Wer nämlich nur auf die Sünden aufmerksam gemacht wird, weiss noch nicht, was der Glaube ist. Daher schreibt SALZMANN 1794 einen positiven Ratgeber, der zwei Jahre später in neuer Ausgabe unter dem Titel erschien:

Conrad Kiefer
oder
Anweisung
zu einer vernünftigen
Erziehung der Kinder.
Ein Buch fürs Volk.

Beschrieben wird hier die Entwicklung des Kindes und wie die richtige Erziehung auf jeder Stufe der Entwicklung aussehen muss. Demnach soll die Erziehung

- früh Sorge tragen für die Seele des Kindes (SALZMANN 1796, S. 31ff.)
- durch gute Beispiele überzeugen (ebd., S. 77ff.),
- frei von Prügeln sein und nur im extremen Notfall die Rute gebrauchen (ebd., S. 85ff.),
- unmittelbares Naturerleben vermitteln (ebd., S. 96ff.),
- sich mit gutem Unterricht ergänzen (ebd., S. 132ff.)
- und von verständigen Personen realisiert werden (ebd., S. 152ff.).

[191] Verweigere.

Aber erreicht man damit universelle Ziele wie die des „besseren Menschen“ oder der „glücklicheren Zeiten“? Eine Bedingung dafür ist sichtlich *nicht* zu erfüllen:

> „Es ist wahr, dass bey der Erziehung der Kinder manches schwere Pünktchen vorkommt, bey dem auch der vernünftigste Vater nicht gleich weiss, was er zu thun oder zu lassen hat. Da bekommt das Kind einen körperlichen Zufall, wovon man den Grund nicht sogleich finden kann, ein anderes nimmt einen Fehler an, von dem man nicht weiss, wo er herkommt. Wer sich's nun commode machen will, der lässt es halt gehen, wie es geht, und schiebt die Schuld von allen Krankheiten und Fehlern der Kinder auf sie selbst und sagt: diess Kind ist von Natur aus schwächlich, jenes ist ein Teufelsbraten u.s.w. *Wem aber die Erziehung seiner Kinder ein Ernst ist, der denkt so lange nach, bis er auf den wahren Grund gekommen ist, und ein Mittel gefunden hat, das Übel wegzuschaffen.* Und dann gelingt es ihm f a s t immer“
> (ebd., S. 102; Kursivstellung J.O.).

Fast immer?

> „F a s t immer, sage ich; denn das ist freylich nicht zu leugnen, dass manche Kinder schwächlich und kränklich gebohren werden, andere höchst einfältig, oder träge, oder heftig sind; so dass die grösste Mühe, die man auf sie wendet, weiter nichts, als Flickwerk ist. Diess sind aber nur die Ausnahmen. Die mehresten Kinder werden doch gesund gebohren, und haben gute Anlagen“
> (ebd., S. 102/103).

Körperliche und geistige Gesundheit sowie gute Anlagen sind die Bedingung dafür, dass die richtige Erziehung auf dem Weg gebracht werden kann. Alles andere wird den Eltern und Erziehern angelastet:

> „Ich gebe daher allen Eltern, die mir klagen, dass ihre Kinder krank oder böse wären, den Rath, dass sie sogleich untersuchen, ob sie nicht etwas in der Erziehung versehen haben. Diejenigen, die mir folgen, danken mir für meinen guten Rath; diejenigen aber, die die *Schuld*, warum die Kinder *nicht* gerathen, den *Kindern* beymessen, werden auch nichts Gutes aus ihnen ziehen. Wenn ihr mir nicht glauben will, so lese er nur das Krebsbüchlein, da werden ihm die Augen bald aufgehen“
> (ebd., S. 103; Hervorhebungen J.O.).

Die Kinder geraten wohl, wenn die Erziehung den richtigen Weg einschlägt. Das kann nachgelesen werden, eben so das Ungekehrte, nämlich, wie man es falsch macht. Freilich muss man behaupten, dass es *eine* richtige und *eine* falsche Erziehung gibt, während Kinder zugleich in ihrer biographischen Einzigartigkeit wahrgenommen werden. Die eine „richtige“ Erziehung muss irgendwie in *alle* Kinder hineingelangen, ebenso müssen *alle* Kinder vor der falschen Erziehung bewahrt werden. Denkbar ist das, weil hinter der biographischen Einzigartigkeit noch etwas anderes steht, nämlich die Natur des Kindes, seine Entwicklung oder seine Erziehungsbedürftigkeit.

Damit haben Ziele, Normen und Werte der Erziehung einen anderen Adressaten als das individuelle Kind, das je nur für sich betrachtet werden müsste und Verallgemeinerungen nicht erlauben würde. Ziele sollen erreicht, Normen und Erwartungen erfüllt werden, Erfüllung heisst Zunahme in der Qualität, also Steigerung. Die allgemeine Steigerungsformel der Erziehung heisst „Mündigkeit“, mit ihr werde ich beginnen (4.1.). In einem zweiten Schritt werde ich auf die problematische Funktion der Historiographie eingehen. Die

pädagogische Normativität und damit die Sprache der Ziele wird durch eine starke Geschichtsschreibung gesichert, die suggeriert, dass die vorbildliche Vergangenheit das Handeln der Gegenwart und so der Zukunft gewährleisten kann (4.2.). Das erklärt auch die ungebrochene Präsenz der Reformpädagogik, von der fast alle Handlungsprogramme ausgehen oder auf die zurückgeführt werden. Auf sie werde ich am Ende dieses Abschnuittes zu sprechen kommen (4.3.).

4.1. Ziele, Werte und die Kinder

In der deutschsprachigen Pädagogik heisst der offenbar zentrale Zielbegriff der Erziehung „Mündigkeit". Dieser Begriff wird *nur* in der deutschen Pädagogik verwendet und dies erst seit den späten sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Obwohl er rückwirkend der Aufklärung zugeschrieben wird, findet er sich bei den pädagogischen Autoren des 18. Jahrhunderts, also den „Erziehungsschriftstellern" nicht. SALZMANN hat nie behauptet, das Ziel der Erziehung sei „Mündigkeit". Seine Schrift über Conrad Kiefer ist immer wieder als der „deutsche Emil" bezeichnet worden,[192] und tatsächlich erkennt man die Vorlage ROUSSEAUS wieder, etwa wenn am Ende Conrad mit Mariechen verheirat und in die Welt entlassen wird (SALZMANN 1796, S. 262ff.),

> nicht als „mündiger Mensch", sondern als „rechtschaffener Mann", der „sich nicht leicht Leiden durch seine eigene Schuld zuziehen wird. Er hat Vertrauen auf Gott gelernt, das wird ihn in den Stand setzen, sich bey unverschuldeten Trübsalen zu beruhigen, und aus denselben zu retten"
> (ebd., S. 268).

Von „Mündigkeit" ist keine Rede, wie auch? Mündigkeit ist ein Rechtsbegriff, der seit dem römischen Recht einen Rechtsakt bezeichnet, mit dem Unmündige in den Stand mündiger Bürger versetzt werden, die für sich selbst zuständig und verantwortlich sind, also die wählen können, Besitz erwerben, in vollem Umfang strafmündig oder heiratsfähig sind. Der Begriff bezeichnet einen Akt des klar definierten Übergangs, keinen vagen Prozess der imaginären Steigerung. Daher ist zu recht darauf verwiesen worden, dass in der deutschen Nachkriegspädagogik „Mündigkeit" eher nur eine *Pathosformel* im Sinne LUHMANNS gewesen ist (RIEDIGER-LADICH 2002), keine reale Zielgrösse, mit der man konkrete Kinder beeinflussen könnte.

Kinder sollen mündig *werden*, was zwingend voraussetzt, dass sie nicht bereits mündig *sind*. Erziehung und Bildung wären dann nur aufgrund dieser Differenz notwendig, was umgekehrt heisst, sie sind nur dann legitim, wenn sie der Mündigkeit dienen. Das wird bis heute erfolgreich behauptet (BROSE 2002), allerdings nur im *deutschen* Sprachraum, woraus folgen würde, dass nur hier „Erziehung zur Mündigkeit" möglich ist oder überhaupt unternommen werden kann. Wie soll man „Mündigkeit" übersetzen? Etwa mit *maturity* oder *maturité*? Es gibt mindestens im Englischen oder Französischen keine genaue Entsprechung, weil es keine vergleichbare philosophische Besetzung des Begriffs gibt, wobei oft vergessen wird, dass nicht nur rechtsgeschichtliche, sondern vor allem auch theologiegeschichtliche

---

[192] Etwa: Lexikon der Pädagogik, Band III, Bern 1952, S. 405.

Quellen zu Rate gezogen werden müssen, wenn mehr geschehen soll, als bei der Rede von der „Erziehung zur Mündigkeit“ auf KANT und ADORNO zu verweisen.

Die Frage, was unter „Mündigkeit“ verstanden werden soll, hat JÜRGEN HABERMAS in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung vom 28. Juni 1965[193] autoritativ und wirkungsvoll beantwortet. Diese Vorlesung hiess einfach *Erkenntnis und Interesse* und hat HABERMAS' Ruhm schlagartig begründet. Sie ist wahrscheinlich die am meisten zitierteste Antrittsvorlesung, die es gibt. Ich erinnere nur daran, dass Mündigkeit auf „Selbstreflexion“ bezogen und mit „erkenntnisleitenden Interessen“ zusammengebracht wurde, die sich in den drei Medien „*Arbeit, Sprache und Herrschaft*“ bilden würden. Erkenntnis beziehe sich auf Interesse, und mit der Selbstreflexion gäbe es ein spezifisches Interesse an Mündigkeit.

Für die Rezeption von HABERMAS in der Pädagogik war der Satz entscheidend, dass die „Massstäbe der Selbstreflexion“ *theoretisch gewiss* seien. Genauer:

> „Das Interesse an Mündigkeit schwebt nicht bloss vor, es kann a priori eingesehen werden. Das, was uns aus der Natur heraushebt, ist ... der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können: *die Sprache*. Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit *für uns* gesetzt. Mit dem ersten Satz ist die Intention eines allgemeinen und ungezwungenen Konsens unmissverständlich ausgesprochen. Mündigkeit ist die einzige Idee, deren wir im Sinne der philosophischen Tradition mächtig sind“ (HABERMAS 1970, S. 163).

Mich interessiert im Folgenden nicht, ob diese starke Ankündigung durch die spätere Diskurstheorie von HABERMAS eingelöst wurde oder nicht. Die pädagogische Rezeption hat dort angeschlossen, wo das „emanzipatorische Erkenntnisinteresses“ (ebd., S. 164)[194] begründet und stark gemacht wurde. Was einige Jahre später die „kritische Erziehungswissenschaft“ genannt wurde, setzte Mündigkeit mit *Emanzipation* gleich, also verstand Erziehung als Prozess der Befreiung von Herrschaft, übrigens ohne je eine demokratietheoretische Begründung verwendet zu haben. Mit HABERMAS wollte die „kritische Erziehungswissenschaft“ davon ausgehen, dass die *Massstäbe* der Selbstreflexion *theoretisch gewiss* und so Mündigkeit „für uns“ . alle - *gesetzt* seien. Dann blieb nur noch übrig, sie praktisch zu realisieren, also Erziehung auf Emanzipation einzustellen.

Es fällt auf, dass in dem zentralen Zitat der Antrittsvorlesung das Wort „Kind“ nicht vorkommt. In der pädagogischen Rezeption der Theorie von HABERMAS war entsprechend ständig von „Mündigkeit“ die Rede war, ohne Kinder zu erwähnen. Genauer muss ich sagen: Kinder waren Objekt einer Erziehung zur Mündigkeit, über die sie selbst nicht bestimmen konnten, die ihnen also nicht die Freiheit der Wahl liess. „Mündigkeit“ als *einzige* Idee, deren wir im Sinne der philosophischen Tradition mächtig sind, war ein so hohes Gut und ein so überragendes Ziel, das man es nicht einfach Kindern überlassen konnte, ihm zu folgen oder nicht. Eigentlich wurde ausgeschlossen, dass überhaupt irgendjemand diesem Ziel *nicht* Folge leisten dürfe. Mündigkeit war in diesem Sinne *autoritativ*.

Es heisst „Erziehung *zur* Mündigkeit“, nicht „Erziehung *in* Mündigkeit“. Mündigkeit ist die Zielformel und nur in diesem Sinne die Bedingung der Praxis. Letztlich ist dass Konzept *paternal*, es lässt den Kindern Freiheit nur im Sinne des Ziels, also keine wirkliche

---

[193] Erstveröffentlichung in: Merkur Heft 213 (Dezember 1965), S. 1139-1153 (HABERMAS 1970, S. 146-168)

[194] „In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung. Das emanzipatorische Erkennntisinteresse zielt auf den Vollzog der Reflexion als solcher ... *In der Kraft der Selbstreflexion sind Erkenntnis und Interesse eins*“ (HABERMAS 1970, S. 164).

Freiheit. Über ein Ziel wie Mündigkeit kann nur der urteilen, der dem Zielen bereits ausgesetzt war, also der mündig *ist*. Unmündige können daher nicht bestimmen, ob sie mündig werden wollen oder nicht, im Sinne von HABERMAS wäre das auch ganz unsinnig, weil sie sich dann gegen die Sprache stellen müssten, was weder möglich noch angeraten ist. Andererseits, verkoppelt mit Erziehung wird „Mündigkeit" zu einer Steigerungsformel, der sich niemand entziehen kann und soll. Die Voraussetzung ist, dass Erwachsene für Kinder in eine Stellvertreterposition geraten, die nicht auf Wechselwirkung angelegt ist, weil ja nur die Mündigkeit der einen Seite, die der Kinde, befördert werden soll.

Damit lassen mindestens drei Probleme verbinden, die ich im Folgenden diskutieren werde:

- Die religiösen Konnotationen von Zielen wie „Mündigkeit" bleiben erhalten, mindestens in pädagogischer Hinsicht, weil Erlösungserwartungen unverzichtbar sind, wenn tatsächlich ein „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse" verfolgt werden soll. Dafür spricht, dass Mündigkeit qualifiziert werden muss und sich nicht einfach dadurch ergibt, dass wir sprechen und Sätze bilden.
- Andererseits ist das Bild des Kindes allzu sehr dem Erziehungsvorhaben angepasst. Die Optik verschiebt sich, wenn man Kinder nicht einfach als „erziehungsbedürftig deklariert", sondern sie von ihren eigenen Potentialen her versteht. Dafür gibt es eigene historische Quellen, allerdings nicht solche, die an Lehren wie die der Erbsünde oder der *tabula rasa* anschliessen.
- Drittens stellt sich das Problem, wie „Erziehung" und „Freiheit" in ein Verhältnis zu setzen sind, wenn die dominanten Strömung der Pädagogik seit ROUSSEAU Freiheit sagt und Lenkung meint.

Wenn von „Erziehung *zur* Mündigkeit" die Rede ist, dann verweisen Pädagoginnen und Pädagogen immer sofort auf *mangelnde* Mündigkeit, ohne dass klar wäre, von welchem Sättigungsgrad an Kinder aus der Erziehung in die Mündigkeit entlassen werden.

- Wie viel Erziehung *genug* ist,
- *wann* die pädagogische Stellvertretung *aufgegeben*
- und *welche* Mündigkeit dann erwartet werden kann,
- ist in der pädagogischen Rhetorik notorisch unterbestimmt.

Das fällt nicht weiter auf, weil die Defizite verschoben und immer neue Defizite erzeugt werden können. Aber dann ist „Mündigkeit" keine *bestimmbare* Grösse, die sie doch sein muss, wenn Erziehung sie befördern oder gar herstellen soll. Mit der Magie von Mündigkeit beginne ich.

Der historische Grund für den Vorrang der Mündigkeit scheint die Aufklärung zu sein. Ich riskiere es, den meistzitierten Satz und sozusagen das Fanal der Aufklärung anzuführen, mit dem sich, allerdings wiederum nur in deutschen rhetorischen Kontexten, unmittelbar Einverständnis erzielen lässt, was „Aufklärung" ist und was nicht. Der Satz ist gleichzeitig abgenutzt und befeuernd, er fehlt bis heute in keiner Rede, die Mündigkeit als Erziehungsziel bezeichnet und die Pädagogik in die Tradition der Aufklärung gestellt sehen will.

> „*Aufklärung* ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die

Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliessung und das Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen bedienen zu können“ (KANT 1783/1977, S. 452).

Kinder, wie KANT sie in seiner Anthropologie versteht, bedienen sich ihres Verstandes wenn, dann *unter Leitung* von Anderen.[195] Der Satz zur Definition von „Aufklärung“ kann also mindestens mit Blick auf KANT nicht pädagogisch verstanden werden. Das hat nicht daran gehindert, diesen Satz als unbedingte Erziehungsmaxime zu verwenden. Wenn der „Wahlspruch der Aufklärung“ heisst, „*sapere aude*! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (ebd.),[196] dann scheinen Erziehung und Bildung unmittelbar angesprochen zu sein, denn woher sonst sollen Disziplin und Wissen kommen, mit dem eigenen Verstand umzugehen?

Als KANT diese Sätze schrieb, war er sechzig Jahre alt. Sein Artikel zur „Beantwortung der Frage: *Was ist Aufklärung*“ erschien im Dezember 1783[197] in der *Berlinischen Monatsschrift*, zu einem Zeitpunkt, als die europäische Aufklärung schon fast am Ende war. KANT hatte die Ausdrücke „Mündigkeit“ und „Unmündigkeit“ zuvor in seinen Veröffentlichungen nie verwendet,[198] aber er sagt deutlich, warum er sie verwendet:

„Ich habe den Hauptpunkt der Aufklärung, die des Ausganges der Menschen aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit, vorzüglich in Religionssachen gesetzt“ (ebd., S. 463).

Unmündig sind „Unterthanen“, denen der Glaube vorgeschrieben wird, während im „Zeitalter der Aufklärung“ die Menschen lernen müssen, sich „*in Religionsdingen* ... ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines Anderen sicher und gut zu bedienen“ (ebd., S. 462; Hervorhebung J.O.). Das gilt für Erwachsene. „Kinder haben Vormünder“ (KANT 1923, S. 230), sie sind daher von Aufklärung nicht betroffen. Für KANT ist das Problem ist, dass Erwachsene nicht - „wie Kinder“ - „Unterthanen“ sein sollen (ebd., S. 231), und dies vor allem in Religionsdingen nicht[199].

---

[195] KANTS *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798) besteht im ersten Teil aus der „Anthropologischen Didaktik“ und im zweiten Teil aus der „Anthropologischen Charakteristik“. Der zweite Teil hat in der gedruckten Version fünf Kategorien: Charakter der Person, des Geschlechts, des Volks, der Rasse und der Gattung. Im Rahmen der letzten Kategorie findet die „Erziehung des Menschengeschlechts“ Erwähnung, die, nach LESSING, einzig von der „*Vorsehung*“ zu erwarten sei (KANT 1917, S. 328). Von Kindern ist nicht die Rede. Sie werden in den *handschriftlichen* Notizen zum Anthropologiebuch unter „*Charakter des Alters*“ gefasst (KANT 1923, S. 652). Hier ist „Erziehung“ Disziplinierung zur Freiheit unter Voraussetzung von Zwang, ohne dass das Kind irgendwie selbst frei wäre (ebd., S. 652ff.).

[196] Die Stelle im ersten Buch von HORAZ‘ *Epistulae* ist nicht als „Aufklärung“, sondern als moralische Umkehr zu verstehen. Der „Entschluss zur Weisheit“, so übersetzen FÄRBER und SCHÖNE *sapere aude*, hat mit der Lebensführung und nicht einfach mit dem Verstand zu tun (Epistulae Liber I/2, 40).

[197] Der Text selbst wurde am 30. September 1784 abgeschlossen.

[198] „Unmündigkeit“ ist ein Stichwort in der Vorlesung über Anthropologie aus dem Wintersemester 1791/1792, von der die Nachschrift VON HEINRICH L.A. GRAF ZU DOHNA überliefert ist (Die philosophischen Hauptvorlesungen Kants 1965, 147ff.). Die Passagen sind deckungsgleich mit dem Aufsatz von 1784. In den handschriftlichen Reflexionen zur Anthropologie erscheint das Stichwort an verschiedenen Stellen, darunter auch solchen, die *vor* 1784 verfasst wurden (KANT 1923, S. 229ff. u. pass.).

[199] „Könige als Väter tractiren ihre Unterthanen wie Kinder, vor deren Unterhalt und Glük sie allein sorgen wollen. Priester als Hirten wie schaafe und also als das liebe Vieh, das niemals mündig werden kann. Man macht die Leute unfähig, sich selbst zu regiren, und alsdenn entschuldigt man dadurch seinen despotism, dass sie sich nicht regiren können“ (KANT 1923, S. 231). Die negativen Kräfte sind absolute Herrschaft und Kirche, nicht die falsche Erziehung, die als gesondertes Problem gar nicht vorkommt.

Wo kommt der deutsche Ausdruck „Unmündigkeit“[200] her und wie gelangt er in die Philosophie? Der Aufklärungstheologie JOHANN JOACHIM SPALDING[201] hatte in seiner Berliner Antrittspredigt als preussischer Oberkonsistorialrat und erster Prediger der Nikolai- und Marienkirche 1764 das gegenwärtige Zeitalter als „Zustand der Erziehung und der Unmündigkeit“ bezeichnet.[202] SPALDING war einer der wenigen deutschen *Abbés*,[203] KANT kannte und schätzte die Schriften SPALDINGS, ohne dass er dessen abschliessende These, wonach der Mensch in eine „Verähnlichung Gottes“ geführt sei,[204] geteilt hätte. SPALDING dachte, unter dem Einfluss von SHAFTESBURY, den er übersetzte, platonisch, KANT ging davon aus, dass das Böse die Triebfeder zum Guten sei (ebd., S. 636), also irgendeine Annäherung an das Vollkommene ausgeschlossen werden müsse. Daher ist es wesentlich wahrscheinlicher, die Herkunft von KANTS Gebrauchs der „Unmündigkeit“ woanders zu suchen, nämlich in zeitgenössischen Bibelübersetzungen sowie darauf bezogenen Kommentaren (HINSKE 1977, S. 547ff.).

Die hauptsächliche Stelle ist PAULUS‘ „Brief an die Galater“,[205] der im vierten Teil die *Gotteskindschaft* anspricht (Gal 4, 1-11). PAULUS benutzt hier eine römische Analogie, nämlich die von Erben und Sklaven. Beide unterscheidet nichts, solange die Erben, also die Kinder, Vormündern und Verwaltern unterstehen. Diese Rechtsstellung wird aufgelöst, wenn der *pater familias* den Zeitpunkt bestimmt. Entsprechend soll das Christentum verstanden werden. Bis zur Sendung Christi waren die Menschen Sklaven, danach sind sie Kinder Gottes, die zum Zeitpunkt der Gnade erlöst werden. Den Zustand der Sklaven nennt erstmals[206] der lutherische Theologe NICOLAUS HAAS 1704 in einem Bibel-Kommentar „unmündig“, und genauer: den Zustand „unmündiger Kinder“.[207] 1710 taucht der Ausdruck „unmündig“ auch im deutschen Bibeltext auf[208] und wird immer wieder kommentiert, dabei ständig im Blick auf

---

[200] „Mündigkeit“ bezieht sich auf das mittelhochdeutsche wort *mündec*, eine Ableitung aus *mund*, was sich mit „Schutz“ oder „Vermundschaft“ übersetzen lässt. „Unmündig“ ist der, der einen Vormund benötigt, also nicht über sich selbst bestimmen kann.

[201] Die Familie von JOHANN JOACHIM SPALDING (1714-1804) stammte aus Schottland. SPALDING, der 1736 in Rostock promovierte, war stark von SHAFTESBURY, FRANCIS HUTCHESON und JOSEPH BUTLER beeinflusst. Seine Theologie entwickelte sich unter diesen Einflussen in Richtung Deismus. SPALDING war von 1749 bis 1757 Pfarrer in Lassahn (Schwedisch-Vorpommern), 1757 wurde er als erster Prediger und Präpositus der Synode in Barth berufen. Hier hatte er Kontakt mit Zürcher Republikanern wie JOHANN CASPAR LAVATER oder JOHANN HEINRICH FÜSSLI. 1764 wurde SPALDING Oberkonsistorialrat, Propst und Prediger in Berlin, dem Zentrum der deutschen Aufklärung. Er legte sein Amt als Propst 1788 nieder unter dem Einfluss des Wöllnerschen Ediktes, mit dem der preussische Justizminister JOHANN CHRISTOPH VON WÖLLNER (1732-1800) die Aufklärung in Preussen beenden wollte, kaum dass sie begonnen hatte.

[202] In SPALDINGS „Predigten“ von 1765.

[203] Neben etwa SIGMUND JOACHIM BAUMGARTEN (1706-1757) oder dem Berliner Hof- und Domprediger AUGUST FRIEDRICH WILHELM SACK (1703-1786).

[204] Das bezieht sich auf die späte Schrift „Religion, eine Angelegenheit des Menschen“ (1797).

[205] Das Schreiben an eine Gruppe christlicher Gemeinden in Galatien ist vermutlich auf der zweiten Missionsreise von PAULUS zwischen 51 und 54 n. Chr. verfasst worden. Der Kontext ist aufschlussreich: Thema des Galaterbriefes ist die auf dem Apostelkonzil (48/49 n. Chr.) prinzipiell formulierte Freiheit der neuen christlichen Gemeinden gegenüber dem jüdischen Gesetz. Gegner sind die „Judenchristen“, die dem christlichen Gott *und* dem jüdischen Gesetz dienen wollten. Ihnen gegenüber muss die unmittelbare Herkunft des Evangeliums von und aus Christus betont werden. Mit dem Opfer Christi und der Verkündigung des heiligen Geistes ist die Knechtschaft unter das Gesetz aufgegehoben und gilt die Freiheit der Kinder Gottes. Christen sind „nicht Kinder der Sklavin, sondern der Freien“ (Gal 4, 31).

[206] LUTHER gebraucht den Ausdruck„unmündig“ in seiner Bibelübersetzung nicht.

[207] HAAS kommentiert den Text LUTHERS.

[208] In HERMANN HEINRICH HOLLES *Biblia pentapla*, in der vier deutsche Bibelübersetzungen sowie eine holländische in der Form von Kolumnen nebeneinandergestellt sind. Das Wort „unmündig“ taucht in der evangelisch-reformierten Übersetzung auf sowie in einer 1703 in Offenbach erschienenen Uebersetzung des Neuen Testaments von JOHANN HEINRICH REITZ (1655-1720).

die Differenz von „unmündigen und unerzogenen Kindern“[209] zu Rechtgläubigen. Alle, die im falschen Glauben sind, werden als „Sklaven“ in Sinne der selbst verschuldeten Unmündigkeit verstanden, da ja jeder Erwachsene seinen Glauben wechseln und sich selbst bekehren kann.

Das 18. Jahrhundert, was oft übersehen wird, war nicht zuletzt das Jahrhundert der protestantischen Mission, also der Befreiung der Unmündigen. Die des richtigen Glaubens brauchen keinen Vormund, sondern können, mit Christus als Führer, die Verwaltung ihrer Glaubensgüter selbst besorgen. Auf dieses Selbstbewusstsein des Protestanten und so des philosophisch reineren Gottes[210] spielt KANT an, der „öffentliche Gebrauch“ der Vernunft (KANT 1783/1977, S. 455) muss frei sein von religiöser und so politischer Bevormundung. Kinder sind davon nicht betroffen. Sie werden nach der Logik der Lebensalter und so der Erziehung unter der *Voraussetzung* von Unmündigkeit verstanden. Im Sinne KANTS gehört ihnen *nicht* die „Freiheit“ der Aufklärung,[211] weil sie von ihrer Vernunft noch keinen rechten, nämlichen öffentlichen oder bekennenden Gebrauch machen können.

Was das für die Kinder bedeutet, sagt KANT (1923, S. 791) in seinem handschriftlichen Nachlass zur Anthropologie unmissverständlich, nämlich mit *Bildung* die geistige Entwicklung voranzubringen und mit *Zucht* die Pflege der Natur zu betreiben.

- Disziplin ist die „negative Leitung“ der Freiheit, die, wie es heisst, „Verwilderung, Bossheit und Wahn“ abhalten soll.
- Die Unterweisung des Verstandes dagegen ist „positiv“, sie bezieht sich auf „die Bildung der Vernunft und des Characters... Durch Grundsätze“.
- Dabei sei den Kindern „Moralitaet gleich Anfangs vor Augen“ zu führen. Alles in der Erziehung müsse „der Natur, der Gesellschaft und dem gemeinen Wesen angemessen“ sein, nicht jedoch dem Kind, das als eigener Masstab gar nicht ins Spiel kommt.
- Es ist *Objekt*, entgegen der Kritik der praktischen Vernunft, und zwar weil und soweit Mündigkeit nicht vorausgesetzt werden kann.

Erziehung also versteht KANT nicht im Sinne seiner Definition von Aufklärung und Mündigkeit. Insofern können sich die Berge von Literatur, die die „Erziehung zur Mündigkeit“ aus dem Satz der Berlinischen Monatsschrift ableiten, eigentlich nicht auf KANT beziehen. Was alles für ihn „Erziehung“ heisst und wozu sie fühen soll, listet KANT in einem peniblen Zielkatalog auf. Das Kind ist der *werdende* Mensch:

„ a. Er muss frey seyn, so fern er andre frey lässt.
b. Gnugsam und abgehartet. Fröhlichen Geists, freymürthig, wacker, *polisson* und mit Lust geschäftig, mehr mit den Sinnen als dem Kopfe.
c. Er muss das Ansehen und die Gewalt der Gesetze empfinden lernen. Zuerst passiver Gehorsam. wegen der Ordnung. Zweytens mechanism, nachher genie.
d. Er muss seine Schwäche als Kind fühlen, nicht gebietherisch. Keinen Vorzug ... seines Standes.

---

[209] Etwa die *Paraphrase und Anmerkungen über die Briefe Pauli an die Galater, Epheser, Philipper, Colosser, Thessalonicher, Timotheus, Titus, Philemon* (Frankfurt/Leipzig 1750) von JOHANN DAVID MICHAELIS (1717-1791).

[210] Eine theologische Interpretation KANTS in Sinne dieses Gedankens hat WINTER (2000) vorgelegt.

[211] „Zu dieser Aufklärung ... wird nichts erfordert als *Freiheit*; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heissen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stükken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (KANT 1783/1977, S. 455).

e. Er muss nicht genothigt werden, sich zu verstellen und zu affectiren, selbst nicht in religion.
f. Der Wahn der Meinung als etwas, was an sich selbst entscheide und über ihn Gewalt hat, muss von ihm abgehalten werden. Er muss ihm um der Ordnung willen einräumen.
g. Gute Meinung andrer, Ehre, muss ihm nicht gleichgültig seyn, weil andrer Urtheil der Spiegel von ihm ist ... Anständigkeit.
h. Warheitsliebe.
i. Menschlichkeit, ohne noch freygebig zu seyn (... gegen die Natur und Tiere milde).
k. Das Recht der Menschen muss ihm heilig seyn.
l. Die Menschheit in seiner eignen Persohn.
m. gegen andre Verträglichkeit, kein Neid und Eifersucht. Freundschaft, allgemeine Umgänglichkeit, Dienstgeflissenheit ...

Sobald er der moralischen Begriffe fahig ist, muss er aus der Natur auf einen Urheber und auf Ehrfurcht und Dankbarkeit gegen ihn geführt werden"
(ebd., S. 792/793).

Wiederum ist von Mündigkeit keine Rede. Was Kant auflistet, unterscheidet sich in keiner Hinsicht von hunderten zeitgenössischen Erziehungstraktaten. Das gilt auch in dem Sinne, dass Kinder mit Sicherheit nicht so sind, wie derartige Traktate sie erwarten, und aber auch nicht einfach so werden, wie dieser Katalog es vorschreibt. Auffällig ist auch, dass der „öffentliche Gebrauch" der Vernunft und das *sapere aude* nicht vorkommen. Es sind zwei verschiedene Welten, die der Erziehung und die der Vernunft, die eine je unterschiedliche Literatur und so Reflexionskultur voraussetzen. Dass KANTS Katalog konventionell erscheint, hängt auch damit zusammen, dass die Ratgeberliteratur Originalität kaum zulässt.

Die originelle Idee des 18. Jahrhunderts, ROUSSEAUS *éducation negative*, fehlt ausgerechnet bei KANT, dem grossen Bewunderer ROUSSEAUS. Aber es war keine Bewunderung im Blick auf die Pädagogik. ROUSSEAUS zentrales Konzept der *eigenen Welt* oder besser der eigenen *Art* der Kindheit (O.C. IV/S. 319) wird zugunsten eines Dutzendkataloges von Tugenden und wünschenswerten Eigenschaften preisgegeben, die dem Kind beigebracht werden müssen, ohne dass es darüber selbst bestimmen oder mitbestimmen könnte. Die Freiheit der Wahl wird nicht gelassen, Modus und Gehalt der Erziehung bestimmen die Erwachsenen. Das Kind ist nur soweit frei, wie es andere frei lässt, ansonsten muss es erzogen werden.

ROUSSEAUS *Emile* ist dazu freilich nicht die Alternative, die eine liberale Idee des Kindes begründet hätte.

- Die eigene Art der Kindheit ist nicht die freie Existenz, sondern die geschlossene Erfahrung der natürlichen Erziehung.
- ROUSSEAU verlässt nicht die antike Vorstellung des *oikos*, nur dass er „Haus" durch „Natur" ersetzt, weil er Gemeinschaft, also Vergleich mit anderen, vermeiden will.
- Aber auch für ROUSSEAU ist der Erziehungsraum geschlossen wie im Konzept des Hauses, mit dem Unterschied, dass der *pater familias* erzieht, ohne die Familie bemühen zu müssen.

Genauer muss ich sagen, der *gouverneur* im *Emile* (ebd., S. 263) arrangiert die Erziehung so, dass der Zögling nicht merkt, dass und wie er erzogen wird. Der Erzieher, das

ist die Grundregel, muss immer „maitre de l'opération" (ebd., S. 364) sein, anders kann das ehrgeizige Ziel der Erziehung, die souveräne Existenz in der Republik, nicht erreicht werden. Mündigkeit ist dabei keine Kategorie. Es gibt in der französischen Literatur keine Entsprechung für KANTS „Mündigkeit", was allein zeigt, dass dieser Terminus einem anderen als dem Kontext der Aufklärungsliteratur entnommen sein muss.

Die natürliche ist keine liberale Erziehung. Wenn ROUSSEAU sagt, die Kindheit müsse der Übung der natürlichen Freiheit gelten (ebd., S. 316)[212], dann gilt das unter der Voraussetzung einer strikten didaktischen Ordnung der Erfahrung. Kinder haben erneut keine „raison", denn wenn sie sie hätten, heisst es in schöner Offenheit, bräuchten sie nicht erzogen zu werden (ebd., S. 317). Daher ist in paradoxer Weise von „la liberté bien réglée" (ebd., S. 321) die Rede, eine Paradoxie, die sich aufdrängt, weil und soweit Vernunft das Monopol der Erwachsenen ist. Daher muss „Kind" wiederum auf ein Lebensalter bezogen werden; die Verfassung des Alters definiert, was Kindsein ausmacht. Vor dem „age de raison", bei ROUSSEAU in Anlehnung an BUFFON vor dem 15. Lebensjahr, sind nicht „idées" im Geist des Kindes, sondern „images" (ebd., S. 344), also nicht Begriffe, sondern bildhafte Assoziationen, die nicht verbunden werden können. Der Gegner ist LOCKE (ebd., S. 317f.): ROUSSEAU schliesst aus, dass aus einfachen Ideen in geordneter Weise komplexe werden können.

Kinder, das wäre der Schluss, sind auf glückliche Weise konfus, sie können nicht urteilen, auch weil sie noch nicht über ein veritables Gedächtnis verfügen (ebd., S. 344). Das wird als Zustand akzeptiert, da ja die Lebensalter bestimmen, was die natürliche Entwicklugn des Menschen ausmacht. Nur deswegen kann der Leser des *Emile* aufgefordert werden: „laissez meurir l'enfance dans les enfans" (ebd., S. 324). Mehr Lernen, als was die Kindheit *als Lebensalter* vorgibt, kann ohnehin nicht stattfinden, es sei denn die Natur wird korumpiert. Wenn Kinder räsonnieren, dann auf kindliche Weise, nämlich unmittelbar, unzusammenhängend und unvernünftig (ebd., S. 344/345). Emile liest daher nicht, sondern empfindet.

Die pädagogische Maxime ist dann eindeutig:

> „Employer la force avec les enfans[213] et la raison avec les hommes; tel est l'ordre naturel: le sage n'a pas besoin de loix" (ebd., S. 320).

Dass Kinder als „Wilde" erscheinen können, ist wiederum Gemeingut der Literatur, Sie haben kein Gesetz und müssen mühsam - eben durch Mission[214] - dazu gebracht werden, die Gesetze zu respektieren und so Zivilität oder einen Contrat Social aufzubauen. Darum heisst es nicht zufällig bei KANT, der werdende Mensch müsse „das Ansehen und die Gewalt der Gesetze empfinden lernen", und dies in einer natürlichen Reihenfolge, die sich nicht umkehren lässt,

- zuerst passiver Gehorsam wegen der Erfahrung von Ordnung überhaupt,
- dann Mechanismus, also verinnerlichtes Befolgen der Ordnung, und

---

[212] „Laissons à l'enfance l'exercice de la liberté naturelle" (O.C. IV/S. 316).
[213] Die Ausgabe in der *Bibliothèque de la Pléiade* übernimmt die ursprüngliche Schreibweise ROUSSEAUS.
[214] Mit der Entwicklung des Missionsbischofsamtes sowie der Entwicklung zur Freikirche missionionierte die erfolgreichste Bewegung, die der Herrnhuter, seit 1732. Die Gründungen der „Pilgergemeine" und Gemeindesiedlungen In Europa und vor allem in Übersee (1733 in Grönland, 1737 in der holländischen Kapprovoinz, 1739 in Ceylon, 1740 in Pennsylvania) waren europäisches Thema. Die Herrnhuter setzten fort und effektivierten, was zuvor in Bünden wie JUSTINIAN VON WELZ' „Christliche Jesus-Gesellschaft" (1664) oder der englischen „Society for Promoting Christian Knowledge" (1698) begonnen worden war.

- dann erst „genie“.

Aber was geschieht, wenn diese Ordnung nicht oder nicht zwingend die der Natur ist, also wenn Kinder Genie zeigen, *bevor* sie die allgemeine Ordnung der Welt und so die Grundlage der Vernunft gelernt haben?

Das Wort *génie* taucht im *Emile* nicht auf. KANT versteht darunter in der „Kritik der Urteilskraft“ das Talent oder die Naturgabe, „welches der Kunst die Regel gibt“ (Kr.d.U. §46). Genauer:

> „*Genie* ist die angeborne Gemütsanlage (ingenium), durch welche die Natur der Kunst die Regel gibt“ (ebd.).

Diese These wird in mehreren Paragraphen ausführlich erläutert, ohne auch nur einmal auf Kinder zu sprechen zu kommen, obwohl sie ja die ersten Träger der „angeborenen Gemütsanlage“ sein müssten. KANT entwickelt vier Kriterien für „Genie“, die auf den ersten Blick keineswegs nur Erwachsene zutreffen, allerdings war die Übertragung auf Kinder es zur Zeit der Abfassung der Kritik der Urteilskraft noch kein philosophisches Thema. Die Verknüpfung von „Kind“ und „Genie“ entsteht nicht aus der systematischen Philosophie, beiläufige Bemerkungen einmal beiseite gelassen, und KANT hätte diesen Schluss auch kaum selbst gezogen, nachdem er auf den Vorschlag seines Freundes JOHANN GEORG HAMANN, eine Physik für Kinder als Test auf seine Philosophie zu schreiben,[215] nie geantwortet hat.

Aber begrifflich wäre die Verknüpfung auch mit KANTS trockener Philosophie möglich. „Genie“ nämlich ist:

1. Ein Talent, dasjenige, wozu sich keine bestimmte Regel geben lässt, hervorzubringen, folglich muss *Originalität* seine erste Eigenschaft sein.
2. Die Produkte des Genies müssen zugleich *exemplarisch* sein. Selbst nicht durch Nachahmung entsprungen, diene sie Anderen zum Richtmass oder Regel der Beurteilung.
3. Das Genie kann selbst nicht beschreiben oder wissenschaftlich anzeigen, wie es sein Produkt zustande bringt, vielmehr gibt es *als Natur* die Regel. Das Genie weiss nicht, wie sich in ihm die Ideen herbeifinden, es kann dergleichen nicht nach Belieben oder planmässig ausdenken und anderen so mitteilen, dass diese instand gesetzt werden, gleiche Produkte hervorzubringen.
4. Die Natur schreibt durch das Genie nicht der Wissenschaft, sondern der Kunst die Regel vor.
   (KANT 1974, S. 242/243).

Das sind in etwa die Kriterien, mit denen in der Reformpädagogik Kindern Genie und etwas abgeschwächt Talent oder Kreativität zugeschrieben wurde,[216]

- regellose Selbstschöpfung,
- Einzigartigkeit und Originalität,
- unbewusste, aber sichere Kreation,
- keine Nachahmung und exemplarischer Status,

---

[215] *Zugabe zweener Liebesbriefe an einen Lehrer der Weltweisheit, der eine Physick für Kinder schreiben wollte.* Geschrieben 1759 (HAMANN 1950/1999, S. 369-374).
[216] OTTO (1903), S. 299ff.; ROTTEN (1926); HARTMANN (1926); Art and Education (1929) und diverse andere.

- in dem Sinne dass für die *Erwachsenen* vorbildlich ist, was das Genie des Kindes vermag.

Die Kindzentrierung der Pädagogik wäre ohne diese Annahmen nicht möglich gewesen, und ganz im Sinne KANTS entstehen sie in der Kunst und nicht oder erst nachfolgend in der Wissenschaft. Mein zweiter Schritt gilt dieser Transformation: Wie kommt das Genie zum Kind, wenn doch hauptsächliche Autoren wie ROUSSEAU oder KANT dafür einen Weg nicht bereitet haben?

Die Zuordnung von Genie und Kunst, abgegrenzt zur Wissenschaft, ist natürlich nicht KANTS Entdeckung. Die „Originalität" des Genies und seine schöpferische „Kraft", die keine Bedingung ausserhalb des Talents hat, ist bekanntlich eine zentrale Annahme in der kurzen literarischen Epoche des Sturm und Drang (1767-1785),[217] die nicht zufällig auch *Geniezeit* genannt wird. Ihr Mittelpunkt ist das kraftvolle, jugendliche Genie des einzelnen Autors. Die Verknüpfung ist freilich älter. In der französischen Tugendliteratur des 17. Jahrhunderts finden sich diverse Hinweise, etwa in LA BRUYÈRES *Les Caractères*,[218] wo nicht nur die Verbindung mit Literatur gezogen, sondern zugleich darauf hingewiesen wird, dass Genies *selten* sein müssen (LA BRUYÈRE 1962, S. 77). Kinder freilich werden damit nicht bezeichnet. LA BRUYÈRE, immerhin bourbonischer Prinzenerzieher,[219] findet für Kinder Adjektive, die im nachfolgenden „Jahrhundert des Kindes" unter Bann gestellt wurden und die aber erlauben, die Differenz von „Kind" und „Mensch", massgebend erst seit ROUSSEAU, gar nicht in Rechnung zu stellen:

> „Les enfants sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés; ils rient et pleurent facilement; ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très petits sujets; ils ne veulent point souffrir de mal, et aiment à en faire: *ils sont déjà des hommes*"
> (ebd., S. 314/315; Hervorhebung J.O.).

Kinder sind wie Erwachsene, hochmütig, verächtlich, zornig, neidisch, neugierig, interessiert, faul, diebisch, schüchtern, temperamentlos, lügnerisch und undurchsichtig.[220] Der einzige Unterschied ist, dass Kinder in der Gegenwart leben, also weder Zukunft noch Vergangenheit unterscheiden können (ebd., S. 315). Ihr Charakter bleibt sich gleich, nur die Vernunft wächst, entgegen ROUSSEAU *mit* dem Gedächtnis (ebd.).

- Im übrigen zanken sie sich untereinander,
- weinen leicht und oft,
- erkennen auf perfekte Weise die Schwächen Anderer, besonders die ihrer Lehrer,
- und unterscheiden sich nur durch eine Weise von den Erwachsenen, die der geringeren Erfahrung (ebd., S. 317).

Kinder allerdings sind immer *unterschieden* worden, wenngleich zunächst eher mit Symbolen des Imperfekten. Ein „imperfektes Kind" nennt MONTAIGNE (1965, S. 480) im zweiten Buch der *Essais* siamesische Zwillinge, was im 16. Jahrhundert keine ungewöhnliche

---

[217] Die Bezeichnung folgt dem Titel des Dramas *Wirrwarr oder: Sturm und Drang* (1776) von FRIEDRICH MAXIMILIAN KLINGER (1752-1831).
[218] Erste Ausgabe März 1688, acht Auflagen bis 1694.
[219] Schüler von LA BRUYERE war LE DUC LOUIS DE BOURBON, der 1709 Prince de Condé wurde.
[220] *Dissimuler* kann mit „verbergen" übersetzt werden. Der Undurchsichtige ist der Verdorbene.

Redeweise war. Zwei Jahre nach der Veröffentlichung der *Essais* sind Kinder Teil einer Sammlung von „monstres et prodiges“ (PARE 1582), die ähnlich auch schon in GREGOR REISCHS' *Margarita Philosophia* von 1517 zu sehen waren. Der Geniebegriff wird naturgemäss nicht auf Monster angewendet, die abscheulich dargestellt werden, wie missgebildete Neugeborene auf einem Bild von HANS BURGKMAIR aus dem Jahre 1511 (BALTRUSAITIS 1997, S. 95). Im Mittelalter beschreiben Pflanzenmetaphern das Verhältnis von Leben und Tod, nicht einfach gutartiges Wachstum (ebd., S. 149). Und die siamesischen Zwillinge sind auch ein Symbol für inkonstante Liebe, die ins Nichts fällt, ohne sich trenne zu können (ebd., S. 168).

Vorstellungen des „Genies“ sind zunächst ganz für die hagiographische Literatur reserviert. „Genial“ sind nur die absoluten Fürsten, wie etwa JEAN-LOUIS GUEZ DE BALZAC 1631 in einem Poem an den Kardinal RICHELIEU darlegte.[221] Zu Beginn des 18. Jahrhundert (MATORÉ/GRINAS 1957) wurde es üblich, den Ausdruck „Genie“ literarisch zu nutzen[222] und von besonderen künstlerischen Talenten auszugehen.[223] Aber von „génie“ oder von *talents prodigieux* ist auch im Kontext von Beweisen für die Unsterblichkeit der Seele[224] oder in VOLTAIRES Artikel *Histoire* für die *Encyclopédie* (1765) die Rede.[225] Am Ende des 18. Jahrhunderts wird das Thema schliesslich kritisch diskutiert, im Sinne vorgegebener Besonderheiten und falscher Wunder (LA PLACE 1790). Auffällig ist, dass die pädagogische Literatur auf das Thema *nicht* reagiert. Auch in gemässigten Traktaten (wie LE MAITRE DE CLAVILLE 1736[226]) ist Erziehung immer gleichbedeutend mit Moralisierung, ohne dass Kinder Genies der Tugend wären, während die Erziehungspläne (wie LE PRINCE DE BEAUMONT 1753) sich auf Unterricht beziehen und die Entwicklung der Talente nach der Erteilung der Lektionen erwarten.

Besondere Kinder, also *enfants prodiges*, sind im 18. Jahrhundert keine Monster mehr. Sie tauchen nicht in der pädagogischen Normalliteratur auf, sind aber deutlich sichtbar und bestimmen die öffentliche Wahrnehmung. Schon 1688 publizierte ADRIEN BAILLET einen Traktat über „Wunderkinder“,[227] also Kinder, die früh auffallen, weil sie besonders schnell und besonders nachhaltig lernen, wobei vor allem auf Mathematik, Wissenschaft, Literatur und Musik geachtet wurde. Kinder dieser Art werden unabhängig von Moralvorbehalten oder Erziehungsplänen respektiert, was sich auch daran ablesen lässt, dass sie eigene Reihen von besonderen Exemplaren bilden. Die erste Genealogie von Zelebritäten, Erwachsene wie Kinder, geht auf CHARLES PERRAULT zurück, der 1701 dargelegte, welche *hommes célèbres* es im abgelaufenen Jahrhundert in Frankreich gegeben und was ihre Genialität ausgezeichnet hat. Zwischen Lebensaltern[228] wird nur insofern unterschieden, als Kindern noch mehr Bewunderung entgegengebracht wird. Das zeigt auch die Bildästhetik.

---

[221] Le Prince: Lettre I-II à Monseigneur le cardinal de Richelieu (1631).
[222] Etwa das Poem: *Les genies* (1736).
[223] Les fêtes d'He'Be', ou les talens lyriques. 1739. Extrait d'une Lettre, écrite à M. Rameau. Es handelt sich um ein Ballet.
[224] Etwa: BENOIT DE MAILLET: *Sentimens des philosophes sur la nature de l'âme* (1743).
[225] Das betrifft auch das Genie der Geschichtsschreibung: „De la méthode, de la maniere d'écrire l'histoire,& du style“ (VOLTAIRE 1765, S. 225).
[226] Es handelt sich um die zweite Auflage des Traktates. Der Verfasser war *président du bureau des finances de Rouen*.
[227] Dargestellt wird eine Sammlung von Beispielen herausgehobener Gelehrsamkeit von Kindern für seinen Schüler GUILLAUME DE LAMOIGON (BAILLET 1688). JEAN HUARTE hatte in seinem „Examen des esprits pour les sciences“ (Paris 1645) bereits Aehnliches versucht.
[228] Unterschieden wird in dieser Hinsicht auch nicht nach dem Geschlecht: 1703 erscheint etwa in Wittenberg ein Traktat über die staunenswerte Gelehrsamkeit von Frauen (SCHULTETUS 1703).

BLAISE PASCAL wird mit 25 Jahren als ganz junges Genie gezeichnet[229], das er offenkundig auch war. Das Frontispiz der Ausgabe 1761 von CARLO GOLDONIS Komödien zeigt den Autor im Alter von acht Jahren, in dem, wie im Vorwort zu lesen, „son génie comique commença à se développer“ (SAQUIN 1993, S.118).[230] JEAN-PHILIPPE BARATIER war 14 Jahre als, als die Königin von Preussen das junge Genie malen liess,[231] welches gerade Aufnahme in die Akademie der Wissenschaften in Berlin gefunden hatte (ebd., S. 86). Der Tod des Wunderkindes CHRISTIAN HENRI HEINECKEN aus Lübeck (ebd., S. 92), der 1725 im Alter von Jahren und vier Monaten starb, erregte europäisches Aufsehen. Das Kind beherrschte die heilige und die profane Geschichte, die Geographie, mit besonderer Leidenschaft die Genealogie, Anatonomie, Anfänge der Rechtslehre, neben der Muttersprache Latein und Französisch und begann unmittelbar vor seinem Tod mit dem eigenen Schreiben (ebd., S. 90). Als MOZART am 18. November 1763 in Paris eintraf[232] und durch GRIMMS Vermittlung zum Ereignis der Salons wurde,[233] war er weder ein Einzelfall noch ein Typus ohne eigene Geschichte (ebd., S. 77). Auch LEOPOLD MOZARTS unter Pädagogen immer umstrittene Förderung des Genies war keineswegs einzigartig. Hundert Jahre zuvor sieht man den holländischen Dichter und Staatsmann CONSTANTIN HUYGHENS umgeben von seinen Kindern, deren Erziehung seine ganze Sorgfalt galt. Links oben sieht man CHRISTIAAN HUYGHENS, den späteren Physiker und Mathematiker[234], der - wie MOZART - als Wunderkind erzogen wurde.

Aber in theoretischer Hinsicht entzieht sich Genie der Erziehung. Es ist kein Zufall, dass die Kategorie in pädagogischen Traktaten nicht auftaucht.[235] Ein „Genie“ wäre keines, wenn nicht das gesamte Talent von Anfang an vollständig vorhanden wäre und sich dieses Potential *aus sich selbst heraus* entwickeln würde. Jeder pädagogische Eingriff würde das Talent angreifen und den Wert des Genies vermindern. Und der Wert ist umso grösser, je früher er sich zeigt. Das Talent ist sakral, weil und soweit es sich bei *kleinen* Kindern zeigt, die ganz ihrem Talent überlassen werden müssen. Theologisch wird die Gotteskindschaft,[236] eines der zentralen Themen des Pietismus, umbesetzt und erweitert. Die Hochwertung der Kinder im Neuen Testament wird von Unschuld auf Genie umgestellt, wobei die Umkehrung der Differenz erhalten bleibt. Die Grössten sind in der Jüngerschaftsrede im Matthäusevangelium die Kleinsten (Mt 18, 1-10), die Kinder sind die Vorbilder der Erwachsenen, nur dass nunmehr das Genie und nicht die Jesusnachfolge massgebend ist, mit der Konsequenz, Kindheit als verlorenes Paradies betrachten zu müssen. Verstärkt wird diese

---

[229] JEAN DOMAT: *Blaise Pascal* (1648) (SAQUIN 1993, S. 127).

[230] Die Pointe ist, dass CARLO GOLDOINI (1707-1787) zuerst mit der *Tragödie* „Belisario“ (1734) Erfolg hatte.

[231] ANTOINE PRESNE: *Jean-Philippe Baratier* (1735) (SAQUIN 1993, S. 86). JEAN-PHILIPPE BARATIER, Sohn des *pasteur* der französischen Kirche von Schwabach, galt als enzyklopädisches Genie, das auf zahlreichen Gebieten veröffentlichte. BARATIER starb mit 19 Jahren überraschend. *La Vie de M. Jean-Philippe Baratier* ist 1755 von JEAN-HENRI-SAMUEL FORMEY beschrieben worden.

[232] LEOPOLD MOZART war mit seinen beiden Kindern MARIA ANNA und WOLFGANG am 9. Juni 1763 zu einer Konzertreise durch Europa aufgebrochen. Vor Paris spielten sie an 22 Orten. Weihnachten des Jahres 1763 verbrachten sie am Hofe von Versailles. Am 23. April 1764 trafen sie in London ein, ebenfalls empfangen vom Königspaar. (Daten nach: The Mozart Project 2000)

[233] ROUSSEAU verweist darauf im zweiten Buch des *Emile*, und zwar in einer nachträglichen Fussnote (O.C. IV/S. 402, 1398). Die Kunst des Kindes wird verstanden als erstaunliche Körperbeherrschung, nicht als Genie. Baron FRIEDRICH MELCHIOR GRIMM arrangierte die Konzerte und öffnete den Zugang zum Hof von Versailles.

[234] CHRISTIAAN HUYGHENS (1629-1695) begründete die Willenlehre des Lichts, berechnete die Gesetze des physikalischen Pendels, entdeckte den Orionnebel, beschrieb die Abplattung des Mars u.a.m.

[235] Genauer: Das Thema der *enfants prodiges* bildet ein eigenes Genre, das von der pädagogischen Normalliteratur nicht beachtet wurde (für Frankreich im 19. Jahrhundert etwa: Les enfans célèbres 1833, CABOCHE-DEMERVILLE 1842, COLET 1854, DELCROIX 1888).

[236] Das Himmelreich ist den Weisen und Klugen verborgen, den Unmündigen (Kindern) aber offenbart (Mt 11, 25).

Umbesetzung in der Romantik, die die Mythologie des Kindes literarisch und bildästhetisch fixiert hat. Kindheit kann nunmehr als *Verlust* verstanden werden, entgegen ROUSSEAU, der die Erziehung republikanisch enden lässt, realisiert mit einem Durchschnittskind, das sich *ohne* Genie und eigentlich auch ohne Anregung entwickeln muss.

Die Genieästhetik des Kindes stört die Pädagogik, weil Talent und vor allem die *Höhe* oder das *Gewicht* des Talents nicht zugänglich sind. Genie kann sich nur selbst entwickeln, es zeigt sich im überraschenden Produkt, das sich der Erziehung entzieht. Das Produkt ist originell und entsteht also nicht durch Nachahmung, während die Erziehung von der Verwertung ihrer Massnahmen ausgehen muss. Aber der Adressat ist unerreichbar, das Genie, im Sinne KANTS, gibt *als Natur* die Regel, ohne dass der Urheber das Natur weiss, wie das Genie verfährt. Daher wirkt das Genie, aber kann nicht beeinflusst werden. Das schliesst nicht aus, die Entwicklung des Genies zu unterstützen und Kunstsinn für seine Grösse herauszubilden, wie dies zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluss physiognomischer Lehren dargestellt werden konnte (ROBERT 1801). Sie helfen, wie man Genie erkennen kann, das ja nicht einfach sichtbar ist, ein Problem von Begabung oder „Hochbegabung" bis heute. Die Magie des Konzeptes zeigt sich noch in der von BINET begründeten Intelligenzforschung am Ende des 19. Jahrhunderts. Das Mass für Intelligenz ist noch oben hin offen, vorausgesetzt, dass Spitzenwerte *selten* sind.

Natürlich ist das auch Stilisierung. Man kann nicht, wie in einer französischen Darstellgun aus dem Jahre 1833 die gesamte Weltgeschichte von ALEXANDER DEM GROSSEN (Les enfans célèbres 1833, S. 33) über JOHN MILTON (ebd., S. 175) und HENRI TURENNE (ebd., S. 174)[237] bis auf die Erziehungsprobleme der Gegenwart (ebd., S. 304) auf das Wirken oder die Abwesenheit des Genies zurückführen. Aber dass bestimmten Kindern angesichts ihrer späteren Leistungen „Genie" unterstellt werden konnte, war insofern eine Theoriechance, als das *Potential* stärker angenommen werden musste, als jedes *Defizit*. Diese Einsicht wurde allerdings erst am Ende des 19. Jahrhunderts zu einer allgemeinen Maxime der Erziehungsreflexion.

Die Idee, *alle* Kinder seien Genies und hätten *unbegrenztes* Talent, entsteht durch psychologische Verallgemeinerung, also durch die Konstruktion „des" Kindes ohne Geschlecht, Milieu, ethnische Zugehörigkeit, Geschichte und Kultur. Die Serie von „Wunderkindern" im 18. Jahrhundert wurde je konkret auf die einzelne Biographie bezogen, die massgebende Annahme der *Seltenheit* begrenzte die Verallgemeinerung. Niemand erwartete allgemeine Wunderkinder. Erst die Kinderpsychologie am Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. OELKERS 1989, S.137-155) generalisierte das Kind und unterstellte allen Kindern die besten Eigenschaften. Adjektivreihen wie bei LA BRUYÈRE waren von nun an politisch unkorrekt, nachdem sich romantische Bilder des Kindes, vermittelt über so unterschiedliche Geister wie FRÖBEL oder TOLSTOI, im ganzen 19. Jahrhundert gehalten hatten.

Kinder, schrieb 1894 PAOLA LOMBROSO[238] (1909, S. 21ff.)

---

[237] HENRI DE TURENNE LATOUR D'AUVERGNE (1611-1675) wurde 1644 französischer Marschall und gilt als Genie des Krieges.

[238] PAOLA LOMBROSO war die Frau von CESARE LOMBROSO, der mit seinem Buch *L'Uomo Delinquente* (1876) berühmt wurde. PAOLA LOMBROSOS *Saggi di Psychologia del bambini* erschien 1894 im Original. 1908 wurden Auszüge in französischer Uebersetzung veröffentlicht (in der Zeitschrift *L'Enfant*) und 1909 übersetzte HELENE GOLDBAUM den Text ins Deutsche. Es ist typisch für die Verhältnisse in der pädagogischen Historiographie, dass PAOLA LOMBROSO lexikalisch nicht erfasst ist.

- besitzen „die absolute Sicherheit des eigenen Ichs“,
- verstehen es, sich vor allen „nachteiligen Einflüssen“ selbst zu schützen,
- finden die „treibenden und leitenden Elemente“ ihrer Lebensfreunde „einzig und allein in sich selbst“
- und brauchen also nicht erzogen zu werden.
- Das Genius zeigt sich im *Spiel* (ebd., S. 31ff.), nicht mehr im Werk, oder im Werk nur soweit, wie es dem Spiel gleichkommt.

Nur so können Wunderkinder zu Kindern werden, denn es nicht zu bestreiten, dass alle Kinder spielen. Am Ende des 19. Jahrhunderts waren *Kinderzeichnungen* der Beweisgrund für die Kreativität und das Genie des Kindes (etwa: PEREZ 1888, BARNES 1893, BROWN 1897 und viele andere). Das Kind wurde zum „Künstler“ (GÖTZE 1898), dem nunmehr leicht die Attribuierungen des Sturm und Drang zuerkannt werden konnten, die also nicht mehr nur auf das Werther-Motiv, also das Genie der Jugend, beschränkt waren.[239] Das Kind ist schöpferisch, voll von „Einbildungskraft“, setzt der eigenen Phantasie keine Grenze und verströmt „wirkliche Poesie“.

Es ist jene Poesie, schreibt nochmals PAOLA LOMBROSO (1909, S. 96; Hervorhebung J.0.),

> „welche in *jedem* Versuche zu finden ist, in den die ganze geistige Kraft, die ganze Energie des Willens gelegt wird, um dasjenige, was man *fühlt*, auszusprechen“.

Kinderzeichnungen sind *emotiver* Ausdruck, das Kind und *jedes* Kind fühlt, was es ausdrücken wird, so jedoch, dass immer noch die Natur der Kunst die Regel gibt und nicht umgekehrt. Beweisgrund sind vornehmlich Zeichnungen jüngerer Kinder, die wiederum als frühzeitiges Offenbaren des Talentes verstanden werden. Der „künstlerische Geist“ (ebd., S. 104) der Kinder wird aber nicht mehr in einem herausragenden und staunenswerten Werk manifest, sondern ist nivelliert und gleich verteilt. *Jede* Zeichnung demonstriert Talent, weil Talent an kein Niveau, sondern an Gefühlsausdruck gebunden wird. Das Genie ist demokratisiert, wenn man so will. Wenigstens ist auffällig, dass weder Mathematik noch Musik, sondern eben Kinderzeichnungen oder Kinderbilder den „Genius im Kind“ (HARTLAUB 1930) nachweisen sollen. Die Poesie von Zeichnungen wird auf das Kind projiziert, einschliesslich seiner Grazie, also der Poesie der *Bewegung* (MCMILLAN 1900, S. 43ff.).

ROUSSEAUS *Emile* verbot die Animation von Talent, ja Talent und so Unterschiede überhaupt. Die Natur des Kindes sollte exemplarisch gefasst werden und sich bei allen Kindern gleich entwickeln. In diesem Sinne verbot die natürliche Erziehung jegliche Aufforderung von Aussen und sämtlichen Anreiz, jede Form von Austausch und alle Arten von Handel. Das didaktische Paradies, wie im Buch Genesis und in sämtlichen Phantasien des geschlossenen Raumes der Erziehung (OELKERS 1993), ist frei von Politik, Ökonomie und Gesellschaft, die erst *nach* der Erziehung erfahren werden sollen. Der Preis ist die ständige Phantasie der Überwachung und so die praktische Not, die Grenzen zu sichern, wenn weder ein Kindergarten noch ein Schulstaat noch eine pädagogische Insel zur Verfügung stehen.

Wichtiger aber als die Phantasie der Überwachung ist die Phantasie des Nutzens. Die paternale Idee der Erziehung geht davon aus, dass die pädagogisch konstruierten Räume die für das Kind *besten* aller Welten darstellen. Störungen lassen sich externalisieren. Wenn die

---

[239] Das geschieht vor allem dort, wo „Kunsterziehung“ als eigene Domäne begründet werden sollte. Noch JAMES SULLY (1903, S. 309) sah die ästhetische Wahrnehmung des Kindes in Abhängigkeit von der Entwicklung seiner Intelligenz.

Erziehung versagt, das war von ROUSSEAU zu lernen,[240] kann nur die Gesellschaft Schuld sein, während Erziehung dann gelingt, wenn möglichst keine Gesellschaft vorhanden ist. Die pädagogische Phantasie des *hortus clausus*, anders gesagt, verwendet eine pikante Version der augustinischen Zweiweltenlehre: Die Erbsünde ist aus der Natur in die Gesellschaft verlagert worden, mit der Basisidee, die Gesellschaft durch Erziehung überlisten und erneuern zu können.

Mündigkeit kann nur dann als Ziel der Erziehung erscheinen, wenn genau diese Voraussetzungen mitgedacht sind,

- ein gerader Weg,
- eine sündenfreie Strecke,
- keine Versuchung unterwegs
- und am Ende die möglichst verlustfreie Bestätigung der anfänglichen Erwartungen.

Erst nach Erreichen des Ziels kann Mündigkeit mit Gesellschaft und Politik konfrontiert werden, weil sonst keine Garantie bestünde, das Ideal in *seinem* Sinne durchzusetzen. Nur so sind auch Defizite legitim, die ja nicht einfach Makel oder Schwächen sein können. Wer Defizite ausgleichen will, muss sie legitimerweise voraussetzen können, und das gelingt nur, wenn Ideale eine objektive Grösse sind, gegen die, wie Mündigkeit in der Version von KANT und HABERMAS, kein Einspruch möglich ist. Und das wiederum setzt in irgendeiner Form *Galaterbriefe* voraus.

Aber Kinder folgen nicht einfach Zielen, schon gar nicht solchen, die geschlossene Räume voraussetzen. Hinzukommt, dass man nicht die Kinder mit Kreativität und Spontaneität ausstatten kann und dann verbietet, dass sie mit den Zumutungen der Mündigkeit kreativ und spontan umgehen. Ziele wie Mündigkeit begründen, wie gesagt, die pädagogische *Stellvertretung*, ein letztes Theologoumenon, das seinen religiösen Grund verloren hat und nun aber nicht mehr pädagogisch besetzt werden kann. ROUSSEAUS Strategie der Verlagerung der Autorität auf die Natur und ihrer Rückgewinnung durch Stellvertretung hat schon die Zeitgenossen nicht überzeugt.

- Wenn aber der Fürst nicht mehr Gott repräsentiert,
- der Fürst nicht mehr den Vater
- und der Vater nicht mehr das Kind,
- dann sind Kinder tatsächlich frei,
- solange „Stellvertretung“ den Charakter absoluter Herrschaft hat
- und das Kind in wohlmeinender Abhängigkeit gehalten werden soll.

Dafür gibt es keine vernünftigen Begründungen mehr, nicht zufällig greifen immer Sekten auf solche Legitimationen zurück.

Aber Freiheit des Kindes heisst nicht automatisch Abwesenheit der Erziehung. „Erziehung“ stellt nur keine absolute Verfügungsgewalt mehr dar, und zwar weder im Sinne der Personen noch der Räume und Zeiten. Sie ist in diesem Sinne *nicht* „ganzheitlich“, sondern muss ihren Nutzen je partikular und unter der Voraussetzung nicht von Garantien, sondern von Risiken unter Beweis stellen. Kinder sind keine Genies, die sämtliche Potentiale, die für das Leben notwendig sind, bereits in sich tragen. Das wäre genauso absolut wie das,

---

[240] *Lettre à C. de Belmont* (O.C. IV/S. 966ff.).

was abgelehnt wird, denn Genie ist das, was um seiner selbst willen nicht relativiert werden kann. Aber die liberale Idee des Kindes verlangt nicht, mit der Preisgabe der absoluten Version von Paternalismus *jede* Stellvertretung aufzugeben, also auch alle, die nach Massgabe der Erfahrung dem Kind nutzen und seine Entwicklung voranbringen können, ohne dass das Kind bereits imstande wäre, für sich zu entscheiden.

In aller Regel können sich Kinder *nicht* aussuchen, ob und wie sie

- über die Geschichte ihrer Familien informiert werden,
- mit der Geschichte und den moralischen Problemen ihres Landes konfrontiert werden,
- über die Zukunftstendenzen ihrer Gesellschaft verfügen,
- ihre Kultur verstehen wollen oder
- über die mit der Geburt vorhandenen pädagogischen Stellvertretungen umgehen wollen.

Kinder wachsen in die Geschichte hinein, übernehmen allmählich moralische Probleme und finden sich in ihnen zurecht, sie entwickeln Verständnis für ihre Kultur unter der Voraussetzung, dass sie sie erfahren haben, sie bewerten die pädagogischen Stellvertretungen, die sie erleben, und haben die Freiheit der Kritik, ohne zugleich die Freiheit zu haben, sich ihre Zugehörigkeit von Anfang und unter Voraussetzung von Bewusstsein wählen zu können. Oft wird ausgerechnet in kindzentrierten Versionen derPädagogik vergessen, dass Kinder wachsen und dass so auch ihre Freiheit wächst, die nur in anti-pädagogischen Doktrinen unbedingt und frei von Gesellschaft bestehen kann. Aber deren Vergangenheit und Zukunft steht nicht in der freien Disposition von Kindern, die sich das Leben in sehr vielen Hinsichten nicht aussuchen können. Sie müssen zum Beispiel lernen, sich an die demokratischen Regeln zu halten, denen gegenüber sie nicht frei sind, wenn politische Freiheit gewahrt werden soll.

Es gehört zum Erlernen der Freiheit, sich auch unter der Voraussetzung von Marktverhältnissen rational zu verhalten, wozu auch gehört, Sein von Schein unterscheiden zu lernen. Das Konzept der „Mündigkeit“ sieht *Selbstreflexion* vor, aber das ist keine Tätigkeit auf Dauer, die Fortschritte erbringen könnte. Zudem ist das idealistische Selbst gar nicht erreichbar, weil die Reflexion ständig auf Probleme, Ereignisse und Folgen reagieren muss. „Erziehung“ kann man nennen, was dafür besorgt ist, dass dies mit einem Maximum an Vernunft möglich ist, wobei die Vernunft des Marktes durch Kritik ebenso herausgefordert ist wie alle anderen Ansprüche auch. Davon zu unterscheiden ist das Genie des Kindes. Mit ihm sind die absoluten Herrschaftsansprüche der Erziehung relativiert worden, ohne dass damit mehr verbunden wäre, als ein Bild, das auf seltenes Talent verweist. Wenn EGON SCHIELE sich mit sechzehn Jahren selbst porträtiert (SAQUIN 1993, S. 262), dann erkennt man das Genie, aber weiss erst dann, was es tatsächlich ausgemacht hat, wenn der Rest des Lebens und des Werkes vor Augen stehen. Und man weiss, dass Genie nicht sentimental verstanden werden kann, sondern als Härte begriffen werden muss. Für Freiheit gilt das nicht in gleicher Weise.

Das historische Neue und Einmalige der Erziehung des 19. und 20. Jahrhunderts ist die fortschreitende Säkularisierung, die am Ende jede liturgische und kultische Bindung von Kindheit auflöst und Erziehung rein auf das Kind zentriert. Das gilt für die Erziehungstheorie nicht im gleichen Masse. Dass Natur und Genius übereinstimmen, ist ein ironischer Topos aus

der mittelalterlichen Literatur,[241] der unironisch auch auf Kinder angewandt wurde. In der Erziehungsliteratur zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist soviel klar:

> „Gelehrte Kinder erziehen wollen, ist ein wahres Verbrechen gegen die Natur", „frühe Weisheit" ist nicht kindgemäss und „Vielwisserei" macht „unglücklich" (STRUVE 1803, S. 264/265).

Die Theorie der Erziehung bleibt im 19. Jahrhundert von wenigen Ausnahmen abgesehen[242] paternal. Einflussreiche Autoren wie PESTALOZZI oder FRÖBEL verwenden im Blick auf Kinder das Grundmotiv der Jüngerschaftsrede und auch, besonders PESTALOZZI, den Topos der gesegneten Ignoranz. Der Raum der Erziehung wird vorgestellt als „Wohnstube" oder „Kindergarten", vorausgesetzt die Annahme, Kinder bräuchten kleine, überschaubare Räume und Gärtner müssten für ihr Wachstum besorgt sein. Eine dezidierte Kindorientierung entstand erst in der Reformpädagogik, als Autoren wie ALEXANDER NEILL oder MARIA MONTESSORI die Autorität der Erwachsenen schlechthin in Frage stellten und den frühchristlichen Topos der wohlmeinenden und notwendigen Stellvertretung aufgelöst wissen wollen. Paradoxerweise wurde diese Emanzipation des Kindes nur durch Mittelpunktstellung und Sakralisierung erreicht. Die „Heiligkeit" des Kindes ist dabei keine rituelle Grösse, sondern eine verpflichtende Symbolisierung innerhalb des Erziehungsfeldes, wie sich vor allem an der Ikonographie ablesen lässt.

JOHN DEWEY und JEAN PIAGET lieferten die beiden grossen Theoriesysteme der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Ihre beiden Leitthemen sind *Demokratie* auf der einen, *Kind* auf der anderen Seite, also nicht, wie in vielen Theorien zuvor „Gemeinschaft" oder „Seele". „Erziehung" ist weder sensualistische Einwirkung noch natürliches Wachstum. DEWEY (1985, S. 278ff.) weist die *tabula rasa*-Idee mit drei Argumenten zurück:

- Der Aufbau von Verstehen ist nur unter Kontextbedingungen möglich,
- unmittelbare oder direkte sinnliche Erfahrungen sind auf fatale Weise beschränkt
- und Erfahrung setzt immer innere oder „motorische" Aktivität voraus.

Es gibt daher keine unmittelbare „Einwirkung" ohne Voraussetzungen und so ohne Rückwirkung

JEAN PIAGETS Theorie der geistigen und moralischen Entwicklung teilt die Annahme der „tiefsitzenden" Motorität der Erfahrung, ohne diese, wie übrigens auch DEWEY, triebtheoretisch zu begründen. PIAGETS Theorie hat mit dem klassischen Problem des Nacheinander zu tun, das von PIAGET nicht teleologisch, aber auch nicht deterministisch gelöst wird. Erziehung ist dann nicht vom Ziel und auch nicht von der Entwicklung selbst bestimmt, sondern ist - formal festgelegt - fortlaufende Selbstentwicklung, die nicht mehr die Natur abbildet. „Lebensalter" (PIAGET 1974, Kap. X) sind so Entwicklungsstadien des Kindes, die nicht vorherbestimmt sind und sein können, auch weil, wie PIAGET ausdrücklich festhält, das „Gesellschaftliche keine Einheit ist" (PIAGET 1973, S. 96). Daher kann auch die Entwicklung des Kindes nicht einfach auf Gesellschaft bezogen sein, sondern verlangt eine eigene Anstrengung.

---

[241] GUILLAUME DE LORRIS/JEAN DE MEUN: Der Rosenroman. 18147/18148.

[242] Wie die Erziehungsschriften und praktischen Reformen von LEO TOLSTOI (1828-1910). Sie waren vor allem in der angelsächsischen Liteartur eine massgebliche Orientierung der Reformpädagogik.

Vermutlich ist das nicht das letzte Wort, auch weil es unwahrscheinlich ist, sich die Erziehungsreflexion historisch final vorzustellen. Die Geschichte der Erziehung hat viele Varianten. Keine lässt sich einfach löschen. Aber die Geschichte ist auch nicht der Garant für pädagogische Überzeugungen der Gegenwart. Was sie - die Geschichte - interessant macht, sind unverhoffte Plausibilitäten. In seiner Schrift *Gegen die ungebildeten* Zyniker hielt der römische Philosoph, Feldherr und Kaiser JULIAN (1913, S. 39ff.) fest, dass das Ziel des wohlerzogenen Lebens wohl Glück sei, aber Glück im Einklang mit der eigenen Natur und nicht mit den Meinungen der Menge. Öffentliche Meinung ist zwar besser als öffentliche Schamlosigkeit. Wer aber sein Leben intelligent verbringen will und wer fähig ist, die richtigen Gründe zu finden und wertzuschätzen, wird unter keinen Umständen einfach der Menge folgen. Wer sich mitteilen will, braucht nicht nur Geist und Intelligenz, sondern zugleich Rede und so die Wahl der Worte. Das ist nicht selbstverständlich, aber einzig das erspart das Starren auf die Meinungen der Menge und rechtfertigt so Erziehung.

4.2.Veränderung der Historiographie

Die Pädagogik der Gegenwart wird sehr oft von *früheren* Epochen aus entworfen und hat also nicht etwa Macht nur aus sich selbst heraus. Wohl soll die Praxis die Zukunft gestalten, aber die Theorie hat historische Bezüge, die für die Gestaltung der Zukunft massgeblich sein sollen. Erziehung wird normativ an die eigene Geschichte gebunden, in dem Sinne, dass die Berufung auf bestimmte Autoren und ihr Werk für die Rechtfertigung dessen sorgen soll, was heute geschieht. Oft sind dies Autoren, die nicht nur ein literarisches Werk vorgelegt haben, sondern die zugleich auf eine eigene Praxis verweisen können. Zumeist ist *diese* Verknüpfung die Bedingung dafür, dass die Autoren glaubwürdig erscheinen, man denke an PESTALOZZI, FRÖBEL, LEO TOLSTOI oder MARIA MONTESSORI. „Vorbildlich“ sind aber nicht nur bestimmte Autoren und ihre Praxis, sondern ganze historische Epochen.

Ein zentraler Orientierungspunkt für die Pädagogik der Gegenwart ist die *Reformpädagogik* des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Sie gilt als Beginn der „neuen Erziehung“, deren Konzepte bis heute prägend sein sollen und auf die sich zu beziehen in fast jeder Hinsicht unumgänglich ist. „Reformpädagogik“ ist aber nicht einfach ein historisches Faktum, sondern ein Konstrukt der Geschichtsschreibung. Sehr viele, sehr heterogene Entwicklungen, Ereignisse und Tatbestände werden zu *einem* pädagogischen Universum verdichtet, das irgendwann zwischen 1880 und 1890 entstanden sein soll und bis heute andauert. Wenn von „Reformpädagogik“ die Rede ist, ist jedoch mehr im Spiel als nur die Annahme des Anfangs einer Epoche. In der Regel wird mit der Erwähnung der Epoche zugleich ein historiographischer Mythos in Anschlag gebracht.

Dieser Mythos hat mindestens vier Charakteristika,

- herausgehobene, charismatische Gründungsfiguren,

- den Geist des Neuen,
- eine mit beiden verbundene innovative Praxis
- sowie pädagogische Bewegungen im Namen der Gründungsfiguren.

Die meisten Gründungen sind heute vergessen, was überlebt hat, ist nachträglich durch eine interessierte Geschichtsschreibung hoch gewertet und zu einer herausragenden Epoche stilisiert worden. Diese Epoche gilt als legitime und vielfach einzige Quelle heutiger Innovationen, die auf diese Weise auf ihre Vorläufer fixiert werden, ohne dabei die Eigenart und vor allem die Macht der pädagogischen Geschichtsschreibung in Rechnung zu stellen. Sie wird einfach naiv vorausgesetzt. Eine bestimmte Version der Vergangenheit dient auf diese Weise der Legitimation von Gegenwart und Zukunft, ohne sich testen zu lassen. Die gängige Geschichtsschreibung zur Reformpädagogik verbindet sich mit exklusiver Deutungsmacht und ist zugleich hochgradig selektiv, ohne die Selektionen rational fassen zu können.

Das lässt an einem Beispiel rasch erläutern. 1934 erschien in London ein von TREVOR BLEWITT herausgegebener Sammelband mit dem Titel *The Modern Schools Handbook*. Dargestellt werden reformpädagogische Schulgründungen in England, die Alternativen zum staatlichen Schulangebot und seinen Maximen sein wollten. Diese Gründungen gehen auf das 19. Jahrhundert zurück und sind als „new schools" bezeichnet worden. Im Vorwort des Herausgebers heisst es, die modernen Schulen hätten drei Gemeinsamkeiten,

- sie würden die Lernideale des konventionellen öffentlichen Schulwesens zurückweisen,
- insistierten auf den natürlichen Bedürfnissen des Kindes
- und glaubten an die Veränderung der Welt durch Erziehung (BLEWITT 1934, S. 9).

Mein Punkt ist nicht, ob diese Annahmen naiv sind oder nicht, sondern wie *nachfolgend* mit diesen Schulen und ihren Ideen umgegangen wurde, also was im pädagogischen Gedächtnis überlebt hat und was nicht. Die englische *radical education* ist keine national beschränkte Richtung gewesen, vielmehr sind internationale Kontakte und Ausrichtungen bei vielen der Gründungsfiguren nachweisbar. Sie waren Head Master oder Head Mistress von grösseren und kleineren Privatschulen, darunter solchen, die den zeitgenössischen englischen Erziehungsdiskurs sehr nachhaltig bestimmt haben. Die radikalen Schulen erregten öffentliches Aufsehen, weil sie verwirklichen wollten, was als unmöglich angesehen wurde, nämlich eine freiheitliche Erziehung, die von den Bedürfnissen der Kinder aus entworfen wurde.

Zu diesen bekannten Figuren dieser Szene zählten

- JOHN BADLEY, der Gründer der *Bedales School*, der ersten ko-edukativen „neuen Schule" in England,
- W.B. CURRY, der Gründer und Inspirator der grössten Alternativschule, nämlich *Dartington Hall*,
- DORA RUSSELL, Feministin, herausgehobene Autorin und Leiterin von *Beacon Hall*,
- BEATRICE BAKER, Leiterin der *Badminton School*, einer progressiven Mädchenschule,
- C.H.C. SHARP, Leiter der *Abbotsholme School*, der 1889 gegründeten ersten „new school" in England und Muster der deutschen Landerziehungsheime,

- V. HYETT, Leiterin der *King Alfred School* in London, der in den zwanziger Jahren bekanntesten Reformschule in England.
- PAUL ROBERTS, Leiter der *Frensham Heights School*, einem Versuch, Schulreform mit weitgehender innerer Demokratisierung zu verbinden.

Die meisten dieser Namen dieser Namen sind heute selbst spezialisierten Erziehungshistorikern unbekannt. Interneteinträge gibt es nur von DORA RUSSELL, der Frau des englischen Philosophen BERTRAND RUSSELL, die eine eigene literarische Karriere ausserhalb der Pädagogik gemacht hat.[243] Aber auch sie ist eigentlich unbekannt.[244] Von den 21 Schulen und so Namen des *Modern School Handbook* ist nur einer wirklich noch geläufig, nämlich der von ALEXANDER NEILL, dem Leiter der *Summerhill School*. Um es genauer zu sagen, ALEXANDER NEILL ist mehr als nur „geläufig", er ist eine zentrale Figur der internationalen Reformpädagogik, die in keinem Lexikon fehlt und die unmittelbar appellfähig scheint. Mit seinem Namen und dem seiner Schule sind Legenden verbunden, fast kann man von einem eigenen Mythos sprechen, der alle anderen Namen der englischen Reformpädagogik überschattet. Das war in den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts weder erwartbar, noch konnte es abgesehen werden. NEILL war einer unter vielen in einer Reformkonstellation, die gegenüber den staatlichen Schulen nie mehr war als eine Randerscheinung mit hoher Publizität.

Wie ist dieser Wandel zu erklären? Warum ist NEILL der einzige, der nicht vergessen wurde, der sogar in seiner Beachtung eher zunimmt, wenn seinerzeit

- andere Autoren bessere Theorien hatten,
- über grösseren publizistischen Einfluss verfügten,
- eine wesentlich erfolgreichere Praxis nachweisen konnten,
- mehr Nachfrage erlebten
- und zugleich nicht weniger attraktive Reformkonzepte verwirklichten?

Interessant ist, dass diese Frage nie gestellt wurde. Die Geschichte der Reformpädagogik wird nicht mit Rezeptions- und Theoriefragen belastet, vielmehr zählt vor allem die Macht des Beispiels. Aber das „Beispiel Summerhill" hat seine herausgehobene Position nicht etwa von Anfang an, vielmehr wurde es auf eine bestimmte Weise konstruiert, die für Probleme der Historiographie aufschlussreich ist.

NEILL hat alle anderen überlebt, und nicht nur das, er hat seine eigentliche Rezeption erst erfahren, als die *progressive education* längst am Ende war. Die meisten progressiven Schulen in England überlebten den Zweiten Weltkrieg nicht, *Summerhill*, 1921 gegründet,[245] existierte nach dem Krieg auf ärmlichem Niveau und in ständiger Finanznot weiter, bis sich eine an sich erstaunliche zweite Chance bot. Der amerikanische Verleger HAROLD HART

---

[243] DORA RUSSELL: *Education on the Internet* (http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/TUrussellD.htm) DORA WINIFRED RUSSELL: *International Institute of Social History Archives* (http://iisg.nl/atchives/gias/r/10767897.html)

[244] *Why Isn't Dora Russell Better Known?* In: The Gazette March 21, 1996.

[245] ALEXANDER NEILL (1883-1973), geboren und aufgewachsen in Schottland, war zunächst Primarlehrer und studierte von 1909 bis 1912 Englische Literatur an der Universität Edinburgh. 1918, nach zwei Jahren Kriegsdienst, wurde NEILL Lehrer an der von JOHN RUSSELL geleiteten *King Alfred School* in Hampstead. 1920 war NEILL Mitherausgeber der reformpädagogischen Zeitschrift *New Era*. Für diese Zeitschrift bereiste er im Sommer 1921 Deutschland, um über die dortigen Versuchsschulen zu berichten, darunter die renommierte Jaques-Dalcroze-Schule in Dresden-Hellerau. Hier gründete NEILL im Dezember 1921 die „Internationale Schule", die 1924 nach Lyme Regis in England verlegt wurde und den Nukleus von Summerhill darstellt. Das Schulgebäude *Summerhill* in Leiston/Suffolk wurde im Herbst 1925 bezogen.

stellte aus längst vergessenen, in den Vereinigten Staaten unbekannten und zum Titel nicht einmal veröffentlichten Büchern NEILLS einen neuen Text zusammen, der 1960 in New York publiziert und zu einem ultimativen Bestseller wurde. Die Rede ist von

Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing,

ein Buch, das sich bis 197o mehr als vier Millionen Mal verkaufte, NEILLS heutigen Ruhm begründete und die Schule *Summerhill* vor dem unmittelbar bevorstehenden Ruin rettete. Gleichzeitig begründete das Buch den Mythos Summerhill, den es vorher nicht gab und der jetzt dafür sorgt, dass NEILL ein fester Bestandteil der pädagogischen Geschichte des 20. Jahrhunderts ist und bleiben wird. Es dürfte unmöglich sei, seinen Eintrag im Lexikon der Reformpädagogik zu löschen, und es ist vermutlich auch ausgeschlossen, seine Bedeutung zu verändern, solange die Geschichtsschreibung durch Charisma und Beispiel bestimmt ist.

Seitdem gibt es ALEXANDER NEILL auch in der deutschen Pädagogik, wo er sogar sprachprägend wurde, denn HAROLD HARTS Kompilation erschien 1969 als deutsche Taschenbuchausgabe[246] mit dem berühmten Titel des Rowohlt-Verlages

theorie und praxis der anti-autoritären erziehung:
das beispiel summerhill.

Zwischen Dezember 1969 und März 1971 wurden von dieser Ausgabe mehr als 750.000 Exemplare verkauft. In dieser Zeit bestimmte der Ausdruck „anti-autoritäre Erziehung“ sehr nachhaltig die deutschsprachige Diskussion, in der, immer unter Berufung auf den Text von NEILL, eine Art „Selbstbefreiung“ der Kinder und Jugendlichen von pädagogischer Herrschaft angesagt schien. Ich habe in der letzten Sitzung erwähnt, dass „Emanzipation“ zum zentralen Schlagwort wurde, das im Blick auf die Bedingung seiner Möglichkeit immer auf „Summerhill“ bezogen wurde. Wenn dort Freiheit von Autorität und Bevormundung möglich war, müsste es überall möglich sein.

Die deutschen Leser hatten freilich keine rechte Vorstellung davon, was sie lasen. Das Vorwort von ERICH FROMM wurde aus der amerikanischen Ausgabe übernommen, eine Kontextbestimmung für deutsche Leser gab es nicht, aber niemand hat sie seinerzeit vermisst. Nachfragen über die Geschichte der Schule und insbesondere NEILLS Rolle in der englischen *radical education* gab es nicht, obwohl die progressiven Schulen und ihre Entwicklung gut dokumentiert waren (STEWART 1968). „Summerhill“ wurde zu einem Symbol, an das man kritiklos glauben oder das man voreingenommen verdammen wollte. Das Symbol teilte die Lager in einem Generationenkonflikt, während doch damit eine vorbildliche Praxis und allgemeiner: eine vorbildliche Haltung verbunden sein sollte, die angetan war, mit der Macht des Beispiels die Erziehung radikal zu verändern. Gemessen an diesem Anspruch ist erstaunlich, wie gering das Wissen über immerhin den *Tatbeweis* der „antiautoritären Erziehung“ war.

Zu einem in Deutschland bekannten und lexikalisch erfassten Reformpädagogen mit eigenem Charisma wurde ALEXANDER NEILL erst nach 1969. In HERMANN NOHLS[247]

---

[246] Die Übersetzung erschien 1965 zuerst im Münchner Szczesny-Verlag, ohne sonderlich beachtet zu werden. Das lag auch am ursprünglichen Titel *Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*.
[247] HERMAN NOHL (1879-1960) studierte Geschichte, deutsche Philologie und Philosophie in Berlin. Er promovierte 1904 mit der Schrift *Sokrates und die Ethik* bei WILHELM DILTHEY. 1908 erfolgte die Habilitation mit der Schrift *Die Weltanschauungen der Malerei* bei RUDOLF EUCKEN in Jena. In Jena hatte NOHL Kontakt mit der Jugendbewegung, nach 1919 gründete er dort zusammen mit HEINRICH WEINEL und RICHARD BUCHWALD

Standardwerk zur Reformpädagogik, dessen erste Fassung 1933 veröffentlicht wurde,[248] gibt es ALEXANDER NEILL nicht, was insofern leicht zu erklären scheint, als es bei NOHL bekanntlich um die „pädagogische Bewegung“ *in Deutschland* geht.

- Allerdings kommt JOHN DEWEY vor,
- MARIA MONTESSORI,
- HELEN PARKHURST,
- ELLEN KEY,
- EMILE JAQUES-DALCROZE,
- CECIL REDDIE
- und WILLIAM JAMES,

sämtlich keine Protagonisten irgendeiner „pädagogischen Bewegung“ in Deutschland. Wie kommt diese Auswahl zustande? Und warum fehlt ALEXANDER NEILL, der als Publizist in den zwanziger Jahren durchaus bekannt war?[249] Diese Fragen sind nicht nebensächlich, NOHLS Geschichte der Reformpädagogik ist immer noch prägend, sei es für die hier anschliessende Historiographie, sei es für deren Verwendung in der pädagogischen Ausbildung.

DEWEY, MONTESSORI, PARKHURST oder REDDIE werden auf eine auf eine eigenartige Weise wahrgenommen, nämlich ohne ihren Kontext. Sie werden am Rande erwähnt, und dies immer nur zur Bestätigung oder Abgrenzung der deutschen Reformpädagogik. Ausländische Autoren kommen eigenständig, also mit dem, was sie selbst thematisieren, gar nicht vor. Zitiert werden auch immer nur Namen und nicht zugleich auch diskursive Zusammenhänge, ohne die man nicht weiss, auf welche Probleme und Theorievorgaben die zitierten Autoren reagieren. Die Auswahl ist daher erklärlich: NOHL benutzt die Namen der internationalen Reformpädagogik illustrativ und bezogen auf die deutschen Fragestellungen; was dazu nicht passt, etwa ALEXANDER NEILLS Pädagogik der Freiheit, wird nicht erwähnt vermutlich auch nicht zur Kenntnis genommen. Es war in der deutschen Pädagogik nicht üblich, ausländische Autoren, die nicht übersetzt waren, zu lesen. Dass NEILL heute bekannt ist, bezieht sich auf eine deutsche Rezeption, die an der etablierten Historiographie vorbei erfolgte, diese im Kern aber nicht veränderte. NEILL wird auf den Titel des Rowohlt-Verlages und so auf ein einziges Buch festgelegt, die Geschichte beginnt 1969, wird auf das deutsche Autoritätsproblem bezogen und klammert nach wie vor den Kontext NEILLS aus. Er ist quasi ein deutscher Autor.

Die Namen JOHN DEWEY oder MARIA MONTESSORI finden sich bei NOHL in einem Abschnitt, der wie folgt eingeleitet wird:

> „Kein Gedanke der deutschen Pädagogik hat einen solchen Widerhall im Ausland gefunden wie der *Arbeitsschulgedanke*. Man kann sagen, dass sich in ihm heute alle

---

die erste Volkshochschule. Anfang 1920 erhielt Nohl einen Ruf auf das Extraordinariat für „praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik“ an der Universität Göttingen. 1922 wurde daraus eine ordentliche Professur für Pädagogik, die NOHL bis 1949 innehatte. 1937 wurde er zwangsweise pensioniert, 1945 aber erneut berufen. Nohl ist der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Begründer der Göttinger Schule, die die deutsche Pädagogik des 20. Jahrhunderts massgeblich beeinflusst hat.

[248] *Die pädagogische Bewegung in Deutschland* (NOHL/PALLAT 1933, S. 302-374). Das 1935 zum ersten Male veröffentliche Buch *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* besteht aus diesem Handbuchartikel sowie einem weiteren, der unter dem Titel *Theorie der Bildung* ebenfalls 1933 publiziert wurde (ebd., S. 3-80).

[249] NEILLS erstes Buch *A Dominie's Log* wurde 1915 veröffentlicht. Bis 1933 erschienen sieben weitere Bücher sowie viele Artikel in reformpädagogischen Zeitschriften. Es ist nicht bekannt, was NOHL davon geläufig war.

Nationen treffen, und es ist nicht ohne Reiz, zu sehen, wie sich auf dem gemeinsamen Boden dieses Gedankens die verschiedenen Individualitäten, persönliche und nationale, entfalten“
(NOHL 1970, S. 49; Hervorhebung J.O.).

Für diese Exportleistung der deutschen Pädagogik gibt NOHL vier praktische Beispiele:

- „Die kommunistische Industrieschule des Russen *Blonskij* und die Sowjetpädagogik, deren Theorie sich im Gegensatz zur Handwerkerschule Kerschensteiners entwickelt,
- die *Henry-Ford-Gewerbeschule* in Detroit, die ebenfalls die Schule im engsten Anschluss an die wirkliche Arbeit der Fabrik organisiert, aber dabei ganz eingestellt ist auf die amerikanische Aktivität des selbständigen Individuums,
- das Kinderhaus der Italienerin *Maria Montessori*, die in eigentümlicher Weise den naturwissenschaftlichen Positivismus mit einem strengen Katholizismus verbindet, das Kind zur aktiven Mitarbeit an der Zivilisation bringen will, aber die freie Geistigkeit des Kinds verkennt,
- und schliesslich der Dalton-Laboratory-Plan der Amerikanerin *Helen Parkhurst*, die von Montessori angeregt auch den Schulkindern solche Freiheit und Selbständigkeit verschaffen will, die Klassen durch Laboratorien ersetzt, den Stundenplan auflöst, dem Schüler die Wahl der Gegenstände und Arbeitsräume überlässt, ihm aber dafür dann bestimmte konkrete Aufgaben stellt, zu deren Lösung sich der Schüler durch Kontrakt verpflichten muss, eine eigentümliche liberalistische Abwandlung des gleichen Gedankens“
(ebd., S. 49/50).

Hinter dieser Sammlung von Beispielen steht eine bestimmte historiographische Konstruktion: Es gibt einen deutschen Arbeitsschulgedanken, der, wie zuvor dargelegt wird (ebd., S. 39ff.), im 19. Jahrhundert entwickelt wurde. Dieser Gedanke hat zwei hauptsächliche Varianten, die vor dem Ersten Weltkrieg entstanden sind, nämlich die handwerklich orientierte „Arbeitsschule“ des Münchner Stadtschulrats GEORG KERSCHENSTEINER und die persönlichkeitspädagogische „Arbeitsschule“ des Leipziger Oberstudienrats HUGO GAUDIG (ebd., S. 42ff.). Wie aus diesen beiden Varianten der „gemeinsame Boden“ des „Arbeitsschulgedankens“ wurde, sagt NOHL nicht. Aber offenbar soll der in Deutschland entwickelte und offenbar auch ursprüngliche Gedanke massgebend für alle gewesen sein. Es sind freilich nicht die Konzepte von KERSCHENSTEINER und GAUDIG, die von anderen nationalen Systemen aufgegriffen wurden, sondern die deutsche Arbeitsschulidee als solche. Sie ist im Ausland rezipiert und je individuell verarbeitet worden, was voraussetzt, dass es diese Idee im Ausland nicht gab und dass sie aus Deutschland importiert werden musste.

Doch das geschah nicht einfach nach je eigenem nationalen Gusto, sondern kam mehr oder weniger einer Verfälschung gleich.

- Die *Industrieschule* „des Russen BLONSKIJ“ steht im Gegensatz zur *Arbeitsschule* KERSCHENSTEINERS, ebenso die „Henry-Ford-Gewerbeschule“ in Detroit, nur diese gleichsam in umgekehrter Hinsicht, nicht im Hinblick auf das sowjetische Kollektiv, sondern bezogen auf das amerikanische „selbständige Individuum“.

- Das Kinderhaus „der Italienerin MARIA MONTESSORI“ verkennt die „freie geistige Tätigkeit“ des Kindes, also das Grundkonzept der Arbeitsschule von HUGO GAUDIG.[250]
- Der Dalton-Plan „der Amerikanerin HELEN PARKURST“ ist eine „liberalistische“ Variante von MONTESSORI und verfehlt wie diese den deutschen Gedanken der Arbeitsschule.

Hinter diesen Modellen stünden bestimmte Theorien, die, wie es heisst, „stark auf die deutsche Erziehungswelt zurückgewirkt haben“, allerdings „oft in krausem Durcheinander“. Zu nennen, so NOHL, wären noch die Theorien

> „des Schweizers *Ferrière*, des Belgiers *Decroly* und vor allem des Amerikaners *Dewey*“ (ebd., S. 50).

Die Theorien selbst werden nicht zitiert und auch nicht im Literaturverzeichnis nachgewiesen. Keiner dieser Autoren hat eine Theorie der „Arbeitsschule“ geschrieben. Im Zentrum der *Ecole active* von ADOLPHE FERRIÈRE steht nicht „Arbeit“ im Sinne der deutschen Arbeitsschule, sondern Selbsttätigkeit, OVIDE DECROLY hat ausgehend von den Interessen der Kinder eine Neuordnung der Schulorganisation beschrieben, und JOHN DEWEY stellt bekanntlich das Verhältnis von Demokratie und Erziehung in den Mittelpunkt seiner Theorie.

FERRIÈRES Schrift *La loi biogénetique et l'éducation* (1910), fussend auf seiner Genfer Dissertation,[251] ist 1912 unter dem Titel „Biogenetik und Arbeitsschule“ übersetzt worden, hat aber mit dem, was NOHL darunter verstand, nichts zu tun. Von DECROLY lagen bis zum Abschluss der Datenaufnahme NOHLS wenige Aufsätze in deutscher Übersetzung vor. Offenbar wird das didaktische Konzept der „Selbsttätigkeit“ mit Arbeitsschule zusammen gebracht. DEWEY ist früh übersetzt worden, ohne dass ein einziger deutscher Titel auf „Arbeitsschule“ hindeuten würde. Weil GEORG KERSCHENSTEINER sich in verschiedenen seiner Schriften auf DEWEY berufen hat, wird DEWEY der „Arbeitsschulbewegung“ zugeordnet. Damit ist er sortiert, aber nicht rezipiert, obwohl doch NOHL ausdrücklich behauptet, hinter dem „krausen Durcheinander“ stünden Theorien und nicht lediglich Namen. Aber spirituelle Theorien wie die FERRIÈRES,[252] empirische wie die DECROLYS oder pragmatistische wie die DEWEYS stören die historiographische Konstruktion, von der NOHL ausgeht.

Die Zentrierung auf Deutschland ist nämlich kein Zufall, sondern Programm. Die ausländischen Adaptionen der Arbeitsschule verfehlen den deutschen Sinn, nämlich die Erziehung zu *Volk* und *Gemeinschaft*. Zur Begründung dieser Erziehung steht eine bis heute starke historiographische Konstruktion zur Verfügung: NOHL versteht die „pädagogische Bewegung“ als Versuch der Wiederherstellung völkischer Einheit.

- Massgebend ist, nach einem Ausdruck seines Lehrers WILHELM DILTHEY, die *Deutsche Bewegung*,[253] also die Epoche der Literatur, Philosophie und Kunst

---

[250] GAUDIG 1922, Bd. II/S.220ff.
[251] *La loi du progrès en biologie et sociologie* (1902).
[252] Spirituell auch im Sinne von esoterisch; vgl. zur Pädagogik FERRIÈRES: HAMELINE (1993).
[253] WILHELM DILTHEY: *Die dichterische und philosophische Bewegung in Deutschland 1770-1800* (Antrittsvorlesung in Basel 1867). Interessant ist, dass DILTHEY den Ausdruck „pädagogische Bewegung“ eng mit der preussischen Staatserziehung im Verbindung bringt (*Die deutsche Aufklärung im Staat und in der Akademie Friedrichs des Grossen*, in: Deutsche Rundschau April/Mail 1901).

zwischen 1770 und 1830, in der die Grundlagen der Nationalkultur oder des „deutschen Geistes“ gelegt worden seien.

- Die gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen im 19. Jahrhundert werden von NOHL als dramatische Verfallsgeschichte interpretiert. Der deutsche Geist fand keinen politischen Körper, weil die Gesellschaft durch Industrie und Zivilisation zerrissen worden sei.
- Erst die pädagogischen Bewegungen am Ende des Jahrhunderts, darunter die Arbeitsschulbewegung, versuchten, die Einheit wiederherzustellen. Alle diese Bewegungen, obwohl völlig unterschiedlich ausgerichtet, arbeiteten also am gleichen Ziel.

Wie das Ziel erreicht wurde, schreibt NOHL 1935 im Vorwort der ersten Buchausgabe der *pädagogischen Bewegung in Deutschland*:

> „Es gibt zwei Wege, ein Volk zu gestalten: die Politik und die Pädagogik. Was in diesem Buch dargestellt wird, ist die Geschichte der leidenschaftlichen Anstrengung unserer Nation seit dem Wissen um die Kulturkrise, das Problem ihres neuen Volkswerdens auf dem pädagogischen Wege zu lösen. Dieser Versuch ist nicht geglückt - jeder Ansatz endete mit dem Zerfall in die Parteien, der gerade überwunden werden sollte, und die Politik nahm schliesslich die Aufgabe in ihre Hände“
> (ebd., S. 228).

Gemeint ist die Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933. In seiner Vorlesung im Wintersemester 1933/1934,[254] gedrängt übrigens durch die Studenten, begrüsste NOHL die Übernahme der Macht durch HITLER ausdrücklich und propagierte eine Pädagogik des „Führerstaates“ und so der Diktatur. Mitglieder seiner Schule wie sein seinerzeitiger Assistent OTTO FRIEDRICH BOLLNOW waren überzeugte Nationalsozialisten, so dass die Fortsetzung des Zitates aus dem Vorwort von 1935 nicht zufällig zustande gekommen ist. NOHL schreibt nämlich:

> Mit der Machtergreifung ist der „grosse Sinn“ der pädagogischen Bewegung in Deutschland und „ihr echter Wille aber nicht vergebens gewesen. Wenn unser neuer Staat mit gutem Grund sein erstes und entscheidendes Mittel in einer diktatorischen Massenführung hat, die auch den Letzten noch (!) national erweckt und bewusst macht, und unserm Volk die Einheit seines Gefüges wiedergibt, wobei dann ganz neue pädagogische Aufgaben und Möglichkeiten erscheinen, so werden die wahren Einsichten der pädagogischen Bewegung in irgendeiner Gestalt doch in diese Arbeit eingehen müssen“
> (ebd.).

Der Fortgang dieser Geschichte kann nachgelesen werden. Mich interessiert im Folgenden nicht, warum HERMAN NOHL 1937 aus dem Hochschuldienst entlassen wurde, 1945 erneut seine Professur in Göttingen besetzen konnte und in der alten Bundesrepublik wiederum zum führenden Pädagogen wurde (KLAFKI/BROCKMANN 2002; siehe auch MATTHES 1998). Mich interessiert die Frage, wohin eine solche Geschichtsschreibung führt und warum sie nach 1945 nicht energisch verändert wurde. NOHLS Schematisierung der „deutschen“ und der „pädagogischen Bewegung“ hat nur die deutsche Pädagogik beeinflusst, aber die darin enthaltene Sichtweise der Reformpädagogik als herausgehobene Epoche mit

[254] Diese Vorlesung wurde im darauf folgenden Wintersemester 1934/1935 nochmals wiederholt (KLAFKI/BROCKMANN 2002).

charismatischen Gründerfiguren, die eine „neue Erziehung“ begründet hätten, ist eine internationale Erscheinung, die bis heute die Sichtweise bestimmt.

FERRIÈRE ist hagiographisch dargestellt worden, DECROLY und lange Zeit auch DEWEY, in der unendlichen Fülle der Literatur zu MARIA MONTESSORI und ihrer Pädagogik finden sich nur ganz wenige historisch-empirische Schriften, HELEN PARKHURST und ihr *Dalton-Plan* ist bis heute eine hagiographische Legende, KERSCHENSTEINER ist immer noch der Begründer der Arbeitschule und die entlarvenden Kriegsschriften seines Konkurrenten HUGO GAUDIG sind nie ausgewertet, geschweige denn ediert worden. Das Problem ist also nicht auf die Geschichtsschreibung HERMAN NOHLS und seiner Schule zu reduzieren. Am Beispiel NOHLS lässt sich nur besonders gut bestimmen, wohin diese normative Geschichtsschreibung führt. Sie konstruiert die Vergangenheit als Legitimationsmedium, herausgehobene Figuren der Geschichte sind Vorbilder der Gegenwart und Zukunft, ihre Einsichten sind zeitlos gültig, wer sich auf sie beruft, handelt in ihrem Geist und ist so legitimiert durch die Geschichte.

Diese pädagogische Benutzung der Vergangenheit führt allerdings dazu, die einmal gewählte Konstruktion nicht ändern zu können:

- Das Personal kann weder reduziert noch erweitert werden;
- die Bedeutungsunterschiede müssen erhalten bleiben, weil anders der Abstand nicht gewahrt werden kann;
- die Legenden sind auf Dauer gestellt;
- Vor- und Nachgeschichte sind nicht veränderbar;
- die Vorbilder der Geschichte haben immer eigene Vorläufer.

Die Kritik gilt auch für die Seite der Darstellung: Die von NOHL gewählte Historiographie verkennt die Differenzen, weil sie andere Systeme nur aus eigener Perspektive wahrnimmt und wahrnehmen kann. Aber dann fehlen auch Kenntnisse, was in den anderen Systemen geschehen ist und wie die Kontexte der verschiedenen Autoren beschaffen waren. Schliesslich wird die Datenaufnahme eingefroren, was dazu zwingt, einen bestimmten Wissensstand nicht nur unverändert beizubehalten, sondern unter der Hand auch zum Massstab zu erheben. NOHLS Buch liegt 2002 in der elften Auflage vor und ist seit 1933 unverändert. Weder NOHL selbst, der 1960 starb, noch ein späterer Herausgeber, den es bezeichnenderweise nicht gibt, haben irgendetwas an dem Text verändert. Und die grundlegende Konstruktion - „deutsche Bewegung“, „Kulturkrise“, „pädagogische Bewegungen“ - ist von nahezu allen nachfolgenden Autoren übernommen worden.

Zusammengefasst gesagt: Die Daten stimmen nicht, die Sichtweise ist fatal und die hierarchische Ordnung des Personals verführt dazu, ständig hagiographische Erzählungen zu erfinden. Gibt es andere Möglichkeiten, die Geschichte nicht nur der Reformpädagogik, sondern der Pädagogik generell zu schreiben? Und wie lassen sich damit ernsthafte Forschungsfragen verbinden, mit denen vermieden kann, die Geschichte als erratischen Block zu betrachten, von dem nichts fortgenommen und dem hinzugefügt werden kann? Ich werde dieses Problem an einem nach dieser Einführung nahe liegenden Beispiel diskutieren. Die Frage ist, wie kann man es *anders* darstellen, als NOHL dies vorgegeben hat. Das Beispiel soll folgendes zeigen:

1. Es gibt in der Geschichte der Pädagogik keinen punktuellen Anfang, der einen radikalen Neubeginn darstellen würde, Innovationen müssen vor dem Hintergrund der Kontinuität verstanden werden.

2. Die Geschichten von Personen, Ereignissen und Folgen müssen je ganz und unvoreingenommen rekonstruiert werden, sie sind keine Legitimation der Gegenwart.
3. Jede Figur hat Kontexte, die Akteure müssen ihrer historischen Situation beschrieben werden, eine Vorabklassifizierung ist nicht sinnvoll.
4. Es gibt keine Partei für „richtig“ oder „falsch“, die Rekonstruktion erfolgt mit einem prinzipiell offenen Quellenbestand.
5. Die Geschichte ist Gegenstand historischer Kritik und nicht distanzloser Verehrung, daher ist die vorhandene Geschichtsschreibung ist nicht der Orientierungspunkt.
6. Rückblickend weiss man immer mehr, es gibt daher keine authentische Spiegelung der Vergangenheit, sondern nur deren möglichst transparente Rekonstruktion.

Mein Beispiel ist nach diesen Kriterien nie geschrieben worden, obwohl oder weil es auf die zentrale Aspiration der internationalen Reformpädagogik verweist. Das Beispiel ist das der *politischen Reformpädagogik*, die nicht nur das Schicksal von HERMAN NOHL gewesen ist. Ich beginne mit einem Opponenten, den er nicht kannte und der ihn nicht kannte. 1945, unmittelbar vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges, erschien ALEXANDER NEILLS *Hearts Not Heads in the School.* Geschrieben im Herbst 1944, sollte das Buch „post-war education“ vorbereiten (NEILL 1945, S. 7), deutlich in einem politischen Sinn verstanden, der die reformpädagogischen Errungenschaften aufnehmen und „neue Erziehung“ verwirklichen sollte. Der Gegensatz von freier Erziehung und Schulbildung wird direkt auf die Leitmetaphorik des Titels bezogen:

> „Unless our planning for education is to aim at producing balanced individuals rather than educated men, education will continue to be merely a matter of heads and not hearts” (ebd., S. 8).

Die politische Seite der „neuen Erziehung“, die die herkömmliche Schulbildung ablehnt und den alten Topos der „Menschenerziehung“ neu ins Spiel bringt, wird klassenkämpferisch so dargelegt:

> „We are moving towards the totalitarian state, and I hope it will be a socialist state. In such a state the Public School will automatically disappear with the class that supported it, and the middle-class boarding school will also disappear, for it, too, is a class affair. Under socialism it looks as if the boarding school will completely vanish, and that a classless society will attend the state day school as it does in Russia” (ebd., S. 31).

Die bolschewistische Lösung lehnt NEILL allerdings ab. Er argumentiert gegen staatliche Ganztagsschulen *mit* Summerhill, also für eine freie Schule der Selbstregierung und Selbstbestimmung, für, anders gesagt,

> „*a nation of Summerhills*“ (ebd.). Der sozialistische Bürger der Zukunft kann nicht im Elternhaus erzogen werden, aber auch nicht in Staatsschulen. „The child needs a wider environment, one without character-building from above. It requires a free atmosphere so that it can have a free mind and free emotions” (ebd., S. 39; Hervorhebung J.O.).

Wie kann „a nation of Summerhills“ *sozialistisch* sein? Ein sozialistisches Grossbritannien so NEILL, verlange eine Erziehung unabhängig von Klassen, und nur Schulen wie Summerhill seien dazu imstande, nicht Eton oder Harrow (ebd., S. 96, 97). Falsch seien

aber auch die Schulpläne der sozialistischen Pädagogik, die die gesellschaftliche Verwendung der Arbeitskraft und nicht das Kind in den Mittelpunkt stellen würden (ebd., S. 98). NEILLS eigene politische Version sieht emotional freie Kinder, die die neue Zivilisation aufbauen, was umgekehrt als eine Bedingung für den Sozialismus gelten soll:

> „Until all children are allowed to be internally free from adult morality and authority, society will have the gigantic unconscious drives that, in the last extreme, make a god of a paperhanger" (ebd., S. 141).[255]

Gemeint mit „Paperhanger" ist HITLER, auf dessen Karriere als Anstreicher NEILL anspielt.[256] Die verborgenen Ängste und Hassgefühle, Resultat der falschen Erziehung, verleiten die Menschen dazu, sich Götter zu suchen, ob nun im Himmel oder in Berchtesgaden (ebd.). Sollen sie frei werden, muss man sie frei lassen, also ihre Erziehung radikal und grundlegend verändern. Was aber kommt zuerst, die Veränderung der Gesellschaft oder die der Erziehung? NEILL antwortet so:

> "How can we have releasing schools when schools are controlled by the unconscious masses? How can adults allow children to be free, when they are themselves bound? The only possible answer is that education will take generations to become free" (ebd.).

In Summerhill sei damit bereits begonnen worden (ebd., S. 142). Ort und Konzept wären daher *politisch* zu verstehen: Erst wenn die Gesellschaft auf Charakterformung *verzichtet*,[257] kann der Sozialismus entstehen, er verwirklicht Freiheit des Einzelnen in einer freien Kommunität (ebd., S. 149) abhängig von der richtigen Erziehung. *Sie* ist der Prozess der Freilassung (ebd., S. 151), unterstützt von Elterninitiativen und Arbeiterdemokratie (ebd., S. 153/154) sowie durch das subversive Motto, Kinder sollten in der Schule vor allem glücklich sein (ebd., S. 155). Im sozialistischen Konflikt zwischen Freiheit und Gleichheit war die englische *radical education* für Freiheit, weil soziale Gleichheit individuelle Freiheit voraussetzen würde (OELKERS 1999).

Die dazu passende Praxis lieferte NEILL, aber was er darstellt, ist reine Selbstbeschreibung, die nie unabhängig geprüft wurde. Dass in Summerhill mit dem Sozialismus begonnen wurde, ist eine Propagandabehauptung, freilich eine, die bestimmte pädagogische Gruppen gerne gelesen haben. Summerhill, wie gesagt, war immer der Tatbeweis der „neuen Erziehung" und mir ihr zugleich der Nukleus der „neuen Gesellschaft". Mich interessiert an dieser Stelle die *politische* Erwartung, mit „neuer Erziehung" die Zukunft der Gesellschaft beeinflussen zu können. Diese Erwartung ist grundlegend für die internationale Reformpädagogik, auch dort, wo ihre Vertreter nicht ansatzweise mit NEILL übereinstimmten. Aber die „neue Erziehung" hatte *immer* einen politischen Zweck, also war nie *nur* Erziehung. Die Politisierung entstand im 19. Jahrhundert, das - anders als NOHL dies darstellt - keineswegs als pädagogische Verfallsgeschichte dargestellt werden kann.

---

[255] *Paperhanger* ist der "Tapezierer" oder "Anstreicher".

[256] Vielleicht bezogen auf: BERTOLT BRECHT: *Lied vom Anstreicher Hitler* (1932).

[257] „Behaviour cannot be taught; it must come from within, within where the balance should be. You can teach Hitler Jugend behaviour, or Boy Scout behaviour, or Public School Behaviour, and for a limited objective you may have success, just as the behaviour taught by the sergeant-major has its limited success. But life is wider than platoons and good deeds daily and old school ties and worship of a Führer: life is living as fully as possible the whole of one's personality: life is a making of he unconscious conscious" (NEILL 1945, S. 146).

Mitte des 19. Jahrhunderts spitzte sich zu, was die „soziale Frage“ genannt wurde. Die „Zuspitzung“ war auch eine publizistische, das Industrieproletariat galt in der bürgerlichen Öffentlichkeit als moralisch verwahrloste Klasse, die in den expandierenden Grossstädten für Unruhe sorgte und die gesellschaftliche Stabilität bedrohte (FRÉGIER 1840 als französisches Beispiel). Die pädagogischen Reformer mussten diese Zuschreibung objektivieren, also von Erklärungen ausgehen, die eine „neue Erziehung“ rechtfertigten. Der Fortschritt der Industrie sorge für „dépravation“, schrieb 1841 der französische Sozialreformer JOSEPH GÉRANDO.[258] An immer mehr Orten werde die Bevölkerung entwurzelt, lebe unter dem Druck von Arbeitslosigkeit, müsse um Almosen anhalten und stürze ins Elend (GÉRANDO 1841, S. 23). Der moralische Zerfall, also, der der Arbeiterklasse zugeschrieben werde, sei ihr nicht inhärent, sondern müsse als eine Frage der Umstände angesehen werden (ebd., S. 28).

Es gäbe Beispiele von moralisch intakten Milieus im Proletariat (ebd., S. 29), das Ganze sei ein Problem der pädagogischen Gesamtverfassung der Gesellschaft, nicht einer universellen Dekadenz. „La classe ouvrière participe au progrès généraux des moeurs sociales, comme à leur décadende“ (ebd., S. 37). Wesentlich für die Moral der Arbeiterklassen sei die *Arbeitserziehung*,[259] die also weder von GEORG KERSCHENSTEINER noch von HUGO GAUDIG erfunden wurde. Sie ist offenkundig keine deutsche Idee, sondern eine internationale Option, die zuerst in den entwickelteren Industriegesellschaften verfolgt wurde, zu denen Preussen-Deutschland Mitte des 19. Jahrhunderts nicht zählte. NOHLS historiographische Konstruktion ist also schlicht falsch.

- Arbeitserziehung, so GÉRANDO, setze die Vorbildlichkeit der „chefs“ voraus (ebd., S. 38) und verlange auf der anderen Seite die Humanisierung der Arbeit selbst (ebd., S. 43ff.).
- Die Kinderarbeit müsse abgeschafft werden, Arbeiterkinder müssten zur Schule gehen und erzogen werden (ebd., S. 53f.),
- die Vereinzelung der Arbeit müsse verschwinden, wichtig für die moralische Konstitution der Arbeiterklasse sei „un esprit de communauté“ (ebd., S. 54).
- Dieser sei zu bilden mit „confréries de métiers“, also Berufsgenossenschaften und Korporationen (ebd., S. 54), die für inneren Zusammenhalt sorgen und machtvoll die Interessen der Arbeiter vertreten können.

Das Zentrum des Arguments ist die *Integration* der Arbeiterklasse in die bürgerliche Gesellschaft, die erreicht werden müsse, so GÉRANDO, vor dem Hintergrund einer zunehmenden Arbeitsteilung, einer Desintegration der sozialen Milieus und einer drohenden Verwahrlosung in den unkontrolliert wachsenden Grossstädten (ebd., S. 63ff.). Hier würden die Arbeiter miserable Bildungs- und Erziehungsverhältnisse vorfinden (ebd., S. 67), während nur Erziehung und Bildung ihre Lage verbessern könnten. Verschulung und Schulreform seien daher *prioritäre* und *fundamentale* Mittel der Gesellschaftsentwicklung. Die Arbeiterklasse, anders gesagt, müsse an der pädagogischen Evolution der Gesellschaft

---

[258] JOSEPH-MARIE Baron de GÉRANDO (1772-1842) wurde im Jahr XII der Revolution Generalsekretär im französischen Innenministerium, zuständig im *Bureau consultatif des arts et du commerce*. Er war in dieser Funktion ein wichtiger Berater von NAPOLÉON. Er blieb in staatlichen Diensten auch während der Restauration und wurde 1815 Staatsminister. 1840 wurde GÉRANDO Mitglied der Ehrenlegion. Er war einflussreicher politischer Schriftsteller, Mitglied verschiedener europäischer Akademien und Gesellschaften, engagiert für Industrieentwicklung und Erziehungspolitik. Eines seiner zentralen Anliegen war die Gründung von neuen Wohlfahrtseinrichtungen. Für diesen Zweck unternahm GÉRANDO Studienreisen in die Schweiz, nach Deutschland und Italien. Daraus entstand das von der Académie Lyon preisgekrönte Buch *Le Visiteur du pauvre* (1820). 1839 erschien das vierbändige Werk *De la bienfaisance publique.*

[259] Zitiert wird „M. de Fellenberg“ als „illustre philanthrope“ (GÉRANDO 1841, S. 41).

teilnehmen. Ihre Integration wird vor allem dann erreicht, wenn sie die pädagogischen Errungenschaften des 19. Jahrhunderts - allgemeinbildende Schulen und staatliche Bildungsversorgung - für sich nutzen kann. Argumente für einen allgemeinen Zerfall finden sich bei GÉRANDO nicht, der keine Kulturkrise braucht, um die neue Erziehung zu begründen.

Die *soziale* wäre so wesentlich eine *pädagogische* Integration, und der Adressat ist *Gesellschaft*, nicht „Klasse" oder „Genossenschaft", die in diesem Konzept nur Mittel zum Zweck ist. „Gesellschaft" wird verstanden als soziale und pädagogische Organisation, die mit rationalen Mitteln wie denen der Schule positiv entwickelt werden kann. *Erziehungs*reform Mitte des 19. Jahrhunderts ist *Gesellschafts*reform, oft - wie bei GÉRANDO - philanthropisch begründet, ohne dabei romantische Konzepte zu verwenden. Die Defizitannahmen waren *realistisch*, es ging nicht um die blaue Blume der Kindheit,[260] auch nicht um die ideale Gemeinschaft der Freien und Gleichen, sondern um die Nöte der neuen Klasse der Industriearbeiterschaft. Die Frage war, wie diese Klasse für und mit der Gesellschaft *erzogen* werden kann.

Deutlich heisst es bei GÉRANDO:

> «Au sein de l'éducation populaire est la pépinière des ouvriers fabriques. *Son insuffisance* et *ses imperfections* expliquent en partie ce qui manque trop souvent à la moralité des individus mal préparés pour la grande épreuve de la vie» (ebd., S. 70; Hervorhebungen J.O.).

Die Überzeugung, dass es darauf ankomme, die Arbeiterklasse für die Gesellschaft zu *erziehen* (ebd., S. 82ff.), reflektiert ein zentrales europäisches Thema Mitte des 19. Jahrhunderts. Gesellschaftsentwicklung wird als Erziehungsreform verstanden, so dass nicht zufällig *reformpädagogische* Konzepte entstehen, die auf neue Schulen projiziert werden. Die Semantik der angeblich „neuen Erziehung" ist bereits präsent:

- In diesen Schulen, schreibt GÉRANDO, dürfe nicht die Wissensvermittlung, sondern müsse die Charakterschulung im Mittelpunkt stehen,
- haben sich „Lehrer" (instituteurs) in *Erzieher* (éducateurs) zu verwandeln
- und gelte die Erziehung der Seele oder dem Herz der Kinder, „sans laquelle l'instruction n'est rien" (ebd., S. 84).

Die Schule müsse das Leben erreichen, dafür müsse die Schulzeit verlängert (ebd. S. 86f.) und auf die Berufsausbildung ausgedehnt werden (ebd., S. 88). Auf diese Weise werde das, wie es heisst, „grosse Mittel der Erziehung" genutzt für die Humanität und die Kultivierung der Gesellschaft (ebd., S. 89), ohne darin länger eine reine Mission sehen zu können. Die Kultivierung der Gesellschaft wird wohl christlich verstanden (ebd., S. 90), aber deutlich auf soziale Probleme bezogen und nicht als Missionierung für den Glauben. Die „neue Erziehung" ist für die christliche Philanthropie des 19. Jahrhunderts eine Funktion der *Gesellschaft*, und so weder des „Volkes" noch der „Nation" oder der „Gemeinschaft". Und sie hat wesentlich mit der Erziehung zur Arbeit zu tun, die also nicht der deutschen Arbeitsschule zuzuschreiben ist.

Politische Utopien des *Volkes* waren seit der Romantik virulent, ohne zunächst sehr viel Einfluss auszuüben. Der Druck der sozialen Frage zwang zur Konzentration auf die sich

---

[260] NOVALIS' Motiv der „blauen Blume" in *Heinrich von Ofterdingen* wird in der pädagogischen Publizistik des 19. Jahrhunderts zumeist negativ verwendet, als Zeichen für mangelnden Realitätssinn. Anders dagegen in der Gebrauchsliteratur, die *Kindheit* zu einem romantischen Motiv aufbaut.

entwickelnde bürgerliche Gesellschaft, die zwei Reformrichtungen zuliess, Bestätigung durch Integration oder Überwindung durch radikale Kritik. Aber auch die sozialistischen Utopien des 19. Jahrhunderts sahen die „neue“ aus der „alten“ *Gesellschaft* hervorgehen, nur dass die neue Gesellschaft dann auch eine neue Erziehung erhalten müsse, die sich einzig bezogen auf die *neue* Gesellschaft integrativ verhalten dürfte. Die *alte* Gesellschaft müsse durch die revolutionäre „neue Erziehung“ bekämpft werden, aber immer sollte es um *Gesellschaft* gehen und nicht um ihr *Gegenteil.*

Die sozialistische Fortschrittserwartung war *linear,* die neue Gesellschaft sollte über die alte hinausgeführt werden, was *einen* und nur *einen* sozialen Raum voraussetzte. Die „neue Welt“ war kein Paralleluniversum, keine zweite Welt *neben* der ersten, sondern die Aufhebung der kapitalistischen durch die kommunistische Gesellschaft. Alternativ dazu gab es keine zweite oder dritte Sozietät nochmals anderer Art. Die konzeptleitende Geschichtsphilosophie schloss Konkurrenz aus und erwartete *ein* letztes Heil, und zwar von der Entwicklung der Gesellschaft. Dies galt umso mehr, nachdem MARX die Produktivität der *Industrie* als den entscheidenden Fortschrittsfaktor dargestellt und allen romantischen Entwürfen von „Gegengesellschaften“ eine unzweideutige Absage erteilt hatte.

Am Ende des Jahrhunderts hatten aber genau diese Entwürfe - politische Konzepte von „Volk“ und „Gemeinschaft“ - erneut und verstärkt Konjunktur, nicht nur in der deutschen Diskussion,[261] aber hier von *besonderer* Folgenhaftigkeit. Die kategoriale Unterscheidung von *Gemeinschaft* und *Gesellschaft* geht bekanntlich auf FERDINAND TÖNNIES[262] zurück, der den Topos des „organischen Zusammenlebens“ aus der politischen Romantik[263] aufgriff, um historische Sozialformen des *Klans*, des *Stammes* oder des *Volkes* auf einen griffigen Ausdruck bringen zu können. „Gemeinschaften“ sind solche des *Blutes*, des *Ortes* und des *Geistes*, also soziale Komplexe, die sich auf soziobiologische Vererbung, Siedlung und mentale Verbindung zurückführen lassen, „die Menschen als Glieder eines Ganzen“ zusammenhalten (TÖNNIES 1972, S. 20).

Charakteristisch für sie ist *Nähe*, ungeteilte *Geschichte* sowie ein ortsbezogener *Erbzusammenhang*, der Wandel durch Differenzierung und Mobilität durch schnelle Erschliessung grosser Räume ausschliesst. Nur so entsteht vertrauliche oder ungestörte Wechselseitigkeit, also der „organische“ Zusammenhang des sozialen Lebens. Aber „Gemeinschaften“ sind nicht bloss *Gemeinschaften,* also kleine und überschaubare soziale Lebensformen an bestimmten, angestammten Orten. Gemeinschaften sollen über sich hinausweisen, anders wäre die Wachstumsmetapher funktionslos. In *kleinen* Gemeinschaften liegen zugleich die Keime für die grösseren, das *je* Besondere verweist auf *ein* Allgemeines,

---

[261] EDWARD CARPENTERS *Towards Democracy* (1883, 1902) etwa entwirft eine natürliche Gemeinschaft als Gegenstück zur rationalen Gesellschaft. Ähnlich lässt sich SAMUEL BUTLES *Erewhon* (1872) verstehen oder ETIENNE CABETS *Voyage en Icarie* (1840, 1842) und andere mehr.

[262] FERDINAND TÖNNIES (1855-1936) promovierte 1877 in klassischer Philologie an der Universität Tübingen. 1878 begann er in London mit seinen Studien zu THOMAS HOBBES, 1881 habilitierte er sich im Fach Philosophie bei BENNO ERDMANN (1851-1911) in Kiel mit Arbeiten über HOBBES sowie zum Thema „Gemeinschaft und Gesellschaft“. Von 1881 lehrte TÖNNIES an der Universität Kiel, zunächst als Privatdozent, seit 1890 als ausserordentlicher Professor und seit 1910 als Honorarprofessor. Von 1913 bis 1916 lehrte er als Ordinarius für wirtschaftliche Staatswissenschaften, 1916 wurde er auf eigenen Wunsch von seinem Amt entpflichtet. Er nahm allerdings 1920 einen Lehrauftrag für Soziologie an, den er bis 1933 versah. FERDINAND TÖNNIES war 1909 Mitbegründer der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“ und amtierte als deren Präsident von 1922 bis 1933. 1930 trat er Sozialdemokratischen Partei Deutschland bei und wurde 1933 von den Nationalsozialisten ohne Pension aus allen seinen Ämtern entlassen.

[263] Der Ausdruck „politische Romantik“ geht auf CARL SCHMITT (1919) zurück. Er betrifft Autoren wie ADAM MÜLLER (1779-1829), die Konzepte der *organischen Gemeinschaft* in den Mittelpunkt der politischen Theorie rückten. (vgl. PETER 1985)

das nicht die Summe, sondern das *Wesen* der Gemeinschaften repräsentiert. Dieser Schritt (ebd., S. 22ff.) ist wichtig, weil anders die politische Brisanz des Theorems „Gemeinschaft“ nicht verständlich wäre. *Viele* Gemeinschaften bilden *eine grosse, sie* ist letztlich der Gegenpol zur „Gesellschaft“. Anders liesse sich nicht von *Volksgemeinschaft* gar nicht sprechen, sie kein einzelnes Dorf, sondern eine übergeordnete Verbindung. Die „Volksgemeinschaft“ besteht nicht aus „Zellen“[264], sie *ist* eine Zelle eigener Art, die grosse Gemeinschaft aller kleinen und als Ganzes mehr als die Summe seiner Teile.

Warum hat die Soziologie der Gemeinschaft zwischen 1887 und 1914[265] allmählich so starken Erfolg, dass es unmöglich wurde, sie *nicht* zur Kenntnis zu nehmen? TÖNNIES beschreibt allenfalls eine hoch idealisierte Stammes- oder Klanvereinigung, die die zeitgenössische Ethnologie, zum Beispiel FRANZ BOAS‘ Schrift *The Central Eskimo* von 1888,[266] nicht annähernd bestätigte. Die Lebensformen von Stammesgesellschaften sind nicht mit den Mitteln der politischen Romantik zu erfassen. TÖNNIES beschreibt „Haus“, „Dorf“ oder „Klan“ - und so dann auch „Gemeinschaft“ - nicht empirisch, sondern typologisch und versteht sie als Ursprungsmetaphern, die den Zustand *vor* der Entfremdung beschreiben sollen. Das erklärt den Erfolg, die Idealisierung des früheren, ursprünglichen Zustandes, der zum politischen Massstab der Zukunft werden soll.

TÖNNIES selbst wollte sich dieser normativen Rezeption entziehen, es ist auch unfair, ihn direkt mit dem Topos der „Volksgemeinschaft“ und dessen politischer Kariere in Verbindung zu bringen.[267] Aber die Rezeption hat letztlich das Schicksal von „Gemeinschaft und Gesellschaft“ bestimmt, veranlasst nicht zuletzt durch die von TÖNNIES gewählte Sprache. Von JULIUS LANGBEHN bis JOSEPH GOEBBELS ist *Volksgemeinschaft* als letzte soziologische Normativität verstanden worden, in der Erwartung einer, wie TÖNNIES formulierte,[268]

- „naturgemässen Verteilung“ aller Güter,
- des „geheiligten“ und also unantastbaren „Herkommens“,
- der „richtigen und notwendigen Ordnung“, die alle Mitglieder auf Dauer binden kann,
- ohne „Begriffe des Tausches und Kaufes, des Vertrages und der Satzung“ voraussetzen zu müssen (ebd., S. 33).
- *Blut, Ort* und *Gemeinschaftsgeist* genügen.

---

[264] Diesen Ausdruck im Sinne von ERNST HAECKEL (1878).

[265] Das Buch *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und Socialismus als empirische Culturformen* erschien 1887 in erster Auflage und blieb zunächst unbeachtet. Die zweite, revidierte Auflage erschien erst 1912. Eine französische Übersetzung der zweiten Auflage wurde 1922 veröffentlicht, die erste englische Übersetzung erschien 1940, 1957 gefolgt von einer zweiten, weitaus besseren, die CHARLES P. LOOMIS besorgte.

[266] FRANZ BOAS (1858-1942) war 1883/1884 Mitglied einer Expedition auf Baffin Island (Kanada) und war 1886 zu ethnologischen Studien bei Indianern an der Nordwestküste Kanadas. Die Studie *The Central Eskimo* erschien im *Sixth Annual Report of the Bureau of American Ethnology* (1884/1885), der 1888 veröffentlicht wurde. BOAS war seit 1887 Mitherausgeber der Zeitschrift *Science* in New York. 1895 erschienen *Indianische Sagen von der Nord-Pacifischen Küste Amerikas* bei ASHER in Berlin. *The Central Eskimo* beschrieb die Abhängigkeit der Stammeskulturen von Umweltbedingungen. Dafür waren nicht nur genaue Messmethoden erforderlich, sondern zugleich das Einleben in die Gesellschaft, Kultur und Sprache der Inuit, die BOAS untersuchte (MÜLLER-WILLE 1994, S. 32f.). Die Tradition musste überhaupt erst aufgezeichnet werden (ebd., S. 34), ohne dabei romantische Versionen von „Siedlung“ oder „Abstammung“ bestätigen zu können.

[267] Tönnies setzte sich 1933 von den nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ ab.

[268] Das bezieht sich auf „Dorf-Kulturen“, die durchaus elegisch betrachtet werden (TÖNNIES 1972, S. 33).

Das Kollektiv, anders gesagt, ist eine *vorrationale* Gemeinschaft, die Politik und Erziehung aus dem eigenen Ursprung definiert und festlegt.

- *Gesellschaft* ist in allem das Gegenteil, also bezogen auf den Ursprung die parallele Welt der Entfremdung,
- weil und soweit Vertragsverhältnisse[269] für keinen unmittelbaren Zusammenhang sorgen können,
- Tauschbeziehungen Berechnungen des je individuellen Vorteils verlangen
- und Satzungen den künstlichen Stillstand des Lebens erzwingen.

Wahrgenommen wurde die *Opposition*[270] von „Gemeinschaft" und „Gesellschaft" nicht wie eine dialektische Antithese, die sich mit einem versöhnlichen Dritten überwinden lassen würde. „Gesellschaft" ist die grundsätzlich falsche Lebensform, die *als solche* überwunden werden muss, aber nur zu ihrem Gegenteil, weil andere Formen kategorial nicht zur Verfügung stehen. Würde die *Opposition* bestehen bleiben, müsste die falsche Lebensform akzeptiert werden, die andererseits für alle Übel der Entfremdung verantwortlich gemacht werden kann. Daher wird dann *Gemeinschaft* Adressat der „neuen Erziehung" und nicht *Gesellschaft.*

Das ist eine gänzlich andere Begründung politischer Erziehung als die des Nationalstaates im 18. und 19. Jahrhundert (OELKERS 1991). Es geht nicht mehr um Bürger und Patrioten, sondern um - wörtlich verstanden - *Mitglieder*, die mit ihrer Geburt mental und emotional *verpflichtet* sind, also sich von ihrer Herkunft nicht lösen können, es sei denn um den Preis der Entfremdung von Ursprung und eigener Art. Im Blick der Theorie sind dann

- nicht Verträge und rationale Interessen,
- auch nicht Öffentlichkeit und Kritik,
- zudem nicht Freiheit,
- sondern die „organische" Bindung aller Teile eines „Volkskörpers",
- die auf Gedeih und Verderb mit diesem Körper verbunden sind.

Das soziale „Ganze" bestimmt die Teile, die „Mitglieder" müssen sich als *Erben* des Raumes und der Siedlung sehen, sie können weder die Grundrichtung des Erbes noch die sinnhafte Mythologie des Raumes verändern, wenn sie sich nicht selbst gefährden wollen. Ihre Identität erwächst aus dem Anfang, der Ursprung ist bestimmend, wahrhaftes Leben ist nur möglich, solange das organische Ganze erneuert werden kann.

Angesichts der Mitte des 19. Jahrhunderts zu registrierenden sozialen Differenzierung und Arbeitsteilung, der rasch steigenden Mobilität und der unübersehbaren kulturellen Individualisierung könnte man es damit bewenden lassen. Tönnies beschrieb einen, wie es von 1912 an hiess, „Grundbegriff der reinen Soziologie", der mit der Wirklichkeit westlicher Gesellschaften und Lebensformen nichts mehr zu tun hatte und allenfalls elegisch verwendet werden konnte. Aber, die beiden grossen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, Faschismus und Bolschewismus, waren angetreten, „Gesellschaft" mit *Gemeinschaft* zu verändern, soweit Politik und Erziehung betroffen waren. Viele Autoren der politischen Reformpädagogik zwischen den beiden Weltkriegen haben sich für die eine oder die andere Diktatur entschieden

---

[269] TÖNNIES war HOBBES-Übersetzer und Herausgeber, er edierte 1889 den ursprünglichen Text von *The Elements of Law Natural and Politic* (1640) heraus sowie 1927 den Originaltext des *Behemoth* (1668).
[270] Das Motto der „Allgemeinen Bestimmung der Hauptbegriffe" in *Gemeinschaft und Gesellschaft* ist *De Civitate Dei* entnommen. TÖNNIES zitiert den Anfang des 18. Kapitels im 11. Buch: „Deus ordinem saeculorum tanquam pulcherrimum carmen ex quibusdam quasi antithesis honestavit."

und je auf sie übertragen, was sie als „neue Erziehung“ verstanden wissen wollten. Darüber ist die politische Reformpädagogik der Diktaturen *selbst* kaum beachtet worden. Sie beschreibt die Erziehung des „neuen Menschen“ in der neuen Gesellschaft, die „Gemeinschaft“, also Volk oder Kollektiv, sein sollte.

Volksgemeinschaft und *sozialistisches Kollektiv* sind die beiden zentralen Adressaten der politischen Ästhetik in den zwanziger und dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts in Europa (STOMMER/DALUEGGE 1995). Die Adressaten waren unterschieden als „Faschismus“ auf der einen, „Bolschewismus“ auf der anderen Seite, die als Gegensätze dargestellt wurden und so keine Gemeinsamkeiten haben sollten. Aber gerade die *ästhetische* Erziehung, also die Propagierung der beiden politischen Mächte in Form, Ton und Bild, zeigt identische Strategien, die sämtlich auf *Gemeinschaft* verweisen. Die liberale Gesellschaft des 19. Jahrhunderts ist der Feind, der quer zu den ideologischen Identitäten Gemeinsamkeit schafft. Die damit verknüpften Erwartungen haben mit sozialen Erlösungshoffnungen zu tun, die einmal als *Kollektiv,* das andere Mal als *Volksgemeinschaft* vorgestellt wurden. Beide haben egalitäre *und* hierarchische Motive, ohne deswegen identisch zu sein. Sie sind die Zielerwartungen *konträrer* Ideologien, die ihre Gemeinschaften leugnen *müsen.*

Der Kampf der „Internationale“, so ein Bild von OTTO GRIEBEL Ende der zwanziger Jahre,[271] sollte die dezidierte *Antithese* sowohl zur Klassenherrschaft als auch zur faschistischen Reaktion anzeigen (ANTONOWA/MERKERT 1995, S. 232). Man sieht die Entschlossenheit der (männlichen) Arbeiterklasse, die kämpferische Brüderlichkeit auszeichnet. Die Einheit der Klasse hebt alle nationalen oder kulturellen Unterschiede aus, die der alten Welt zugehören; die neue Welt wird als Vereinigung aller Arbeiter und so aller Menschen zu *einer* Gesellschaft vorgestellt. Sie löst die alten Widersprüche auf und vereinigt *Gleiche* in Harmonie. Aber das kann nur als *Gemeinschaft*, als *organische* Verbindung gedacht werden. Soll brüderliche Übereinstimmung zum Prinzip der sozialen Organisation und so auf Dauer gestellt werden, muss nicht nur der „Grundwiderspruch“ zwischen Lohnarbeit und Kapital gelöst sein, sondern harmonische Nähe in Permanenz hergestellt und so Individualität kollektiviert werden.

- Die grundlegende Opposition bleibt erhalten, was mit dem Sozialismus beseitigt werden soll, ist genau die Antithese zu Gemeinschaft,
- nämlich die abstrakten Beziehungen von Kapital und Tausch,
- die Reduktion des Menschen auf seine Arbeitskraft,
- die Verhältnisse des Vertrages oder die Bewertung von Menschlichkeit nach Mehrwert.

Das Gute oder die Zukunft stehen auf der *anderen* Seite. Das Pathos des Bildes erwächst aus dem impliziten und harten Dualismus: *Nur* diese Bewegung bringt Rettung, stellvertretend mit der Arbeiterklasse für *alle* Menschen, die *insgesamt* von der falschen Lebensform befreit werden müssen.

---

[271] OTTO GRIEBEL: *Die Internationale* (1928-1930) (Öl auf Leinwand, 27x186 cm) (Deutsches Historisches Museum, Berlin). OTTO GRIEBEL (1895-1972) begründete zusammen mit OTTO DIX den Dadaismus in Dresden. Er war Mitglied der Novembergruppe 1918 in Berlin, der Roten Gruppe Berlin, der Kommunistischen Partei Deutschlands sowie der Neuen Dresdner Sezession 1931. GRIEBEL engagierte sich für die Internationale auch politisch. Seine Bilder wurden auf der *1. Allgemeinen Deutschen Kunstausstellung* 1924 in Moskau gezeigt. 1933 waren die Bilder „Spiegelbilder des Verfalls“, 1937 wurden sie auf der Münchner Ausstellung zur „Entarteten Kunst“ gezeigt. GRIEBEL war nach dem Krieg an der von ihm mitbegründeten „Arbeiter- und Bauernfakultät“ der Hochschule für Bildende Künste in Dresden tätig.

1934 - STALINS Revolution, 1928 begonnen, war abgeschlossen[272] - fotografierte GEORGI PETRUSSOW ein „Mittagessen auf dem Feld“[273] (ebd., S. 415). Man sieht das *sozialistische Kollektiv* in einer offiziösen ästhetischen Fassung, Männer und Frauen vereint bei der Arbeit, die an jedem Ort der neuen Gesellschaft dem *Aufbau* und so der Entwicklung des *neuen Menschen* dienen soll. „Gesellschaft“ *ist* „Gemeinschaft“, die Antithese von romantischem „Ursprung“ und kapitalistischer „Entfremdung“ scheint aufgehoben, und dies *endgültig*. Die soziale Antithese - eben der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital - ist in eine friedliche und harmonische Kollektivierung übergegangen, die auf bürgerliche Freiheiten verzichtet. *Alle* dienen *einem* Ziel, das sich auf höherer und schliesslich höchster geschichtlicher Stufe weiss.

Das im Bild sichtbare mystische *Feld* wird nicht mehr vom „Blut“ der Abstammung besetzt, die Kulaken sind eliminiert;[274] was dargestellt werden soll, ist die widerspruchsfreie Arbeitsgemeinschaft, die eine neue Welt aufbaut, welche alle Übel der alten Welt hinter sich weiss. „Gesellschaft“, anders gesagt, ist nicht länger soziale Differenz, sondern *Einheit*, die sich von der Zukunft her, als Fortschritt *aller*, verwirklichen soll. „Alle“ sind freilich nur die, die dem diktatorischen Erziehungsweg folgen wollen. Technik ist dazu kein Widerspruch. Alle Diktaturen des 20. Jahrhunderts haben Technik als Erziehungsmittel genutzt, um sich selbst als unbedingte Modernisierung darzustellen. Wer die schnellsten Züge fahren lässt, die besten Flugzeuge baut, über die stärksten Schlachtschiffe verfügt und die grössten Kanonen zu bedienen versteht, (ebd., S. 418, 419),[275] ist nicht nur dem anderen System überlegen, sondern kann auch den eigenen Erziehungsanspruch souveräner darstellen.

Faschismus, Nationalsozialismus und Bolschewismus sind Regimes, die für Aufbruch, für Revolution und so für eine politisierte Jugend stehen, welche Zukunft mit technischer Überlegenheit gleichsetzt, sofern zugleich für soziale Geschlossenheit gesorgt ist. Es sind in diesem Sinne pädagogische Regimes gewesen. Für „das Ganze“ kann das auf die Freiheit des „alten Menschen“ verzichtet werden. ERNST JÜNGERS Ausdruck „totale Mobilmachung“ bringt diese politische Reformpädagogik treffend zum Ausdruck.[276] Sie sorgt für unablässige Mobilisierung, die von den Aufmärschen der Massen bis zur Bewegung „Kraft durch Freude“ deren Grundannahmen des Erlebens und Freisetzung der Reformpädagogik entnommen waren (ebd., S. 348ff.).[277]

---

[272] STALIN wurde im April 1922 Generalsekretär der Kommunistischen Partei. 1927 schaltete er den linken, 1929 den rechten Flügel der Partei aus. Das Zentrum der Revolution war die Industrialisierung, also der Kampf gegen die Bauern. Im Juni 1928 brach STALIN mit BUCHARIN und setzte sein Konzept der rigorosen Industriepolitik durch. Vom Winter 1929/1930 an wurde die Landwirtschaft zwangsweise kollektiviert, und dies mit rücksichtslosen Methoden. Die Zwangseinrichtung von Kolchosen betraf 120 Millionen Landbewohner, von denen viele mit ihrem Leben zahlten. Der Terror wurde auf Arbeitslager ausgedehnt, mehr als zwölf Millionen Kulaken wurden deportiert und mussten Zwangarbeit leisten, die Todesopfer allein dieser Bevölkerungsgruppe übersteigen die Zahl von 15 Millionen (Daten nach BULLOCK 1993, S. 374ff. u. pass.).

[273] GEORGI PETRUSSOW: *Mittagessen auf dem Felde*, 1934 (WAVE-Collection).

[274] Mehr als 16 Millionen Bauern versuchten, den Kolchosen zu entkommen und wurden zwischen 1929 und 1935 von der expandierenden Industrie „aufgesaugt“ (BULLOCK 1993, S. 385). Das Foto von PETRUSSOW richtet sich so auch gegen die Landflucht.

[275] ARKADI SCHAICHET: *Schnellzug*, 1939 (Moskau, Museum für Photographie). GEORGI PETRUSSOW: *Fugzeug ANT-20 ‚Maxim Gorki‘ beim Flug*, 1935 (Köln, Galerie Alex Lachmann). JAKOW CHALIP: *Das Schlachtschiff Marat*, 1936 (Moskau Privatsammlung). JAKOW CHARLIP: *An Bord des Schlachtschiffes Marat*, 1936 (Moskau Privatsammlung).

[276] Der Essai ist Teil der von JÜNGER herausgegebenen Aufsatzsammlung *Krieg und Krieger* (1930).

[277] Massenszene aus dem sozialistischen Maifestspiel *Wir* (Frankfurt 1930). Schlussbild aus dem *Chor der Arbeit* (Arbeiterbewegungschor Hannover, Ende der zwanziger Jahre). *Tag der Arbeit* (Lustgarten Berlin am 1. Mai 1936). JURI PIMENOW: *Sportparade* (1939) (Öl auf Leinwand, 90,5x110cm) (St. Petersburg, Russisches Museum). Das letzte Bild zeigt den Panneau für den Sowjetischen Pavillon der Weltausstellung in New York. Im Vordergrund sieht man das Modell des Palastes der Sowjets, das von BORIS IOFAN entworfen wurde.

Die „neue Erziehung“ *dient* der „neuen Gesellschaft“, also nicht dem Kind oder wenigstens nicht dem Kind unabhängig von totalitären Fortschrittserwartungen. NEILLS Konflikt ist in der Literatur der Reformpädagogik ständig sichtbar, und er tritt nicht zufällig auf. Die neue Sowjetgesellschaft sollte bis 1930 mit dezidiert *reformpädagogischen* Konzepten aufgebaut werden, als Kindzentrierung für den Bolschewismus, ohne darin einen Widerspruch zu sehen. Mein Beispiel ist ein Beitrag von SINAIDA HOODNITZKAYA für die amerikanische Zeitschrift *Progressive Education* im Oktober 1930.[278] Der Beitrag beginnt mit der Darstellung der kulturellen und pädagogischen Rückständigkeit des zaristischen Regimes. Erst die Revolution von 1917 habe die Voraussetzungen geschaffen, mit der individualistischen Elitenkultur zu brechen und sozialistische Volksbildung zu organisieren. Die *neue Ära* verlange einen *neuen Menschen*, also nicht lediglich “Aufklärung” und persönliche Freiheit, sondern „a new type of human beings“.

Das wird so gesagt:

> “That means a man or a woman with new creative powers and qualities, new processes of constructive thinking, new social emotions, new traits of characters, attitudes, habits, new concepts of social behavior; - a man or woman who would be out of place in the old traditional educational system with its limitations and harmful superstitions and race prejudices, but who would be ‚the right man in the right place‘ in the new social economic upbuilding” (HOODNITZKAJA 1930, S. 287/288).

Diese Einschätzung ist in keiner Hinsicht ungewöhnlich. Viele Intellektuelle und Reformpädagogen der zwanziger Jahre wollten mit der „neuen Erziehung“ den „neuen Menschen“ schaffen und mit ihm in Gemeinschaft mit Gleichen die neue Gesellschaft” aufbauen. Der Ausdruck „neuer Mensch“ war kein Euphemismus, sondern die Bezeichnung einer *pädagogisch erreichbaren* Möglichkeit - neue Gefühle, neue Kreativität, neue Verhaltensweisen und Gewohnheiten unter der Voraussetzung neuer ökonomischer Verhältnisse. Die „neue Gesellschaft“ war mit der Revolution zugleich vorhanden *und* pädagogisches Projekt, wie die ständigen Besucher aus dem Westen, darunter 1928 auch JOHN DEWEY, der bolschewistischen Reformpädagogik auch unablässig bestätigten. Das neue System schien bereits im Ansatz überlegen zu sein, und zwar weil die Kindzentrierung ein *gesellschaftliches* Ziel gefunden hatte.

Kinder sind daher - zitiert wird DEWEYS *Child and Society* als „formula“ der marxistischen Pädagogik[279] - *Kinder der Gesellschaft* (ebd., S. 288) und so weder des Hauses noch der Familie. Weil sie unabhängig von den alten Erziehungsmächten verstanden werden, sind sie - wie später bei NEILL - grundsätzlich frei und gleich.

> „As such the child is a free personality, and an individual with equal rights and responsibilities to adults (parents, teachers and others), except for the natural limitation due to the age of the child” (ebd.).

Nur die neue Gesellschaft kann angemessen auf freie und gleiche Kinder eingehen, und nur sie kann die reformpädagogischen Erfahrungen politisch realisieren.

---

[278] SINAIDA HOODNITZKAJA war 1930 Forschungsassistentin am Pädagogischen Institut für Lehrerbildung in Moskau. Nähere Daten sind unbekannt.

[279] DEWEYS Schriften sind früh und umfangreich ins Russische übersetzt worden. Bis 1930 war DEWEY eine selbstverständliche Präferenz im Zitationsverhalten sowjetischer Reformpädagogen. Der Mythos MAKARENKO etwa wurde erst nachher aufgebaut.

> "Coeducation is universal from kindergarten to university; there are no differences in the opportunities offered boys and girls, parents and children, teachers and children, adults and children, schools and children, communities and children, the state and children" (ebd.).

Während die amerikanischen Schulen damit beschäftigt seien, sich der Privatisierung und so der Individualisierung des Bildungssystems, die aus Kindern „Kunden" machen würde, zu erwehren (BOYCE 1930; vgl. BRIGGS 1930),[280] sei die sowjetische Schule dabei, die besten Impulse der Reformpädagogik zu erfüllen. Damit vor allem zeige sich die Überlegenheit des Systems, eine Behauptung, die, wie erwähnt, bis zum „Sputnik-Schock" 1957 grossen Eindruck auf die amerikanische Öffentlichkeit gemacht hat. Weil die kapitalistische Wirtschaftsform überwunden sei, liest man 1930, und weil der Staat nicht auf Privateigentum, sondern auf Kollektiv und Gemeinschaft eingestellt sei, könne sich der Sozialismus entwickeln, und das sei die politische Bedingung, Reformpädagogik umfassend und angemessen zu *verwirklichen.*

> "This background provides *unique* and *exclusive* advantages for the educational process in as much as the dominating factors are not limited by the school, but *the situations of real life are carried over into the school*" (HOODNITZKAJA 1930, S. 288).

Die alte pädagogische Vorstellung, Schule und Leben sollten *symbiotisch* sein, werde erst jetzt realisiert. Erst der Sozialismus hebe den Gegensatz von Schule und Leben auf. Die Gesellschaft werde nicht nur erzogen, sie erziehe auch selbst, was wiederum nur möglich ist, wenn sie wie eine gutwillige Gemeinschaft gedacht wird. Die ganze neue Welt wird pädagogisch genutzt, Kinder sollen die Sowjetgesellschaft „entdeckend lernen", um sie über den gegenwärtigen Stand weiterentwickeln zu können.

> „Music, radio, theatres, libraries, camps, museums, art and science, factories and agriculure, Soviet farms, collective farms, all the newest developments and investigations in every field, political and economic difficulties and progress, state and social institutions or organizations – *all these things are within the reach of every child*. All are required to be ready to help, to anwer questions, to stimulate the thinking and acting of Millions of Soviet children, becoming real and practical tools *to prepare the child for life*" (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

JOHN DEWEY, der im Sommer 1928 Moskau besucht hatte,[281] konnte also seine besten Ideen verwirklicht sehen, *progressive Schulen*, die auf Lebenssituationen hinarbeiten, die gesamthaft Tätigkeiten stimulieren und die ganze Gesellschaft als Instrument nutzen können.

---

[280] Diese Diskussion begleitete die *progressive education*. Ihre experimentellen Verfahren sollten auch Raum geben für die Neuorganisation des Privatschulwesens.

[281] Der *Kommissar für Volksbildung* schlug der *American Society for Cultural Relations with Russia* zu Beginn des Jahres 1928 vor, eine Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen in die Sowjetunion zu entsenden, um das neu aufgebaute Schulsystem zu besuchen. DEWEY wurde von seiner Tochter EVELYN begleitet und traf am 2. Juli 1928 mit dem Flugzeug in Leningrad ein. Am 13. Juli besuche die Gruppe Moskau und blieb dort bis zum Ende des Monats. Besucht wurden öffentliche Schulen, Einrichtungen der Lehrerbildung, Forschungsinstitute und die Universität Moskau. Ausserhalb Moskaus wurden Sommer-Kindergärten besucht, Rehabilitationszentren und heilpädagogische Einrichtungen. JOHN DEWEY beschrieb seine (günstigen) Eindrücke 1928 in sechs Artikeln für die amerikanische Zeitschrift *New Republic*. Er wurde daraufhin als sowjetischer Propagandist denunziert (DYKHUIZEN 1973, S. 239). Seine Einschätzung des Sowjetkommunismus und seiner Erziehung hat DEWEY unter dem Eindruck des Stalinismus öffentlich korrigiert.

Die Grundform der neuen Schule ist sozial nützliche Arbeit sowie die Selbstregierung der Kinder, die vom autoritären Regiment der alten Schule befreit sind (ebd., S. 289).

Man sieht in dem Artikel von SINAIDA HOODNITZKAYA, *wie* die Schule mit dem Leben verbunden ist: Schüler bringen Erwachsenen das Lesen bei, also agieren in selbstverantwortlichen Lehrerrollen; sie werden zu *Jungen Pionieren*[282], die auf dem Feld nützliche Arbeit leisten und dafür das künstliche Arrangement "Schule" verlassen; die alte Schule verändert sich zu einer reformpädagogischen *Arbeitsschule*, die den lehrerzentrierten Unterricht überwindet und Kinder selbsttätig lernen lässt. Der *Garten* - ein FRÖBEL-Zitat – ist Lernort und Symbol für die „neue Schule", die die Abstraktionen überwindet, konkrete Gemeinschaft herstellt und Lernen lebensdienlich macht. Der „grösste Mangel", den GEORG KERSCHENSTEINER (1928, S. 41)[283] 1912 den „öffentlichen Schulen" zuerkannte, die fehlende „Befriedigung der praktischen Interessen", schien damit überwunden.

Natürlich war das Illusion: Die Sowjetschule war zunächst und grundlegend *Schule*, ein staatliches System, das sich keineswegs „dem Leben" öffnete und das sich nicht reformpädagogisch veränderte, sondern die alten Formen beibehielt und verstärkte. Schüler waren *nie* gleichzeitig „Junge Pioniere", die „Gartenarbeit" wurde *nicht* zulasten des Unterrichts verstärkt, die Schüler waren *nicht* zugleich Lehrer - Die Bilder verstellen die Wirklichkeit, aus den vielen kleinen pädagogischen Gemeinschaften entstand nicht die *eine* grosse und das sowjetische „Kollektiv" musste durch Zwang und Terror zusammengehalten werden,[284] was viele amerikanische Pädagogen in den dreissiger Jahren nicht davon abhielt, die Sowjetunion *im Prinzip* als das überlegene System hinzustellen (BRAMELD 1933 und diverse andere).

JOHN DEWEY korrigierte seine positive Einschätzung 1935[285], als der Terror offensichtlich wurde und klar war, dass die progressive Erziehung und pädagogische Kollektivierung unvereinbare Grössen waren. Das zeigte sich nachdrücklich am Schicksal der pädagogischen Rhetorik des „neuen Menschen". Für das, was darunter vorgestellt wurde, bestand in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts kein Bedarf. Die reformpädagogischen Tugenden, von denen der „neue Mensch" ausgehen sollte, hatten in der tatsächlichen Mobilisierung keinen Platz. Die Untergangsdynamik der Diktaturen verlangte militärische Körperlichkeit, mentale Äquivokation und emotive Gleichschaltung, aber sicher keine „kreativen Kräfte", „konstruktive" Persönlichkeiten oder eine überraschende soziale Befindlichkeit. Es ist kein Zufall, dass sich STALIN und HITLER am Ende der dreissiger Jahre *als Pädagogen* darstellen liessen, als „Führer" der Erziehung, die *auf sie* verpflichtet wurde, ohne noch die Ideale der Reformpädagogik nötig zu haben (ANTONOWA/MERKERT 1995, S. 403, 405).[286]

Nochmals: Zwischen „Volksgemeinschaft" und „sozialistischem Kollektiv" gibt es Unterschiede, aber zumeist in ideologischer und weniger in praktischer Hinsicht. Die „neue Erziehung" wenigstens war in allen Diktaturen „führerzentriert", gemeinschaftsbezogen und an totaler Verfügbarkeit interessiert. „Die Jugend" sollte auf das Regime fixiert werden,

---

[282] *Die Kinderorganisation* der bolschewistischen Partei.
[283] *Der Begriff der Arbeitsschule* (1912).
[284] Der Terror war wesentlich einer von *Lagern*. Die GULAGS bezogen sich auf "Lager für *Umerziehung* und *Arbeit*" (ITL: *Sistema ispravitelno-trudowych lagerey).*
[285] *Liberalism and Social Action* (1935). Die "Page-Barbour Lectures" an der *University of Virginia* enthalten eine Kritik am Marxismus und eine deutliche Absage an Faschismus und Bolschewismus.
[286] WASSILI SWAROG: *I.W. Stalin und Mitglieder des Politbüros inmitten von Kindern im Gorki-Park,* 1939 (Moskau, Trejakow-Galerie). OTTO HOYER: *Am Anfang war das Wort,* 1937 (U.S. Army Center of Military History).

möglichst direkt, ohne intermittierende Institutionen wie Familie und Schule. Für *diesen* Zweck wurden reformpädagogische Postulate benutzt. Dazu gehören:

- der Vorrang des Erlebens vor dem Begriff,
- die Freisetzung von Emotionen möglichst in massenpsychologischer Funktion,
- die Etablierung von symbolischen Wirklichkeiten, mit denen „Gemeinschaft" konstituiert werden sollte,
- die Entwertung rationaler Verschulungsprozesse,
- die politisierbare Eigenwelt von Kindern und Jugendlichen, sowie nicht zuletzt
- die Besetzung von Zukunft mit politischen Erziehungszielen.

Das entspricht *auch* Theorievorgaben, die innerhalb der Reformpädagogik gepflegt wurden. Die diversen Theorien der „neuen Erziehung" hatten politische Konzepte wie „Volk", „Gemeinschaft" oder „Kollektiv" zur Verfügung, nicht jedoch oder nur schwach - mindestens gilt das für Europa - Demokratie in einem liberalen Verständnis. *Democracy and Education* ist für JOHN DEWEY ein Thema, für die meisten Autoren der „neuen Erziehung" jedoch *nicht.*

Diese Darstellung liegt *nicht* im Mainstream dessen, wie heute (immer noch) Reformpädagogik dargestellt wird. Die Verquickung mit den totalitären Regimes des 20. Jahrhundert wird zumeist verschwiegen oder herunter gespielt, dem gegenüber wird eine pädagogische Autonomie in Anspruch genommen, die es de facto nie gegeben hat, die dieses Bild bestätigende Geschichtsschreibung wird weiterhin gepflegt, und Alternativen werden höchstens als Störungen zur Kenntnis genommen, die möglichst rasch beseitigt werden müssen, damit das gute Bild der Reformpädagogik bewahrt werden kann. Aber was immer die Reformpädagogik gewesen sein mag, sie hat sich nicht in einem gesellschaftsfernen und politikfreien Raum bewegt. Mit zwei Alternativen zu dieser Geschichtsschreibung werde ich das nächste Mal beginnen und dann darstellen, dass und wie die eigene Historiographie der Reformpädagogik dafür sorgt, dass sie immer noch präsent ist.

4.3. Die Präsenz der Reformpädagogik

Es gibt mindestens zwei Versionen von pädagogischer Geschichtsschreibung, die sich *nicht* auf die Reformpädagogik hinführen und darauf fixieren lassen, eine, die von der *Wissenschaftsgeschichte* ausgeht und eine zweite, die auf die *Gesellschaftsgeschichte* bezogen wird. Im ersten Fall ist Erziehung Teil der wissenschaftlichen, im zweiten Fall Teil der gesellschaftlichen Entwicklung, wobei Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in beiden Konzepten jeweils vorausgesetzt werden. Keine der beiden Varianten ist eine „Ideengeschichte" im Sinne HERMAN NOHLS. Erziehung wird nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer „Autonomie" betrachtet, sondern im Hinblick auf ihre Funktion für Wissenschaft und Gesellschaft. Die Geschichte der Erziehung hat keine „eigene" Struktur, die unabhängig wäre von ihren kognitiven und sozialen Umwelten.

Für beide Varianten gibt es herausragende Beispiele, die die Pädagogik beeinflusst haben, allerdings nicht im deutschen Sprachraum, wo sie nahezu unbekannt sind. Die Rede ist von

- GEORGE HERBERT MEAD: *Movements of Thought in the Nineteenth Century* (1936) und
- EMILE DURKHEIM: *L'évolution pédagogique en France* (1938).

Die erste Variante - MEAD - versteht Erziehung vor dem Hintergrund der sozialen und intellektuellen Veränderungen im 19. Jahrhundert, die zweite Variante - DURKHEIM - sieht die lange Geschichte pädagogischer Institutionen vor sich, die die materielle Basis sind für die Entwicklung der pädagogischen Doktrinen. Beide Varianten thematisieren keine Eigenwelt der Erziehung, verzichten auf einen Sonderstatus der Pädagogik und stellen so keine unabhängige „Geschichte der Pädagogik" dar. In beiden Fällen handelt es sich um posthume Editionen, die auf seinerzeit unveröffentlichte Vorlesungen zurückgehen. Diese Vorlesungen sind von MEAD und DURKHEIM oft gehalten worden und beziehen sich auf lebenslange Interessen beider Autoren. MEADS Geschichte des 19. Jahrhunderts ist nie ins Deutsche übersetzt worden, von DURKHEIM Geschichte gibt es eine Übersetzung,[287] die aber so gut wie nie benutzt wird.

EMILE DURKHEIM (1977, S. 23) geht aus von FRIEDRICH PAULSENS *Geschichte des gelehrten Unterrichts*[288] und stellt die Entwicklung der Höheren Bildung in Frankreich dar. Während PAULSEN aber die Geschichte der gelehrten Bildung erst mit der Reformation beginnen lässt, geht DURKHEIM von einer geschlossenen Entwicklung seit dem frühen Mittelalter aus. Diese Vorentscheidungen haben Auswirkungen bis heute. In Deutschland wurde und wird die Reformation als Umbruch und Zäsur der Bildungsgeschichte verstanden, in Frankreich dagegen wird die Bildungsgeschichte von der Annahme langfristiger Kontinuitäten bestimmt. Die Reformation als Zäsur lenkt den Blick auf das scheinbare pädagogische Kernthema der *Individualität*, während die Annahme einer langen Dauer mit gelegentlichen Umbrüchen nur dann haltbar ist, wenn historisch stabile, sich selbst entwickelnde *Institutionen* vor Augen stehen. Dieser Dualismus ist auch für NOHL kennzeichnend, seine Geschichtsschreibung ist protestantisch, während in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Frankreich eine laiische Pädagogik mit eigener Historiographie entsteht.

DURKHEIMS Geschichte der französischen Höheren Bildung hat fünf zentrale Orientierungspunkte,

- die karolingischen Reformen des 8. und 9. Jahrhunderts,
- die Herausbildung der mittelalterlichen Universität,
- die humanistische Schulbildung der Renaissance,
- der Einfluss jesuitischer Gelehrsamkeit auf das europäische Geistesleben im 16. und 17. Jahrhundert
- sowie die Entwicklung des Konzepts öffentlicher Bildung im 18. Jahrhundert, die in Frankreich ein Jahrhundert später mit dem Aufbau der laiischen Volksschule realisiert wurde.

---

[287] *Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich* (DURKHEIM 1977).

[288] FRIEDRICH PAULSEN: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen* Unterricht. (1885) (Dritte Auflage in zwei Bänden, hrsg. v. RUDOLF LEHMANN, 1919/1921).

DURKHEIM sieht, dass die Entwicklung der Schrift, wie sie in der karolingischen Renaissance vorangebracht wurde, ebenso zur Bildung gehört wie die Vereinheitlichung des Glaubens oder die Methode des theologischen Studiums.[289] Ohne diese Errungenschaften des 8. und 9. Jahrhunderts hätte im Mittelalter kein europäischer Bildungsraum entstehen können und wäre Paris nicht zum Zentrum der Scholastik im 12. und 13. Jahrhundert geworden, mit Folgen bis heute. Im Zentrum der Geschichte stehen die Institutionen der Bildung, ohne die Kontinuität nicht möglich wäre.

Die „neuen Schulen" der Reformpädagogik sind in dieser Optik nichts als Episode, die DURKHEIM am Ende seines Lebens kritisch wahrnahm. 1918, ein Jahr nach seinem Tod, erschien in englischer Übersetzung ein Aufsatz *The School of Tomorrow*. Der Titel erinnert unmittelbar an JOHN und EVELYN DEWEYS Buch *Schools of To-Morrow* von 1915,[290] ist dazu aber eher ein französischer Gegenentwurf.[291] Die *Ecole de demain* (DURKHEIM 1916) ist keine Schule der Selbsttätigkeit oder der schöpferischen Kräfte des Kindes, vielmehr ist die Grundlage der säkulare Lehrplan und das Ensemble der Schulfächer sowie der dezidiert moralische Auftrag. DURKHEIMS Entwurf ist gegen den anhaltenden Einfluss der humanistischen Bildungsidee gerichtet, die von einer einheitlichen Natur des Menschen ausgeht und den „Kult der menschlichen Person" in den Mittelpunkt stellt (DURKHEIM 1977, S. 301). Genau das tat die Reformpädagogik, die als erzieherischer „Kult" nicht schlecht bezeichnet ist. Im Mittelpunkt des Kultes stand „das" Kind. Es sollte gemäss seiner Natur erzogen werden oder besser sich eigenständig entwickeln, ohne durch institutionelle Vorgaben behindert zu sein.

Man kann aber, so DURKHEIM, dem Kind weder die „menschliche Natur im allgemeinen" lehren (ebd., S. 302), noch das Kind selbst so ansehen. ROUSSEAU hat Unrecht,[292] und damit kann seine Theorie nicht die Grundlage der Reformpädagogik sein, wie bis heute vielfach angenommen wird (OELKERS 2003). Die Annahme der „Natur des Kindes" widerspricht dem offenen Charakter der menschlichen Erfahrung.

> „Von dem Augenblick an, wo man sich der unendlichen Vielfalt der geistigen Kombinationen bewusst wird, die der Mensch aus seiner Natur zieht, von dem Augenblick weiss man, dass es unmöglich ist, zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sagen: daraus besteht diese Natur, daraus ist sie gemacht. Denn der Reichtum der vergangenen Leistungen erlaubt uns in keiner Weise, eine Grenze für zukünftige Leistungen zu setzen und zu denken, dass ein Tag kommt, wo der Mensch an die Grenze seiner Schöpfungskraft gelangt ist und nun verurteilt wäre, sich ewig zu wiederholen"
> (DURKHEIM 1977, S. 304).

---

[289] Die auf Karl den Grossen zurück gehende *karolingische Renaissance* ist die erste christliche Bildungsreform, die weit reichenden Konsequenzen hatte. Die Reform umfasse eine einheitliche Schrift mit Kodifizierung der Schreibart, die einheitliche Zusammenstellung der Bibel, die Vereinheitlichung des Glaubens sowie die Methodisierung des (theologische) Studiums im Blick auf die Lektüre der Bibel, das Studium der Kirchenväter und der antiken Philosophie sowie der *artes liberales*. Vgl. http://www.susas.de/index.htm (Mittelalter/Karolinger).

[290] JOHN DEWEY/EVELYN DEWEY: *Schools of To-Morrow* (New York: E. P. Dutton and Co. 1915).

[291] Der Aufsatz erschienen in einer von FERDINAND BUISSON und FREDERIC E. FARRINGTON besorgten Anthologie *French Educational Ideas of Today* (1919 veröffentlicht).

[292] Die *Pädagogik* ROUSSEAUS behandelt DURKHEIM (1919) kritisch, während er den *Contrat Social* positiv rezipiert, vorausgesetzt die Wendung zu Republik und Demokratie.

Daraus folgt nicht, Schule und Unterricht einfach, um es paradox zu sagen, als Übung in kreativem Ausdruck anzusehen, wie es viele progressive Pädagogen der Zeit taten. Die kreative Entwicklung des Menschen und die Plastizität seiner Natur ist eine allgemeine, keine schulpädagogische Bestimmung. Sie erlaubt, die statische „Natur" des Humanismus zu überwinden, aber damit ist nicht zugleich bestimmt, wie der Lehrplan der öffentlichen Schule gestaltet und was Thema des Unterrichts sein soll. Die Institution Schule bleibt unberührt, auch in dem Sinne, dass sie ihre eigene Geschichte voraussetzen muss, die in Wechselwirkung mit der Gesellschaft und nicht mit der Natur steht. Die Natur des Menschen ist direkt gar nicht zugänglich, weil Kultur und Gesellschaft in keinem Leben geleugnet werden können.

- Für DURKHEIM kann man den Menschen nicht länger begreifen „als ein System von bestimmten und zählbaren Elementen", die abschliessend bestimmen könnten, was seine Natur ausmacht.
- Das würde „Natur" mit „Wesen" verwechseln, und so auf die Geschichte der kulturellen und sozialen Evolution keine Rücksicht nehmen.
- Gerade die Geschichte zeigt die „unendliche Variabilität der menschlichen Natur" (ebd., S. 303) und offenbart dann aber nicht das „Wesen" des Menschen.
- Menschsein muss verstanden werden als „eine *unendlich biegsame* und *proteische* Kraft, die unter dem Druck der ständig neuen Umstände die verschiedensten Aspekte annehmen kann" (ebd., S. 304; Hervorhebung J.O.).

Die „proteische Kraft" ist die der sich ständig verwandelnden Selbstschöpfung. PROTEUS ist in der *Odyssee*[293] ein sich immer neue Gestalten gebender Meeresgott, der nur dem eine Weissagung gibt, der geschickt und listig genug ist, ihn in einer seiner Gestalten festzuhalten. Im übertragenen Sinne verwendet, gibt es keine feste Gestalt des Menschen, die den ständigen Wandel überdauern würde. NOHL nimmt eine *historische* Struktur an, die - einmal geworden - andauert, ohne sich nochmals zu ändern. Daher ist das Grundthema nicht Entwicklung und Wandel, sondern Tradition und Kontinuität. Die historische Struktur ist das Maass der nachfolgenden Entwicklung, ein Konzept das sehr kennzeichnend ist für die deutsche Pädagogik.

EMILE DURKHEIM[294] war der erste Professor für Pädagogik in Frankreich. Er wurde 1887 mit 29 Jahren in dieser Funktion an die Universität von Bordeaux berufen.[295] Hier hat er

---

[293] IV. Gesang, 365-570. „Denn der Zauberer wird sich in alle Dinge verwandeln//Was auf der Erde lebt, in Wasser und loderndes Feuer" (417/418).

[294] EMILE DURKHEIM (1858-1917) stammte aus einer jüdischen Familie aus dem Elsass. Er wurde in Epinal in der Lorraine geboren und erhielt seine Schulausbildung am dortigen Collège. Nach Abschuss seiner Studien arbeitete er seit 1882 als Philosophielehrer, bevor er nach Bordeaux berufen wurde. 1898 gründete er die *Année sociologique*, die erste sozialwissenschaftliche Zeitschrift in Frankreich. An der Sorbonne war DURKHEIM einer der einflussreichsten Lehrer, dessen Vorlesungen für alle Studierenden verbindlich waren, die in Philosophie, Geschichte, Literatur oder Sprachen abschliessen wollten. Zudem beeinflusste DURKHEIM eine ganze Generation französischer Lehrkräfte, die bei ihm eine rationale, anti-metaphysische Pädagogik kennen lernten, die sich radikal von deutscher Pädagogik unterschied.

[295] Die Universität von Bordeaux hatte 1882 als erste französische Universität eine akademische Ausbildung für angehende Lehrkräfte eingerichtet. Die Ausbildung bestand aus einem Grundkurs in Pädagogik, den zuerst ALFRED EPINAS und von 1887 an EMILE DURKHEIM leitete. DURKHEIM wurde berufen als *Chargé d'un cours de science sociale et de pédagogie*. Er war neben diesem Amt auch als öffentlicher Lehrer tätig. Jeden Sonntag Morgen hielt er eine öffentliche Vorlesung über ein sozialwissenschaftliches Thema, das von der Solidarität der Gesellschaft über die Veränderungen der Familie bis zur Ethnologie der Stammesgesellschaften reichte. In Bordeaux entstanden zentrale Werke DURKHEIMS: *De la Division du travail social* (1893), *Les règles de la méthode sociologique* (1895), *Le suicide: étude de sociologie* (1897).

bis zu seinem Weggang an die Sorbonne fünfzehn Jahre lang Vorlesungen über Moralerziehung, praktische Pädagogik, angewandte Psychologie, Erziehung der Intelligenz oder intellektuelle Bildung gehalten, wobei in dieser Periode nur *eine* historische Vorlesung nachgewiesen ist, die der Pädagogik des 19. Jahrhunderts galt.[296] 1902 nahm DURKHEIM seine Lehrtätigkeit in Paris aus, 1906 erhielt er den vakanten Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft,[297] der 1913 in „Erziehungswissenschaft und Soziologie" umbenannt wurde. In Paris entstanden die Vorlesungen über die *Histoire des doctrines pédagogiques*,[298] die die Grundlage waren für das 1938 von MAURICE HALBWACHS herausgegebene Buch.

DURKHEIM war Absolvent der *Ecole Normale Supérieure*. Zu seinem Jahrgang gehörten neben anderen der sozialistische Republikaner JEAN JAURÈS, der Philosoph HENRI BERGSON und der Historiker CAMILLE JULLIAN. Die Auffassung der kreativen Anpassung des Menschen erinnert stark an BERGSONS Theorie der *évolution créatrice*, die 1907 in Paris erschienen war. Zwar grenzte sich DURKHEIM scharf von BERGSONS „Irrationalismus" ab, aber in der Sache vertrat er eine ähnliche Auffassung. Beide gehen davon aus, dass sich die Grundannahmen der biologischen Evolutionstheorie auf Kultur und Gesellschaft übertragen lassen. Im Kern ist jede Entwicklung schöpferisch, paradoxerweise weil und soweit kein Schöpfungsplan mehr angenommen werden kann. Zugleich muss ausgeschlossen werden, dass die Geschichte als Reservoir zeitlos gültiger Erfahrung erscheint, wie dies in HERMAN NOHLS platonischer Geschichtsschreibung vorausgesetzt wurde.

Für DURKHEIM galt das Credo der offenen Erfahrung, die sich nicht auf die Vergangenheit verlassen kann und darf. Die Geschichte ist gerade kein Massstab, sie bestimmt nicht über die Zukunft, vielmehr ist die nachfolgende Erfahrung grundsätzlich unbestimmt.

> „Statt anzunehmen, dass wir schon ganz in den Zuständen drin sind, die wir zu irgendeinem Augenblick der Geschichte verwirklicht haben, gibt es in uns unter diesen Zuständen eine Fülle von nicht verwirklichten Möglichkeiten, von Keimen, die ewig schlafen können oder zum Leben erwachen, wenn die Notwendigkeit sie ruft. Die gegenwärtigen Zustände können aber wieder einschlummern, neue Zustände können auftauchen, alte und überholte Zustände könnten unter Formen wiedererwachen, die den neuen Lebensbedingungen angepasst sind. Das ist die Auffassung, die uns die Geschichte vom Menschen gibt; sie ist in bedeutsamer Weise von der unterschieden, die der alte humanistische Unterricht anwendete und eintrichterte"
> (DURKHEIM 1977, S. 304).

DURKHEIM hatte 1889 für die *Revue philosophique* die erste Auflage von FERDINAND TÖNNIES *Gemeinschaft und Gesellschaft* rezensiert.[299] Der typologische Gegensatz von „Gemeinschaft" einerseits, „Gesellschaft" andererseits wurde kritisiert und als unhaltbar

---

[296] Ausbildungsjahr 1892/1893. Daten nach: http://www.relst.uiuc.educ/durkheim

[297] Der Lehrstuhl war 1896 für FERDINAND BUISSON (1841-1932) eingerichtet worden. BUISSON war von 1879 bis 1896 Direktor des französischen Primarschulwesens und in dieser Funktion verantwortlich für die Durchsetzung der laiischen Bildungsreform von JULES FERRY. Der Lehrstuhl von BUISSON wurde frei, als dieser 1902 als Abgeordneter des Bezirks Seine in die Nationalversammlung berufen wurde. BUISSONS moralischer Laizismus (*Le Christianisme libéral*, 1865) war von zentraler Bedeutung für DURKHEIM.

[298] *Conférence sur la pédagogie de la renaissance* (akademisches Jahr 1902/1903), *La pédagogie au commencement du XIXe siécle (Pestalozzi et Herbart)* (1903/1904), *L'histoire de l'enseignement en France* (1904/1905), *Formation et développement de l'enseignement secondaire en France* (1905/1906 bis 1912/1913), *Histoire des doctrines pédagogiques* (1908/1909, 1909/1910). Die letzte Vorlesung im akademischen Jahr 1915/1916 war dem Thema gewidmet *Les grands doctrines pédagogiques du XVIIIe et du XIXe siècle*.

[299] Die Rezension wurde 1972 in englischer Übersetzung veröffentlicht (DURKHEIM 1972).

hingestellt. Die Gesellschaft ist *eine*, es gibt nicht zwei parallele soziale Welten völlig verschiedener Art, und man kann nicht die eine als Ursprung und die andere als Entfremdung ansehen. Insofern ist auch die Erziehung nur auf die eine soziale Welt zu beziehen, Gemeinschaft kann daher nicht ihr Adressat, und schon gar nicht ihr „eigentlicher" Adressat, sein.

Interessant ist daran auch, dass DURKHEIM, der sehr viel rezensierte und sich in vielen Gebieten der Sozial- und Kulturwissenschaften auskannte, die an TÖNNIES anschliessende Geschichte der deutschen Gemeinschaftsideologie erst im Ersten Weltkrieg zur Kenntnis nahm (DURKHEIM 1915) und dann mit ähnlichen Argumenten kritisierte wie JOHN DEWEY im gleichen Jahr.[300] Die nach 1890 stark anwachsende, internationale Literatur zur Reformpädagogik ist in der Wahrnehmung DURKHEIMS praktisch inexistent, wie sich an seinem Rezensionsverhalten ablesen lässt. Dagegen hat er die Entwicklung der pragmatistischen Philosophie sehr genau verfolgt (DURKHEIM 1955)[301] und hier auch Gemeinsamkeiten gesehen, ohne etwa die Philosophie und Soziologie des Pragmatismus in ein Verhältnis zu setzen zur amerikanischen Reformpädagogik.

„Pragmatismus" ist der deutschen Philosophie vor und nach dem ersten Weltkrieg massiv abgewehrt worden. Ein zentraler Vorwurf war, die mit dem Pragmatismus verbundenen Doktrinen seien *ahistorisch* und so gegenüber der deutschen Philosophie flach oder seicht. GEORGE HERBERT MEAD[302] hat seine Variante der pragmatistischen Philosophie dezidiert *historisch* begründet, allerdings auf eine Weise, die den traditionellen Anspruch der kontinentaleuropäischen Philosophie, speziell des deutschen Idealismus, radikal in Frage stellte. Der Ausgangspunkt ist nicht die Ideen-, sondern die Wissenschaftsgeschichte des 19. Jahrhunderts, wobei sich MEAD unter anderem an JOHN THEODORE MERZ orientierte.[303] Wissenschaft sei empirische Forschung (research science), schreibt MEAD in seinen *Movements of Thought in the Nineteenth Century*,[304] und das schaffe Probleme für die traditionelle Philosophie, deren Konzepte und Doktrinen fragwürdig würden.

Die Gründe dafür sind die folgenden:

---

[300] JOHN DEWEY: *German Philosophy and Politics* (New York: Henry Holt and Co. 1915).

[301] *Pragmatisme et sociologie* hiess eine Vorlesung an der Sorbonne, die im akademischen Jahre 1913/1914 gehalten wurde. Sie ist 1955 unter Verwendung von studentischen Vorlesungsmitschriften ediert worden.

[302] GEORGE HERBERT MEAD (1863-1931) studierte zwischen 1879 und 1883 am Oberlin College. Danach war er für kurze Zeit Lehrer und arbeitete vier Jahre lang bei der *Wisconsin Central Rail Road Company*. Von 1887 studierte er erneut, diesmal an der Harvard University. 1888 erhielt er dort seinen MA, danach war er Hauslehrer bei WILLIAM JAMES. Im Anschluss an seine Studien in Deutschland erhielt MEAD 1891 seine erste akademische Position an der *University of Michigan* in Ann Arbor. Hier traf er JOHN DEWEY. 1894 wechselten er und DEWEY an die *University of Chicago*, DEWEY übernahm dort den *Chair of Philosophy, Psychology and Education*, MEAD wurde Assistenzprofessor. 1902 wurde MEAD *associate professor* (ohne PhD) und von 1907 an *full professor*. Seit 1906 war MEAD Mitglied des 1902 gegründeten des *City Club* von Chicago, für den er verschiedene sozialpädagogische Projekte realisierte. Auf Betreiben DEWEYS sollte MEAD 1931 an die Columbia University berufen werden, aber er starb vor der Berufung im April 1931. (Daten nach COOK 1993.)

[303] JOHN THEODORE MERZ: *A History of European Scientific Thought on the Nineteenth Century* (1903-1914). JOHN THEODORE MERZ (1840-1922) war *Vice-Chairman of the Newcastle upon Tyne Electric Supply Co*. und Mitglied des Senats der *University of Durham*. MERZ wurde in Deutschland geboren und kam 1867 nach England.

[304] Es handelt sich um zumeist stenographische Mitschriften von Vorlesungen für Undergraduate Students der University of Chicago. Die Vorlesungen sind von MEAD nicht für eine Veröffentlichung bestimmt gewesen. MEAD hat den Kurs *Movements of Thought in the 19th Century* zwischen Summer 1901 und Spring 1930 insgesamt neunzehnmal angeboten. Sein ausgeprägtes historisches Interesse geht auch auf Vorlesungen von WILHELM DITHEY zurück, den MEAD im Sommersemester 1891 in Berlin über „Geschichte der Philosophie" gehört hat. Im Wintersemester 1890/91 hörte MEAD im übrigen FRIEDRICH PAULSENS Vorlesung zur Pädagogik. MEAD studierte vom 1888 bis 1891 in Leipzig und Berlin.

- Forschung ist hypothetisches Lernen, die Konzepte müssen getestet und können also nicht garantiert werden,
- Theorien sind keine Dogmen, sondern temporäre Überzeugungen im Lichte der bestehenden Erfahrungen und Fakten.
- Jedes einzelne Postulat kann nachfolgend zum Problem werden, alle Annahmen gelten nur „from the point of view of the science of the time" (MEAD 1936, S. 265).[305]

Wissenschaftliche Forschung in diesem Sinne beginnt mit der Renaissance und setzt sich 19. Jahrhundert endgültig durch. Damit wird ein neues Grundschema von Lernen und Erziehung gesellschaftlich massgebend, nämlich das der unausgesetzten Korrektur der Erfahrung durch Akzeptanz und Lösung von Problemen. MEAD ist der eigentliche Begründer einer Philosophie des Problemlösens, die über das hinausgeht, was WILLIAM JAMES[306] und JOHN DEWEY[307] dargelegt hatten. Die Folgen dieses Ansatzes für die traditionelle Philosophie und Pädagogik sind gravierend:

- „Wahrheit" wird verzeitlicht,
- Lernen ist unabschliessbar,
- das „Sein" geht über in Geschichte,
- Geschichte hat keine Teleologie und
- „Gesellschaft" kann nicht länger mit Hilfe einer feudalen Theorie verstanden werden.

Die Philosophie kann die Resultate der Wissenschaft wohl interpretieren (ebd., S. 343), aber sie ist weder imstande, sie zu ersetzen noch mit eigenen Alternativen zu versehen, weil sie das wissenschaftliche und damit das soziale Lernen nicht beeinflussen kann, sondern voraussetzen muss. Entscheidend ist der Stand der Forschung und nicht der Status der philosophischen Interpretation.

Eine Antwort auf diese Situation, so MEAD, sei der von WILLIAM JAMES und JOHN DEWEY begründete *Pragmatismus* gewesen (ebd., S. 344f.). Eine seiner zentralen Einsichten bezieht sich auf die Theorie des experimentellen oder hypothetischen Lernens der Wissenschaft. Diese Theorie kann erweitert werden zu einem allgemeinen Modell der Erziehung. „Forschung" und „Erziehung" sind nicht zwei getrennte Bereiche, sondern verweisen auf eine identische Erfahrung. Dafür werden zwei Quellen in Anspruch genommen:

> „The sources of the pragmatic doctrine are these: one is *behavioristic psychology*, which enables one to put intelligence in its proper place within the conduct of form, and to state that intelligence in terms of the activity of the form itself; the other is the *research process*, the scientific technique, which comes back to the testing of a hypothesis by its working… If we connect these two by recognizing that the testing in its working-out means the setting-free of inhibited acts and processes, we can see that

---

[305] „Science starts with certain postulates, but does not assume they are not to be touched. There is no phase of the world as we know it in which a problem may not arise, and the scientist is anxious to find such a problem. He is interested not merely in giving a systematic view of the world from a science already established but in working out problems that arise. This is the attitude of research science" (MEAD 1936, S. 265/266).

[306] WILLIAM JAMES: *The Meaning of Thruth: A Sequel to Pragmatism* (New York: Longmans, Green and Co. 1909).

[307] JOHN DEWEY: *How We Think* (Boston: D.C. Heath and Co 1910).

both of them lead up to … a doctrine …, and that perhaps the most important phase of it is this: *that the process of knowing lies inside of the process of conduct*" (ebd., S. 351/352; italics J.O.).

Wissen und Handeln sind keine getrennten Bereiche, die nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssen. Vielmehr entsteht Wissen aus Handeln, weil nur so relevante Probleme entstehen. Pragmatismus ist daher eine praktische Philosophie, eine, wie die berühmte Phrase lautet, „bread-and-butter philosophy". Sie unterscheidet nicht zwischen Denken und Sein, auch nicht zwischen Wissen und Handeln oder zwischen Theorie und Praxis. Sie verbindet Reflexion mit Verhalten:

„It brings the process of thought, of knowledge, inside of conduct" (ebd., S. 352).

Garant für diese Theorie ist einerseits der Forschungsprozess oder das Lernen an und mit Hypothesen, andererseits die Psychologie des „Behaviorismus" in der Version, die JOHN DEWEY und WILLIAM JAMES dem Konzept gaben (ebd., S. 392ff.).[308] Gemeint ist nicht die auf JOHN WATSONS *behaviorist manifesto* von 1913 zurück gehende Theorie des konditionierten Verhaltens,[309] sondern

- eine Theorie der intelligenten Anpassung,
- die Erfahrung als zeitliches Nacheinander versteht (ebd., S. 392) und Bewusstsein (consciousness) auf öffentliche Kommunikation bezieht,
- ohne rigoros „Intentionen" zu leugnen (ebd., S. 399ff.).[310]

Die Philosophie sollte statt auf sich selbst auf die gesellschaftliche Wirklichkeit und ihren Wandel bezogen werden. Eine der Voraussetzungen für die Entwicklung des Pragmatismus war die Veränderung der Arbeit in der sich rasch entwickelnden Industriegesellschaft. Zunehmende Arbeitsteilung ging einher mit Prozessen der Urbanisierung und damit der Neuformung des öffentlichen Bewusstseins. Erst in der modernen City, so MEAD, habe sich das Individuum von feudaler Vorherrschaft befreien können, und zwar als „day laborer", der Lohn für Leistung erhält, ohne Besitz reklamieren zu müssen (ebd., S. 175). Die City verlangte neue Formen der sozialen Kontrolle (ebd., S. 176), die weder feudal noch klerikal sein konnten.

MEAD hatte im Jahrgang 1900/1901 des *Journal of Political Economy* GEORG SIMMELS *Philosophie des Geldes*[311] rezensiert, auf die diese Beschreibung wesentlich zurückgeht.[312] SIMMEL (1989, S. 379ff.) hatte dargelegt, dass und wie die historische Ablösung von Naturalwirtschaft und Grundherrschaft die „Befreiung des Individuums" mit

---

[308] Beginnend mit: WILLIAM JAMES: On Some Omissions of Introspective Psychology. In: Mind 9 (1884), S. 1-26. (WOZNIAK 1993).

[309] JOHN B. WATSON: Psychology as the Behaviorist Views It. In: Psychological Review 20 (1913), S. 157-177. (WOZNIAK 1993). WATSONS Manifest hatte Voraussetzungen sowohl in der Tierpsychologie des 19. Jahrhunderts als auch in der etwa von BALDWIN repräsentierten experimentellen Psychologie.

[310] Der Erfahrungsraum ist öffentlich (the space about us is public), die Intentionen dagegen sind privat. „The intent which the person has is not evident to the other person. He may make a guess at it, but it is only the person … who knows definitely what he intends to do" (MEAD 1936, S. 401).

[311] Erste Auflage Leipzig: Duncker&Humblot 1900, 1907 erschien die zweite, vermehrte Auflage. 1995 wurde eine von DAVID FRISBY besorgte englische Übersetzung veröffentlicht (*The Philosophy of Money*, New York: Routledge 1995). Ein zentrales Kapitel erschien im Übrigen bereits 1900 in englischer Sprache (SIMMEL 1899/1900). Die *Philosophie des Geldes* hat auch EMILE DURKHEIM (1901, 1902) rezensiert.

[312] Allerdings lagen auch zahlreiche amerikanische Beschreibungen der Urbanisierung vor, etwa JAMES (1900) oder WEBER (1901).

sich gebracht habe (ebd., S. 381), vorausgesetzt die „unbestimmten Existenzen der Grossstädte“ (ebd., S. 596). Diese Erfahrung ist grundlegend für die Philosophie aller meiner drei Autoren, so unterschiedlich sie sonst auch sein mögen. DURKHEIM hatte Paris vor Augen, SIMMEL die rasch wachsende Grosstadt Berlin, MEAD die Industriemetropole Chicago, alle drei Anschauungen liessen sich unmöglich mit idealistischer Philosophie begreifen, ohne andererseits, wie bei NOHL, in toto negiert oder als reine Verfallsgeschichte betrachtet werden zu können.

Das Grundmodell schneller Verstädterung im ausgehenden 19. Jahrhundert ist New York. Hier wurde am 5. Oktober 1908 ein Theaterstück aufgeführt, das den prägenden Titel trug *The Melting Pot*.[313] Der in London lebende jüdische Autor ISRAEL ZANGWILL[314] verstand die Grunderfahrung des urbanen Lebens als Verschmelzung der Kulturen, wobei die Metapher deutlich pädagogische Anstrengungen voraussetzte, ohne dass dies in dem Stück deutlich wurde. Es sollte *one great nation* entstehen, oder, wie es im Stück heisst, der „neue Mensch“ als Fusion aller Rassen:

> „America is God’s Crucible,[315] the great Melting-Pot where all the races of Europe are melting and re-forming… The real American has not yet arrived. He is only in the Crucible, I tell you - he will be the fusion of all races, perhaps the coming superman.”

Die Metapher des „Schmelztiegels“ verweist nicht einfach auf Ideologie, wenn man die Institutionen der Integration betrachtet, also die Schulen und öffentlichen Bildungseinrichtungen. Das Ziel der sozialen und kulturellen „Verschmelzung“ konnte nur mit einer integrativen Erziehung erreicht werden, die, wie sich am Beispiel New York zeigen lässt, auch tatsächlich und mit grossem Mittelaufwand angestrebt wurde. Wenn, dann findet hier „Reformpädagogik“ statt, der Umbau des Bildungssystems für die Zwecke der modernen Gesellschaft, die ihre Differenzierungsprozesse nachträglich und mit pädagogischen Mitteln bearbeiten muss.

- In New York entstand 1896 der erste verbindliche Lehrplan für alle Stadtbezirke,
- wurde 1901 als erste amerikanische Grosstadt überhaupt die allgemeine Schulpflicht bis zum zwölften Lebensjahr eingeführt und
- waren bis 1907 sämtliche öffentlichen Schulen zu einem umfassenden, weltweit beispiellosen Bildungssystem zusammen gefasst.
- 1909 besuchten mehr als eine halbe Million Schüler eine öffentliche Schule, 70 Prozent der Schüler waren im Ausland geboren.

---

[313] Der Text des Stücks ist zugänglich unter http://www.vdare.com/fulford.melting_pot_play.htm Das Stück ist THEODORE ROOSEVELT dediziert.

[314] ISRAEL ZANGWILL (1864-1926) wurde als Sohn armer russischer Einwanderer in Bristol geboren und in London erzogen. Er besuchte die *Jewish Free School* im Londoner East End, wo er später auch selbst unterrichtete. ZANGWILL veröffentliche 1889 im *Jewish Quarterly Review* einen Essay, der sich mit der Ambivalenz jüdischen Lebens in der modernen Gesellschaft auseinander setzte und seinen Autor berühmt machte. Die mit dieser Ambivalenz gegebene kulturelle und moralische Spannung kennzeichnet ZANGWILLS „Ghetto-Romane“, deren erster (*Children of the Ghetto*) 1892 erschien. Von seinen verschiedenen Theaterstücken hatte nur *The Melting Pot* Erfolg. ZANGWILL traf 1895 THEODOR HERZL und wurde zu einem überzeugten Zionisten, der mit seiner 1905 gegründeten *Jewish Territorialist Organization* konkrete Siedlungsprojekte verfolgte.

[315] *Crucible* ist der Schmelztiegel, also ein flacher Topf oder ein Behälter, in dem Metalle zum Schmelzen gebracht werden. In HÜBNERS *Handlungs-Lexicon* von 1727 ist *Crucibulum* „ein Schmelz-Tiegel, dergleichen zu der Chymischen Arbeit hochst nöthig sind, und dannenhero, weil sie starck Feuer aushalten müssen, aus guter Erde gemacht seyn“.

- Das Bildungssystem umfasste neben den Tageschulen für die schulpflichtigen Kinder Abendschulen für Erwachsene, Berufsschulen sowie weiterführende Schulen aller Art, die oft kostenlos zur Verfügung gestellt wurden.

Die erwachsenen Einwanderer wurden, so gut es ging, pädagogisch assimiliert. 1907 besuchten mehr als 100.000 Einwohner, darunter 40.000 Frauen, New Yorks Abendschulen, um die Grundlagen der amerikanischen Bildung zu erwerben. Zwischen1890 und 1920 kamen insgesamt mehr als 18 Millionen neue Bürger in die Vereinigten Staaten, darunter sehr viele Kinder, die durch öffentliche Bildung integriert werden mussten. Als das Stück *The Melting Pot* 1908 in Washington Premiere hatte, befanden sich die Vereinigten Staaten mitten in der grössten Einwanderungswelle, die das Land je erlebt hatte. Der Titel kam also nicht zufällig zustande, und er ist auch nicht zufällig sprichwörtlich geworden.

Die zeitgenössischen Bilder geben Aufschluss über die Grundspannung dieser Anstrengung.

- Man sieht, wie Kinder einfach durch ihr Dasein zum Handeln auffordern (BURNS/SANDERS/ADES 2002, S. 249),[316]
- dass und wie sich an grossstädtische Verschulung gewöhnen (ebd., S.250/151),[317]
- wie dabei neue Amerikanerinnen und Amerikaner entstehen (ebd., S. 252),[318]
- dass Unterricht für alle im Mittelpunkt steht (ebd., S. 253),[319]
- ohne dabei die sozialpädagogische Betreuung zu vernachlässigen (ebd., S. 274).[320]

Kinder wurden daran gewöhnt, politisch gegen Kinderarbeit zu kämpfen, (ebd., S. 244). Aus Einwandererkindern (ebd., S. 229) sollten möglichst schnell und möglichst nachhaltig *Amerikaner* und *Amerikanerinnen* (ebd., S. 358/359) werden. Generell war Bildung das Mittel gegen die elenden Arbeitsverhältnisse (ebd., S. 277). Die Integration in Produktion und Arbeitswelt betraf Männer und Frauen gleichermassen (ebd., S. 235), ein steigendes Minimum an gemeinsamer Bildung vorausgesetzt. Damit verbunden war für viele das Gefühl des Vorankommens oder des Aufstiegs, nicht zufällig wurde der *Skyscraper* zum Markenzeichen von New York (ebd., S. 310), und es dauerte kaum dreissig Jahre, bis der Maler JOSEPH STELLA diesem Lebensgefühl gültigen Ausdruck verlieh (ebd., S. 319).[321]

Die Bedingung dafür war die Grosstadt und die sekundäre Integration durch Erziehung. GEORG SIMMEL (1989, S. 631) hatte dargelegt, dass grundlegend für die öffentlichen Formen der urbanen Existenz individuelle wie soziale „Differenzierung“ sei (SIMMEL 1989, S. 631). Mit dieser Annahme muss die klassische Vorstellung aufgegeben werden, Gesellschaft sei eine geschlossene Entität oder ein „Körper“,[322] der Individuen auf organische Weise aufnehme und an sich binden könne. Zugleich muss die Annahme

---

[316] Syrische Kinder in New York (Jahrhundertwende).
[317] Schulkinder in der *Lower East Side* vor der neu gebauten öffentlichen Schule an der Kreuzung East Houston Street and Lewis Street.
[318] Innenansicht einer öffentlichen Schule in New York City um 1910.
[319] Unterricht in einer öffentlichen Schule um 1900.
[320] Kinder aus den Slums von Brooklyn bei einem mit Spendengeldern finanzierten Ausflug (1913).
[321] JOSEPH STELLA (1877-1946): Die mittlere Tafel von *New York Interpreted* mit dem Titel *Skyscrapers* (1922).
[322] Wie noch Autoren wie Albert SCHÄFFLE (1831-1901), der zwischen 1875 und 1878 ein vierbändige Studie *Bau und Leben des sozialen Körpers* veröffentlichte (revidierte Ausgabe 1896). EMILE DURKHEIM hat das Buch 1885 für den 19. Band der *Revue philosophique* rezensiert. Die Rezension beginnt mit dem Satz „Ce livre … est une sorte de statique social».

aufgegeben werden, Individuen seien letzte, unteilbare Monaden, die unberührt sind vom Prozess ihrer Erfahrung. Differenzierung ist für SIMMEL sowohl räumlich als auch zeitlich zu verstehen, sie erfolgt im „Nebeneinander“ wie im „Nacheinander“ (ebd., S. 639), abzulesen an Phänomenen wie Arbeitsteilung und Mode. Die soziale Integration durch Erziehung und Bildung hebt die Differenzierung nicht auf, sondern sorgt nachträglich für Gemeinsamkeit, die sich sprachlich und symbolisch artikulieren kann.

MEAD geht ähnlich davon aus, dass die kontinuierliche Entwicklung der kapitalistischen Industriegesellschaft die soziale Situation grundlegend verändert hat. Gesellschaft und so Erziehung könnten nicht länger nach dem Muster des antiken Hauses (ancient house) verstanden werden (MEAD 1936, S. 185), also geschlossen und statisch. Für soziale Dynamik sorgt neben der Industrie die moderne Ökonomie, die sich am unbegrenzten Markt orientiert. Die neue „economic community“ des 19 Jahrhunderts, so MEAD, war universeller als jede Kirche, und sie konnte auf metaphysische Begründungen verzichten (ebd., S. 187/188). „Also, it brought together people who were separated nationally, in language, in customs“ (ebd., S. 188).

„Gesellschaft“ aber ist nicht einfach dasselbe wie „Markt“. Die Freiheit des Tausches (freedom of exchange) kann nicht mit „Naturgesetzen“ der Ökonomie in Verbindung gebracht werden. Arbeit und Kapital folgten keinen simplen Tendenzen von unablässig wachsendem Reichtum und zunehmender Verelendung, sondern müssten vor dem Hintergrund steigernder Differenzierung und fortlaufender Problemlösung verstanden werden (ebd., S. 194ff.). „Societes develop … by adjusting themselves to the problems they find before them“ (ebd., S. 365/366). Soziale Anpassung ist immer intelligente Anpassung und so ein Prozess unausgesetzten Lernens, für den Institutionen geschaffen werden.

MEAD bezieht daher den Evolutionsprozess auf soziale Organisation (ebd., S. 372) und verknüpft dabei Anpassung (adaption) mit Intelligenz.[323] Die moderne Gesellschaft benötigt intelligente Formen der sozialen Kontrolle, die nicht mehr einfach aus historischen Gewohnheiten der Macht bestehen kann.

> Gesellschaft ist *Kooperation*, zu verstehen als hoch komplexe Aktivität, die auf sozialer Abstimmung basiert, also nicht einfach auf Gewinn oder Verlust (ebd., S. 375). Denken bezieht sich dabei auf *public consideration*, „it is taking the attitude of others, talking to other people, and then replying in their language. That is what constitutes thinking” (ebd., S. 375/ 376).[324]

Öffentliche Verhandlungen setzen öffentliche Bildung voraus, die vermittelt wird durch ein flächendeckendes Schulsystem. In hochgradig differenzierten Gesellschaften muss das Soziale und müssen seine Kognitionen je neu gelernt werden. Die soziale Anpassung ist so ein fortlaufender Bildungsprozess, und der mentale Prozess entsteht aus dem sozialen, nicht umgekehrt (ebd., S. 381), wobei immer die gesamte Gesellschaft (the whole community) in Rechung gezogen werden muss (ebd., S. 383).

Gegenüber solchen Theorien ist auffällig, dass die zeitgenössischen Konzepte der „neuen Erziehung“ oder der *progressiven Pädagogik* sich stark an Unmittelbarkeitsidealen orientierten. Die Konzepte isolierten das Kind und stilisierten es im Blick auf den Nahraum des Erlebens, ohne die öffentliche Dimension des Denkens und so der kognitiven

---

[323] Die Basisidee der „general intelligence“ geht zurück auf die Tierpsychologie de 19. Jahrhunderts.
[324] Zur Konstruktion des *social mind* vgl. VALSINER/VAN DER VEER (2000).

Entwicklung in Rechnung zu stellen. Obwohl alle diese Konzepte in Grossstädten entstanden sind, waren sie im Kern auf organische Gemeinschaften eingestellt, die ihren Erwartungshorizont ebenso bestimmten wie die Plausibilität ihrer Begründungen. Ich gebe dafür zwei Beispiele, ein englisches und ein deutsches. Die Wahl der Beispiele soll anzeigen, dass die Reduktion auf unmittelbare Sozialität ein durchgehender Zug von ansonsten durchaus verschiedenen Konzepten ist.

Der reformpädagogische Bias der „Gemeinschaft" ist kein exklusiv deutsches Phänomen. Es ist auch nicht so, dass Pragmatismus oder eine an den *faits sociaux* orienierte Soziologie den angelsächsischen Diskurs über die Reform der Erziehung bestimmt hätten. In England waren es, ähnlich wie in Deutschland, Dissidenten der Staatsschule, die Trägergruppen der Reformbewegung gründeten und eigene Initiativen zur Entwicklung alternativer Schul- und Lebensmodelle lancierten. Dabei ist immer literarische Kritik vorauszusetzen, die Missbehagen an der Schule bündelt, wobei die zeitgenössischen Aufbauleistungen, die Reformpädagogik *im* System, fast immer übersehen wurden. Eine scharfe Theorie des Sozialen wie die MEADS, die dafür Sinn entwickelt hätte, ist weder notwendig gewesen noch eingeklagt worden.

Die nach dem Ersten Weltkrieg in England entstehende *radical education* hat einen interessanten publizistischen Vorlauf, der wesentlich mit *einem* Buch zusammenhängt, nämlich EDMOND HOLMES'

> What Is and What Might Be.
> A Study of Education in General
> and Elementary Education in
> Particular
> (HOLMES 1911).

Der Verfasser war nicht irgendwer, sondern der englische *Chief Inspector of Schools*, verantwortlich seit Beginn des Jahrhunderts für die Überwachung des ersten National Curriculum in der Geschichte der öffentlichen Schulen Englands. HOLMES schrieb zuhanden der Regierung einen sehr kritischen Report, in dem sich folgende Analyse findet:

> „In nine schools out of ten, on nine days out of ten, in nine lessons out of ten, the teacher is engaged in laying thin films of information on the surface of the child's mind and then after a brief interval he is skimming[325] these off in order to satisfy himself that they have been duly laid"
> (zit. n. SHUTE 1998).

HOLMES wurde nach diesem Bericht[326] Dissident. Seine Kritik des mechanischen Unterrichts betraf nichts weniger als die gesamte westliche Bildung, also war so allgemein, dass *sämtliche* Schulen, unabhängig von den nationalen oder lokalen Differenzen, davon berührt waren. Das klingt so:

> "Blind, passive, literal, unintelligent obedience is the basis on which the whole system of Western education has been reared. The child must distrust himself absolutely, must realise that he is as helpless as he is ignorant, before he can

[325] *To skim*: „Abschöpfen".
[326] HOLMES hatte zuvor spiritistische Schriften verfasst wie *The Creed of Christ*, *The Creed of Buddha* oder *The Silence of Love*. Nur diese Schriften sind heute noch bekannt.

> begin to profit by the instruction that will be given to him. His mind must become a *tabula rasa* before his teacher can begin to write on it. The vital part of him - call it what you will - must become as clay before his teacher can begin to mould him to his will" (HOLMES 1911, S. 50).

Dieses scharfe Verdikt einer absoluten und schädlichen Determination durch die falsche Schule wird effektvoll mit einer *School in Utopia* (ebd., S. 153ff.) verknüpft, die unter dem Etikett „Selbst-Verwirklichung" (self-realisation) (ebd., S. 151) angeboten wird. Sie ist in allem das Gegenteil von der bestehenden Schule, soll sich aber unter völlig normalen Bedingungen (ebd., S. 153) verwirklichen lassen. *Utopia*, entgegen der gewohnten Bedeutung, wird hingestellt als „real village", also der Ort der *wirklichen* Erziehung, der so beschrieben wird:

> „It nestles at the foot of a long range of hills; and if you will climb the slope that rises at the back of the village, and look over the level country that you have left behind, you will see in the distance the gleaming waters of one of the many seas that wash our shores. The village is fairly large, as villages go in these days of rural depopulation; and the school is attended by about 120 children. The head teacher whose genius has revolutionized the life, not of this school only, but of the whole village, is a woman" (ebd., S. 154).

Die Schule hat existiert. HOLMES beschreibt einen Besuch der Schule in Sompting (Sussex) (STEWART 1968, S. 56), die zur Idylle stilisiert wird. Die Idylle entwirft eine pädagogische Insel, die für sich existiert, ohne auf Aussenereignisse der Gesellschaft reagieren zu müssen. Geformt wird die pädagogische Gemeinschaft, die Szene spielt auf dem Lande, setzt Grossstadtkritik voraus und unterstellt die Abwesenheit jeder Form von Dekadenz. Wer die Schule als Fremder besucht, dem, so HOLMES, fallen zwei Dinge unmittelbar ins Auge:

> "One is the ceaseless activity of the children. The other is the bright and happy look on every face" (ebd.). Die Kinder bestimmen selbst über ihre Tätigkeit, sie erhalten keine Lektionen und zeigen daher „brightness of energy and intelligence, and the brightness of goodness and joy" (ebd., S. 155). „The Utopian child is *alive, alert, active*, full of energy, ready to act, to do things, to turn his mind to things, to turn his desire to things, to turn his whole being to things" (Holmes 1911, S. 154; Hervorhebung J.O.).

In dieser Schule gibt es keine Lethargie, keine Spur von Verschlossenheit, weil Selbsttätigkeit die Grundlage des Lernens ist (ebd., S. 156). Die Kinder lösen *ihre* Probleme, die Lösung mag inkorrekt sein, aber sie *ist* eine Lösung, auf der Lernen aufbauen kann (ebd.). Würde ein Schulinspektor diese Schule besuchen, er hätte nur einen ganz kurzen Bericht zu schreiben:

> "There is no discipline in the school" (ebd., S. 157).

Disziplin als Selbstwert nämlich ist überflüssig, die Kinder organisieren sich selbst, ohne Aufsicht, weil die Moral der Schule überzeugend ist (ebd., S. 158). Die übliche Relation von Lob und Tadel entfällt, Strafen sind unnötig, die Kinder haben nicht das geringste Interesse, andere zu übertreffen, also stehen in keinem Wettbewerb, so dass es weder Siege noch Niederlagen gibt (ebd.).

“If some children are brighter, cleverer, and more advanced than others, the reward of their progress is that they are allowed to help on those who lag behind” (ebd., S. 159).

Die Schulleiterin heisst „Egeria“, nach der römischen Quell- und Geburtsgöttin.[327] Sie wird als weiblicher ROUSSEAU porträtiert, deren Doktrin die *natürliche Entwicklung* ist. Als Basisproblem der falschen Erziehung wird die Erbsünde erkannt, also nicht eine politische Verknüpfung oder eine gesellschaftliche Zielsetzung (ebd., S. 162). Staatliche Schulen verlangen unnatürliche Repression und Zwang (ebd.), die zu lebenslanger Unterdrückung führen. Dagegen steht die Alternative der wahren Erziehung:

> “In Utopia the training which the child receives may be said to be based on the doctrine of original goodness. It is taken for granted by Egeria that the child is neither a lump of clay or a *tabula rasa*, but a ‚living soul‘; that growth is of the very essence of being; and that the normal child, if allowed to make natural growth under reasonably favourable conditions, will grow happily and well. It is taken for granted that the potencies of his nature are well worth realising; that the end of his being - the ideal type towards which the natural course of his development tends to make him - is intrinsically good; in fine, that he is *by nature* a ‚child of God‘” (ebd., S. 162/163).

EDMOND HOLMES gehörte neben WYATT RAWSON, BEATRICE ENSOR, ALICE WOODS oder T.F. COADE[328] zu den Begründern der Gruppe „New Ideals in Education“, die 1914 zum ersten Mal zusammen kam und nicht zufällig die MONTESSORI-Pädagogik in den Mittelpunkt stellte.[329] Die Gruppe, aktiv bis zum Zweiten Weltkrieg, war neben der *Theosophischen Bruderschaft* in London eine der organisierenden Kräfte für die Entwicklung der *radical education* nach 1918 in England (STEWART 1968, S. 54ff.). Die Ideen der freien Erziehung, die konkrete Utopie der sich selbst organisierenden pädagogischen Gemeinschaft und die Modelle der Realisierung gehen auf wesentlich auf HOLMES zurück, spirituell verfestigt durch den Einfluss der Theosophie (BOYD/RAWSON 1965, S. 66ff.), der sich noch bei ALEXANDER NEILL zeigen sollte. Das *gute Kind* war der gemeinsame Nenner, damit zusammenhängend die *schlechte Schule*, die abgelöst werden müsse durch selbst organisiertes Lernen, das nur die passende Umwelt benötige, um sich auf dem von HOLMES dargelegten Weg entwickeln zu können.

Gesellschaft ist Aussenwelt, die in sehr prinzipieller Hinsicht vernachlässigt werden konnte. Zwar wurde die radikale Freiheit mit politischen Erwartungen verknüpft, meist mit solchen des Sozialismus, aber die Erwartungen bestimmten nicht die Praxis, sondern waren vage Visionen der Zukunft. Irgendwie sollte die freie Erziehung Gewähr bieten für den Wunsch nach gesellschaftlicher Veränderung, aber der Konnex wurde auf die Zukunft verlagert. Wie bei ROUSSEAU sollte die Natur ihr Gutsein unmittelbar verwirklichen können, ohne durch Gesellschaft *in actu* - im Augenblick der Erziehung - gestört zu sein.

---

[327] *Egeria* ist eine römische Quellnymphe sowie die Orakel- und Geburtsgöttin. In der Legende ist sie die Gattin oder Geliebte von NUMA POMPILIUS, dem zweiten König von Rom, den sie bei ihren nächtlichen Zusammenkünften den Willen der Götter offenbarte und ihn so zu einer weisen Herrschaft inspirierte. Bei seinem Tod vergoss sie so viele Tränen, dass sie sich in eine Quelle verwandelte.

[328] WYATT RAWSON war später Pädagogik-Professor in Schottland, BEATRICE ENSOR war Sprecherin der *Theosophical Fraternity in Education*, ALICE WOODS war eine frühe Vertreterin der MONTESSORI-Pädagogik und T.F. COADE war später Schulleiter von *Bryanston*.

[329] 1912 stellte das englische *Board of Education* „The Montessori System of Education“ vor und empfahl seine Weiterentwicklung. “Its master principle is revolutionary in the extreme” (Board of Education 1912, S. 25).

Wohlbefinden (well-being) ist daher nicht zufällig die Basismaxime der Erziehungspraxis[330] in Holmes‘ *Utopia* (HOLMES 1911, S. 193).

- Das „göttliche Kind“ (ebd., S. 202) sorgt für das eigene Glück,
- moralische Erziehung ist überflüssig,
- irgendein Egoismus muss nicht bekämpft werden,
- weil die Natur des Kindes wachsen kann, ohne Aufsicht oder Zwang zu erleben (ebd., S. 202/203).

Daher besteht eine klare Wahl, die mit einem überragenden Dualismus zu tun hat, dem zwischen Innen und Aussen oder zwischen Seele und Gesellschaft. Jeder Erzieher und jede Erzieherin muss sich entscheiden, auf welcher Seite er oder sie stehen will:

> „We must decide, once and for all, whether the function of education is to *foster growth* or to *exact mechanical obedience*. If we choose the *latter alternative*, we shall enter a path which leads in the direction of spiritual death. If we choose *the former*, we must cease to halt between two opinions, and must henceforth base our system of education, boldly and confidently, on the conviction that growth is the essence of *a movement towards perfection*, and therefore that *self-realisation* is the first and last duty of Man” (ebd., S. 204; Hervorhebungen J.O.).

Die Überlegenheitsannahmen der Reformpädagogik ist geprägt von literarischen und nicht von empirischen Generalisierungen. Die Kommunikation der „neuen Erziehung” tauscht je die *besten* Fälle aus, ignoriert das Scheitern und stilisiert somit die Erfahrung im Sinne der vorausgesetzten Modellannahmen. Das Einverständnis gilt den idealen Prinzipien, hinter denen der Alltag weitgehend verschwinden kann. Es ist nur sehr mühsam möglich, Einblick zu gewinnen in das tatsächliche Geschehen, während ständig die höchsten Zielsetzungen kommuniziert und mit der *vorgestellten* Praxis in Verbindung gebracht werden. Der Status der herausgehobenen Alternative lässt Kritik leicht als Undankbarkeit erscheinen, und hinter dem Nimbus lassen sich alle Schwächen gut verstecken. Das ist die Neigung bis heute und bestimmt noch immer die Präsenz der Reformpädagogik im aktuellen Diskurs.

Mein zweites Beispiel handelt davon, dass und wie diese Präsenz nicht nur den historiographischen Mythos voraussetzt, sondern zugleich auf öffentliche Zustimmung verwiesen ist, fast immer solche der intellektuellen Eliten. Das Beispiel führt zurück in die dreissiger Jahre, hat sehr deutsche Konnotationen und verweist doch zugleich auf internationale Entwicklungen. Man erkennt wiederum das Muster des singulären Falles, an dem die beste Erziehung abgelesen wird, ohne auf die Entwicklung des Systems. Wiederum findet sich das Beispiel auf dem Lande, fernab von Grossstädten und unberührt von Dekadenz.

Zum zwanzigjährigen Jubiläum der *Odenwaldschule* in Oberhambach veröffentlichte das *Berliner Tagblatt* am 8. Oktober 1930 einen längeren Artikel, der ein prominentes Ereignis kommentieren sollte. Die *Odenwaldschule* war der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit in der Weimarer Republik ein Begriff. Verfasser des Artikels war ein ehemaliger Schüler, der sich über seine Erfahrungen so äusserte:

---

[330] “The Utopian children are … the happiest that I have met with in an elementary school, and I must therefore conclude that all is well with them, that their well-being - *the true end of all* education - has been, and is being, achieved” (HOLMES 1911, S. 193; Hervorhebung J.O.).

„Ich gehörte nur ein Jahr lang zu denen da oben, aber es war ein entscheidendes Jahr“ (MANN 1992, S. 301).

Oberhambach liegt oberhalb von Heppenheim am westlichen Ausgang des Odenwaldes. Daher ist von „dort oben“ die Rede. Wer anreist, muss *hinauf*gehen, eine *Höhe* erreichen und die Ebene *unter* sich lassen. „Heppenheim“ war die Bahnstation und gleichzeitig die letzte Erfahrung vor der pädagogischen Gemeinde, die, wie ein Bild aus eben diesem Jahr 1930 zeigt (Odenwaldschule 1930, S. 5), eine hügelige, abgelegene Idylle darstellte. Ein Prospekt für die Aufnahmebedingungen der Schule zeigt, dass sie abseits der grossen Wege gelegen ist, wohl erreichbar von Hamburg bis Basel, aber zugleich unterschieden und getrennt von der übrigen Welt, vor allem der pädagogischen, für die die *Odenwaldschule* von Beginn an die grosse Alternative sein sollte und wollte.

Gegründet wurde die *Odenwaldschule* 1910 von, wie es offiziell heisst, PAUL GEHEEB,[331] der die Schule auch leitete und der in dem Artikel des *Berliner Tagblatts* den Mittelpunkt bildete. Über ihn heisst es:

„Geheebs erzieherische Klugheit - die ich lieber erzieherische Weisheit nennen möchte, im Gegensatz zu irgendeiner Pädagogenroutine - liess mich in diesem unruhigen und empfindsamen Jahre einer höchst gesteigerten Sensibilität mit Schuldingen ziemlich unbehelligt. Ich konnte tags meistens in den Wäldern spazierengehen; dazwischen gab es Turnen und ‚praktische Arbeit‘. Abends lasen wir uns in unseren etwas klösterlichen Stuben, wo Kerzen brannten und Dürer-Reproduktionen an den Wänden hingen, ‚Zarathustra‘ oder ‚Franziska‘ von Wedekind oder russische Volksmärchen vor. Ich schrieb Hefte voll dithyrambischer Lyrik, die ich aber nur den Intimsten zeigte. Wir waren uns alle voll eines bitteren und seligen Stolzes bewusst, sehr jung und sehr problematisch zu sein“ (MANN 1992, S. 301/302).

Die antike *Dithyrambe* ist ein kunstvolles Loblied oder ein feierliches Gedicht,[332] das gut zu dem erotischen Thema von WEDEKINDS *Franziska*[333] und zum *Übermenschen* in NIETZSCHES *Zarathustra* zu passen scheint. Sämtlich sind Elitenerfahrungen angesprochen, die abseits der staatlichen Bildungsinstitutionen *Bildung* voraussetzten. Das klingt im rückblickenden Artikel des Ehemaligen so:

„Die ‚Jugendbewegung‘, dieser eigenartige Aufstand, der kein anderes Programm hatte als das eines physischen Lebensabschnittes, legitimierte gleichsam unseren Zustand, gab ihm den Hintergrund, den Halt, ohne den er doch wohl nicht hätte bestehen können. Wir begeisterten uns gleichermassen an einer pathetisch geforderten, körperfrohen neuen

---

[331] PAUL GEHEEB (1870-1961) studierte Theologie und legte 1899 sein Oberlehrerexamen in protestantischer Theologie und orientalischen Sprachen ab. Er promovierte bei RUDOLF EUCKEN in Jena. In Berlin war GEHEEB Teil einer Lebensreformszene, die auch Arbeiterkinder betreute. 1893/1894 hatte GEHEEB in den *Trüperschen* Anstalten in Jena gearbeitet, also in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Von 1903 bis 1906 war GEHEEB Mitarbeiter von HERMANN LIETZ im Landerziehungsheim *Haubinda*. 1906 verliessen GUSTAV WYNEKEN und GEHEEB Haubinda und gründeten nach heftigen Auseinandersetzungen die *Freie Schlgemeinde Wickersdorf* in Thüringen. Nach turbulenten Auseinandersetzungen zwischen GEHEEB (der Wickersdorf leitete) und WYNEKEN verliess GEHEEB im Februar 1909 Wickersdorf . 1910 wurde dann die *Odenwaldschule* gegründet (Daten nach NÄF 1998).

[332] Der *Dithyrambos* ist ein altgriechisches Kultlied auf Dionysos. Seit dem 6. Jahrhundert wurde es auch für andere Götter und Heroen musikalisch vorgetragen. Der Dichter und Musiker ARION aus Methymna auf Lesbos gab dem *Dithyrambos*um 620 v. Chr. die poetische Form. In Attika entwickelte sich aus dem *Dithyrambos*, also die Auslösung der strophischen Gliederung, die Verselbständigung der musikalischen Untermalung und die Heerausbildung von Virtuosität.

[333] *Franziska* ist ein Drama (1912) von FRANK WEDEKIND (1864-1918).

Gesundheit wie an einer todessüchtig romantischen Krankhaftigkeit (etwa: Oscar Wilde plus Novalis), die wir, ebenso stark wie den Gesundheitsrausch, als notwendiges Element jeder bewusst erlebten Jugendlichkeit begriffen. Wir waren, alles im Durcheinander, katholisch-asketisch, hellenisch-sinnenfroh, kommunistisch-revolutionär; nur bürgerlich-rationalistisch wollten wir nicht gern sein“ (ebd.).

Das schrieb KLAUS MANN, ältester Sohn und zweites Kind von KATIA und THOMAS MANN,[334] sieben Jahre, nachdem er die *Odenwaldschule* verlassen hatte. Den Anstieg zur *Odenwaldschule* machte KLAUS MANN im September 1922, nachdem er zuvor zusammen mit seiner Schwester ERIKA[335] für einige Monate die *Bergschule Hochwaldhausen*, einer „Freien Schulgemeinde“ in der Nähe von Fulda[336], besucht hatte. Davor war KLAUS MANN von 1916 bis 1922 Schüler des *Wilhelmsgymnasiums* in München, eine unglückliche Liaison, wie sich gleich zu Beginn herausstellen sollte.

Ein Schulzeugnis nach Schluss des ersten Schuljahres (1916/1917) zeigt bereits die Grundlinien des Konflikts, der dazu führen sollte, die Schule *vor* der Matur zu verlassen, also das bürgerliche Ziel nicht zu erreichen. Ein Gymnasiallehrer namens DR. WINTER attestierte dem Schüler

- zu wenig Sinn und auch zu wenig Eignung für „körperliche Betätigung“
- eine überragende „geistige Begabung“
- wenig oder sporadische Neigung für die Schule - „Er (ist) kein Freund sorgfältiger, gründlicher und ausdauernder Tätigkeit auf dem Gebiet der Schulfächer“
- Ernsthaftigkeit, aber auch Altklugheit sowie „allzu starkes Selbstbewusstsein“
- einzig mütterliche Aufsicht, der Vater versagt in der Erziehung
- mittlere Erfolgswahrscheinlichkeit im Blick auf die Schullaufbahn
- eine „Herrennatur“, seine eigene Wege wandelnd (NAUMANN 1999, S. 37).

Über die rein mütterliche Aufsicht heisst es:

---

[334] KLAUS MANN (1906-1949) war von 1924 an als Theaterkritiker in Berlin tätig. Er gründete mit ERIKA MANN, seiner älteren Schwester, PAMELA WEDEKIND und GUSTAF GRÜNDGENS ein eigenes Theaterensemble. Seine Stücke *Anja und Esther* oder *Revue zu Vieren* erregten Aufsehen und machten den jungen KLAUS MANN früh zu einer zentralen Figur im literarischen Berlin der zwanziger Jahre. Mit ERIKA MANN machte er 1927/1928 eine Weltreise, die mit improvisierten Auftritten und Vorträgen der Geschwister finanziert wurde. Daraus entstand das Reisebuch *Rundherum*. Im Frühjahr 1933 emigrierte KLAUS MANN nach Amsterdam. 1936 veröffentlichte er *Mephisto*, eine Auseinandersetzung mit der Rolle von GUSTAF GRÜNDGENS im Dritten Reich. Der Roman wurde noch 1968 in der Bundesrepublik verboten (und ist 1982 von ISTVAN SZABO verfilmt worden). 1938 verliess KLAUS MANN Europa und nahm Wohnsitz in New York. Er nahm als amerikanischer Offizier an den Feldzügen in Nordafrika und Italien teil. 1945 besuchte er im Auftrag von *Stars and Stripes*, einer amerikanischen Armeezeitung, Deutschland und Österreich. Am 21. Mai 1949 starb KLAUS MANN in Cannes an einer Überdosis Schlaftabletten.

[335] ERIKA MANN (1905-1969) war Schriftstellerin von eigenem Rang und die engste Vertraute des jüngeren Bruders (vgl. WEISS 2000).

[336] Die *Bergschule Hochwaldhausen* war eine Gründung von OTTO STECHE (geb. 1879). STECHE beschreibt die Konzeption der Schule 1924. Er war habilitierter Zoologe (1915 in Frankfurt) und übernahm die Schule 1921. Sie war 1911 als *Dürerschule* von GEORG NEUENDORFF gegründet worden, die 1920 wegen “schwerer sittlicher Verfehlungen ihres Leiters” (FERTIG 1993, S. 112) geschlossen wurde. Nach STECHES Berufung als Professor für Zoologie wurde die Bergschule geschlossen (1929). STECHE war nach 1933 bekennender Nationalsozialist und vertrat in Lehrbüchern die Prinzipien von Eugenik und Rassenlehre. Er war später Leiter der *Nationalpolitischen Erziehungsanstalt* in Ilfeld und anschliessend Oberstudiendirektor in Naumburg (ebd., S. 125).

„Der Vater, der Schriftsteller Thomas Mann, erkundigte sich nie nach seinem Sohn, dagegen wiederholt die Mutter, der anscheinend die ganze Erziehung der Kinder obliegt. Doch sollte sie, in voller Berücksichtigung der Eigenart des Jungen, diesen zu geregelter Tätigkeit anhalten“ (ebd.).

Das genau geschah *nicht*, oder wenigstens nicht so, dass die Schule es registriert hätte. 1922 - sechzehn Jahre alt - war KLAUS MANN für das traditionsreiche, konservative *Wilhelmsgymnasium* untragbar geworden und musste, zum Schock seiner Eltern, die Schule verlassen,[337] ähnlich wie sein Vater, der Ostern 1894 mit einem schlechten Zeugnis ohne Matur vom Lübecker *Katharineum* abgehen musste. Der Sohn erhielt aber, anders als der Vater, eine zweite Chance, eben die *Odenwaldschule*. KATIA MANN, die Mutter, vermittelte die Chance (FERTIG 1993, S. 131). THOMAS MANN schaltete sich brieflich ein, als im März 1923, nach einem halben Jahr, eine Krise entstand und KLAUS die Schule verlassen sollte (ebd., S. 131ff.). Endgültig verliess KLAUS MANN die *Odenwaldschule* im Juli 1923. Es heisst in einem Abschiedsbrief an PAUL GEHEEB, der datiert ist auf den 12. Juni 1923, die Schule, ihre Atmosphäre, „die Luft einer derartigen Anstalt“, und möge sie ihm noch soweit entgegengekommen sein, sei nichts für ihn (MANN 1991, S. 14).

Gleichwohl sei er für die Erfahrung dankbar. Die Dankbarkeit des ehemaligen Zöglings gilt *pädagogischem Nichtstun:*

„Es bleibt mir nichts zu tun, als Ihnen heute zu sagen, dass ich *fest* davon überzeugt bin: Es existiert in Deutschland die ‚Erziehungsanstalt‘ nicht, in der ich so hätte leben dürfen und können, wie Sie es mir ermöglicht haben -: absolut auf mich gestellt, die Einsamkeit geniessend, die mir *Lebensvoraussetzung* ist. Es waren gute, fruchtbare Wochen von Ostern bis heute. *Dafür* danke ich Ihnen“ (ebd.).

In seiner Autobiographie *Kind dieser Zeit* von 1932 - KLAUS MANN war sechsundzwanzig Jahre alt - wird PAUL GEHEEB beschrieben. GEHEEB, Jahrgang 1870, erscheint als sanfte Autorität, der schon das Aussehen Respekt verlieh und mit dem sich alle guten Seiten der „neuen Erziehung“ zu verbinden schienen. Das klingt bei KLAUS MANN so:

„Paulus Geheeb beeindruckte schon durch seine äussere Erscheinung. Der Leiter der Odenwaldschule ist merkwürdigen und bedeutenden Aussehens. Über dem weissen, wehenden Bart ist sein Gesicht, kurz, fahl und von einer seltsam blinden Eindringlichkeit. Sein stapfender, gleichsam tappender Gang passt unheimlich zu seiner stossweis behinderten, suchenden Art der Rede. In seinen weiten Augen, die mehr für den Blick in die Dunkelheit als fürs Licht gemacht zu sein schienen, liegen - wenn ich mich nun an sie erinnere - rote, grüne und violette Kreise um die grossen Pupillen. Er trägt sich im Stil der Jugendbewegung, mit Hosen, die von den Knien ab die weissen Beine freilassen. Zu dieser Tracht wirkt seine wunderlich konventionelle Konversation, die er nur in seltenen Momenten persönlicher werden lässt, um so erstaunlicher. - Die geheimnisvolle Würde seines erfahrenen und milden Hauptes, das mir uralt schien - viel älter, als es in Wirklichkeit war -, beeindruckten mich so sehr, dass ich später nicht umhin konnte, den tiefen Reiz, den er für mich hatte, literarisch zu verwenden” (MANN 1993, S. 135/136; Hervorhebungen J.O.).[338]

---

[337] ERIKA MANN, KLAUS MANN, RICKI HALLGARTEN und andere Schüler gründeten die „Herzogpark-Bande“, die durch Eskapaden und Übergriffe auffiel. „Wir fielen in tiefste Ungnade. Ich glaube, dass unser Vater ehrlich enerviert und angewidert über unsere moralische Desorientierung war“ (MANN 1993, S. 122).

[338] Das bezieht sich auf die Figur des „Alten“ in *Anja und Esther* („ein romantisches Stück in sieben Bildern“, 1925).

Seit ERICH VON MENDELSSOHNS Roman *Nacht und Tag* (1914), der Erziehung und Leben im Landerziehungsheim *Haubinda* thematisierte,[339] galt PAUL GEHEEB als „idealer Pädagoge schlechthin“ (FERTIG 1993, S. 86). Er ist, wie seine Schule, eine sehr schnell konstruierte reformpädagogische Legende, die nachhaltig andauert. KLAUS MANN beschreibt die Schule so:

> „Die Odenwaldschule bestand aus mehreren Häusern, wie Hochwaldhausen; aber hier hatten sie Namen: Goethehaus, Humboldthaus, Lessing- und Fichtehaus; später kam ein Platohaus hinzu. Ich glaube, es gab zu der Zeit, als ich dort Schüler war, 80 bis 100 Kinder, Knaben und Mädchen... Die Schüler nannte man ‚Kameraden‘, die Lehrer ‚Mitarbeiter‘. Die Kameraden waren eingeteilt in ‚Familien‘, deren jeder ein Mitarbeiter, in väterlicher oder mütterlicher Art, vorstand. Ich war zunächst in der Familie der Frau von Keller, einer sowohl majestätischen als auch zarten, ja, kapriziösen Dame, die mit grossem und würdigem Takt den Typus einer durchaus raffinierten und versierten Grande Dame mit der ethischen Haltung einer Jugendführerin verband“ (MANN 1993, S. 134/135).

Der Prospekt aus dem Jahre 1930 zeigt den „Durchblick zwischen Humboldt- und Schillerhaus” (Odenwaldschule 1930, S. 6), das „Goethehaus“ (ebd., S. 9 und den „Blick vom Platonhaus auf Humboldt-, Schiller- und Fichtehaus“ (ebd., S. 11). Die ersten Sätze des Textes verweisen wiederum auf eine entschiedene Alternative, mit der die sich über die richtige und die falsche Erziehung entscheiden lässt:

> „Die Odenwaldschule will eine *Bildungsstätte* sein, in der sich Kinder, vom zartesten Alter an aufwachsend, zu *Menschen* entwickeln können … Zum Menschen entwickelt sich das Kind in andauernder physischer und geistiger … Auseinandersetzung mit seiner Umgebung… Entscheidend über Daseinsberechtigung und Zweckmässigkeit einer der Jugend geweihten Lebensgemeinschaft ist … die Frage, ob die in ihr wirksamen Kräfte die Entwicklung des Kindes zum Menschen zu schädigen und zu verhindern oder zu entfalten und zu fördern geeignet sind“
> (ebd., S. 5).

Das eigentliche Erziehungsmedium ist die Lebensgemeinschaft, nicht die Schule, in der Gemeinschaft formt sich der „soziale Charakter“ (ebd., S. 6), was Abgeschiedenheit und zugleich Exklusivität voraussetzt. Die Möglichkeit der richtigen der Erziehung und der wahrhaften Bildung zum Menschen wird wie eine Wahrscheinlichkeitsaussage formuliert und so wie ein statistisches Gesetz dargestellt:

- „Je mehr gestalthafte Menschen sich zusammengefunden haben,
- je grösser die Fülle des wahrhaft Menschlichen, das in dieser Gemeinschaft wirklich gelebt wird,
- je stärker die Empfänglichkeit der Kinder noch für solche Umgebung,
- je besser ihre Fähigkeit, sich mit reiferen Menschen fruchtbar auseinanderzusetzen, entwickelt ist:
- desto berechtigter ist die Hoffnung, dass Kinder dort zu Menschen heranwachsen werden“
  (ebd.).

---

[339] *Haubinda* (bei Hildburghausen in Thüringen) wurde 1901 gegründet, das zweite von HERMANN LIETZ‘ (1868-1919) *Landerziehungsheimen.*

Die Namen der Heroen der griechischen und der deutschen Bildung sind dafür Programm. Die „Bildungsstätte“ setzt *Vorbilder* voraus, Grössen der Bildung, die den Schülerinnen und Schülern den Weg weisen sollen:

„Die geistige Luft, die unsere Lebensgemeinschaft erfüllt, ist durch einige Heroen bestimmt, deren Bildnisse die Hauptgebäude der Odenwaldschule an bevorzugter Stelle schmücken: Goethe, Herder, Fichte, Schiller und Wilhelm von Humboldt; ihre Jahrestage, an deren würdiger Vorbereitung Kinder und Erwachsene viele Wochen hindurch beteiligt sind, werden in besonderen Festen unserer Gemeinschaft begangen. In der Aula des Hauses, das von der Bergeshöhe hinab ins Tal und fern in die weite Rheinebene schaut, ist die Büste Platons aufgestellt, als des unerschöpflichen und unversiegbaren Urquells aller Kultur des Abendlandes“ (ebd., S. 19/20).

Das Abendland wäre so das *deutsch* konstruierte Abendland, PLATON und die griechische Philosophie als Beginn, die deutsche Klassik als Höhepunkt und die Reformpädagogik als das wahre Erbe, ähnlich, wie dies NOHL 1933 beschreiben sollte. In einem eigenen Beitrag zum zwanzigjährigen Bestehen der Odenwaldschule, der im Dezember 1930 in der englischen Zeitschrift *The New Era*[340] erschien, berief sich GEHEEB auf GOETHES Prinzipien der Bildung, die *unverträglich* seien mit normaler Verschulung.

> „It is true that a programme of an Education founded on Goethe’s principles cannot be carried out in an orthodox school; with us there is *no curriculum* as applied to the whole school or to the individual scholar; there is also *no division into classes*. The work of the teaching staff is to see that children of *all ages and capabilities* have plenty of scope for occupation in *all departments of education*, practical as well as theoretical, artistic, social; in short, have everything necessary to the life of a child or young person” (GEHEEB 1930, S. 189; Hervorhebungen J.O.).

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an ein oder zwei Aufgaben (tasks), bei anhaltendem Interesse über Monate, ohne dass je Missbrauch registriert worden wäre. Bei gleichen Interessen bilden sich Arbeitsgruppen, die als „homogene kleine Gesellschaften“ (homogenous little socities) beschrieben werden. Feste Klassenverbände entstehen nicht, weil regelmässige Konferenzen für die Steuerung der Arbeiten sorgen. „Klassenzimmer“ in der üblichen Bedeutung bestehen nicht. Die einzelnen Arbeitsbereiche verfügen über Werkstätten, Labors und Bibliotheken, jedes Kind holt sich, was es je zum Lernen braucht, und übernimmt dafür die Verantwortung (ebd.). Auf externe Prüfungen, die für die schulischen Berechtigungen sorgen, werden die Schülerinnen und Schüler gezielt vorbereitet, und sie bestehen diese Prüfungen ohne Probleme und zumeist mit sehr guten Resultaten (ebd.).

Das Bildmaterial zeigt diesen Anspruch als tägliche Realität:

- Unterricht im Freien (Odenwaldschule 1930, S. 12),
- Gartenbau (ebd., S. 14),
- körperliche Ertüchtigung (ebd., S. 15),
- konzentrierte Lernarbeit (ebd., S. 18),
- praktische Arbeit (ebd., S. 20),
- Gruppenarbeit im selbst gewählten Themenbereich (ebd., S. 21),

[340] The *New Era in Home and School* (gegründet 1920) war die englische Variante der Zeitschrift für die *New Education Fellowship*. Die *New Era* wurde von BEATRICE ENSOR gegründet, ihr erster Redaktor war ALEXANDER NEILL.

- männliche und weibliche Hausarbeit (ebd., S. 22, 23),
- dazu künstlerische Tätigkeit (ebd., S. 24, 25)
- und für die Kleinen freies Spiel (ebd., S. 26).

Das Symboltier der Odenwaldschule war der *Waldkauz* (ebd., S. 27),[341] um *Unabhängigkeit* und *Individualität* anzudeuten. Dieser Anspruch ist als ebenso unerhört wie fortschrittlich wahrgenommen wurden. 1921 heisst es in der Zeitschrift *Die Tat* über GEHEEB und sein Verhältnis zur Jugend:

> „Die Jugend öffnet sich sehnend dem zeitlosen; denn in Wesen und Wert des Zeitlichen ist sie noch nicht eingedrungen ... Sie kennt nicht den Wert der Wirklichkeitsformen ... So will sie nicht etwas Wirkliches, Bedingtes. So lechzt sie in ein Absolutes, Unbedingtes...
> Paul Geheeb erfüllt diese Sehnsucht der Jugend ... erfüllt sie nicht durch die Forderung eines billigen unbedingten Gehorsams... nein erfüllt sie durch die grosse Liebe, die in ihm ist ... Jeder dieser jungen Menschen, die in den verborgenen Waldhäusern am oberen Ende des kleinen Dorfes Oberhambach leben, muss ahnen: hier ist nichts durch die Schicht der Wirklichkeit Bedingtes, hier ist Unbedingtes, Ewiges ... diese unbedingte Liebe ihres Brudes Paul...
> Liebende Menschlichkeit ist in ihm ... Ich sah ihn einmal... da war sein Auge ganz ein Kinderauge" (WORBS 1921/22, S. 607).

Das ist PESTALOZZI in der Reformpädagogik - Sehr viel anders sah KLAUS MANN das auch nicht. Allerdings muss auch gesagt werden, was alles in der Idealisierung des grossen Pädagogen und seines Werkes übersehen worden ist. Der Prospekt der Odenwaldschule von 1930 wird mit folgendem Hinweis beschlossen:

> „Die Leitung der Odenwaldschule:
> Paul und Edith Geheeb"
> (Odenwaldschule 1930, S. 27)

Die reformpädagogische Verehrung gilt ausschliesslich PAUL GEHEEB. Nur er wird *hymnisch* gefeiert, während EDITH GEHEEB, geborene CASSIRER,[342] kaum Beachtung findet, während *sie* es war, die aus ihrem persönlichen Erbe für die Finanzierung der Schule sorgte, die eigentlich Leitung darstellte und der Garant war für eine verlässliche pädagogische Ordnung, also für die hauptsächliche Leistung der Odenwaldschule. Das wird noch in neueren Beiträgen (BECKER 1996, S. 10) nur am Rande erwähnt,[343] EDITH GEHEEB gilt, wie MARTIN

---

[341] *Der neue Waldkauz* hiess auch die Zeitschrift der Odenwaldschule.

[342] EDITH CASSIRER (1885-1982) besuchte von 1895 an die Höhere Töchterschule „Harry Schmidt" an der Kleiststrasse in Berlin. Ab 1902 engagierte sie sich in der sozialpädagogischen Arbeit. Sie besuchte verschiedene Schulen, eine Ausbildung zur Kindergärtnerin am Pestalozzi-Fröbel-Haus wurde offenbar nicht abgeschlossen (NÄF 1998, S. 373). 1908 wurde EDITH CASSIRER Praktikantin in der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf". Sie traf, begleitet von ihrem Vater, dem wohlhabenden Unternehmer MAX CASSIRER, am 3. März 1908 in Wickersdorf ein. Hier begegnete sie PAUL GEHEEB, mit dem sie sich am 26. Juni 1908 verlobte und den sie am 18. Oktober 1909 heiratete. GEHEEB hatte am 18. April 1909 förmlich um ihre Hand angehalten (ebd., S. 382). Dazwischen vollzog sich eine grosse Krise, weil MAX CASSIRER nicht davon überzeugt war, dass GEHEEB für ein ausreichendes Einkommen würde sorgen können. Schliesslich finanzierte er die Gründung der Odenwaldschule (ebd., S. 393, 400f.).

[343] „Ich habe... den Verdacht, dass es vor allem Edith Geheeb-Cassirer war, die dafür sorgte, dass es in der Odenwaldschule nicht nur viel gepriesene Ideen und bewunderte Entwürfe für die Strukturen des Zusammenlebens ... gab, sondern einen verlässlichen, schönen und für (fast) alle befriedigenden Alltag, so dass die Odenwaldschule tatsächlich für viele Kinder und Jugendliche ein lebenslang geliebtes ‚zweites Zuhause' werden konnte (BECKER 1996, S. 10).

WAGENSCHEIN (1950) schrieb, als „treuester Mitarbeiter“ und auch „in Armut und Einschränkung ... tapferster Mitkämpfer“ ohne eigenes Profil (ebd., S. 685). Nur *er* hatte eine „geheimnisvolle Wirkung“, nämlich „sein unerschütterliches *Vertrauen zum Kind*“ (ebd., S. 686). *Sie* wird auf die Seite der „Verwirklichung“ seiner Ideen gesetzt, mit einem Profil, das mindestens ebenso mit dem „unerschütterlichen Vertrauen zum Kind“ hätte dargestellt werden müssen. Aber nur *ihm* wird der „wahrhaft pädagogische Blick“ attestiert (WAGENSCHEIN 1950a, S. 641).[344] Im Sinne GOETHES sei er ein „Elementarwesen“ (ebd., S. 647), ein „von einer Idee getragener“ Mensch, dem es gelungen sei, seine Idee zu verwirklichen und der daher „nicht im üblichen Sinne altern“ könne (ebd.). Das gilt nur für ihn, ihre Leistung wird heruntergespielt, weil sie nicht als „Idee“ fassbar ist.

Faszinierend für die Besucher war die Odenwaldschule, weil sie anders organisiert und strukturiert war als die vergleichbaren staatlichen Schulen. Die Besucher sahen

- ein *Internat* mit ganztägigem Programm
- eine *Schule* ohne Jahrgangsklassen und Lehrplan
- eine *Lebensform* in Analogie zur Familie
- eine *Praxis* mit Vorrang für individuelle Interessen und Talente
- eine *umfassende Bildung* mit gleichwertigen musischen und praktischen Anteilen
- ein *engagiertes Kollegium* mit überdurchschnittlichen Talenten und
- einen *esprit de corps*, der für konzeptionelle und mentale Uebereinstimmung sorgte.

Die Bilder zur Zeit des Aufenthaltes von KLAUS MANN zeigen eine Schul*gemeinde* mit PAUL GEHEEB als *Mittelpunkt* (NAUMANN 1999, S. 46/47). Das pädagogische Leben soll ihn als Zentrum haben, bis dahin, dass der Schulleiter sich selbst als *Gottvater* beim Weihnachtsspiel präsentiert (ebd., S. 46). Das Schulleben und mehr noch der Unterricht kommen ohne diese Zentrierung aus. Man sieht konzentrierte Lernarbeit, fachliche Anleitung und *keinen* grossen Unterschied (ebd., S. 48). Es waren *Kurse*, nicht *Klassen*, aber es ging je um Unterricht und fachbezogene Bildung, also nicht einfach um Lernen bloss nach Neigung. PAUL GEHEEB betonte nicht zufällig die *Bildungsstätte*, Bildung verstanden als „andauernde Auseinandersetzung“ mit *Kulturgütern,* nur eben gewichtet nach Talent und in Ablehnung „allgemein gültiger Bildungsprogramme“, also staatlicher Lehrpläne und Lehrmittel.. Die staatliche Verschulung schliesst solche Individualität aus, Unterricht wird erteilt, auch wenn keine Interessen erkennbar sind. Das System wird durch Selektion gesteuert, nicht durch Individualität; wer im Gymnasium keine Interessen zeigt oder sich gar unbotmässig verhält, kann relegiert werden, die Schule trägt Verantwortung für ihr Lehrprogramm, nicht für die Individualität ihrer Schüler. Bildung ist nur sehr begrenzt ein Streben nach den *einer besonderen Veranlagung adäquaten Kulturgütern*.

Andererseits ist das Bildungsprogramms GEHEEBS natürlich keine Beschreibung des Alltags der Odenwaldschule, den KLAUS MANN so beschreibt:

> „Der Tagesablauf war straffer ausgefüllt als der, den ich von der Bergschule her gewohnt war (zu Anfang machte ich ihn enthusiastisch mit; später wurde ich von manchem befreit): er begann mit einem Dauerlauf im Walde und kalten Duschen;

[344] WAGENSCHEIN beschreibt einen Besuch in der *Ecole d'Humanité* in Goldern 1949. Goldern war der endgültige Standpunkt der *Ecole*, die beide GEHEEBS 1934 im Schweizer Exil gründeten. Zuvor waren die Stationen der Schule *Versoix, aux Pléiades* (Vaud), Grenz (Fribourg) und am *Lac Noir* (Fribourg). Die Schule in Goldern besteht noch heute.

zwischen den Unterrichtsstunden des Vormittags gab es ‚Luftbad' auf einer eingezäunten Hügelwiese, zu der man im Trabe lief und wo, die Jungen von den Mädchen getrennt, splitternackt Freiübungen gemacht wurden. Die ‚praktische Arbeit' nach Tisch bestand, wie in der Bergschule, aus Holzhacken, Kartoffelschälen, Schreinern oder im Garten graben. Sonntagvormittag gab es eine ‚Andacht', wo Paulus, ein Mitarbeiter oder ein älterer Kamerad etwas Besinnliches vorlas; vor jeder Mittagsmahlzeit sprach Paulus einen tiefsinnigen Spruch - meist von Goethe oder aus dem Neuen Testament, soweit ich mich erinnere -; abends fiel einem Kameraden diese Aufgabe zu" (MANN 1993, S. 137/138).

Was ELISABETH HUGUENIN[345] 1923 nach einem Aufenthalt in Oberhambach als *libre communauté scolaire de l'Odenwald* beschrieb, hatte einen strikt gegliederten Tagesablauf, wenig Freizeit, viel Belastung mit Aufgaben aller Art und einem unaufhörlichen Gemeinschaftsbezug. Der Tagesplan für den Winter 1923/1924 hatte folgendes Aussehen:

- 6.30 Uhr — Aufstehen
- 7.00 bis 7.50 Uhr — *Frühkurs*
- 7.50 bis 8.30 Uhr — Frühstück mit Zimmerräumen
- 8.30 bis 10.00 Uhr — *Mittelkurs*
- 10.00 bis 11.00 Uhr — Zweites Frühstück mit Luftbad
- 11.00 bis 12.00 Uhr — *Spätkurs*
- 1.00 Uhr — Mittagessen
- 2.30 bis 4.00 Uhr — *Aussenarbeit*
- 3.45 bis 4.15 Uhr — Vesper
- 4.15 bis 6.15 Uhr — *Handwerkskurse*
- Abendbrot

(ILGNER 1924, S. 113).

Unterrichtet wurden *Fachkurse*, also begrenzte, in sich geschlossene Gebiete des Schulstoffs, der sich im Rahmen der üblichen Verteilung hält und aber die Anforderungen steigert. Der Unterricht erstreckt sich auf „alle wissenschaftlichen Unterrichtsgebiete", nämlich

- Deutsch
- Französisch
- Englisch
- Latein
- Griechisch
- Geschichte

[345] ELISABETH HUEGENIN (1885-1970) ist in Le Locle geboren und absolvierte die Ausbildung zur *institutrice primaire*. Sie studierte an der Universität von Neuchâtel, später auch in Frankreich und Deutschland. Sie unterrichtete während des Ersten Weltkriegs an der Odenwaldschule, aus dieser Erfahrung entstand das Buch *Paul Geheeb et la libre communauté de l'Odenwald*. 1919 wurde ELISABETH HUGUENIN Directrice der *Ecole Vinet* . Danach war sie lange Lehrerin an der *Ecole des Roches*, dem ersten französischen Landerziehungsheim in der Normandie. Aus dieser Erfahrung erwuchs *La coéducation des sexes* (1929). 1933 erschien bei Flammarion in Paris *Education et culture d'après Kerschensteiner*. Danach übernahm ELISABETH HUGUENIN die Direktion des *Foyer de Soulin* in Brunoy (Seine-et-Oise), ein Heim für so genannt „moralisch verwahrloste" Kinder. Daraus entstand *Les Enfants protestant moralement abandonnés* (1936). Sie war einige Jahre lang an der *Ecole d'Humanité*, in *Pont-Céard* (Genève) und in *Greng* bzw. am *Lac Noir* (Fribourg). Ein grosser Teil ihrer Publikationen ist zudem Fragen und Postulaten der Frauenbewegung gewidmet ("Mission de la femme", "La femme devant son destin" usw., zwischen 1940 und 1945). Diese späten Schriften stehen unter dem Einfluss von C.G. JUNG.

- Geographie
- Religionsgeschichte
- Mathematik
- Physik
- Chemie
- Mineralogie
- Astronomie
- Biologie

Geschichte, Deutsch, Philosophie und Kunstgeschichte werden zusammenhängend als *Kulturgeschichte* gelehrt. Hinzukommen die „praktischen Fächer“, nämlich

- Tischlerei
- Schlosserei
- Drechseln
- Buchbinderei
- Gartenbau
- Erdarbeiten
- Nähen, Schneidern, Wäscherei
- Kochen und Hauswirtschaft
- bildende Kunst
- Gymnastik (Loheland)[346]
  (ILGNER 1924, S. 112)

Über die Bewältigung dieses Programms schreibt ALFRED ILGNER 1924:

„Jedes dieser abgegrenzten Gebiete ist so bemessen, dass es in einer Arbeitszeit von vier Wochen bei täglich 11/2-2stündiger Arbeit gut bewältigt werden kann. Man kommt so im Jahre nach Abzug der Ferien auf ungefähr zehn Arbeitsmonate. Die theoretische Arbeit füllt vorzugsweise den Vormittag aus; jedoch treten auch an diesem oft *praktische* Kurse auf. Wer ‚Studium‘ nötig hat, verzichtet dafür auf einen der praktischen Nachmittagskurse. Die praktische Arbeit findet hauptsächlich am Nachmittag statt” (ebd., S. 113).

Nochmals: Es gibt *kein* Programm für alle. Die Lehrkräfte stellen Fachgebiete oder Projekte zusammen, die „studiert” werden, bei relativ flexiblen Zeiten und unter Vermeidung von starren Zuordnungen. Die Normalform der „Stoffverteilung“ wird vermieden, Bildung ereignet sich und wird nicht mit einem auf Jahrgänge berechneten Kanon realisiert. Die Anforderungen können höher sein als in vergleichbaren Schulen, weil individuelles Interesse vorausgesetzt werden kann. Allerdings wird auf einen übergreifenden Fachzusammenhang verzichtet, die Gebiete sind *ihrerseits* individualisiert, soweit dies immer möglich scheint.

Die *Odenwaldschule* war eine unter vielen. Diese *vielen* waren insgesamt *wenige*, vergleicht man Zahl und Typologie der Schulversuche nach dem Ersten Weltkrieg mit der Normalverschulung. FRANZ HILKER hat 1924 eine Übersicht der *Deutschen Schulversuche* gegeben, die demonstriert, dass alternative Schulen Randerscheinungen des Bildungssystems gewesen sind, die öffentlich stark beachtet wurden, ohne deswegen die Systementwicklung zu beeinflussen. Aber das Ideal der Schule - *die* „ideale Schule“ - ist gleichwohl wirksam,

---

[346] *Loheland* ist eine *Schule für Körperbildung,* die im Oktober 1912 als *Seminar für klassische Gymnastik* in Kassel gegründet wurde. Im September 1919 wurde der Schulbetrieb in Dirlos (Röhn) aufgenommen. Die Gymnastik folgte der Lehrmethode von ROHDEN-LANGGARD.

vielleicht weil das System sich *nicht* nach dem Modell der Odenwaldschule entwickeln hat und wohl auch nicht entwickeln wird. So gesehen ist die Präsenz der Reformpädagogik zunächst und grundlegend eine der eigenen Legende, die unterstützt wird durch eine interessierte Geschichtsschreibung.

5. Der Rest für die Theorie

Der deutsche Pädagoge WILHELM FLITNER[347] versuchte 1964, den, wie es hiess, *Standort der Erziehungswissenschaft* zu bestimmen. Gemeint war eine wissenschaftstheoretische Bestimmung. FLITNER wollte darlegen, um was für eine Wissenschaft es sich handelt, wenn von „Pädagogik" oder „Erziehungswissenschaft" die Rede ist. Seit Mitte des 19.Jahrhunderts sind in Deutschland zwei grosse Gruppen von Wissenschaften unterschieden worden, die *verstehenden* und die *erklärenden*, also die Geisteswissenschaften einerseits, die Naturwissenschaften andererseits. Die einen „verstehen" die geistige Überlieferung, die anderen „erklären" die Gesetze der Natur. FLITNER teilt diese

[347] WILHELM FLITNER (1889-1990) studierte Philosophie, Germanistik, Geschichte und Anglistik in München, Jena und Berlin. 1912 promovierte er bei BRUNO BRAUCH in Jena im Fach Philosophie, im Februar 1914 absolvierte er das Staatsexamen für Gymnasiallehrer und ging danach in den Schuldienst. FLITNER war von August 1914 bis Dezember 1918 Kriegsteilnehmer. 1919 wurde er als Studienrat Leiter der neu gegründeten Volkhochschulschule in Jena. 1926 habilitierte er sich in Göttingen bei HERMAN NOHL und wurde im gleichen Jahr an die wiederum neu gegründete Pädagogische Akademie nach Kiel berufen. 1929 wurde FLITNER ordentlicher Professor und Direktor des Seminars für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Sein theoretisches Hauptwerk, die *Systematische Pädagogik*, erschien 1933 und wurde 1950 als *Allgemeine Pädagogik* neu veröffentlicht.

Unterscheidung, fügt aber hinzu - und dies mit Recht -, dass eine dritte Gruppe fehle, nämlich die der *berufsbezogenen* Wissenschaften, die immer den grösseren Teil der Universität ausgemacht haben.

> „Zwischen beiden Gruppen von Wissenschaften stehen … die *pragmatisch-hermeneutischen*, die nicht nur ‚feststellen, was ist', und nicht nur ‚verstehen', was sich bereits bezeugt und ausgesprochen hat. *Feststellend* müssen sie vielmehr zugleich entwerfen, was getan werden und geschaffen sein soll, und *verstehend* müssen sie zugleich kritisch auf Zukunft hin Normen durchdenken"
> (FLITNER 1964, S. 45; Hervorhebung J.O.).

Die Formel „hermeneutisch-pragmatisch" verweist auf eine vorausgesetzte Wirklichkeit oder Praxis, die mit Hilfe einer bestimmten Wissenschaft verantwortlich gestaltet werden soll. Dazu gehören, so FLITNER, neben den alten „Berufsfakultäten" der Medizin, Jurisprudenz und Theologie auch „neuere Wissenschaften" wie die Pädagogik, die Psychologie oder die Gesellschaftswissenschaften (ebd., S. 45/46). Der „Standort" der Pädagogik ist also ein *hermeneutisch-pragmatischer*. Sie versteht die Erziehungswirklichkeit nicht nur und deutet sie, sondern ist verknüpft mit einer Handlungspraxis. Genauer:

> „Die Pädagogik ist auf die konkrete Erziehung hier und jetzt bezogen und auf die Ämter, Berufe und Laienfunktionen, die mit Erziehung und Bildung zu tun haben. Sie ist *pragmatisch* gebaut - nicht *pragmatistisch*"
> (ebd., S. 46; Hervorhebungen J.O.).

Die Abgrenzung zwischen „pragmatisch" und „pragmatistisch" kommt nicht zufällig zustande, sie ist kein Wortspiel, sondern Programm. Sie dient der Abwehr von dem, was FLITNER die „moderne" Auffassung der Erziehung nennt, in Anführungszeichen setzt und der, wie es heisst, „nordamerikanischen ‚*progressive education*'" zurechnet'" (ebd., S. 49). Sie habe zwei hauptsächliche Quellen gehabt,

> die „Psychologie Freuds und seiner Schulen und die missdeutete Pädagogik John Deweys, die kombiniert eine wissenschaftliche beeinflusste Laienauffassung verbreitet haben. Einige Jahrzehnte hindurch war sie in bestimmten sozialen Schichten Amerikas herrschend und auch in Alteuropa ist sie eingedrungen. Es mag sein, dass dieser Einfluss in Amerika schon im Abklingen ist;[348] bei uns dürfte er sich noch steigern; unsere jeunesse dorée zeigt bereits manche Züge dieser Erziehung als Nicht-Erziehung"
> (ebd.).

Mit *jenuesse dorée* bezeichnete man bestimmte Gruppen der grossbürgerlichen Jugend nach dem Sturz der Schreckensherrschaft in Frankreich 1794. Diese Gruppen agitierten in Paris, Lyon und Marseille gegen die entmachteten Jakobiner, sie waren gegen die Revolution eingestellt und wurden für die reaktionäre Politik instrumentiert. Das „Goldene" dieser Jugend sollte auf die Extravaganz ihrer Kleidung und die Affektiertheit ihrer Sprache hindeuten. WILHELM FLITNER hat diese Anspielung nicht erläutert, aber gemeint ist offenbar eine Reaktion in die falsche Richtung, die sich auf eine glänzende Fassade einlässt, ohne deren Oberflächlichkeit zu erkennen. Eine Annäherung an die amerikanische Pädagogik wäre nach dieser Lesart *reaktionär*.

---

[348] Die *Progressive Education Association* (PEA), 1919 gegründet, wurde 1955 aufgelöst.

1956, am Ende der kurzen amerikanischen Re-Education[349] in Deutschland,[350] hielt FLITNER einen Vortrag, der auf den Ertrag und die künftigen Aussichten der deutschen Reformpädagogik vor 1933 zurückblickte. Die Eingangsthese dieses Vortrages ging dahin, dass die Reformpädagogik überall in Europa, etwa in England, Skandinavien und Deutschland, gescheitert sei, und zwar gleichermassen an der inneren Uneinigkeit und an den äusseren Ereignissen.

> „Nur in *einem* Land war die Reform offensichtlich völlig siegreich - in Nordamerika, wo alle ‚fortschrittliche" Erziehung sich offenbar gemäss der Denkart von James Dewey und Kilpatrick durchgesetzt hat, gemäss einem System also, das in entscheidenden Einsichten von den Theorien abweicht, in denen *bei uns* die Reformforderungen vorgetragen werden. Um nur einen Unterscheidungspunkt hervorzuheben: Die von Dewey abhängige Erziehung geht aus von der pragmatischen Auffassung, Erziehung sei vor allem Anpassung an das soziale Leben. Sie sucht infolgedessen die Erziehung in der Jugendepoche so freiheitlich wie möglich zu gestalten, um den Konformismus so hoch wie möglich zu treiben"
> (FLITNER 1956, S. 147; Hervorhebung J.O.).

FLITNERS Vortrag mit dem Titel Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform fand am 15. März 1956 in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main statt. Diese Hochschule war fünf Jahre zuvor, also 1951, als Stiftung des Landes Hessen mit erheblichen amerikanischen Mitteln gegründet worden, um die deutsche Pädagogik mit den demokratischen Ansätzen des Pragmatismus zu konfrontieren und sie auf den Weg empirischer Forschung zu führen, zu der ganz besonders auch der internationale Vergleich gezählt wurde.

Der Gründer und erste Leiter der Hochschule war ERICH HYLLA,[351] der Übersetzer von JOHN DEWEYS *Democracy and Education*. HYLLA war eine der treibenden Kräfte hinter der Re-Education. Er wurde 1933 aus dem preussischen Staatsdienst entlassen und emigrierte in die Vereinigten Staaten, wo er verschiedene Gastprofessuren innehatte. 1946 wurde er Fachberater beim Chef der Erziehungsabteilung des US-Militär-Gouverneurs für Deutschland und war in dieser Funktion für die Erneuerung der Erziehung zuständig. Als strukturpolitisches Ziel wurde dabei angestrebt die Einführung einer demokratischen Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der amerikanischen *Elementary* und *High*

---

[349] Der Ausdruck „re-education" geht vermutlich auf WALTER LIPPMAN, den Chief-Editor der *New York World*, zurück. JOHN DEWEY wurde im Mai 1944 Organisator des *Council for a Democratic Germany*. Grundlage für „reconstructing German education" nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war die *American Joint Chiefs of Staff (JCS) Directive* No. 1067. Nachdem alle NS-Institutionen der Erziehung geschlossen worden waren, sollte das deutsche Erziehungssystem neu aufgebaut werden, mit dem Ziel „to eliminate all Nazi and militaristic doctrines and to encourag the development of democratic ideas" (POLLOCK/MEISEL/BRETTON 1949, S. 82; vgl. TENT 1982). Dabei spielte die Rückbesinnung auf die Reformpädagogik der Weimarer Republik eine gewisse Rolle, allerdings in der Optik, wie sie seinerzeit in den Vereinigten Staaten wahrgenommen worden war (etwa: ALEXANDER/PARKER 1929).

[350] Es wird oft übersehen, dass es auch eine *re-education* in den Vereinigten Staaten gab, der rund 425'000 deutschen Kriegsgefangenen nämlich, die in 511 Lagern verteilt über das ganze Land umerzogen werden sollten.

[351] ERICH HYLLA (1887-1976) war ursprünglich Lehrer und Mittelschulrektor. Er wurde 1922 in den Schulaufsichtsdienst berufen und war seit 1931 als Ministerialrat im Preussischen Kultusministerium tätig. Die Übersetzung von *Democracy and Education* (1930) ging auf einen einjährigen Aufenthalt an der *Columbia University* zurück. Auch HYLLAS Buch *Die Schule der Demokratie* (1928) resultierte aus dieser Erfahrung. Nach seiner Emigration übernahm HYLLA eine Gastprofessur für Vergleichende Pädagogik an der *Columbia University* (1935-1937), später eine ähnliche Position an der *Cornell University* (1938). Nach seiner Rückkehr 1945 wurde HYLLA zunächst Schulrat im bayerischen Landsberg am Lech, bevor er sich für die *Re-Education* engagierte.

School, also ein klarer Bruch mit der deutschen Bildungstradition der selektiven Verschulung. Darüber hinaus wurde die rasche Demokratisierung der Universitäten zum Ziel erklärt. Beides scheiterte, nachdem die Zuständigkeit für Bildung an die deutschen Bundesländer zurückgegeben wurde, deren Gründung von 1946 an erfolgte. Re-Education bezog ich auf Lehrmittel, öffentliche Medien oder das Meinungsklima der jungen Bundesrepublik, aber nicht auf die Struktur des Bildungssystems.

FLITNER hielt seinen Vortrag in Anwesenheit von HYLLA, der hören konnte, was sein Hamburger Kollege FLITNER als Alternative zur „fortschrittlichen" Erziehung Nordamerikas anzubieten hatte. FLITNER sagte:

> „Ich brauche nur Namen wie Theodor Litt, Ernst Michel, Romano Guardini, Herman Nohl, Peter Petersen zu nennen, um an ganz andere (Auffassungen) von Erziehung, Autorität, Freiheit und Sachgehalt der Jugendbildung zu erinnern"
> (ebd.).

Freiheit allein ist kein Erziehungsziel, Demokratie wird nicht erwähnt, dafür wird auf den „Sachgehalt" der Bildung Wert gelegt und die Notwendigkeit von Autorität betont. Die Mischung dieser Namen ist aufschlussreich:

- Der Philosoph und Pädagoge THEODOR LITT hat 1926 in seinem Buch *Führen oder Wachsenlassen* eine kategoriale Kritik der Reformpädagogik vorgelegt,
- der katholische Erwachsenenbildner und Psychotherapeut ERNST MICHEL begründete die genossenschaftliche Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main,
- der Philosoph ROMANO GUARDINI war der führende Kopf der katholischen Jugendbewegung und später Professor für „katholische Weltanschauung" in Breslau,
- HERMAN NOHL war der akademische Lehrer WILHELM FLITNERS
- und PETER PETERSEN begründete mit dem Jena-Plan eine an der „Volksgemeinschaft" orientierte Erziehungsreform.

Die Autoren trennt philosophisch vieles, sie haben pädagogisch einiges gemeinsam, vor allem aber zeichnet sie aus, dass sie eine *deutsche* Alternative darstellen, an die 1956 erinnert werden konnte. Alle Namen waren - oder schienen wenigstens - durch den Nationalsozialismus unbelastet, und alle waren unverdächtig, amerikanische, also „pragmatistische", Positionen zu vertreten. Sie sollten die bessere Alternative zu WILLIAM JAMES, JOHN DEWEY und WILLIAM KILPATRICK darstellen, deren Theorien, ohne auch nur einen Unterschied zu machen, abgelehnt wurden.

Aber was wusste man über das, was abgelehnt wurde? Und wie kam die Abwehr zustande? Vom 1. bis 5. September 1908 fand in der Universität Heidelberg der *III. Internationale Kongress für Philosophie* statt. Hinter dieser internationalen Zusammenkunft der seit dem 19. Jahrhundert weitgehend national organisierten Philosophien stand der französische Philosophieprofessor und Absolvent der Heidelberger Universität EMILE BOUTROUX,[352] der anlässlich der Weltausstellung in Paris im Jahre 1900 den ersten Kongress

---

[352] EMILE BOUTROUX (1845-1921) wurde 1865 von der *Ecole Normale Supériere* aufgenommen und studierte 1869/1870 in Heidelberg, wo er EDUARD ZELLER und HERMANN HELMHOLTZ hörte. 1894 promovierte BOUTROUX in Paris mit der Thèse *La contingence des lois de la nature*. BOUTROUX wurde 1888 auf den Lehrstuhl für *Histoire de la philosophie moderne* an die Sorbonne berufen. 1894 erschien sein Hauptwerk *De*

organisiert hatte.[353] Den Eröffnungsvortrag des Heidelberger Kongresses hielt JOSIAH ROYCE. Der Titel seines Vortrages lautete:

> *The Problem of Truth in the Light of Recent Discussion*
> (ROYCE 1909).

ROYCE, seit 1892 Philosophieprofessor in Harvard, war einer der zentralen Gegenspieler von WILLIAM JAMES und seiner Version des Pragmatismus.[354] ROYCE verteidigte in Heidelberg das Konzept der absoluten Wahrheit, was in der anschliessenden Diskussion mit einer Ausnahme auf allgemeine Zustimmung stiess (ELSENHANS 1909, S.91ff.). Die Ausnahme war F.C.S. SCHILLER, Fellow am *Corpus Christi College* in Oxford. Das Protokoll der Diskussion verzeichnet folgenden Eintrag:

> „He (Schiller) could not quite gather what Prof. R's absolute truth really was. Sometimes it seemed to be a pure postulate, sometimes a pure form, sometimes a mere hypothesis. He himself was not greatly interested in such things"
> (ebd., S. 92).

SCHILLER hielt am nächsten Tag in der Sektion „Logik und Erkenntnistheorie" einen Vortrag, der soviel Aufsehen erregte, dass die vorgesehene Diskussionszeit nicht ausreichte.[355] Die Tagungsleitung musste zusätzliche Zeit zur Verfügung stellen, das Protokoll verzeichnet mehr als 25 Wortbeiträge in einer hitzigen Debatte, die Folgen haben sollte.

SCHILLERS Vortrag zum Thema *Der rationalistische Wahrheitsbegriff* (SCHILLER 1909) entwickelte die Gegenthese zu ROYCE. Die These wird eingangs des Vortrages so bestimmt: Die Begriff der Wahrheit sollte einer der ersten sein, mit dem die Philosophie sich zu befassen habe. Leider habe man sich seit Jahrtausenden vergeblich bemüht, den Begriff klar und verständlich zu machen. Erst in den letzten Jahren sei eine Klärung erfolgt, die so einleuchtend erscheine, dass sie überall Interesse und Beifall erweckt habe, und dies nicht nur in der Philosophie, sondern auch in Laienkreisen. Diese neue Aufassung sei „von Amerika ausgegangen" und habe zum „pragmatistischen" Wahrheitsbegriff geführt. Dieser Begriff geht von der Erkenntnis aus,

- „dass die Wahrheit eine Wertung ist, die wir entweder unmittelbar behaupten oder mittelbar erreichen,
- dass es sich in der ganzen Wahrheitsfrage um menschliche Erkenntnisse handelt,
- dass jeder Wahrheitswert strittig ist, angezweifelt werden kann, und verteidigt werden muss,
- dass seine Annahme psychologisch begründet und sodann praktisch bestätigt werden muss,

---

l'idée de loi naturelle dans la science et la philosophie contemporaine. 1912 wurde BOUTROUX Mitglied der *Académie française*.

[353] Der zweite Kongress fand 1904 in Genf statt.

[354] JOSIAH ROYCE (1855-1916) graduierte 1873 an der UNIVERSITY OF CALIFORNIA und studierte anschliessend in Deutschland sowie an der *Johns Hopkins University*. 1882 ging er nach Harvard, wo er 1892 eine Professur für Philosophie erhielt, die er bis zu seinem Lebensende innehatte. Royce war zu Beginn des 20. Jahrhunderts der führende amerikanische Idealist: Leben ist *Logos* oder Welt-Geist, hinter dem Leben steht HEGELS absoluter Geist.

[355] Diskutiert wurde auch der Vortrag von ARMSTRONG (1909), der an SCHILLER anschloss. Aber SCHILLERS Vortrag löste die Kontroverse aus. Beide Vorträge fanden am 2. September 1908 statt.

- dass eine solche Wertung niemals endgültig ist, sondern fortwährend durch wertvollere Aussagen ersetzt und erweitert werden kann.
- Kurz, der Wahrheitsbegriff steht in durchgängiger Beziehung zum menschlichen Leben und seinen Zwecken“
  (SCHILLER 1909, S. 711).

In der Diskussion meldeten sich ganz unterschiedliche Opponenten zu Wort, die untereinander keinerlei Gemeinsamkeit hatten, ausgenommen, dass sie *gegen* den Pragmatismus waren. Der Wiener Philosoph und Übersetzer WILLIAM JAMES', WILHELM JERUSALEM,[356] sagte, die „Einwendungen“ SCHILLERS machten deutlich, dass er die deutsche Philosophie nicht verstehe. Sie mache zum Problem, was er und der Pragmatismus voraussetzten, nämlich das „theoretische Erkennen“. Die deutschen Philosophen gingen hinter diese Voraussetzung zurück und - wörtlich - „graben“ daher „tiefer“ als die angelsächsischen (ELSENHANS 1909, S. 728). Der Genfer Privatdozent OTTO KARMIN[357] legte dar, dass die These des Pragmatismus gar nicht neu sei, weil sie bereits von AUGUST COMTE in der positivistischen Erkenntnistheorie entwickelt wurde und schon da zweifelhaft gewesen sei (ebd.). Der Zürcher Psychologe und Pädagoge GUSTAV STÖRRING[358] erkannte dem Pragmatismus Bedeutung allenfalls „für die Frage nach der Psychogenesis des Denkgeschehens zu, aber nicht in logisch-erkenntnistheoretischer Beziehung“ (ebd., S. 729), also in der entscheidenden philosophischen Hinsicht.

Das war nicht alles:

- RUDOLF GOLDSCHEID aus Wien[359] mahnte einen „*kritischen* Pragmatismus“ im Unterschied zum vorliegenden „relativistischen“ und „primitiven“ an.
- ERNST MALLY aus Graz[360] nannte die „pragmatistische Wahrheitsdefinition“ zirkulär (ebd., S. 732).
- ERNST DÜRR aus Bern[361] sprach von Beliebigkeit,
- OSKAR EWALD aus Wien[362] verwies den Pragmatismus auf die „ewigen Gesetze“ des Denkens, die KANT formuliert habe (ebd., S. 734/735),

---

[356] WILHELM JERUSALEM (1854-1923) war seit 1885 Gymnasialprofessor in Wien. Er vertrat eine an Spencer orientierte biologische Erkenntnistheorie.
[357] OTTO KARMIN (1882-1912) lehrte Soziologie an der Universität Genf. Sein zentrales Forschungsgebiet war der Anarchismus und seine Geschichte.
[358] GUSTAV WILHELM STÖRRING (1860-1946) studierte nach einem abgeschlossenen Studium der Theologie und Philosophie Medizin in Berlin und Leipzig. Er habilitierte sich 1896 in Leipzig und war seit 1902 ordentlicher Professor für Geschichte der Philosophie, Logik, Metaphysik, Erkenntnistheorie und Geschichte der Pädagogik sowie ab 1910 noch für Systematische Philosophie, Allgemeine Pädagogik und Experimentelle Psychologie an der Universität Zürich. 1910 wurde er in Zürich Leiter des experimentell-psychologischen Laboratoriums. 1911wurde STÖRRING nach Strassburg berufen, 1914 als ordentlicher Professor für Philosophie und Psychologie nach Bonn. Er war ein scharfer Gegner der „geisteswissenschaftlichen“ oder „verstehenden Psychologie“.
[359] RUDOLF GOTTSCHEID (1870-1931) war Soziologie und Austromarxist in Wien.
[360] ERNST MALLY (1879-1944), Schüler von ALEXIUS MEINONG, war zum Zeitpunkt des Heidelberger Kongresses Gymnasialprofessor in Graz. Er habilitierte sich 1913 in Graz und war danach am pädagogischen Lehrstuhl von EDUARD MARTINAK tätig. MALLY übernahm 1920 das von MEINONG gegründete experimental-psychologische Labor der Universität Graz und errichtete die erste psychologische Prüfungsstelle für berufliche Eignung in Österreich. Von 1925 bis 1942 war MALLY als ordentlicher Professor für Philosophie in Graz tätig. Er engagierte sich nach 1930 publizistisch für den Nationalsozialismus.
[361] ERNST DÜRR (1878-1913) war Assistent bei WILHELM WUNDT in Leipzig und wurde später nach Bern berufen.
[362] OSKAR EWALD (1881-1940) unterrichte Philosophie in Wien. Er emigrierte nach Oxford und nahm dort den Namen OSKAR FRIEDLÄNDER an. EWALD, vor allem beeinflusst durch den deutschen Philosophen JAKOB FRIEDRICH FRIES, nahm an, die Kategorien des Denkens seien unabhängig von aller Erfahrung gültig.

- LEONHARD NELSON aus Göttingen[363] sah eine grundlegend „verkehrte Problemstellung“ (ebd., S. 737)
- und PAUL CARUS, Redakteur von *The Monist* in Chicago,[364] verteidigte die amerikanische Philosophie gegen den Pragmatismus.

CARUS war der einzige, der die amerikanische Diskussion intim kannte. Er war ein einflussreicher Publizist und früher Kritiker des Pragmatismus, der alle Autoren gut kannte Er sagte in Heidelberg gemäss Protokoll Folgendes:

> „Der Pragmatismus komme zwar aus Amerika, aber, Gott sei Dank, hat die Bewegung noch nicht das ganze Land in Besitz genommen. Der Pragmatismus ist eine Krankheit, hervorgegangen aus der Sucht etwas Neues und ganz Originelles zu schaffen. Was aber wahr daran ist, ist nicht neu und was neu ist, ist falsch“
> (ebd., S. 737).

Was war für eine Bewegung, die angeblich Originalitätssucht auf ihre Fahnen schrieb, „feuilletonistisch“ (ebd.) angelegt war und ganz Amerika geistig okkupieren wollte? Ich werde argumentieren, dass sich damit eine Theoriechance verbindet, die zumindest die deutsche Pädagogik seit dem Heidelberger Kongress *nicht* wahrgenommen hat. Sie hat, anders als die Philosophie, bis heute *keine* „Renaissance des Pragmatismus“ erlebt (SANDBOTHE 2000), weil sie sich überhaupt nie mit dieser Philosophie auseinander gesetzt hat. Die später in der deutschen Pädagogik einflussreichen Teilnehmer des Heidelberger Kongresses[365] verstanden die Lektion und kamen auf den Pragmatismus nie wieder zurück. Bis heute blieb eine ernsthafte Auseinandersetzung oder auch nur Lektüre des Pragmatismus ein Randphänomen ohne jeden Einfluss, obwohl früh Übersetzungen vorlagen und der Pragmatismus in der internationalen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts eine zentrale und nicht eine marginale Rolle spielte.

Ich halte diese Ignoranz für einen Fehler, nicht nur weil damit eine internationale Entwicklung verpasst wurde, sondern weil sich bestimmte Problemstellungen der Pädagogik mit Hilfe pragmatistischer Theorien besser bearbeiten lassen. Das setzt voraus, man trennt

---

[363] LEONHARD NELSON (1882-1927) studierte Naturwissenschaften in Berlin, Göttingen und Heidelberg. 1909 habilitierte er sich in Göttingen für das Fach Philosophie. Seit 1919 war er als ausserordentlicher Professor an der Universität Göttingen tätig, parallel zu HERMAN NOHL, erhielt aber im Unterschied zu NOHL nie einen Lehrstuhl. NELSON, jüdischer Herkunft, gründete 1917, mitten in Krieg, den *Internationalen Jugend-Bund*, aus dem 1926 der *Internationale Sozialistische Kampf-Bund* hervorging. NELSON hatte 1914 als einer der ganz wenigen deutschen Akademiker gegen den Krieg argumentiert und nahm dezidiert internationale Positionen ein. Im Jahr 1924 gründete NELSON das von MINNA SPECHT geleitete Landerziehungsheim Walkemühle, in dem in schroffer Kritik an der Staatsschule eine neue Erziehung auf der Basis von NELSONS Pädagogik entwickelt werden sollte. NELSONS „Göttinger Schule“, im Unterschied zu NOHLS, ist wenig bekannt, aber zu seinem - NELSONS - Schülerinnen und Schülern zählen neben MINNA SPECHT Autoren wie der Philosoph JULIUS KRAFT, der Jurist FRITZ VON HIPPEL, die Pädagogin GRETE HENRY-HERMANN und der Pädagoge HEINZ-JOACHIM HEYDORN.

[364] PAUL CARUS (1982-1919) war der erste Herausgeber des Wissenschaftsmagazins *The Monist*. CARUS, deutscher Herkunft, studierte in Tübingen Philosophie und klassische Philologie. Er promovierte 1876 und unterrichtete zunächst an der Sächsischen Militärakademie in Dresden. Danach ging er in die Vereinigten Staaten und wurde Herausgeber von *The Open Court Magazine*, einer Monatszeitschrift für vergleichende Religionswissenschaft. 1888 wurde *The Monist* gegründet. 1902 hatte CARUS hier eine erste Kritik de Pragmatismus vorgelegt (*Theology as a Science*, The Monist 12, 4 (July 1902), S. 544-657). Die frühe Kritik am Pragmatismus, oft von Idealisten und Scholastikern vorgebracht, ist dokumentiert in SHOOK (2001).

[365] Wie die neukantianischen Erziehungsphilosophen BRUNO BAUCH, JONAS COHN und RICHARD HÖNIGSWALD, die pädagogischen Psychologen GUSTAV DEUCHLER oder ERNST MALLY, philosophische Pädagogen und Schulgründer wie LEONHARD NELSON oder Vertreter der DILTHEY-Schule wie MAX FRISCHEISEN-KÖHLER und schliesslich einflussreiche Erziehungsphilosophen wie RUDOLF LEHMANN.

sich von populären Missdeutungen und nimmt Abstand von der Linie, die der Heidelberger Kongress 1908 vorgegeben hat. Zunächst werde ich ausführen, wie sich die Philosophie des Pragmatismus entwickelt hat, nämlich aus den Naturwissenschaften heraus (5.1.). In einem zweiten Schritt zeige ich auf, wo die Theoriechance der Pädagogik liegt, wobei ich näher auf GEORGE HERBERT MEADS Theorie der Erziehung eingehe, die in Deutschland weitgehend unbekannt ist (5.2.). Abschliessend komme ich auf das zu sprechen, was den meisten Autoren des Pragmatismus politisch eigen ist, nämlich die Demokratie als Referenzrahmen der Theorie (5.3.).

5.1. Die Neuentdeckung des Pragmatismus

PAUL CARUS prophezeite in Heidelberg dem Pragmatismus ein rasches und verdientes Ende. Nicht nur sei die philosophische Doktrin seicht und feuilletonhaft, auch habe sich ihr eigentlicher Begründer längst davon losgesagt.

> „Es ist interessant zu bemerken, dass, seit der Pragmatismus so populär geworden und zu einer mächtigen Bewegung unter der Führung von James gewachsen ist, der Erfinder der Namens, Charles S. Pierce stutzig geworden ist. Er ist der Vater dieser Philosophie, aber er will nicht mehr sein eigenes Kind anerkennen. Er nennt sich deshalb nicht mehr einen *Pragmatisten*, sondern einen *Pragmatizisten*, um anzudeuten, dass er einen anderen Geist in sich hat. Pierce ist der einzige unter den Pragmatikern, der wirklich wissenschaftlich und scharf logisch denken kann, die anderen, besonders James, sind recht geniale Leute, Literateure und Feuilletonisten, die wie Novellenschriftsteller schreiben, aber nicht wie wirkliche Philosophen. Dass Pierce sich lossagt von der Bewegung, ist ein missliches Zeichen für das, was der Pragmatismus geworden ist und für die Prätensionen, die er macht“ (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Das Protokoll verzeichnet einen falschen Namen, der Begründer des Pragmatismus heisst nicht „Pierce“, sondern „Peirce“, CHARLES SANDERS PEIRCE, der zu den Autoren von *The Monist* zählte und den CARUS persönlich kannte. PEIRCE lebte im Jahre 1908 zurückgezogen und weitgehend mittellos in Pennsylvania. Er war in der Philosophie ausserhalb eines bestimmten Zirkels unbekannt. Sein bester Freund und einziger Mäzen, dem er in den letzten Lebensjahren seinen Lebensunterhalt verdankte, war WILLIAM JAMES, von dem er sich laut CARUS schroff losgesagt haben soll. Was hat es damit auf sich? WILLIAM JAMES hatte arrangiert, dass sein Freund PEIRCE, der wegen einer Affäre akademisch isoliert war, 1903 an der *Harvard University* Vorträge über den Pragmatismus halten konnte. JAMES legte den Titel fest, die Vorträge sollten dem Thema gewidmet sein:

> *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*
> (PEIRCE 1997).

Wie so oft tat PEIRCE auch diesmal das Gegenteil von dem, was von ihm erwartet wurde. Er unterstützte nicht WILLIAM JAMES’ Version eines psychologisch begründeten, populär zu vermittelnden Pragmatismus, sondern insistierte auf Logik, Mathematik und formaler Rekonstruktion. Den Ausdruck „Pragmatizismus“ gebrauchte er zur Abgrenzung, mit der berühmten Wendung, der Name

> „ is ugly enough to be safe from kidnappers“.

PEIRCE wollte nicht das „richtige Denken“ in einem normativen Sinne begründen, sondern das angemessene Verfahren des Denkens. Die Differenz zu JAMES ist subtil: Beide anerkennen das Grundprinzip des Pragmatismus, nämlich von *praktischen Konsequenzen* jeder Theorie auszugehen, aber PEIRCE verstand darunter die *Bedeutung* (meaning) eines Konzepts und JAMES die psychologischen Folgen. Für PEIRCE ist „Bedeutung“ einfach die habituelle Summe der experimentellen Konsequenzen, die sich einstellen, wenn ein Konzept mit Handlungen verbunden wird. Wenn sich die Handlungen und ihre Konsequenzen verändern, entstehen neue Bedeutungen. JAMES wollte die praktischen Konsequenzen nutzen, um über die „Wahrheit“ oder „Falschheit“ eines Konzepts entscheiden zu können, und zwar bezogen auf die psychologische und nicht die wissenschaftliche Erfahrung, eine Idee, die PEIRCE mehr als fremd war. Die Verknüpfung mit psychologischen Wahrheitsproblemen verursachte den philosophischen Streit in Heidelberg, wo PEIRCE an keiner Stelle, ausgenommen bei CARUS, erwähnt wurde.

Das zeigte sich auch in dem anderen amerikanischen Vortrag, den A. C. ARMSTRONG von der *Wesleyan-University* in Connecticut hielt. Er stellte folgende Begründung dar: Pragmatismus ist kein philosophisches System, sondern eine von WILLIAM JAMES, JOHN DEWEY und F.C.S. SCHILLER begründete *methodologische* Doktrin,

> „a method inherent in all thinking, when this is rightly understood, one which has been victoriously followed by the natural sciences, and which is now introduced into philosophy for the latter’s regeneration and revival”
> (ARMSTRONG 1909, S. 720).

Die Philosophie sollte von den Naturwissenschaften lernen, und zwar nicht weniger als die Methode des Denkens. Die Methode ist nicht, wie die Kritik unterstellte, „subjektivistisch“ oder „relativistisch“, sie lässt verschiedene Varianten zu und kann auch auf metaphysische Probleme angewandt werden. „Philosophie“ wäre das praktische Verfahren des Denkens, soweit Probleme aller Art betroffen sind, ohne noch länger auf essentialistische oder apriorische Fragen einzugehen, die die deutsche Philosophie so nachhaltig beschäftigt hatten. Es gibt kein „an sich“, sondern nur die Erfahrung und ihre Korrektur.

Es ist klar, dass dieser radikale Anspruch auf massiven Widerstand stossen musste, 1908, zum Zeitpunkt des Heidelberger Kongresses, war „Pragmatismus“ eine philosophische Provokation, ohne dabei eine *unité de doctrine* vorzuweisen oder gar eine ausgearbeitete Philosophie. Auch die neue Pädagogik, die von Anfang an dazu gehörte, war noch mehr Behauptung als überzeugende Begründung. Dafür wurde die Legende des Kongresses bereits im Jahr des Erscheinens des Kongressbands gestrickt, nämlich dass der Pragmatismus widerlegt und ein- für alle Mal abgewehrt worden sei (SELIBER 1909; siehe auch Eleutheropulos 1909). Aber das ist ein *deutsches* Problem, zwar gibt es überall Kritiker des Pragmatismus, meistens solche, die konfessionell gebunden waren, aber generelle Ignoranz und Abwehr gibt es nur im deutschen Sprachraum, wo die philosophische Tradition bedroht schien, ohne das wahr haben zu wollen.

Dafür spricht, dass - anders als in Frankreich - nicht die besten Kräfte den Pragmatismus diskutierten, sondern das Geschäft schlechteren Köpfen und bestenfalls Aussenseitern überlassen wurde (wie JACOBY 1909). In Frankreich setzen sich

- Henri Bergson,
- Emile Boutroux,

- Theodule Robot,
- Lucien Lévy-Bruhl,
- Emile Meyerson
- und Emile Durkheim

intensiv mit den Thesen des Pragmatismus auseinander, die nur dort pauschal abgewehrt wurden, wo religiöse oder idealistische Annahmen die Kritik prägten (wie: SCHINZ 1909). Die Mehrheitsmeinung ist wie GEORGES SOREL (1921)[366] vom philosophischen Nutzen des Pragmatismus überzeugt, wobei vor allem die Religionskritik von WILLIAM JAMES und nach dem ersten Weltkrieg DEWEYS Theorie der Erfahrung die Rezeption bestimmt haben.[367] Es ist in diesem Zusammenhang wenig bekannt, dass PIERRE BOVET (1910) in Genf den pädagogischen Nutzen des Pragmatismus begründete, mit weitreichenden Folgen für die Begründung der *éducation nouvelle* bis PIAGET.[368]

Von CHARLES SANDERS PEIRCE ist überall *keine* Rede, der Pragmatismus soll sich nach ARMSTRONG innerhalb weniger Jahre zu einer ausgereiften Doktrin entwickelt haben, ohne dabei eine Vorgeschichte in Rechnung stellen zu müssen. Genauer: die Geschichte dieser Doktrin war gar nicht bekannt, das Label „Pragmatismus“ wurde immer wieder zum Zweck der Abwertung mit der Geschichte der Philosophie konfrontiert, ohne in seiner eigenen Genesis zur Kenntnis genommen zu werden. Aber wie entsteht der Pragmatismus, der in Europa mal als Gespenst, mal als intellektuelle Revolution wahrgenommen wird? Und werden die Schlüsselfiguren einer Richtung, die heute in der Philosophie einflussreicher ist als je zuvor?

CHARLES SANDERS PEIRCE, geboren 1839, las mit dreizehn Jahren drei Jahre lang KANTS *Kritik der reinen Vernunft*, während er die Cambridge Highschool besuchte. Von 1855 an studierte er am Harvard College und machte dort 1859 seinen ersten Abschluss, mit durchaus gemischten Leistungen.1861 trat er in die *Harvard Scientific School* ein und gradierte 1863 in Chemie mit der Note *summa cum laude*. Offenbar hatte er jetzt das Richtige gefunden, nämlich nicht KANT und die idealistische Philosophie, sondern naturwissenschaftliche Forschung. Im gleichen Jahr heiratete er HARRIET MELUSINA FAY und erhielt seine erste Stelle. Sein Vater, BENJAMIN PEIRCE Jr., Professor für Astronomie und Mathematik in Harvard,[369] beschäftigte ihn als zeitlich befristeten Mitarbeiter (t*emporary aide*) in einem Forschungsprojekt des *US Coast and Geodetic Survey*, wodurch ihm der

---

[366] GEORGES SOREL (1847-1922) war von Haus aus Ingenieur, bevor er 1889 zu schreiben begann. Er war einer der zentralen (syndikalistischen) Theoretiker des Klassenkampfes, seine berühmte und berüchtigte Schrift *Réflexions sur la violence* (1907) beruht auf einer Auseinandersetzung mit dem Soziologen PARETO und entwickelt eine Theorie der Irrationalität von Gewalt, die etwa auf den italienischen Faschismus Einfluss hatte. *De l'utilté du pragmatisme* (1921) ist seine letzte Schrift. Sie rezipiert vor allem die Religionskritik von WILLIAM JAMES.

[367] DEWEY hat 1922 für die Zeitschrift *Revue de métaphysique et de morale* „Le developpement du pragmatisme américain“ dargestellt. Vergleichbares für die deutsche Philosophie gibt es nicht.

[368] PIAGETS philosophischer und theologischer Lehrer THÉODORE FLOURNOY hat als einer der ersten französischen Autoren WILLIAM JAMES rezensiert, nicht zufällig *The Varieties of Religious Experience* (Revue philosophique 1902). FLOURNOY hat 1911 eine ausführliche Würdigung von WILLIAM JAMES veröffentlicht (*La Philosophie die William James*. Saint-Blaise: Foyer Solidariste 1911).

[369] BENJAMIN PEIRCE Jr. (1809-1880) war seit 1833 Perkins-Professor für Astronomie und Mathematik in Harvard. Hier begründete er das Harvard Observatorium und war mit seinen Berechnungen an der Entdeckung des Planeten Neptun (1846) beteiligt. 1870 veröffentlichte er die *Linear Associative Algebra*, zuvor hatte er zur Theorie des Irrtums publiziert. BENJAMIN PEIRCE war einer der einflussreichsten Naturwissenschaftler und politischen Berater des 19. Jahrhunderts. 1853 wurde er für ein Jahr Präsident der *American Association*. Seine Tätigkeit für den *US Coast Survey* beschreibt LENZEN (1968).

Bürgerkrieg erspart blieb. Die Familie war gegen den Krieg und stand mit dieser Haltung weitgehend allein.

Nach dem Krieg erhielt der Vater eine leitende Position beim *Survey*, der ältesten Wissenschaftsorganisation der Vereinigten Staaten, die 1809 als „Survey of the Coast" gegründet wurde und die 1836 den Namen *US Survey of the Coast* erhielt.[370] Sie war vor allem mit Messungen beschäftigt, also schuf die Grundlagen für die Industrialisierung der Vereinigten Staaten im 19. Jahrhundert. CHARLES SANDERS PEIRCE arbeitete in diesem Umfeld fast dreissig Jahre lang überaus erfolgreich. Er führte bahnbrechende Schwerkraftmessungen durch und entwickelte neuartige photometrische Methoden, die die Lichtmessung beeinflussten. Daneben entwickelte er elliptische Funktionen für die Projektion von Landkarten, arbeitete am Vierfarbenproblem und erweiterte die Arbeiten seines Vaters zur assoziativen Algebra. In diesem Sinne war er *praktisch* tätig, was ihm internationale Anerkennung einbrachte, allerdings nicht in der Philosophie, sondern in der Physik.[371] Die Grundidee, Philosophie über die Naturwissenschaften zu verstehen, geht auf diese Erfahrung zurück.

PEIRCE hatte nie ein akademisches Lehramt auf Dauer inne, sondern übernahm nur gelegentlich Lehraufträge, die in aller Regel WILLIAM JAMES vermittelte, der eine grosse Karriere machte.[372] PEIRCE hatte es gewagt, mit der fünfundzwanzig Jahre jüngeren JULIETTE FROISSY zusammen zu leben, während er noch nicht geschieden war, was für die puritanische akademische Welt der amerikanischen Universitäten eine unerhörte Provokation darstellte.[373] Als er seinen lange überfälligen Report über die Schwerkraftmessungen am 29. November 1889 endlich vorlegte, verlangte der Leiter des Amtes aufgrund auswärtiger Gutachten Nachbesserungen, die PEIRCE nicht bereit war zu leisten. Daraufhin wurde ihm mit Wirkung vom 31. Dezember 1891 gekündigt. Er schloss kein einziges seiner angekündigten Werke ab, hielt sich mit untergeordneten Stellen über Wasser[374] und starb 1914 nach einem schweren Krebsleiden vergessen in seinem Haus in Arisbe.

---

[370] Nachdem 1871 eine geodätische Verbindung zwischen Atlantik und Pazifik geschaffen worden war, wurde die Behörde 1878 in *U.S. Coast and Geodetic Survey* umbenannt, Unter diesem Namen existiert sie bis heute.

[371] PEIRCE wurde am 30. Januar 1867 in die *American Academy of Arts and Sciences* gewählt, vertrat den *US Coast Survey* mehrfach ehrenvoll auf europäischen Konferenzen, darunter 1877 in Stuttgart, wurde 1880 Mitglied der *London Mathematical Society* und wurde 1888 von Präsident CLEVELAND in die *US Assay Commission* berufen, die für Eichungen zuständig war.

[372] WILLIAM JAMES (1842-1910) besuchte diverse Schulen in den Vereinigten Staaten und Europa, darunter die Genfer Akademie (1859/1860). Von 1861 an studierte er in Harvard, zunächst Naturwissenschaften und dann Medizin. 1865/1867 unternahm er mit JUAN LOUIS AGASSIZ eine Expedition an den Amazonas, die Jahre 1867/1868 verbrachte er in Europa, bevor er 1869 in Medizin promovierte. Danach wurde er krank, zog sich zurück und war bis 1872 von seinem Vater finanziell abhängig. 1873 begann er als Instruktor für Anatomie und Physiologie in Harvard seine akademische Karriere. 1876 wurde er Assistenzprofessor für Physiologie, 1880 wechselte in gleicher Funktion zur Philosophie, wo er nach nur fünf Jahren fest angestellter Professor wurde. Sein Hauptwerk *The Principles of Psychology* erschien 1890. Danach setzte eine internationale Rezeption ein, die ganz unterschiedliche Bereiche der Psychologie, Philosophie, Pädagogik und Religionswissenschaft betraf.

[373] CHARLES PEIRCE arbeitete als Wissenschaftler für das *US Coast and Geodetic Survey* von 1863 bis 1891. Dies war seine hauptsächliche berufliche Tätigkeit. Seine einzige längerfristige akademische Tätigkeit waren Logikkurse an der *Johns Hopkins University*, die er von 1879 bis 1884 abhielt. Obwohl PEIRCE kurz vor einer festen Anstellung als Professor für Logik stand, wurde er im Januar 1884 aufgrund seiner Affäre mit JULIETTE FROISSY entlassen. Nach seinem Ausscheiden aus dem *Survey* lebten er und seine Frau von dem Familienerbe, das aber bald verbraucht war. Auch die immense publizistische Tätigkeit führte nicht zu einem geregelten Unterhalt. PEIRCE veröffentlichte zwischen 1857 und 1914 etwa 12.000 Druckseiten und hinterliess, soweit bekannt, einen Nachlass von mehr als 80.000 handgeschriebenen Manuskriptseiten.

[374] PEIRCE war *Consulting Chemical Engineer* der *St. Lawrence Power Co.* von 1896 bis 1902. Ein Forschungsgesuch über *Proposed Memoirs on Minute Logic* wurde 1902 von der *Carnegie Stiftung* abgelehnt.

Zwischen 1869 und 1871 diskuitierte PEIRCE intensiv Probleme des deutschen Idealismus, besonders der Philosophie HEGELS, die nach dem Bürgerkrieg an den amerikanischen Universitäten des 19. Jahrhunderts als Reaktion gegen die orthodoxe Theologie und den schottischen Realismus Verbreitung fand. Das Zentrum des amerikanischen Hegelianismus war die Zeitschrift *The Journal of Speculative Philosophy*, die von WILLIAM TORREY HARRIS[375] herausgegeben wurde und zu denen Autoren auch CHARLES SANDERS PEIRCE zählte. Es war die erste englischsprachige Philosophiezeitschrift, die nicht an die christliche Theologie gebunden war.[376] Träger der neuen und von vielen amerikanischen Intellektuellen gelesenen Zeitschrift war die *St. Louis Philosophical Society*, die HARRIS, später der erste *US Commissioner of Education* und Gegenspieler DEWEYS, im Januar 1866 zusammen mit dem Deutschamerikaner HENRY CONRAD BROKMEYER gründete. PEIRCE (1984, S. 132ff.) diskutierte mit HARRIS über die Darstellung der Hegelschen Philosophie im ersten Jahrgang der Zeitschrift, die mit Hilfe der idealistischen Philosophie sehr amerikanische Themen diskutierte.

HEGEL wurde als praktischer und politisch liberaler Philosoph verstanden, mit dessen Ideen sich die Probleme der amerikanischen Demokratie nach dem Bürgerkrieg bearbeiten lassen sollten (GOOD 2000). Es entstand also ein *amerikanischer* HEGEL, der wenig mit dem deutschen Philosophen gemein hatte, der von 1805 bis 1815 Rektor des Ägidiengymnasiums in Nürnberg gewesen war und der seit 1818 an der Berliner Universität lehrte, ohne je seine pietistischen Wurzeln preiszugeben. In Amerika wurde HEGELS Idealismus mehr als dreissig Jahre nach seinem Tod und sehr unvollständig übersetzt als intellektuelle Waffe gegen die materialistische Philosophie HERBERT SPENCERS genutzt, also gegen einen biologischen und sozialen Determinismus, der für Freiheit keinen Platz hatte. Mit HEGELS Konzept der „positiven Freiheit“ sollte individuelle Selbstverwirklichung und organische Gemeinschaft zusammen gebracht werden können. Voraussetzung dafür war HEGELS Kritik der „abstrakten Freiheit“, die verstanden wurde als Gegensatz zur Freiheit, etwas real tun und bewirken zu können. HARRIS (1871) unterschied auf dieser Linie zwischen dem „Abstrakten“ und dem „Konkreten“, ein Gegensatz, den JOHN DEWEY noch 1938 verwenden sollte.

Wer HEGEL *nicht* so las, war der Naturwissenschaftler PEIRCE. Er opponierte gegen das philosophische Programm als solches. Die Begründung dafür war, dass niemand eine letztgültige Meinung (final opinion) haben könne. HEGELS Philosophie ziele auf das „Letzte“ oder das „Absolute“, aber genau das sei nicht zu haben, und zwar weder von der Philosophie noch von der Wissenschaft. Beide nämlich leben in einem kommunikativen Universum vom Widerspruch und so von der eigenen Vorläufigkeit. Sie sind *nur* Meinungen und müssen herausgefordert werden können, wenn die Reflexion vorankommen soll.

> „There is no reason to think that there is any possible opinion which sufficient observation and reasoning would *not* reverse; hence, no absolutely final opinion can be aimed at. But at a sufficiently advanced point of time, there must be *some* opinion

---

[375] WILLIAM TORREY HARRIS (1835-1909), Absolvent von Yale, war von 1868 bis 1880 Superintendent der Schulen von St. Louis. Hier gründete 1873 zusammen mit SUSAN BLOW (1843-1916) den ersten öffentlichen Kindergarten auf der Basis der Pädagogik Fröbels. HARRIS wurde 1889 der erste *US Commissioner of Ed*ucation und übte dieses Amt bis 1906 aus. HARRIS war in dieser Position der Hauptvertreter einer konservativen Werterziehung, die bis zum ersten Weltkrieg weit einflussreicher war als die sich erst sehr allmählich formierende amerikanische Reformpädagogik.

[376] *The Journal of Speculative Philosophy* (1867-1893). Die Wirkung der Zeitschrift muss vor dem Hintergrund einer weitgehend individualisierten akademischen Philosophie verstanden werden, die sich nur sehr allmählich zu organisieren verstand. Die *American Philosophical Association* wurde erst 1901 gegründet, vorher bestanden örtliche oder regionale Clubs und Gesellschaften. Die nächste Gründung einer Zeitschrift (*Philosophical Review*, Cornell University) erfolgte 1892.

> concerning the future settled opinion, which would result from proper reasoning concerning all the experience *so far* had by men"
> (PEIRCE 1984, S. S. 352/353; Hervorhebungen J.O.).

Entscheidend ist die Verbindung von Erfahrung und Zeit: Weil die Erfahrung unabschliessbar ist, kann es keine finale Meinung über irgendetwas geben. An jedem gegebenen Zeitpunkt kann immer nur die vorhandene Erfahrung zu einer überzeugenden, temporär gültigen Meinung verdichtet werden, hinreichende Beobachtungen und gute Begründungen vorausgesetzt. Das Kriterium für Qualität ist die persönliche Kompetenz des Urteilenden, nicht der vorausgesetzte „Geist".

> „But observe this: *no sensible man will be void of doubt as long as persons as competent to judge as himself differ from him*"
> (ebd., S. 355).

„Erfahrung" ist *geteilte* und *kontroverse* Erfahrung, nicht einfach, wie im deutschen Idealismus, singulärer Geist. Intellektuelle „Einheit" kann es nur geben als scharf überwachte und verinnerlichte *Konfession*, die sich abschotten muss (ebd.). Die Doktrinen des Glaubens müssen gegen jede Versuchung des Zweifels geschützt werden, und das ist nur möglich, wenn sie als „heilig" angesehen werden, was dasselbe ist, wie gefeit sein gegen jede Art von Infragestellung. Diese Methode hilft in der Welt der Erfahrung nicht weiter,

> „since the world in which we are interested has this peculiarity: that *things are not just as we choose to think them*" (ebd., S. 355/356). Die Welt ist keine Kopfgeburt, und Erfahrung wird nicht aus der Idee abgeleitet.

Daraus ergeben sich eine Reihe von Maximen der praktischen Logik, die PEIRCE gelegentlich auch *pragmatism* genannt hat. Diese Maximen hat Peirce immer wieder variiert, aber im Kern unverändert gelassen. In einem Manuskript Winter 1869/1870 werden vier Maximen aufgelistet:

- MAXIM I: Where there is no real doubt there can be no real investigation.
- MAXIM II: What is questioned by instructed persons is not certain.
- MAXIM III: The object of reasoning is to settle questions.
- MAXIM IV: Things are not just as we choose to think them.
  (ebd., S. 356-358).

Ein realer Zweifel ist *kein* „philosophischer" Zweifel, der alles in Frage stellen kann, auch das, was gar nicht fraglich ist. Es ist aber unmöglich zu bezweifeln, dass Feuer brennt, wenn man sieht, hört und riecht, *dass* es brennt. Die Evidenz ist unmittelbar. Was genau fraglich werden kann, ist nie *vorher* sicher. Gerade wissenschaftliche oder philosophische Kompetenz macht die Vorhersage unmöglich, was bezweifelt werden wird, weil je neue Konstellationen des Denkens je andere Schlüsse erlauben. Zweifelhaft ist dann, wenn öffentlich Dinge als „unbezweifelbar" (indubitable) hingestellt werden. Die reale intellektuelle Situation ist an keiner Stelle und im Blick auf kein Objekt „unbezweifelbar", nur dass nicht alles auf einmal fraglich werden kann.

Damit verbunden ist eine Absage an metaphysische oder „absolute" Theorien der Wahrheit, die Erfahrung zu einem Abschluss bringen wollen. Das wäre gleichbedeutend mit absoluter Sicherheit, wo es aufgrund der Fragestruktur immer nur vorläufige Resultate geben kann.

> Wer gelernt hat, Fragen zu stellen und sie mit Beobachtungen zu verbinden, kommt an kein Ende, sondern immer nur zu Ergebnissen.

Jede nützliche Forschung muss zu Schlussfolgerungen führen, über die im Lichte der Daten Einigkeit erzielt werden kann. Der Zweifel ist nur der Ausgangspunkt für die Forschung, nicht deren Endpunkt, sonst gäbe es einzig fruchtlose Spekulation. Es ist daher falsch, die Kraft der Vernunft (power of reasoning) auf sich selbst zu beziehen, wie dies im deutschen Idealismus getan wird. Damit befördert man nur endlose Disputationen, statt diese zu einem Ende zu bringen (ebd., S. 357/358). Das Ende ist immer nur das Ende eines *Projekts*, daher ist kein Ende definitiv, sondern immer nur der potentielle Beginn eines neuen Problems. Nur unter dieser Voraussetzung gilt das pragmatistische Prinzip der praktischen Konsequenzen, es sorgt dafür, dass Disputationen nicht folgenlos bleiben, was zum Beispiel die Pädagogik auf eine neue Grundlage stellen würde.

> „The best cure for such a spirit of disputatiousness is the constant practical application of reason where its inferences will be speedily tested, and especially the study of the natural sciences"
> (ebd., S. 358).

PEIRCE wurde 1879 *Lecturer in Logic* an der neu gegründeten *Johns Hopkins University* in Baltimore.[377] Am 28. Oktober 1879 fand hier das erste Treffen des so genannten *Metaphysical Club* statt, einer von PEIRCE gegründeten Diskussionsrunde, deren Kern aus aus Harvard-Absolventen bestand. Sie hatten sich zum Ziel gesetzt, jede Form von philosophischer oder theologischer Metaphysik kritisch zu analysieren und auf ihren tatsächlichen Gehalt hin zu untersuchen. So gesehen, kann der Name *Metaphysical Club* auch ironisch verstanden werden, das ihm verbundene Programm ist jedenfalls kennzeichnend für die Entwicklung der amerikanischen Philosophie und Wissenschaften im 19. Jahrhundert (MENARD 2002). Neben PEIRCE gehörten zu diesem Club

- WILLIAM JAMES,
- FRANK ABBOTT,
- NICHOLAS ST. JOHN GREEN,
- JOHN FISKE,
- O.W.HOLMES Jr.
- und CHAUNCEY WRIGHT zählten, der als „Senior" die Zusammenkünfte leitete.

Die meisten Namen sind illuster: WILLIAM JAMES, der 1885 Professor für Philosophie in Harvard wurde, war am Ende des 19. Jahrhunderts der Sprecher der neuen Theorie, OLIVER WENDELL HOLMES begründete die pragmatistische Rechtstheorie[378] und wurde 1902 Mitglied

---

[377] Die *Johns Hopkins University* wurde am 22. Februar 1876 mit der Inauguration ihre ersten Präsidenten, DANIEL COLT GILMAN (1831-1908), eröffnet. Es handelte sich um die Gründung der ersten Forschungsuniversität der Vereinigten Staaten, die zum Muster wurde für die Entwicklung des amerikanischen Universitätssystems. GILMAN, der in Deutschland studiert hatte, war Präsident der *Johns Hopkins University* von 1876 bis 1901, bevor er als Präsident der Carnegie Institution nach Washington ging. Die *Johns Hopkins University* konnte aufgrund einer Donation des Philanthropen JOHNS HOPKINS (1795-1873) gegründet werden. HOPKINS, seit 1847 Direktor der *Baltimore and Ohio Railroad*, hinterliess 1873 sieben Millionen Dollar für die Gründung der Universität und eines angeschlossenen Hospitals, die grösste Summe, die im 19. Jahrhundert je im akademischen Bereich von privater Hand investiert wurde.

[378] *The Common Law* (1881).

des amerikanischen *Supreme Court*, JOHN FISKE, ebenfalls Jurist, wurde zum führenden Vertreter der Evolutionstheorie in den Vereinigten Staaten.

Im Mittelpunkt des Clubs stand nicht PEIRCE, sondern CHAUNCEY WRIGHT.[379] Auch WRIGHT war ziemlich einzigartig. Er konnte nicht unterrichten und erhielt ähnlich wie PEIRCE keine akademische Position. Seine Tätigkeit als Mathematiker für den *Nautical Almanac* übte er so aus, dass er die mathematischen Kalkulationen eines Jahres in drei Monaten erledigte, um sich für den Rest des Jahres philosophischen Problemen widmen zu können. WRIGHT insistierte auf dem Primat erfahrungsgesättigter Fakten und wies jede Form von Apriori-Philosophie zurück. Fakten sind keine Naturgesetze, wer sich, wie HERBERT SPENCER, auf „Naturgesetz" berufe, betreibe, so WRIGHT, nichts als eine neue Form von Theologie. Gesetze entsprechen dem Bild der Welt, das man sich gemacht hat, das heisst, sie setzen eine Kosmologie voraus. Die wirkliche Welt der Erfahrung ist kontingent, es gibt keine Sicherheit des „Apriori".

Damit wäre neben dem schottischen Realismus auch für den deutschen Idealismus kein Platz mehr in der Philosophie. Für WRIGHT haben beide, nur jeder auf andere Weise, Apriori-Elemente in die philosophische Methodologie eingeführt, die auf diese Weise zur Metaphysik verkommen sei. WRIGHT war auch verantwortlich für die positive Rezeption von DARWINS Lehre der *natural selection*, die als Denkfigur eine zentrale Grundlage des Pragmatismus werden sollte (RYAN/MADDEN 2000). Theorien der natürlichen Entwicklung hatten vor DARWIN schon LARMARCK, RICHARD OWEN und ERASMUS DARWIN vorgelegt,[380] aber erst die Lehre von der natürlichen Selektion, also der unaufhörlichen Anpassung der Arten an sich verändernde Lebenssituationen, war die Herausforderung für die christliche Schöpfungstheologie, die an fast allen amerikanischen Colleges und Universitäten vertreten wurde. Von der Denkfigur der natürlichen Selektion, verstanden als intelligente Anpassung, nahm der Pragmatismus seinen Ausgang, was in der Heidelberger Diskussion niemand wusste oder erwähnte.

PEIRCE fasste 1878 zusammen, was zuvor im *Metaphysical Club* als Grunddoktrin diskutiert worden war: Sicherheit vor Sophismen aller Art gibt es nur solange, wie Denken auf Handeln und nicht auf sich selbst bezogen wird, „so long as we reflect that the whole function of thought is to produce habits of action". Klarheit gewinnen Ideen einzig dann, wenn sie mit ihren Effekten und möglichen praktischen Konsequenzen (practical bearings) verbunden werden. Wer *a priori*-Ideen vertritt, wird sich durch Fakten nicht überzeugen lassen, sondern immer nur versuchen, die spekulative Disputation fortzusetzen (PEIRCE 1878). Das implizierte einen radikalen Bruch mit *jeder* Form von Metaphysik, auch mit der Religion, für die es - ausser dem Kinderglauben - keine Erfahrungsbasis gibt und geben kann (PEIRCE 1984, S. 280f.).[381]

---

[379] CHAUNCEY WRIGHT (1830-1875) graduierte 1852 am Harvard College, und hielt dort gelegentlich Vorlesungen, wiederum vermittelt durch WILLIAM JAMES. WRIGHT hatte nach 1855 bereits versucht, einen *Harvard Club* zu gründen. Hauptsächlich war er beschäftigt als mathematischer Kalkulator - WRIGHT nannte sich ironisch „Computer"- beim *American Ephemeris and Nautical Almanac*. Er traf bei seiner einzigen Überseereise 1872 mit CHARLES DARWIN zusammen und veröffentlichte zwischen 1864 und 1873 regelmässig im *North American Review*. Eine posthume Auswahl seiner philosophischen Ideen (WRIGHT 1877) hinterliess allerdings keinen Eindruck.

[380] WRIGHT selbst las 1844 *Vestiges of the Natural History of Creation*, eine anonyme, vor-darwinistische Kritik der christlichen Schöpfungstheologie, die ersetzt wurde natürliche Evolution.

[381] "Can it possibly be, that the directest and most uncritical faith in the object which command one's adoration - the faith of a little child - is the only actual motive to religion which there has been or ever will be, and that all reasonings *pro* or *con* upon the fundamental proposition of religion must be entirely irrelevant and unsatisfactory?" (PEIRCE 1984, S. 281)

Es ist wenig bekannt, dass PEIRCE gegen HENRY JAMES, den Vater seines Freundes und Gönners WILLIAM JAMES, opponierte, als dieser versuchte, Religion als legitime innere Erfahrung darzustellen. HENRY JAMES veröffentlichte 1869 eine Studie über die religiösen Doktrinen von EMANUEL SWEDENBORG,[382] der im 18. Jahrhundert einer der führenden Naturforscher war und der nach Erweckungserlebnissen eine Erneuerung der christlichen Metaphysik auf okkulter Basis anstrebte. SWEDENBORG starb 1772, nach seinem Tode gründeten Anhänger seiner Lehren 1778 in England und 1782 in Amerika die *New Church of Jerusalem*, die als erste spiritualistische Sekte angesehen werden kann. JAMES GLEN formierte 1784 einen swedenburgianischen Lesezirkel in Philadelphia, 1810 wurde die *Swedenborg Society* etabliert, dem HENRY JAMES Sr. angehörte.

SWEDENBORG vertrat unorthodoxe Doktrinen, die für spirituell interessierte Intellektuelle attraktiv waren:

- Die Menschheit als Schöpfung Gottes existiert gleichzeitig in der physikalischen und in der spirituellen Wel..
- Die spirituelle Welt ist die „innere Domäne“ und hat ein eigenes Gedächtnis; in ihm überdauert der Mensch nach dem Tod.
- Die Hölle hat keinen Teufel, der Himmel ist bevölkert von den verstorbenen Geistern, die in dieser zweiten Welt weiterleben wie auf Erden.
- Jesus ist nicht für die Sünden der Menschen gestorben, sie machen selbst ihren Himmel oder ihre Hölle.
- Es gibt keine Trinität, die Menschen sind spirituell frei und selbst verantwortlich.

Es ist nie genau untersucht worden, ob diese Lehren - und wenn ja, was - zur Entwicklung des Pragmatismus beigetragen haben. Bekannt ist, dass WILLIAM JAMES' Religionsphilosophie von SWEDENBORG beeinflusst ist, was aber höchstens als Hintergrundannahme gelten kann (VÄRILÄ 1977). Nicht alle Pragmatisten waren schroff anti-metaphysisch, in dem Sinne, dass Intelligenz mehr sein sollte als ein psychologischer Mechanismus, ein Problem, das später JEAN PIAGET nachhaltig beschäftigen sollte. Zudem war spirituelle Erfahrung *Erfahrung*, also war Teil der pragmatistischen Doktrin. HENRY JAMES, der Sohn, jedenfalls deutete SWEDENBORGS Doktrinen - anders als etwa KANT[383] - als legitime innere Erfahrung des Göttlichen. Für PEIRCE, der das Buch 1870 rezensierte,[384] war das eine Provokation, weil sich keine Religion und auch keine Spiritualität auf die innere Erfahrung begrenzen lässt und dann aber nach unabhängigen Beweisen verlangt, die nicht gegeben werden können.

---

[382] *The Secret of Swedenburg: Being an Elucidation of his Doctrine of the Devine Natural Humanity* (JAMES 1870). HENRY JAMES Sr. (1811-1882), der Vater der Brüder JAMES, war nach einem Erweckungserlebnis ein überzeugter Anhänger SWEDENBORGS. Die Brüder JAMES war je anders von SWEDENBORG beeinflusst. EMANUEL VON SWEDENBORG (1688-1772) war Mathematiker, Astronom, Geologe und Ingenieur. Er wurde 1716 Assessor, später Präsident des schwedischen Bergwerkkollegiums in Stockholm. 1747 legte er das Präsidium nieder und widmete sich einem christlich inspirierten Sehertum, gemäss dem er mit der Geisterwelt verkehrte. Seine beiden theologischen Hauptwerke, die zwölfbändige *Arcana Coelestia* (1747-1758) und die zweibändige *wahre christliche Religion* (1771/1772), entfalten eine spekulativ-okkulte Theorie des Universums auf platonischer Grundlage. Die Theorie erlaubte eine Behandlung metaphysischer Probleme ohne die dogmatische Theologie und ohne die traditionellen christlichen Konfessionen.

[383] *Träumereien eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik* (1766).

[384] CHARLES SANDERS PEIRCE: *The Secret of Swedenborg*. In: North American Review 110 (April 1870), S. 463-468. (PEIRCE 1984, S. 433-438).

„The reasoning of natural science is valid because it proceeds from outward appearances only to outward appearances. If religion could, in a parallel way, restrict its conclusions to spiritual experiences, it might find a scientific foundation in spiritual experiences. But it cannot. *Religion must be supreme or is nothing*. It has to assert, not only that such and such a proposition is one altogether delightful and comforting, but what outward appearances will always be found to comfort it"
(PEIRCE 1984, S. 435/436; Hervorhebung J.O.).

Wie aus diesen Ansätzen einer pragmatischen Philosophie, die sich am Lernen der Naturwissenschaften und nicht an den Doktrinen der Metaphysik orientieren sollte, Pädagogik wurde, hängt vor allem mit der intellektuellen Entwicklung JOHN DEWEYS zusammen, der keineswegs von Anfang an „Pragmatist" war, sondern sich in seiner frühen Karriere sehr stark am amerikanischen HEGEL orientierte.

JOHN DEWEY promovierte im Juni 1884 an der *Johns Hopkins University*, wo er von 1882 an als Graduierter im Department für Philosophie studiert hatte. Er trug im *Metaphysical Club* insgesamt achtmal vor, darunter über HEGEL und die Hegelianer sowie die neue empirische Psychologie.[385] Er nahm in seinem zweiten Studienjahr an den Logik-Kursen von PEIRCE teil, die ihn aber weitgehend unbeeindruckt liessen (DYKHUIZEN 1973, S. 30f.), vor allem weil er den Zusammenhang zwischen dem Lernmodus der Naturwissenschaften und pragmatischer Philosophie noch nicht verstand oder nicht nachvollziehen wollte. Erst siebzehn Jahre später, als DEWEY definitiv mit Hegelscher Logik und Metaphysik brach, wurde PEIRCE' praktische Logik zu einem zentralen Bezugspunkt in DEWEYS Werk, das erst jetzt, mit dem Erscheinen des Schlüsselaufsatzes *Some Stages of Logical Thought* (1900), „pragmatistisch" wurde. Das ist besonders für die Entwicklung von DEWEYS Erziehungstheorie wichtig, die erst danach die Orientierung am „Child-Study movement" (DEWEY 1975, S. 211)[386] mit einer umfassenderen philosophischen Perspektive verbinden konnte.

DEWEYS Aufsatz *Some Stages of Logical Thought* erschien zuerst in der *Philosophical Review*.[387] PEIRCE wird nicht namentlich erwähnt, aber sein Einfluss ist unverkennbar. DEWEY wendet sich

- gegen jede ontologische Spekulation,
- gegen die Übermacht der Worte in der Philosophie
- und gegen „fixed ideas" als dem Grundpfeiler des sozialen Konservativismus,

---

[385] *Knowledge and the Relativity of Feeling* (Dezember 1882), Schriften des englischen Hegelianers THOMAS HILL GREEN (Januar 1883), *Hegel and the Theory of Categories* (April 1883), Remarks on GEORGE SYLVESTER MORRIS (Oktober 1883), *The Psychology of Consciousness* (November 1883), *Delbouef on Living and Dead Matter* (Dezember 1883) Remarks on JOSEPH JASTROW (Januar 1884), *The New Psychology* (März 1884) (Daten nach LEVINE 2002).

[386] Die *Illinois Society for Child-Study* war 1895 gegründet worden. DEWEYS Lehrer an der *Johns Hopkins University*, G. STANLEY HALL (1844-1924), hatte die *Child Studies*, eine empirisch-phänomenologisch Beschreibung der Kindheit mit starkem Bezug auf die sich entwickelnde Lehrerbildung, begründet. HALL war die zentrale Figur der frühen amerikanischen Psychologie vor dem Behaviorismus.

[387] JOHN DEWEY: *Some Stages of Logical Thought*. In: Philosophical Review 9 (1900), S. 465-489. Der Aufsatz wurde 1916 in DEWEYS Sammlung *Essays in Experimental Logik* aufgenommen (DEWEY 1916, S. 183-219). Die „Stadien" sind historisch zu verstehen, am Beginn der Entwicklung stehen die „fixed ideas" der Stammesgesellschaften, am Ende steht das Forschungsverfahren der Erfahrungswissenschaften.

Mit „festen Ideen“ im Unterschied zu pragmatischen Hypothesen ist ein eminentes pädagogisches Problem verbunden. Feste Ideen werden als unantastbare Wahrheiten unterrichtet, frei von jedem Zweifel und unabhängig von jeder praktischen Anwendung. Nur so können sie überleben (DEWEY 1916, S.189ff.). Ihr Entstehungskontext geht verloren, sie erscheinen als stabil jenseits jeder Erfahrung, aber, so DEWEY, sie überleben auch nur abstrakt. Praktisch gibt es immer kritische Fälle oder Umstände, in deren Licht die fixen Ideen nicht aufrechterhalten werden können,

„the friction of circumstance melts away their congealed[388] fixity“ (ebd., S. 193/194).

Nicht unablässige Disputation fixer Ideen ist das Hauptmerkmal des Denkens, sondern intelligente Diskussion und der öffentliche Austausch der Gedanken (conversation of thought) (ebd., S. 194/195). Das ist exakt das Argument von PEIRCE in seinem Aufsatz *The Fixation of Belief* (1877). Wer Überzeugungen ein- für allemal fixieren will, muss Zweifel still stellen, und das verlangt eine aussermenschliche und unerreichbare Autorität,

„in which the conception of truth as something public is not yet developed“.

Analog zu diesem Argument schreibt DEWEY:

„It is evident that discussion …, if judged from the standpoint of the older fixed ideas, is a destructive process. Ideas are not only shaken together and apart, they are so shaken in themselves that their whole validity becomes doubtful. Mind, and not merely beliefs, becomes uncertain. The attempt to harmonize different ideas means that in themselves they are discrepant. The search for a conclusion means that accepted ideas are only points of view, and hence personal affairs”
(DEWEY 1916, S. 195).

Denken allgemein kann verstanden werden als „doubt-inquiry function“ (ebd., S. 216). Das ist wiederum direkt auf PEIRCE bezogen, wenngleich nur auf die praktische Logik und nicht auf die gesamte Philosophie. Zudem muss in Rechnung gestellt werden, dass DEWEY und sein Kreis PEIRCE vermittelt über WILLIAM JAMES gelesen haben, wenngleich das Konzept des praktischen Denkens und so der Kern des Pragmatismus auf PEIRCE zurückgehen.

In einer Übersicht für sechs Vorlesungen, die DEWEY im Januar und Februar 1910 an der *Johns Hopkins University* angekündigt hatte, werden die „Phasen“ des gegenwärtigen im Unterschied zum historischen Pragmatismus so gefasst: Grundlegend seien drei Begründungsschriften gewesen,

- CHARLES SANDERS PEIRCE’ How to Make our Ideas Clear,
- WILLIAM JAMES’ Philosophical Conceptions and Practical Results und
- F. C. S. Schillers Buch *Humanism*
  (DEWEY 1985, S. 175/176).

Gemeinsam sei diesen Begründungen der „personal factor in knowing and truth“ sowie der „practical factor in the genesis and structure of the function of knowing“ (ebd., S. 176). PEIRCE’ Aufsatz erschien 1878 im *Popular Science Monthly*, JAMES’ Ansprache vor der

[388] *To congeal* ist „gefrieren, „gerinnen“ oder „erstarren lassen“.

Philosophical Union der Universität von Kalifornien erschien 1898 als Broschüre im Universitätsverlag und SCHILLERS *Humanism* erschien 1903 bei Macmillan&Co. in New York.[389] In diesem Sinne hatte die Philosophie des Pragmatismus einen Begründungsvorlauf von etwa 25 Jahren hinter sich, bevor sie ihren Durchbruch als das erlebte, was DEWEY 1938 mit „new philosophy" bezeichnete.

Wie wurde daraus Pädagogik? Zunächst muss das Grundprinzip akzeptiert werden. „All principles by themselves are abstract", schreibt JOHN DEWEY (1991, S. 7) in *Experience and Education*.

„They become concrete only in the consequences which result from their application".

Prinzipien der pädagogischen Reform, wie sie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts diskutiert werden, sind sehr fundmental und sehr weitreichend. Wer sie richtig verstehen will, kann nicht von „Entweder:Oder-Philosophien" ausgehen, also sich auf die eine Seite gegen die andere stellen. Alles kommt darauf an, wie diese Prinzipien in der *Praxis* der Erziehung, in Schulen, Familien und anderen sozialen Feldern, interpretiert werden. Man muss herausfinden, wie sie *konkret* die Erfahrung bestimmen oder nicht bestimmen. Die „neue" Erziehung ist so nicht einfach aufgrund ihrer Selbstbehauptungen die bessere. Sie muss sich bewähren, und zwar von ihren Konsequenzen aus.

> „The general philosophy of the new education may be sound, and yet the difference in abstract principles will not decide the way in which the moral and intellectual preference involved shall be worked out in practice. There is always the danger in a new movement that in rejecting the aims and methods of that which it would supplant, it may develop its principles negatively rather than positively and constructively. Then it takes its clew in practice from that which is rejected instead of from the constructive development of its own philosophy"
> (ebd.).

Experience and Education erschien 1938.[390] DEWEY hatte sich Ende des Jahres 1936 mit einem provozierenden Buch des Präsidenten der *University of Chicago*, ROBERT MAYARD HUTCHINS,[391] auseinander gesetzt,[392] in dem die *progressive education*, der DEWEY zugerechnet wurde und wird, auf das heftigste attackiert worden war. HUTCHINS' *The Higher Learning in America* (1936) markiert in zentralen Positionen das Gegenteil des Programms der amerikanischen Reformpädagogik. HUTCHINS begründete neu, was in der

---

[389] Viele der Daten zum Pragmatismus sind zugänglich unter: *The Pragmatism Cybrary* http://www.pragmatism.org/history/

[390] JOHN DEWEY: *Experience and Education* (New York: Macmillan Co. 1938) (DEWEY 1991, S. 1-62; DEWEY 2002, S. 227-281).

[391] ROBERT MAYNARD HUTCHINS (1899-1977), Absolvent der *Yale-University*, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der Yale Law School, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der *University of Chicago*, eine Position, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (chancellor) der *University of Chicago*. Von 1943 bis 1974 an war er Chairman of the Board der *Encyclopedia Britannica*. 1954 wurde er Präsident des *Fund for the Republic*, von 1969 war HUTCHINS Chairman of the Board des *Center for the Study of Democatic Institutions* in Santa Barbara/Calif. HUTCHINS war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.

[392] JOHN DEWEY: *Rationality in Education*. In: The Social Frontier Vol. III, No. 21 (December 1936), S. 71-73. JOHN DEWEY: *President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education*. In: The Social Frontier Vol. III, No. 22 (January 1937), S. 103/104. ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey*. In: the Social Frontier Vol. III, No. 23 (Febuary 1937), S. 137-139. JOHN DEWEY: *Was President Hutchins Serious?* In: The Social Frontier Vol. III, No. 24 (March 1937), S. 167-169.

angelsächsischen Welt *liberal education* genannt wird, eine Bildung, die frei ist von praktischen Bezügen.

- Grundlegend, so HUTCHINS, sei nicht das Verhältnis von Lernen und Handeln und so die Probe des Abstrakten in der Erfahrung, sondern der Kanon der Höheren Bildung, der in einem verbindlichen Set an Grossen Büchern überliefert werde.
- Bildung sei so weder instrumentell noch funktional zu begreifen, vielmehr müsse bei jedem Bildungsgang die intellektuelle Tradition vorausgesetzt werden, an der sich jeder Lernende abzuarbeiten habe.
- Im März 1937 bezeichnete HUTCHINS das Ziel einer solchen Bildung mit „intellectual discipline", zu unterscheiden von dem reformpädagogischen Ziel der „Entwicklung der Persönlichkeit".[393]

Bildung müsse im Blick auf die abverlangten Niveaus disziplinieren, und das sei nur möglich mit einer verbindlichen intellektuellen Überlieferung, über die nicht subjektiv entschieden werden könne und die nicht zur Wahl stehe. Dabei müsse in der Höheren Bildung auf praktische Bezüge verzichtet werden. Alltägliche Erfahrung und intellektuelle Bildung seien getrennte Grössen. Man könne also nicht die Erfahrung und schon gar nicht die praktischen Konsequenzen einer Theorie zum Massstab der Bildung erheben. Sie kann in diesem Sinne nur sich selbst genügen.

Die Diskussion über *liberal education* als akademische Alternative zur Reformpädagogik dauerte bis nach dem Zweiten Weltkrieg an. HUTCHINS war der eigentliche Gegenspieler DEWEYS in der amerikanischen Diskussion über die Zukunft der Bildung, wobei HUTCHINS die beiden zentralen Themen im Spätwerk DEWEYS, nämlich *Freiheit* und *Demokratie*, mit seiner eigenen Bildungstheorie zu besetzen versuchte.[394] 1952 schrieb HUTCHINS in einem Artikel für die *Encyclopedia Britannica*: „The Spirit of Western Civilization is the spirit of inquiry … To put an end to the spirit of inquiry that has characterized the West it is not necessary to burn the books. All we have to do is to leave them unread for a few generations".

> "On the other hand, the revival of interest in these books form time to time throughout history has provided the West with new drive and creativeness. Great books have salvaged, preserved, and transmitted the tradition on many occasions similar to our own" (HUTCHINS 1952).

„Grosse Bücher" sollen das intellektuelle Mass setzen,[395] über sie kann also nicht einfach die individuelle Erfahrung entscheiden. Vielmehr wird die Erfahrung erst im Durchgang durch die literarische Tradition „gebildet". Dieser Streit ist nicht entschieden, wie die neuere Kanondiskussion im Anschluss an JOHN SEARLE (1990) gerade in den Vereinigten Staaten zeigt. Literaturwissenschaftler wie HAROLD BLOOM (1994) erneuerten die HUTCHINS-These, wonach Bildung vor dem Hintergrund des Kanons verbindlicher Bücher verstanden

---

[393] Diskussion mit WILLIAM A. NEILSON (Präsident des Smith College) am 7. März 1937 im *New York Times Magazine* (S. 1-2, 25). Die Metapher der „Disziplin des Geistes" ist allerdings nicht neu (siehe etwa YOUMANS 1867).

[394] ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Education for Freedom* (Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943). ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *The Conflict of Education in a Democratic Society* (New York: Haroer&Bros. 1953).

[395] HUTCHINS war 1952 Herausgeber der vierundfünfzigbändigen *Great Books of the Western World.* „The Great Books Foundation" ist heute zugänglich unter: www.greatbooks.org/home.shtml

werden müsse. Die persönliche Erfahrung ist demgegenüber nachgeordnet oder muss auf diese Form von Bildung zugeschnitten werden. Dabei ist es nach wie vor möglich, radikale Verfallsannahmen ins Spiel zu bringen, die sich gegen die liberale Bildungspolitik richten, der die Preisgabe akademischer Standards vorgeworfen wird (KIMBALL 1990 und viele andere).

Gegen diese Auffassung argumentierte DEWEY in *Experience and Education*. Das Problem ist nicht der Vorrang des Stoffes (subject-matter) oder gar eines Kanons, sondern sein Platz und seine Bedeutung innerhalb der Erfahrung. Daher kommt alles darauf an, eine korrekte Vorstellung von dem Verhältnis zu finden, in dem „Erziehung" und „Erfahrung" zu begreifen sind.

> „I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education. If this be true, then a positive and constructive development of its own basic idea depends upon having a correct idea of experience" (DEWEY 1991, S. 7).

DEWEY, der zwischen 1879 und 1882 als Lehrer gearbeitet hatte, publizierte seit 1885 zu pädagogischen Themen, vielleicht nicht zufällig zuerst über Probleme der Höheren Bildung von Frauen.[396] DEWEY übernahm im Juli 1884 seinen ersten akademischen Posten als *instructor in philosophy* an der University of Michigan. Im Februar 1886 war er Mitbegründer des *Michigan Schoolmasters Club* in Ann Arbor. Er veröffentlichte zahlreiche Aufsätze zu verschiedenen pädagogischen Themen, darunter 1888 *The Ethics of Democracy* oder 1889 *The Value of Historical Christianity*. Nachdem er im März 1894 den Ruf an die Universität von Chicago akzeptiert hatte und im September des gleichen Jahres die *University of Chicago Elementary School* („Laboratory School") gründen konnte,[397] verstärkte sich seine pädagogische Publizistik und Vortragstätigkeit, ohne zunächst eine eigene Richtung und unterscheidbare Philosophie erkennen zu lassen. Allerdings war DEWEY nie ein Anhänger der radikal kindzentrierten Pädagogik, die auf FRÖBELS Theorie des Kindergartens oder was davon in der amerikanischen Diskussion wahrgenommen wurde, zurückging.

DEWEYS berühmtes *pädagogisches Glaubensbekenntnis* von 1897[398] bezieht sich auf zwei Seiten der Erziehung, eine psychologische und eine soziologische.

> „The child has its own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents" (DEWEY 1975, S. 85).

Erziehung ist nicht einfach ein Kompromiss zwischen der psychologischen und der soziologischen Seite (ebd.), sondern sorgt für eine ständige interpretierende Interaktion, in der beide Seiten möglichst gleich zu ihrem Recht kommen müssen. Aber das ist sehr formal bestimmt und drückt eine gemeinsame Überzeugung aus, die erziehungstheoretisch noch nicht sehr profiliert ist. Die frühe Chicago-Soziologie hat sehr ähnlich argumentiert, wobei seit WILLIAM JAMES' Vorlesungen *The Dilemma of Determinsm* (1884) die *Interaktion* zwischen „Self" und „Society" zur zentralen Denkfigur wurde.

DEWEYS *Pedagogic Creed* ist aus einem anderen Grunde berühmt geworden, als Sprache für die sich formierende, liberale amerikanische Schulreform-Bewegung.

---

[396] *The Health of Women and Higher Education*, 1885.
[397] Die Schule wurde im Januar 1896 eröffnet, DEWEY war ihr Direktor von 1896 bis 1904.
[398] JOHN DEWEY: *My Pedagogic Creed*. In: School Journal LIV (January 1897), S. 77-80. (DEWEY 1975, S. 84-95)

Glaubensartikel wie die Folgenden haben DEWEY schnell populär gemacht und nahe gelegt, ihn als den Begründer der *child-centered education* anzusehen.

- I believe that education … is a process of living and not a preparation for future living.
- I believe that the school must represent present life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or on the playground.
- I believe that education which does not occur through forms of life, forms that are worth living for their own sake, is always a poor substitute for the genuine reality and tends to cramp and to deaden.
- I believe that the school, as an institution, should simplify existing social life; should reduce it, as it were, to an embryonic form.
- I believe … that the true centre of correlation of the school subjects is not science, nor literature, nor history, nor geography, but the child's own social activities.
- I believe that he question of method is ultimately reducible to the question of the order of development of the child's powers and interests.
- I believe that the neglect of this principle is the cause of a large part of the waste of time and strength in school work. The child is thrown into a passive receptive or absorbing attitude.
- I believe that education is the fundamental method of social progress and reform.
  (ebd., S. 87-93)

Die mit diesen Artikeln verbundenen Schlagworte sind bis heute präsent, die „embryonale Gesellschaft" ebenso wie das „aktive Kind" oder das „selbsttätige Lernen". *Learning by doing* ist geradezu zu einem Markenzeichen DEWEYS geworden. Dabei wird oft übersehen, dass DEWEYS Thesen 1897 durchaus im *Mainstream* der Reform standen und weniger originell sind, als DEWEYS emphatische Sprache durchscheinen lässt. Eine wirklich allseits überzeugende Theorie der „neuen Erziehung", die mehr wäre als eine Ansammlung von Worten (DEWEY 1991, S.14), lag nach der Begründungsphase des Pragmatismus nicht vor, so dass DEWEY Ende der dreissiger Jahre auf dieses Thema zurückkommen musste.[399] Der Zeitpunkt war nicht zufällig gewählt. Die *progressive education* sah sich aufgrund ihres Engagements im *New Deal* verstärkt konservativer Kritik ausgesetzt, andererseits legte die erfolgreiche Adaption von Methoden und Maximen der „neuen Erziehung" im europäischen Faschismus und Bolschewismus unangenehme Fragen nahe, die dringend beantwortet werden mussten. Der Anlass also war sowohl theoretisch als auch politisch, die Philosophie der Erziehung war seit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht weiterentwickelt worden, und die „neue Erziehung" hatte sich allzu leicht für den politischen Totalitarismus instrumentalisieren lassen.

Wie kann es Erziehung geben, wenn sie sich nicht einfach auf die Kontinuität des Geistes beziehen kann, sondern gebrochene, diskontinuierliche Erfahrung voraussetzen muss?

---

[399] Das geschah auf Einladung des *Executive Council* von *Kappa Delta Pi*, der DEWEY bat, die zehnte Vorlesung der „Kappa Delta Pi Lecture Series" der Fragestellung zu widmen, warum zwei gegensätzliche Lager die amerikanische Erziehung spalten und wie diese Spaltung konzeptionell wie praktisch überwunden werden könne. *Kappa Delti Pi*, gegründet am 8. März 1911 an der University of Illinois, ist eine internationale Vereinigung der Erziehung, vor allem der akademischen Pädagogen. Sie hat derzeit 60'000 Mitglieder an 550 Universitäten und Colleges.

Wie, anders gesagt, lässt sich der Pragmatismus auf die Pädagogik übertragen und welches Problem löst er besser?

- Grundsätzlich trennt DEWEY nicht zwischen Erziehung einerseits, Erfahrung andererseits, Erziehung *ist* Erfahrung und umgekehrt.
- Es gibt nur *eine* Welt der Erfahrung, jede Zweiweltentheorie wird ausgeschlossen.
- Die Erfahrung korrigiert und erneuert sich ständig, Rückgriffe auf die Geschichte illustrieren Probleme, aber lösen sie nicht.
- Denken ist Problemlösen, Intelligenz zeigt sich in der Anpassung an je neue Situationen der Erfahrung.
- Auch Erziehungstheorien sind nur *Hypothesen*, die von ihren praktischen Konsequenzen her beurteilt werden müssen.
- Pädagogische Doktrinen, die sich nur als *„entweder:oder"* formulieren lassen, sind spekulativ und nutzlos.

Diese Maximen entsprechen der pädagogischen Erfahrung, sie sind ihr gegenüber nicht künstlich und sie nötigen nicht zu metaphysischen Umwegen. Wenn man die starke Dominanz von Zweiweltentheorie in der Pädagogik spätestens seit AUGUSTINUS vor Augen hat, erkennt man, wo der Theorievorteil des Pragmatismus liegt, er vermeidet Dualismen und zwingt zur Kontrolle der Reflexion an der Erfahrung, eine Einstellung, die pädagogischen Theorien besonders schwer fällt. Leicht fällt ihnen die eigene Immunisierung, eine Haltung, die mit dem Pragmatismus aufgegeben werden müsste, denn zur Sicherung der Theorie entfallen alle traditionellen Sicherungspunkte, die Natur, die Erbsünde, die Geschichte oder der protestantische Geist. Was übrig bleibt, ist die *eine* Welt der Erfahrung, in der sich jede Pädagogik bewegen muss, wenn sie Realitätsgehalt annehmen will.

Dazu gehört auch, dass man sie mit einschlägigen Erfahrungen widerlegen kann, während man heute immer wieder autoritativ auf PESTALOZZI, HERBART oder DEWEY zurückkommen kann. Natürlich muss grundsätzlich auch seine Theorie durch Erfahrung widerlegbar sein, was wiederum *seinen* Anhängern schwer fällt zu glauben. „Pragmatistisch" ist nur das Prinzip, also die Einschätzung der Theorie von ihren praktischen Konsequenzen her. Auch HUTCHINS könnte Recht haben, und es genügt nicht, gemäss dem eigenen Prinzip, ihn theoretisch oder philosophisch zu widerlegen. Aber zurück zu DEWEY: was hat er 1938 für eine Theorie vorgelegt? Und warum weicht sie von der kontinentaleuropäischen, speziell der deutschen, soweit ab, dass sie bislang mit grossem Erfolg marginalisiert werden konnte konnte?

Die letzte Frage ist nach dem bisher Gesagten einfach zu beantworten, die erzieherische Erfahrung ist nie die Grundlage gewesen zur Bewertung pädagogischer Theorien, die immer auf sich selbst bezogen wurden. Aber kann man eine Pädagogik entwickeln, die von der Erfahrung kein ganzheitliches oder ununterbrochenes Kontinuum ist? Zur Bearbeitung des Problems der Kontinuität führte DEWEY 1938 das Konzept des *experiential continuum* ein. Nicht jede „Erfahrung" lässt sich mit „Erziehung" gleichsetzen (ebd., S. 11), aber jede Erziehung braucht das Kontinuum der Erfahrung.

> „The principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after" (ebd., S. 19).

Die Erfahrung dauert nicht an, sondern verlängert sich je selbst, was Brüche und Wandel impliziert. In diesem Sinne kann von einem Prinzip der Kontinuität die Rede sein. Das pädagogische Kriterium ist nun nicht die Erfahrung selbst, sondern was Erfahrungen zur Entwicklung beitragen (ebd., S. 19/20).

> „Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into" (ebd., S. 21).

Aber Erfahrung ist nicht einfach „in" einer Person, jede genuine Erfahrung beeinflusst auch die Umstände, unter denen sie stattgefunden hat. Erziehung ist daher immer interaktiv, und sie beginnt und endet nicht im Individuum. Person und Umwelt stehen in ständiger Wechselwirkung, wobei mit neuen Erfahrungen beide Seiten verändert werden können. Das ist erziehungstheoretisch von weitreichender Bedeutung, insoweit die klassische Milieutheorie keine Rückkopplung annimmt. Milieus determinieren Erfahrung, aber werden ihrerseits nicht determiniert. Milieus sind geschlossene Felder, Reize lösen Reaktionen, aber Reaktionen wirken nicht auf die Reize zurück. Anders die Interaktionstheorie DEWEYS. Was er „Kontinuität" nennt, ist nur als oszillierender Prozess möglich, der beide Seiten, Person und Umwelt, tangiert, und dies permanent und nicht immer vorhersehbar.

Für die Theorie dieses Prozesses benötigt DEWEY neben der Kontinuität ein zweites Prinzip, nämlich Interaktion, genauer: *interaction* and *situation*. Das eine beschreibt den longitudinalen, das andere den lateralen Aspekt der Erfahrung, vorausgesetzt *eine* und *nur* eine Welt der Erfahrung.

> „Different situations succeed one another. But because of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world. What he has learned in the way of knowledge or skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situation which follow. The process goes on as long as life and learning continue" (ebd., S. 25/26).

Die Theorie wird auf diesem Wege zu einer Lerntheorie erweitert. Die Kontinuität der Erfahrung wird *lernend* hergestellt, sie ist nicht an sich - qua „Geist" - vorhanden, weil je neue Situationen erlebt und gestaltet werden müssen. „Lernen" ist dabei immer *mehr* als das Objekt, an dem oder mit dem gelernt wird.[400] Daher ist *Lernfähigkeit* das eigentliche Ergebnis der Erziehung:

> „The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning" (ebd., S. 29).

Dabei müssen romantische Annahmen (ebd., S. 35) über „Wachstum" oder Selbsttätigkeit aus „innerem Antrieb" ausgeschlossen werden. Zwar ist das ideale Ziel der Erziehung „creation of power of self control", aber die blosse Zurücknahme äusserer Kontrollen ist kein Garant für den Aufbau von Selbstkontrollen (ebd., S. 41).

---

[400] „Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular things he is studying at the time" (DEWEY 1991, S. 29).

Gegen bestimmte Annahmen der progressiven Erziehung heisst es: „Immediate whim and caprice“ sind keine guten Verhaltensteuerungen, weil sie über keine wirklichen Kontrollen (ebd., S. 42). Ihnen fehlt das Ziel oder die praktische Intelligenz (ebd., S. 43ff.). Daher ist, nochmals gegen bestimmte Richtungen der Reformpädagogik gesagt, nicht Aktivität an sich das Ziel, sondern *intelligente* Aktivität (ebd., S. 45). Das führt auf das Problem der Freiheit in der Erziehung, es ist nicht die Freiheit des Wachsenlassens:

> „Since freedom resides in the operations of intelligent observation and judgment by which a purpose is developed, guidance given by teachers to the exercise of the pupil's intelligence is an aid to freedom, not a restriction upon it”
> (ebd., S. 46).

Dabei ist nicht der Lehrplan oder Stoff des Unterrichts entscheidend, sondern das damit vermittelte *Problem*. Probleme sind der entscheidende Stimulus für das Denken (ebd., S. 52), aber Probleme entstehen für den Lernenden nur dann, wenn sie seine Erfahrung berühren und ihr gegenüber nicht äusserlich bleiben. Das ist der Hauptvorwurf gegen den traditionellen Unterricht, seine Probleme kommen von Aussen und bleiben dort (ebd., S. 52/53). Aber daraus kann nicht geschlossen werden, gute Probleme entstehen einfach aus der Unmittelbarkeit des Erlebens.

> „Nonetheless, growth depends upon the presence of difficulty to be overcome by the exercise of intelligence… It is part of the educator's responsibility to see equally two things: First, that the problem grows out of the conditions of the experience being had in the present, and that it is within the range of the capacity of the student; and, secondly, that it is such that it arouses in the learner an active quest for information and for production of new ideas”
> (ebd., S. 53).

Blosse Aktivierung reicht nicht aus, die Bearbeitung von Problemen muss, wie bei PEIRCE, zu Ergebnissen führen, zu einer mentalen Ordnung, die sich fortlaufend neuen Situationen anzupassen versteht. „Lernfähigkeit“ ist nicht einfach mit Aktivierung gegeben, und die Lernerfahrung muss Konsequenzen haben. Anders könnten nur Okkasionen erlebt werden, während alles auf die intelligente Verknüpfung der Erfahrung ankommt. Vermutlich ist diese Theorie nicht leicht zu widerlegen, weil die praktischen Konsequenzen für sie sprechen. Als Widerlegung müsste man Fälle finden, in denen nicht versucht wird, für intelligente Anpassung zu sorgen. Der Versuch kann scheitern, aber ist ausgeschlossen, dass er nie unternommen wird, im Gegenteil wird es schwer fallen, praktische Versuche der Verweigerung von Intelligenz zu finden. Allerdings, auch die Mafia ist intelligent, wie schwierig es tatsächlich ist, eine Theorie der Erziehung zu entwickeln wird zu zeigen sein.

5.2. GEORGE HERBERT MEADS Theorie der Erziehung

Ohne dass die genaue Rezeption bekannt wäre, GEORGE HERBERT MEAD ist vermutlich 1967 zum ersten Male in einer bedeutenden deutschsprachigen Publikation erwähnt worden, nämlich in JÜRGEN HABERMAS' Literaturbericht *Zur Logik der*

Sozialwissenschaften, der 1967 als 5. Beiheft der *Philosophischen Rundschau* veröffentlicht wurde und unmittelbar danach als, wie man damals sagte, „Raubdruck“ kursierte, bevor 1970 im Suhrkamp-Verlag die Buchfassung erschien.[401] HABERMAS diskutiert Probleme einer sinnverstehenden Soziologie im Anschluss an und nach MAX WEBER und geht dabei auch auf Entwicklungen der amerikanischen Soziologie ein, deren „Funktionalismus“ kritisiert wird. MEAD wird über die Zeichentheorie seines Schülers CHARLES MORRIS[402] wahrgenommen und eher beiläufig erwähnt. Genauer: Erwähnt wird MORRIS' Kritik an MEAD, nicht wirklich MEAD selbst, und zitiert wird einzig das Buch *Mind, Self and Society*, das MORRIS 1934 posthum aus Vorlesungen MEADS veröffentlicht hat (HABERMAS 1967, S.68ff.).

MEAD wird auf eigentümliche Weise zu einem deutschen Philosophen, das heisst er wird an deutsche Philosophieprobleme angepasst, ohne seinen eigenen Kontext zu Rechung zu stellen. Eingangs von *Logik der Sozialwissenschaften* diskutiert HABERMAS den, wie es heisst, „Dualismus“ von Natur- und Geisteswissenschaften, wobei er versucht, den metaphysischen Hintergrund dieses Dualismus, nämlich „Natur“ und „Geist“, zu überwinden. Kronzeuge dafür ist unter anderem ERNST CASSIRER, der in der *Philosophie der symbolischen Formen* „Geist“ als historischen Tatbestand analysiert und so von der protestantischen Metaphysik abgegrenzt habe.

> „Die gleichen Einsichten wie Cassirer“ hat George Herbert Mead „in einem evolutionistischen Bezugsrahmen gewonnen und gezeigt, wie sich soziales Handeln unter Bedingungen sprachlicher Kommunikation erst bilden kann. Die bestimmte Interaktion, in der allein die Menschengattung ihr Leben reproduzieren kann, ist an eine transzendentale Rolle von Sprache gebunden. Mead ignoriert den Gegensatz von Geist und Natur; er kennt nur den objektiven Zusammenhang einer Naturgeschichte der Gattung. Weil aber menschliches Verhalten stets durch eine soziale Lebenswelt transzendental vermittelt ist, nimmt es in der Klasse aller beobachtbare Ereignisse eine Sonderstellung ein, der auch eine besondere Methodik der wissenschaftlichen Analyse entspricht“
> (ebd., S. 28/29).

MEAD wäre auf diese Weise ein amerikanischer Kronzeuge für den Sinn der deutschen (neukantianischen) Unterscheidung zwischen *nomologischen* und *hermeneutischen* Wissenschaften (ebd., S. 28). Ein Wort wie „transzendental“ hat MEAD freilich nur ganz selten und nie im deutschen Sinne verwendet, er sprach nie von der „Naturgeschichte der Gattung“ und bewegte sich auch nicht in einem „evolutionistischen Bezugsrahmen“, so wie HABERMAS diesen Ausdruck verstanden hat. MEAD war schliesslich nicht der Meinung - wie auch CASSIRER -, dass die „Menschengattung“ ihr Leben in „bestimmter Interaktion“ „reproduziert“ und dabei an die „transzendentale Rolle von Sprache“ „gebunden“ sei. Er hätte vermutlich Mühe gehabt, den Sinn *dieser* Sprache zu verstehen.

HABERMAS' Vorgaben waren folgenreich, auch bedingt durch die scharfen politischen Konflikte, die die deutsche Philosophie und Pädagogik in den folgenden Jahren geprägt haben. Der *symbolische Interaktionismus* wurde als „linke“ Soziologie verstanden, weil er egalitären Austausch oder symmetrischen Diskurs nahe zu legen schien, ohne dabei die demokratietheoretischen Voraussetzungen des Pragmatismus vor Augen zu haben, dem MEAD

---

401 *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Materialien. (1970) (5. erw. Aufl. 1982). Das ursprüngliche Manuskript wurde im April 1966 abgeschlossen.

402 CHARLES W. MORRIS (1903-1979) studierte unter MEAD und promovierte 1925 mit der Arbeit *Symbolism and Reality: A Study in the Nature of Mind.* 1928 formulierte MORRIS das Programm eines zeichentheoretischen *Neo-Pragmatism*.

eigentlich zuzurechen ist. Er war Schüler JOHN DEWEYS, dem er sein Leben lang philosophisch verpflichtet blieb und dessen Erziehungstheorie er um eine eigenständige Variante erweiterte. MEAD, geboren 1863 *in South Hadley, Massachusetts* und Sohn eines kongregationalistischen[403] Pastors, war zeitlebens liberal, er war nie Marxist und nie konservativ, wohl aber ein amerikanischer Demokrat, der wie DEWEY und die anderen Pragmatisten die Entwicklung seines Landes zur Industriegesellschaft miterlebte. Er muss vor diesem Hintergrund verstanden werden..

MEAD studierte von 1879 bis 1883 am *Oberlin College*[404] und übernahm danach eine Stelle als Lehrer an der Schule in *Berlin Height, Ohio*. Die Schule wurde im Februar 1884 geschlossen und MEAD verlor seinen Job. Er arbeitete danach drei Jahre als Railroad Instructor bei der *Wisconsin Central Railroad*, an deren erster Bahnlinie er mitarbeitete. 1887 begann er mit seinem Studium in Harvard, wobei er unter JOSIAH ROYCE studierte und aber besonders von WILLIAM JAMES beeinflusst wurde. Um das Philosophiestudium zu bewältigen, lernte MEAD in kurzer Zeit Griechisch und Latein zudem Französisch und Deutsch. 1888 schloss er das Studium mit einem B.A. ab, wurde Tutor im Hause von WILLIAM JAMES und hatte im Sommer des Jahres eine unglückliche Affäre mit einer Schwägerin von WILLIAM JAMES. Danach studiert er drei Jahre in Deutschland, und zwar in Leipzig und Berlin. Die „Eindeutschung“ MEADS hat so gesehen eine Pointe.

MEAD hörte bei den besten deutschen Professoren der Zeit, nämlich bei

- WILHELM WUNDT in Leipzig über „Grundlagen der Metaphysik“ (WS 1888/1889),
- FRIEDRICH PAULSEN in Berlin über „die Geschichte der modernen Philosophie“ (SS 1889),
- HERMANN EBBINGHAUS in Berlin über „Physiologie und experimentelle Psychologie“ (WS 1889/1890),
- FRIEDRICH PAULSEN in Berlin über „Pädagogik“ (WS 1889/1890),
- WILHELM DILTHEY in Berlin über „Geschichte der Philosophie“ (WS 1890/1891)
- und GUSTAV SCHMOLLER in Berlin über „Politische Ökonomie (WS 1890/1891).

In Berlin heiratete MEAD im Oktober 1891in Berlin HELEN CASTLE, die Schwester seines besten Freundes HENRY CASTLE, mit dem er schon an *Oberlin College* studiert hatte. Danach erhielt er seine erste akademische Position an der *University of Michigan* in Ann Arbor. Er ersetzte JAMES TUFTS,[405] den er in Berlin kennen gelernt hatte und der an die

---

403 Die Independenten waren eine im 17. Jahrhundert entstandene calvinistisch-puritanische Kirchenpartei in England. Sie wurden auch *Kongregationalisten* genannt, weil sie für die volle Selbständigkeit der einzelnen Gemeinde (congregation) und für die Unabhängigkeit von Zentralkirchen eintraten. Mit dem *Toleration Act* von 1689 wurden sie in England als Kirche anerkannt. Nach Amerika kamen die Kongregationalisten 1620 mit den Pilgrims. 1734 waren sie führend beim *Great Awakening*, einer von dem englischen Prediger GEORGE WHITEFIELD angeführten Erweckungsbewegung in Neuengland. 1826 entstand die *American Home Missionary Society*, die auch für die Entwicklung von Schulen zuständig war.

404 Das *Oberlin College* in Ohio wurde 1833 als „Oberlin Collegiate Institute“ von liberalen Kongregationalisten gegründet. Den endgültigen Namen erhielt das College 1850. Es war die erste Institution der Höheren Bildung in den Vereinigten Staaten, die koedukativ ausgerichtet war, Von 1835 an gab es auch keine Rassentrennung mehr. Das Theologische Seminar liess 1847 zum ersten Male inoffiziell Frauen zum Studium zu.

405 JAMES HAYDEN TUFTS (1862-1942), Absolvent des *Amherst College*, promovierte 1892 an der Universität Freiburg/Br. in Deutschland. Er wurde vom Präsidenten WILLIAM RAINEY HARPER an die neu gegründete (private) *University of Chicago* berufen, die im Herbst 1892 ihren Betrieb eröffnete. TUFTS war

Universität von Chicago wechselte. In Ann Arbor unterrichtete MEAD physiologische Psychologie, Evolutionstheorie und auch Philosophie. Alle diese Universitäten waren Neugründungen, die für junge Akademiker besondere Chancen bereitstellten.[406]

Den Lehrstuhl für Philosophie in Michigan hatte seit Oktober 1889 der dreiunddreissigjährige JOHN DEWEY inne. DEWEY, immer noch stark an HEGEL orientiert, sorgte dafür, dass im Department für Philosophie auch öffentliche, soziale und pädagogische Fragen diskutiert wurden. Diese praktische Ausrichtung der Philosophie wurde auch für MEAD charakteristisch. Neben DEWEY wurde MEAD von CHARLES HORTON COOLEY beeinflusst, der Soziologe des „looking glass self", der ein lebenslanger Freund werden sollte. Als DEWEY auf Empfehlung von TUFTS nach Chicago berufen werden sollte, nahm er den Ruf nur unter der Bedingung an, dass MEAD eine Assistenzprofessur erhalten würde. MEAD folgte DEWEY und blieb dann für den Rest seines Lebens in Chicago. Ohne je eine Dissertation vorzulegen wurde er 1902 *Associate Professor* und 1907 *full professor*, also angestellt ohne Befristung. MEAD hat als akademischer Lehrer folgendes Profil: Seine Studenten stellten auf eigene Rechnung einen professionellen Stenographen an, der MEADS Vorlesungen mitschrieb. Die Vorlesungen galten als klar, gut organisiert und stimulierend. MEAD benutzte nie ein Konzept, sondern trug seine zuvor ausgearbeiteten Gedanken frei vor. Nicht zufällig basieren alle seine Bücher auf Verlesungsmitschriften, zeitlebens hat MEAD wohl zahlreiche Aufsätze, aber nie ein Buch veröffentlicht.

Auch in Chicago gab es einen *Philosophy Club*. Auf einem Foto von 1896 sieht man MEAD neben DEWEY, wobei auch auffällt, dass es sich nicht um einen reinen Männerclub wie zuvor den *Metaphysical Club* der *Johns Hopkins University* gehandelt hat. Für die Entwicklung des Pragmatismus spielte noch ein anderer Club eine zentrale Rolle, nämlich der 1903 gegründete *Chicago City Club*, dem MEAD 1906 beitrat, in dessen Board er 1912 gewählt wurde und dem er von 1919 bis 1922 als Präsident vorstand. Der Club hatte keine „metaphysischen" Themen, dafür aber, getreu der pragmatistischen Maxime, praktische Konsequenzen, und er war von Dauer. Der *Chicago City Club* existiert bis heute, er ist das älteste öffentliche Forum in Chicago, das wöchentlich tagt und derzeit rund 800 ständige Mitglieder hat. Auch die Ausrichtung des Clubs ist unverändert, er widmet sich Themen der zivilen Verantwortung im Rahmen der Stadtentwicklung, die von Bürgerinnen und Bürgern getragen werden. Es ist kein „Club" im englischen Sinne, sondern eine Institution der Öffentlichkeit, die in zahlreichen amerikanischen Grossstädten Nachahmer fand.

1913 zählte der *Chicago City Club* mehr als 2.400 Mitglieder. Er lancierte zahlreiche Projekte und war eine einflussreiche Instanz, auch weil viele Mitglieder öffentliche Figuren, die die Meinungsbildung beeinflussten, darunter

- die Sozialpädagogin und spätere Friedensnobelpreisträgerin JANE ADDAMS,[407]

---

wesentlich an den Erstberufungen im geisteswissenschaftlichen Bereich beteiligt. Er lehrte von 1892 bis 1930 Philosophie an der Universität von Chicago und schrieb zusammen mit DEWEY das Buch *Ethics* (1908/1932). Die Grundthese wird erläutert in TUFTS *Ethics of Cooperation*, die *Barbara Weinstock Lecture on the Morals of Trade* von 1918.

[406] Den ersten amerikanischen Nobelpreis etwa erhielt ALBERT ABRAHAM MICHELSON (1852-1931), seit 1892 Leiter des Departments für Physik der University of Chicago.

[407] JANE ADDAMS (1860-1935) stammte aus einer wohlhabenden Familie aus Illinois, ihr Vater JOHN ADDAMS, der sie nachhaltig geprägt hat, war ein Freund ABRAHAM LINCOLNS. JANE ADDAMS graduierte 1881 am *Rockford Female Seminary* und begann dann ein Medizinstudium, das sie nach dem Tod ihres Vaters nicht abschliessen wollte und konnte. Sie besuchte danach zweimal Europa. Hier lernte sie 1883 zusammen mit ihrer Freundin ELLEN G. STARR in London *Toynbee Hall*, ein soziales Hilfswerk für Kinder und Jugendliche, kennen. 1889 gründeten JANE ADDAMS und ELLEN STARR in Chicago in einem 1856 für den reichen Grundbesitzer

- der Jurist und spätere Innenstaatssekretär HAROLD ICKES, der für Präsident Roosevelt den New Deal administrierte,[408]
- der Chicagoer Richter und spätere Gouverneur von Illinois, HENRY HONER,[409]
- der Industrielle CYRUS MCCORMICK, der die Schulen von Chicago unterstützte,[410]
- oder der Architekt LOUIS SULLIVAN, der wesentlichen verantwortlich war für den „funktionalen“ Stil des Stadtbildes.[411]

Der *Chicago City Club* verfolgte drei wesentliche Ziele, Ausbau der Stadt, soziale Integration und zivile Verantwortung. Der erste grosse Erfolg war der *Piper-Report* von 1905, der krasse Verfehlungen des berüchtigten Polizeidepartments der Stadt Chicago nachwies und zum Vorbild für ähnliche Reports in anderen amerikanischen Grosstädten wurde. Unter MEAD entstand eine gross angelegte Untersuchung der Entwicklung der Berufsbildung, die 1913 vorgelegt wurde. Die pädagogischen Fragen waren vordinglich. Chicago war eine schnell wachsende Einwandererstadt, die gemäss dem Zensus von 1900 nahezu 1,7 Millionen Einwohner zählte, von denen fast 600.000 im Ausland geboren waren. Dreiviertel der Bevölkerung waren ausländischer Herkunft. Bei Gründung der Stadt 1837 betrug die Einwohnerzahl genau 4.170. Seitdem stieg die Einwohnerzahl steil an, fast ausschliesslich durch Einwanderungen. 63 Jahre später, für 1900, sehen die Zahlen so aus:[412]

Census takers assessed the ethnicity of the population in terms of foreign birth and what they called foreign stock. Foreign stock consisted of those persons born abroad, plus those with at least one foreign born parent. 587,112 or more than one third of all Chicagoans

---

CHARLES HULL (1820-1889) gebauten grossen Haus an der Ecke Halsted und Polk Streets eine sozialpädagogische Einrichtung, die als *Hull-House* berühmt wurde. *Hull House* war eine aus privaten Spenden unterhaltene Mustereinrichtung für die Integration von Einwanderern. Die Einrichtung umfasste einen Kindergarten, Nachmittagsbetreuung für die Schulkinder sowie Abendkurse für Erwachsene. In *Hull Houes* gab es eine Kunstgalerie, eine Musikschule, eine Dramagruppe, eine reisende Bibliothek, eine Stelle für Arbeitsvermittlung, Labors, ein Kaffeehaus und nicht zuletzt einen *boarding club* für Mädchen. JANE ADDAMS erreichte nationales wie internationales Ansehen, vor allem auch nachdem sie am 30. April 1899 vor dem *Chicago Liberty Meeting* eine aufsehenerregende Rede für Demokratie und gegen Militarismus gehalten hatte. Sie wurde1905 in das *Chicago's Board of Education* aufgenommen, war 1908 an der Gründung der *Chicago School of Civics and Philanthropy* beteiligt, präsidierte im nächsten Jahr als erste Frau die *National Conference of Charities and Corrections* und erhielt 1910 wiederum als erste Frau das Ehrendoktorat der Yale University. Sie war eine überzeugte Feministen und Pazifistin, die1915 gegen den Eintritt der USA in den Krieg agitierte. Bis 1929 war sie Präsidentin der *Women's International League for Peace and Freedom*. Nach einer Herzattacke 1926 erlangte sie nie ihre volle Gesundheit zurück. Sie erfuhr von der Verleihung des Friedensnobelpreises am 10. Dezember 1931 in einem Hospital in Baltimore

408 HAROLD LECLAIRE ICKES (1874-1952) graduierte 1897 an der *University of Chicago* und promovierte dort 1907. Er war Anwalt in Chicago und engagierte sich in verschiedenen Präsidentschaftskampagnen. ICKES spielte eine entscheidene Rolle, dass sich die Gruppe der progressiven Republikaner, die vorher eigene Kandidaten aufgestellt hatten, in der Wahl 1932 für FRANKLIN D. ROOSEVELT entschied. ROOSEVELT berief ICKES 1933 als *Secretary of the Interior*, in diesem Amt organisierte und administrierte ICKES zahlreiche Projekte des *New Deal*.

409 HENRY HORNER (1879-1940), politisch Demokrat, war Jurist und approbierter Richter in Chicago von 1915 bis 1931. Er war Delegierter für Illinois an den demokratischen Nationalkonventen 1928 und 1940. HORNER wurde 1933 zum Gouverneur von Illinois gewählt und übte dieses Amt bis zu seinem Tod aus.

410 CYRUS H. MCCORMICK II. stammte aus einer Industriellenfamilie, der seit 1879 die *McCormick Harvesting Machine Company* in Chicago gehörte, die mit einem eigenen Patent Mähdrescher herstellte.

411 LOUIS HENRY SULLIVAN (1856-1924) wuchs in Boston auf und studierte für ein Jahr Architektur am MIT. SULLIVAN kam 1873 nach Chicago und arbeitete kurzfristig für WILLIAM LEBARON JENNEY, dem „father of the scyscraper“. Nach einem einjährigen Aufenthalt in Paris trat SULLIVAN 1879 der Firma von DANKMAR ADLER (1844-1900) bei. *Adler&Sullivan* schufen wesentlich den typischen Chicago-Stil.

412 Quelle: http://www.chipublib.org/004.chicago/1900/pop.html

were born abroad. 1,315,307 or more than three quarters were considered to be of foreign stock.[413]

Some significant counties of origin:

Country	Foreign born	Foreign Stock	Country	Foreign born	Foreign Stock
Total	587,112	1,315,307			
Germany	170,738	428,201	Russia	24,178	40,546
Ireland	73,912	225,900	Norway	22,011	43,370
Poland	59,713	111,503	Netherlands	18,555	not avail.
Sweden	48,836	103,220	Italy	16,008	27,250
Bohemia	36,362	77,343	Austria	11,815	21,203
Canada	34,779	54,940	Scotland	10,347	29,814
England	29,308	72,994	Denmark	10,166	19,311

Families and dwellings

The census counted 354,036 families. 258,582 families rented and 86,435 owned their homes. These families lived in a total of 193,895 dwellings, giving an average density of 1.9 family per dwelling.

(The 1900 census definition of a family is closer to our definition of a household, i.e. one or more persons living together. The definition of a dwelling is any place which is used for sleeping purposes. This seems to imply that each building is considered a dwelling regardless of the number of units.)

Age and Sex

Ages	Males	Females	Ages	Males	Females
All Ages	863,408	835,167	25-29	87,483	87,364
0-1	19,894	19,481	30-34	86,506	76,647
1-4	75,569	75,411	35-44	140,697	115,149
5-9	93,351	94,044	45-54	73,430	63,740
10-14	79,356	80,994	55-64	35,990	33,863
15-19	69,847	77,013	65 plus	19,432	22,261
20-24	78,592	87,447	unknown	3,261	1,753

413 Der Ausdruck *foreign stock* ist dem Zenus von 1900 entnommen.

Marital Status:

	Single	Married	Widowed	Divorced	Unknown
Males	517,308	319,958	21,224	1,873	3,045
Females	454,062	316,454	60928	2,468	1,255

1840 entstanden die ersten öffentlichen Schulen in Chicago, zunächst in privater Trägerschaft und ab 1844 auch staatlich unterhalten. 1854 wurde der erste Superintendent der öffentlichen Schulen gewählt und 1857 das *Board of Education*, also der Erziehungsrat, eingerichtet. Die hohen Kinderzahlen von 1900 zeigen, wie vordringlich Erziehungsfragen für die Stadtentwicklung wurden. 1897 berief der Bürgermeister von Chicago eine Kommission, die den Zustand der öffentlichen Bildung untersuchen sollte. Der sogenannte *Harper-Report* erschien 1898 mit Empfehlungen zur Neustrukturierung des städtischen Schulsystems, etwa zur Einteilung in Distrikte, zur Schulaufsicht und zum Erziehungsrat. Zahlenmässig wurde das System so beschrieben:

- Die Stadt hatte die Chicago Normal Schol, 15 High Schools und 234 Elementarschulen, beschäftigt wurden 5.709 Lehrer, darunter 394 männliche und 5.313 weibliche;
- die kirchlichen Schulen beschäftigten nochmals 1.401 Lehrkräfte darunter 332 männliche und 1.069 weibliche;[414]
- 255.861 Kinder und Jugendliche besuchten die öffentlichen Schulen, darunter 244.926 die Elementarschule und 10.241 die High School;
- die Drop-Out Quote in den Highschools betrug 65%;
- die Lehrer:Schüler-Relation betrug 33,9 in den High School und 42,7 in den Elementarschulen;
- das Schulbudget betrug 8,5 Millionen Dollar, wesentlich finanziert aus der Einkommensteuer, die bei den grossen Firmen der Stadt zum Teil per Gerichtsbeschluss durchgesetzt werden musste.

In Chicago gab es im Jahre 1900 rund 20.000 Unternehmen, die mehr als 260.000 Angestellte beschäftigten, darunter fast 7.000 Jugendliche und Kinder unter 15 Jahren. Chicago war führend im Bereich der Landwirtschaft, der Eisenbahn, der Elektroindustrie, der Fleischindustrie und der Stahlindustrie, der Namen *Motorcity*, der auf die gigantische Autoindustrie anspielt, sollte sich erst noch einbürgern. In diesem Umfeld dachte und handelte GEORGE HERBERT MEAD bis zu seinem vorzeitigen Tod 1931.[415] Neben dem City Club engagierte sich MEAD noch in der *Immigrant's Protection League* und anderen Organisationen. Auch sein Erfahrungsfeld war also nicht nur philosophisch, sondern zugleich praktisch, und es folgte dabei sozialpädagogischen Optionen.

Die Rezeption MEADS in der deutschen Pädagogik ist eigentlich eine Nicht-Rezeption. Es gibt sie nur nominell. Pädagogische Autoren, die sich auf MEAD berufen, sind nicht sehr zahlreich, überwiegend schreiben sie zu Beginn der siebziger Jahre und kaum einer

---

414 Hinzukamen 659 Lehrkräfte in Privatschulen, hier 311 weibliche und 348 männliche.

415 MEADS Frau starb am 25. Dezember 1929. Von ihrem Tod hat er sich nicht erholt. JOHN DEWEY hatte für das akademische Jahr 1931/1932 einen Wechsel DEWEYS an die *Columbia University* arrangiert, er nicht mehr zustande kam. MEAD starb am 26. April 1931 in Chicago.

argumentiert unabhängig von der HABERMAS-Linie. Von MEADS Schriften ist innerhalb der Pädagogik nie mehr als *Mind, Self, and Society* wahrgenommen worden, ohne dabei die zur Konstitution der Theorie notwendigen praktischen oder philosophischen Kontexte zu berücksichtigen. Erstaunlicherweise ist der deutschen Pädagogik auch entgangen, dass und wie MEAD eine eigene Erziehungstheorie entwickelt hat, die nichts mit den Vorgaben zu tun hat, die von HABERMAS abgeleitet wurden. Zudem ist das personale Netz nie auch nur ansatzweise rekonstruiert worden, aber es muss Folgen gehabt haben, wenn JANE ADDAMS, GEORGE HERBERT MEAD und der Soziologe W.I. THOMAS regelmässig zum Essen zusammen kamen oder MEAD an den von JANE ADDAMS organisierten Friedenmärschen teilnahm. Man muss sich den Pragmatismus in Chicago als kommunizierendes Netz vorstellen, in dem praktische und politische Fragen eine eminente Rolle für die Theorie spielten.

Zusammen fassend gelten für die Rezeption MEADS folgende Aussagen:

- Auf der Linie der HABERMAS-Diskussion in der deutschen Erziehungswissenschaft ist MEAD verstanden worden mehr oder weniger nur als Begründer des *symbolischen Interaktionismus*.
- Dafür wurde aus seinem gesamten Werk allein *Mind, Self, and Society* zugrunde gelegt
- Die später entstandene soziologische Schule des *symbolischen Interaktionismus* hat die Sichtweise MEADS komplett bestimmt, er ist *nicht* vor dem Hintergrund des sich entwickelnden Pragmatismus wahrgenommen und eingeschätzt worden.
- Diese Sichtweise unterschlägt auch den *pädagogischen* Ansatz MEADS und nimmt seine einschlägigen Studien nicht zur Kenntnis.
- Die eigentliche *Philosophie* MEADS und ihr Entwicklungskontext blieben entsprechend unbeachtet.

MEADS Philosophie zentriert sich um die praktische Theorie des Problemlösens. Damit verbunden ist eine Philosophie der Zeit sowie eine Theorie des Handelns, die verknüpft wurde mit der Reflexion, wie Gesellschaft möglich sein kann, eine Frage, die schon GEORG SIMMEL beschäftigt hatte. „Gesellschaft“ wird nicht einfach als gegeben angenommen und auch nicht, wie in der deutschen Pädagogik, in ein polares Verhältnis zum „Individuum“ gesetzt. Grundlegend ist Wechselwirkung oder soziale Interaktion, die fortgesetzte Kooperation und Problemlösung innerhalb einer sich ständig verändernden sozialen Einheit. Auf dieser Linie ist „Gesellschaft“ ist auch nicht einfach dasselbe wie „Markt“. Vor allem gegen MALTHUS und auf der Linie von CHAUNCEY WRIGHT macht MEAD deutlich, dass die Freiheit des Tausches (freedom of exchange) nicht mit „Naturgesetzen“ der Ökonomie in Verbindung gebracht werden könne. Arbeit und Kapital folgten keinen simplen Tendenzen von unablässig wachsendem Reichtum und zunehmender Verelendung, sondern müssten vor dem Hintergrund

- *steigernder Differenzierung* und *fortlaufender Problemlösung* verstanden werden (MEAD 1936, S. 194ff.).
- „Societes develop … by adjusting themselves to the problems they find before them“ (ebd., S. 365/366).

Soziale Anpassung ist immer *intelligente* Anpassung und so ein Prozess unausgesetzten Lernens angesichts von Problemen, die nicht vermieden werden können, sondern die gelöst werden müssen. „Anpassung“ ist nicht, wie in der deutschen Lesart, Preisgabe von Individualität und Zwang zum Konformismus.

- „When we reach the human form with its capacity for indicating what is important in a situation, through the process of analysis;
- when we get to the position in which a mind can arise in the individual form, that is, where the individual can come back upon himself and stimulate himself just as he stimulates others;
- where the individual can call out in himself the attitude of the whole group;
- where he can acquire the knowledge that belongs to the whole community;
- where he can respond as the whole community responds under certain conditions when they direct this organized intelligence toward particular end;
- then we have this process which provides solutions for problems working in a self-conscious way" (ebd., S. 366).

MEAD versucht, wie bereits dargestellt, den Evolutionsprozess auf soziale Organisation zu beziehen (ebd., S. 372) und dabei Anpassung (adaption) mit Intelligenz zu verknüpfen.[416] Die moderne Gesellschaft benötigt intelligente Formen der sozialen Kontrolle, die nicht mehr einfach aus historischen Gewohnheiten bestehen kann. Gesellschaft ist daher *Kooperation*, zu verstehen als hoch komplexe Aktivität, die auf sozialer Abstimmung basiert, also nicht einfach auf Gewinn oder Verlust (ebd., S. 375).

Ein zentraler Fokus für diese Theorie ist die Frage, wie Erziehung, Demokratie und Gesellschaft verknüpft sind. Auf diese Frage konzentriert sich meine Vorlesung. MEAD ist auch in der internationalen Pädagogik nie wirklich rezipiert worden, seine Erziehungstheorie ist kaum untersucht[417] und MEADS pauschale Zuordnung zum „symbolischen Interaktionismus"[418] hat eher verhindert, dass die Theorie der Erziehung thematisiert wurde, schon gar nicht in einem Feld, das JOHN DEWEY besetzt hat, nämlich das Verhältnis von Demokratie und Erziehung. Aber MEAD hat sich intensiv und oft mit pädagogischen Problemen auseinander gesetzt, seine erste einschlägige Veröffentlichung geht auf das Jahr 1896 zurück, und sie ist nicht zufällig dem Verhältnis von „play" und „education" gewidmet (MEAD 1896), was ein Lebensthema werden sollte.[419]

Wie entwickelte sich der dafür notwendige pädagogische Kontext? Seit etwa Mitte des 19. Jahrhunderts wird Erziehungsreform zu einem Thema der amerikanischen Öffentlichkeit. Von „new education" sprach CHARLES WILLIAM ELIOT 1869.[420] Gemeint war eine praktische, an den Naturwissenschaften, den modernen Sprachen und politischer Ökonomie orientierte Reform der Höheren Bildung in den Vereinigten Staaten.[421] Es ist interessant, dass in der

---

416 Die Basisidee der „general intelligence" geht zurück auf die Tierpsychologie de 19. Jahrhunderts (LUBBOCK 1882, Chapter 9; siehe auch THORNDIKE 1898).

417 Im Vergleich zu DEWEY ist das Forschungsaufkommen erstaunlich gering. Neuere Dissertationen zur Erziehungstheorie MEADS liegt liegen nicht. Von den vier älteren Dissertationen ist nur PAUL RINGERS III Arbeit (*University of Carolina*, 1977) in Teilen publiziert (RINGER III 1980 und 1980a). Gelegentlich sind Arbeiten rein apologetisch (wie MISUMI 1933). Selbst das Verhältnis der Erziehungstheorien MEAD und DEWEYS ist nur schwach diskutiert worden (WYNNE 1952, DENNIS/STICKEL 1981). Einzig BIESTA (1996) erfüllt Ansprüche an die heutige Forschungsliteratur.

418 Im Anschluss an die MEAD-Edition von ANSELM STRAUSS (1956); siehe auch ROSE (1962), MANIS/MELTZER (1972) und ähnliche Reader.

419 Der Aufsatz geht zurück auf eine *Address at the Chicago Commons* am 1. Mai 1896. Die zahlreichen pädagogischen Arbeiten MEADS sind nie gesondert herausgegeben worden. Alle publizierten Aufsätze MEADS sind im Internet zugänglich unter *George's Page: A Mead Project Site at Brock University's Sociology Departement*. (http://spartan.ac.brocku.ca/^^Iward/mead/)

420 In: *Atlantic Monthly* (February, March 1869).

421 Zuerst dargelegt in: What is a Liberal Education? (*The Century*, June 1884) (ELIOT 1909a, S. 87-122).

ersten amerikanischen Erziehungsenzyklopädie von 1877[422] wohl ein Stichwort *Reform Schools* vorkommt, das aber nicht auf eine „neue Erziehung", sondern auf sozial- und sonderpädagogische Institute bezogen wird, die *reformatories* genannt werden. Sie dienen der Integration vernachlässigter oder behinderter Kinder, jugendlicher Delinquenten oder Straftäter, die für die Geselsschaft zurückgewonnen (reclaim) werden sollen (KIDDLE/SCHEM 1877, S. 724ff.). Vorbild ist die deutsche Innere Mission, es geht noch nicht um eine Neufassung der amerikanischen Erziehung als solcher.

Eine öffentliche Erziehung für alle, die auf die Zwecke der civil society eingestellt ist, hatte 1854 FRANCIS WAYLAND,[423] der Präsident der Brown University, begründet. Die ernormen Fortschritte der Industrie, die Zunahme und Ungleichverteilung des gesellschaftlichen Reichtums, die Erhöhung der Mobilität und die Erleichterung des sozialen Austausches (intercommunication) legen eine öffentliche Form der Kommunikation nahe, die jeden erreichen muss, weil jeder von allen Entwicklungen direkt oder indirekt betroffen ist.

> „Thus the public mind is ever wakeful. Every man is continually forming judgemente, true or false, but yet judgements. Not only concerning the events of his own town or village, but events that are occurring throughout the Republic and the world" (WAYLAND 1855, S. 18).

Die Lösung für diese Probleme der Industriegesellschaft ist nicht starre soziale Inklusion, sondern Bildung. Die amerikanischen Nordstaaten, so WAYLAND sechs Jahre vor Ausbruch des Bürgerkrieges, hätten dabei die notwendige Entwicklungsarbeit geleistet.

> „They established a civil society on the foundation of equal rights. They well know that equal rights could only be secured on the basis of intelligence and virtue. Here, then, they laid the corner stone of their social edifice. They determined that every citizen should be instructed in good learning, and be provided with the means of religious instruction. They were well persuaded that a people nurtured under such auspices could never be either slaves or oppressors; for he who is intelligent and just, must love liberty, as well for his neighbor as for himself. Their first care was, therefore, the establishment of schools for the whole country" (ebd., S. 19).

CHARLES ELIOT hatte als langjähriger Präsident der Harvard University ein Konzept der Bildung vor Augen, das sich von der europäischen Auffassung von „Kultiviertheit" oder „Selbstbildung" lösen und gesellschaftliche Verwertbarkeit und Effizienz in den Mittelpunkt stellen sollte (ELIOT 1903). Dabei wurde auch der Zustand der Pädagogik kritisiert: „The history of education if full of still-born theories; the literature of the subject is largely made up of theorizing; whoever reads it much will turn with infinite relief to the lessons of experience" (ELIOT 1869, S. 204). Mit einer solchen spekulativen Wissenschaft war für das Problem, wie eine demokratische Erziehung entwickelt werden kann, nichts anzufangen.

---

422 *The Cyclopedia of Education: A Dictionary of Information* (KIDDLE/SCHEM 1877). HENRY KIDDLE war Superintendent der *Public Schools of New York*, ALEXANDER J. SCHEM war sein Assistent. HENRY KIDDLE (1824-1891) wurde im englischen Bath geboren und kam als Junge nach New York. 1843 wurde er Principal der *Ward School*, von 1846 bis 1866 amtierte er als Principal einer Grammar School, 1870 wurde er zum Superintendenten gewählt. KIDDLE trat 1879 von diesem Amt zurück und widmete sich spirituellen Studien im Umkreis der 1875 in New York gegründeten theosophischen Gesellschaft. ALEXANDER J. SCHEM war von 1852 an Professor für Hebräische Sprachen am *Dickinson College*.

423 FRANCIS WAYLAND (1796-1865) war von 1827 bis 1850 Präsident der Brown University.

JOHN DEWEY bezog sich auf ELIOT in seinen Beiträgen zu PAUL MONROES[424] *Cyclopedia of Education*,[425] der ersten grossen Zusammenfassung und Lexikalisierung der amerikanischen Pädagogik und mit ihr der „new education".[426] MONROES *Cyclopedia* war auch die erste pädagogische Enzyklopädie, die das Stichwort „Democracy and Education" aufnahm, das DEWEY so fasste: Demokratie und Erziehung sind auf zweifache Weise verknüpft,

- zum einen benötigt die Demokratie, um sich selbst perpetuieren zu können, gebildete Bürgerinnen und Bürger,
- zum anderen prägen demokratische Ideale die Bildung selbst, nämlich die Verfassung und Verfahren der öffentlichen Schulen (DEWEY 1985, S. 417/418).

Die Voraussetzung dafür ist Respekt vor Individualität und so die Überwindung feudaler Autorität im Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung.

> „Democracy inevitably carries with it increased respect for the individual as individual, greater opportunity for freedom, independence and initiative in conduct and thought, and correspondingly increased demand for fraternal regard and for self-imposed and voluntarily borne responsibilities" (ebd., S. 418).

Zentrale Themen der „neuen Erziehung" hatte ELIOT vorgegeben. Sie sollten die Unterschiede der amerikanischen zur englischen und kontinentaleuropäischen Pädagogik bestimmen,

- etwa bezogen auf die Freiheit in der Erziehung,
- die stärkere Individualisierung des Unterrichts
- und vor allem auch die Funktion der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft.[427]

Die ersten beiden Bände der *Cyclopedia* erschienen 1911, also ein Jahr nach Veröffentlichung von *How We Think*, DEWEYS denkpsychologischer Begründung der „neuen Erziehung". ELIOT ist einer der Gewährsmänner für die berühmte Formel, wonach Erziehung (education) als kontinuierliche Rekonstruktion der Erfahrung anzusehen sei (DEWEY 1985, S. 431).[428] Die Begründung dafür, von der auch MEADS Theorie des Lernens ausgeht, lautet wie folgt:

---

424 PAUL MONROE (1869-1947) schloss sein Studium 1897 mit einem Ph.D. an der University of Chicago ab. 1902 wurde er *Professor of Education* am *Teachers College der Columbia University*. Er blieb in diesem Amt bis zu seiner Emeritierung 1938. MONROE war von 1915 bis 1923 Direktor der *School of Education* am Teachers College, nach 1923 leitete er dort das *International Institute*; in beiden Funktionen sorgte MONROE für die Ausbreitung der amerikanischen „new education".

425 PAUL MONROE (Ed.): *A Cyclopedia of Education*. Vol. 1-5. New York: Macmillian Co 1911-1914. Vgl. BRICKMAN/CORDASCO (1970).

426 Die öffentliche Kampagne für *New Education* wird mit dem „Committee of Ten" zusammen gebracht, dem ELIOT vorstand (CREMIN 1961, S.92ff.). Zwischen 1890 und 1914 wurde aus „New Education" ein viel zitiertes Schlagwort, das auch unabhängig von ELIOT oder DEWEYS Interpretationen Verwendung fand.

427 *Liberty in Education* (Speech before the Nineteenth Century Club of New York 1886); *Undesirable and Desirable Uniformity in Schools* (Address given to the National Educational Association, Saratoga, July 12, 1892); *The Function of Education in Democratic Society* (An Address delivered before the Brooklyn Institute on October 2, 1897) (ELIOT 1909a, S. 123-148; 271-300; 399-418).

428 Artikel „Education" im ersten Band von MONROES *Cyclopedia* (DEWEY 1985, S. 425-434).

- „So far we have considered education from the standpoint of its place and function in societies that make use of it to secure the conservation and expansion of their own ideals.
- We may, of course, also regard the process from the standpoint of the immature beings who at a given time are being transformed into social members, to sustain the community type of life.
- So viewed, *education may be defined as a process of the continuous reconstruction of experience* with the purpose of widening and deepening its social content, while, at the same time, the individual gains control of the methods involved" (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Worin, fragte MEAD später, liegt diese „rekonstruktive" Tätigkeit des Individuums in einer demokratischen Gesellschaft? Der Einzelne könne sich nicht gegen die Gesellschaft stellen und ihr seinen Willen aufnötigen, die Gesellschaft also begrenzt den freien Willen. Aber es gibt kein Problem, das nicht *Individuen* definiert haben, ähnlich wie es kein Forschungsthema gibt, das nicht auf individuelle Wissenschaftler zurückgeht.[429] Jedes relevante Problem wird sozial kommuniziert, aber individuell entwickelt. Kein Lösungsprojekt entsteht einfach aus der Mitte der Gesellschaft, die es (die „Mitte") nur in metaphorischer Hinsicht geben kann.

> „Here is a certain situation. We all agree to that. What can be done about it? The step which can be taken under those circumstances is some project which can meet that particular problem. That, then, becomes a basis for social reaction. It has to be accepted by the community. The individual puts his problem in universal form. The thing he presents is essentially a social affair which arises through his thinking, his idea" (MEAD 1938, S. 662f.).

Individualität ist nicht mehr, wie in der europäischen Tradition der Kultivierung, die „innere" Gegenwelt zur „äusseren" Gesellschaft. Der Dualismus von Individuum und Gesellschaft überhaupt wird fragwürdig, Gesellschaft ist kein „Ding" gegenüber dem Individuum, sondern komplexe Wechselwirkung zwischen Individuen und Gruppen. Alle sozialen Institutionen oder Verfahren sind *Problemlösungen*, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können. Damit wird es unmöglich, Bildung auf innere Kultivierung zu beziehen. Hier liegt ein wesentlicher Ausgangspunkt für die pragmatistische Theorie der Erziehung, sie bezieht sich auf soziale Wechselwirkung, die für ihr Zustandekommen keine unbefragte Autorität in Anspruch nehmen kann.

ELIOT hatte die grosse Kluft zwischen Kultivierung und gesellschaftlichem Nutzen kritisiert, die Gesellschaft sei der natürliche Platz (natural setting) für alle Anliegen der Bildung (ELIOT 1909, S. 39), und das verlange eine Veränderung des Konzepts, nämlich ein Ende der Historisierung und so der Suche nach Werten in der Vergangenheit, einen dezidierten Bezug zu den modernen Sprachen, die Spezialisierung der Ausbildung[430] und schliesslich die Anregung von innovativem Problemlöseverhalten oder „constructive imagination" (ebd., S. 40ff., 45).[431] Einhergehend damit müsse die Eigentätigkeit und

---

429 "Observation, hypothesis, and experiment lie … in the biographies of the individual, and, … so do the emphases of attention which mark analysis and the process of so-called logical thinking" (MEAD 1938, S. 67).

430 "Culture … can no longer imply a knowledge of everything – not even a little knowledge of everything. It must be content with general knowledge of some things, and a real mastery of some small portions of the human store" (ELIOT 1909, S. 45).

431 "Constructive imagination is the great power of the poet as well as of the artist; and the nineteenth century has convinced us that it is also the great power of the man of science, the investigator, and the natural

Individualität der Schüler angesprochen werden, führte ELIOT 1894 aus.[432] „In school and college alike the really effective teaching … is what is addressed to each individual pupil“ (ELIOT 1909a, S. 318). Unterricht (instruction), schrieb DEWEY 1900, dürfe nicht einfach Wissen konservieren und so tun, als gäbe es weder Zweifel noch Schwierigkeiten noch die Notwendigkeit, weiter zu denken (DEWEY 1916, S. 189ff.).

Im Januar 1896 wurde unter der Leitung von ALICE und JOHN DEWEY die *University Elementary School* der neu gegründeten University of Chicago eröffnet. Die Schule wurde auch *Laboratory School* genannt, um auf den Charakter der Selbsttätigkeit und des herausfindenden oder entdeckenden Lernens hinzuweisen. ELIOT hatte zwei Jahre zuvor in dem Aufsatz „The Unity of Educational Reform“ den Ausdruck „laboratory method“ wenn nicht geprägt,[433] so doch prominent platziert, und zwar im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichem Unterricht:

> „The old-fashioned method of teaching science by means of illustrated books and demonstrative lectures has been superseded, from the kindergarten through the university, *by the laboratory method*, in which each pupil, no matter whether he has been three years old or twenty-three, works with his own hands, and is taught to use his own senses” (ELIOT 1909a, S. 318/319; italics J.O.).

ELIOT hatte 1894 dargelegt, dass effektiver Handlungsbezug das Ziel aller Bildung sei, nicht Wissen auf Vorrat oder abwartende Kultivierung, die sich aktiv auf Praxis gar nicht einlässt.[434] Das würde sehr weitgehende Veränderungen der Curricula und Unterrichtsmethoden verlangen, die das ausmachen, was „new education“ genannt wurde. DEWEY entwickelte dafür einen Vorschlag in dem Artikel über die Anordnung und den Verlauf der Studien für MONROES *cyclopedia*.[435] Die Konstruktion von Curricula[436] müsse drei hauptsächliche Probleme bewältigen,

- the significance of subject-matter in general;
- its relation to experience;
- its classification (ebd., S. 396).

Die Inhalte des Unterrichts müssen in ihrer Bedeutung nachgewiesen sein, also dürfen nicht lediglich auf Tradierungen des Kanons beruhen, sie müssen sich mit der Erfahrung der Lehrenden in Verbindung bringen lassen, und sie müssen auf einer überzeugenden Klassifizierung beruhen, die nicht einfach den überkommenen Lehrplan abbildet. Lehrmittel und Lehrpläne, die Instrumente des Unterrichts und so des Lernens, dürfen sich nicht verselbständigen, sondern müssen an ihren Erfahrungskontext zurück gebunden bleiben. Sie

---

philosopher. What gives every great naturalist or physicist his epoch-making results is precisely the imaginative power by which he deduces from masses of facts the guiding hypotheses or principles” (ELIOT 1909, S. 48f.).

[432] CHARLES WILLIAM ELIOT: *The Unity of Educational Reform*. In: Educational Reform (October, 1894). (ELIOT 1909a, S. 313-339).

[433] DEWEY definierte “laboratory” 1900 in dem Aufsatz *Some Stages of Logical Tought* wie folgt: “In the laboratory there is no question of proving that things are just thus and so, or that we must accept or reject a give statement; there is simply an interest in finding out what sort of things we are dealing with. Any quality or change that presents itself may be on object of investigation, or may suggest a conclusion; for it is to be judged, not be reference to pre-existent truths, but by its suggestiveness, by what it may lead to. The mind is open to inquiry in any direction” (DEWEY 1916, S. 208).

[434] “Effective power in action is the true end of education. Rather than the storing up of information, or the cultivation of faculties which are mainly receptive, discriminating, or critical” (ELIOT 1909a, S. 323).

[435] Artikel *Theory of Course of Study* (DEWEY 1985, S. 395-404).

[436] Gesagt im Anschluss an: *The Child and the Curriculum* (1902).

sind *soziale* Produkte, nicht exklusive Medien der Schulen. Auf der anderen Seite sind Kinder nicht einfach unbeschriebene Blätter, die ohne eigene Erfahrung lernen, was die Schule ihnen bietet.

> „The experience of pupils is already more or less socialized. It has been built up through suggestions and interpretations derived from the social groups of which the child is already a member. It is already saturated with social values that are akin to these presented in the studies of the curriculum" (ebd., S. 400).

Das Verständnis des sozialisierten Kindes, das die Schule nicht als „tabula rasa"[437] betritt, geht wesentlich zurück auf CHARLES COOLEYS (1902, 1909)[438] Theorie der „Primärgruppe", die später von WILLIAM THOMAS weiter entwickelt wurde. „Primärgruppen" sind alle Gruppen oder sozialen Beziehungen, in und mit denen das kleine Kind seine ersten und grundlegenden Erfahrungen aufbaut. Aus diesen ersten und nahen Erfahrungen wird später die Weltsicht des Erwachsenen aufgebaut, der also nicht erst in der Schule lernt, sondern von Anfang an au seine sozialen Umwelten eingestellt ist. COOLEY hat auch die Idee des „social self" weiter entwickelt, mit der die cartesische Kluft zwischen Innenwelt und Aussenwelt überwunden werden sollte. Kinder sind nicht, wie bei ROUSSEAU, *zuerst* Natur und *dann* Gesellschaft, sie sind *immer schon*, und zwar aktiv lernend, auf „Gesellschaft" eingestellt, versteht man darunter ihre primären sozialen Beziehungen. Daher lernen sie auch Demokratie in ihrer primären Kultur.

Diesen Tatbestand galt es theoretisch nachzuvollziehen. JOHN DEWEY hat 1916 in *Democracy and Education* der gesamten pädagogischen Theorietradition, nicht nur der deutschen, vorgeworfen, sie sei nicht demokratisch angelegt, sondern setze eine feudale Gesellschaft voraus, die sich auf ebenso paternale wie zeitlose Prinzipien berufen kann und damit eine hierarchische Erziehung rechtfertigt, die für die sich entwickelnde demokratische Gesellschaft ungeeignet sei (OELKERS 2000). MEAD (1964, S. 210) nannte das „philosophic servitude", die unpassend sei für freie Gemeinschaften, welche ihre Philosophie selbst bestimmen können und nicht auf sakrosankte Traditionen angewiesen sind (ebd., S. 374). Dabei wird die Einzigartigkeit der amerikanischen Erfahrung[439] in Rechnung gestellt:

> „Popular education and economic opportunity sprang naturally from its (e.g. the American; J.O.) social attitude and its geographical situation. It was the distillation of the democracy inherent in Calvinism and the Industrial Revolution at liberty to expand and proliferate for a century without the social problems which beset it in Europe. The American pioneer was spiritually stripped for the material conquest of a continent and the formation of a democratic community" (ebd., S. 374/375).

Die Beispiele in DEWEYS *Democracy and Education* sind zutreffend gewählt, weder HERBART und HEGEL noch PESTALOZZI und FRÖBEL haben eine *demokratische* Theorie der

---

437 „The *tabula rasa* doctrine of perception" wird von MEAD (1938, S. 135) ersetzt durch eine Theorie der symbolischen Sozialisation.

438 CHARLES HORTON COOLEY (1864-1929) studierte an der University of Michigan und machte dort 1897 seinen Ph.D. Von 1893/1894 sind *notebooks* erhalten, die Vorlesungen von JOHN DEWEY aufzeichnen. DEWEY war im Juni 1886 zunächst als Assistenzprofessor für Philosophie an die University of Michigan berufen worden. COOLEY lehrte seit 1892 im Department of Sociology der University of Michigan.

439 *The Philosophies of Royce, James, and Dewey in their American Setting* (International Journal of Ethics XL (1929/1930), S. 211-231) (MEAD 1930; MEAD 1964, S. 371-391).

Erziehung vorgelegt, alle sprechen von „Menschenbildung“ oder „Menschenerziehung“,[440] die sich an beliebige Gesellschaftssysteme anschliessen lassen. Das zentrale Problem für die Autoren des Pragmatismus war, wie unabhängig von diesen Vorgaben eine demokratische Theorie der Erziehung formuliert werden konnte, die in Übereinstimmung stand mit den Erfahrungen der demokratischen Gesellschaft. Die moderne Demokratie, im Unterschied zur antiken, basiert auf Austausch (interchange) zwischen Gruppen und Individuen (MEAD 1934, S. 286ff.), die Frage wäre dann, wie Erziehung auf universellen sozialen Austausch oder das „universe of discourse“ (ebd., S. 284) eingestellt werden kann, ohne lediglich politische „propaganda“ (ebd., S. 287) zu verfolgen.

Auch in der amerikanischen Literatur wird oft übersehen, dass DEWEYS Buch nicht den Beginn der Demokratisierungsdiskussion markiert. Seit ELIOTS Plädoyer für die „new education“ ist ständig auf die Notwendigkeit verwiesen worden, die Programme und Erfahrungen von Schulen aller Stufen auf Demokratie und genauer auf demokratische Lebensformen einzustellen. Unter der „neuen Erziehung“ wurde nicht lediglich der Wandel der Methode verstanden, sondern weitergehend die Veränderung der politischen Struktur von Erziehung. Bekannte Beispiele für den politischen Diskurs sind

- BOOKER T. WASHINGTONS[441] Rede (1896) über die Chancengleichheit von farbigen Schülern als Bedingung für eine demokratische Schulentwicklung (WASHINGTON 1932),
- CHARLES ELIOTS Plädoyer (1897) für allgemeine und gleiche Schulstandards, die als die Bedingung dafür aufgefasst wurden, Bildung als Funktion der demokratischen Gesellschaft ansehen zu können (ELIOT 1909a, S. 399-418),
- oder auch CHARLES COOLEYS (1918) Anwendung der Primärgruppentheorie zur Begründung einer demokratischen Schulkultur
- und später CHARLES MORRIS’ (1934) These eines unabdingbaren Zusammenhangs von Pragmatismus und Demokratie.

Die Theorie der Erziehung ist von Autoren wie GEORGE HERBERT MEAD (1899, 1910), JOHN DEWEY (1903) oder ELLA FLAGG YOUNG (1903) früh auf die Form des demokratischen Lebens, also Interaktion und Wechselwirkung, bezogen worden. MEAD formulierte die Idee, alle Sozialreform sei als politische und pädagogische „Arbeitshypothese“ anzusehen, die der Erfahrung ausgesetzt werden müsse, ohne sich auf letzte Sicherheiten der Metaphysik oder der Geschichtsphilosophie berufen zu können. Der Effekt pädagogischer Reformen zeige sich im Prozess der Erfahrung und nicht als Ergebnis eines Planes, der *vor* der Erfahrung oder unabhängig davon die Richtung weisen würde. DEWEY sah 1903 ähnlich Demokratie als Bedingung der Erziehung an, und ELLA FLAGG YOUNG[442] votierte für die Anwendung der

---

440 *Die Menschenerziehung* von 1826, FRÖBELS theoretische Hauptschrift, entwickelt etwa ein romantisches, hochspekulatives Bild von Kind und Kosmos, das sich der empirischen Kontrolle entzieht und zugleich ohne sozialen Kontext gedacht ist.

441 BOOKER T. WASHINGTON (1856-1915) wurde als Sklave in Virginia geboren und erhielt nach dem Bürgerkrieg am *Hampton Institute* in Norfolk eine Ausbildung. 1881 wurde er Leiter des *Tuskegee Institute,* einer Industrieschule für ländliche Afroamerikaner. Dem Institut war eine Anstalt für Lehrerbildung angeschlossen. Aus dieser pädagogischen Position heraus wurde WASHINGTON der Sprecher der farbigen Minderheit. 1902 erschien eine Studie zur Charakterbildung.

442 ELLA FLAGG YOUNG (1845-1918) wurde am 29.Juli überraschend vom *Chicago Board of Education* zum ersten weiblichen Superintendenten des Schulsystems einer amerikanischen Grossstadt gewählt. Nach den Ausbildung in einer Teacher Training School arbeitete sie zunächst in einer Ghetto-Schule in Chicago, bevor sie an einer High School Mathematik unterrichtete und Leiterin der grössten Schule in Chicago wurde. 1910 wurde sie zur ersten Präsidentin der bis dahin männlich dominierten *National Education Association* gewählt.

„wissenschaftlichen Methode“, also das kontrollierte Lernen an der Erfahrung, auch und gerade in der Erziehung.

Eine zentrale Voraussetzung dafür ist die Theorie des Sozialen. Die Frage, wie Gesellschaft möglich sei, bringt wiederum GEORG SIMMEL ins Spiel.[443] „Vergesellschaftung“, so SIMMELS (1968, S. 24) Antwort, geht zurück auf „Prozesse der Wechselwirkung“, die Gesellschaft ist nichts als die „zwischen Individuen sich entspinnenden Wechselwirkungen“ (ebd., S. 25). Versteht man auch Erziehung als soziale Kooperation, dann kann sie nicht mehr einseitig als „Einwirkung“ konzipiert werden, wie die bis zum Herbartianismus üblich war.[444] MEAD (1938, S. 137) ging auf SIMMELS Frage ein und nutzte sie für die Entwicklung einer strikt sozialen Theorie der Erziehung. Der Grundsatz lautete:

> „What has made human society possible has been a co-operation through communication and participation”.

Zwecke und Mittel des menschlichen Lebens müssen unter der Voraussetzung sozialer Differenzierung verwirklicht werden, und es ist „the *raison d'être* of the co-operative process“, dass sich individuelle nicht einfach in soziale Ziele verwandeln lassen, sondern Aushandlung verlangen. Anders hätte die Demokratie keine soziale Basis.

MEAD hat 1923[445] das hinter der Demokratie liegende Ideal so beschrieben: Demokratie impliziert eine hoch komplexe soziale Situation, die nicht einfach gegeben ist, sondern die fortlaufend abgestimmt werden muss. Das geschieht in Form einer intelligenten öffentlichen Meinungsbildung (intelligent public sentiment).

> „This is what democratic government means, for the issue does not actually exist at such, until the members of the community realize something of what it means to them individually and collectively. There cannot be self-government until there be an intelligent will expressed in the community, growing out if the intelligent attitudes of the individuals and groups in those experience the community exists. Our institutions are insofar democratic that when a public sentiment is definitely formed and expressed it is authoritative” (MEAD 1964, S. 257/258).

Das ist freilich ein seltener Grenzfall, Demokratie kann nicht so verstanden werden, als sei sie eine soziale Situation ohne Hindernisse (free from obstacles) (ebd., S. 259) und voller Harmonie. Im Gegenteil, Ideal und Wirklichkeit der Demokratie treten mit Notwendigkeit auseinander, um sich immer wieder vorsichtig anzunähern. Die Bedingung dafür fasst MEAD als Bildungsproblem:

> „The real hope of democracy … lies in making the issues so immediate and practical that they can appear in the minds of the voter as his own problem” (ebd., S. 263).

Die Komplexität der Situation ist dagegen kein Einwand, hohe Differenzierung ist kein Widerspruch zur Einfachheit, soweit die Didaktik des politischen Problems und so die Formung der öffentlichen Meinung betroffen sind.

---

443 *How is Society Possible?* (SIMMEL 1910).

444 Pädagogische „Einwirkung” ist zu verstehen als Beeinflussung der Erwachsenen auf das Kind ohne Rückkopplung (OELKERS 1994).

445 *Scientific Method and the Moral Sciences* (International Journal of Ethics 33 (1923), S. 229-247) (MEAD 1964, S. 248-266).

„The advance in the practice and theory of democracy depends upon the successful translation of questions of public policy into the immediate problems of the citizens. It is the intensive growth if social interrelations and intercommunications that alone renders possible the recognition by the individual of the import for his social life of the corporate activity of the whole community. The task of intelligence is to use this growing consciousness of interdependence to formulate the problems of all, in terms of the problem of everyone" (ebd., S. 263/264).

Die Schwäche der klassischen Gesellschaftstheorie war die Bindung der grundlegenden Vorstellungen an *statische* Einheiten, oft solchen, die mit organischen oder juristischen Metaphern wie „Gemeinschaft" oder „Institution" veranschaulicht wurden. Versteht man unter „Gesellschaft" einfach sozialen Austausch und so transitorische Kommunikation zwischen Individuen und Gruppen, eine Idee DEWEYS (1985a, S. 92ff.), dann wird fortlaufendes Lernen und so die Abstimmung des Handelns unter je neue Umständen zur grundlegenden Aufgabe, vorausgesetzt dass die soziale Welt das umschliesst, was problematisch ist (surrounding the problematic) (MEAD 1938, S. 55). Inklusion und Exklusion, die beiden Grundaufgaben von sozialer Grenzziehung, werden nicht länger statisch betrachtet, sondern auf fortlaufendes Problemlösen bezogen. In diesem Sinne kann dann zwischen Erfahrung und Erziehung kein Unterschied mehr gemacht werden und erscheint das Soziale nicht als Sonderkondition der Erziehung, sondern als sie selbst. Die Justierung der Erfahrung auf je neue Situationen des Lernens und Handelns hin *ist* „Erziehung".

Für die Theorie des Sozialen im Pragmatismus sind drei zentrale Konzepte massgebend gewesen,

- die Theorie der Gesellschaft als Lernprozess,
- die Theorie der Zeit als ununterbrochene Kontinuierung des Erlebens
- sowie die Theorie der Evolution als fortlaufende Anpassung.

Schon PHILIP WIENER (1949) hat darauf verwiesen, dass soziale Evolution die pragmatistische Theorie der Gesellschaft begründe, in dem Sinne, dass CHARLES DARWINS Konzept der Anpassung mit sozialer Intelligenz in Verbindung gebracht wird. Vor allem MEAD hat daneben eine Theorie der Zeit entwickelt, die HENRI BERGSON verpflichtet ist[446] und die vom Problem der Kontinuität ausgeht. Die Möglichkeit der Gesellschaft hängt davon ab, dass sie fortdauern kann, wenn aber soziale Intelligenz nur als ständige Neuanpassung möglich ist, dann ist eine sehr grundlegende Frage, wie Dauer und Wechsel vereinbart werden können.

Soziales Lernen ist nie nur Imitation, sondern, wie MEAD sagte, „meeting of minds" (ebd., S. 52) oder *universe of discourse*, in dem die Interrelation und so kollektive Intelligenz je neu bestimmt werden.

„The universe of discourse which deals simply with the highest abstractions opens the door for the interrelationship of the different groups in their different characters. The universe of discourse within which people can express themselves makes possible the

---

[446] MEAD hat BERGSONS *L'évolution creatrice* rezensiert (MEAD 1907) und sich an vielen Stellen mit seiner gegen KANT gerichteten Theorie der Zeit auseinander gesetzt, am intensivsten in *The Philosophy of the Present* (MEAD 1932) und in *Movements of Thought in Nineteenth Century* (MEAD 1936, S. 292-325). Am Ende dieses Buches heisst es: „Bergson's attack upon science represents a misconception of its method and ideal. His flight to irrationalism is unnecessary" (ebd., S. 510). (Vgl. MORAN 1996)

bringing-together of those organized attitudes which represent the life of these different communities into such a relationship that they can lead to a higher organization" (MEAD 1934, S. 284).

Gesellschaft ist so Beziehung und Interaktion, nicht Inklusion durch Abstammung. Letztlich gehört *jeder* zum „universe of discourse", mit dem die Intelligenz der sozialen Beziehungen organisiert wird. Das setzt Wechselseitigkeit und Rückwirkung voraus: „The elaboration, then, of the intelligence of the vertebrate form in human society is dependent upon the development of ... social reaction in which the individual can influence himself as he influences others" (MEAD 1934, S. 243).

Allgemein lässt sich Erfahrung als „Passage" im zeitlichen Wechsel verstehen (MEAD 1938, S. 331)[447]. Der Prozess der Erfahrung impliziert Ketten von Ereignissen, die verknüpft werden müssen, also nicht aus sich selbst heraus für Kontinuität sorgen. Allgemein versteht MEAD unter „Prozess" folgendes:

„What is involved in a process is not simply a continuity. This is given in extension. One event extends over other events. A process involves the past as determining the fixed conditions of that which is taking place, and it involves that which is taking place as maintaining itself by adjustment to the oncoming event - the future. Every *process* can be resolved into a mere *series of events* which determine one another, if we regard them as *past*; but at the *future edge of experience* there is content which reaches out ready to accept the control of that which is taking place, in still maintaining itself" (MEAD 1938, S. 343/344; italics J.O.).

Für MEAD ist soziales Leben mehr als das, was Chemiker oder Biologen darunter verstehen, nämlich nicht das Aufrechterhalten, sondern das Durchbrechen der kausalen Ketten (ebd., S. 344). Gewohnheit ist immer historische Kausalität, die durch neue Ereignisse verändert werden kann und muss. Soziale Erfahrung ist unausgesetzte Anpassung unter der Voraussetzung, das Unbekannte der Zukunft intelligent nutzen zu können.[448] Ein Verlieren der Zeit, wie in ROUSSEAUS *Emile*[449], muss ausgeschlossen sein, anders könnte der Fluss der Ereignisse nicht in eine fragile Stabilität gebracht werden, die ihrerseits lernfähig gehalten wird. Aber Dauer (duration) ist keine letzte Grösse: „It is only the process that lasts" (ebd., S. 345).[450]

DEWEY hat in *The Quest for Certainty* darauf hingewiesen, dass „Lernen" heisst, mit der Undeterminiertheit von unsicheren Situationen fertig zu werden (DEWEY 1988, S. 199). „Gesellschaft" ist einfach die je gegebene Summe von Problemlösungen, aus denen, und zwar von den *künftigen* Rändern der Erfahrung her, die neuen Probleme entstehen. Das Soziale ist so immer Ordnung und Prozess gleichermassen; was zu einem bestimmten Zeitpunkt als Tatbestand angesehen wird, kann unmittelbar danach problematisch erscheinen, nur dass nicht

---

447 " Passage does not involve a content that does not pass. It involves simply happening, a coming into being and going out. Change involves departure from a condition that must continue in some sense to fulfil the sense of change from that condition" (MEAD 1938, S. 331).

448 Nur so ist soziale Kreativität möglich (vgl die Beiträge in: GUNTER 1990).

449 „Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile régle de toute l'éducation? Ce n'est pas de gagner de tems, c'est d'en perdre » (ROUSSEAU O.C. IV/S. 323).

450 "What distinguishes a process from a mere duration is that at the future edge of experience it merges with the emerging events in adjustment or control so that as a whole it is continuous with the future. What introduces the lasting character, as lasting, into experience is the inhibition within the process which exhibits the characters of the field of stimulation that are spatiotemporally distant. They are characters which answer to alternative responses when the individual has reached them" (MEAD 1938, S. 345).

alle sozialen Tatbestände gleichzeitig Probleme sein können. MEAD hat das 1917 so formuliert:[451]

> „The conception of a world of existence, then, is the result of the determination at the moment of the conditions of the solution of the given problems. These problems constitute the conditions of conduct, and the ends of conduct can only be determined as we realize the possibilities which changing conditions carry with them" (MEAD 1964, S. 209).

Die Lösungen werden unter veränderten Bedingungen fraglich, aber neue Bedingungen sind immer auch neue Lernchancen. Aus der Sicht des Individuums ist Lernen so Forschen oder Entdecken:

„The individual in his experiences is continually creating a world which becomes real through his discovery. Insofar as new conduct arises under the conditions made possible by his experience and his hypothesis the world, which may be made the test of reality, has been modified and enlarged" (ebd.).

Der „künftige Rand" der Erfahrung ist nicht so nicht einfach ein unbekanntes, sondern ein von der gegebenen Situation beeinflusstes Ereignis. Nur so ist Zukunft mehr als Schicksal, und nur so kann ernsthaft angenommen werden, Erfahrung könne sich selbst korrigieren (DEWEY 1988, S. 188). Wenn Wissen die Basis ist für sozialen Austausch, dann in dynamischer Form (ebd., S. 222), anders wäre Demokratie unmöglich. Sie verlangt fortlaufende Anpassung an immer neue Situationen, die intelligent und öffentlich kommuniziert werden müssen. Schon das macht Lernen grundlegend, das sich nicht mehr auf Fundamente verlassen kann. Ideale werden dadurch nicht überflüssig, aber sie sorgen für die Aspiration, nicht für die Wirklichkeit.

Dass dabei *Demokratie* die politische Form sein soll, ist auch die Folge der vorausgesetzten Evolutionstheorie (MEAD 1934, S. 281ff.). Wenn Gesellschaft nicht mehr als geschlossene Einheit verstanden werden kann, die autoritär regiert wird, müssen die Interessen der unterschiedlichen Gruppen auf faire Weise ausgetauscht werden, ist Partizipation am gemeinsamen Gut vordringlich und muss für eine ständige Neuanpassung der Institutionen gesorgt sein (DEWEY 1985a, S. 102ff.). Die beste Form dafür ist Demokratie, die nicht einfach Wettbewerb (competition) zwischen Gruppen voraussetzt, sondern als universelle soziale Form oder „universal society" zu verstehen ist (MEAD 1934, S. 282).

DEWEY und MEAD haben versucht, Erziehung ohne pädagogische Sonderwelt zu verstehen, wie dies in der Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts immer wieder behauptet worden war.

- Von ROUSSEAU bis FRÖBEL wurde Erziehung nicht auf „Gesellschaft" bezogen, sondern auf „Natur" und einen von ihr bestimmten Erfahrungsraum (OELKERS 1993).
- Die Gesellschaft konnte so immer unter einem pädagogischen Vorbehalt gestellt werden, mit der Konsequenz, der Erziehung zuzutrauen, die richtige Gesellschaft hervorbringen zu können.
- Die Gesellschaft wurde so konstruiert, dass sie mit dem pädagogischen Zweck vereinbar war.

---

451 *Scientific Method and Individual Thinker* (In: Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude. New York: Henry Holt and Co. 1917, S. 176-227) (MEAD 1964, S. 171-211).

DEWEY und MEAD gehen vom Tatbestand der Demokratie aus und beziehen Erziehung darauf. Die pragmatistische Theorie des Sozialen verweist nicht auf eine Welt ausserhalb der Erziehung, sondern schliesst Erziehung ein, und zwar zu ihren Bedingungen. Eine solche Theorie wäre nicht möglich ohne ein Konzept von Zeit und Prozess, von Situation und intelligenter Anpassung, von Erfahrung und Rekonstruktion, so von Lernen und Handeln, ohne diese Relationen als Dualismen betrachten zu können.

Ähnlich wie für DEWEY, so muss auch für MEAD in Rechnung gestellt werden, dass seine Ansichten über Erziehung aus praktischen Erfahrungen gewonnen und parallel dazu theoretisiert wurden. MEAD hat sich vor dem Ersten Weltkrieg häufig zu reformpädagogischen Problemen geäussert, besonders solchen der Berufsbildung und der Qualifizierung der Industriearbeiterschaft. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn die pädagogische Erfahrung als eine wesentliche Basis für die sozialpsychologische Theorie angesehen wird. Theorie und Praxis der Erziehung sind keine Gegensätze, die nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssten. Vielmehr greift auch hier, was MEAD (1938, S. 50ff.) allgemein als wissenschaftliche Haltung oder entdeckendes Lernen bezeichnet hat (vgl. FRANZOSA 1984). Soziale oder pädagogische Reform ist für MEAD, nochmals gesagt, abhängig von *Arbeitshypothesen*, die mit der Erfahrung getestet werden, also gelingen oder scheitern können. Es gibt weder ein allgemeines Gesetz der Reform noch ein optimales Milieu, jede Reform ist nichts als ein Versuch, mit Arbeitshypothesen die Erfahrung neu zu gestalten.

Das gilt für sämtliche praktischen Probleme, zu denen sich MEAD in pädagogischer Hinsicht äussert, nämlich für

- das soziale Lernen des Kindes (MEAD 1898),
- die Organisation der Elternschaft (MEAD 1903/04),
- den wissenschaftlichen Unterricht in High Schools (MEAD 1906)
- die Entwicklung der Industrieerziehung (MEAD 1907/08),
- die Reformpolitik der Lehrerzeitschriften (MEAD 1907/08a),
- den Zustand der öffentlichen Schulen (MEAD 1907/08b),
- die Arbeiterbildung (MEAD 1908/09, MEAD 1909)
- und nicht zuletzt die Moralerziehung (MEAD 1908/09a).

Unmittelbar nach dem von MEAD als Chairman vorgelegten Bericht über den Stand der Berufsbildung in Chicago und anderen Städten (A Report on Vocational Training, 1912) entstand der grundlegende Aufsatz über *The Social Self* (MEAD 1913), der die zentrale Idee von *Mind, Self, and Society* verdeutlichte (BIESTA 1996). Diese Idee generalisierte die pädagogischen Erfahrungen und brachte sie mit sehr weitreichenden Veränderungen der Erziehungstheorie zusammen. Eine grundlegende Frage war, wie „Geist“ entsteht, ohne, wie in der europäischen Pädagogik, in einen Gegensatz zur Gesellschaft gestellt zu werden. MEADS These geht davon aus, dass Geist aus Kommunikation entstehe und nicht Kommunikation aus Geist:

> „Mind arises through communication by a conversation of gestures in a social process or context of experience - not communication through mind” (MEAD 1934, S. 50).

Geist (mind) kann so nicht, wie bei DESCARTES oder LEIBNIZ, vorausgesetzt werden, aber „Geist“ entwickelt sich auch nicht nach einem logischen oder epistemologischen Schema wie bei PIAGET, sondern Geist ist temporäres Ergebnis sozialer Kommunikation. Nur so kann „Mind“ demokratisiert werden, abgegrenzt von allen elitären Theorien, die „Geist“ als

platonischen Sonderraum erwarten, in dem Ideen tradiert oder besser offenbart werden, was eine „letzte“ Autorität voraussetzt.

Die Theorie der Geste (gesture) geht auf WILHELM WUNDT zurück (ebd., S. 42ff.)[452] und wird als „signifikantes Symbol“ näher gefasst (ebd., S. 47). Gesten lösen Verhalten aus und veranlassen Kommunikation, weil niemand in einer gegebenen Situation sich ihnen entziehen kann und jeder reagieren muss. Man *muss* antworten und so lernen (ebd.).[453] Den Lernmodus nennt MEAD „Internalisierung“:

> „The internalization in our experience of the external conversations of gestures which we carry on with other individuals in the social process is the essence of thinking; and the gestures thus internalized are significant symbols because they have the same meanings for all individual members of the given society of social group, i.e., they respectively arouse the same attitudes in the individuals making them that they arouse in the individuals responding to them: otherwise the individual could not internalize them or be conscious of them and their meanings” (ebd.).

Auch in pädagogischer Hinsicht ist „Sozialität“ wesentlich *Kooperation*, das Verhalten wird durch Anschluss und Nachahmung gesteuert, ohne dabei Personen oder „Vorbilder“ einfach nachzuahmen oder dauerhaft zu verinnerlichen. „Internalisierung“ ist ihrerseits ein Prozess, nicht einfach eine Dauer (duration). Die Theorie bezieht sich auf soziale Winke und Gesten (ebd., S. 53f.), die beim einen wie beim anderen Verhalten auslösen. Der Schrei eines Kindes, so ein Beispiel von MEAD, löst die Sorge der Mutter aus (ebd., S. 54), ohne dass beides auf die Physiologie des Lautes zurückgeführt werden könnte. Der „Schrei“ ist immer zugleich *Symbol*; ohne diesen symbolischen Zusatz wäre die Reaktion der Sorge ein konditionierter Reflex, *mit* dem Symbol „Sorge“ ist „ko-operatives Verhalten“ (ebd., S. 55) möglich. Die Mutter muss die Haltung (attitude) des Kindes übernehmen, anders kann sie nicht auf die Individualität „Kind“ reagieren. Umgekehrt muss das Kind lernen, die Haltung seiner signifikanten Bezugspersonen zu übernehmen, anders könnte es sich nicht von sich selbst lösen.

Die Verhaltensweisen *Anderer* werden generalisiert (ebd., S. 158). Erziehung ist Lernen an den Haltungen Anderer, vorausgesetzt soziale Wechselwirkung. Das Kind lernt weder *allein* noch *mehr* als die Erwachsenen, vielmehr ist seine Entwicklung funktional (ebd., S. 288) zur Anpassung an die Gesellschaft:

> „In so far as the child does take the attitude of the other and allows that attitude of the other to determine the thing he is going to do with references to a common end, he is becoming an organic member of society” (ebd., S. 159).

„Organic“ darf nicht missverstanden werden, es geht nicht um die Einpassung in eine Gemeinschaft, die das Kind passiv lässt, sondern um „effective adjustment“ (ebd., S. 368), ohne die das Kind sich nicht entwickeln könnte. Indem das Kind auf Andere reagieren lernt, lernt es zugleich, auf sich selbst zu reagieren, und dies in fortlaufender Differenzierung seiner

---

452 Völkerpsychologie, Bd. I (1900).

453 “Gestures become significant symbols when they implicitly arouse in an individual making them the same responses which they explicitly arouse, or are supposed to arouse, in other individuals, the individuals to whom they are addressed; and in all conversations of gestures within the social process, whether external (between different individuals) or internal (between a given individual and himself), the individual’s consciousness of the content and the flow of meaning involved depends on his taking the attitude of the other toward his own gestures” (MEAD 1934, S. 47).

Fähigkeiten (ebd, S. 371). „The child has become, through his own impulses, a parent to himself“ (ebd., S. 369).

Die „moderne Erziehung“, so MEAD, betone nicht zufällig die zentrale Rolle des Spiels (ebd., S. 159/160), also der sozialen Wechselwirkung. Das Spiel ist gleichsam das Modell des sozialen Lebens:

> „What goes on in the game goes on in the life of the child all the time. He is continually taking the attitudes of those about him, especially the rôles of those who in some senses control him and on whom he depends. He gets the function of the process in an abstract sort of a way at first. It goes over from the play into the game in real sense. He has to play the game. The morale of the game takes hold of the child more than the larger morale of the whole community. The child passes into the game and the game expresses a social situation in which he can completely enter; its morale may have a greater hold on him than that of the family to which he belongs or the community in which he lives” (ebd., S. 160).

Die Spiele sind nicht spezifiziert, MEAD erklärt die Logik des Spiels nicht anhand der kulturellen Differenz von Kinderspielen, sondern im Blick auf ihren sozialisierenden Effekt. Daher kann MEAD eine allgemeine und abstrakte Definition von „Erziehung“ geben:

> „Education is definitely *the process of taking over* a certain organized set of responses to one’s own stimulation; and until one can respond to himself as the community responds to him, he does not genuinely belong to community” (ebd., S. 265; italics J.O.).

Das Kind muss sich auf die Gruppe einstellen können, der es während der Erziehung angehört, sein „Selbst“ antwortet unaufhörlich auf die sozialen Antworten (social responses), die die Gemeinschaft bereitstellt und mit denen das Kind fragend umgeht (ebd.). Das Selbst, anders gesagt, entsteht durch Kooperation (ebd., S. 317), “it is made possible through the identical reaction of the self and the others” (ebd.).

Gleichzeitig muss der Adressat deutlich sein, den MEAD im Anschluss an WILLIAM JAMES als *me* oder *I* bezeichnet. Das Selbst übernimmt die Sozietät, das *I* oder das *me* antworten darauf in Freiheit oder Initiative, wie MEAD formuliert (ebd., S. 177). Kinder werden nicht länger als „kleine Erwachsene“ (little adults) angesehen (ebd., S. 318), weil und soweit Erwachsene sich in Kinder hineinversetzen - ihre Rolle übernehmen - können. Das, so MEAD, gelte ubiquitär, also unabhängig von lokalen Kulturen oder Mentalitäten. „Moderne Erziehung“ ist daher ein grundlegender neuer und historisch einmaliger Interaktions- oder Beziehungsmodus. Er setzt die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen voraus, aus der sich die Notwendigkeit zur Kooperation erst ergibt:

> „Such a distinction ... does lie between the infant and the human society in which he enters. He cannot have the whole self-consciousness of the adult; and the adult finds it difficult, to say the least, to put himself into the attitude of the child. That is not, however, an impossible thing, and our development of modern education rests on this possibility of the adult finding a common basis between himself and the child” (ebd., S. 317).

Die tragfähige Beziehung wird sozial hergestellt, sie ist nicht Teil der Natur. Sie entsteht nicht aus Mutterliebe oder aus Pflicht, sondern wird durch soziale Koordination oder

Kooperation aufgebaut, wobei das Kind mit zunehmender Egalität beteiligt sein muss. Demokratie wäre so in der Basis des Prozesses angelegt und könnte nicht einfach als ein Ziel unter anderen verstanden werden. Die pädagogische Beziehung wird fortlaufend ausgehandelt und abgestimmt, sie ist nicht durch ein strukturelles Gefälle gekennzeichnet, in dem die Autorität sich allmählich und unabsehbar für das Kind überflüssig machen soll.

Das Kind, nochmals, „verinnerlicht“ keine Autoritäten, sondern lernt, mit den Persönlichkeiten (personalities) seines sozialen Feldes umzugehen. Auf diese Weise strukturiert sich sowohl das soziale Feld als auch das soziale Selbst, wenn man voraussetzen kann, dass andere Personen für kleine Kinder erst allmählich Kontur gewinnen.

> „As social objects, the others with whom the child plays are uncertain in their outlines and shadowy in their structure. What is clear und definite in the child's attitude is the *reaction* in either rôle, that of the self or the other. The child's earliest life is that of social activities, including this reflexive stimulation and response, in a field, in which neither social nor merely physical objects have arisen with definiteness” (ebd., S. 376).

Das soziale Selbst ist so nicht der Adressat der Erziehung, die wie von Aussen auf das Kind zukäme. Vielmehr nutzt das Kind die Qualität der sozialen Erfahrung, um sich selbst aufzubauen. Auch und gerade für die Erfahrung von Kindern gilt: „The Self exists only in relationship with other selves and cannot be reached except trough other selves” (MEAD 1982, S. 155). Man kann nur Erfahrungen mit anderen machen, wenn man sein Selbst in diese Erfahrungen nicht nur eingibt, sondern daran entwickelt. Andere (others) müssen im Lernfeld des Kindes notwendig vorhanden, das Selbst kann sich nicht direkt auf sich selbst beziehen (ebd.). Das würde bedeuten, dem Kinde müsste eine primäre Erkenntnis seines „Selbst“ zugeschrieben werden, einen inneren Kern der Identität, der vor jeder Erfahrung immer schon präsent ist (ebd., S. 156).

Das, so MEAD, ist die allgemeine Annahme hinter vielen Erziehungstheorien, die so gebaut sind, dass sie einen festen Adressaten benötigen, der sich selbst mitteilen könnte, ohne als Selbst aufgebaut worden zu sein. Aber das würde verlangen, Kinder von Innen her und unabhängig vom sozialen Kontext ihrer Erfahrung verstehen zu können, was ausgeschlossen werden muss.

> „The self cannot arise in experience except as there are others there. The other is essential to the appearance of the self. We do not approach the organism from within. There are pains and pleasures within the organism, but the child does not delimit its organism from inside its own skin. The actual process begins at the periphery and goes to the center. The child experiences sound, etc. before it has the experience if its own body; there is nothing in the child that arises as his own experience and then is referred to the outside thing. There are hurt fingers, but they are not referred to the self until the child enters into relationship with others” (ebd., S. 156).

Erziehung ist daher mit der Metapher “meeting of minds” (Mead 1938, S. 52) gut getroffen. Es geht um Prozesse der fortlaufenden Abstimmung und der intellektuellen Kooperation unter der Voraussetzung, dass „a one to one correspondance“ ausgeschlossen werden muss (ebd.). In der Erziehung wie überhaupt im sozialen Leben hat die Korrespondenztheorie der Wahrheit keine Geltung, weil sie ausschliessen muss, dass *neue* Elemente die Interaktion bestimmen. Genau davon aber muss die Theorie ausgehen. Auch und gerade Erziehung muss „problematic situations“ bearbeiten, und dies auf Dauer.

„In any education that is worthy of the name, what is acquired does go toward the solution of the problems that that we all carry with us, and is the subject of reflection, and leads to the fashioning of new hypotheses and appearance of new objects; but this takes place after the communication which is the mutual indication of objects and characters by the use of gestures which are common symbols, that is, symbols with identical references" (ebd.).

Das gilt für jedes Alter und alle Formen menschlichen Verhaltens.

- Noch die aus Erwachsenensicht absurdesten Konstruktionen von kleinen Kindern sind Versuche intelligenter Problemlösungen (ebd., S. 90/91).
- Sie wollen etwas erklären, testen Ideen und probieren Hypothesen aus „by its fitting into their experience so that it can become a part of this world" (ebd., S. 91).
- In diesem Sinne erforschen die Kinder ihre Welt und müssen lernen, ihre Methoden zu verbessern (ebd.).

Kleine Kinder lernen, ihre Balance zu halten, sie lernen sich selbst und ihre Umwelt zu kontrollieren, „in getting the proper adjustment for his own ultimate response" (ebd., S. 109). Dieses „mapping of enviroment" (ebd., S. 134) wäre nicht möglich ohne verständnisvolle Kooperation der Erwachsenen (adults), die am gleichen Erfahrungsraum teilnehmen. Erziehung kann so als demokratische Kooperation verstanden werden, die eine „Opposition" (ebd., S. 656) zwischen Kindern und Erwachsenen ausschliesst, weil ihr das die soziale Basis entziehen würde.

5.3. Demokratie als Referenzrahmen für die Theorie

Fragt man nach einem „Referenzrahmen“ für die pädagogische Theorie, also einen Rahmen, in dessen Grenzen die Theorie Geltung finden soll, und behauptet, es sei in politischer Hinsicht die Demokratie, dann handelt man sich eine Reihe von schwierigen Problemen ein, etwa nach dem Zweck einer solchen Theorie oder nach dem praktischen Nutzen. Nicht das geringste Problem ist, dass Demokratie in der traditionellen Erziehungstheorie *keinen* - ausdrücklichen - Referenzrahmen darstellt. Das gilt mindestens für die europäischen Ansätze, die fast alle protestantisch geprägt sind und das eigene Objekt, also das Kind oder den Menschen, immer in ein abstraktes Verhältnis zur „Welt“ oder zur „Gesellschaft“ gesetzt haben. Seit dem 18. Jahrhundert war für diese Theorie wesentlich nur zweierlei interessant, die Einführung des Individuums *in* die Gesellschaft oder seine Befreiung *von* der Gesellschaft. Im ersten Falle steht das Individuum der Gesellschaft gegenüber und wird in sie integriert, im zweiten Falle ist das Individuum gehalten, Gesellschaft von sich abzuschütteln, sie vermeiden oder aus sich heraus zu erneuern.

Zum Nachweis dieser Thesen dienen allerlei Hilfskonstruktionen, etwa die der „Verinnerlichung“ der Gesellschaft oder der fortlaufenden „Emanzipation“ von Gesellschaft, die sämtlich nicht besonders plausibel sind, weil Individuum und Gesellschaft wie ein innerer kleiner und ein äusserer grosser Raum betrachtet werden, die irgendwie in ein Verhältnis gesetzt werden müssen. Der innere Raum oder die „Seele“ lässt wie ein *Mikrokosmos* verstehen, den ein *Makrokosmos* ständig begleitet oder besser umfasst, wobei *mehr* oder *weniger* Übereinstimmung bestehen kann. Erziehung lässt sich so abstrakt als Annäherung oder Distanzierung von „Individuum“ und „Gesellschaft“ fassen, ein Verhältnis, dem alle Spezifika fehlen. Die Theorie fasst und variiert nur das eigene Schema, keine Beobachtungen der Wirklichkeit, so dass sie auch durch Erfahrungen nicht korrigiert oder wenigstens konkretisiert werden kann. Sie stimmt einfach immer und kann so weder klüger werden noch sich selbst zurück nehmen.

CHARLES SANDERS PEIRCE hat in seiner Kritik des Positivismus aus dem Jahre 1867 gefragt, was der *Zweck* einer Theorie sei. Die Antwort klingt merkwürdig:

> „Ich würde den Zweck einer Theorie wie folgt definieren: einen Bewusstseinsfaden durch verschiedene Stadien des Bewusstseins hindurch verfolgen“
> (PEIRCE 1995, S. 65).

Die Metapher des „Bewusstseinsfadens“ klingt seltsam, aber was immer es damit auf sich haben mag und mehr noch, was immer der „Zweck“ einer Theorie sein mag, die Ausführung des Zwecks muss Eingang in die Theorie selbst finden. Keine Theorie bildet einfach Wirklichkeit ab. Anders als der Positivismus sagt, die Wirklichkeit besteht nicht aus Fakten, die die Theorie aufsammeln kann, und die Theorie kann sich nicht darauf verlassen,

dass Gesetze der Natur ihr den Weg weisen. Eine *Theorie* ist zunächst nichts als eine *Überzeugung*.

> „Etwas als Theorie zuzulassen, ist … dasselbe wie davon überzeugt zu sein (believe). Denn obwohl in der Umgangssprache mit der Anerkennung als Theorie die Vorstellung von *Vorläufigkeit* verbunden ist, gilt dies doch für jede Überzeugung und macht lediglich einen Unterschied dem Grade nach, was die allgemeine logische Überlegung zur Sache nicht berührt. Wir müssen deshalb von allem, was zur Ausführung des Zweckes einer Theorie nötig ist, überzeugt sein, ob es sich dabei um etwas der Beobachtung Zugängliches handelt oder nicht. Als einzige Frage bleibt, ob etwas, das direkter Beobachtung nicht zugänglich ist, deshalb notwendig ist“ (ebd.,. S. 65/66).

„Erziehung“ im Sinne der abstrakten Bezeichnung des Wortes ist direkter Beobachtung nicht zugänglich. Wir können „sie“ nicht sehen, es gibt sie als solche nicht sinnlich, während unsere Überzeugungen *über* „Erziehung“ auf erstaunliche Weise stabil sind. Pädagogische Theorien entwerfen sich in aller Regel nicht als vorläufige Hypothesen, sondern als Gewissheiten. Das zeigt sich an den grossen Sicherungen der pädagogischen Grundüberzeugungen, etwa

- die Gestaltung der Gemeinschaft (PLATO)
- den Geist als *tabula rasa* (LOCKE)
- die Natur des Kindes (ROUSSEAU)
- die Kultur und ihre Geschichte (HUMBOLDT)
- den Fortschritt der Gesellschaft (DEWEY)
- die Entwicklung des Geistes (PIAGET).

Alles das ist nicht direkt beobachtbar, sondern kann nur erschlossen und mehr oder weniger plausibel begründet werden. Irgendwie leuchtet es ein, dass Gemeinschaften pädagogisch gestaltet werden können, dass Ideen nicht *vor* der Erfahrung im Geist sein können oder dass Kinder nicht nur „Geist“, sondern auch und vielleicht sogar tiefer „Natur“ sein müssen. Natürlich ist die Gesellschaft des 20. Jahrhunderts in vielen Hinsichten nicht die des 18., und dieser Wandel kann in nicht wenigen Sektoren als Verbesserung oder Fortschritt bezeichnet werden, ohne dass „Fortschritt“ *als solcher* zugänglich wäre. Er kann hinterher konstatiert werden, ohne vorher gewusst werden zu können. Fortschritt kann Hypothese sein, aber nicht Erfahrung vor der Erfahrung. Schliesslich: Natürlich wachsen Kinder und differenziert sich ihr geistiges oder kulturelles Verstehen, ohne einen beobachtbaren Tatbestand „Entwicklung“ vor Augen zu haben, der sich ja immer nur in Situationen zeigen kann.

Wenn wir, wie PIAGET, Kinder beobachten, sehen wir zu einem bestimmten Zeitpunkt Akteure in einem spezifischen Handlungskontext, nicht ihre „Entwicklung“, die immer nur induktiv erschlossen werden kann, als Prognose oder Rekonstruktion von Erfahrung. Beobachtungen an mehreren, nacheinander folgenden Zeitpunkten der gleichen Akteure oder Akteursgruppen legen Schlüsse nahe, die sich auf das beziehen, was beobachtet wurde, aber dabei nicht stehen bleiben, sondern eben *Theorien* bilden, wobei hingefügt werden muss, dass niemand rein aus den Beobachtungsdaten Theorien entwickeln kann, weil immer ein Bildungsvorlauf vorausgesetzt werden muss, ohne den gar keine wissenschaftlichen Probleme entstünden. Ohne Initiation in einen Fachzusammenhang könnte niemand mit der Forschung beginnen, weil gar nichts Lohnendes fraglich werden würde. Das gilt *mutatis mutandis* auch für das forschende Lernen von Kindern.

PEIRCE geht davon aus, dass sein Befund zur „direkten Beobachtung“ allen Theorien und so allen Überzeugungen gemeinsam ist.

- „Es (handelt) sich um Schlussfolgerungen vom Beobachteten auf das Unbeobachtete - vom Erfahren der Gegenwart auf das Erfahren der Zukunft.
- Nun wird jeder einsehen, dass die Zukunft nicht beobachtet werden kann - es sei denn, die Gegenwart wäre es nicht -, so dass wir entweder zu Schlussfolgerungen gelangen oder auf Tatsachen schliessen, die absolut unbeobachtbar sind.
- Dies ist der entscheidende Einwand gegen den Positivismus“ (ebd., S. 66).

Im Positivismus werden Gesetze oder Tatsachen als zeitlose Gegebenheiten angenommen, die unabhängig vom Beobachterstandpunkt zustande kommen und lediglich entdeckt oder beschrieben werden müssen. Aber, so PEIRCE, niemand kann beobachten, „dass die Zeit *fliesst*“ (ebd.), während doch Wandel in der Zeit stattfindet.

> „Jede Wissenschaft ist auf Nachweise aus der Vergangenheit angewiesen, und ein anderer Nachweis, ausser durch Erinnerung, ist einfach etwas, das durch direkte Beobachtung nicht verifiziert werden kann“
> (ebd.).

Beobachtungen der Gegenwart und Erinnerungen der Vergangenheit formen ein Bild oder eine Überzeugung, die nicht *mehr* aussagen kann, als ihr Entstehungskontext zulässt.

> „Wenn eine Theorie mehr erschliesst, als zu beobachten möglich ist, kann sie nicht durch direkte Beobachtungen verifiziert werden und ist deshalb völlig haltlos und metaphysisch“
> (ebd., S. 67).

Wissenschaft basiert auf Beobachtung, ohne Beobachtungsdaten hat die Theorie keine Basis. Soll sie so angelegt sein, als „Theorie ohne Basis“, muss das gesagt werden. Anders wäre die Theorie ein Schwindel mit dem Etikett. Diese Grundannahme wird dann gegen den Positivismus so gewendet:

> „Verifikation ist das Schlüsselwort des Positivismus. Aber es lässt sich leicht einsehen, dass ein Aussagesatz (proposition) niemals durch direkte Beobachtung in der Hinsicht verifizierbar ist, ob er auch so ist, wie wir annehmen können (aufgrund vorliegender Falsifikation), dass etwas beobachtet wird; es sei denn, dass er auch so ist, wie wirklich beobachtet werden kann. Die Maxime der Positivisten muss sich deshalb auf *tatsächlich mögliche* Beobachtungen beziehen und nicht auf solche, wie sie *denkbarerweise* möglich sind“
> (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Die Beobachtungen *denkbarerweise* beruhen auf, wie es heisst, „Vermutungen“, über die nicht entschieden werden kann. Denken wir nicht an das Wort „Erziehung“, sondern an den damit bezeichneten Erfahrungsraum, der direkter Beobachtung zugänglich ist, dann bilden wir offenbar nicht lediglich Vermutungen, wenn wir über diese Erfahrungen sprechen.

- Wir können sehen und hören, wie Kinder spielen,

- wir können sehen und hören, wie sie sich streiten und vertragen,
- wir können wahrnehmen, wie Eltern mit ihren Kindern argumentieren,
- wir sind imstande, Lehrkräfte bei der Arbeit zuzuschauen
- und können versuchen zu verstehen, was sie tun.

Auf dieser Konkretionsstufe sind Tatbestände, die der Erziehung zugerechnet werden, nicht strittig. Soziale Beobachtungen[454] sind freilich immer eine Verzerrung, weil „Innen" und „Aussen" unterschieden werden müssen und Beobachter, die von Aussen kommen, immer als Fremde wahrgenommen werden, soweit das Innen als stabile Sozialität konstituiert ist. Wir beobachten das Verhalten Anderer und schliessen induktiv auf allgemeine Verhältnisse, ohne die Realität des Beobachteten zu bezweifeln. Was zweifelhaft werden kann, ist die aus den Beobachtungsdaten gewonnene Theorie, wenn sie dem widerspricht, was beobachtet wird. Theorien verallgemeinern, aber das Allgemeine ist nie direkt zugänglich (PEIRCE 1991, S. 99f.). Daraus müsste eigentlich folgen, dass neue und abweichende Beobachtungsdaten Theorien verändern können und in bestimmten Fällen auch müssen. Erziehungstheorien aber sind im historischen Längsschnitt erstaunlich stabil, auch wenn gelegentlich die Semantik ausgewechselt wird und neue Autorennamen den Diskurs bestimmen. Warum aber können wir PLATO, ROUSSEAU oder PIAGET lesen und den Eindruck gewinnen, das Gelesene hat etwas zu tun mit unseren Überzeugungen?

PEIRCE (1995, S. 357) ging davon, dass „wirkliche Forschung nicht beginnen kann, bevor nicht wirklicher Zweifel entsteht", die Forschung aber sofort aufhört, wenn eine Überzeugung erreicht ist. An Erziehungstheorien kann man aus vielen Gründen zweifeln, während sie zugleich auf sehr stabile Weise Überzeugungen festlegen. Pädagogische Überzeugungen bilden sich in der Geschichte des Diskurses immer wieder neu, sie haben eine alltagssprachliche Basis und müssen moralische Plausibilität finden.

- Wer an einer Theorie zweifelt, bezieht sich auf eine andere;
- wer Erziehung als solche bezweifelt, kann dies nur abstrakt tun;
- keiner dieser Zweifel kommt ohne moralische Überzeugung aus, die selbst nicht bezweifelt wird.

Dann aber ist die Frage, wie sich der Referenzrahmen der Theorie ändern lässt, wenn er von starken Überzeugungen gesichert ist? Und wie kommen die kulturellen Unterschiede zustande, wenn doch alle Theorien universell angelegt sind, also sich *nicht* auf spezielle Kontexte beschränken?

Ich werde diese Fragen im Folgenden anhand politischer Präferenzen der Reformpädagogik diskutieren und dabei nochmals auf die Differenz kontinentaleuropäischer und angelsächsischer Entwicklungen zurückkommen. Hauptsächlich interessiert mich dabei, welche politischen Überzeugungen sich durchsetzen, ob sie korrigiert werden konnten und wie dies geschehen ist. Pädagogische Theorien haben auch dann einen politischen Hintergrund, wenn sie dies explizit oder implizit ablehnen. Aber das ist ein seltener Fall, wie sich etwa an der MONTESSORI-Pädagogik zeigen liesse. Sie will strikt apolitisch sein und ist doch auf verschiedene politische Systeme hin angepasst worden, darunter den italienischen Faschismus. Fast immer aber ist die „neue Erziehung" der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts dezidiert und direkt politisch begründet. Das Problem ist so, nicht *ob*, sondern *welche* politischen Modelle und Zielsetzungen ins Spiel gebracht werden.

---

[454] Beobachtungen von Personen über andere Personen. PEIRCE geht darauf nicht gesondert ein.

In Kontinentaleuropa, speziell in Deutschland, sind Begründungen politischer Reformpädagogik mit *Demokratie* selten. Liberale Vorgaben Mitte des 19. Jahrhunderts, die ihrerseits eher marginal waren (wie RÜMELIN 1846 oder HEGENER 1848), sind am Ende des Jahrhunderts vergessen. Wenn es vor 1914 Reflexionen über „demokratische Pädagogik" (GANSBERG 1911) oder „Erziehung zur Demokratie" (LAVISSE et al. 1907) gab, dann eher im methodischen Verständnis, als „partnerschaftlichen Unterricht" oder „Selbstregierung" in der Schule (KLATT 1911), ohne dabei eine demokratische Gesellschaft vorauszusetzen oder anzustreben. Demokratie war Verhalten im pädagogischen Nahraum, das einen Erziehungszweck erfüllen sollte und nicht politisch verstanden wurde. Das gilt nicht nur Deutschland. Auch in England, Italien oder Frankreich sind Erziehungstheorien nur sehr marginal auf das politische System bezogen worden.

Nach dem ersten Weltkrieg änderte sich das Bild insofern, als sich sozialistische, bolschewistische und faschistische Weltanschauungsblöcke entwickelten, aus denen jeweils Konzepte politischer Erziehung hervorgingen. Sie waren sämtlich konträr zu einer liberalen Demokratie eingestellt, die als historisch auslaufendes Modell verstanden werden konnte. In den sozialistischen Optionen wurde „Demokratie" oft mit „bürgerlicher Gesellschaft" und „Kapitalismus" gleichgesetzt, die „demokratische Erziehung" sollte dann zur *Überwindung* dieser Gesellschaft eingesetzt werden (LÖWENSTEIN 1976 und diverse andere). Auf der faschistischen Seite war die „Erziehung zur Volksgemeinschaft" dezidiert antidemokratisch, eine Orientierung am „Führerprinzip" gab es in Deutschland seit der Jugendbewegung mit starken Präferenzen für Gruppenerlebnisse und volkspädagogische Dienlichkeit (ROTH 1938 und diverse andere). Der Semantik „Demokratie" tat das allerdings keinen Abbruch. JOHN DEWEY (1987, S. 296) gab 1936 seiner Verwunderung darüber Ausdruck, dass beide Diktaturen für sich den Namen „demokratisch" beanspruchten. Die „wahre Demokratie" sollte erst hergestellt werden, im Kollektiv oder in der Volksgemeinschaft, ohne Freiheit vorauszusetzen. „Freiheit" war die pejorative Formel für westliche Dekadenz.

FRIEDRICH WILHELM FÖRSTER hatte 1907 von Zürich aus[455] *„amerikanische Methoden und Experimente"* der „Selbstregierung" in demokratischen Schulen als Reformstrategie empfohlen, die einem europäischen Publikum[456] nahe gebracht werden sollte. Bekannte Modelle sind etwa WILSON GILLS[457] *School City* in New York oder die von WILLIAM GEORGE[458] gegründete *Junior Republic* in Freeville im Staate New York.[459] GILL ging davon

---

[455] FRIEDRICH WILHELM FÖRSTER (1869-1966) kam 1896 von Berlin nach Zürich. Er habilitierte sich 1898 für Philosophie an der Universität Zürich, 1901 an der ETH. 1911 lehnte der Regierungsrat des Kantons Zürich einen Antrag auf Erweiterung der *Venia Legendi* für die gesamte Pädagogik ab. FÖRSTER folgte daraufhin einem Ruf an die Universität Wien. 1914 wurde er an die Universität München berufen, FÖRSTER versah die Professur bis 1920, bevor er unter dem Druck der nationalistischen Studentenschaft den Lehrstuhlö aufgab. Er kehrte in die Schweiz zurück und musste erleben, wie seine Schriften 1935 in Deutschland verbrannt wurden. 1942 ging FÖRSTER in die USA, 1964 kehrte er abermals in die Schweiz zurück. FÖRSTER ist europaweit als Schriftsteller der Reformpädagogik rezipiert worden, ohne einer liberalen „neuen Erziehung" das Wort zu reden. Förster war konsequenter Pazifist (vgl. PASCAL 1999).

[456] FÖRSTER war ein viel übersetzter Autor mit Lesern in ganz Europa. Er repräsentierte eine einflussreiche literarische oder essayistische Reformpädagogik, die in der Rezeption weitgehend unterschlagen wird (vergleichbar THEODOR LESSING und diversen anderen)

[457] WILSON L. GILL war Präsident der *Patriotic League* von New York City. Die *Patriotic League of the Revolution* wurde 1882 gegründet.

[458] WILLIAM REUBEN GEORGE (1866-1936) war ein New Yorker Geschäftsmann, der sich in der *Fresh Air Fund Charity* der *New York Tribune* engagierte. Mit diesem Fonds wurden zwischen 1890 und 1894 Sommerkolonien für Schulkinder organisiert. GEORGE war davon überzeugt, dass diese kostenlosen Kolonien eher das Gegenteil von dem hervorbrachten, was sie intendierten, nämlich eine Verstärkung von Verwahrlosung und Kriminalität der älteren Kinder und Jugendlichen. Aus dieser Erfahrung entstand der Plan, eine permanente und sich selbst unterhaltende Kolonie zu gründen.

aus, dass Verfassung und Unterrichtsmethoden in den öffentlichen Schulen nicht demokratisch seien. Die Schüler hätten keine demokratischen Rechte und seien undurchsichtigen Autoritäten unterworfen, die sie regierten, ohne von ihnen gewählt worden zu sein. Das Konzept der *School City* verwandelte die autoritäre Schule in eine Republik, in der die Schüler mitregieren, also exekutive, legislative und juridische Funktionen übernehmen. Zur Überraschung der Lehrkräfte erwiesen sich die Schüler als sehr geschickt in diesen Funktionen. Sie enttäuschten das Vertrauen nicht und entwickelten Stolz über ihre Selbstregierung (GILL 1913).

Die erste *Junior Republic* entstand 1895 in Freeville. Sie wurde gegründet für adoleszente Jugendliche, die entweder vernachlässigt wurden oder delinquent geworden waren. Auch hier war Selbstregierung ein Grundprinzip, nur eben bezogen auf eine sozialpädagogische Einrichtung und nicht auf eine öffentliche Schule. Die Machtbalance mussten die Jugendlichen demokratisch aushandeln, wobei wiederum zwischen Legislative, Exekutive und Jurisdiktion unterschieden wurde. Es gab eine gesetzgebende Körperschaft, ursprünglich sogar unterschieden zwischen Repräsentantenhaus und Senat, später[460] organisiert als ständige Versammlung, die über die Grundregeln des Zusammenlebens zu befinden hatte. Die zentrale Maxime war Respekt vor dem Gesetz, die delinquenten Jugendlichen sollten lernen, nicht nur, wie Gesetze auf demokratischem Wege zustande kommen, sondern vor allem, dass sie eingehalten werden müssen. 1908 waren 70 Mädchen und 90 Jungen Mitglieder dieser selbst verwalteten Republik. Sie mussten sich ihren Lebensunterhalt verdienen und sollten auch in dieser Hinsicht eine möglichst authentische Miniatur der amerikanischen Gesellschaft erfahren. „Nothing without Labour“ war das Motto[461] der Kolonie (GEORGE 1910, COMMONS 1898, LINCOLN 1900).

Bereits der deutsche Ausdruck für das amerikanische „self-government“ ist kennzeichnend für die Wahrnehmung, denn das Wort „Selbstregierung“ wird nicht mit pädagogischen Republiken, sondern mit *Schulstaaten* zusammen gebracht. Schulen sind für deutsche Autoren staatliche Anstalten, keine öffentlichen Einrichtungen, die sich selbst das Gesetz geben könnten. In der deutschsprachigen Rezeption ist auffällig, dass von den bekannteren Autoren nur FÖRSTER Chancen sieht, die Versuche mit Selbstregierung übertragen zu können, ohne allein schon die Herkunft - *Amerika* - als pädagogische Unmöglichkeit zu betrachten. Aber auch FÖRSTER sieht die „Selbstregierung“ in Schulstaaten nicht wirklich in einem demokratietheoretisch versierten Zusammenhang, der auf das politische System bezogen werden könnte.

FÖRSTERS primäres Interesse ist *Moralerziehung.* Er diskutiert die amerikanischen Erfahrungen unter dem Stichwort „Reform der Schuldisziplin“. Disziplin, so die These, lasse sich in einem partizipatorischen System besser bewerkstelligen als mit der herkömmlichen Lehrerautorität. Die Schule[462] werde von den amerikanischen Autoren als politisches „Gemeinwesen“ verstanden, Klassen seien demokratische Wahlbezirke, die sich auf ein öffentliches Leben beziehen, also auf konflikthafte Prozesse des Aushandelns.

- Schüler wählen ihre Repräsentanten,
- sie lernen debattieren,
- lernen, ihre *nominating speech* wirkungsvoll darstellen,

---

[459] Die *Junior Republic* hat über HOMER LANES (1875-1925) englische Gründung *Little Commonwealth* (1913-1918) auch das Konzept von *Summerhill* beeinflusst. LANE war zuvor Erzieher in der *George Junior Republic*.
[460] Seit 1899.
[461] So hiess auch ein Handbuch (manual) der *George Junior Republic*, das 1909 in siebter Auflage vorlag.
[462] Beschrieben wird die *Lagrange-City*-Schule in Toledo (Ohio).

- sie müssen politische Urteilskraft herausbilden,
- die öffentliche Meinung respektieren, usw. (FÖRSTER 1908, S. 150ff., 162ff.).

Dieses System, so zitiert FÖRSTER die Lehrkräfte, übe Disziplin „spielend“, weil Regeln eingehalten werden müssen und Verfahren die Auseinandersetzung bestimmen (ebd., S. 165/166). Wir haben es, kommentiert FÖRSTER eigenwillig, „mit einem *‚sozialpädagogischen‘* Unternehmen ersten Ranges“ zu tun, mit Erziehung zur „Gewissenhaftigkeit“ und „Verantwortung“, also mit Moral und nachgeordnet mit Demokratie (ebd., S. 161, 166ff.). Das gelte auch für „self-government“ in Schweizer Schulen, die sich nach dem Vorbild der *Landsgemeinde* organisierten (ebd., S. 168ff.).[463] Die „Selbstregierung“ diene der „Selbstverantwortung“, und wenn mit der „öffentlichen Meinung“ statt mit körperlichen oder psychischen Strafen erzogen werde, dann in diesem moralischen Sinne (ebd., S. 170).

Für deutsche Reformpädagogen war hier bereits das Überschreiten der Grenze politischer Reformpädagogik gegeben. Ein hervorstechendes Beispiel ist HUGO GAUDIG, der sich 1917[464] mit dem amerikanischen „self-government“ auseinandersetzte und darin nur einen *Gegensatz* zur Schule als *Gemeinschaft* erkennen konnte. Die „amerikanische Importidee”, heisst es spitz, definiere „Selbstregierung der Schüler ... unter Verwendung *staatlicher* Formen”, während die Gemeinschaft der Schüler eine *organische* Verbindung sein müsse (GAUDIG 1922, Bd. I/S. 175; Hervorhebung J.O.). Die Ablehnung „amerikanischer“ Reformpädagogik wird geradezu zum nationalpolitischen Bekenntnis:

> „Bei uns Deutschen, die wir durch die lange Gewöhnung geschichtlichen Denkens gelernt haben sollten, unorganische Formübertragungen an der Schwelle zurückzuweisen, hätte die grosse Weisheit, dass die Schule kein Staat ist, genügen sollen, das Ideengebilde der *school-city* in seinen wesentlichen Momenten abzulehnen“ (ebd., S. 176).

Aber gerade die deutsche Schule *ist* staatlich, nur die Phantasie der „Gemeinschaft“ ist imstande, diesen Zusammenhang auszublenden. Im Blick auf die amerikanischen Erfahrungen übersieht GAUDIG, dass es sich um konkrete Versuche gehandelt hat, keineswegs um „Ideengebilde“, bei denen man ohnehin nicht wüsste, wie sie „unorganische Formübertragungen“ vornehmen könnten. „Unorganisch“ ist alles, was mit parlamentarischer Demokratie und so mit repräsentativer Beteiligung zutun hat. GAUDIG formuliert seine „Ablehnung“ in „schroffer“ Form so:

> „Parlamentswahlen, Zusammenkünfte in Parlamentsform, Parlamentsreden der Jünglinge, Parlamentsbeschlüsse in der Schule gehören für mich zu den

---

[463] FÖRSTER bezieht sich auf Interviews mit Toggenburgischen Lehrkräften (FÖRSTER 1908, S. 168).

[464] GAUDIGS Schrift *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit* ist eine zweibändige Sammlung von Aufsätzen und Einzelschriften, die 1917 zuerst veröffentlicht wurde. HUGO GAUDIG (1860-1923) studierte Philologie und Theologie in Halle, war anschliessend Gymnasiallehrer, unter anderem an den *Franckeschen Stiftungen* in Halle, und wurde 1900 zum Direktor der *Höheren Mädchenschule* nach Leipzig berufen. Hier entstand ein Lehrerinnenseminar mit angeschlossener Übungsschule unter GAUDIG. Sein Konzept der „freien geistigen Schularbeit“ führte die *Arbeitsschule* aus dem Kontext der Handwerkserziehung heraus und machte daraus ein Prinzip der allgemeinen Schulreform, das Erleben und Selbsttätigkeit, in diesem Sinne Persönlichkeitsbildung, in den Mittelpunkt stellte. GAUDIGS *Didaktische Ketzereien* von 1904 kritisierten folgenreich den „fragend-entwickelnden” Frontalunterricht.

Ungeheuerlichkeiten. Noch ungeheuer ist ein Gerichtswesen auf den Schulbänken.[465] Das Ungeheuerlichste aber dünkt mich das Beamtentum der Knaben und Jünglinge" (ebd.).

Im System des *self-government* wählt die Schülerschaft Vertreter für bestimmte Sachgebiete, die für begrenzte Zeit ein Ressort führen sollen. GAUDIG sieht darin „Beamte", die den „Geist der... Selbstregierung zerstören" würden, der nur aus der „Natur der Schulgemeinschaft" heraus erwachsen könne (ebd.). „Selbstregierung" ist daher kein politisches, sondern ein methodisches Prinzip, das nichts mit *self- government* zu tun haben soll. Positiv also wird „Selbstregierung" von GAUDIG dezidiert unpolitisch verstanden, als Prinzip der schulischen Lernarbeit, nicht der staatsbürgerlichen Erziehung (ebd., S. 177). GAUDIGS Gegner war GEORG KERSCHENSTEINER (1928), der ein staatsbürgerliches Konzept der Arbeitsschule begründet hatte, das sich aber insofern gar nicht von GAUDIG unterschied, als auch KERSCHENSTEINER Gemeinschaft[466] und nicht Demokratie in den Mittelpunkt stellte.

Die „Grundgesetze der Schule", heisst es bei GAUDIG weiter, „gibt der Staat". Schulen müssen „im Sinne der Staatsgesetze" ihre je „individuellen Lebenssphären" ausbilden und „die Normen festlegen, die ihr Lebensprozess fordert" (ebd., S. 179). Demokratie in irgendeinem nennenswerten Sinne ist nicht erforderlich, und „Staat" ist *jeder* Staat, unabhängig von seiner Verfassung. „Schulgemeinschaft", „Selbstregierung" oder auch „staatsbürgerliche Erziehung" lassen sich auf alle möglichen Staatsformen beziehen, sofern diese Erziehung oder Reformpädagogik benötigen, was gleichsam nie ausgeschlossen werden kann. Oft wird auch gar nicht von „Staat" gesprochen, sondern von „Volk", „Volksgemeinschaft" oder „Kollektiv", weil Erziehung in einem *vorstaatlichen* Verständnis erwartet wird. Demokratie als Verfassungsnorm und Form der Gesellschaft ist dabei nicht konzeptbestimmend, was allein erklärt, dass Konzepte der „neuen Erziehung" in sehr verschiedenen und oft gegensätzlichen Staatsformen sehr identisch verstanden werden konnten.

Dieser Typus politischer Reformpädagogik ist weit verbreitet, konzentriert sich allerdings auf Deutschland (OELKERS 1991); ich wähle daher auch im weiteren deutsche Beispiele. Die Beispiele liessen sich auf den europäischen Faschismus ausdehnen, aber es gibt auch englische, französische oder skandinavische Autoren, die vom Vorrang der „Gemeinschaft" ausgingen, die „neue Erziehung" an das Volk binden wollten und dafür selbst ganz obskure Begründungen nicht scheuten. Was ich zeigen will, ist die Marginalität *demokratischer* Konzepte, die sowohl die Verfassung als auch die Organe und Lebenswelten der politischen Demokratie respektieren. Die Grundidee dieser Art von Reformpädagogik, „neue Menschen" erzeugen, also mit der Erziehung für eine Reinigung von den Übeln der alten Welt sorgen zu können, machte viele Autoren anfällig für totalitäre Konzepte, die attraktiv waren, *weil* sie für radikalen politischen Wandel gesorgt hatten oder sorgen wollten und dabei „pädagogisch" gestützt werden mussten.

Dieser Transfer war auch deswegen leicht möglich, weil die Theorien „neuer Erziehung" jeden Kontextwechsel zuliessen. Was PETER PETERSEN (1937, S. 24ff.) im Anschluss an FRÖBEL und OSWALD KROH die „pädagogische Situation" nannte,[467] konnte und

---

[465] Gemeint sind *Schüler*- oder *Schulgerichte*, die das Verfahren der normalen Gerichtsbarkeit übernehmen. Damit sollen autoritäre Urteile vermieden und der Prozess der Urteilsfindung mit den Instanzen des Rechtsstaates eingeübt werden.

[466] Arbeitsgemeinschaft.

[467] „Jede pädagogische Situation ist ein echter lebensvoller Menschenkreis, ein ‚Lebenganzes', wie *Fröbel* sagte" (PETERSEN 1937, S. 24). „Jede gründliche Analyse der erzieherischen Situation (deckt) eine *geistige*

kann *überall* vermutet werden. In *jeder* Gesellschaft kann oder muss, wie es bei PETERSEN heisst, die Welt „unter *pädagogischem* Gesichtspunkt“ aufgebaut werden, also die „Kunst“ der Erziehung zur Anwendung kommen (ebd., S. 25). Eine demokratische Garantie von Freiheit und Würde war dafür nicht zwingend, zumal sehr oft religiöse Garanten der „neuen Erziehung“ angenommen wurden. Die neue Erziehung war nicht einfach nur begründete und aber fallible Praxis, sondern ein höheres Geschehen und eine heilige Aufgabe.

Massgebliche Autoren wie FRIEDRICH WILHELM FÖRSTER *warnen* vor übertriebener Individualisierung und so vor wirklicher Freiheit in der Erziehung (FÖRSTER 1908, S. 101ff.). Demgegenüber wird die *„moralpädagogische* Unersetzlichkeit der Religion“ stark gemacht (ebd., S. 202). Eigentlich ist Erziehung „Seelsorge“, es gäbe, so FÖRSTER, „keine Kultur des Gewissens ohne den Kultus der religiösen Mysterien“ (ebd., S. 203).

> „Die Religion allein spricht die Ursprache der Seele - wer die Seele will und die Beseelung des Lebens, der kann darum der Religion nicht entraten“ (ebd.).

Das galt fatalerweise gerade für die totalitären Varianten der „neuen Erziehung“. Alle Diktaturen des 20. Jahrhunderts sind mit *religiösen* Symbolen dargestellt und pädagogisch aufgeladen worden.

- „Führer“ waren Götter,
- sie verkündeten Erlösung,
- ihre Lehren waren Dogmen,
- Kinder und Jugendliche stellten die Zukunft dar,
- die Erziehung versprach Heil.

„Deutschland“ war 1935 *Das Land der Musik* (ANTONOWA/MERKERT 1995, S. 439), also der sphärenhaften Harmonie, die sich vom Adler beschützt weiss. Das Licht zentriert die Musik, das Blau der völkischen Harmonie wird nur durch den roten Schriftzug DEUTSCHLAND unterbrochen, seine Farbe reicht in die Mitte der Harmonie hinein.[468] Deutsche Autobahnen werden wie liegende Kathedralen dargestellt, die über den Fluss hinweg die Volksteile verbinden und doch in den Himmel ragen (ebd., S. 423).[469] ALBERT SPEERS Entwurf für die „Grosse Halle“ des Nationalsozialismus, 1940 entstanden, ist ein Dom, der die Kirche und das alte Reich in den Schatten stellen soll (ebd., S. 424).[470] Grösser als HITLERS Reich sollte keine Macht werden, die *Halle* soll zeigen, dass die geschlossene Gemeinschaft die Grösse hervorgebracht hat. Geht die Gemeinschaft verloren, ist die Grösse bedroht, daher kommt auch in der Erziehung alles darauf an, die Gemeinschaft des Volkes zu erhalten und zu entwickeln.

Das gilt auch für die andere Seite. BORIS IFANS Entwurf für den Palast der Sowjets Ende der dreissiger Jahre zeigt den Führer, der dem Kollektiv den Weg weist, imaginär,

---

Überlegenheit des in ihr jeweils führenden Menschen auf... Die pädagogische Situation erfordert nun das *Wirksamwerden* jenes Gegensatzes von Zögling und Erzieher, von Schüler und Lehrer, von reiferem Schüler und weniger reifem Schüler. Zu Ersteren deswegen, weil nur dann ein ‚Bildungsgefälle‘ (O. Kroh) zustandekommt” (ebd., S. 26).

[468] *Deutschland, das Land der Musik* (Plakat von LOTHAR HEINEMANN um 1935) (Staatliche Museen zu Berlin, Kunstbibliothek).

[469] FRIEDRICH TAMMES: *Entwurf für die Reichsautobahn über die Oder* (1937) (Bleistift und Aquarell auf Papier, 68,7x103,2 cm) (Staatliche Museen zu Berlin, Kunstbibliothek).

[470] ALBERT SPEER: *Entwurf für die Grosse Halle. Berlin (um 1940.)* SPEERS Modell ist 1985 mit Reichstag und Brandenburger Tor dargestellt worden, um die Dimensionen zu veranschaulichen. (Landesarchiv Berlin).

machtvoll und in den Himmel gehoben (ebd., S. 429).[471] Die *Stachanowarbeiter* marschieren 1936 unten den Augen des grossen Führers LENIN in die glorreiche Zukunft des Kommunismus (ebd., S. 402),[472] der auf groteske Weise ständig aufgebaut werden muss und immer neue Anstrengungen des Kollektivs benötigt. Es gibt ein gemeinsames und höchstes Ziel für alle, das mit aller Kraft angestrebt werden muss, ohne wirklich erreicht werden zu können. VERA MUCHINAS Modell des Plastik für den Pavillon der Sowjetunion auf der Pariser Weltausstellung 1937 zeigt den Arbeiter und die Kolchosbäuerin, die mit Hammer und Sichel der Zukunft geweiht sind (ebd., S. 356).[473] Am Eingang des deutschen Pavillons sah man, sozusagen gleich gegenüber, JOSEF THORAKS Bronze *Kameradschaft*, die die Kraft der Volksgemeinschaft demonstrieren sollte (ebd., S. 357).[474]

Es geht nicht um Freiheit, letztlich auch nicht um Gleichheit, sondern um *Gliederung*. Personen mit Mit-Glieder der Gemeinschaft oder des Kollektivs und müssen dafür erzogen werden, ohne die Wahl zu haben. Die Erziehung folgt höheren Mächten der Rasse, der Abstammung oder der Geschichte, die Zukunft determinieren. Theorien dafür sind früh vorhanden, fast immer ausgehend von Vorstellungen *seelischer* Ursprünglichkeit, die mit *Erleben* neu geweckt werden kann. „Erleben“ ist nicht freie Empfindung, sondern gelenkte Reaktion, daher ist nicht zufällig ständig von „Führern“ die Rede, die der Seele die Richtung geben sollen, und zwar ebenso eine authentische wie ursprüngliche. Führer stehen Gemeinschaften vor, die sie *in sich* repräsentieren, ohne weiterer Begründung zu bedürfen. Führer werden nicht etwa gewählt, sondern stiften Gemeinschaft, die ohne sie nichts wäre. Das gilt universell und unabhängig von der politischen Geschichte.

> *„Jeder Mensch“,* schreibt PETER PETERSEN 1924,[475] steht *“vom Ursprung her auf Gemeinschaft”*. „Alle Gemeinschaft ist im Grunde eine *geistige*“. „*Gesellschaft* ist in all ihren Formen auf ein Handeln abgestellt unter der Herrschaft des abwägenden Verstandes und besitzt den Trieb zum Mechanischen. *Gemeinschaft* ist allseitiges geistiges Verbundensein mit einwohnendem Naturtrieb zum stetigen Wachstum an Fähigkeiten und Kräften, ein unaufhörliches Zeugen und Erzeugen“
> (PETERSEN 1962, S. 27/28)

Als eine der Autoritäten für diese Aussagen wird OTHMAR SPANN[476] zitiert, der in seiner *Kategorienlehre* von 1923 die Rückverbundenheit des „Gliedes“ an das *Ganze der*

---

[471] BORIS IOFAN: *Entwurf für den Palast der Sowjets* (Moskau, Ende der dreissiger Jahre) (Köln, Galerie Alex Lachmann).
[472] ALEXANDER DEINEKA (1889-1969): *Stachanowarbeiter* (1936) (staatliche Kunstgalerie Perm). Das nach dem Grubenarbeiter ALEXEI STACHANOW (1905-1977) benannte STACHANOW-SYSTEM war eine Methode zur Steigerung der Arbeitsleistung über die Arbeitsnorm hinaus. STACHANOW überbot am 30. August 1935 die Norm und löste damit die staatlich gelenkte „Stachanow-Bewegung“ aus, auf die das Bild von DEINEKA anspielt.
[473] VERA MUCHINA: *Arbeiter und Kolchosbäuerin* (1936) (Tretjakow-Galerie, Moskau)
[474] JOSEF THORAK: *Kameradschaft* (1937) (Bronze, Höhe ca. 5 m).
[475] PETERSENS *Allgemeine Erziehungswissenschaft* erschien zuerst 1924. Der Text geht zurück auf Vorlesungen in der Universität Hamburg, die in den Sommersemestern 1921 und 1923 gehalten wurden. PETER PETERSEN (1884-1952) war Leiter der Lichtwark-Schule in Hamburg und hatte sich an der Universität Hamburg 1920 für Philosophie habilitiert. PETERSEN wurde 1923 an die Universität Jena berufen.
[476] OTHMAR SPANN (1878-1950) promovierte 1903 zum Dr. rer.pol. bei FRIEDRICH NEUMANN und ARTHUR SCHÄFFLE in Wien. 1907 habilitierte er sich für Volkswirtschaftslehre an der Deutschen Technischen Hochschule in Brünn. Hier wurde er 1909 ausserordentlicher, 1911 ordentlicher Professor für Volkswirtschaftslehre und Statistik. SPANN organisierte 1909/1910 die österreichische Volkszählung. 1919 wurde er an die Staatswissenschaftliche Fakultät nach Wien berufen. Hier lehrte er als Professor für Philosophie und Soziologie an der Universität Wien bis 1939. Seine Theorie des *Ständestaates* (“Der wahre Staat”, 1921) sollte den westlichen Liberalismus korrigieren und die Gesellschaftstheorie auf die politische Romantik, vor allem die Theorie ADAM MÜLLERS, zurückführen. Am 23. Februar 1929 hielt SPANN in Anwesenheit von ADOLF

Gemeinschaft über TÖNNIES hinaus in den Rang einer soziologischen Hauptsache erhoben hatte.

- SPANN (1939, S. 215) spricht von *„Abstammung und Artbeständigkeit“,*
- davon, dass das „Ganze“ nur aus „Ganzem gleicher Art“ stammen könne (ebd., S. 217ff.),
- dass die Art sich je als neuer „Keim“ oder „Junggeborenheit“ erneuere (ebd., S. 223)
- und dass es mit „Schicksal“ verbunden sei (ebd., S. 226ff.). Niemand entgeht dem Schicksal seiner *Art*.

Wer aus dem Ganzen *„ausgegliedert“* wird, erscheint in der *„Weise der Hinfälligkeit oder Widerruflichkeit“* (ebd., S. 245). Leben versteht sich aus der Mitte des Ganzen, von der Mitte aus bestimmt sich Führung und Rang (ebd., S. 265f.). Das Verhältnis aller Glieder ist zugleich *„schöpferische Gegenseitigkeit“* in der „aufweckenden und entfaltenden Kraft geistiger Gemeinschaft“ (ebd., S. 276).

PETERSEN hat unter anderem daraus ein *pädagogisches* Programm gemacht, das

- den strikten Gegensatz von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ betont
- die innere Kultur und volkhafte Humanität von äusserer „Zivilisation“ oder bürgerlicher Gesellschaft unterscheidet (ebd., S. 76)
- und Erziehung als „Hineingelebtwerden in die Gemeinschaft“ begreift,
- genauer: als „organisches Werden durch soziale Assimilation“ (PETERSEN 1962, S. 28, 76ff, 104/105).

Freiheit ist eine Funktion der Anpassung, vorausgesetzt werden die Heiligkeit des Volkes und die Unantastbarkeit der Gemeinschaft. Die „Gliedschaft“ kann nach Typen und Schichten unterschieden werden. Wenn sich das Volksleben organisch und gesund entwickeln soll, müssen diejenigen ausgegliedert werden, die als „Träger der Volksgemeinschaft“ *ungeeignet* sind.[477] Dafür wird eine Typologie und Schichtenlehre entwickelt, die zwischen „unten“ und „oben“ unterscheidet.

- Die unterste Schicht nennt PETERSEN „Eingeweide“, sie leben, heisst es, ausschliesslich für den persönlichen Konsum.
- Knapp darüber gäbe es „Geldmanntypen“, die sich einzig für ihren Gewinn interessieren (ebd., S. 261). „Amerikanische Milliardäre“ sind „eine Reihe von Verbrechern“,[478] als solche Teil der Unterschicht, „nichts anderes als

---

HITLER und ALFRED ROSENBERG das Hauptreferat bei der Eröffnungsveranstaltung des neu gegründeten *Kampfbundes für deutsche Kultur*. Zuvor, 1926, waren SPANNS Theorien auf dem 5. Deutschen Soziologentag heftig kritisiert worden. SPANN engagierte sich politisch zunächst für einen christlichen Ständestaat und war Inspirator des 1930 veröffentlichten „Korneuburger Eides“ der österreichischen Heimwehr. Von 1933 an erfolgte eine Annäherung an den Nationalsozialismus, organisiert im *Institut für Ständewesen*, das durch FRITZ THYSSEN gefördert wurde. Die Ständetheorie SPANNS stiess allerdings auf massive Kritik der Nationalsozialisten. Nach dem Einmarsch deutscher Truppen in Österreich wurde SPANN verhaftet und erhielt nach der Haftentlassung Lehrverbot.

[477] Eine Quelle PETERSENS (1962, S. 260) ist der Rassenanthropologe und Mitbegründer des Germanenkultes vor dem Ersten Weltkrieg, OTTO AMMON (1842-1916), auf dessen Buch *Gesellschaftsordnung* sich PETERSEN beruft (vgl. PUSCHNER 2001).

[478] Der Ausspruch geht auf WILHELM WUNDT (1920, S. 367) zurück. WUNDT, der akademische Lehrer Petersens, bezieht sich auf GUSTAV MYERS *Geschichte der grossen amerikanische Vermögen*, das 1916 in deutscher Übersetzung erschienen war. Im Blick darauf, so WUNDT, „ist man versucht, diese Geldmagnaten als eine Reihe

Eingeweide, nicht zu entbehren wie diese, aber ihr Leben ist Erwerben zum Fressen und Saufen, Spielen und Tanzen, Huren und Buben“ (ebd., S. 262).

- Daneben gäbe es die „Relativ-Passiven“, die „doch auf die Geistigkeit ihres Volkes Eingestellten“, *über* denen die Schicht der „Tätigen” und „Schöpferischen“ angenommen werden müsse.
- Über diesen wiederum seien *die Führer* (ebd., S. 263).

Die problematischste Schicht ist naturgemäss die unterste. Sie bildet die *Masse*. Über sie heisst es genauer und in Abgrenzung zur „wahren“ Gemeinschaft:

> „Alle sogenannten ‚Kulturvölker’ sind ganz besonders reich an diesem Bodensatz. Insonderheit setzt er sich dicht und dick in den Grosstädten ab. Auch Kriegszeiten sind von je her der Bildung solcher Menschenmassen besonders günstig gewesen, und nach jedem Kriege musste erst ein innerer Gesundungsprozess, d.h. der Kampf gegen die drohenden Überwucherung durch diese Schicht innerhalb eines Volkes durchgefochten werden. Du es ist kein Zufall, dass besiegte Völker in der Regel eher gesunden als der Sieger; weil jene zur Arbeit, zum Zusammenraffen der Kräfte, um den Verlust wieder auszugleichen, gezwungen wurden, während der Sieger erst einmal auf den ‚Lorbeeren ausruhte’“
> (ebd., S. 262).

Nach der Logik dieser Aussagen müsste 1924 Deutschland ein „seine Kräfte zusammen raffendes“ Land gewesen sein, während die Vereinigten Staaten, der Sieger des Ersten Weltkriegs, in einen Dämmerschlaf versanken. Weil das mit den Tatsachen nicht zu vereinbaren war, fügte Petersen hinzu:

> „Greift freilich der Krebs in Gestalt von Wucherei und Schiebertum, Korruption und Nepotismus, Unterschleifen,[479] Parteikliquenwesen allzu stark um sich, dann bedarf es eines aussergewöhnlich kräftigen Organismus, um solche gefährliche Krankheit auszuheilen und der Eingeweide die ihr zukommenden Funktionen in nicht allzu sehr schädigender und störender Weise wieder anzuweisen“
> (ebd.).

Dazu sind Führer nötig. *Sie* stiften Gemeinschaft, weil sie intuitiv das Ganze überschauen und Zuversicht herstellen. Ein „echter Führer“[480] strahlt intuitiv Optimismus aus, der auf das Ganze der Gemeinschaft und ihre Zukunft übertragen wird.

> „Es ist hier im Frieden wie im Krieg: alles ist unsicher, ausser was der Führer an Willen und Tatkraft in sich trägt …
> Ohne diesen würde es unmöglich sein, diejenigen zu begeistern und mit sich zu reissen, die man führen will. Diese Begeisterung nun, die ein wahrer Führer einer Gemeinschaft stets erweckt, stammt nur zum geringen Teil daher, dass die Gemeinschaft, die ihn anerkennt, e i n s i e h t, e r k e n n t, als richtig versteht, was der Führer will, es ist statt Einsicht und Erkennen vielmehr das Erste und das Wesentliche das Empfinden für das Richtige, ein Glauben daran. Es ist stets etwas stark Gefühlsbetontes, das Führer und Gemeinschaft verbindet“
> (ebd., S. 264).

---

von Verbrechern zu bezeichnen, die teils den Staat und die Gesellschaft teils sich selbst wechselseitig betrogen und bestohlen haben“ (ebd.).

[479] Unterschlagen.

[480] Mit Quellen wie ZIEHEN (1916).

Der Gemeinschaftsgedanke fundiert die deutsche Reformpädagogik, nicht die Freiheit des Kindes oder Entwicklung der Natur, wie sich etwa an der Rezeption MARIA MONTESSORIS in der deutschen Kindergartenpädagogik zeigen liesse.[481] Mein nächstes Beispiel geht aber nicht darauf näher ein, sondern thematisiert einen sehr erfolgreichen Sektor der Reformpädagogik ausserhalb von Schule und Kindergarten, nämlich die Jugendmusikbewegung im Zusammenhang mit Formen des Volkssingens, die sich in der Weimarer Republik und danach grösster Beliebtheit erfreuten. Der Begründer der *Jugendmusikbewegung*[482] war der Hamburger Reformpädagoge FRITZ JÖDE.[483] Er forderte noch 1954, dass die Musikgemeinschaft zur „Volksbewegung" entwickelt werden müsse, weil und soweit Musik soziale Harmonie befördern könne (JÖDE 1954, S. 15ff.).

Für JÖDE war der Nationalsozialismus ein „tiefgreifendes Gemeinschaftserlebnis im Liede" (ebd., S. 40), politisch war er, wie es heisst, eine „grosse tragische Selbsttäuschung", als *Erlebnis* und so als Erziehungserfahrung aber von eigenem Rang.

> „Es darf nicht übersehen werden, dass ... unter dem Deckmantel des Nationalsozialismus ungesehen etwas seinen Weg weiterging, was sich zutiefst *nicht* im Sinne der damaligen Politik vollzog, sondern im Sinne einer *neuen organischen Lebensgemeinschaft der Jugend überhaupt*" (ebd., S. 41; Hervorhebungen J.O.).

Ihre „letzte Kraft" „wurzelte" „im Irrationalen", Gemeinschaft und zumal Musikgemeinschaft bildet einen „geistigen Naturprozess im Gestaltwandel der Zeit" (ebd.), den nur der „Zusammenbruch" (des Nationalsozialismus) störte, um danach eine *neue Bewegung* einzuleiten (ebd., S. 41/42), die immer noch und nunmehr angesichts der Niederlage verstärkt „die ganze Jugend" und so die Zukunft des Volkes betreffen sollte (ebd., S. 44). Die Jugend lebt, heisst es bei JÖDE, „im Liede ihr eigenes Leben", unabhängig von politischen Systemen, so dass 1938 gelten konnte, was schon 1931, und 1954, was 1940 gegolten hatte.

JÖDE organisierte *Singgemeinden* zum „Volkssingen". Man sieht[484] eine Gemeinschaft (Sommer 1934, Volkspark Berlin), die *dirigiert* wird und mit dem Lied Zusammenhalt bildet,

---

[481] Der heftige Konflikt bestand zwischen der Gemeinschaftsorientierung der FRÖBEL- und der Kindorientierung der MONTESSORI-Anhänger. Der Konflikt ist nie wirklich gelöst worden.

[482] *Die Jugendmusikbewegung* entstand nach 1921, als FRITZ JÖDE die Leitung der Musikzeitschrift *Die Laute* übernahm (die unter dem Titel *Die Musikantengilde* weitergeführt wurde). JÖDE und seine Mitarbeiter gestalteten Sing- und Musikwochen, die eine ständig steigende Nachfrage, auch im deutschsprachigen Ausland, erhielten.

[483] FRITZ JÖDE (1887-1970) besuchte das Lehrerseminar in Hamburg und wurde Volksschullehrer. Von 1909 bis 1914 arbeitete er als Musik-, Zeichen- und Sportlehrer an der *Privatrealschule Dr. Wahnschaff* in Hamburg. Im Oktober 1915 wurde JÖDE verwundet, danach wurde er untauglich geschrieben und arbeitete erneut als Volksschullehrer in Hamburg. Nach 1918 war JÖDE radikaler Schulreformer, bevor er im Oktober 1920 für ein Musikstudium an die Universität Leipzig beurlaubt wurde. Im Frühjahr 1923 wurde JÖDE von dem preussischen Kultusminister C.H.BECKER auf eine Professur an die *Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik* in Berlin-Charlottenburg berufen. Dieses Amt versah JÖDE bis 1935. Die Aufgabe des Amtes ist unklar. 1938 wurde JÖDE Leiter des Jugendfunks beim *Reichssender München*, 1940 wurde er als Lehrer für Musikerziehung in das *Mozarteum* in Salzburg berufen und im Mai 1943 folgte er einem Ruf an die *Braunschweigische Staatsmusikschule*. Im Herbst 1945 übernahm JÖDE die Kantorei der evangelischen Kirche in Bad Reichenhall, im Juli 1947 wurde er nach Hamburg berufen, als Leiter des *Amtes für Schul- und Jugendmusik* in der Hamburger Schulbehörde. Im Herbst 1949 wurde JÖDE Leiter des *Seminars für Privatmusikerziehung* an der Städtischen Musikschule in Hamburg, die später zur *Staatlichen Hochschule* umgewandelt wurde. Nach seiner Pensionierung (1952) war er als Gastlehrer an verschiedenen staatlichen Musikhochschulen tätig. Eine neuere Biographie liegt nicht vor.

[484] Ich danke Frau lic.-phil. BARBARA GÄCHTER für die Überlassung dieser Aufnahme.

den Gleichklang aller im Chor des Ganzen. Gemeinschaft ist die Erziehungspräferenz, und dies über TÖNNIES Abstammungslehre hinaus. Chöre sind Musterbilder der Gemeinschaft, wenn diese nicht mehr durch Traditionen gestiftet wird. Dann muss das *Erlebnis* der Gemeinschaft erziehen, wer *in* Gemeinschaft singt, wird *für* Gemeinschaft fähig, ohne dass ein deutlicher Adressat - Dorf, Klan oder Gemeinde - real vorhanden sein müsste. Es genügt die musikalische Kommunikation; wenn Harmonien ausgetauscht werden, *entsteht* seelische wie soziale Harmonie über den Augenblick hinaus.

Die Musik soll *Echtheit* erleben lassen, das Volkslied soll *Andacht* vermitteln, Rückbindung an die „Wurzeln" der authentischen Kultur, die fernab von der Moderne *Ursprung* zu repräsentieren versteht. Freiheit ist kein Thema, weder ein politisches noch ein pädagogisches, was alleine erklärt, warum Autoren wie NEILL Aussenseiter gewesen sind, die den Kern der Reformpädagogik weder dargestellt noch bestimmt haben. Gerade in Deutschland ist die Reformpädagogik dort politisch, wo sie ganz unpolitisch auftritt, als

- Lebensreform,
- „Führungslehre des Unterrichts",
- *Jugendmusikbewegung*,
- olympische Choreographie,[485]
- Gymnastik der Massen[486] und ähnliches mehr.

Daher erstaunt die geringe Frequenz demokratischer Theorien, die eine Kontrollinstanz hätten sein können, nicht. Diese Instanz wurde in der europäischen nur am Rande gesucht, weit mehr war die *politische Reformpädagogik* (RÜLCKER/OELKERS 1998) mit autoritären oder totalitären Zielen verbunden, die den Charme der „Kindzentriertheit" in einem anderen Licht erscheinen lassen.

„Gemeinschaft" als Kategorie der sozialen Harmonie bleibt trotz dieser Geschichte attraktiv. Heutige Internet-Einträge beziehen sich wie selbstverständlich auf FERDINAND TÖNNIES und den Vorrang der *Gemeinschaft* vor der *Gesellschaft*,[487] um progressive Erziehung zu begründen, mehr als hundert Jahre *nach* ihrem Entstehen und unbeschadet aller politischen Katastrophen, die mit dem Ausdruck „Gemeinschaft" angerichtet wurden. Das überrascht nicht, wenn man die Macht der pädagogischen Wünsche in Rechnung stellt; andererseits verblüfft dieser Befund, weil „Gemeinschaften" keine reale Grössen sind ist und der Gegensatz zur Gesellschaft nicht existiert. Umso mehr kann dann Erziehungsreflexion darauf Bezug nehmen, wenn und soweit immer noch die beste *aller* Welten gefunden werden soll. Pädagogische Gemeinschaften sind immer Inseln, auf denen die eigentliche, die wahre Erziehung stattfinden soll, und dies mit Effekten, die die Gesellschaft *draussen* verändern sollen, als habe gerade Rousseau dem Emile geschrieben.

PETER PETERSENS Idol war FRIEDRICH FRÖBEL, der - wie PETERSEN 1942 schrieb - *grösste Erzieher* Deutschlands. Er sei, so beschliesst PETERSEN seine Eloge auf FRÖBEL,

> ein „freigewachsener deutscher Mann" gewesen, „in dem Menschheitsideen aufleuchten konnten, deren Zündkraft nicht verloren gehen wird, solange es Menschen auf dieser Erde gibt. Es versöhnt mit seinem harten Lebensschicksal, dass er mitsamt

---

[485] RUDOLF VON LABANS choreographische Gestaltung der Olympischen Spiele 1936 in Berlin. LABAN wurde unmittelbar vor Eröffnung von GOEBBELS entlassen, aber die Choreographie geht auf ihn zurück.
[486] Etwa die Fortentwicklungen der *Méthode Jaques Dalcroze*.
[487] Ich beziehe mich auf die Internet-Version von DUNCAN DWYERS Handbuch *Strengthening Community in Education*

> seinem Streben von Besten seiner Zeitgenossen verstanden und gefördert wurde. Und ein gütiger Gott schenkte ihm doch auch das Schönste und Grösste, das ein so aus den Tiefen Schaffender braucht: liebevolle Menschen in seiner nächsten Umgebung, ihn verehrende und ihm folgende Freunde und Frauen, und er gab ihm ferner erste Schüler und Schülerinnen, denen er seine Theorie wie seine Praxis übermitteln konnte, und in denen seine Worte und sein Vorbild Kräfte wachriefen, des Meisters Werk so echt und rein wie nur es verstanden war, fortzupflanzen, es zu verteidigen und den Aufgaben der Zeit anzupassen"
> (PETERSEN 1942, S. 59).

Damit ist der Zweck der Theorie gut bestimmt. Sie soll als Emanation eines Meisters verstanden werden, der Jüngerinnen und Jünger um sich schart, die seine Lehren, in die sie durch ihn persönlich eingeweiht wurden, weiter tragen, um jeden Preis verteidigen und je neuen Umständen anpassen. Von Beobachtung und Kritik, Widerlegung und den Test auf die Erfahrung findet sich in der ganzen FRÖBEL-Pädagogik kein Wort. Es sind Sektentheorien, die letztlich auf Erleuchtung zurückgeführt werden.

Entwickelt wurde diese Theorie etwa zeitgleich zum Pragmatismus. Nach dem Kriterium von PEIRCE hätte der Zweck der Theorie und ihr Status klar benannt werden müssen. Das würde dann etwa so klingen: Fröbels Pädagogik basiert auf Spekulationen, der Theorie liegen keine Beobachtungen zugrunde und sie soll als unbezweifeltes Dogma überliefert werden, unabhängig davon, wie die Erfahrung auf die Theorie reagiert. Das Objekt, die Kinder, sind Objekt ungehemmter Projektion, die auf jede Kontrolle verzichtet. Das ist nach PEIRCE eine Absurdität, über man nur hinweggehen kann:

> „Eine Operation des Denkens, die nicht kontrolliert werden kann, als logisch vernünftig oder unvernünftig zu kritisieren, ist nicht weniger lächerlich, als das Wachsen Ihres Haares moralisch gut oder schlecht zu nennen"
> (PEIRCE 1991, S,. 71/72).

Logik, so PEIRCE, ist „die *Kritik* der Argumente". Auch die FRÖBEL-Pädagogik kann sich der Kritik nicht entziehen, weil keine Erziehungstheorie auf einen Referenzrahmen der Erfahrung verzichten kann. Alle behaupten ja, für eine bessere Praxis sorgen zu können, also müssen sich ihre Argumente auch an der Erfahrung prüfen lassen, selbst wenn oder weil die Theorie wie im Falle FRÖBELS für Selbstimmunisierung sorgen will. Sie will sich der unabhängigen Beurteilung entziehen, aber, so PEIRCE, man kann nicht als gut oder schlecht beurteilen, „was nicht kontrolliert werden kann" (ebd., S. 71).

Apologeten FRÖBELS sind ohne jede Kritik, ein Meister kann nur alles richtig machen, wenn die Jünger tatsächlich folgen sollen. Das gilt auch und gerade für PETER PETERSEN, den Erfinder der „pädagogischen Tatsachenforschung". Er sagt 1942 über die Anpassung der FRÖBEL-Pädagogik an die Gegebenheiten der Zeit:

> „Heute ist er (Fröbel; J.O.) noch in grossen Teilen wie ein ungehobener Schatz im Acker des deutschen Volkes, auch eine geistige Reserve für Zeiten besonderer Not. Wir stehen heute von den Ruinen, den rauchenden Trümmern jener ‚Aufklärung', gegen die auch Fröbel aufstand. Wir sind inmitten der neuen Überprüfung aller geistigen und sittlichen Kräfte unseres Volkstums. In solchen Jahren kommt es entscheidend darauf an, was aus dem reichen Angebot aus der Tiefe des Volkstums (in den tragenden Schichten) der Volksseele … aufgeht"
> (ebd., S. 60).

WILLIAM KILPATRICK, einer der grossen Promotoren der amerikanischen Reformpädagogik,[488] veröffentlichte 1914 eine in Deutschland unbeachtet gebliebene und nie zitierte Kritik der Prinzipien des Fröbelschen Kindergartens. Auch PETERSEN nahm darauf keinerlei Bezug. FRIEDRICH FRÖBEL ist in der amerikanischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts als Begründer der *Kinderkultur* gefeiert worden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war FRÖBEL der nachhaltige und originelle Begründer der „new education" (QUICK 1904, S. 391), dessen Prinzipien weit über das hinausgingen, was sein Vorläufer (predecessor) PESTALOZZI entwickelt hatte (ebd., S. 397).[489] Wesentlich für FRÖBEL sei gewesen, in allen Kindern ein natürliches Vermögen der Schöpfung anzunehmen, das „formative and creative instinct" genannt wurde (ebd., S. 404). PESTALOZZI habe lediglich das ABC der Anschauung betont und so die gedankliche Arbeit des Kindes (ebd., S. 404/405). FRÖBEL sehe das *ganze* Kind, das als organische Totalität verstanden werden müsse.

> „And so we find in children a restless eagerness to touch, pull about, and change the condition of things round them. When this activity of theirs, instead of being checked, is properly directed, the children are delighted in recognising desirable results which they themselves have brought about; especially those which give expression to what is their own thought. In this way the child ‚renders the inner outer'; and in thus satisfying his creative instinct he is led to exercise some faculties both of mind and body" (ebd., S. 405).

Die Expression des Inneren - „rendering the inner outer" - wird FRÖBEL zugeschrieben. Er wäre auf diesem Wege der Begründer der modernen Kreativitätstheorie und so der „neuen Erziehung", die ganz dem *inneren Ausdruck* des Kindes gewidmet sei.

- Kinder sind die kreativen Wesen schlechthin,
- sie entdecken die Welt mit allen Sinnen,
- folgen dabei der inneren Natur und gehen so den eigenen Weg.
- Sie sind *aktiv* und nicht passiv, erleben und empfinden sich *in* der Welt,
- wer sie in dieser Hinsicht unterstützt, erzieht „richtig".

Aber das ist kaum sehr weit FRÖBEL, sondern verdankt sich ersichtlich *nachträglicher* Lektüre, die sehr *wohlmeinend* verfährt. Das Zitat stammt aus ROBERT QUICKS *Essays on Educational Reformers*, die 1868 zuerst erschienen und 1890 überarbeitet wurden. QUICK versucht, eine Ahnenreihe von Reformpädagogen aufzustellen, die mit der Renaissance beginnt und bei HERBERT SPENCER endet. Die *Essays* erschienen 1904 in einer amerikanischen Ausgabe[490]; KILPATRICK las bei QUICK,[491] dass die „neue Erziehung", also die

---

[488] WILLIAM KILPATRICK (1871-1965) promovierte 1912 an der Columbia University und war dort 1916 am *Teachers College* als Associate Professor of Education tätig. Er wurde 1918 zum Professor für Pädagogik berufen und hatte diese Stellung bis 1938 inne. 1918 erschien sein Begründungsaufsatz zur Projektmethode, der bis heute einflussreich ist.

[489] ROBERT HERBERT QUICK war *Lecturer* für Geschichte der Pädagogik in Cambridge und später *Vicar of Sedbergh*.

[490] WILLIAM T. HARRIS hatte seinen Freund QUICK gebeten, für die von HARRIS herausgegebene *International Education Series* eine Überarbeitung seiner *Essays* von 1868 zu schreiben. Die erste Ausgabe dieser Neubearbeitung erschien 1890, mit einer Parellelausgabe in England. Die Ausgabe 1904 ist exklusiv für HARRIS' Serie besorgt worden. Der Einfluss dieser Serie wurde nie untersucht. Hier erschienen nicht nur Übersetzungen FRÖBELS, sondern auch PREYERS *Development of the Intellect*, HERBARTS *Textbook in Psychology*, JAMES MCELLANS und JOHN DEWEYS *Psychology of the Number* oder GABRIEL COMPAYRES *The Intellectual and Moral Development of the Child*.

[491] QUICK wird im Vorwort als Quelle zitiert (KILPATRICK 1914, Preface).

Wendung zum Kind, mit FRÖBEL begonnen habe. Es gab immer schon „Reformpädagogen“, aber erst FRÖBEL, so QUICK, definierte die kindzentrierte „new education“ (ebd., S. 391/392). Er wäre der eigentliche Originator der amerikanischen Reformpädagogik, die so in Thüringen begründet worden wäre. Aber auch hier handelt es sich um den amerikanischen, nicht den deutschen FRÖBEL, dessen Metaphysik schlicht unverständlich war.

QUICK geht von folgender Annahme aus:

> „The prominence which FRÖBEL gave to action, his doctrine that man is primarily a doer and even a creator, and that he learns only through ‚self-activity‘, may produce great changes in educational methods generally, and not simply in the treatment of children too young for schooling” (ebd., S. 405).

„Self-activity“ ist tatsächlich ein zentrales Schlagwort der amerikanischen Reformpädagogik. Auch die Vorstellung, das Kind sei „doer“ und „creator“ ist zentral, die „neue Erziehung“ wird auf Handeln bezogen, die neuen Methoden sind *Aktivierungsmethoden*, und sie sind *nicht* auf das Vorschulalter beschränkt. Dafür finden sich Zitate bei FRÖBEL, aber es ist weder der Kern noch der Mantel seiner Theorie. Auf beide aber zielt die Kritik.

- KILPATRICK (1914, S. VIII) nannte die Ideen FRÖBELS gleich im Vorwort „the esoteric doctrine of a conservative kindergartner“. Keine seiner grundlegenden Doktrinen sei haltbar[492] und viele Annahmen „tended to be fantastic in the extreme“ (ebd., S. 57).
- Das gelte besonders für die *Erziehungspsychologie* (educational psychology), also das Konzept der Entwicklung, die inneren Ideen und die Theorie des Spiels, die als unpädagogisch und konservativ entlarvt werden.
- „Entwicklung“ im Sinne FRÖBELS basiere auf der Annahme, dass die Kindheit wiederhole, was die Menschheitsentwicklung vorgebe; diese Annahme sei philosophisch wie anthropologisch unhaltbar (ebd., S. 59/60).
- Dass bestimmte Ideen in der Seele des Kindes „schlummern“ und nur „geweckt“ werden müssten (ebd., S. 61), sei ein platonischer Anachronismus, der ebenso als unhaltbar angesehen werden müsse.
- Das Kind trage keine Vorbestimmung in sich (ebd., S. 62ff.), es folge keinem göttlichen Telos und sei auch nicht von der Natur zum Kindsein ausersehen (ebd., S. 64f.).
- Solche Annahmen weise die *moderne Psychologie* (modern psychology) zurück (ebd., S. 65), und zwar „with scorn and derision“ (ebd., S. 66)[493].

Die Kritik ist treffend und kann nur dann zurückgewiesen werden, wenn man die Optik der FRÖBEL-Sekte übernimmt. Aber warum ist FRÖBEL dann immer noch der Begründer des Kindergartens und schon aus diesem Grunde ein grosser Pädagoge“, der lexikalische Prominenz erhält? Und wie kann diese Grösse begründet werden, wenn sich - anders als zum Beispiel ROUSSEAU - niemand mehr ernsthaft mit seinen Theorien auseinandersetzt?

---

[492] *Nature as devine, The universal law of development, The parallelism of all development, The meaning of development, The doctrine of inter-connectedness,* and *The ‚law of opposites‘* (KILPATRICK 1914, S. 1-17). Weder ist das Göttliche grundlegend für die Erziehung, schon gar nicht als pantheistische Natur im Sinne SCHELLINGS, noch gibt es universelles Gesetz der Entwicklung ausserhalb der Evolution, einen Parallelismus in jeder Entwicklung, eine natürliche Teleologie, einen inneren Zusammenhang aller Dinge oder ein Gesetz der Opposition.

[493] *Scorn* ist „Verachtung“, „Spott“ und „Hohn“, *derision* ist „Gespött“.

Die Symboltheorie ist das Herzstück der Pädagogik FRÖBELS. Sie sei, so KILPATRICK, besonders unsinnig, weil sie darauf beruhe, dass Kinder „Keime“ von Ideen in sich tragen, die sich in Kontakt mit Symbolen zu vollen Ideen entwickeln sollen (ebd., S. 68). Aber Kinder tragen keine „Keime“ in sich, *Keime* sind lediglich Metaphern, die pädagogisch Wünschenswertes ausdrücken sollen, nicht jedoch die psychische Realität bezeichnen. Es gibt auch keine inhärente Beziehung zwischen dem Symbol und dem Symbolisierten, die nötig wäre, wenn kleine Kinder über den Umgang *mit* Symbolen die *von* den Symbolen repräsentierte Welt lernen sollen. Zudem zeigt die empirische Beobachtung nicht, dass der Geist und die Interessen des Kindes Symbole aufgreifen (seize upon), um zu der symbolisierten Welt zu gelangen. Und schliesslich gibt es keinen Hinweis darauf, dass die Spielaktivität des Kindes über das Erleben des Symbols den Keim der Idee zu einem höheren Bewusstsein entwickelt (ebd., S. 71/72).

Es handelt sich um eine Erfindung FRÖBELS, die Kontrollabsichten dient und so die Freiheit in der Erziehung beschränkt (ebd., S. 82). Die Entwicklung der Natur soll einem göttlichen Schema folgen, das nicht beobachtet, wohl aber in das Kind hineingelesen werden kann. Für FRÖBEL, so KILPATRICK, ist Erziehung *Entfaltung* von Keimen des inneren Plans:

> „Education is in fact but the process of securing such an *un*folding of what was from the first devinely *en*folded. Moreover, the germ contains and is an exact and proper plan of what the *adult form* should be. Under such conditions, that education is best which fosters *most completely* the full and unhampered unfolding of the original germ. The business of the teacher is to *supply* the conditions *demanded by the innate plan*, and to ward off any influence which might hinder its unfolding. The curriculum consists exactly of those conditions called for *by the germ*” (ebd., S. 82/83; Hervorhebungen bis auf die ersten zwei J.O.).

Was aber wäre die *adäquate* Theorie? Wie kann vermieden werden, was noch der von KILPATRICK eher verständnisvoll dargestellten Theorie des kindlichen Spiels[494] anhaftet, nämlich quasi-metaphysische Ideen für empirische Verhältnisse zu halten (ebd., S. 102)? Die Spielgaben FRÖBELS, also die Bedingung seines Erfolges,[495] hängen ab von einer wesenhaft falschen und irreführenden Theorie, die ersetzt werden muss, wenn wirklich von einer „new education“ die Rede sein soll. Das sieht KILPATRICK, im Unterscheid zu PETERSEN, sehr genau. Die *falsche* Theorie, das *irreführende* Paradigma, fasst KILPATRICK abschliessend so:

> “Education is essentially the unfolding of the *child germ*. To this end the child must play with the symbol or symbols of the mental content *implicit in the germ*. The end of education is the full knowledge of the *all-inclusive Unity*, God. This knowledge must in implicit form be present *at birth* in the mind germ. The child must accordingly begin his education with a symbol of this all-inclusive Unity, and must continue his development by using other symbols which themselves develop from the first symbol. The *ball* furnishes the *initial* symbol of the all-inclusive Unity, and is at the same time the germ from which the other gifts *are derived*” (ebd., S. 112; Hervorhebungen J.O.).

Das ist tatsächlich der Kern der Theorie FRÖBELS, der sich weder vernünftig kommunizieren noch ernsthaft kommunizieren lässt. Die Theorie stimmte zu keinem Zeitpunkt mit irgendeiner Erfahrung überein und war trotzdem wirksam. Pädagogische

---

[494] “Self-activity and play” werden mit DEWEYS “doctrine of interest and self-expression” zusammengebracht (KILPATRICK 1914, S. 96ff.).

[495] Spielgaben wurden zur *methodischen* Grundlage der Kindergarten-Entwicklung.

Überzeugungen dieser Art können unabhängig von der Praxis gepflegt und stilisiert werden, ohne die Erfahrung als Test zu verstehen. Ein Grund, warum PETERSEN diese Theorie übernimmt und nachträglich stilisiert, KILPATRICK sie aber entschieden zurückweist, ist der r politische Kontext der Wahrnehmung. PETERSEN teilt die völkischen Grundannahmen FRÖBELS, der immer den deutschen Kindergarten begründen wollte und dabei von einem romantisch begründeten Konzept des „Volkes" ausging, das nirgendwo auf Demokratie bezogen war. Vermutlich war das auch ein Grund, warum FRÖBEL in der Schweiz scheiterte. KILPATRICK geht vom Referenzrahmen der amerikanischen Demokratie aus und kritisiert FRÖBEL vor dem Hintergrund der demokratischen Erziehung, die auf eine metaphysische Symboltheorie verzichten muss.

Diese demokratische Erziehung setzt eine freie Gesellschaft voraus, also das, was in den dreissiger Jahren politisch fraglich wurde und auch von vielen angelsächsischen Intellektuellen in Frage gestellt wurde. Demokratie wurde gleichgesetzt mit Kapitalismus, eine Analogie, die DEWEY (1987, S. 297) nie vollzogen hat. Andererseits hat er, wie bereits erwähnt, im November und Dezember 1928 in sechs Artikeln für die Zeitschrift *New Republic*[496] Reiseindrücke aus der jungen Sowjetunion beschrieben,[497] die sich streckenweise wie eine pädagogische Apologie des Bolschewismus lesen. Zwar bemerkte DEWEY den Einfluss der Propaganda und registrierte auch die politische Indoktrination, aber er sah vor allem den pädagogischen Aufbruch und glaubte seine Basisidee verwirklicht, wonach die Schule der Gesellschaft zu dienen habe. Diese Einschätzung wird ihm bis heute vorgehalten, und sie stellt auch tatsächlich ein Problem dar, selbst wenn DEWEY 1928 nicht wissen konnte, wie sich die Sowjetunion unter STALIN entwickeln würde.

DEWEY glaubte, ein Experiment mit offenem Ausgang zu sehen, das er allerdings auf das eigene Land nicht übertragen wissen wollte. Demokratie und Freiheit waren dabei nicht der Massstab, DEWEY plädierte am Ende seiner Artikelserie dafür, den Austausch zwischen der Sowjetunion und den Vereinigten Staaten zu vertiefen, ohne damit eine Bedingung zu verknüpfen. Sein Einfluss auf die sowjetische Reformpädagogik, die bis 1930 die Entwicklung in den grossen Städten des Landes bestimmte, war erheblich, fast alle seine Schriften lagen in russischen Übersetzungen vor, und seine Ideen wurden übernommen und adaptiert. Das erklärt vielleicht die Wahrnehmung, rechtfertigt sie aber nicht. In den dreissiger Jahren wurde unübersehbar, welche Entwicklung die Sowjetunion, zuvor Hoffnung vieler amerikanischer Sozialisten, nehmen würde. DEWEY sah sich veranlasst, seine Position grundsätzlich darzustellen.

Im Januar 1937 verfasste er einen kleinen Essay mit dem Titel *Democracy is Radical*.[498]Der Anspruch der beiden grossen Diktaturen, sie seien im Kern auch demokratisch, nur

---

[496] Die erste Ausgabe der *New Republic* erschien am 7. November 1914 in 875 Kopien. DOROTHY und WILLARD STRAIGHT waren die Verleger, HERBERT CROLY (1869-1930) der erste Herausgeber. CROLY war durch sein Buch *The Promise of American Life* (1909) bekannt geworden, in dem er für Planwirtschaft und allgemeine Bildung argumentierte. Im Ersten Weltkrieg hatte die Zeitschrift eine Auflage von 43.000 Exemplaren, danach ging die Auflage zurück, ohne den exzeptionellen Rang des liberalen Blattes zu schmälern. In den zwanziger Jahren schrieben neben DEWEY EDMUND WILSON für die *New Republic*, BERTRAND RUSSELL, H.G. WELLS, VIRGINIA WOOLF UND JOHN MAYNARD KEYNES. 1930 löste BRUCE BLIVEN HERBERT CROLY als Herausgeber ab.

[497] Der sowjetische Kommissar für Volksbildung hatte die *American Society for Cultural Relations* wissen lassen, dass eine Gruppe amerikanischer Pädagogen willkommen sei, Schulen in Leningrad und Moskau zu besuchen. JOHN DEWEY wurde von seiner Schwiegertochter ELIZABETH BRALEY DEWEY begleitet, seine Tochter EVELYN DEWEY schloss sich der Gruppe in Europa an. Der Besuch der Delegation fand im Juli 1928 statt (DYKHUIZEN 1973, S. 235ff.).

[498] JOHN DEWEY: *Democracy Is Radical*. In: Common Sense Vol. 6 (January 1937), S, 10/11. (DEWEY 1987, S. 296-299)

besser als das angelsächsische System, wird zurückgewiesen. Auch die zeitgenössische, von amerikanischen Autoren vertretene Gleichsetzung von politischer Erziehung und Klassenkampf wird zurückgewiesen (SLESINGER 1937). Die amerikanische Demokratie ist nicht einfach die des Kapitalismus, vielmehr ist die ständige Auseinandersetzung zwischen Freiheit und Macht, die in keiner offenen Gesellschaft je zu einem Abschluss gebracht werden könnte. Daher ist die Frage des Mittels oder der Methode dieser Auseinandersetzungzentral. Sie nennt DEWEY „radikal“:

> „*The fundamental principle of democracy is that the ends of freedom and individuality for all can be attained only by means that acrid with those ends*"
> (DEWEY 1987, S. 298).

Faschismus, Nationalsozialismus und Bolschewismus missachten sowohl Freiheit als auch Individualität, sie zerstören die Meinungsfreiheit und negieren das freie Spiel der intellektuellen Kräfte. Ihre „Revolutionen“ waren Gewaltakte oder Erfolge in Krisen, aber wichtiger noch, die Ergebnisse sind der Kritik entzogen und dürfen nicht durch freie Erfahrungen korrigiert werden. Alle europäischen Diktaturen verstehen sich selbst als finales Ergebnis der Geschichte, die nicht nochmals neu eröffnet erden soll. Aber, so Dewey, nichts ist radikaler, als darauf zu insistieren, sozialen Wandel mit demokratischen Mitteln herbeizuführen (ebd., S. 299). Reaktionär ist der, der demokratische Auseinandersetzung mit physischer Gewalt unterdrückt (ebd.).

1939, in *Freedom and Culture*, setzt sich DEWEY mit dem „wissenschaftlichen Materialismus“ auseinander und dabei auch mit der Attitüde westlicher Intellektueller, Wissenschaft zu betrachten, als sei sie „a new kind of infallibility“ (DEWEY 1991, S. 131). Die marxistische Theorie ist insofern ein Testfall für den Pragmatismus, als sie PEIRCE' praktische Logik ausschliesst, nämlich behauptet, letzte Wahrheiten über physikalischen wie sozialen Wandel zu besitzen (ebd.). Damit entspricht sie dem, was PEIRCE 1868 über „intellektuelle Einheit“ und die Doktrinen des Glaubens zu sagen hatte, nur dass die ultimative Prämisse in die Geschichte verlegt worden war.

DEWEY sagt das 1939, am Vorabend des Zweiten Weltkriegs, so:

- „The demand for uniformity of opinion, 'the refusal to tolerate the existence of incompatible opinions',
- demands first that there be a party
- and then a select council of persons within the party, to decide just what after all is The Truth with respect to events as they arise –
- together with a truly theological technique of exegesis to explain the perfect consistency existing among a succession of inconsistent policies"
  (ebd., S. 132).

Eine monolithische Theorie sozialen Handelns und sozialer Ursachen hat immer die perfekte (ready-made) Lösung zur Hand, ohne je wirkliche Probleme zu treffen (ebd., S. 134). Die Theorie ist uniform und einseitig, sie behauptet Objektivität und ist ausserstande, die Interaktion zwischen objektiven und menschlichen Faktoren auch nur zu registrieren (ebd., S. 132). Und es ist sehr ironisch, dass die Theorie, die am lautesten „Wissenschaftlichkeit“ für sich reklamiert hat, diejenige ist, die am meisten die Grundregeln der wissenschaftlichen Methode verletzt (ebd., S. 135). Sie behauptet „Gesetze“ und missachtet das Verfahren. Hier rächt sich gleichsam der inhärente Hegelianismus der marxistischen Theorie. Die abstrakten

Prinzipien werden durch die Praxis widerlegt, aber das intellektuelle Regime kann nicht lernen, weil keine Erfahrung es korrigieren könnte, es sei denn der eigene Zusammenbruch.

DEWEY bezieht den „contemporary totalitarianism“ (ebd., S. 149) auf *beide* diktatorischen Systeme der dreissiger Jahre, also auf den Faschismus und den Bolschewismus gleichermassen. Beide sind mit der Kultur der Freiheit und so mit Demokratie nicht vereinbar (ebd., S. 151). Dabei ist nicht an einen Wettbewerb der Systeme gedacht, DEWEY geht von grundsätzlicher Unvereinbarkeit aus, also bezieht sich an dieser Stelle nicht allein auf das Prinzip praktischer Bewährung, sondern nimmt eine Beziehung an zwischen der Demokratie und der Natur des Menschen, die sich nur entwickeln kann, wenn eine Kultur der Freiheit gegeben ist.

> „Strange as it seems to us, democracy is challenged by totalitarian states of the Fascit variety on moral grounds juts as it is challenged by totalitarian of the left on economic grounds. We may be able to defend democracy on the latter score, as far as comparative conditions are involved, since up to the present at least the Union of Soviet Socialist Republics has not ‘caught up’ with us, much less ‘surpassed’ us, in material affairs. But defense against the other type of totalitarianism (and perhaps in the end against the Marxist type) requires a positive and courageous constructive awakening to the significance of faith in human nature for development of every phase of our culture: - science, art, education, morals and religion, as well as politics and economics”
> (ebd.).

Jeder Bürger und jede Bürgerin muss die Freiheit haben, an die Demokratie glauben zu können (ebd., S. 179). Sie ergibt sich weder aus ökonomischen Gesetzen, wie die marxistische Theorie annimmt, noch ist sie einer bestimmten Rasse inhärent, wie die faschistische Theorie behauptet. Demokratie auf der anderen Seite verlangt den Glauben an die uneingeschränkte Entwicklung der menschlichen Potentiale (ebd., S. 154), was nicht möglich wäre ohne moralische Verpflichtung. Daher beschliesst DEWEY *Freedom and Culture* mit einer Erinnerung an THOMAS JEFFERSON, die auch den Vorrang der Erziehugn erklärt:

> „The source of the American democratic tradition is moral - not technical, abstract, narrowly political or materially utilitarian” (ebd., S. 78).

6. Der fragile Sinn der Erziehung

Ist „Erziehung“, historisch und als Theorie betrachtet, *transparent* oder verbergen sich hinter dem Konzept nennenswerte *Geheimnisse*, die noch die theoretische Aufmerksamkeit lohnen? Ich könnte auch fragen: Wissen wir schon alles oder lohnt sich das Weiterforschen? *Alternative* Zugänge zur Erziehungstheorie setzen lohnende Fragestellungen voraus, die es angesichts des Alters der Theorie nicht zwingend geben muss. Theorien der Erziehung gibt es seit der Antike, sie sind immer wieder diskutiert und reflexiv geprüft worden, so dass es eigentlich nicht nahe liegend ist, neue Konstruktionen zu vermuten. Zudem ist „Erziehungstheorie“ nicht nur Text und gedrucktes Argument, sondern auch Vorstellung oder Bildfolge. Es gibt eine ästhetische Emotion „Erziehung“, die mit Sorgen oder Hoffnungen verbunden ist und sich wesentlich nicht mit Sprache artikulieren lässt. Geht man auf die *Bild*überlieferung „Erziehung“ näher ein, dann scheint es keine Geheimnisse zu geben, weil alles schon einmal dargestellt worden ist, was die Vorstellung bestimmt hat. Es gäbe - mit NIETZSCHE - die Wiederholung des Immergleichen.

Auch wenn man nur Motive des 19. Jahrhunderts nimmt und einzig solche, die sich auf Schule beziehen (SCHIFFLER/WINKELER 1991), ist schnell ein Fundus von populären Vorstellungen zur Hand, die immer wieder aufgestellt und ausgetauscht werden, ohne abzunutzen, aber auch ohne nennenswert anders zu werden. Gute Kinder haben einen „Schutzengel“, der sie behütet, während böse Kinder im Schatten stehen und schutzlos der Gefahr ausgesetzt sind (ebd., S. 47). Kinder machen die unterschiedlichsten Probleme, also sind nur in der pädagogischen Erwartung einfach „gut“. Vielmehr, so eine Lithographie aus dem Jahre 1878, sind sie oft eigensinnig, zudem naschhaft, manchmal auch faul und nicht

selten verschlafen (ebd., S. 50). Auch passieren ihnen Missgeschicke, die nicht immer tolerant betrachtet werden können (ebd., S. 53). Kinder umgehen die Moral und *spielen Streiche*,[499] die nicht zur Freude der Erwachsenen ausfallen dürfen, wenn sie Spass machen sollen (ebd., S. 59). Schule ist eine anstrengende Beschäftigung, die die unbeschwerte Kindheit hinter sich lässt (ebd., S. 69). Was dabei hilft, sind meistens Mütter und also weder Väter noch Lehrer (ebd., S. 78), während schon der sprichwörtliche „ABC-Schütze" (ebd., S. 267) sein Ziel selber treffen muss.

Eine Frage ist dabei, ob es überhaupt um Theorie geht und was man tut, wenn man sich auf Theorie einlässt. Die Theorien beschreiben nicht einfach den Sinn der Erziehung. Dieser Sinn ist auch nicht mehr selbstverständlich gegeben, sondern lässt sich nur noch fragil handhaben. Die Praxis gibt den Sinn nicht vor, sondern verlangt ihn ab, er muss je hergestellt und immer neu gefunden werden, und zwar weitgehend auf individuelle Weise. Es ist zumindest zweifelhaft, ob Erziehungstheorien dabei besonders hilfreich sind. Erziehung ist praktisch eine Lebenskunst, theoretisch eher ein Jammertal oder das Gegenteil, ein utopischer Ort.

Versteht man unter „Lebenskunst" ein ausgleichendes, besonnenes *savoir vivre* und unter „Erziehung" den ständigen Versuch, Alltag mit Kindern zu deren Nutzen zu gestalten, dann sind dafür notwendig

- Milieus und Einstellungen einer verlässlichen Besonnenheit,
- die sich nicht künstlich aufregen lassen
- und nur das als Problem begreifen, was tatsächlich ein Problem ist.

Grundlage jeder Lebenskunst ist Gelassenheit, die darauf baut, dass die Akteure wissen, was für sie gut ist, ihre eigenen Probleme lösen können und nur im Grenzfall Hilfe benötigen. Ihre Praxis ist die Kunst ihres Lebens, einschliesslich dessen, was für Kinder gut ist. Erziehung als Praxis der Lebenskunst hiesse, sich zuzutrauen, dass man aus den gegebenen Umständen das Beste zu machen versteht. In diesem Sinne wäre zusätzliche Theorie nur gut, wenn man sie *subsidiär* verstehen kann. Die Basis der Erfahrung ist immer das, was die Akteure tun und nicht das, was sie, angeregt von irgendwelchen Instanzen, tun sollen.

Darauf lässt sich das Thema der Vorlesung beziehen. Betrachtet man nämlich die heutige Steuerung der öffentlichen Erziehungsreflexion, soweit sie populäre Züge annimmt, dann fällt mindestens dreierlei auf:

- Die gediegene Normalität, also die Grundlage jeder Lebenskunst, wird bestritten, Erziehung scheint zusehends als unmögliche Zumutung begriffen zu werden der man sich möglichst entziehen sollte.
- Theorien, was *nicht* erreicht werden kann und was ausgeschlossen werden muss, sind weit häufiger als Theorien, die die Reichweite des *Gelingens* beschreiben.
- Und, drittens, oft sind Ermutigungen künstlich, sie entstammen einer raffiniert-naiven Ratgeberliteratur, die zunehmend mehr bestimmt, was unter dem *Ideal* der Erziehung, also der eigentlichen Unerreichbarkeit, verstanden wird.

[499] Das mittelhochdeutsche Wort *streich* heisst "Hieb" oder "Schlag".

Wenn es dann erwartbar schief geht, steht eine ebenfalls expandierende Therapieszene zur Verfügung, die als eigentliche Alternative zur Lebenskunst verstanden werden muss. Erziehung wäre so das erfolgreiche Einreden von Defiziten.

Das hat nicht nur mit Ratgebern und Therapieszenen zu tun. Defizite sind grundlegend für Erziehungstheorien generell und bestimmen ihre Struktur. Was wir *Erziehungstheorie* nennen und fast immer mit höchsten Erwartungen zusammenbringen, hat trotz der bis zur Unkenntlichkeit verschiedenen Ansätze mindestens drei gemeinsame Merkmale:

- Unabhängig von der je gegebenen Philosophie konzentrieren sich „Erziehungstheorien" auf *Moral*,
- beziehen ihre Erwartungen auf *Personen*
- und setzen in der einen oder anderen Hinsicht *Asymmetrie* voraus.

Personen erziehen *andere* Personen, die Differenz wird zumeist, jedoch nicht notwendig, nach Lebensaltern unterschieden. Erwachsene erziehen Kinder, nicht umgekehrt Kinder Erwachsene; das gilt jedenfalls als Standardvariante, von der entgrenzte Theorien wie die der „lebenslangen Bildung" oder der *éducation permanente* unterschieden sind. Die Moral wird universell und einheitlich erwartet; die an der Erziehung beteiligten Personen sind einerseits kompetent, andererseits bedürftig; die Asymmetrie ist zugleich funktional und notwendig. Sie hat *Defizite* zur Voraussetzung, die ausgeglichen werden sollen. Dabei wird eine Art Austausch vorgestellt, die eine Person liefert, was die andere nicht hat und aber haben muss, wenn sie in irgendeiner Hinsicht vollständig sein will.

Defizite[500] machen nur Sinn vor dem Hintergrund von Annahmen der Vollständigkeit. Defizite sollen oder müssen aus bestimmten Gründen ausgeglichen werden, was voraussetzt, dass ein vorhandener Zustand *angereichert* wird, um einen *zusätzlichen* Betrag, der nicht verloren geht, also die Vollständigkeit erhöht. Das lateinische Wort *deficit* heisst einfach „es fehlt." Was fehlt,[501] soll ersetzt werden, und zwar so, dass nicht der Mangel erhöht wird. Moral und Sittlichkeit sind Kindern nicht von Natur aus eigen, sie können also als mehr oder weitgehendes Defizit betrachtet werden, das mit Erziehung bearbeitet werden soll. Diese Denkweise hat folgende Logik:

- Aus *nichts* wird *etwas*, ohne dass diesem „etwas" eine obere Grenze zukommt.
- Es gibt keine Bestimmung, wie viel Moral genug ist, während es immer leicht möglich ist, *mehr* zu fordern.
- Wenn Verluste *trotz* Erziehung festgestellt werden, dann erhöht das nur die Zuständigkeit der Erziehung.
- Sie ist nicht irgendwann obsolet und ist zugleich nicht gehalten, auf Verbrauch zu achten.
- Offenbar erneuert sie sich, ohne sich selbst abnutzen zu können.

Das kann man vielleicht als das Gesetz der *fehlenden Sättigung* bezeichnen. Es erlaubt fünf zentrale Annahmen, die für Erziehungstheorien in der herkömmlichen Form grundlegend sind:

1. Erziehung hat einen *bestimmten* Anfang und ein *unbestimmtes* Ende.
2. Der Anfang ist ein *Nullpunkt*, auf den unbedingte Steigerungen folgen.

---

[500] Ich folge PASCHEN (1988).

[501] Das mittelhochdeutsche *velen* oder *vaelen* hat das altfranzösische *fa(il)ir* zur Voraussetzung, zu übersetzen mit "(ver)fehlen, irren oder mangeln". Das lateinische *fallere* heisst "täuschen".

3. Die Steigerungen sind *stetig* und *verlustgeschützt*, die einmal erreichten Niveaus sind gegen Rückfälle gesichert.
4. Der wachsende Ertrag der Erziehung ist *verlässlich gespeichert*.
5. *Nachträgliche* Bearbeitung verändert den Ertrag nicht.

Das ist weniger unplausibel, als ich es formuliert habe. Erziehung wird als *ein* und dabei *einheitlicher* Prozess verstanden. Jeder Mensch hat nur *eine* Erziehung, die mit der Geburt beginnt und unbestimmt endet. Das unbestimmte Ende ermöglicht Annahmen permanenter Steigerung, geographisch gesehen eine Paradoxie, was aber die Verwendung der Metapher nicht beeinträchtigt. Jede geographische Höhe ist irgendwann abgeschlossen und also innerhalb einer bestimmten Zeit erreichbar, Zugänglichkeit und Ausrüstung vorausgesetzt. Erziehung dagegen kann - *mit* den geographischen Metaphern - als unbestimmte Perfektion gedacht werden, die wenn, dann nur *mit* dem *Ideal* abschliessen kann. Die Grenze ist die Übereinstimmung von Leben und Ideal, aber kein Ideal ist erreichbar, so dass Erziehung unbegrenzt fortgesetzt werden kann.

Die Erwartung von „Zuwachs“ oder eben „Steigerung“ bezieht sich auf den *Anfang* und auf die *Folge*. Fast immer ist beides unterschieden, nur sehr radikale Entwicklungstheorien - wie die erwähnte von FRIEDRICH FRÖBEL - behaupten, im Anfang sei bereits das gesamte Potential vorhanden. In den meisten Theorien soll die *Folge* oder das *Nacheinander* Einfluss auf die Entwicklung erhalten, ohne die Richtung auf das Ideal hin zu verändern. Die zeitliche Verknüpfung *bestätigt* den Prozess und das gilt auch für Rückfälle; die einmal erreichten Niveaus bleiben selbst dann erhalten, wenn Bedrohungen nicht von der Hand zu weisen sind. Grundlegend ist Vorankommen auf gleicher Schiene mit graduierter Steigerung. Dafür spricht die Alltagserfahrung: Es ist unmöglich, das Moralniveau, das bei der Geburt vorhanden war, zurückzuerlangen.

Daraus kann man schliessen:

- Der Ertrag der Erziehung wächst stetig,
- wird verlässlich gespeichert
- und kann nicht nachträglich ganz anders verändert werden.

Auch dafür spricht die Alltagsevidenz: Moral kann unmöglich *auf einmal* erworben werden, der sukzessive Erwerb verlangt Vorstellungen des *Zuwachses*, der Verlust hält sich in Grenzen, also *muss* der Ertrag verlässlich gespeichert sein. Niemand verliert die einmal erworbene Moral *vollständig*, also fällt auf den Anfang zurück. Daher ist es zwingend, von *zunehmenden* Niveaus auszugehen.

- Nicht jeder erreicht das höchste Niveau, aber es ist ausgeschlossen, dass alle das unterste Niveau nie verlassen.
- Daher beschreibt die Erziehungstheorie Prozesse, die mit Resultaten enden, ohne „Resultate“ als *Regression* - Rückkehr zum Anfang - verstehen zu können.
- Die Erziehung, so die zentrale Annahme, hat *Folgen*, und sie ist *einmalig*, also kann weder wiederholt noch neu begonnen werden.
- Es gibt sie nicht mehrfach und nicht als Korrektur ihrer selbst.
- Man kann sie nicht abbrechen, nicht vermeiden und auch nicht unterwegs beliebig verändern.

Vom Sinn der Erziehung ist oft unter diesen Voraussetzungen und Vorannahmen die Rede, die selten genannt werden, weil sie im Hintergrund Denken und Erwartungen bestimmen. Aber dann wäre Erziehung *Schicksal*, das sich vollzieht und vollziehen muss. Die hauptsächlichen Theorievarianten legen tatsächlich diesen Schluss nahe, weil und soweit die grundsätzlichen Annahmen nur zwei Unterscheidungen zulassen,

- die von *Innen* und *Aussen*
- und die von *Prozess* und *Produkt*.

„Erziehung" kann gedacht werden als Prozess, der sich von Innen nach Aussen oder von Aussen nach Innen vollzieht, als *Entwicklung* im einen, als *Einwirkung* im anderen Falle (OELKERS 1994; siehe auch SCHEFFLER 1973), immer vorausgesetzt, es geht um die Moral von Personen, die dauerhaft hervorgebracht werden soll. Erziehung als *Entwicklung* verlangt natürliche Stetigkeit, Erziehung als *Einwirkung* verlangt stetigen Zuwachs, also in beiden Fällen aufeinanderfolgende Niveausteigerung, nur einmal gesehen von Innen und das andere Mal von Aussen. Wesentliche Kontroversen der Erziehungstheorie beziehen sich auf diese einfache Unterscheidung,

- die Frage von Anlage oder Umwelt,
- von Begabung oder Lernen,
- von Erbe oder Neubeginn,
- von Determination oder Freiheit,
- während die *erste* Frage sein müsste, was zu dieser Unterscheidung von „Innen" und „Aussen" Anlass gibt.

Fragt man so, dann entsteht schnell Verlegenheit, weil weder „Innen" noch „Aussen" genaue Lokalisationen sind. Es gibt keinen bestimmten Ort „Innen", und „Aussen" ist alles, was nicht „Innen" ist. Auch schnelle Äquivalente wie Gedächtnis, Seele oder Anlagen auf der einen, Umwelt, Milieu oder Gesellschaft auf der anderen Seite führen kaum weiter, weil die bestimmende Differenz bestätigt, aber nicht erklärt wird. Genau gesehen ist ganz unklar, was gemeint ist, auch weil die eigene Erfahrung nicht mit Anderen geteilt werden kann. Man kennt allenfalls die eigene Differenz von Innen und Aussen, nicht die anderer Personen, ohne dass sicher wäre, die Differenz zwischen Innen und Aussen *bei Anderen* nach dem Muster der Differenz *bei sich selbst* denken zu können.

Die sinnstiftende Theorie der Erziehung wäre so linear-progressiv angelegt. Sie legt nahe, dass sich Erziehung lohnt und Verluste ausbleiben. Damit verbinden sich gewisse Plausibilitäten, aber die Theorie des Mainstreams ist zugleich voller Schwächen und Ungereimtheiten. Vielfalt und mit ihr Pluralität ist den pädagogischen Konzepten ebenso fremd wie zufällige Steuerung oder das Lernen an und mit den Brüchen des Lebens.

- Grundlegend ist immer *Folgerichtigkeit*,
- eine natürliche oder künstliche *Aufeinanderfolge*,
- die *Reihung* des Guten,
- das allmählich und aber unaufhaltsam auf das *höchste* mögliche Niveau gebracht wird,
- dies mit *wirksamen* Schritten, die *nacheinander* unternommen werden,
- ohne *Slapstick* zu riskieren.

Nur in der Literatur ist das anders. LAURENCE STERNE kann in seinem eigentümlichen Roman *Tristram Shandy*[502] die Entwicklung des Lebens so erzählen, dass sie erst gar nicht einsetzt. Die Erzählung des Lebens widerspricht der pädagogischen Erwartung, weil sie eigene Gesetze befolgen kann (STERNE 1980, S. 86), ohne auf Folgerichtigkeit achten zu müssen. Grundlegend ist folgende ironische Annahme: Wenn man sich bewegt, muss man nicht vorankommen. Versucht man, das Leben zu beschreiben und nicht als Prospekt zu verstehen, dann gibt es keine Schnur der Entwicklung, weil es unmöglich ist, dass das Medium der Reflexion, also die Erzählung, dem nahe kommt, was es erfassen will. Trennt man aber Erzählung und Entwicklung, dann verliert man schnell die gerade Linie und so den linearen Sinn.

Bereits vor der Geburt (ebd., S. 209) führt die Erzählung auf so viele Umwege und Slapsticks, Verwicklungen und Verwirrnisse, Eigentümlichkeiten und Geheimnisse, dass der Roman abgeschlossen ist, bevor die Geburt überhaupt einsetzt (OELKERS 1991). Erziehung ist unmöglich, weil überhaupt nie Klarheit der Verhältnisse besteht. Die Linien, zeigt STERNE (1980, S. 333), sind verschlungen, und manchmal sieht man überhaupt nur eine schwarze Seite (ebd., S. 23). Man ist in Geschichten und so in Wahrheitsprobleme verstrickt, ohne je den notwendigen Überblick zu erlangen. Jede Frage führt auf interessante weitere Fragen, die Erzählung des Lebens muss alle Geschichten und Vorgeschichten berücksichtigen, sämtliche Personen anführen, alle Schicksale, ohne auch nur annähernd Vollständigkeit zu erreichen. Die Erzählung führt auf endlose Verzweigungen, Leben wäre absurde Verdichtung, die keine Erziehung je auflösen könnte. Im Gegenteil könnte von Erziehung nur dann die Rede sein, wenn sie sich auf das undurchdringliche Wurzelwerk des Lebens einlässt und darin aufgeht.

Man überlege nur, wie unmöglich es ist, die Charaktere der an der Erziehung Beteiligten zu erfassen, zu schweigen von pikanteren Faktoren wie die Sternenkonstellationen oder die Familiengeschichten. STERNE zeigt, dass es unmöglich ist ein vollständiges Gedächtnis zu haben, das aber eigentlich immer vorausgesetzt wird. Versucht man, auch nur die pädagogische Konstellation zu erfassen, also die Lebensgeschichten der Eltern vor Geburt des Kindes, dann gibt es nie einen Haltepunkt, an dem man sagen könnte, die Konstellation sei vollständig erfasst. Man erhält auch keine sicheren Annäherungen, sondern immer nur weitere Fragen,

- nach den Geschichten in der Geschichte
- nach der Vorgeschichte der Vorgeschichte
- nach der Vorgeschichte der Vorgeschichte der Vorgeschichte,
- nach den Nebengeschichten,
- nach den vorborgenen Geschichten,
- nach den leicht findbaren und schwer zu entziffernden Geschichten,
- nach dem Sinn des Ganzen.

Von so unübersichtlichen und zugleich realistischen Verhältnissen gehen Erziehungstheorien nicht aus. Sie sehen das Gute vor sich und können sich nicht vorstellen, dass sie auf dem Wege dorthin vielfach stolpern können. „Stolpern“ ist Abkehr vom richtigen Weg, und es gibt in den klassischen Theorien immer nur *einen* Weg, der so genannt zu werden verdient. Diese Vorstellung bestimmt die Erwartung. Verfahren wir wie STERNE, dann führt das gleich auf einen nächsten Abweg. Erziehung *als Erwartung* ist unbefristete Wiederholung. Erziehungserwartungen können nicht verschwinden und aber nicht erfüllt werden, wenn und soweit sie mit Perfektionsformeln besetzt sind. Schulerfolg lässt sich

[502] *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* (zwischen 1760 und 1767 in neun zunächst separaten Büchern veröffentlicht).

erwarten und dann erfüllen oder nicht erfüllen, ebenso die Erwartung, Kindern Benimm beizubringen, Regelverhalten oder bestimmte Einsichten. Aber Erziehung soll Ideale erfüllen, die fern angenommen werden und also Wege brauchen.

Was LUHMANN und SCHORR (1988, S. 75) „Idealisieren der Individualität" nennen und vor allem mit der kantischen Ethik zusammenbringen, lässt keine Begrenzung und keinen Abschluss zu, aber kann *als* Erwartung fortgesetzt werden, unabhängig von praktischen Erfahrungen und theoretischen Einwänden. Erziehung ist dann nicht riskante Praxis oder fehlbare Theorie, sondern Erwartung des Besten, die sich nur stabil verstehen kann. Der ideale Mensch entsteht eben so wenig wie das menschliche Ideal, aber Erziehung kann *als* Erwartung des Idealen verstanden werden, und dies unberührt von Wandel. Die Erwartung ist harmonisch (ebd, S. 75/76), nicht disharmonisch, sie stellt Kontinuität, nicht Diskontinuität dar, und sie bleibt auf gleicher Höhe erhalten, also sinkt nicht oder wird abgesenkt. Das Ideale kann nur *ganz oben* vemutet werden, anders läge es nicht nahe, „Erziehung" als *Weg* und mit dieser Metapher als *Steigerung* zu denken.

„Perfektion" kann immer nur zunehmend *bessere*, nicht jedoch zunehmend *schlechtere* Fähigkeit sein, und darauf reagiert die Erwartung. Erziehung schliesst die eigene Verschlechterung aus, anders käme eine normativ wirksame Erwartung gar nicht zustande.

- Sie vermeidet Skepsis,
- die eigentlich nahe liegt, wenn man Rechnung stellt, wie *fragil* jede Erziehungserfahrung ist,
- wie *unbestimmt* ihre Reichweite
- und wie *unsicher* ihr Zustandekommen.

Dagegen muss eine Erwartung aufgebaut werden, die unter „Erziehung" *wirksame* Kausalität versteht und diese Kausalität offensiv zu kommunizieren versteht. Erziehung ist die Ursache des Guten. Wer sie offenkundig *nicht* beherrscht, kann sehr schnell der *Unfähigkeit zu erziehen* bezichtigt werden, eine der grossen Ängste, die die Erziehungsreflexion steuern. Wesentlich für die öffentliche Präsentation der Erziehung ist die Darstellung ihrer Beherrschung. Man muss demonstrieren, dass die Erwartung *erfüllt* wird, und kein Anschein darf dagegen sprechen. Die Praxis darf nie Manko sein, sie muss sich so zeigen lassen, dass die Erziehung der Erwartung *entspricht*, und dies möglichst ohne Rest. Niemand darf ungestraft unfähig sein zu erziehen, wenn er den Umgang mit Kindern und Jugendlichen aufrecherhalten will, ohne dass klar wäre, was genau die *Fähigkeit* zu erziehen ausmacht.

Der Zufall, grundlegend für STERNES Roman, *soll* in der Erziehung keine Rolle spielen, weil dann die Einheit von Erwartung und Praxis gefährdet wäre. Steigerung ist immer *intendierte* Perfektion, die zufällige Abweichungen ausschliessen muss. Am Ende soll sich erfüllt haben, was am Anfang intendiert worden war, der Prozess folgt einem und nur einem Plan, der garantiert, dass nicht die Zufälle unterwegs massgeblich werden. Die Wirksamkeit des Zufalls muss ausgeschlossen sein, wenn Erziehung in verantwortbarer Weise stattfinden soll. Dagegen schreibt ADAM SMITH[503], kein Pädagoge, aber ein Moralphilosoph, in der *Theorie der moralischen Gefühle*[504] von 1759:

---

[503] ADAM SMITH (1723-1790) besuchte mit vierzehn Jahren die Universität von Glasgow und wurde vor allem von FRANCIS HUTCHESON beeinflusst. 1740 ging SMITH nach Oxford und studierte am Balliol College.1747 wurde er Public Lecturer in Edinburgh, ohne Universitätsposten. SMITH wurde 1751 an die Universität von Glasgow gewählt, wo er Rhetorik, Logik und Moralphilosophie lehrte. 1752 übernahm er den dortigen Lehrstuhl (chair) für Logic und Moral Philosophy, den er bis 1764 innehatte. Nach dem Verlassen der Universität von Glasgow wurde SMITH Tutor des jungen Duke of Buccleuch. 1766 kehrte er von der Continental Tour zurück

„Da die Folgen der Handlungen ganz und gar unter der Herrschaft des Zufalls stehen, entsteht aus diesem Umstand der Einfluss des Zufalls auf die Empfindungen der Menschen über Verdienst und Schuld“ (SMITH 1977, S. 145).

Die *Folgen* einer Handlung oder einer Handlungskette sind nicht oder nicht auschliesslich die Folgen ihrer *Intention*. Auf der anderen Seite, so SMITH, nehmen die Folgen, „die zufällig aus einer Handlung entspringen, einen sehr grossen Einfluss auf unser Gefühl von ihrer Verdienstlichkeit oder Tadelnswürdigkeit“ (ebd., S. 139) aus. Das erklärt, warum in der Erziehung der Zufall ausgeschlossen werden soll, der Verdienst der Handelnden wäre drastisch geschmälert, wenn die Wirkungen auf anderem Wege als dem intendierten erreicht würden und dabei der Zufall und also nicht der persönliche Verdienst massgeblich wäre. Das *Resultat* muss sich auf die *Intention* beziehen, anders könnte weder Verdienst noch Verantwortung zugeschrieben werden.

„(Der) Einfluss des Zufalls wirkt ... dahin, unser Gefühl für die Verdienstlichkeit oder die Verwerflichkeit solcher Handlungen zu vermindern, die aus den lobenswertesten oder tadelnswertesten Absichten entspringen, denen es aber nicht gelingt, die Wirkungen, auf die sie abzielten, zu erreichen“ (ebd., S. 145).

Das gilt unabhängig von moralischen Präferenzen: Lobenswerte Absichten werden relativiert, wenn sie ihr Ziel nicht erreichen, aber tadelnswerte Absichten werden auch relativiert, wenn das gleiche geschieht. SMITH nennt diese Reaktion die „Regelwidrigkeit der Empfindungen“ (ebd., S. 146), weil das Gute *und* das Böse am Effekt gemessen werden, der beide Absichten, die gute wie die böse, dann relativiert, wenn der Zufall nachfolgend die Handlungen in eine andere Richtung als die ursprünglich intendierte lenkt.

„Mögen die Absichten eines Menschen noch so richtig und wohlwollend in dem einen Falle, noch so unrecht und übelwollend in dem anderen Falle sein, so scheint uns doch, wenn sie ihre Wirkungen nicht zu erreichen vermochten, das Verdienst des betreffenden Menschen im einen Falle unvollkommen zu sein, wie uns im anderen Falle seine Schuld nicht vollständig zu sein dünkt. Und diese *Regelwidrigkeit der Empfindungen* findet sich nicht nur in den Gefühlen derjenigen, die durch die Folgen einer Handlung unmittelbar berührt werden. Sie findet sich bis zu einem gewissen Grade sogar in den Gefühlen des unparteiischen Zuschauers“ (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Wenn man einen Erziehungsprozess vom Anfang bis Ende[505] betrachtet, dann sind immer Zufälle massgebend oder mindestens einflussreich. „Zufälle“[506] sind überraschende Ereignisse, die nicht erwartet sind und gleichwohl auftreten. Je länger der Prozess dauert, desto weniger ist wahrscheinlich, dass die anfängliche Intention wirkungsvoll bleibt, also nachfolgende Handlungen sich massgeblich auf sie beziehen und nicht auf Erfahrungen, die von der Ausgangssituation abweichen, nicht zu vermeiden sind und positiven wie negativen Einfluss auf den letztendlichen Effekt haben können. Der *ursprüngliche* Plan kann so

---

und wurde Fellow der Royal Academy. 1776 erschien Smith’s Hauptwerk *The Wealth of Nations*. 1778 kehrte Smith als *Commissioner of Customs for Scotland and of Salt Duties* nach Schottland zurück. (Daten nach: http://www.blupete.com./Literature/Biographies/Philosophy/Smith.htm

[504] *Theory of Moral Sentiments* (London/Edinburgh 1759). Sechste Auflage letzter Hand 1790.

[505] Das bezieht sich auf längere *Episoden*; nur sie, nicht jedoch die Erziehung selbst, sind abschliessbar.

[506] Das mittelhochdeutsche Wort *zuoval* ist eine Lehnsübersetzung des lateinischen *accidens* (“ad” heisst *zu* und “cadere” *fallen*).

unmöglich den *gesamten* Prozess regieren, aber die Erwartung „Erziehung“ unterstellt genau das.

„Erfahrung“ lässt sich als eine Folge von Ereignissen und deren lernende Verarbeitung verstehen. Ereignisse können aus der Sicht des Handelnden *intendiert* sein, man führt sie herbei und gestaltet sie; genauso aber können Ereignisse auch *unintendiert* sein, sie treten auf und werden bestimmend. Lehrkräfte bereiten Unterrichtssituationen vor, indem sie die gewünschte Ereignisfolge planen. Das zeitliche Nacheinander wird durch eine thematische Abfolge bestimmt, die jederzeit unterbrochen oder umgelenkt werden kann. Es ist geradezu die Kunst des Unterrichts, auf überraschende Ereignisse sinnvoll reagieren zu können, ohne die Richtung zu verlieren (OELKERS 2000, S. 166ff.). Der unerwartete Einfall eines Schülers ist ebenso ein überraschendes Ereignis wie der themenabweisende Blick, die plötzliche Störung oder das nicht-kalkulierte Fernbleiben von Leistungsträgern. Lehrkräfte reagieren auf das Vordringliche, weil sie vermeiden müssen, was vom Ziel ablenkt.

- Das Vordringliche aber zwingt oft zur Richtungsänderung,
- der gute Einfall kann nicht unmittelbar *abgewiesen* werden, obwohl er die Themenplanung verändert,
- auf demonstriertes Desinteresse *muss* reagiert werden, wenn es nicht epidemisch werden soll,
- und die Störung *zwingt* dazu, sie mit Vorrang zu behandeln.

Diese Mikrorealität von Erziehung und Unterricht wird von der Theorie in aller Regel nicht erfasst. Erziehungstheorien verfahren *erwartungsbestätigend*, sie unterstützen den idealen Zusammenhang von Ziel und Effekt, der sich im Prozess nicht zeigt und auch nicht zeigen kann. Oft sind Schüler auf launische Weise konzentriert, gelegentlich kommt die Einsicht plötzlich und unerwartet, bisweilen ergibt sich eine Lösung aus der zufälligen Konstellation, manchmal vollzieht nur der Lehrer den Anschluss, etc.

Was ADAM SMITH (1977, S. 156) die „tatsächlichen Folgen der Handlungen“ nennt, bestimmt das *eigene* wie das *fremde* Urteil, also das der Handelnden wie das der Beobachter. Es ist eine Sache, wenn das Ende glücklich ist, also *weitgehend unabhängig* vom eigenen Verdienst zustande kommt, und es ist eine andere Sache, wenn es tatsächlich als *persönliches* Verdienst anzusehen ist. Die Erziehungstheorie erwartet die Folgen der Handlung als Konsequenz der Intention, also schliesst von der guten Absicht auf die dazu passende gute Wirkung. Den moralischen Vorrang der Intention im Gegensatz zur *tatsächlichen* Bewertung der Handlung hat ADAM SMITH so gefasst:

> „Dass die Welt nach dem Erfolg urteilt und nicht nach der Absicht, das war zu allen Zeiten die Klage der Menschen und das bildet die grösste Entmutigung der Tugend. Jedermann stimmt dem allgemeinen Grundsatz zu, dass der Erfolg, da er nicht von dem Handelnden abhängt, auch keinen Einfluss auf die Gefühle haben sollte, die wir über die Verdienstlichkeit oder die Schicklichkeit seines Betragens hegen. Sobald wir aber ins einzelne gehen, da finden wir, dass unsere Gefühle kaum in einem einzigen Falle ganz genau dem entsprechen, was dieser gerechte und billige Grundsatz uns vorschreiben würde. Der glückliche oder ungünstige Erfolg einer Handlung pflegt nicht nur unsere gute oder schlechte Meinung von der Klugheit, mit der sie durchgeführt wurde, zu bestimmen, sondern er entfacht auch fast immer unsere Dankbarkeit oder unser Vergeltungsgefühl, unsere Empfindung von der Verdienstlichkeit oder von der Verwerflichkeit der Absicht“ (ebd., S. 159).

In der Erziehung aber gilt die *gute Absicht* oft mehr als der *tatsächliche Effekt*. Das lässt sich mindestens für die Theorie sagen, freilich nur solange, wie negative Wirkungen nicht übermässig bekannt sind. Die Erziehungserwartung zielt auf ganz paradoxe Weise auf *Praxis*, also Verwirklichung ihrer selbst, ohne die *Bedingung* für Praxis, das Risiko des Handelns, wirklich zu kalkulieren. Aber, so SMITH, man wird aufgrund der Handlungen und ihrer Folgen belohnt oder bestraft (ebd., S. 160f.), nicht aufgrund der guten Absichten.

Erziehung wäre so *Vermeidung* von Belohnung oder Bestrafung, weil der Testfall fehlt. Für die Erwartung genügt die Absicht, auch deswegen, weil der Test sich aufgrund der tatsächlichen Dauer der Erziehung der Validierung entzieht. Man kann letztlich keinen wirklichen Test machen, denn am Ende ist vergessen oder verblasst oder unwichtig geworden, was den Anfang so nachhaltig bestimmt hat. Anders müssten sich bestimmte Intentionen im Leben von Erziehungspersonen korrekturfrei durchhalten lassen, was auch bei starken Glaubenssätzen nicht sehr wahrscheinlich ist, wenn und soweit Stützen durch Gleichgesinnte, die vor der korrigierenden Erfahrung abschirmen, fehlen. Wäre *dies* die Bedingung für den Test, dann könnte er nur in Sekten stattfinden.

Es ist nicht paradox, wenn ADAM SMITH diesen Befund mit einer starken *pädagogischen* Aufforderung verbindet, die vermutlich im Erziehungsfeld hohe Zustimmung finden würde, wäre SMITH ein Autor, den Pädagoginnen und Pädagogen lesen würden:

> „Der Mensch ist *zum Handeln geschaffen* und ist dazu bestimmt, durch die Betätigung seiner Fähigkeiten solche Veränderungen in den äusseren Verhältnissen, die ihn selbst oder andere Personen betreffen, herbeizuführen, wie sie *für die Glückseligkeit aller* am günstigsten scheinen mögen. Er darf sich nicht bei einem *lässigen, untätigen Wohlwollen* beruhigen, noch sich einbilden, dass er darum schon ein Menschenfreund sei, weil er in seinem Herzen für die Wohlfahrt der Welt alle guten Wünsche hegt“ (ebd., S. 161; Hervorhebungen J.O.).

Die prätendierte Moral erweist sich an den Taten, nicht an den Absichten (ebd., S. 162), die Taten aber, auch wenn sie fest mit der guten Absicht verbunden sind, was bekanntlich nicht immer der Fall ist, führen nicht zwingend auch zum gewünschten Ergebnis. Am Ergebnis jedoch, nicht am erwarteten Zusammenhang von Intention und Handlung, wird die Tat gemessen.

- Dies gilt auch dann, wenn es unfair ist, weil der Erfolg nicht nur oder vielleicht nur ganz wenig vom Handelnden abhängt.
- Die Beurteilung unterstellt, dass er hätte Erfolg haben können, weil und soweit die Intention dies vorgegeben hat.
- Und diese Erwartung nimmt zu, wenn Ressourcen zur Verfügung stehen, Kompetenz vermutet wird und vorgängige Erfolge behauptet werden.
- Der Erfolg und der Misserfolg *müssen* dann vom Handelnden abhängen, sie können sich auf den Zufall zurückziehen, obwohl oder weil die Reichweite seines Einflusses unmöglich als Voraussicht aller möglichen Zufälle konzipiert werden kann.
- Die Macht des Zufalls wird daher bestritten, um die Erwartung des Erfolgs überhaupt sinnvoll kommunizieren zu können.

Aber, um ästhetische Kommentare zu bemühen, oft sind Erziehungspersonen *Karikaturen*, die sich nur mit einem infantilen Stil erfassen lassen, der alles andere als

kindlich ist (MURKEN/MURKEN 1991, S. 192).[507] Gelegentlich gleicht die Erziehungserfahrung einem *Dominoeffekt* (ebd., S. 271).[508] In einem sehr schnellen Nacheinander bricht die schöne Erwartung zusammen und muss mühsam neu aufgebaut werden, ohne sehr viel andere Möglichkeiten zu haben, als erneut einen Dominoeffekt zu riskieren. Wie in der Liebe befindet man sich *tête-à-tête einer Antinomie* (ebd., S. 329),[509] die sich nicht auflösen lässt und gleichwohl wirksam ist. Kein Dilemma der Erziehung verschwindet, trotzdem findet sie statt. Und für die Kinder sind die Erwachsenen vielleicht nie mehr als *Feuerschlucker* (ebd., S. 296),[510] die auf merkwürdige Weise auf sich aufmerksam machen, obwohl oder weil sie nie so recht durchsichtig sind. Die Leidenschaft der Erziehung wenigstens, wenn es sie gibt, ist immer die Leidenschaft der Erwachsenen. Und ihr attachiert ist immer eine *technische* Erwartung, die darauf abzielt, mentale Dispositionen, moralische Haltungen oder Formen des Benimms *in Anderen* herzustellen.

Die Erwartung verändert sich auch nach Durchgang der Erziehungskritik nicht. Insbesondere ist die Erwartung imstande, grundlegende Paradoxien zu bearbeiten, etwa wenn Selbständigkeit *gefördert* werden soll, was voraussetzt, dass sie nicht oder ungenügend vorhanden ist. *Defizite* sind die Voraussetzung der Erziehungserwartung, aber das ist nur dann attraktiv, wenn gleichzeitig die *Machbarkeit* der Verbesserung signalisiert wird. Erziehung kann sich nicht mit Defiziterklärungen zufrieden geben, aus dem Defizit folgt unmittelbar die Strategie seiner Behebung. Und die Defizite werden so formuliert, dass sie nach Bearbeitung *verlangen*, also auffordernd, dramatisch und unübersehbar. Es müssen starke und dürfen keine schwachen Defizite sein, sie müssen möglichst jeden betreffen und auf allgemeine Notlagen verweisen. Sie dürfen sich nicht minimieren lassen, zugleich müssen *pädagogische* (und so weder politische noch ökonomische) Strategien der Abhilfe nahegelegt werden.

Eine andere Frage ist, wie in der Erziehung *Bilanzen* gezogen werden. Der Verdienst der Erziehung am eigenen Leben ist vielfach unklar oder einseitig klar. Es gibt Schuldzuschreibungen und Dankbarkeit, auch Abrechnungen oder Abbrüche, aber nicht eine Bilanz, die sich genau nach Gewinn und Verlust aufteilen liesse. Der Zeitpunkt der pädagogischen Bilanz ist unbestimmt, die sie begleitenden Empfindungen sind intim und eine geeignete Sprache, die neutralisieren könnte, ist kaum vorhanden. Zudem verlangt die Bilanz eine persönliche Auseinandersetzung. Es wäre ziemlich grotesk, wenn Eltern und Kinder nach Abschluss der gemeinsamen Episode Erziehung eine Consultingfirma mit Therapiespezialisierung beauftragen würden, *für sie* Bilanz zu ziehen.

Aber wenn eine Auseinandersetzung stattfindet, beansprucht sie Kausalitäten und so Verantwortliche, die sich nicht auf eine Folge von Zufällen zurückziehen können.

- Das Drama der Bilanz wäre ohne die Differenz von Gelegenheit und Versäumnis, damit von Schuld und Unschuld, unmöglich.
- Ohne diese Differenz aber könnte weder Dankbarkeit gezeigt werden noch wären Verurteilungen möglich.
- Die Eltern können nicht sagen, nicht sie seien wirksam gewesen, sondern eine Serie von Zufällen, ebensowenig können die Kinder sagen, die Zeit der Erziehung sei gekennzeichnet gewesen durch die Abwesenheit pädagogischer Intentionen.

---

[507] JEAN DUBUFFET: *D'hôtel nunacé d'âbricot*. (1947) (Öl auf Leinwand, 116x89cm) (Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, Paris).
[508] ENZO CUCCHI: *Ohne Titel* (1985) (Öl auf Leinwand und Eisen, 265x385cm) (Galerie Küster, München).
[509] LUDGER GERDES: *Tête-à-tête einer Antinomie* (1987) (Öl auf Leinwand, 159x150cm) (Privatsammlung).
[510] ROBERT COMBAS: *Der Feuerschlucker* (1981) (Öl auf Leinwand., 104x195cm) (Ludwig Forum, Aachen).

- Man würde dann auf Absichten und so die Gewährung von Sorge und Zuwendung verzichten, Erziehung wäre nichts als die kontingente Folge von unzusammenhängenden Ereignissen, also eine Kränkung besonderer Art.

Oft werden Bilanzen pauschal gezogen, also unter Verzicht auf detaillierte Rekonstruktion. Dankbarkeit und Enttäuschung sind zwei pauschale Reaktionen, die die gesamte Erziehungserfahrung zu *einem* Urteil zusammenziehen. Das hängt auch damit zusammen, dass die Erziehung als Vergangenheit nie vollständig vor Augen steht und oft rückblickend rekonstruiert wird. Sie ist für die Erwachsenen, die sich als Kinder und Jugendliche betrachten, kein „Produkt", das man abrufen und dann *in toto* beurteilen könnte. Und damit ist ein weitreichendes, systematisches Problem verbunden, das über das Thema Bilanzierung hinausweist. Erziehungsphänomene sind generell nicht einfach nach der Differenz von Erfolg und Misserfolg im Blick auf *intendierte Handlungen* oder *Handlungsketten* zu beurteilen. Insofern macht es sich selbst ADAM SMITH zu leicht, könnte man ihn denn zum pädagogischen Autor stilisieren.

Der Gegensatz von Handeln und blossem Wohlwollen garantiert nicht, dass Handeln sich auf *Erziehen* und Wohlwollen nicht auf *Abwarten* beziehen lässt, das eine als calvinistischer Test der moralischen Intention, das andere als obskure Testvermeidung. Oft ist Nicht-Eingreifen besser als Handeln, und oft ist Vermeiden die bessere Handlung,[511] vielfach sind aber Effekte gar nicht auf Handlungen wohl- oder übelmeinender Dritter zurückzuführen. Die ästhetische Welt, beispielsweise, erschliessen sich Kinder *eigensinnig* (OELKERS 2000a), es wäre komisch und grotesk, sie als „Produkte der Erziehung" zu betrachten, weil eine Einwirkungskontinuität weder vorhanden ist noch erschlossen werden könnte.

Die Gleichsetzung von *Intentionen* mit *Plänen* der Erziehung stammt aus dem 18. Jahrhundert. Diese Gleichsetzung überträgt Vorstellungen in Texte, also in fixierte Grössen, die nicht auf die andauernden Erfahrungen reagieren können. Erziehungspläne sind nie umgeschrieben worden und waren zugleich nur schwach massgeblich. Auch Lehrpläne bestimmen nicht den Schulunterricht, der sich mit eigenen Vorgaben aufbaut und fortsetzt. Und gerade die Schulerfahrung zeigt, dass *erreichte* nicht immer *gute* Ziele sind und *nicht* erreichte Ziele oft entlasten können. Andererseits täuscht Unterricht eine Folgerichtigkeit vor, die Lehren und Lernen als *Passungsverhältnis* hinstellt, das unmöglich auch nur zwischen zwei Personen eintreten kann. Die Passung soll frei von Irrtümern sein, und das führt dazu, die *lernentscheidenden* Irrtümer zu übersehen. Die Korrektur des eigenen Verhaltens ist aber nicht lediglich Einsicht, sondern benötigt den Schmerz des Irrtums. Wer in alte Fehler zurückfällt, weiss nicht, dass es diese Fehler gibt. Sie schmerzen nicht ausreichend, während mit der Erfahrung immer zugleich Vergessen gegeben ist. Ein zentraler Fehler der zweckrationalen Handlungstheorie erwächst aus der Kumulationserwartung, die Selektion durch Vergessen ausschliesst, also an der Erfahrungswirklichkeit vorbeigeht.

Der bereits erwähnte amerikanische Philosoph JOSIAH ROYCE[512] schrieb 1908,[513] dass es normal sei, wenn moralische Ziele sich mit Paradoxien verbinden (ROYCE 1928, S. 30ff.). Wir lernen durch Imitation, aber können *nicht nur* imitieren (ebd., S. 34), vielmehr verstärkt Erziehung die Selbständigkeit und schwächt so zugleich die eigene Absichten (ebd., S. 35f.). Sie führt nicht zu einer festen Lebensform, weil wir in jedem Augenblick neue Probleme des

---

[511] Im Sinne von GILBERT RYLES (1979, S. 105f.) "intentional *non*-performance of some specifiable actions".
[512] JOSIAH ROYCE (1855-1916) war seit 1882 Professor für Philosophie an der Harvard University. Er war Schüler des deutschen Philosophen RUDOLF HERMANN LOTZE. ROYCE ist einer der Inspiratoren und zugleich Kritiker des amerikanischen Pragmatismus. Ueber ROYCE: CLENDENNING 1998.
[513] *The Philosophy of Loyality* (erste Ausgabe 1908).

Richtigen und des Falschen zu bearbeiten haben, ohne dass sich die Entscheidung einfach auf das Herz verlassen könnte.[514] Jeder moralische Rat kann Perplexion auslösen, die Situationen der Erziehung sind oft zirkulär (ebd., S. 37) und der Konflikt zwischen Individualität und sozialer Konformität ist unauflösbar (ebd., S. 40). Man findet die Lebensform nicht einfach aus dem eigenen Selbst heraus,[515] aber auch nicht, indem man Vorbildern folgt und durch soziale Modelle erzogen wird (ebd., S. 43).

ROYCE' Lösung des Problems, die Einheit des Zwecks durch ein metaphysisches Prinzip der *Loyalität* (ebd., S. 44), führt indes auch nicht weiter, und zwar gerade weil *Individualität* der Adressat des Prinzips sein soll. Was ROYCE „the spirit of individualism" nennt (ebd., S. 59), kann sich jeder persönlichen moralischen Zumutung *entziehen*. Eine freiwillige Bindung der persönlichen Autonomie ist möglich (ebd., S. 93), aber nicht zwingend. Moral stellt sich tatsächlich nicht definitiv dar, sondern immer neu als Problem, so dass keine Erziehung final und abschliessend erfolgreich sein kann. Anders könnten moralische Entscheidungen automatisiert werden, man wäre unwillkürlich und immer richtig auf der Seite des Guten, während die moralischen Grenzen ständig und auf riskante Weise neu bestimmt werden müssen.

Daher wäre eine Revision der klassischen Erziehungstheorie gleichbedeutend mit ihrer *Begrenzung*. Nicht ein Gesamtprozesses kann bezogen auf ein abschliessendes Produkt betrachtet werden, sondern einzelne Episoden im Blick auf bearbeitbare Aufgaben. Es gibt dann keinen Nullpunkt, von dem *ein* Prozess seinen Ausgang nimmt. Eben so wenig gibt es *ein* Ziel, das als Ergebnis des Prozesses erscheinen kann. Das gilt für die *intentionale* Seite, also diejenige, die mit „Erziehung" beauftragt ist. Sie hat über die andere Seite keine Verfügungsgewalt. Wir sind, anders gesagt, nicht das, was die Erziehung aus uns machen will. Vielmehr ist Erziehung ein mehr oder weniger berechtigter Versuch, der sich in Teilprojekten oder Episoden konkretisiert, ohne auf *eine grundlegende* „Ursache" oder „Kraft" zurückzuverweisen. Daher kann der Sinn dieser Erfahrung immer nur fragil sein.

Ein solcher alternativer Zugang stellt die übliche Kausalannahme „Erziehung" in Frage und dekonstruiert das Assoziationsfeld, ohne es neu erfinden zu wollen oder zu können. Ein sinnvoller Begriff bleibt übrig. Von „Erziehung" nämlich kann die Rede sein, wenn

- ein *begründetes* Defizit vorliegt,
- Möglichkeiten der *Beseitigung* des Defizits vorhanden sind,
- diese Möglichkeiten *durch Dritte* angeboten werden
- eine *Pauschalisierung* des Defizits vermieden wird,
- *frühere Irrtümer* im Erziehungsangebot erkannt und bearbeitet werden konnten,
- die Defizitbearbeitung *zeitlich befristet* erfolgt und
- *Resultatkontrollen* möglich sind.

Es gibt begründete und einsichtige, aber auch unbegründete und uneinsichtige Defizite. Bestimmte Defizite können dem Klienten der Erziehung verständlich gemacht und mit ihm diskutiert werden, andere nicht. Eine Kommunikation über Defizite macht nur Sinn, wenn Möglichkeiten zur Beseitigung vorhanden sind. Die Defizite sind nie total, ihre Bearbeitung ist immer punktuell. Erziehung als fremdes Angebot, das Dritte machen, ist nur dann sinnvoll,

---

[514] "As we do so, we discover, too often, what wayward and blind guides our own hearts so far are" (ROYCE 1928, S. 36).
[515] "Within his own chaotic nature" (ROYCE 1928, S. 43).

wenn die eigenen Mittel zur Problembearbeitung nicht ausreichen. In diesem Sinne gilt das Subsidiärprinzip.

Dabei spielen auch Einsichten des Pragmatismus eine Rolle: Die Problembearbeitung muss selber lernfähig gehalten werden, zudem befristet sein und sich am Resultat messen lassen. Das Resultat beendet eine Episode, also wird *nachfolgendes* Lernen herausfordern und dauert nicht einfach an. Auch die bestmöglichst gelernte Tugend kann in neuen Situationen abgeschwächt und auf andere Plausibilitäten als diejenigen geführt werden, die zum Zeitpunkt des Lernens zur Verfügung standen.

- Das verändert nicht den ethischen Anspruch der Tugend, sondern nur die Übersetzung in Biographie und Verhalten.
- „Verinnerlichung“ - gedacht als routinisierte Gedächtnisspeicherung und damit verschweisste Verhaltenskodierung - ist daher gerade im sensiblen Bereich der Moral *Illusion*, die sich über die Beweglichkeit des Lernens täuscht.
- Moral aber reagiert *immer neu*, auf Situationen, Probleme, Fälle, Gefühle und nicht zuletzt auf sich selbst.

Sie ist nicht das sichere Ergebnis der *einen* richtigen Erziehung, die nachfolgende Unsicherheit ausschliessen oder überflüssig machen würde. Moral ist im Gegenteil fortgesetzte Reflexion mit Kategorien und Haltungen, die sich selbst stabilisieren müssen. Sie sind nicht ein für alle Mal „gefestigt“. Anders könnte es weder Versuchungen geben noch Abweichungen, keine krummen Linien und keine Verstrickungen, die aber vermutlich auch weiterhin das Drama des Lebens ausmachen. Wenn die Erziehungstheorie lebensfern erscheint, dann aus diesem Grunde. Sie ist in ihrer bisherigen Verfassung ausserstande, auf die Krümmungen des Lebens zu reagieren.

Daraus entstehen typische Paradoxien, die als hochgradig belastend wahrgenommen werden, vor allem, weil sie nicht auflösbar erscheinen. Ich nenne nur

- *keine* Zeit zu haben und auf *viel* Zeit angewiesen zu sein,
- Kinder „verstehen“ zu müssen, auch wenn sie *unverständlich* sind,
- sich zu *sorgen* und zugleich öffentlich *keine Sorge haben zu dürfen*,
- Forderungen für berechtigt zu halten *und* sie relativieren zu müssen,
- *eigene* Intuitionen der richtigen Erziehung mit *Experten*rat in Einklang zu bringen oder
- ständig eine gute Qualität zu behaupten, wo sich im Alltag *keine zeigt*.

Die Reflexion von Erziehung geschieht oft im Modus des „als ob“. Wir tun so, *als ob* viel Zeit für Kinder vorhanden wäre, weil anders die Erfolge unglaubwürdig wären. Man kann nicht zugleich eine hohe Erziehungsqualität behaupten *und* keine Zeit für die Kinder haben. Die Zuschreibung von Erziehungsqualität bemisst sich heute an der Demonstration von *Partnerschaft*, also verständiger Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern, die beiden Seiten die nötigen Freiheiten gewährt, ohne dadurch das wechselseitige Verstehen zu beeinträchtigen. Dazu ist viel Zeit erforderlich, die oft gar nicht zur Verfügung steht.

Aber nicht nur aus Zeitgründen ist das Verstehen begrenzt. Kinder handeln nicht immer verständlich oder aus einsichtigen Gründen, wenn man an ihre Spontaneität denkt, die auch vor Destruktionen nicht Halt macht, während Eltern erwarten, dass die einmal gesetzte Ordnung Geltung findet. Verstehen müsste man das Motiv des Handelns, aber vielfach ist keines vorhanden, mindestens kein verständliches, und die Kinder sagen, je andere Kinder

hätten Schuld, wenn sie auf die Folgen oder Kosten ihres Handelns verwiesen werden. Das ist nicht verwunderlich, weil kleinere und mittlere Kinder nicht in dem Sinne moralisch handeln, wie die Erwachsenen dies erwarten, aber dann müsste eigentlich gelten, dass die Verstehbarkeit ihrer Handlungen beschränkt ist. Doch man kann und darf nicht sagen, man verstehe die eigenen Kinder nicht.

Die öffentliche Erwartung an Familien unterstellt Perfektion, entsprechend regiert der schöne Schein die Selbstdarstellungen. Die tatsächlichen Sorgen sind nach Aussen *nicht* und nach Innen nur unter dem Filter der *Rücksichtnahme* darstellbar. Forderungen, die für berechtigt gehalten werden, zum Beispiel die Regeln des Benimms oder des sozialen Taktes, müssen relativiert werden, weil die Sorge ja den Kindern gilt, die zugleich als eigenständige Personen wahrgenommen werden und werden müssen. Alle Experten bestätigen dies, und zwar oft gegen den eigenen Augenschein. Das schafft ein Dilemma, das kaum auflösbar erscheint: Aus eigener Erfahrung wissen Eltern, dass es eine sinnvolle Forderung ist, wenn Kinder die Manieren des Umgangs beherrschen, also höflich sind, Respekt zeigen und Frechheiten vermeiden, zugleich wissen die Eltern, dass Kinder dies *lernen* müssen, also nicht schon beherrschen, weswegen sie auf Nachsicht rechnen können. Wann die Nachsicht *aufhört* und ab wann die Toleranz dem Kind *schadet*, ist schwer zu entscheiden. Und auch wenn man entschieden hat, ist der Eingriff oft vergeblich. Gerade im Falle des taktvollen Verhaltens oder der Standards der gegenseitigen Rücksichtnahme heisst Erziehung nicht selten, *vergebliche* Ermahnungen zu kommunizieren, und dies mit ständigen Wiederholungen, die oft die Sache nicht besser machen.

Wir haben es nicht mit einer Hierarchie zu tun, in der *oben* Befehle oder Freundlichkeiten ausgegeben werden, die *unten* befolgt würden. Real handelt es sich um Kommunikationen zwischen Erwachsenen und Kindern, die beidseitig verschieden verarbeitet werden, ohne *einem* überragenden Ziel Folge zu leisten. Die ideologischen Diskussionen sind daher von den Realitäten zu unterscheiden, ich könnte auch sagen, die tatsächliche Erziehung ist immer anders, als bestimmte Theorien sie erwarten, und zwar weil sie *nur* für Zustimmung *oder* Ablehnung sorgen können. So einfach ist keine Wirklichkeit der Erziehung. Die Standardtheorie der Erziehung aber *kann nur* vereinfachen, während es schon schwierig ist, Ursachen der Erziehung richtig zu erfassen. Letztlich zeigen sich Wirkungen immer erst rückblickend, dann, wenn Erziehungsepisoden abgeschlossen sind.

Und dabei zeigt sich etwas Eigentümliches: Bezogen auf das eigene Leben ist Erziehung eine definitive Grenze, die Rückkehr oder Wiederholung ausschliesst. Niemand erhält eine zweite, dritte oder vierte Erziehung, man kann nachfolgend dazulernen oder vergessen, aber nicht die eigenen Anfänge wiederholen. Das Geschehen in Kindheit und Jugend findet nicht ein zweites Mal statt, und es wirkt lebenslang. Kinder haben kein Bewusstsein von ihrer eigenen Erziehung, dieses Bewusstsein bildet sich *allmählich* und *nachfolgend*, nicht immer in Freude über die Erziehung und gelegentlich auch im Zorn über sie. Aber was Glück oder Unglück war, erhält *später* eine bewusste Form. Erziehung und Kindheit werden rückblickend bearbeitet, ohne dabei neu erfunden zu werden. Anders müssten wir die *Gefühle* der Kindheit, das Erleben *als* Kind, im Erwachsenenalter neu erzeugen können, was selbst in Therapiesituationen ausgeschlossen ist.

Wir wissen immer erst später, was das „Erleben als Kind“ gewesen ist, und wir können dieses Bewusstsein immer nur im Blick auf uns selbst herausbilden. Kindheit ist die zurückliegende Grenze, die wir nur nach vorne hin überschreiten können. Die Bearbeitung nutzt das Material der Biographie: Was immer wir über uns, die eigene Geschichte, die Saga der Familie oder die Historie von signifikanten Personen unserer Erziehung, wissen, ist mit Erlebnissen und Kognitionen verknüpft, die von der Kindheit und Jugend her nachwirken. Sie

bestimmen uns im Sinne einer Grenzsetzung. Niemand kann sie neu erzeugen, zugleich ist die Erinnerung nicht frei und kann die nachfolgende Erfahrung nicht die frühere auslöschen, wenigstens nicht vollständig. Das Leiden der Kindheit ist eben so wenig auswechselbar wie die Euphorie, kein Erlebnis wird anschliessend wirklich anders, einzig die Stärke kann nachlassen, vorausgesetzt, wir können uns später eine schwächere Erinnerung leisten. Das ist ethisch, ästhetisch und psychologisch ganz unterschiedlich.

Vielfach wehren Kinder moralische Vorbehalte ab, aber oft sind *widerwillige* moralische Einsichten lebenslang prägend, auch weil man gelernt hat, nicht mehr in jedem Fall Recht haben zu können. Bestimmte Bilder der Kindheit sind nicht nur unvergesslich, sondern gleichbleibend stark. Sie schwächen sich nicht ab, sondern wechseln nur die Zugänglichkeit. Das gilt ähnlich für Erlebnisse. Man vergisst kaum den ersten Flug seines Lebens, die erste eigene Liebe oder den ersten grossen Erfolg. Das *Erste* ist oft prägender als das *Folgende*, zumal dann, wenn eine starke Intensität gegeben ist. Aber auch Dauer kann prägend sein, man vergisst bestimmte Lehrkräfte nie, weil Person und Erfahrung, sei sie positiv oder negativ, einen festen Platz im Gedächtnis erhalten haben. Das ist bei anderen Personen nicht der Fall, sie können in bestimmten Phasen der Kindheit und Jugend eine herausragende Bedeutung gehabt haben, ohne in den Rang des Unvergesslichen aufzurücken. Die Eltern wiederum sind so prägend - auch dann, wenn sie dies nicht sein wollen -, dass sie kein Vergessen je bedrohen könnte. Eines der grossen Probleme der Zukunft wird sein, ob dies in gleichgültigen oder schwach aufmerksamen Kulturen des Aufwachsens, in denen Medien die Betreuung der Kinder übernehmen, noch länger der Fall ist.

Die *Einmaligkeit* der Kindheit nämlich definiert wesentlich die *Verantwortung* der Erziehung, also das, was die Erwachsenen tun oder lassen im Umgang mit den Kindern, die ihnen anvertraut sind. Was immer man bewirkt, es lässt sich nicht wiederholen, ohne dass die *Kinder* stellvertretend für uns wüssten, was der richtige Filter ist. In erstaunlicher Weise wird heute eine Selbstverantwortung der Kinder konstruiert, die sie weder übernehmen noch nachvollziehen können. Und es ist immer zu spät, wenn sie hinterher, als Erwachsene, sagen, es sei richtig oder falsch gewesen. Die Verantwortung muss *jetzt* übernommen werden, und sie besteht darin, die Anfänge eines einmaligen Lebens zu beeinflussen, unabhängig davon, ob diese Einflussnahme gewollt ist oder nicht. Die Kinder können sich ihre Eltern nicht aussuchen, und sie sind lange von ihnen abhängig, also auf die Qualität angewiesen, die die Eltern bieten oder nicht bieten können.

Dabei gibt es keine Garantie des Gelingens, denn was die Erziehung erreicht und zugleich nicht erreicht, entscheidet sich mit dem Leben der Kinder. Die Erwachsenen stellen sich vor, was Kinder sich *unmöglich* vorstellen können, nämlich dass Erziehung Erfolg haben oder scheitern kann. Die Vorstellung der Erwachsenen zieht Hoffnung und Sorge nach sich, die Kindern in eigener Sache lange *nicht* eigen ist. Wenn sie beginnen, ihre Zukunft hoffnungs- oder sorgenvoll zu betrachten, ist die Kindheit vorbei. Die Unsicherheit der Erwachsenen besteht darin, dass Kinder ihre Zukunft *selbst* erreichen müssen. Ihr Weg ist einmalig und darf nicht scheitern, während viel geschieht, was weder Erfolg noch Misserfolg ist, sondern einfach *diese eine* Kindheit ausmacht. Sie ist eine wirkliche Grenze des Lebens, weil niemand je in sie zurückkehrt. Kinder wissen nicht, was es heisst, erwachsen zu sein, weil sie nur die *eine* Seite kennen. Erwachsene können die Kindheit unterscheiden und haben sie eben darum verloren. MARCEL PROUST spricht daher zu Recht von der *verlorenen* Zeit. Die Gefühle, die Gerüche und der Geschmack der Kindheit sind eben so wenig umkehrbar wie die musikalischen Empfindungen, Heiterkeit und Dunkelheit, die Stunden der Verlassenheit oder die Augenblicke des Glücks.

Was Kinder glücklich macht, ist nicht das, was die Erwachsenen erwarten. Auch das ist eine Grenze, weil damit die Käuflichkeit der Gefühle ausgeschlossen wird. Kinder sind nicht dann glücklich, wenn sie möglichst *viel* haben oder *alle* Wünsche erfüllt werden. Sie sind glücklich, wenn sie Beachtung finden, während sie unglücklich sind, wenn sie ausgelacht werden. Die sozialen Beziehungen unter Kindern sind heikel und fragil, auch weil Kinder oft unsicher sind, wie sie sich gegenüber demonstrierter Überlegenheit verhalten sollen. Ihre Demut ist begrenzt, aber niemand ist gerne Aussenseiter oder Objekt von gezielten Gemeinheiten. Wenn Kinder Rachegefühle haben, dann gegenüber *anderen Kindern*. Und solche Gefühle gehören zu den stärksten Eindrücken der Kindheit, die das Erwachsenwerden begleiten, ohne vollständig zu verschwinden. Auch das ist eine Grenze, unsere negativen Gefühle gehen nicht verloren, wie immer positiv wir unser Leben eingerichtet haben.

Dieser Befund lässt sich auf die Themen dieser Vorlesung beziehen, an denen ja aufgezeigt werden sollte, was die Pädagogik der Gegenwart ausmacht und wie auf sie reagiert werden kann. Eine sich schnell wandelnde, oft sowohl flüchtige als auch nachhaltige Kindheit ist ungeeignet, die hochfliegenden pädagogischen Erwartungen zu erfüllen. Aber wenn sich die Schemata der „behüteten Kindheit“ auflösen, dann ist nicht einfach *Unglück* die Folge. Es hilft auch wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur fehlen die Daten und ist der dafür notwendige Masstab gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick versperrt, was Kinder in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie neue Chancen nutzen. Die mehrfach erwähnten Horrorvisionen von „Wohlstandsverwahrlosung“ oder des „Erziehungsnotstands“ lenken davon ab und sind zugleich nicht mehr als weitgehend folgenlos Alarmierungen. Aus neuen Schlagworten wird keine Umkehr des Trends, und der Trend ist nicht so, wie ihn die pädagogischen Befürchtungen aussehen lassen. Sie sind extrem, während der Alltag, auf welchem Level auch immer, Normalität wahren muss. Anders könnte man nicht von Lebenskunst sprechen.

Aber wer sagt, dass Erziehung leicht sein muss? Eigener Zugang zu Medien, der Kundenstatus von Kindern oder die Autonomie bei ästhetischen Wahlen bedrohen die Kontrollphantasien von Erwachsenen. Nicht zufällig artikulieren sich diese Phantasien besonders dann, wenn technologischer Wandel angesagt ist. Aber, um es zu wiederholen, weder breitet sich unter Kindern Wohlstandsverwahrlosung aus noch erhöht Pokémon den Grad der gesellschaftlichen Dummheit. „Kindheit“ ist immer die Erwartung *Erwachsener*. Kinder sind, wie gesagt, sehr erstaunt, wenn man ihnen mitteilt, was in der Ratgeberliteratur über sie und ihre Erziehung geschrieben wird. Die Literatur reagiert auf *Sorgen* und *Hoffnungen* der Erwachsenen. Das sind die beiden wesentlichen Dimensionen der Erziehungsreflexion, die öffentlich zur Verfügung stehen. Weil nie das ganze Erfahrungsfeld „Erziehung“ zugänglich ist und immer nur Ausschnitte gesehen werden, ist es problemlos möglich, mit einzelnen Fällen oder Vorkommnissen zu *alarmieren*, was für die Beruhigung im übrigen *nicht* gilt.

Was damit zur Rede steht, ist die öffentliche Sprache der Erziehung und Bildung, die Art und Weise, wie wir versuchen, uns über die Probleme zu verständigen, was als gute Lösung gilt und was nicht. Der Austausch von Patentrezepten ist dabei wesentlich nachhaltiger als die Suche nach echten Lösungen. Das zeigt sich dort, wo sich sehr schnell schwierige Probleme in scheinbar plausible Strategien verwandeln. Aber bestimmte Übel der Erziehung sind nicht zu beseitigen, andere sind ganz überflüssig und wieder andere sind gar nicht vorhanden und gleichwohl diskursbestimmend, man denke an die „heile Welt“, die es nie gab und die doch bis heute die Vorstellungen bestimmen kann. Die heile Welt ist *als Fiktion* bedroht und scheint doch unverzichtbar zu sein, wenn man vor Augen hat, wie Paare vor dem ersten Kind die Zukunft mit dem Kind erwarten. Auf der anderen Seite können

bestimmte Wirklichkeiten, vor allem der Ökonomie und des kulturellen Wandels, nicht einfach durch pädagogische Beschwörungen ausser Kraft gesetzt werden:

- Kinder wachsen in für sie kreierten *kommerziellen* Umwelten auf,
- es gibt eine unausweichliche *Medienkindheit*,
- die *Beziehungen* zwischen Kindern und Erwachsenen folgen nicht mehr einem einheitlichen Modell,
- beide Seiten müssen sich ständig auf *Verhandlungen* einlassen
- und in den meisten Familien ist die zur Verfügung stehende *Zeit* knapp und schon aus diesem Grunde kostbar.

In diesem Rahmen muss sich die Erziehung bewegen, was eigentlich Anlass sein sollte, ihre Zieloptik zu verändern. Sie stellt nicht etwas her, das zuvor nicht vorhanden war. Aber die *creatio ex nihilo* ist vermutlich der Preis, der für die magische Vergangenheit der Erziehungstheorie bezahlt wird, die immer allzu leicht mit Schöpfungsvorstellungen operiert hat, ohne konkrete Kinder vor Augen zu haben, die in keiner anderen Welt leben können als in ihrer eigenen.

Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist, nochmals und abschliessend, als *Wechselwirkung* zu verstehen. Kinder sind nicht einfach ihrer Erziehung ausgesetzt, sondern sind daran beteiligt, was auch so zu verstehen ist, dass sie von einem bestimmten Alter an Verantwortung für ihre Erziehung übernehmen. „Wechselwirkung“ lässt sich mit der Feedback-Theorie erläutern, also der Theorie, dass es keine Wirkungen ohne Rückwirkungen geben kann. Kinder übernehmen also nicht, was ihnen vorgeben wird, sondern geben zurück, was sie erfahren. Sie reagieren auf Reaktionen, stellen sich auf Einstellungen ein und testen alle Zumutungen, wie dies Erwachsene in direkter und indirekter Kommunikation auch tun. Man würde also Kinder unterschätzen, stilisierte man sie als „erziehungsbedürftig“, in dem Sinne, dass sie auf Erziehung warten und froh sind, dass sie da ist.

Versucht man, den Alltag mit Kindern zu beschrieben, dann liegt es nicht nur bei bestimmten Gelegenheiten nahe, auf LAURENCE STERNE zurück zu kommen. Mindes wäre es versuchsweise wert, auch eine Metapher wie *slapstick* zu verwenden, die auf Stolpern verweist, auf unfreiwillige Komik und Belehrtwerden über die Grenzen der Belehrung. Offen bleibt dann nur, wer über wen und wann lachen kann. Die Ordnung des Tages muss je neu gefunden werden, was man als „Erziehung“ bezeichnen kann, ist eine *Day-by-Day-Practice*, die wie eine unablässige Stabilisierungsleistung zu verstehen ist, und zwar beider Seiten (OELKERS 2001). Es geht ständig weiter, aber es ist unklar, wie genau man vorankommt. Dafür gibt es kein passendes Menschenbild und keine geneigte pädagogische Theorie, wohl aber die Erfahrung von Eltern mit Kindern und von Kindern mit Eltern, die mit wechselseitigen Absichten und ständiger Rückkopplung zu tun hat. In diesem Sinne handelt es sich um eine echte Lebenskunst, die ja nur im geduldigen Balancieren von Schwierigkeiten bestehen kann, vorausgesetzt das Bemühen um die beste Lösung, bei der nie ausgeschlossen ist, dass sie auf das nächste Problem führt.

Allerdings, diese Erziehung besteht nicht einfach in der gleichmässigen Anwendung vorgegebener Regeln der Kunst, zumindest wird mit der Zeit jede Schematisierung unterlaufen. Verlangt wird die fortlaufende und gutartige Stabilisierung des Alltags, für den kennzeichnend ist, dass permanent ausgewählt und entschieden werden muss, der Modus der Entscheidung in vielen Fällen auf Verhandlungen verweist und der Ausgleich der Interessen immer unter hohen Zeitdruck erfolgen muss. Zudem sind die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern mit existentiellen Gefühlen besetzt, die ebenfalls fortlaufend balanciert werden

müssen, ohne je zu verschwinden. Betroffen sind immer Lebensentwürfe, auf die man nicht mit Ignoranz reagieren kann. Und die Lebensentwürfe mit Kindern betreffen nicht eine möglichst kurze Phase, genannt „Erziehung“, sondern das ganze Leben, wie immer gütlich oder glimpflich die Erziehung abgelaufen sein mag.

So werde ich aber nicht schliessen. Vielmehr gehört der letzte Blick dieser Vorlesung den Kindern, also - in der alten Terminologie - dem Subjekt und Objekt der Erziehung. Fragt man: „Wie lernen Kinder?“, dann gibt es erstaunlich schnelle und selbstsichere Antworten. Die Frage impliziert dreierlei:

- Wir wissen, was „Kinder“ sind,
- wir wissen, was „Lernen“ ist,
- und wir können entschlüsseln, „wie“ Kinder lernen.

Die historische Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist sicher gewesen, diese Frage definitiv beantwortet zu haben. Ein zentrales Medium dafür waren *Kinderzeichnungen*, an denen abgelesen wurde, dass und wie Kinder lernen. Kinderzeichnungen waren und sind ein Faszinosum, weil sie unabhängig von methodischem Schulunterricht zustande kommen, also freien Selbstausdruck darstellen, der keiner didaktischen Zensur ausgesetzt ist. Kinder zeichnen spontan, was sie erleben und was ihren Ausdruck anregt, ohne dafür eine Anleitung durch Dritte zu benötigen.

Betrachtet man Kinderzeichnungen, dann scheint „Lernen“ eine ständige Informationsverarbeitung zu sein, die kognitiv wie ästhetisch strukturiert werden muss. Die Horizonte und Ereignisse des alltäglichen Erlebens müssen in bestimmten Hinsichten erfasst werden, ohne bereits über feste Bilder und Einsichten verfügen zu können. Beides formt sich erst *im* Lernprozess. Einerseits müssen fortlaufend Informationen aufgenommen werden, andererseits muss Lernen für Struktur sorgen, die an Dauer, Umfang und Differenzierung zunimmt. „Struktur“ im ästhetischen Sinne ist gleichermassen *Form*, *Bedeutung* und *Ausdruck*. Kinder drücken also nicht lediglich ihre „Seele“ aus, wenn sie zeichnen; sie suchen nach Form und verleihen einem fortlaufenden Erleben Bedeutung, die zunächst ganz flüchtig ist. Die Kinder sind *mit* ihrer ästhetischen Produktion vor das Problem gestellt, *Stil* finden zu müssen, so dass ihr Ausdruck Festigkeit gewinnt, ohne unelastisch zu werden.

Die Zeichnungen sind also nie „Abbild“ in einem kruden Sinne, obwohl Kinder vielfach genau das anstreben. Aber sie müssen *gestalten*, was sie erleben, ohne dabei pädagogische oder didaktische Ziele zu verfolgen, die handlungsleitend wären. Freie Zeichnungen demonstrieren die Äusserlichkeit von „Zielen“; gelernt wird *an* und *mit* spontanen Themen, die *ad hoc* bearbeitet werden. „Pläne“ spielen dabei keine Rolle, auch nicht gestaltete Zeit oder ein didaktisch bestimmter Ort. Das Lernen kann zu jeder Zeit und überall stattfinden, es folgt weitgehend dem Einfall und damit zusammenhängend der Logik der Serie. Genauer: Erlebnis und Gedächtnis werden zu einem bestimmten, einmaligen Ausdruck verdichtet, der *nie exakt* kopiert werden kann.

Das zeigen etwa die folgenden Beispiele:

- Bestimmte Serien eines Jungen versuchen intensiv, den Unterschied zwischen „Mama“ und anderen Frauen zu erfassen,
- andere seiner Serien beziehen sich auf die Unterschiede zwischen fliegenden und schwimmenden Festungen, mit seltsamen Widmungen, die in diesem Kontext auch den Vater berücksichtigen,

- wieder andere variieren Land, Meer und Himmel und enden mit den zarten Andeutung einer Welle, von der man nicht weiss, wohin sie fliesst,
- noch andere wirken auf fast apokalyptische Weise bedrohlich,
- bestimmte Zeichnungen erfassen einfach nur die Situation,
- bestimmte sind auf schräge Weise naiv
- manchmal um den Preis, an künstlerische Avantgarde glauben zu müssen.

Die Zeichnung ist Teil der *ästhetischen Selbstformung*. Sie ist Punkt einer fortlaufenden Serie, die nach und nach das Talent prägt, wenn sie ernsthaft - lustvoll wie engagiert - fortgesetzt wird. Erlebnisse fordern heraus, aber legen nicht fest, weil der ästhetische Ausdruck spontan gefunden werden muss. Kinder lernen in diesem Sinne *autonom*, nicht unabhängig von Erlebniswelten, wohl aber *eigensinnig* und *unwillkürlich*. Niemand leitet dieses Lernen an, es hat kein didaktisches Setting oder wenigstens keines, das sich den herkömmlichen Lernnormen der Schule unterwirft. In der Erlebniswelt des Kindes wird nicht unterschieden zwischen „Erziehung“ auf der einen, „Unterhaltung“ auf der anderen Seite. Vielmehr wird *eine* Ereignisdichte fortlaufend wahrgenommen, verarbeitet und kommentiert.

Lernen ist gerade in dieser spontanen Form nicht frei von Wissen, sofern unter „Wissen“ alltägliche Kognitionen verstanden werden, die zum Begreifen und Gestalten der Vorgänge notwendig sind. Der Lernvorgang ist nur dann kreativ, wenn er über

- Namen und Bezeichnungen,
- Geschichten,
- überhaupt verlässliche Verallgemeinerungen,
- ästhetische Formen und Symbole,
- Kausalannahmen,
- sowie Raum- und Zeitvorstellungen verfügen kann.

Lernen ist so immer auch Wissensverarbeitung, nicht einfach ein isolierter Vorgang, der „an sich“ beschrieben werden könnte. Daher kann auch nicht zwischen „Lernen“ und „Wissen“ so unterschieden werden, so, dass das das eine angeregt wird, um das andere zu vermitteln. Die Motive der Zeichnungen regen Lernen und Wissen *zugleich* an, genauer: sie spielen das Wissen durch und testen es durch Lernen, und zwar ganz ohne Schule.

Ich erwähne diesen Zusammenhang, weil er im didaktisch konstruierten Kontext des „eigenständigen Lernens“ kaum vorkommt, mit der PISA-Studie nichts zu tun hat, nur auf sehr paradoxe Weise mit Standardisierungen zu verknüpfen wäre und doch ein elementarer Tatbestand ist.

- „Eigenständiges Lernen“ in schulischen Kontexten ist eine didaktische, keine spontane Option,
- die PISA-Untersuchung misst feste Kompetenzen, die möglichst gut beherrscht werden sollen,
- und Standards sollen die allgemeinen Niveaus des schulischen Lernens festlegen, ohne über deren Verbindlichkeit je nach Situation frei entscheiden zu können.

Zum Glück sind Kinder mehr, als Schule je definieren könnte. Ihre Spontaneität ist nie ganz zu verschulen und kann auf der anderen Seite auch nicht einfach als freundliches Reservoir für gut gemeinte didaktische Innovation angesehen werden. Auch aus diesem

Grunde kann der Sinn der Erziehung nur fragil sein. Es muss ihn geben, aber die Kinder werden ihn testen.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
WS 2002/2003

Gesamtliteraturliste

ALEXANDER, Th./PARKER, B.: The New Education in the German Republic. New York: John Day Company 1929.

ALT, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 2: Von der Französischen Revolution bis zum Beginn der Grossen Sozialistischen Oktoberrevolution. Berlin 1971.

A Nation at Risk. Report of the National Commission on Excellence in Education. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office 1983.

ANTONOWA, I./MERKERT, J. (Hrsg.): Berlin – Moskau 1900 1950. München/New York 1995.

A Report on Vocational Training in Chicago and in Other Cities, by a Committee of the City Club, George H. Mead, Chairman. Chicago: City Club of Chicago 1912.

ANTONOWA, I./MERKERT, J. (Hrsg.): Berlin – Moskau 1900 1950. München/New York 1995.

ARMSTRONG, A.C.: The Evolution of Pragmatism. In: ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 720-726.

Art and Education. New York: The Barnes Foundation Press 1929.

AUERBACH, ST.: SQ – Spielerische Intelligenz. Mit welchem Spielzeug Kinder in welchem Alter am besten spielen - und welches sie am meisten fördert. München 2002.
AURELIUS AUGUSTINUS: Vom Gottesstaat (De civitate dei). Buch 11 bis 22. Uebers. v. W. THIMME; komm. v. C. ANDRESEN. München 1978.
AVENARIUS, H./DÖBERT, H./KNAUSS, G./WEISHAUPT, H./WEISS, M.: Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. Ms. Frankfurt/Erfurt 2001. Abrufbar unter: http://schulreform.nibis.de/gutachten-os.pdf
BAILLET, A.: Des enfans devenues celebres par leurs etudes ou par leurs ecrits. Traité historique. Paris: Antoine Dezallier 1688.
BALL, H.: Flucht aus der Zeit. Luzern 1946.
BALL, St.: Education for the Profit: The Role of Markets and the Private Sector in State Systems. Ms. London 2002. (To be published in: J. OELKERS (Ed.): Futures of Education: Work, Education, and the Development of Jobs. Berne 2003)
BALTRUSAITIS, J.: Il medioevo fantastico. Antichità ed esotismi nell'arte gotica. Con un'introdozione di M. OLDONI. Traduzione di F. ZULIANI/E. BUVOLI. 3ed. Milano : Adelphi Edizioni 1997. (frz. Orig. 1972)
BALZAC, J.-L. GUEZ DE: Le Prince: Lettre I-II à Monseigneur le cardinal de Richelieu. Paris: T. Du Bray/P.-R. Rocolet/C. Sonnius 1631.
BARBER, M.: From Good to Great: Large-scale Education Reform in England. Ms. London 2002. (To be published in: J. OELKERS (Ed.): Futures of Education: Work, Education and the Development of Jobs. Berne 2003)
BARNES, E.: A Study of Children's Drawings. In: Pedagogical Seminary II (1893) S. 451-463.
BASTIAN, T.: Kinder brauchen böse Eltern. Erziehung zur Selbständigkeit. München 2001.
BAUR, S.: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher. Leipzig 1790.
BEAL, E.W./HOCHMAN, G.: Wenn Scheidungskinder erwachsen sind. Spätfolgen der Trennung. Übers. v. A. ENDE. Frankfurt am Main 1992. (amerik. Orig. 1991)
BEAN, R.: Kreative Kinder. Was Eltern und Pädagogen dazu beitragen können. Übers. v. M. HEISE. Reinbek b. Hamburg 1994. (amerik. Orig. 1992)
BECKER, G.: Lietz und Geheeb. Vortrag vom 12. April 1996 an der 10. Internationalen Wagenschein-Tagung an der Ecole d'Humanité, Goldern. Ms 1996. Verfügbar über: http://www.ecole.ch/educat/beckerrede/htn

BELLMANN, J.: Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim 2001.
BENOIT DE MAILLET: Sentimens des philosophes sur la nature de l'âme. Paris 1743. (= Nouvelles Libertés de penser)
BERGMANN, W.: Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung. München 2001.
BERTSCH, CHR./NEUWIRTH, M. (Hrsg.): Die ungewisse Hoffnung. Österreichische Malerei und Graphik zwischen 1918 und 1938. Salzburg/Wien 1993.
BETTELHEIM, B.: Fachmännischer Rat oder innere Erfahrung? In: S. VON LENTHE (Hrsg.): Kinder verstehen, Ein psychologisches Lesebuch für Eltern. München 2000, S. 13-30.
BIDDULPH. ST.: *Jungen!* Wie sie glücklich heranwachsen. Warum sie anders sind - und wie sie zu ausgeglichenen, fähigen und liebevollen Männern werden. 8. Aufl. München 2001. (engl. Orig. 1997)
BIDDULPH, ST./BIDDULPH, S.: Lieben, lachen und erziehen in den ersten sechs Lebensjahren. Übers. v. C. MAGIERA. München 2002. (engl. Orig. 2000)
BIESTA, G.J.J.: Mead, Intersubjectivity and Education. The Early Writings. In: Studies in Philosophy and Education 17 (1998), S. 73-99.

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
BLATT, St.: Wenn die Seele Hilfe braucht. Wegweiser durch den Therapie-Dschungel. Berlin 2000.
BLEWITT, T. (Ed.): The Modern Schools Handbook. With an Introduction by A. WILLIAMS-ELLIS. London: Victor Gollancz 1934.
BLOOM, A.: The Closing of the American Mind. New York: Simon and Schuster 1987.
BLOOM, H.: The Western Canon. The Books and Schools of the Ages. New York/San Diego/London: Harcourt Brace&Company 1994.
Board of Education: The Montessori System of Education. London: His Majesty's Stationery Office 1912. (=Educational Pamphlets, No. 24)
BOAS, F.: The Central Eskimo. In: Sixth Annual Report of the Bureau of American Ethnology, 1884-1885. Washington, D.C.: Government Printing Office 1888, S. 399-669.
BOGDAL, K.-M./KAMMLER, C.: (K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. München 2000.
BOVET, P.: William James psychologue: L'Interêt des son oeuvre pour des éducateurs. Neuchâtel: Rossier et Grisel 1910.
BOYCE, G.A.: A Critique of Private Schools. In: Progressive Education Vol. VII, No. 7 (November 1930), S. 339-343.
BOYD, W./RAWSON, W.: The Story of New Education. London: Routledge 1965.
BOYLES, D.: American Education and Corporations. The Free Market Goes to School. New York/London: Garland Publishing 1998.
BRAMELD, TH.: A Philosophc Approach to Communism. Chicago/London: Chicago University Press 1933.
BRICKMAN, W.W./CORDASCO, F.: Paul Monroe's Cyclopedia of Education. With Notices of Educational Encyclopedias Past and Present. In: History of Education Quarterly Vol. 10 (Fall 1970), S. 324-337.
BRIGGS, TH.: Education and Schooling. Inglis Lecture. New York 1930.
BROSE, K.: Erziehung zu Frieden und Mündigkeit. Ein Beitrag zu Kant und Adorno. www.uni-muenster.de/PeaCon/wuf/wf-89/89211100m.htm-4k-7 Dez.2002
BROWN, E.: Notes on Children's Drawings. Berkeley: University of California Studies 1897.
Buch der Reformation. Eine Auswahl zeitgenössischer Zeugnisse (1476-1555). Bearb. u. hsrg. v. D. PLÖSE/G. VOGLER. Berlin 1989.
BUCHER, A. A.: Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück. Weinheim/München 2001.
BÜELER, X,/STEBLER, R./STÖCKLI, G./STOTZ, D.: Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2001.
BULLOCK, A.: Hitler und Stalin. Parallele Leben. Übers. v. H. ETTINGER/K.H. SIBER. München 1993. (engl. Orig. 1991)
Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten 2000/2001. Bonn 2001.
BURNS, R./SANDERS, J./ADES, L.: New York. Die illustrierte Stadtgeschichte von 1609 bis heute. Übers. v. M. PAUSCH u.a. München 2002. (amerik. Orig. 1999)
CABOCHE-DEMERVILLE, J.: Panthéon de la jeunesse ... Paris 1842.
CABOT, T.: Wie bringe ich eine Frau dazu, sich in mich zu verlieben? Liebesstrategien für den Mann. München 1991.
CARADEUC DE LA CHALOTAIS: Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse. Ed. par R. GRANDEROUTE. Paris/Saint-Etienne: CNRS-Eduitions, Publications de l'Université de Saint-Etienne 1996. (orig. 1763)

CARNAP, R.V./EDDING, F.: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 bis 1960. Frankfurt am Main 1962.
CARROLL, D.: Lasst die Kinderseele wachsen. Ein Elternbuch der spirituellen Erziehung. Übers. v. A. ROETHE. 6. Aufl. Freiburg/Br. 2000. (amerik. Orig. 1990)
CEARD, J.: Les talents de Bernard Palissy. In: L'intelligence du passé: les faits, l'écriture et le sens. Mélanges offerts à Jean Lafond. Tours: Presses de l'Université de Tours 1988, S. 139-147.
CHALL, J.S./JACOBS, V.A./BALDWIN, L.E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991.
CIRILLO, St.: Sind wir denn Rabeneltern? Familien in der Krise. Übers. v. A. COLCUC. Salzburg 1990. (ital. Orig. 1986)
CLENDENNING, J.: The Life and Thought of Josiah Royce. Revised and Expanded Edition. Nashville, Texas: Vanderbilt University Press 1998. (erste Aufl. 1985)
COLES, R.: Kinder brauchen Werte. Wie Eltern moralische Intelligenz fördern können. Übers. v. U. BISCHOFF. Reinbek b. Hamburg 2001. (amerik.Orig. 1997)
COLET, L.: Enfances célèbres. Paris 1854.
COMMONS, J.R.: The Junior Republic. In: The American Journal of Sociology Vol. 4 (1898).
COOK, G.A.: George Herbert Mead: The Making of a Social Pragmatist. Urbana/Ill.: University of Illinois Press 1993.
COOLEY, Ch. H.: Human Nature and the Social Order. New York: Charles Scribner's Sons 1902.
COOLEY, CH. H.: Social Organization: A Study of the Larger Mind. New York: Charles Scribner's Sons 1909.
COOLEY, CH. H.: A Primary Culture for Democracy. In: Publications of the American Sociological Society 13 (1918), S. 1-10.
COONTZ, St.: The Way We Never Were. American Families and the Nolstagia Trip. New York: Basic Books 1992.
CREMIN, L.A.: The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876-1957. New York: Alfred A. Knopf 1961.

CUBAN, L.: Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920. New York/London: Teachers College Press 1986.
CUBAN, L.: How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990. Second Edition. New York/London: Teachers College Press 1993.
Das muss ich wissen! Das grosse Buch der Allgemeinbildung. München 2002. (erste Ausgabe 2000)
DELCROIX, V.: Les Jeunes Enfants illustres. Rouen 1888.
DENNIS, L.J./STICKEL, G.W.: Mead and Dewey. Thematic Connections on Educational Topics. In: Educational Theory 31 (1981), S. 319-331.
DEVINE, R. A.: The Sputnik Challenge. New York/Oxford: Oxford University Press 1993.
DEWEY, J.: Democracy in Education. In: Elementary School Teacher Vol. 4, No. 4 (December 1903), 193-204.
DEWEY, J.: Essays in Experimental Logic. New York: Dover Publications 1916.
DEWEY, J.: The Early Works, 1882-1898. Vol. 5: Early Essays 1895-1898. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by W.R. MCKENZIE. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press, Feffer&Simons 1975.
DEWEY, J.: The Middle Works, 1899-1924. Vol.. 6: *How We Think* and Selected Essays. 1910-1911. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by H.S. THAYER/V.T. THAYER. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.

DEWEY, J.: 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 1985a.
DEWEY, J.: The Later Works, 1925-1953. Vol. 11: 1935-1937. Ed. by J.A. BOYDSTON; with an introduction by J. J. MCDERMOTT. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1987.
DEWEY, J.: The Later Works, 1925-1953. Vol. 13: 1938-1939. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr by ST. M. CAHN. Carbondale/Edwardsville 1991.
DEWEY, J.: Wie wir Denken. Neu hrsg. v. R. HORLACHER/J. OELKERS. Zürich 2002.
DEWEY, J.: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einer Einl. neu hrsg. v. R. HORLACHER/J. OELKERS. Zürich 2002.
DICKSON, P.: Sputnik. The Shock of the Century. New York: Walker&Company 2001.
Die philosophischen Hauptvorlesungen Immanuel Kants. Nach den neu aufgefundenen Kollegheften des Grafen Heinrich zu Dhona-Wundlacken. M. e. Nachtr. hrsg. v. A. KOWALEWSKI. Repr. Nachdr. d. Ausg. München 1924. Hildesheim 1965.
DOLTO, F.: Mein Leben auf der Seite der Kinder. Ein Plädoyer für eine kindgerechte Welt. Übers. v. A. Hillig. Bergisch Gladbach 1992. (frz. Orig. 1986)
DOW, P. B.: Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1991.
Duden: Allgemeinbildung kompakt. Was jeder wissen muss. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2002.
DUPEUX, C./JEZLER, P./WIRTH, J. (Hrsg.): Bildersturm. Wahnsinn oder Gottes Wille? Bern/Strassburg/Zürich 2000.
DURKHEIM, E.: Tönnies, F., *Gemeinschaft und Gesellschaft*. In: Revue philosophique 27 (1889), S. 416-433.
DURKHEIM, E.: Simmel, G., *Philosophie des Geldes*. In: Notes critiques-sciences sociales 2ème année, para. 406, pp. 65-69.
DURKHEIM, E.: Simmel, Georg, *Philosophie des Geldes*. In: Année sociologique 5 (1902), S. 140-145.
DURKHEIM, E.: L'Allemagne au-dessus de tout: La mentalité allemande et la Guerre. Paris: Colin 1915.
DURKHEIM, E. : La Grandeur morale de la France : L'Ecole de demain. In: Manuel général de l'instruction primaire. Journal hebdomaire des instituteurs et des institutrices 83, 17 (8 janvier 1916), S. 217-228.
DURKHEIM, E.: La 'pédagogie' de Rousseau. In: Revue de métaphysique et de morale 26 (1919), S. 153-180.
DURKHEIM, E.: The School of Tomorrow. In: F. BUISSON/F.E. FARRINGTON (Eds.): French Educational Ideas of Today: An Anthology of the Moulders of French Educational Thought of the Present. Yonkers-on-Hudson/N.Y.: World Book Company 1919a, pp. 188-192. (Übers. v. 1916)
DURKHEIM, E.: L'Evolution pédagogique en France. Vol. I : Des origines à la renaissance. Vol. II: De la renaissance à nos jours. Intr. par M. HALBWACHS. Paris: Alcan 1938.
DURKHEIM, E.: Pragmatisme et sociologie. Paris: Vrin 1955.
DURKHEIM, E.: A Review of Ferdinand Tönnies' *Gemeinschaft und Gesellschaft*. In: American Journal of Sociology 77, 6 (1972), pp. 1193-1199.
DURKHEIM, E.: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Übers. v. L. SCHMIDTS. Weinheim/Basel 1977.
DWYER, D.M.: Strengthening Community in Education. A Handbook for Change. http://www.newmaine.com

DYKHUIZEN, G.: The Life and Mind of John Dewey. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by H. TAYLOR. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press, Feffer&Simons 1973.

Eleutheropolos: Besprechung von: William James: Pragmatismus. Deutsch von Wilh. Jerusalem. Leipzig 1908. In: Monatsschrift für Soziologie Jg. 1 (März 1909), S. 296-211.

ELIOT, CH. W.: The New Education. Its Organization. In: Atlantic Monthly (February, March 1869), S. 203-221, 358-367.

ELIOT, Ch. W.: The New Definition of the Cultivated Man. In: National Education Association: Journal of Proceedings and Addresses 1903. Chicago: University of Chicago Press 1903, S. 46-54.

ELIOT, Ch. W.: Education for Efficiency and The New Definition of the Cultivated Man. Boston/New York/Chicago, Cambridge: Houghton Mifflin Company, The Riverside Press 1909.

ELIOT, Ch. W.: Educational Reform. Essays and Addresses. New York: The Century Co. 1909a.

ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909.

Enfances célèbres, chez toutes les nations anciennes et modernes ; suivis des jeunes personnes. Ouvrages consacrés à immortaliser la mémoire des Enfans des deux sexes qui se sont fait un nom par leurs talens ou par leurs vertus. Troisième édition. Revue, corrigée et augmentée. Tome Premier. Paris : Belin Le Prieur, Librairie 1833.

ERDHEIM, C.: Herzbrüche. Szenen aus der psychotherapeutischen Praxis. Frankfurt/M. 1991.

Ethnology, 1884-1885. Washington, D.C.: Government Printing Office 1888, S. 399-669.

FERTIG, L.: Vor-Leben. Bekenntnis und Erziehung bei Thomas Mann. Darmstadt 1993.

FISCHER, E.P.: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. 6. Aufl. München 2002. (erste Aufl. 2001)

FLAGG YOUNG, E.: Scientific Method in Education. In: Decennial Publications of the University of Chicago, First Series. Vol. 3, Part 2. Chicago: University of Chicago Press 1903, 143-155.

FLITNER, W.: Neue Wege der Erziehung und Volksbildung. In: Dr. ERASMUS: Geist der Gegenwart. Stuttgart 1928.

FLITNER, W.: Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform. In: Die Deutsche Schule 48, 4/5 (1956), S. 147-153.

FLITNER, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik. Uelzen/Hann. 1964. (= Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Wissenschaft und Politik, Heft 1)

FÖRSTER, FR. W.: Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. 4. Aufl. Zürich 1908. (erste Aufl. 1907)

FORMEY, J.-H.-S.: La vie de M. Jean-Philippe Baratier ... Francort/Leipzig 1755.

FORNECK, H.J./SCHRIEVER, F.: Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrerberuf. Bern 2001.

FOX, S.: Wie Engel uns lieben. Wahre Begebenheiten mit Schutzengeln. München 2000.

FRANCKE, A.H.: Der grosse Aufsatz. Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Hrsg. v. O. PODCZEK. Berlin 1962. (= Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, philologisch-historische Klasse, Band 53/Heft 3)

FRANZEN, J.: Die Korrekturen. Roman. Übers. v. B. ABARBANELL. Reinbnek b. Hamburg 2002. (amerik. Orig. 2001)

FRANZOSA, S.D.: The Texture of Educational Inquiry: An Exploration of George Herbert Mead's Concept of the Scientific. In: Journal of Education 166 (1984), S. 254-272.
FREGIER, M.: Des classes dangereuses de la population dans les grandes villes. Paris 1840.
FRIEDRICH, S,/FRIEBEL,V.: Einschlafen, Durchschlafen, Ausschlafen. Ruhigere Nächte für Eltern und Kinder. Reinbek b. Hamburg 1993.
FUHRMANN, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main/Leipzig 1999.
FUHRMANN, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002.
FUREDI. F.: Die Eltern-Paranoia. Warum Kinder mutige Eltern brauchen. Übers. v. St. SCHÄFER. Frankfurt am Main 2002. (engl. Orig. 2001)
GANSBERG, F.: Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Leipzig 1911.
GASCHKE, S.: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. 3. Aufl. Stuttgart/München 2001.
GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. I/II. 2. Aufl. Leipzig 1922. (erste Aufl. 1917)
GAUTHER, D.: Moral Dealing. Contract, Ethics, and Reason. Ithaca/London: Cornell University Press 1990.
GEHEEB, P.: The Odenwaldschule – after Twenty Years. In: The New Era in Home and School (December 1930), S. 187-190.
GEHEEB, P.: An Ovide Decroly. In: Hommage au Dr. Decroly. Ed. par le Comité organisateur de la Manifestation Decroly. Edition numérotée. Saint-Nicolas-W: Les usines réunies Scheerders –Van Kerchove 1932, S. 81-83.
GEHRIG, L.: Reden allein genügt nicht. Haltung und Verhalten in der Erziehung. Freiburg/Basel/Wien 1993.
GEORGE, W.R.: The Junior Republic. Its History and Ideals. New York1910.
GERANDO, M.J.: Des progrès de l'industrie, considérés dans leurs rapports avec la moralité de la classe ouvrière. Mémoire couronné par la Société industrielle de Mulhouse. Paris: Jules Renouard et Comp., Librairies 1841.
GERSTER, P./NÜRNBERGER, Chr.: Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. 7. Aufl. Berlin 2002.
GILL, W.L.: A New Citizenship. Democracy Systematized for Moral and Civic Training. Philadelphia: American Patriotic League 1913.
GÖTZE, C.: Das Kind als Künstler. Hamburg 1898.
GOOD, J.A.: "A World-Historical Idea": The St. Louis Hegelians and the Civil War. In: Journal of American Studies Vol. 31, No. 1 (December 2000), S. 447-464.
GRIN, F.: On Effectiveness and Efficiency in Education: Operationalizing the Concepts. In: J. OELKERS (Ed.): Futures of Education. Berne et.al: Peter Lang 2001, S. 203-216.
GUNTER, P.A. (Ed.): Creativity in George Herbert Mead. Lanham, N.Y.: University Press of America 1990.
HAAS, W.: Der alltägliche Erziehungskampf. Wie Kinder Erziehung erleben. Reinbek b. Hamburg 1996.
HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften.Tübingen1967. (= Philosophische Rundschau, Beiheft 5)
HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. (1965). In: J. HABERMAS: Technik und Wissenschaft als „Ideologie". 4. Aufl. Frankfurt am Main 1970, S. 146-168.
HABERMAS, J.: Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit". Band 1: Nation und Republik. Band 2: Politik und Kultur, 4. Aufl. Frankfurt am Main 1982. (erste Aufl. 1979)
HACKE, A.: Der kleine Erziehungsratgeber. Illustriert von M. HERRENBERGER. München 1992.

HÄCKEL, E.: Zellseelen und Seelenzellen. In: Deutsche Rundschau Bd.XVI (Juli-August-September 1878), S. 40-59.
HAEFNER, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel 1982.
HAEFNER, K. (Hrsg.): Empfehlung an Bund, Länder und Kommunen für ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm: Der Computer als Werkzeug des Schülers in der Sekundarstufe II. Paderborn 1974.
HAMANN, J.G.: Sämtliche Werke, hrsg. v. J. NADLER, II. Band: Schriften über Philosophie/Philologie/Kritik 1758-1763. Repr. Nachdr. d. Ausg. Wien 1950. Wuppertal 1999.
HAMELINE, D.: Adolphe Ferrière (1879-1960). In: Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIII, n° 1-2 (mars-juin 1993), S. 379-406.
HANNAFORD, C.: Was jedes Kind zum Wachstum braucht. Zwischen Computer und Waldkindergarten: So werden Kinder stark fürs Leben. Übers. v. K. BEECK. Kirchzarten bei Freiburg 2002. (amerik. Orig,. 2002)
HARRIS, W.T.: The Concrete and the Abstract. In: Journal of Speculative Philosophy Vol. 5 (1871), S. 1-5.
HARTLAUB, G.F.: Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. 2., stark umgearb. u. erw. Aufl. Breslau 1930.
HARTMANN, G.: Creative Expression Through Art. Washington/D.C.: The Progressive Education Association 1926.
HAYEK, F. A.V.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen 1971.
HEGENER, F.: Die Unterrichtsfrage vom demokratischen und nationalen Gesichtspunkte. Essen 1848.
HEIDENREICH, E.: Also … Kolumnen aus „Brigitte". 2. Aufl. Reinbek b. Hamburg 1992.
HILDESHEIMER, W.: Gesammelte Werke in sieben Bänden. Hrsg. v. CHR. L. HART NIBBRIG/V. JEHLE. Frankfurt am Main 1991.
HILDESHEIMER, W.: Tynset. Frankfurt am Main 1992. (Erste Ausg. 1965)
HILDESHEIMER, W.: Rede an die Jugend, Mit einem Postscriptum für die Eltern. Zwei Collagen im Vierfarbendruck. M. e. Nachw. v. CHR. L. HART NIBBRIG. Frankfurt am Main 1991.
HILKER, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.
HINSKE, N. (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. In Zusammenarbeit mit M. ALBRECHT ausgewählt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen. 2., um e. Nachw. erw. Aufl. Darmstadt 1977.
HIRSCH JR., E.D./KETT, J.E./TREFIL, J.: What Every American Needs To Know. The Dictionary of Cultural Literacy. Boston: Houghton Mifflin Company 1988.
HODEL, G.: „Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!" Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfes an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2002.
HOLMES, E.: What Is and What Might Be: A Study of Education in General, and of Elementary Education in particular. London: Constable & Co. 1911.
HOODNITZKAYA, S.: Soviet Children and Their Schools. In: Progressive Education Vol. VII, No. 6 (October 1930), S. 297-293.
HORAZ: Sämtliche Werke. Lateinisch-deutsche Ausgabe. Uebers. v. H. FÄRBER/W. SCHÖNE. 10. Aufl. München/Zürich 1985.
HORLACHER, R.: Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2002.

HORNBY, N.: About a Boy. Roman. Übers. v. C. DRECHSLER/H. HELLMANN. Vollständige Taschenbuchausgabe. München 2000. (engl. Orig. 1998)
HUARTE, J.: Examen des esprits pour les sciences ... Paris 1645.
HUGUENIN, E.: Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève: Pélisserie 1923.
HUNT, L.: Secret Agenda: The United States Government, Nazi Scientists and Project Paperclip, 1945-1990. New York: St. Martin's Press 1991.
HÜRLIMANN, W.: „Es wäre ein grosses und treffliches Werk …" Sprangers Leistung zur vermeintlichen Bildungstheorie Humboldts. Lizentiatsarbeit Pädagogisches Institut der Universität Zürich (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2002.
HUTCHINS, R.M.: The Higher Learning in America. New Haven/London: Yale University Press 1936.
HUTCHINS, R.M.: The Tradition of the West. In: The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education. Encyclopedia Britannica 1952.
IHARA, T./WARNER, R./DZIERMA, H.M.: Ehe ohne Trauschein. Ein Rechtsratgeber. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Reinbek b. Hamburg 1990.
ILGNER, A.: Die Odenwaldschule. Ihr Aufbau. In: F. HILKER (Hrsg.): Deutsche Schulversuche, Berlin 1924. S. 101-121.
Interface: *wif!*-Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule". Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.
JACOBY, G.: Der Pragmatismus. Neue Bahnen in der Wissenschaftslehre des Auslands. Leipzig 1909.
JÄCKEL, K.: Deutschland frisst seine Kinder. Familien heute: ausbeutet - ausgebrannt. Reinbek 2000.
JAMES, E. J.: Die Growth of Great Cities in Area and Population. (New York) 1900.
JAMES, H.: The Secret of Swedenborg: Being an Elucidation of his Doctrine of the Devine Natural Humanity. Boston: Fields, Osgood, &Co. 1869.
JAMES, M./JONGEWARD, D.: Spontan leben. Übungen zur Selbstverwirklichung. Übers. v. I. BRENDER. Reinbek b. Hamburg 1986. (amerik. Orig. 1970)
JAMES, W.: Philosophical Conception and Practical Results. The Annual Address Before the Union, August 26, 1898. Berkeley: The University Press 1898.
JASPERS, K.: Die geistige Situation der Zeit. Berlin 1931. Neuausgabe 1960.
JAXON-BEAR, E.: Die neun Zahlen des Lebens. Das Enneagramm - Charakterfixierung und spirituelles Wachstum. Stuttgart 1990.
JENKINS, H.: The Sensuous Child: Dr. Benjamin Spock and the Sexual Revolution. Download unter *Children' culture* http://www.goggle.ch/
JÖDE, F.: Vom Wesen und Werden der Jugendmusik. Mainz 1954.
JÜNGER, E.: Die totale Mobilmachung. In: E. JÜNGER (Hrsg.): Krieg und Krieger. Berlin 1930, S. 9-20.
JULIAN: The Works of the Emperor Julian. Vol. II: Greek-engl. Edition. Transl. by W. CAVE WRIGHT. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1913.
KANT, I.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Bd. VII: Erste Abtheilung: Werke. Bd. VII: Der Streit der Fakultäten. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Berlin 1917.
KANT, I.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königlichen Preussischen Akademie der Wissenschaften. Bd. XV: Dritte Abteilung: Handschriftlicher Nachlass. Bd. II: Erste Hälfte. Anthropologie. Erste Hälfte/Zweite Hälfte. Neudruck. Berlin/Leipzig 1923.
KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Hrsg. v. W. WEISCHEDEL. Frankfurt 1974. (erste Ausg. 1790)

KANT, I.: Beantwortung der Frage: *Was ist Aufklärung*? (1783) In: N. HINSKE (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. 2., um e. Nachw. erw. Aufl. Darmstadt 1977, S. 452-465.

KÄGI, Chr.: Mut zum Konflikt. München 1993.

KELLER, N.: Pädagogische Ratgeber in Buchform - Leserschaft und Leseverhalten eines Erziehungsmediums. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 2000.

KELLER, S.: Experiment versus Dogma. Francis Bacons Erkenntnis- und Lernprogramm. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2002.

KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule. 7., verb. Aufl. Leipzig/Berlin 1928. (erste Aufl. 1912)

KIDDLE, H./SCHEM, A.J. (Eds.): The Cyclopedia of Education: A Dictionary of Information for the Use of Teachers, School Officers, Parents, and Others. New York/London: E. Steiger, Trübner&Co. 1877.

KIDSON, A.: George Romney, 1734-1802. London: National Portrait Gallery 2002.

KLIEBARD, H.: The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. Second Edition. New York/London: Routledge 1995.

KILPATRICK, W.H.: The Montessori System Examined. Boston/New York/Chicago: Houghton Mifflin Company 1914.

KIMBALL, R.: Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Our Higher Education. New York: Harper and Row 1990.

KLAFKI, W./BROCKMANN, J.-L.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Natonalsozialismus. Herman Nohl und seine „GötingerSvhule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiographische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim/Basel/Berlin 2002.

KLANT, M.: Die Universität in der Karikatur. Böse Bilder aus der kuriosen Geschichte der Hochschulen. Hannover 1984.

KLATT, W.: *Self-government* im Schulwesen der Vereinigten Staaten Amerikas und bei uns. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 43 (1911), S. 298-329.

KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Herausgegeben von der Max-Traeger-Stiftung. Reinbek b. Hamburg 1985.

KOB, J.: Erziehung in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Blätter für Lehrerfortbildung XI, 3 (1959), S. 81ff.

KÖZLE, G.: Verwahrlosen, verwahrlost, Verwahrlosung. In: W. Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. VII: Tabakrauchen - Zwingli. Nachträge, Register. Langenalza 1899, S. 412-419.

KRAIKER, CHR./PETER, B. (Hrsg.): Psychotherapieführer. Wege zur seelischen Gesundheit. 3. Aufl. München 1998.

KRISTOL, I.: Neoconservativism. The Autobiography of an Idea. New York et.al.: The Free Press 1995.

KUHN, R.: Corruption in Paradise. The Child in Western Literature. New Haven: University Press of New England 1982.

LA BRUYERE: Les Caractères de Théophrastes traduits du grec avec Les Caractères ou les Moeurs de ce siècle. Ed. par R. GARAPHON. Paris: Editions Garnier 1962. (erste Ausg. 1688)

LÄCHELE, R. (Hrsg.): Das Echo Halles. Kulturelle Wirkungen des Pietismus. Tübingen 2001.

LAMBROSO, P.: Das Leben der Kinder. Übers. v. H. GOLDBAUM. Leipzig 1908. (= Pädagogische Monographien, hrsg. v. E. MEUMANN, Bd. VI) (ital. Orig. 1894)

LAMBROU, A.: Füllfederhalter. Ein Überblick über die Entstehungsgeschichte und die wichtigsten internationalen Marken. München 1992.
LA PLACE, P.A. DE: Lettre à M. Cérutti, sur les prétendus prodiges&faux miracles, employés de tous les tems, pour abuser&subjuger les peuples... Paris: De Bray 1790.
LAVISSE E. et al.: L'éducation de la démocratie. Leçons professées à l'école des hautes études sociales. 2e éd. Paris: Félix Alcan 1907.
LEBERGOTT, St.: Pursuing Happiness. American Consumers in the Twentieth Century. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1993.
LEENDERS, H.: Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus. Übers.v. P. KORTE. Bad Heillbrunn/Obb. 2001. (niederl. Orig. 1999)
LE MAITRE DE CLAVILLE: Traité du vrai mérite de l'homme considéré dans tous les âges et dans toutes les consitions. Avec des principes d'éducation propres à former les jeunes gens à la Vertu. Londres 1736.
LENZEN, V.F.: Benjamin Peirce and the US Coast Survey. San Francisco: San Francisco Press 1968.
LE PRINCE DE BEAUMONT, M.: Education complète, ou abrégé de l'histoire universelle, mêlé de géographie, de chronologie. T. I-III. Londres: J. Nourse 1753.
Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publications 2001.
LESTRINGANT, F.: L'Eden et les ténèbres extérieures. In: Actes du colloque Bernard Palissy 1510-1590. Mont-de-Marsan et Niort 1992, S. 119-130.
LEVINE, B.: Chronology of John Dewey's life and Work. 2002. http://www.siu.edu/^^deweyctr/chrono.html
LEWIS, D.J./SMITH. R. L.: American Sociology and Pragmatism: Mead, Chicago Sociology and Symbolic Interaction. Chicago/London: University of Chicago Press 1980.
LEXIS, W. (Hrsg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben. Bd. III: Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen. Von P. VON GIZYCKI u.a. Berlin 1904.
LIEBEL, M./WELLENDORF, F.: Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt am Main 1971.
LINCOLN, D.F.: The George Junior Republic. In: The Coming Age (1900).
LÖWENSTEIN, K.: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933. Hrsg., v. F. BRANDECKER/H. FEIDEL-MARTZ. Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1976. (= Internationale Bibliothek, Bd. 91)
LUBBOCK, J.: Ants, Bees, and Wasps. A Record of Observations on the Habits of the Social Hymenopetera. London: KeganPaul, Tench&Co. 1882.
LUHMANN, N.: Weltzeit und Systemgeschichte. Über Beziehungen zwischen Zeithorizonten und sozialen Strukturen gesellschaftlicher Systeme. (1972). In: N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S. 103-133.
LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. M. e. Nachw. z. Neuaufl. Frankfurt am Main 1988. (erste Aufl. 1979)
LUKE, C.: Constructing the Child Viewer. A History of the American Discourse on Television and Children, 1950-1980. New York/Westport, Conn./London: Praeger 1990.
Magnum photos: 1968. Ein Jahr, das die Welt bewegt. Texte von E. HOBSBAWN/M. WEITZMANN. Heidelberg 1998.
MANGOLD, M./OELKERS, J. (Hrsg.): Ökonomie, öffentliche Bildung und Demokratie. Bern et. al.: Peter Lang 2002. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 33)

MANIS, J.G./MELTZER, B.N. (Eds.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. 2nd. Edition. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1972. (Erste Aufl. 1967)
MANN, K.: Briefe und Antworten 1922-1949. Hrsg. v. M. GREGOR-BELLIN. Reinbek b. Hamburg 1991.
MANN, K.: Die neuen Eltern. Aufsätze, Reden, Kritiken 1924-1933. Hrsg.v. U. NAUMANN/M. TÖTEBERG. Reinbek b. Hamburg 1992.
MANN, K.: Kind dieser Zeit. M.e.Nachw.v. W.L.SHIRER. Reinbek b. Hamburg 1993. (erste Ausg. 1932)

MATORE, G./GREIMAS, A.J.: La naissance du „Génie“ au XVIIIe siècle. Etude lexicologique. In: Le Français moderne XXV (1957), S. 256-272.
MATTHES, E.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn/Obb. 1998.
MCEWAN, I.: Abbitte. Roman. Übers. v. B. ROBBEN. Zürich 2002. (engl. Orig. 2001)
MCMILLAN, M.: Early Childhood. London: Swan Sonnenschein&Co 1900.
MCNEIL, L.: Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing. New York/London: Routledge 2000.(= Critical Social Thought, ed. M. APPLE)
MEAD, G.H.: The Relation of Play to Education. In: The University of Chicago Record I (1896), S. 140-145.
MEAD, G. H.: The Child and His Environment. In: Transactions of the Illinois Society for Child Study 3 (1898), S. 1-11.
MEAD, G.H.: The Working Hypothesis in Social Reform. In: American Journal of Sociology 5 (1899), S. 367-371.
MEAD, G. H.: The Basis for a Parents‘ Association. In: Elementary School Teacher 4 (1903-1904), S. 375-391.
MEAD, G.H.: The Teaching of Science in College. In: Science n.s. 24 (1906), S. 390-397.
MEAD, G.H.: Review of Henri Bergson, *L'évolution créatrice*. In: Psychological Bulletin 4.12 (15 Dec 1907), S. 379-384.
MEAD, G.H.: Industrial Education and Trade Schools. In: Elementary School Teacher VIII (1907-08), S. 402-406.
MEAD, G.H.: Policy of the *Elementary School Teacher*. In: Elementary School Teacher VIII (1907-1908a), S. 281-284.
MEAD, G.H.: The Educational Situation in the Chicago Public Schools. In: City Club Bulletin 1 (1907/08b), S. 131-138.
MEAD, G.H.: Industrial Education and the Working-Man and the School. In: Elementary School Teacher 9 (1908-09), S. 369-383.
MEAD, G.H.: Editorial Notes: Moral Training in the Schools. In: Elementary School Teacher 9 (1908-1909a), S. 327-328.
Mead, G.H.: The Adjustment of Our Industry to Surplus and Unskilled Labor. In: Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections 34 (1909), S. 410-408.
MEAD, G.H.: The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction. In: Science n.s. 7.12 (15 Dec 1910), S. 114-122.
MEAD , G.H.: The Social Self. In: Journal of Philosophy X (1913), S. 374-380.
MEAD , G.H.: The Philosophies of Royce, James, and Dewey in their American Setting. In: John Dewey. The Man and his Philosophy. Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1930, S. 75-105.
MEAD, G.H.: The Philosophy of the Present. Ed. by A. E. MURPHY. La Salle, Ill.: Open Court 1932.

MEAD, G.H.: Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Ed. by Ch.W. MORRIS. Chicago/London: The University of Chicago Press 1934. (17th Impr. 1970)

MEAD, G.H.: Movements of Thought in the Nineteenth Century. Ed. by M. H. MOORE. Chicago/London: University of Chicago Press 1936.

- MEAD, G.H.: The Philosophy of the Act. Ed. by Ch.W. MORRIS. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938.
- MEAD, G.H.: Selected Writings. Ed. by A. J. RECK. Chicago/London: The University of Chicago Press 1964.
- MEAD, G.H.: The Individual and the Social Self. Unpublished Work of George Herbert Mead. Ed. by D. L. MILLER. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982.

MELLOR, K./MELLOR, E.: Parent Craft: Essential Skills for Raising Children from Infancy to Adulthood. Sydney: Finch Publishing Ltd. 2001.

MELLOR, K./MELLOR, E.: Eltern-Knowhow - Band 1. Damit Erziehung gelingt. Übers. v. G. MÜLLER. München 2002. (engl. 2001)

MENARD, L.: The Metaphysical Club. A Story of Ideas in America. New York: Ferrar, Straus and Giroux 2002.

MERZ, J. Th.: A History of European Scientific Thought in the Nineteenth Century. Edinburgh: W.Blackwell 1903-1914.

MEYER, H.: Die neue Sinnlichkeit. Das intime Glück der Nähe. Neuaufl. München 1993.

MILLER, D.: Herman Nohls ‚Theorie' des pädagogischen Bezuges. Eine Werkanalyse. Bern 2001. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 32)

MISUMI, I.: Mead's Social Philosophy as the Foundation of Progressive Education. In: Journal of Research for New Education 4 (1933), S. 12-22.

MONTAIGNE, M. de: Essais. Livre second. Ed. par P. MICHEL. Pref. d'ALB. THIBAUDET. Paris: Editions Gallimard 1965.

MORAN, J.S.: Bergsonian Sources of Mead's Philosophy. In: Transactions of the Peirce Society 32 (1996), S. 41-63.

MORRIS, Ch.: Neo-Pragmatism and the Ways of Knowing. In: Monist 38 (1928), S. 494-501.

MORRIS, Ch.: Pragmatism and the Crisis of Democracy. Chicago: University of Chicago Press 1934. (= Public Policy Pamphlet, No. 12)

Mozart Projekt. 2000. http://www.frontiernet.net/^^sboerner/mozart/biography/bi_61_65.html

MÜLLER-BAHLKE, Th. (Hrsg.): Gott zur Ehr und zu des Landes Beste. Die Franckeschen Stiftunegn und Preussen. Aspekte einer alten Allianz. Halle (Saale) 2001.

MÜLLER-WILLE, L.: Franz Boas und seine Forschungen bei den Inuit. Beginn einer aktischen Ethnologie. In: V. RODEKAMP (Hrsg.): Franz Boas 1858-1942. Ein amerikanischer Ethnologe aus Minden. Bielefeld 1994, S. 25-38. (= Texte und Materialien aus dem Mindener Museum, Heft 11)

MURKEN, A./MURKEN, CHR.: Von der Avantgarde bis zur Postmoderne. Die Malerei des 20. Jahrhunderts. München 1991.

Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart1979.

NÄF, M.: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim 1998. (=Schriftenreihe des Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung, hrsg.v. H. HOERNER/H.CHR. BERG, Bd. 4)

NAUMANN, U. (Hrsg.): „Ruhe gibt es nicht, bis zum Schluss". Klaus Mann (1906-1949). Bilder und Dokumente. Reinbek b. Hamburg 1999.

NEILL, A.S. Hearts not Heads in the School. London: Herbert Jenkins Limited 1945.

NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Übers. v. H. SCHRÖDER/P. HORSTRUP. Reinbek b. Hamburg 1969. (amerik. Orig. 1960)

New York, 11. September von Magnum-Fotografen. Vorw. v. D. HALBERSTAM; übers. v. J. KALKA. Stuttgart/München 2002. (amerik. Orig. 2001)

NICKEL H./QUAISER-POHL, C. (Hrsg.): Junge Eltern im kulturellen Wandel. Untersuchungen zur Familiengründung im internationalen Vergleich. Weinheim/München 2001.

NIQUE, CHR.: Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat (1815-1840). Ligugé, Poitiers: Editions Nathan 1990.

No Child Left Behind: What Will It Take? PAPERS PREPARED FOR A CONFERENCE SPONSORED BY THE THOMAS B. FORDHAM FOUNDATION. February 2002. www.edexcellence.com/NLCBconference/NCLBconferenceindex.html-16k

NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: H. Nohl/L. Pallat: Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza/Berlin/Leipzig 1933.

NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Aufl. Frankfurt am Main 1970. (erste Aufl. 1933/1935)

Odenwaldschule Oberhambach bei Heppenheim-Bergstrasse. Berlin 1930.

OELKERS, J.: Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.

OELKERS, J.: Bildung als Roman: Perspektiven des "Tristram Shandy". In: J. OELKERS: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991, S. 26-40.

OELKERS, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 1991.

OELKERS, J.: Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: CHR. BERG/S. ELLGER-RUETTGARDT (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles". Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 22-45.

OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 631-648.

OELKERS, J.: "Influence" and "Development": Two Paradigms of European Educational Theory and the Crisis of the School. In: M. HELLEMANS/J. MASSCHELEIN/P. SMEYERS (Eds.): The School: Its Crisis. Eduquer après la République. Leuven/Amersfoort: Acco 1994, S. 95-109.

OELKERS, J.: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main 1995.

OELKERS, J.: Schuleform und Schulkritik. 2., vollst. überarb. Aufl.Würzburg 2000. (erste Aufl. 1995) (= Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg v. W. BÖHM u. a. Bd. 1)

OELKERS, J.: Die kurze privilegierte Anarchie. Beobachtungen zum amerikanischen „1968". In:Zeitschrift für Pädagogik 44, 6 (1998), S. 869-888.

OELKERS, J.: „Radical Education": Eine Variante im „Jahrhundert des Kindes". Ms. Zürich 1999a.

OELKERS, J.: Renaissance, Humanismus, Barock - Epochen europäischer Bildung. Vorlesung an der Universität Zürich im Wintersemester 1999/2000. Ms. Zürich 2000. Zugänglich unter: http://www.unizh.ch/paed/

OELKERS, J.: Das Jahrhundert des Kindes geht zuende, was nun? Ms. Zürch 2000a. http://www.unizh.ch/paed/ (Fachbereich Allgemeine Pädagogik)

OELKERS, J.: John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: H. JOAS (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt am Main 2000, S. 280-315.

OELKERS, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.

OELKERS, J. (Ed.): Futures of Education. Berne et. al.: Peter Lang 2001.
OELKERS, J.: Der Mensch als Mass des Bildungswesens? In: E. HARMS (Hrsg.): Menschenbild und Menschenwürde. Gütersloh 2001a, S. 118-137.
OELKERS, J.: Was lernt man mit Pokémon? Ms. Zürich 2001a. Zugänglich unter: http://www.unizh.ch/paed/
OELKERS, J.: Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen? Expertise zuhanden des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 2001b.
OELKERS, J.: Die „erweiterten Lernformen" vor dem Hintergrund von Reformpädagogik. Ms. Zürich 2001.
OELKERS, J.: Erziehung und Methode. Zur Literatur *vor* Pestalozzi. In: D. TRÖHLER/S. ZURBUCHEN/J. OELKERS (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis ‚Methode'. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern/Stuttgart/Wien 2002, S. 209-235.
OELKERS, J.: Erziehung. In: D. BENNER/J. OELKERS (Hrsg): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2003. (im Druck)
OELKERS, J.: Wie soll man Schulen entwickeln? Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel 2003. (im Druck)
OELKERS, J.: Rousseau and the *Image* of "Modern Education". In: Journal of Curriculum Studies 2003. (im Druck)
OHME, H.: *Kanon ekklesiastikos*. Die Bedeutung des altkirchlichen Kanonbegriffs. Berlin 1998.
OTTO, B.: Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Leipzig 1903.
PALISSY, B.: Recette vérritable. (1563) Ed. par F. LESTRINGANT/CHR. BARATAUD. Paris: Editions Macula 1996.
PARE, A.: Des Monstres et Prodiges. Paris 1582. (Lateinische Ausgabe)
PASCAL,M.: Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Försters (1869-1966). Stuttgart 1999.
PASCHEN, H.: Das Hänschen Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln 1988.
PASSIAN, R.: Licht und Schatten der Esoterik. Eine objektiv-kritische Lebens- und Orientierungshilfe. Remagen 2002.
PEIRCE, CH. S.: The Fixation of Belief. In: Popular Science Monthly Vol. 12 (November 1877), S. 1-15.
PEIRCE, CH. S.: How To Make Our Ideas Clear. In: Popular Science Monthly Vol.12 (January 1898), S. 286-302.
PEIRCE, C. S.: Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition. Vol. 2.: 1867-1871. Ed. by E.C.MOORE. Bloomington: Indiana University Press 1984.
PEIRCE, CH. S.: Vorlesungen über Pragmatismus. Hrsg. v. E. WALTHER. HAMBURG 1991.
PEIRCE, CH. S.: Religionsphilosophische Schriften. Übers.v. H. MASSEN/H. DEUSER; hrsg.v. H. DEUSER. Hamburg 1995.
PEIRCE, Ch. S.: Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking. The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism. Ed. by P. A. TURRISI. Albany/NY: State University of New York Press 1997.
PEIRCE, Ch. S.: Das Denken und die Logik des Universums. Die Vorlesungen der Cambridge Conferences von 1898. Mit einem Anhang unveröffentlichter Manuskripte. Hrsg. v. K. L. KETNER; Einl. u. Komment. v. H. PUTNAM/K.L. Kentner. Deutsche Uebers. u. Herausg. d. Anhangs v. H. PAPE. Frankfurt am Main 2002.
PENTZLIN, H.: Die Kinder des Wohlstands. Osnabrück 1974.
PEREZ, B.: L'art et la poésie chez l'enfant. Paris: Félix Alcan 1888.
PERNOUD, R.: Die Heiligen im Mittelalter. Frauen und Männer, die ein Jahrtausend prägten. Bergisch Gladbach 1984.

PERRAULT, CH.: Les hommes célèbres qui ont paru en France pendant la XVIIe siècle. Paris 1701.
PETER, K. (Hrsg.): Die politische Romantik in Deutschland. Eine Textsammlung. Stuttgart 1985.
PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Berlin 1962. (erste Aufl. 1924)
PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza/Berlin/Leipzig 1937.
PETERSEN, P.: Friedrich Fröbel. Deutschlands grösster Erzieher. Gotha 1942.
PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Übers.v. L. Goldmann. Frankfurt/M. 1973.
PIAGET, J.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Übers. v. G. MEILI-DWORETZKI. Frankfurt/M. 1974.
PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965. (erste Ausg. 1964)
POLINKSI, L.: Spiel und Bewegung mit Babys. Das Prager-Eltern-KidProgramm. Reinbek b. Hamburg 1993.
POLLOCK, J.K./MEISEL, J.H./BRETTON, H.L. (Eds.): Germany under Occupation: Illustrative Materials and Documents. Ann Arbor/Michigan: George Wahr Publishing Co. 1949.
POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Übers. v. R KAISEr. Frankfurt am Main 1983 (amerik. Orig. 1982).
PREUSCHOFF, G./MOHR, R.: Störenfriede, Nervensägen, Quälgeister. Sieben Weisheiten im Umgang mit schwierigen Kindern. München 2001.
PUSCHNER, U.: Die Germanenideologie im Kontext der völkischen Weltanschauung. In: Göttinger Forum für Altertumswissenschaft 4 (2001), S. 85-97.
QUICK, R.H.: Essays on Educational Reformers. New York: D. Appleton and Company 1904, (erste Aufl. 1868; rev. Ausg. 1890)
RAVITCH, D.: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995.
RAVITCH, D.: Left Back: A Century of Failed School Reforms. New York: Simon&Schuster 2000.
Reclam Lexikon der Heiligen und Biblischen Gestalten. Stuttgart 1979.
REHM, E.: Homöopathisches Laienbrevier. M. e. Vorw. v. M. STÜBLER. 5. überarb. Aufl. Stuttgart 1981.
REICH-RANICKI, M. (Hrsg.): „Der Kanon". Die deutsche Literatur: Romane. München 2002.
REICKE, E.: Magister und Scholaren. Illustrierte Geschichte des Unterrichtswesens. Nachdruck. 3. Aufl. Düsseldorf/Köln 1979. (erster Druck Leipzig 1901)
RENGER, P. III: George Herbert Mead's Contribution to the Philosophy of American Education. In: Educational Theory 30 (1980), S. 115-133.
RENGER, P. III: The Historical Significance of Mead's Philosophy of Education. In: C. Penden (Ed.): Critical Issues in Philosophy of Education. Washington, C.C.: University Press of America 1980a, S. 42-53.
Resources of Scientific and Technical Personnel in the OECD Area. Statistical Report of the Third International Survey on the Demand for and Supply of Scientific and Technical Personnel. Paris: OECD Publications 1963.
RIEDIGER-LADICH, M.: Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz 2002.
ROBERT, L.-J.-M.: Essai sur la mégalanthropogénésie, ou l'Art de faire des Enfans d'esprit, qui deviennent de grands-hommes; Suivi des traits physiognomiques propres à les faires reconnaître, décrits par LAVATER, et du meilleur mode de génération. Dédié aux membres de l'Institut National de France. Paris: Debray et Ant. Bailleul 1801.
ROCHOW, F.E. v.: Von Nationalcharakter durch Volksschulen. O.O. 1779.
ROSE, A. (Ed.): Human Behavior and Social Processes. Boston: Houghton Mifflin 1962.
ROSEN, C.: Vielleicht ist er ja nur 'ne Niete. Wie Frauen erkennen, ob es sich lohnt, an einer Beziehung festzuhalten. München 1992.

ROTH, H.: Psychologie der Jugendgruppe. Aufbau, Sinn und Wert jugendlichen Gemeinschaftslebens. Berlni 1938.
ROTTEN, E. (Hrsg.): Die Entfalung der schöpferischen Kräfte in Kinde. Bericht der Dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg vom 2. bis 15. August 1925. Gotha 1926.
ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education - Morale - Botanique. Paris: Editions Gallimard 1969.
ROYCE, J.: The Problem of Truth in the Light of Recent Discussion. In: Th. ELSENHANS (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 62-90.
ROYCE, J.: The Philosophy of Loyalty. New York: The Macmillan Company 1928. (erste Ausg. 1908)
RÜEGG, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern u.a. 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 30)
RÜLCKER, T./OELKERS, J. (Hrsg.). Politische Reformpädagogik. Bern u.a. 1998. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 23)
RÜMELIN, G.: Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen, zunächst mit Beziehungen auf die Württembergischen Zustände. Heilbronn 1846.
RUTZ, M. (Hrsg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München 1997.
RYAN, F.X./MADDEN, E.H. (Eds.): The Evolutionary Philosophy of Chauncey Wright. Vol. 1-3. Bristol: Thoemmes Press 2000.
RYLE, G.: On Thinking. Ed. by K. KOLENDA. With a Preface by G.J. WARNOCK. Oxford: Basil Blackwell 1979.
SACKS, P.: Standardized Mind. The High Prize of America's Testing Culture and What Can We Do to Change It. Cambridge/Mass.: Perseus Publishing 1999.
SACQUIN, M. (éd.): Le printemps des Génies. Les enfants prodiges. Paris: Bibliothèque Nationale/Robert Laffont 1993.
SALZMANN, Chr. G.: Conrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buchs fürs Volk. Neue Ausgabe (Mit Bewilligung des Verfassers). Ulm 1796.
SALZMANN, Chr. G. : Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. M. Einl. u. Anm. vers. v. E. SCHRECK. Leipzig 1894. (erste Ausg. 1780)
SANDBOTHE, M.: (Hrsg.): Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtung zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie. Weilerwist 2000.
SCHEFFLER, I.: Reason and Teaching. London: Routledge&Kegan Paul 1973. (= International Library of the Philosophy of Education, ed. R.S. PETERS)
SCHIFFLER, H./WINKELER, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München 1991.
SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957.
SCHELSKY, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
SCHIFFLER, H./WINKELER, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München 1991.
SCHILLER, F.C.S.: Humanism: Philosophical Essays. London/New York: Macmillian Co. 1903. (2nd.ed. with four new chapters 1912)
SCHILLER, F.C.S.: Der rationalistische Wahrheitsbegriff. In: ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 711-719.

SCHILLER, F.C.S.: Humanismus: Beiträge zu einer pragmatischen Philosophie. Übers. v. R. EISLER. Leipzig 1911.
SCHINZ, A.: Anti-Pragmatisme. Examen des droits respectifs de l'aristocratie intellectuelle et de la démocratie sociale. Paris: Félix Alcan, Editeur 1909.
SCHMID, J.R.: Mut zur Erziehung. Mit einem Geleitwort v. F. P. HAGER. Bern/Stuttgart 1978.
SCHMITT, C.: Politische Romantik. 3. Aufl. Berlin 1968. (erste Aufl. 1919)
SCHNEIDER, P./PIEROTH, G.K.: Engel begleiten uns. Erzengel und Erdenegel sind an unserer Seite. 4. Aufl. Aitrang 2001.
SCHOPENHAUER, A.: Aphorismen zur Lebensweisheit. Mit e. Nachw. v. H. V. BRAUNBEHRENS. Mit 16 Daguerreotypen und Fotos und Bilderläuterungen v. A. HÜBSCHER. Frankfurt am Main 1976.
SCHULTETUS, D.: De feminis prima aetate erudione ... Wittenberg 1703.
SCHUPPLI, CHR./Z'GRAGGEN, A.: Explizite Standards als Idee für eine Verbesserung der allgemeinen Bildung der Volksschule. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 2002.
SCHWAB, R.: Der Drache im Herzen des Lebensbaumes. Mit Märchen meditieren. Frankfurt/M. 1992.
SCHWANITZ, D.: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main 1999.
SEARLE, J.: The Storm Over the University. In: The New York Review of Books, December 6 (1990).
SELIBER, G.: Der Pragmatismus und seine Gegner auf dem III. Internationalen Kongress für Philosophie. In: Archiv für Systematische Philosophie 15, 3 (1909), S. 287-298.
SHOOK, J.R. (Ed.): Early Critics of Pragmatism. Vol. 1-5. Bristol: Thoemmes Press 2001.
SHUTE, Chr.: Edmond Holmes and 'The Tragedy of Education'. London: The Educational Heretics Series 1998.
SIMMEL, G.: A Chapter in the Philosophy of Money. In: The American Journal of Sociology 5 (1899/1900), S. 577-603.
SIMMEL, G.: How is Society Possible? In: The American Journal of Sociology 16 (1910), S. 372-391.
SIMMEL, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 5. Aufl. Berlin 1968. (erste Aufl. 1905)
SIMMEL, G.: Gesamtausgabe, hsrg. v. O. RAMMSTEDT, Bd. 6: Philosophie des Geldes. Hrsg .v. D. P. FRISBY/K. Chr. KÖHNKE. Frankfurt am Main 1989.
SIMONSOHN, B.: Hyperaktivität: warum Ritalin keine Lösung ist. München 2001.
SLESINGER, Z.: Education and the Class Struggle. A Critical Examination of the Liberal Educator's Program for Social Reconstrucion. New York: Covici Friede 1937.
SMITH, A.: Theorie der ethischen Gefühle. Nach der Auflage letzter Hand übers. u. m. Einl., Anmerk. u. Reg. hsrg v. W. ECKSTEIN. M. e. Bibl. v. G. GAWLICK. Hamburg 1977. (erste engl. Ausg. 1759)
SOREL, G.: De l'utilité du pragmatisme. Paris: Marcel Rivière 1921. (= Etudes sur le devenir social, tome XVI).
SPANN, O.: Kategorienlehre. 2., durchges. u. erg. Aufl. Jena 1939. (erste Aufl. 1923)
SPENCER, H.: Die Kunst der Erziehung. Uebers. v. K.H. RONDE; hrsg. v. P.E. MAXHEIMER. Wiesbaden 1947. (engl. Orig. 1860)
SPOCK, B./ROTHENBERG, M.B.: Säuglings- und Kinderpflege. Band 1/2. Übers. v. C. BÖLLING-MORITZ/H. HAAGE. 4. Aufl. Frankfurt/Berlin 1992. (amerik. Orig. 1946/1985)
SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. 2. Aufl. Heidelberg 1965. (erste Aufl. 1961)
STAHL, Th.: Triffst du 'nen Frosch unterwegs. NLP für die Praxis. Hrsg. u. bearb. v. I. KIRCHER/J. WEISS. 6. Aufl. Paderborn 1995.

STAR, G.: Das Kind im Horoskop. Begabungen erkennen und optimal fördern. Bergisch Gladbach 1992.
STEINBERG, S. R./KINCHELOE, J. L.: Kinder-Culture: The Corporate Construction of Childhood. Boulder/Co.: Westview Press 1997.
STERNE, L.: Tristram Shandy. An Authorative Text. The Author on the Novel. Criticism. Ed. by H. ANDERSON. New York/London: W.W. Norton&Company 1980.
STEWART, W.A.C.: The Educational Innovators. Vol. II: Progressive Schools 1881-1967. London, Melbourne, Toronto/New York: Macmillan, St. Martin's Press 1968.
STINE, H.: Earth Satellites and the Race for Space Superiority. New York: Ace Books 1957.
STOMMER, R./DALUEGGE, M.: Masse - Kollektiv - Volksgemeinschaft. Massenästhetische Inszenierungen der zwanziger und dreissiger Jahre. In: I. ANTONOWA/J. KERKERT (Hrsg.): Berlin – Moskau 1900 1950. München/New York 1995, S. 349-355.
STRAUSS, A. (Ed.): The Social Psychology of George Herbert Mead. Chicago/London: University of Chicago Press 1956.
STRUCK, P.,/WÜRTL, I.: Vom Pauker zum Coach. Der Lehrer der Zukunft. München/Wien 1999.
STRUVE, Chr, A.: Die Erziehung und Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren. Ein Handbuch für alle Mütter, denen die Gesundheit ihrer Kinder am Herzen liegt. Zur Erläuterung der Noth- und Hülfstafel, von den Mitteln, Kinder gesund zu erhalten. Hannover 1803.
SULLY, J.: Studies of Childhood. New edition with Corrections and Additions. London/New York/Bombay: Longmans, Green, and Co. 1903. (erste Aufl. 1895)
TENT, J.: Mission on the Rhine: Reeducation and Denazification in American Occupied Germany. Chicago/London: University of Chicago Press 1982.
THORNDIKE, E.L.: Animal Intelligence. An Experimental Study of the Associative Processes in Animals. In: Psychological Review, Monograph Supplements, 2 (1898), S. 1-109.
TÖNNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und Socialismus als empirische Culturformen. Leipzig 1887.
TÖNNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie 3., durchges. u. bericht. reprogr. Nachdr. d. Ausgabe Darmstadt 1963. Darmstadt 1972.
TRÖHLER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich 2001.
TYACK, D./TOBIN, W.: The ‚Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard To Change? In: American Educational Research Journal Vol. 31, No. 3 (Fall 1994), S. 453-479.
VALSINER, J./VAN DER VEER, R.: The Social Mind. Construction of the Idea. New York: Cambridge University Press 2000.
VANDENBERGHE, R./HUBERMAN, M.: Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge/New York/Oakleigh: Cambridge University Press 1999.
VOLTAIRE: Histoire. In: Encycopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers, par une Société de Gens de Lettres. Tome Huitième (H-IT). A Neufchastel: Samuel Faulche&Compagnie 1765, S. 221-226.
VON FRIESEN, A.: Geld spielt keine Rolle. Erziehung im Konsumrausch. Reinbek bei Hamburg 1991.
WAGENSCHEIN, M.: Der Weg der Odenwaldschule (Zu ihrem 40. Jubiläum). In: Bildung und Erziehung (1950), S. 684-686.
WAGENSCHEIN, M.: Paul Geheeb in der Ecole d'Humanité zu seinem achtzigsten Geburtstag (10. Oktober 1950). In: Bildung und Erziehung H. 9 (1950a), S. 641-647.
WALLACE, J.M.: Liberal Journalism and American Education, 1914-1941. New Brunswick/London: Rutgers University Press 1991.

WALLERSTEIN, J./BLAKESLEE, S.: Gewinner und Verlierer. Frauen, Männer, Kinder nach der Scheidung. Eine Langzeitstudie. Übers. v. U. MÄURER/A. GALLER. München 1989 (amerik. Orig. 1989)
WASHINGTON, B.T.: Democracy and Education. Address Before the Institute of Arts and Sciences Brookyln, New York, September 30, 1896. In: B.T. WASHINGTON: Selected Speeches. Ed. E. DAVIDSON WASHINGTON. Garden City, NY: Doubleday, Doran&Co. 1932.
WAYLAND, F.: The Education Demanded by the People of the U. States. A Discourse Delivered at Union College, Schenectady, July 25, 1854, on the Occasion of the Fiftieth Anniversary of the Presidency of Eliphalet Nott, D.D., LL.D. Boston: Phillipps, Sampson and Company 1855.
WEBER, A.F.: The Growth of Cities in the Nineteenth Century. (New York) 1901.
WEISS, A.: Flucht ins Leben. Die Erika und Klaus Mann-Story. Übers. v. E.-G. RICHTER. Reinbek b. Hamburg 2000.
WELTER, J.Th.: L'Exemplum dans la littérature religieuse et didactique du moyen âge. Paris/Toulouses 1927.
WENDEL, M./YORK, U.: Maskenball der Seele. Neue Wege der esoterischen Reinkarnationstherapie. Stuttgart 1993.
WIENER, Ph. P.: Evolution and the Founders of Pragmatism. Cambridge: Harvard University Press 1949.
WINTER, A.: Der andere Kant. Zur philosophischen Theologie Immanuel Kants. Hildesheim 2000.
WITKIN, R. (Ed.): The Challenge of the Sputniks. Garden City, N.Y.: Doubleday 1958.
WOLF, D. Einsamkeit überwinden. Von innerer Leere zu sich und anderen finden. Neue überarb. Fassung. Mannheim 2001.
WOLF, F.A.: Ueber Erziehung, Schule, Universität. („Consilia Scholastica"). Aus Wolf's litterarischem Nachlasse zusammengestellt v. W. KÖRTE. Quedlinburg/Leipzig 1835.
WOLF, S.A.: Wörterbuch des Rotwelsch. Frankfurt am Main 1956.
WORBS, E.: Paul Geheeb. Ein Beitrag zur Erziehungslehre der Romantik. In: Die Tat Jg. 13 (1921/22), S. 607-614.
WOZNIAK, R.H. (Ed.): Theoretical Roots of Early Behaviourism. Functionalism, the Critique of Introspection and the Nature and Evolution of Consciousness. London/Tokyo: Routledge/Thoemmes Press, Kinokuniya Company 1993.
WRIGHT, C.: Philosophical Discussions. New York: Holt 1877
WUNDT, W.: Ethik. Eine Untersuchung der Tatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens. Erster Band. 3., umgearb. Aufl. Stuttgart 1903. (erste Aufl.ist auf 1886)
WUNDT, W.: Erlebtes und Erkanntes. Stuttgart 1920.
WYNNE, J.P.: Mind and Education: From the Standpoint of John Dewey and George Herbert Mead. In: Educational Theory 2 (1952), S. 129-140.
YOUMANS, E.L.: Mental Discipline in Education. In: E.L. YOUMANS (Ed.): The Culture Demanded by Modern Life. New York: D. Appleton and Co 1867.

ZELTNER, E.: Mut zur Erziehung. 5. Aufl. Bern 1996. (erste Aufl. 1995)
ZIEHEN, Th.: Die Psychologie grosser Heerführer. Leipzig 1916.
ZÖLLNER, U.: Die Kinder vom Zürichberg. Was der Wohlstand aus unseren Kindern macht. Zürich 1994.
ZSCHIRNT, Chr.: Bücher. Alles, was man lesen muss. M. e. Vorw. v. D. SCHWANITZ. Frankfurt am Main 2002.
ZYMEK, B.: „Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch". Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommissionen für

Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 789-803.