

Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf  
Eine Einführung in vier Bänden

Herausgegeben von  
Hans-Uwe Otto  
Thomas Rauschenbach  
Peter Vogel

Redaktion: Karin Bock

Band 1:  
Erziehungswissenschaft:  
Politik und Gesellschaft

*Die weiteren Bände:*

Band 2  
Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium

Band 3  
Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz

Band 4  
Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf

36243



Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/  
Peter Vogel (Hrsg.)

## Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft

Leske + Budrich, Opladen 2002

## Bevormundung der Erziehung durch Politik? Erziehung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Zugriffe.

Eine Textsammlung<sup>1</sup>

*Zusammengestellt von Peter Kauder*

Die Sache der Erziehung – so kann man es sinngemäß schon in Texten der griechischen Antike lesen – sei zu wichtig, als dass man sie nur einigen Erziehern überlassen könne. Schon im »Höhlengleichnis«, bezeichnenderweise ein Bestandteil von Platons Werk »Der Staat« (!), sind die Ziele von Bildung und Erziehung nicht ausschließlich im Sinne eines »l'art pour l'art«, also nicht nur und allein das Individuum betreffend gezeichnet, sondern der zu bildende Mensch wird kategorisch daraufhin in Anspruch genommen, seine Bildung und Erziehung in den Dienst der Gemeinschaft und des Staates zu stellen.<sup>2</sup> Mit dem »Höhlengleichnis« liegt also einer der frühesten Textklassiker der Pädagogik vor, in dem bereits das Problem exponiert ist, dass Erziehung sozusagen »Begehrlichkeiten« auf Seiten von Gesellschaft und Politik weckt. Bis zur aktuellen Gegenwart – das belegt die Textauswahl – durchzieht dieses Problem die Zeugnisse pädagogischen Denkens.

Die Zusammenstellung mit Passagen zum Spannungsfeld »Erziehung vs. Gesellschaft/Politik« – begrenzt auf die Zeit von den Anfängen der Pädagogik als Wissenschaft bis zur Gegenwart – enthält Äußerungen von vierzehn überwiegend deutschen, zwischen 1632 und 1928 geborenen Pädagogen. (Dass mit Rosenberg und Sturm auch Aussagen von zwei NS-Pädagogen aufgenommen worden sind, liegt bei der beschriebenen Problematik nahe und hat dokumentarische Gründe, denn gerade die Nationalsozialisten waren in besonderer Weise daran interessiert, Erziehung und Bildung für ihre Zwecke zu missbrauchen). Die Reihenfolge, in der die ausgewählten Personen zu Wort kommen, ist diese:

<sup>1</sup> Die Orthographie der Texte wird weitgehend beibehalten, wodurch gelegentliche sprachliche Eigentümlichkeiten zu erklären sind; behutsam modernisiert worden sind hingegen einige heute unübliche Schreibweisen (z.B. wird »Theil« zu »Teil«).

<sup>2</sup> Näheres dazu bei KAUDER, P.: Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis. Baltmannweiler 2001. Bes. S. 75 ff.

John Locke (1632-1704)	Siegfried Bernfeld (1892-1953)
Jean-Jaques Rousseau (1712-1778)	Herman Nohl (1879-1960)
Johann B. Basedow (1724-1790)	Friedrich W. Foerster (1869-1966)
Immanuel Kant (1724-1804)	Alfred Rosenberg (1893-1946)
Wilhelm von Humboldt (1767-1835)	Friedrich K. Sturm (1890-ca. 1950) <sup>3</sup>
Friedrich Schleiermacher (1768-1834)	Wolfgang Fischer (1928-1998)
Georg Kerschensteiner (1854-1932)	Hartmut von Hentig (*1925)

Die Reihenfolge entspricht, wie die Lebensdaten zeigen, nicht immer dem Geburtsjahr der Autoren, sondern dem Jahr, in dem das Buch mit der jeweils wiedergegebenen Passage erschienen ist<sup>4</sup>: Diese Reihung macht die Abfolge der Äußerungen besser miteinander vergleichbar, da man annehmen darf, dass in einigen Fällen die Autoren die Schriften ihrer Vorgänger gekannt haben.

Auch wenn die Beiträge sich nicht direkt aufeinander beziehen, so wird doch ersichtlich, daß die abgedruckten Passagen sich in immer neuen Anläufen und Facetten an einem pädagogischen Dauerthema abarbeiten und die meisten Autoren den Schwerpunkt auf »Erziehung und Politik« legen. Drei einführende Bemerkungen mögen dem Leser Orientierung geben:

1. Da stellt etwa Locke Erziehung in den Dienst am Vaterland, während gleich anschließend Rousseau eine von Locke an der Gesellschaft orientierte Erziehung vehement bekämpft und durch eine »natürliche« ersetzen will. Mit diesen beiden Partien sind zwei wichtige entgegengesetzte Positionen zum Verhältnis Erziehung und Gesellschaft/Politik erreicht: Auf der einen Seite gibt es Autoren, die dem Staat ein Recht auf Eingriff in und Regelung von Erziehung einräumen bzw. die ein gesellschaftliches Interesse an Erziehung bejahen. Auf der anderen Seite kann man Rousseau und Humboldt als Verbündete erkennen, denn für Humboldt ist zu viel staatlicher Eingriff in die Erziehung schädlich, und seine Überlegungen laufen letztlich darauf hinaus, dass der Staat den Rahmen für die Erziehung zu schaffen, sich im übrigen aber herauszuhalten habe. Freilich ist Humboldts Standpunkt nicht nur in der vorliegenden Textsammlung ein Minderheitenvotum.
2. Auf das nicht unproblematische Wort Schleiermachers soll hingewiesen werden, der »die Pädagogik [...] der Politik koordiniert«. Wie problematisch diese Wendung ist, wird klar, wenn man die Texte von Bernfeld, vor allem von Rosenberg und Sturm studiert, die in einer solchen Weise Politik und Pädagogik einander zu koordinieren trachteten, wie Schleiermacher es sicherlich für undenkbar gehalten hätte.

<sup>3</sup> Dessen Todesdatum ist nicht exakt zu ermitteln.

<sup>4</sup> Für den Fall, dass zwei Texte im gleichen Jahr erschienen sind – das betrifft Partien Rosenbergs und Sturms –, ist alphabetisch sortiert worden.

3. Am Ende der Texte stehen zwei Äußerungen, die wiederum eher der Tradition Humboldts verpflichtet sind. In völlig unterschiedlichen Zugriffen plädieren Fischer und Hentig für ein distanzierteres Verhältnis der Erziehung zur Politik. Beide Autoren haben die nationalsozialistische Verzahnung von Erziehung und Politik am eigenen Leib erlebt und wissen, dass die Berufung auf »Heilswege«, um deretwillen Gesellschaft oder Politik auf Erziehung zugegriffen haben, trügerisch sein kann und schädlich gewesen ist.

Genug der Vorgaben! Die Leser und Leserinnen sind mündig genug, sich selbst ein Urteil über die zusammengestellten Texte zu bilden und historisch bis zur Gegenwart der Frage nachzuspüren, wie nah oder wie fern Erziehung der Gesellschaft und der Politik stehen soll, kann, darf ....

### John LOCKE 1692

»Ich halte es für die unumgängliche Pflicht eines jeden Mannes, seinem Vaterlande jeden möglichen Dienst zu leisten.«<sup>5</sup>

»Die gute Erziehung der Kinder ist so sehr die Pflicht und das Angehen der Eltern und die Wohlfahrt und das Gedeihen der Nation hängt so sehr davon ab, daß ich gern sähe, ein jeder ließe sie sich ernsthaft angelegen sein. Nachdem er gut geprüft und unterschieden hat, was Laune, Herkommen oder Vernunft in dem Falle anrät, leihe er seine helfende Hand, um überall die Art und Weise zu fördern, die Jugend aufzuziehen – und zwar in stetem Hinblick auf ihre verschiedenen Lebensumstände und Veranlagungen –, welche die leichteste, kürzeste und aussichtsreichste ist, tugendhafte, nützliche und tüchtige Männer in ihren verschiedenen Berufen hervorzubringen. Am meisten jedoch sollte man sich um die Berufserziehung des Gentleman sorgen. Denn wenn die Angehörigen dieses Standes durch ihre Erziehung einmal auf die rechte Bahn gebracht worden sind, so werden sie bald alles übrige in Ordnung bringen.«<sup>6</sup>

»Wer es versteht, sich denen angenehm zu machen, mit denen er verkehrt, ohne sich zu gemeiner, knechtischer Schmeichelei zu erniedrigen, ist im Besitz der wahren Kunst, in der Welt zu leben und überall willkommen und geschätzt zu sein. Die Höflichkeit ist es daher, die man zu allernächst und mit großer Sorgfalt Kindern und jungen Leuten zur Gewohnheit machen sollte.«<sup>7</sup>

### Jean-Jacques ROUSSEAU 1762

»Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen. Der Mensch zwingt ein Land, die Erzeugnisse eines ande-

<sup>5</sup> LOCKE, J.: Einige Gedanken über die Erziehung [1692]. Besorgt von J.H. DEERMANN. Paderborn 1967, S. 5.

<sup>6</sup> Ebd., S. 6 f.

<sup>7</sup> Ebd., S. 133.

ren hervorzubringen, einen Baum, die Früchte eines anderen zu tragen. Er vermennt und vertauscht das Wetter, die Elemente und die Jahreszeiten. Er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seine Sklaven. Alles dreht er um, alles entstellt er. Er liebt die Mißgeburt, die Ungeheuer. Nichts will er haben, wie es die Natur gemacht hat, selbst den Menschen nicht. Man muß ihn, wie ein Schulpferd, für ihn dressieren; man muß ihn nach seiner Absicht stutzen wie einen Baum seines Gartens.

Ohne das wäre alles noch schlimmer, denn der Mensch gibt sich nicht mit halben Maßnahmen ab. Unter den heutigen Verhältnissen wäre ein Mensch, den man von der Geburt an sich selbst überließe, völlig verbildet. Vorurteile, Macht, Notwendigkeit, Beispiel und alle gesellschaftlichen Einrichtungen, unter denen wir leben müssen, würden die Natur in ihm ersticken, ohne etwas anderes an ihre Stelle zu setzen. Sie gliche einem Baum, der mitten im Wege steht und verkommt, weil ihn die Vorübergehenden von allen Seiten stoßen und nach allen Richtungen biegen.«<sup>8</sup>

»Der natürliche Mensch ruht in sich. Er ist eine Einheit und ein Ganzes; er bezieht sich nur auf sich oder seinesgleichen. Als Bürger ist er nur ein Bruchteil, der vom Nenner abhängt, und dessen Wert in der Beziehung zum Ganzen liegt, d. h. zum Sozialkörper. Gute soziale Einrichtungen entkleiden den Menschen seiner eigentlichen Natur und geben ihm für seine absolute eine relative Existenz.«<sup>9</sup>

»Wer innerhalb der bürgerlichen Ordnung seine natürliche Ursprünglichkeit bewahren will, der weiß nicht, was er will. Im Widerspruch mit sich selbst, zwischen seinen Neigungen und Pflichten schwankend, wird er weder Mensch noch Bürger sein. Er ist weder sich noch anderen nützlich. Er wird ein Mensch von heute sein, ein Franzose, ein Engländer, ein Spießbürger: ein Nichts.«<sup>10</sup>

»Eine öffentliche Erziehung gibt es nicht mehr und kann es nicht mehr geben, denn wo kein Vaterland ist, gibt es auch keine Bürger mehr. Diese beiden Wörter *Vaterland* und *Bürger* müssen aus den modernen Sprachen ausgemerzt werden. [...]

Unsere lächerlichen Kollegien kann man nicht als öffentliche Erziehungseinrichtungen ansehen. Die Erziehung durch die Gesellschaft zähle ich auch nicht dazu, weil sie zwei entgegengesetzte Ziele im Auge hat und beide verfehlt: sie erzieht Menschen mit zwei Seelen, die an andere zu denken scheinen, in Wirklichkeit aber nur an sich denken. Die Beweise, die man beibringt, täuschen niemanden und sind daher zwecklos.

Aus diesen Widersprüchen ergibt sich ein weiterer, den wir unaufföhrlich in uns selbst erfahren. Durch Natur und Menschen hin- und hergezogen und gezwungen, diesen verschiedenen Anstößen zu folgen, gelangen wir weder zu dem einen noch zum anderen Ziel. Bestürmt und schwankend verbringen und beschließen wir unser Leben, ohne mit uns selbst eins geworden zu sein und uns und anderen geholfen zu haben.

Bleibt noch die häusliche Erziehung oder die der Natur, aber was bedeutet ein Mensch dem anderen, der einzig für sich allein erzogen wurde? Könnte man das vorgenommene, doppelte Ziel in eines vereinen, indem man die Widersprüche im

8 ROUSSEAU, J.-J.: *Emil oder Über die Erziehung* [1762]. Besorgt von L. SCHMIDTS. Paderborn 1993, S. 9.

9 Ebd., S. 12.

10 Ebd., S. 13.

Menschen aufhebt, dann hätte man ein großes Hindernis zu seinem Glück hinweggeräumt. Um das zu beurteilen, müßte man ihn fertig ausgebildet sehen. Man müßte seine Neigungen beobachten, seine Fortschritte gesehen, seinen Weg verfolgt haben; kurz, man müßte den natürlichen Menschen kennen. Ich glaube, daß man nach der Lektüre dieses Buches, in diesen Untersuchungen einige Schritte weitergekommen sein wird.

Was muß man tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden? Zweifelloß viel: nämlich verhindern, daß etwas getan wird. Bei Gegenwind muß man lavieren; bei stürmischer See muß man den Anker werfen, wenn man auf der Stelle bleiben will. Paß auf, junger Steuermann, daß dir dein Tau nicht entgleitet, dein Anker nicht schleppt und dein Schiff nicht abtreibt, ehe du dich's versiehst!

In der Sozialordnung sind alle Plätze gekennzeichnet; jeder muß für seinen Platz erzogen werden. Verläßt einer seinen Platz, so ist er zu nichts mehr zu gebrauchen. Die Erziehung ist nur insofern von Nutzen, als die Berufung mit der Berufswahl der Eltern übereinstimmt. In jedem anderen Fall schadet sie dem Schüler, und sei es durch die Vorurteile, die sie ihm beigebracht hat. In Ägypten mußte der Sohn den Beruf des Vaters übernehmen, und die Erziehung hatte wenigstens ein gesichertes Ziel. Bei uns bleiben nur die Ränge bestehen, und die Menschen wechseln ständig. Niemand weiß, ob er seinem Sohn nicht schadet, wenn er ihn für seinen Stand erzieht.

In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann jeden Beruf, der damit in Beziehung steht, nicht schlecht versehen. Ob mein Schüler Soldat, Priester oder Anwalt wird, ist mir einerlei. Vor der Berufswahl der Eltern bestimmt ihn die Natur zum Menschen. Leben ist ein Beruf, den ich ihn lehren will. Ich gebe zu, daß er, wenn er aus meinen Händen kommt, weder Anwalt noch Soldat noch Priester sein wird, sondern in erster Linie Mensch. Alles, was ein Mensch zu sein hat, wird er genau sein wie jeder andere auch; und wenn das Schicksal ihn zwingt, seinen Platz zu wechseln, er wird immer an seinem Platz sein. [...]

Unser wahres Studium gilt den Lebensbedingungen. Nach meiner Meinung ist der am besten erzogen, der die Freuden und Leiden dieses Lebens am besten zu ertragen vermag. Daraus folgt, daß die wahre Erziehung weniger vorschreibt als praktisch übt. Wir lernen vom ersten Augenblick unseres Lebens. Unsere Erziehung beginnt mit der Geburt. Unsere erste Lehrerin ist die Amme. Erziehung (*éducation*) bedeutete bei den Alten Ernährung. [...] Also sind Aufzucht, Erziehung und Unterricht drei ebenso verschiedene Dinge wie die Kinderfrau, der Erzieher und der Lehrer. Aber diese Unterscheidungen werden mißverstanden; um gut geführt zu werden, darf das Kind nur einem Führer folgen.

Wir müssen also unsere Ansichten allgemeiner fassen und in unserem Schüler den Menschen an sich sehen, der allen Zufällen des Daseins ausgesetzt ist. Wenn der Mensch immer in seinem Lande verhaftet bliebe, wenn immer das gleiche Wetter herrschte, wenn niemand seinen Stand wechselte, so wäre die bestehende Praxis in gewisser Hinsicht gut. Das Kind, einmal für seinen Beruf erzogen, brauchte ihn niemals mehr zu verlassen und wäre niemals den Unbequemlichkeiten eines anderen ausgesetzt. Aber die Verhältnisse ändern sich ständig, der Geist des Jahrhunderts ist unruhig und stürzt von Generation zu Generation alles um. Ist es daher nicht unsinnig, ein Kind so zu erziehen, als brauchte es sein Zimmer nie zu verlas-

sen, als bliebe es immer inmitten seiner Leute? Wenn das unglückliche Geschöpf auch nur einen Schritt ins Freie tut, wenn es eine Stufe hinabsteigt, ist es verloren. So lehrt man es nur, Leiden zu empfinden, aber nicht, sie zu ertragen.

Man möchte nur sein Kind behalten; aber das ist nicht genug. Man muß es lehren, sich selbst als Mann zu erhalten, Schicksalsschläge zu ertragen, Reichtum und Armut hinzunehmen, und, wenn es sein muß, im Eis Islands und auf den glühenden Felsen Maltas zu leben. Trotz aller Vorsicht, seinen Tod zu verhüten, muß es dennoch einmal sterben. Und wenn sein Tod auch nicht das Werk eurer Fürsorge ist, so ist sie dennoch fehl am Platz. Es handelt sich weniger darum, den Tod zu verhindern, als es leben zu lehren. Leben ist nicht atmen; leben ist handeln, d. h. von unseren Organen, Sinnen, Fähigkeiten, von allen unseren Bestandteilen Gebrauch zu machen. Sie geben uns das Gefühl, daß wir existieren. Nicht wer am ältesten wird, hat am längsten gelebt, sondern wer am stärksten erlebt hat. Mancher wird mit hundert Jahren begraben, der bei seiner Geburt gestorben war. Es wäre ein Gewinn gewesen, wenn er als Kind gestorben wäre, wenn er wenigstens bis dahin gelebt hätte.

Unsere ganze Weisheit besteht aus Lakaienvorurteilen. All unsere Gewohnheiten sind nur Unterwerfung, Bedrängnis und Zwang. Der Gesellschaftsmensch wird als Sklave geboren und lebt und stirbt als Sklave. Bei seiner Geburt näht man ihn in einen Wickel ein, bei seinem Tode nagelt man ihn in einen Sarg. Solange er Mensch ist, ist er durch unsere Einrichtungen gebunden.«<sup>11</sup>

#### Johann Bernhard BASEDOW 1768

»Ihr vernünftigen Patrioten des menschlichen Geschlechts und der Staaten, ihr seid mit mir einig, daß die öffentliche Glückseligkeit (was man auch für die Vermehrung des Reichthums, der Macht, der Bevölkerung und des äußerlichen Aufsehens der Künste und Wissenschaften, wenn sie der öffentlichen Tugend zum Schaden geschieht, nach der falschen Politik schwatzen mag), ihr seid, sage ich, dennoch mit mir einig, daß die *Glückseligkeit des Staats* von der gemeinen *Glückseligkeit der Bewohner* nicht unterschieden sei; daß diese Glückseligkeit mit der öffentlichen *Tugend* in Proportion stehe; daß die öffentliche Tugend von der gewöhnlichsten *Erziehung* aller und von dem *Unterrichte* derer abhänge, welche in den vornehmern Ständen die Sitten und das Schicksal der übrigen bestimmen werden; daß eine zur öffentlichen Tugend führende Erziehung und Unterweisung außer den beständigen Regeln auch solche beobachten müsse, welche nach dem Unterschiede der Zeiten, der Gegenden und der Regierungsformen einer oftmaligen Abänderung bedürfen. Ihr seid mit mir einig, daß das Wesen der Schulen und Studien das *brauchbarste und sicherste Werkzeug sei, den ganzen Staat* nach seiner besonderen Beschaffenheit glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten; daß also die beständige Aufsicht auf den Gebrauch dieses Werkzeuges ein unmittelbares Geschäft eines solchen patriotischen Kollegiums sein müsse, von welchem die Majestät ebenso oft Vorstellungen anhören könnte als von dem Kollegio der Finanzen, des Kriegswesens und des richterlichen Ausspruchs über Ehre und Güter.«<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Ebd., S. 13-16.

»Ich kehre auf meinem Weg gerade zurück durch Wiederholung des Gedankens, daß die Oberaufsicht über die Erziehung und den Unterricht wegen ihrer Wichtigkeit ein angesehenes *Staatskollegium* erfordere. Allerdings ein angesehenes Kollegium, welches von der Majestät des Landes angehört zu werden Gelegenheit hätte; welches nicht nur die Menschen und die Wissenschaften, sondern auch im ganzen das Land, und sowohl die Bedürfnisse als die Kräfte des Staates nach seiner besonderen Regierungsform kennte und von den Beschwerlichkeiten oder anfänglichen Nachteilen, welche mit jeder großen Veränderung verbunden sind, desto unparteiischer urtheilt, je weniger es selbst dadurch leiden oder gewinnen könnte. *Der Beweis dieser Bedürfnis, welcher auch von anderen eingesehen wird, ist klar.* Denn die Oberaufsicht, die jetzt und von angesehenen Staatsmännern ausgeübt wird, muß zur nötigen Verbesserung des Studienwesens sehr unwirksam bleiben, weil sie das hundertste ihrer Geschäfte oder wohl gar eines einzigen Ministers, der, so groß er auch immer sein mag, [...] doch seiner Länge keine Elle zusetzen oder sie nicht über die äußerste menschliche Höhe erheben kann. Daher sind an den meisten Orten sehr subalterne Gesellschaften und Personen die eigentlichen wirksamen Aufseher über das Wesen der Erziehung, der Schulen und der Studien. Diese Subalternen sind zuweilen eben dieselbigen, welche auch die Last und die Nachrede, die mit allen Neuerungen verknüpft ist, selbst ertragen müssen, wie die *Professoren der Universitäten*. Oder es ist etwa einer dem Amte nach vornehmer Geistlicher, dem es an nötiger Kenntnis der öffentlichen Bedürfnisse, des Umfangs der Wissenschaften und der Proportion in der Notwendigkeit und Ausdehnung ihrer Teile fehlet. Besitzt er aber diese Erkenntnis, wie ich denn einige Geistliche auch allerdings dafür verehere, so übt er doch seine Aufsicht mehr als ein Kirchengeschäfte, als wie ein Staatsgeschäfte aus, welches es doch nach der Natur der Sache sein muß. Dazu hat er entweder eine mit dem Amte gemeinlich verbundene Neigung; oder wenn er gerne anders wollte, so darf er in seinen Anschlägen nicht so sehr von dem Gewöhnlichen abgehen. Denn die Professoren und Schulmänner müssen bei allen Neuerungen von dem gebahnten Wege weichen und auf rauheren Straßen anfangs fortstolpern lernen, ehe sie bequem gehen können. Dieses tut natürlicherweise ein Mann sehr ungerne, der auch seiner Familie genießen will, sein Glück und seine Methode festgesetzt hat und eine Abänderung seiner Geschäfte wenigstens anfangs für einen Eingriff in die von der Majestät erteilte Vokation halten muß. Die meisten werden sich in solchem Falle widersetzen und für schädlich oder unmöglich ausgeben, was höchst nützlich und nur mit Beschwerlichkeit möglich ist. Will der geistliche Aufseher durchdringen, so hat er Feinde, die in keinem Stande als in dem seinigen unerträglich sind. Denn nichts ist leichter, als einem Geistlichen empfindlich zu schaden, besonders wenn er etwas geschrieben und also zu allerlei Anschuldigungen, bis sogar des Irrglaubens, Anlaß gegeben hat. Um des Wesens der Studien willen, die mehr den Staat als die Kirche angehen, um der unleugbaren Gewohnheit vieler Geistlichen willen und ihres eigenen nötigen Friedens halber ist es also eine Frage, ob es zu wünschen sei, daß die angesehenen *Geistlichen, die ohnedies sehr belästigt sind, von der gewöhnlichen Oberaufsicht über das Wesen der Erziehung, Schulen und Studien möchten befreit werden.*«<sup>13</sup>

<sup>12</sup> BASEDOW, J.B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt [1768]. In: BASEDOW, J.H.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von A. Reble. Paderborn 1965, S. 5-80. Hier: S. 6-7.

»Ein mit hundert wichtigen Geschäften *belästigter Minister*, ein Kollegium von Professoren und Schulmännern, einzelne oder versammelte Geistliche können also die für den Staat erstaunlich wichtige und sehr beschäftigende Aufsicht über das Wesen der Schulen und Wissenschaften nicht haben, wenn der Staat nach der Proportion der Wichtigkeit in dieser Sache handeln will, wovon die weisen alten Völker uns das Muster geben. *Kurz, ich sehe nicht, wie diese Oberaufsicht nach Würden und nach dem Bedürfnisse, außer jenem zum Teil beschriebenen Staatskollegio, verwaltet werden könne.* Denn nur eine Gesellschaft solcher Männer, wenn nach Endigung einiger Studien und nach einigen Auktantanten-Jahren in diesem Kollegio das Lesen merkwürdiger Schriften und Vorschläge, der Gebrauch der Nachrichten aus den Provinzen, die gemeinschaftlichen Beratschlagungen und die Vorstellungen vor dem Throne oder vor der Regierung ihr einziges und höchst angesehenes Hauptgeschäft wäre, nur ein solches Kollegium ist alsdann imstande, eines der wichtigsten Geschäfte des Vaterlandes mit dem nötigen Nachdrucke zu treiben; ohne Schaden der nötigen Einförmigkeit dennoch guten neuen Anschlägen Raum zu lassen, für die Moralität sowohl in der dissidentischen als in der zahlreichsten Kirche zu sorgen; die Erziehung nach der Beschaffenheit des Landes und der Regierungsform einzurichten; jedem politischen Stande und Amte die erforderlichen jugendlichen Studien anzumessen; das Verhältnis der Zeiten, in welcher der Vortrag einer öffentlichen Wissenschaft dauern soll, zu bestimmen; eine sowohl dem Staate nützliche als der Privatfreiheit nicht nachteilige Reformation des Bücherwesens vorzunehmen; die in den meisten Staaten zureichenden Fonds zu dem Wesen der Schulen und Studien zu untersuchen; sich nützliche Veränderungen des Gebrauchs, der Zusammenschmelzung und der Trennung derselben vortragen zu lassen; die nötige Verminderung oder Vermehrung, die Örtler und die Polizei der öffentlichen Schulanstalten und der Akademien zu überlegen; den Staat zum nötigen Aufwande (wenn die bisherigen Fonds, wie fast nirgends der Fall ist, nicht zureichend wären) durch den Vorschlag der leidlichsten Mittel zu bereden; und endlich solche Versuche zu erleichtern und zu begünstigen, welche wichtig genug dazu sind und doch nur einige Wahrscheinlichkeit und keine Gewißheit für sich haben. Ich rede von Versuchen, die im Falle des Mißlingens gar nicht oder wenig schaden, aber ohne öffentliche Begünstigung nicht können angestellt werden. Ich glaube also, meinen Satz von der Notwendigkeit eines höchst angesehenen Edukations- und Studienkollegii bei jeder Regierung erwiesen zu haben.«<sup>14</sup>

#### Immanuel KANT 1803

»Der *scholastischen* Bildung oder der Unterweisung bedarf der Mensch, um zur Erreichung aller seiner Zwecke geschickt zu werden. Sie gibt ihm einen Wert in Ansehung seiner selbst als Individuum. Durch die Bildung zur *Klugheit* aber wird er zum Bürger gebildet, da bekommt er einen öffentlichen Wert. Da lernt er sowohl die bürgerliche Gesellschaft zu seiner Absicht lenken, als sich auch in die bürgerliche

<sup>13</sup> Ebd., S. 8-10.

<sup>14</sup> Ebd., S. 10-11.

che Gesellschaft schicken. Durch die *moralische* Bildung endlich bekommt er einen Wert, in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts.«<sup>15</sup>

#### Wilhelm von HUMBOLDT ca. 1810

»Was man daher höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt. Auch so wurde Einer für sich grübeln und sammeln, ein anderer sich mit Männern gleichen Alters verbinden, ein Dritter einen Kreis von Jüngern um sich versammeln. Diesem Bilde muß auch der Staat treu bleiben, wenn er das in sich unbestimmte und gewissermaßen zufällige Wirken in eine festere Form zusammenfassen will. Er muß dahin sehen,

1. die Tätigkeit immer in der regsten und stärksten Lebendigkeit zu erhalten;
2. sie nicht herabsinken zu lassen, die Trennung der höheren Anstalt von der Schule (nicht bloß der allgemeinen theoretischen, sondern auch der mannigfaltigen praktischen besonders) rein und fest zu erhalten.

Er muß sich eben immer bewußt bleiben, daß er nicht eigentlich dies bewirkt noch bewirken kann, ja, daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt, daß die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde, und daß es sich eigentlich nur so damit verhält:

daß, da es einmal in der positiven Gesellschaft äußere Formen und Mittel für jedes irgend ausgebreitete Wirken geben muß, er die Pflicht hat, diese auch für die Bearbeitung der Wissenschaft herbeizuschaffen; daß etwa nicht bloß die Art, wie er diese Formen und Mittel beschafft, dem Wesen der Sache schädlich werden kann, sondern der Umstand selbst, daß es überhaupt solche äußere Formen und Mittel für etwas ganz Fremdes gibt, immer notwendig nachteilig einwirkt und das Geistige und Hohe in die materielle und niedere Wirklichkeit herabzieht; und daß er daher nur darum vorzüglich wieder das innere Wesen vor Augen haben muß, um gut zu machen, was er selbst, wenngleich ohne seine Schuld, verdirbt oder gehindert hat.

Ist dies auch nichts als eine andere Ansicht desselben Verfahrens, so muß sich doch der Vorteil dann auch im Resultat ausweisen, da der Staat, wenn er die Sache von dieser Seite betrachtet, immer bescheidener eingreifen wird, und im praktischen Wirken im Staat auch überhaupt eine theoretisch unrichtige Ansicht, was man immer sagen möge, nie ungestraft bleibt, da kein Wirken im Staat bloß mechanisch ist.«<sup>16</sup>

<sup>15</sup> KANT, I.: Über Pädagogik. In: I. Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von H.-H. GROOTHOF. Paderborn 1982, S. 7-59. Hier: S. 21.

<sup>16</sup> Von HUMBOLDT, W.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [ca. 1810]. In: von HUMBOLDT, W.: Bildung und Sprache. Besorgt von C. MENZE. Paderborn 1979, S. 118-126. Hier: S. 119.

»Was nun aber das Äußere des Verhältnisses zum Staat und seine Tätigkeit dabei betrifft, so hat er nur zu sorgen für Reichtum (Stärke und Mannigfaltigkeit) an geistiger Kraft durch die Wahl der zu versammelnden Männer und für Freiheit in ihrer Wirksamkeit. Der Freiheit droht aber nicht bloß Gefahr von ihm, sondern auch von den Anstalten selbst, die, wie sie beginnen, einen gewissen Geist annehmen und gern das Aufkommen eines anderen ersticken. Auch den hieraus möglicherweise entstammenden Nachteilen muß er vorbeugen.«<sup>17</sup>

»Der Staat muß seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Spezialschulen behandeln, und sich seiner Akademie nicht als einer technischen oder wissenschaftlichen Deputation bedienen. Er muß im Ganzen [...] von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen läßt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag.

Auf der anderen Seite aber ist es hauptsächlich Pflicht des Staates, seine Schulen so anzuordnen, daß sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten. Dies beruht vorzüglich auf einer richtigen Einsicht ihres Verhältnisses zu denselben und der fruchtbar werdenden Überzeugung, daß nicht sie als Schulen berufen sind, schon den Unterricht der Universitäten zu antizipieren, noch die Universitäten ein bloßes, übriges gleichartiges Komplement zu ihnen, nur eine höhere Schulklasse sind, sondern daß der Übertritt von der Schule zur Universität ein Abschnitt im jugendlichen Leben ist, auf den die Schule im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, daß er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und Selbsttätigkeit überlassen werden kann und, vom Zwange entbunden, nicht zu Müßiggang oder zum praktischen Leben übergehen, sondern eine Sehnsucht in sich tragen wird, sich zur Wissenschaft zu erheben, die ihm bis dahin nur gleichsam von fern gezeigt war.«<sup>18</sup>

#### Friedrich SCHLEIERMACHER 1826

»Es bietet sich hier ein Punkt als Parallele dar. Fragen wir, wie lange diese Einwirkung des älteren Geschlechts auf das jüngere fortgesetzt wird, so läßt sich im allgemeinen keine Grenzbestimmung geben. Aber es gibt dann immer auch ein solches Zusammensein zweier der Zeit nach verschiedenen Generationen, in welchem nicht bloß die ältere auf die jüngere, sondern beide miteinander wirken zu einem Ziel. In dem Maße als dieses Zusammenwirken zunimmt, nimmt die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere ab, und wird am Ende gleich Null. Dann hat die Erziehung aufgehört. Nun aber bildet jede große Masse von Menschen ein gemeinsames geistiges Leben; wo dies bis zu einem gewissen Punkt entwickelt ist, entsteht ein großes lebendiges Ganzes – der Staat. Dieser besteht durch nichts anderes fort als durch menschliche Handlungen; denn er ist nur ein Komplex von sol-

17 Ebd., S. 121.

18 Ebd., S. 121-122.

chen. Insofern der Staat derselbe bleibt, aber so, daß seine Vervollkommnung nicht ausgeschlossen wird, sondern das geistige Leben sich in ihm steigert, so müssen auch die Handlungen sich gleich bleiben dem Typus nach, aber fortschreiten der Vollkommenheit nach. Dies gemeinsame Leben im Staate ist etwas so Bedeutendes, daß von einer gewissen Ansicht aus die gesamte sittliche Tätigkeit darin aufgeht; und wenn wir auch diese Ansicht nicht teilen können, so geben wir doch zu, daß in Beziehung auf die richtige Gestaltung und Anordnung des gemeinsamen Lebens im Staate eine Theorie notwendig ist, welche ergibt, wie jenes Ziel zu erreichen, daß der Staat dem Wechsel der Generationen fortbestehe und sich in seiner Gesamttätigkeit steigere. Es ist dies die Politik. Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste ineinander ein; beide sind ethische Wissenschaften und bedürfen einer gleichen Behandlung. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist, oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Je mehr das Gesamtleben im Staate praktisch gestört, theoretisch angesehen mißverstanden ist, umso weniger kann eine richtige Ansicht bestehen in Beziehung auf die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Hier haben wir also den Standpunkt, von dem aus wir unsern Gegenstand behandeln wollen. Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert.«<sup>19</sup>

#### Georg KERSCHENSTEINER 1901

»Jedermann, der ein Haus besitzt, weiß, daß der beste Schutz für sein Eigentum darin besteht, dasselbe von Zeit zu Zeit sorgfältig zu untersuchen, alle Schäden, die entstanden sind, baldmöglichst zu beheben und verderblichen Einflüssen durch geeignete Verbesserungen von vornherein zu begegnen. Diese einfache Wahrheit gilt zweifellos in erhöhtem Maße von dem Gebäude, das wir als *Staat* bezeichnen. Aber die Schäden dieses Baues, der in seiner ganzen Gestalt nicht so einfach zu überschauen ist, von dem wir nur immer die einzelnen Bausteine, unsere Mitbürger, und nicht das verwickelte Gefüge sehen, sind selten so rasch zu erkennen; und wenn selbst, so haben wir uns gerade im vergangenen Jahrhundert lange Zeit der optimistischen Meinung hingeeben, daß ein Bau dieser Art, der gewissermaßen ein organisches Gefüge hat, aus sich selbst heraus, ohne Arzt und Arzneimittel, einen Heilungsprozeß an sich vollziehen müsse, wenn es nur ein gesunder Organismus sei. Aber was heißt: ein Staat ist ein gesunder Organismus? Vor fast zweieinhalbtausend Jahren hat schon PLATO darauf die Antwort gegeben: Nur *der* Staat ist gesund und kann gedeihen, der ohne Unterlaß sich bestrebe, die Menschen, die ihn bilden, zu verbessern. Er selbst sucht hierbei nach der besten Staatsform, nach einem Idealstaat, und entwirft in seinem herrlichen Gespräch 'Der Staat, oder was ist Gerechtigkeit' die Grundzüge für einen solchen Bau und die Statuten für dessen Erhaltung. Und als er erkennen muß, daß er die Menschen zu hoch eingeschätzt

19 SCHLEIERMACHER, F.: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: SCHLEIERMACHER, F.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Herausgegeben von M. WINKLER und J. BRACHMANN. Frankfurt am Main 2000, S. 126 f.

hat, daß vieles in seinem Entwurfe nur Göttergleiche würden leisten können, legt er der Welt einen zweiten Plan vor, den er nennt: 'Die Gesetze'. Aber in beiden Werken ist in breitem Maße dem Gedanken Rechnung getragen, daß die staatsbürgerliche Erziehung eines der wichtigsten Fundamente des Staatsgebäudes ist. Dieser Gedanke kehrt später – ich meine nicht bei den großen Pädagogen, die man ja in dieser Sache gewissermaßen als Partei ansehen könnte, – sondern bei vielen bedeutenden Staatsmännern bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts in immer größerer Allgemeinheit, wenn auch nicht immer in gleicher Tiefe durchdacht, wieder.«<sup>20</sup>

»So drängt sich mit dem Ende des Jahrhunderts das Bewußtsein von der Notwendigkeit der Fortsetzung der Volkserziehung nach dem volksschulpflichtigen Lebensalter immer mehr allen Denkenden auf, und gerade wie in früheren Zeiten sind es wieder Volkswirtschaftler und Ethiker, geistlichen wie weltlichen Standes, die mit allem Ernste auf den Ausbau der staatsbürgerlichen Erziehung hinweisen. Man kann sagen, die Hauptfragen der Nationalökonomie sind auf das engste mit Erziehungsfragen verknüpft, so zwar, daß eine wirkliche Besserung der Erziehungsverhältnisse ohne eine Besserung der wirtschaftlichen, sozialen, ja teilweise sogar der politischen Verhältnisse nicht möglich erscheint. Wenn die harte Not ans Fenster klopft, wo tausende mit dem Hunger kämpfen, da fehlt Wille und Kraft, den Stab zu ergreifen, der die Armen aufwärts führen soll. Wo erbärmliche Wohnungsverhältnisse mit all ihrer Korruption den familiären und häuslichen Sinn ertöten, da geht der beste Teil noch so überlegter Erziehungseinrichtungen fast spurlos vorüber. Wo die oberen Stände den festen sittlichen Halt verloren haben, da werden wir uns vergeblich bemühen, die unteren Stände sittlich aufzurichten. Wenn wir solche Zusammenhänge näher ins Auge fassen, so erkennen wir aber, daß die Erziehungsaufgabe des Staates eine ungemein verwickelte ist, und daß sie sich nicht lösen läßt, ohne eine große weltausschauende Erziehungspolitik, die ebensoviel pädagogische als volkswirtschaftliche Kenntnisse und ebensoviel Mut und Tatkraft als Warmherzigkeit voraussetzt. Eine weltausschauende Erziehungspolitik muß aber vor allem ein festes, klares Ziel bezeichnen, zu dem wir unsere Staatsbürger führen wollen. Aber schon über dieses Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung gehen die Meinungen [...] weit auseinander [...].«<sup>21</sup>

»In diesem Widerstreit der Meinungen ist es nützlich und notwendig, einige Augenblicke bei der Frage zu verweilen: 'Welche Aufgabe hat der Staat an sich zu lösen?' Es genügt zu diesem Zwecke die vergangenen historischen Staaten und Staatsform zu betrachten, um zu erkennen, daß die Fassung, wie sie PAULSEN in seiner Ethik gibt, als eine zutreffende bezeichnet werden kann. Er sagt: 'Die Aufgabe des Staates ist die Durchsetzung der Lebensinteressen der Gesamtheit, zunächst durch den Schutz gegen äußere und innere Feinde, sodann durch Übernahme notwendiger Tätigkeit auf Gebieten, wo die Tätigkeit des einzelnen unzulänglich bleibt, oder den Interessen der Gesamtheit nicht geregelt wird.' Soweit wir bis auf unsere Zeit in dem Entwicklungsgang der Geschichte die Staatsgebilde aller Art verfolgen, sehen wir wohl sehr oft weniger, nie aber mehr Aufgaben als die erwähnten beiden erfüllen.

20 KERSCHENSTEINER, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend [1901]. In: G. KERSCHENSTEINER: Berufsbildung und Berufsbildung. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. 1. Besorgt von G. WEHLE. Paderborn 1966, S. 5-88. Hier: S. 5-6.

21 Ebd., S. 12.

Indem wir kurz sagen: die Erhaltung des Volkes und die Fürsorge um seine Wohlfahrt war bisher die Aufgabe des Staates, ersehen wir, daß diese Aufgabe im wesentlichen eine egoistische ist. Dieser egoistischen fügt nun die soziale Ethik gewissermaßen eine altruistische hinzu. Das letzte Ziel aller Erziehung ist eine menschliche Gesellschaft, die soweit als möglich aus selbständigen, harmonisch entwickelten, sittlich freien Personen besteht. Wie es nun Aufgabe der Familie ist, auch der Staatsidee zu dienen und für sie vorzubereiten, so könnte man es als Aufgabe des Staates bezeichnen, die Humanitätsidee, das Weltbürgertum, zu fördern. Allein ein Staat, der seine egoistische Aufgabe, die wir in Selbsterhaltung und Volkswohlfahrt kurz zusammengefaßt haben, einsichtsvoll erfüllt, fördert an sich schon die allgemeine Humanitätsidee, weil nur durch die Ausbildung selbständiger, harmonisch entwickelter, sittlich freier Bürger, die ein kräftiger Altruismus beseelt, die Erfüllung der egoistischen Aufgabe in ihrer besten Form ermöglicht wird. Erziehen wir gute Staatsbürger, so erziehen wir stets auch gute Weltbürger, und je größer der soziale Körper, je mannigfaltigere Sonderinteressen zueinander ins Gleichgewicht zu bringen sind, desto mehr wird mit der Staatsidee zugleich die Humanitätsidee notwendig gefördert. Wie weit aber ein Staat über seinen Selbstzweck hinaus seine Kraft in den Dienst der Humanitätsidee zu stellen hat, wie weit er beispielsweise im Dienste dieser Forderung schwächeren Staaten seinen moralischen und tatkräftigen Schutz soll angedeihen lassen, das hängt davon ab, inwieweit dadurch eine vornehmste Aufgabe, um deretwillen er gerade gegründet ist, die Aufgabe der Selbsterhaltung und Volkswohlfahrt, gefährdet erscheint oder nicht. Die Forderung, daß ein Staat ohne Rücksicht auf seine eigene Existenz gegen jedes Unrecht, das in der Welt einzeln oder zwischen Staaten geschieht, im Interesse der Humanitätsidee eintreten müsse, ist auf einer Kulturstufe, wie die heutige, in der die Staaten zueinander gleichsam noch in einem Naturzustande leben, in der die Idee der Kulturgemeinschaft den einzelnen Staaten noch etwas völlig Fremdartiges ist, zum mindesten eine verfrühte Forderung. Das Reich der Humanität, das der sozialen Ethik als letztes Ziel vorschwebt, wird gerade dann in unendliche Ferne gerückt, wenn die sittlich hochstehenden Staaten die Erhaltung ihrer Art in diesem Kulturzustande auf das Spiel setzen oder wenn sie gar den sittlich tiefer stehenden, die eben das Unrecht begangen haben, zum Opfer fallen würden. Dies mögen diejenigen nicht außer acht lassen, welche an Stelle der zum Staatsbürger heute schon die Erziehung zum Weltbürger gesetzt wissen wollen.

Diese Betrachtungen mögen zeigen, daß der Staat seine Aufgabe in unserer Zeit erfüllt, wenn er auf seine Selbsterhaltung und auf die Volkswohlfahrt bedacht ist.«<sup>22</sup>

#### Siegfried BERNFELD 1925

»Dennoch bleibt auch in Bezug auf die Prognose die Erziehbarkeit des Kindes ein reichlich optimistisches Kapitel. Denn bei aller Unsicherheit der eindeutigen individuellen Prognose ist eine kollektive Prognose möglich, die auf der weitgehenden Ähnlichkeit der Geschichte der Menschen und der Ähnlichkeit ihres psychischen Verhaltens beruht. Die Kenntnis der menschlichen Seelengeschichte, der allgemei-

22 Ebd., S. 14-15.



nen und der individuellen, wie sie die Psychoanalyse bietet, die Erfahrung, welche die Erziehungswissenschaft wird bieten können – sie erlauben vor einer Gruppe von Kindern zu prognostizieren, daß ihrer eine beträchtliche Zahl, die überwiegende Mehrzahl vielleicht, auf eine geplante Maßnahme in einer bestimmten Weise reagieren wird. Kein Mittel könnte ausgedacht werden, das garantiert, aus jedem kindlichen Verwahrlosten ein erträgliches Wesen zu machen; wohl aber gibt es Mittel, die versprechen, daß dies mit einiger Wahrscheinlichkeit gelingen werde. Diese Selbstverständlichkeit ist von immenser Bedeutung, mag sie auch anscheinend nicht mehr sein als die vorsichtige Formulierung, die der Unvollkommenheit aller menschlichen Erkenntnis Rechnung trägt. In Wahrheit ist sie ein Prinzip für sich. Denn aus ihr folgt eine Prognose, die unter gewissen sozialen Gegebenheiten ausreicht, um auf ihr eine völlig genügend sichere Basis für erzieherische Maßnahmen zu errichten. Handelt es sich nicht mehr um das Kind der Eltern Mayer, sondern um die ganze heute geborene Kindergeneration des Staates, so hat sich der Wert der kollektiven Prognose verändert. Sie ist nicht mehr die vorsichtige, unverbindliche Formulierung der individuellen Prognose, sondern eine eindeutige Auskunft, auf Grund deren Entscheid über Wert und Wünschbarkeit einer Maßnahme getroffen werden kann. Denn eine sozialistische Ordnung wird wissen, daß sie jene Maßnahme durchzuführen hat, die ihr einen gewünschten Erfolg bei sagen wir 80% der ihr unterworfenen Kinder garantiert. Sie ist gar nicht interessiert, wessen Sprößlinge unter dieser Mehrzahl, wessen unter der unbeeinflußt gebliebenen Gruppe der Minorität sich befinden werden, während die heutige Pädagogik gerade darauf gerichtet ist, bei den kleinen Mayers einen bestimmten Erfolg zu erzielen, das Schicksal der übrigen Millionen oder Prozente ist ihr Hekuba.

Es drängt sich hier der Vergleich mit der Strategie auf, die – Verwirrung und Unheil genug – sozialistische Methoden Menschentötung verwendet, in einer Ordnung, die für friedlichere und sympathischere Zwecke die mörderischen Mittel der Haßgesellschaft Kapitalismus eingeführt hat.

Die Armeeführung schätzt die bei einem Angriff zu erwartenden Verluste; findet sie sich mit ihrer Höhe ab, so wird sie ihn wagen und zufrieden sein, wenn ihre Schätzung sich nicht als zu niedrig erweist. Ob Mayer unter den Toten oder Lebenden ist, eine Frage, die dessen Verwandten und Freunden – mit Recht – die wichtigste des Krieges dünkt, ist dem Kommando völlig gleichgültig. Vorausgesetzt, daß die Strategie nicht durch Protektion gestört oder vielmehr gemildert wurde. Die Erziehung wird sich immer, welcher sozialen Ordnung sie auch diene, um die Einzelschicksale kümmern und sorgen. Aber der Entwurf des Grundrisses des Erziehungswesens und die Bewertung der Erziehungseinflüsse und –mittel im allgemeinen wird in einer Gesellschaft, deren Erziehungsproblem das Gesamtschicksal der ebengeborenen Kindergeneration und nicht das des Säuglings Mayer ist, weitgehend rationalisiert sein können und müssen. Sie wird unter Verwendung der Erkenntnisse, welche die Psychologie über die Kinderseele und ihre Entwicklung, welche die Erziehungswissenschaft über die sozialen Wege der Erziehung und die Konstante im Erziehungssubjekt vermittelt, entworfen sein, von ideologischer Rechtfertigung unbewußter Wünsche auch von verborgenen Tendenzen der herrschenden Minderheit weitgehend befreit sein können.

Hier liegt innerhalb der drei Grenzen die Möglichkeit der Erziehung. Ich hoffe, der Leser hat mich nicht im Verdacht, ich möchte nun die Erziehung und ihre Leh-

re, wenn auch auf einen von hohen Mauern umgebenen, so doch windgeschützten Raum überpflanzen, sie im übrigen belassend, wie sie ist. Er wird – so hoffe ich – nicht vergessen haben, daß die Erziehbarkeit des Kindes nicht nur nicht allein, sondern nicht einmal hauptsächlich von den Handlungen des einzelnen Erziehers bis an ihre Grenze fruchtbar gemacht werden kann, daß sich die kollektive Prognose demnach nicht auf die Erziehung im engeren Sinn beschränkt, sich nicht einmal auf sie bezieht, sondern auf das Ganze der Erziehung, auf die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache in ihrer Gesamtheit. Soll die Möglichkeit der Erziehung irgend einem Zweck zu Nutz gedeihen, in irgend einem Maße vom Willen und den Zwecken einer Gruppe bewußt gestaltet werden, muß sie aus der Einstellung erlöst werden, die als Ziel die Erwachsenenheit eines einzelnen Individuums, als Mittel die Handlungen eines einzelnen Erziehers vor allem sieht. Jenes ist nie voraussagbar: dieses nie entscheidend; die Grundlage solcher Orientation ist im Ödipuskomplex verankert, darum rettungslos jeder Rationalisierung entzogen. Die Voraussetzung aber, dies müssen wir wissen, um das Richtige zu tun für eine nach dem Kollektivum gerichtete Zielsetzung und Prognostizierung, auf die Totalität der beeinflussenden Faktoren eingestellte Erziehungsgesinnung, ist nur in einer sozialistischen Gesellschaft gegeben, ist jedenfalls in einer von der Tendenz der herrschenden Kapitalistengruppe kontrollierten und gefärbten nicht möglich.<sup>23</sup>

#### Herman NOHL 1933/1935

»HERBART hat einmal gesagt: ohne die Einstellung von LOCKE und ROUSSEAU auf das Individuell-Persönliche eines bestimmten Zöglings wäre das wahre Wesen der Erziehung nie zutage gekommen. 'So mußte der Standpunkt genommen werden, wenn das Eigentümliche der Pädagogik gegenüber der Sittenlehre sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte.' 'Was kann aus dem einzelnen zur Erziehung dargebotenen Subjekt werden oder nicht werden?', das sei die wahre pädagogische Frage, die dem Begriff der Pädagogik entspreche. Wenn man das interpretiert, so heißt es: stand die Pädagogik bis dahin im Dienst objektiver Aufgaben, wo das Individuum nur der an sich unwesentliche Träger solcher objektiven Ziele war wie Staat, Kirche, Wissenschaft, Stand und Beruf, so nahm sie jetzt zum ersten Mal mit vollem Bewußtsein der Tragweite einen radikalen Wechsel des Blickpunktes vor und stellte sich das in das Individuum und sein subjektives Leben. War bis dahin das Kind das willenlose Geschöpf, das sich der älteren Generation und ihren Zwecken anzupassen hatte und dem die objektiven Formen eingeprägt wurden, so wird es jetzt in seinem eigenen spontanen produktiven Leben gesehen, hat seinen Zweck in ihm selber, und der Pädagoge muß seine Aufgabe, ehe er sie im Namen der objektiven Ziele nimmt, im Namen des Kindes verstehen. In dieser eigentümlichen Umdrehung, die man sich in ihrer vollen Bedeutung vor Augen stellen muß, liegt das Geheimnis des pädagogischen Verhaltens und sein eigenstes Ethos. Wenn SOKRATES, statt Bücher zu schreiben, lieber in die lebendige jugendliche Seele schreiben und zugleich doch nur Hebammendienste an ihr leisten wollte, so war das echt pädago-

23 BERNFELD, S.: Sisyphos oder über die Grenzen der Erziehung [1925]. Frankfurt am Main 1994, S. 147-150.

gisch, und die Entwicklung von ROUSSEAU, PESTALOZZI und FRÖBEL bis zu der heutigen Jugendkunde und Jugendbewegung, Berthold OTTO und MONTESSORI meint immer dasselbe. Diese Umdrehung hat damals die Welt des Kindes erst entdeckt, und von dieser Grundeinstellung her ergaben sich die wichtigsten pädagogischen Begriffe, wie die Entwicklung der Individualität, Selbsttätigkeit und Selbstverwaltung, der Selbstwert jedes Moments im Zusammenhang des fortschreitenden Lebens, die Ausbildung des *ganzen* Menschen. In dieser Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt das pädagogische Kriterium: was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?«<sup>24</sup>

#### Friedrich Wilhelm FOERSTER 1935

##### »Die politische Bedeutung sozialer Bildung«

»Die Einführung in das richtige politische Denken und Handeln besteht *nicht nur in der direkten* politischen Erziehung und Führung, sondern nicht weniger in der Sorge um die *fundamentale, soziale und persönliche Haltung*, die eine Vorbereitung und Schulung für das richtige Verständnis auf dem Gebiete der politischen Verantwortlichkeiten und Einsichten ist. Hier hat eine konkrete soziale Erziehung ihren Platz, wobei stets im Auge zu behalten ist, daß die bloße soziale Bereitschaft und alles das, was man 'kooperative Tugend' nennt, zwar die Voraussetzung der politischen Bildung, aber noch keineswegs mit ihr identisch ist, eben weil die sozialen Zwecke oft in Widerspruch zu den obersten politischen Notwendigkeiten treten können, die stets die staatlichen Gesamtinteressen gegenüber allen bloßen Teilzwecken zu wahren haben. In diesem Sinne kann man direkt sagen, daß die rechte politische Gesinnung darin besteht, niemals den Teil an die Stelle des Ganzen zu setzen. Dies muß immer aufs neue vorbeugend allen denjenigen zum Bewußtsein gebracht werden, die berufsmäßig und mit aufrichtiger Hingebung in kooperativen Einheiten tätig sind.«<sup>25</sup>

##### »Zur Anwendung der Pädagogik auf die Behandlung Erwachsener«

»Die Pädagogik wird meist nur als eine Angelegenheit der Kinderstube und der Schulstube betrachtet. Es gibt aber auch eine erziehende und leitende Einwirkung auf *Erwachsene*. Wo wir gehen und stehen, haben wir ja auf menschliche Charaktere einzuwirken, sind für Seelen verantwortlich, haben den Widerstand eines entgegengesetzten Willens zu brechen. Unsere ganze Lebensleistung hängt davon ab,

24 NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie [1933, 1935]. Frankfurt am Main 1982.

25 FOERSTER, F.W.: Schriften zur politischen Bildung. Besorgt von K.G. FISCHER. Paderborn 1964, S. 5.

ob wir unseren Willen wirklich auf andere zu übertragen, die Charaktere an der empfänglichsten Stelle zu treffen und starren Widerstand in freudiges Entgegenkommen zu verwandeln wissen, oder ob wir uns nur durch mechanische Einwirkung und durch Appell an die niedersten Motive durchzusetzen wissen.

Der Staatsmann, der einer schreienden Opposition gegenüber die Würde des staatlichen Willens zu vertreten hat, der Arbeiterführer, der Arzt, der die Lebensführung seiner Patienten regeln, der Fabrikant, der Konflikte mit seinem Personal lösen, der Offizier, der seine Mannschaft zu taktischer Einheit bringen, die Hausfrau, die ihre Angestellten zu zuverlässiger Pflichterfüllung anleiten will – sie alle haben eine pädagogische Aufgabe zu erfüllen, ja sie werden ihrer Verantwortlichkeit nur in dem Maße gerecht werden, als sie erzieherisch zu wirken, d. h. die Seelen von innen her zu fassen und zu bewegen verstehen, statt nur von außen zu drohen, zu drücken und zu stoßen.

In diesem Sinne ist die Pädagogik nicht nur eine Wissenschaft für Jugendbildner, sondern eine Hilfswissenschaft für alle Berufe.«<sup>26</sup>

##### »Der Staatsmann als Erzieher«

»Wir wissen alle: Ohne das Beispiel ist alle pädagogische Bemühung vergeblich. Wer daher von den pädagogischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten des Staates spricht, der kann das Verhältnis des Staates zum Sittengesetz nicht unbesprochen lassen. Denn für die pädagogische Wirkung des Staatsgedankens auf das egoistische Triebleben und Interessentum ist nichts wichtiger, als daß der Staat selber in *all* seinen Praktiken nach außen und nach innen den sittlichen Mächten einen *vorbildlichen* Gehorsam erweist. Diese staatspädagogische Wahrheit hat besonders GÖRRES mit großer Schärfe erfaßt: 'Sagt ihnen (den Fürsten), daß, wenn sie Recht und Unrecht, Gesetzlichkeit und Tyrannei, Gerechtigkeit und Gewalt vermengen, verwirren, *dieselbe* Verwirrung auch bald der Masse sich mitteilen wird ..., alle Heere der Welt mögen nicht eine einzige mathematische Wahrheit zunichte machen. Jedes Unrecht ist von Gott verlassen – der Gewissenloseste verwickelt sich allzubald in seine eigenen Widersprüche und wird in seinen Sophismen verfangen und in seinen Inkonsequenzen verstrickt.'

Diese Worte können als Motto für die folgenden Ausführungen über Staat und Sittengesetz stehen; denn eben jene Rückwirkung der äußeren Politik auf alle *inneren* Ordnungen des Staates wird im Vordergrund unserer Betrachtungen über politische Ethik stehen; nur von hier aus kann jene einseitige Beurteilung politischer Handlungen, die nur mit den größten Machteffekten rechnet und ganz über die tiefsten inwendigen Lebensbedingungen des Staates hinwegsieht, überwunden werden. Und zugleich wird diese Betrachtungsweise den engen Zusammenhang zwischen dem Werk des leitenden *Staatsmannes* und dem Werke des *Volkserziehers*, zwischen Staatspolitik und Pädagogik, stets naherücken und uns auf die Konsequenzen dieses Zusammenhanges aufmerksam machen.«<sup>27</sup>

26 Ebd., S. 61.

27 Ebd., S. 82.

»Es gab einmal eine Zeit, da große deutsche Träumer von einer 'Erziehung des Menschengeschlechts' sprachen und alle ihre Kräfte dafür einsetzten, dem lang ersehnten Ziel einer 'Humanisierung der Menschheit' erfolgreich zustreben zu können. Niemand von uns wird diese große innere Bereitschaft und die Kraft des Überzeugungsmutes, der einst von LESSING und HERDER ausging, geringschätzen, verdankt doch Deutschland ihnen viele seiner schönsten Antriebe. Und doch werden wir heute sagen müssen, daß, so reich die Schätze sind, die uns die Großen des 18. Jahrhunderts hinterlassen haben, die Gedanken einer Menschheitserziehung in den Händen kleiner Epigonen des 19. Jahrhunderts doch in einen alles verflachenden Schematismus und schließlich in einen hohlen Internationalismus mündeten. Die Erziehung wurde im letzten halben Jahrhundert unbiologisch und allen inneren Gesetzen der Rassen und Völker entgegen als ein magisches Zaubermittel hingestellt. Das Wort, daß man durch Erziehung schließlich *alles* erreichen und daß fast nur sie den Charakter des Menschen, sein Schicksal und sein Handeln bestimme, wurde nahezu Zwangsglaubenssatz vieler Geschlechter und verhinderte immer wieder das Aufkommen eines den Seelengebotes und organischen Naturgesetzen entsprechenden Denkens. Die herrschenden, von rein wirtschaftlichen Interessen bestimmten Anschauungen besagten, daß Weltanschauungen nichts mehr und nichts weniger bedeuteten als die wahllose Ausdehnung des Entwicklungsdogmas auf alle Gebiete des Lebens. Daraus folgte unausgesprochen der Glaubenssatz, daß aus einem bestimmt gearteten Wesen eine ganz anders geartete Gestalt durch Erziehungsmethoden erreicht werden könne. Noch tiefer ausgedrückt, wurde damit gesagt, daß aus dem Nichts eine geistige und politische Gestalt geboren werden könne.

Diese rein abstrakte Erziehungsphilosophie war die Parallelerscheinung, genauer, die Voraussetzung des demokratischen politischen Gedankens und damit des parlamentarischen Systems. Denn auch dieses demokratische System behauptete, daß durch Zusammenlegung von vielerlei Gedanken ein neuer schöpferischer Staatsgedanke, eine allen Erfordernissen entsprechende staatsmännische Tat geboren werden könne, ja, daß dieses System die eigentliche höchste Errungenschaft des menschlichen Denkens darstelle. Nun sagt uns das Leben zwar tausendfach, daß *nie* aus Zusammenstampfen vieler Samenkörner eine Gestalt entsteht, sondern daß für ewige Zeiten nur aus *einem*, ganz bestimmt gearteten Samen der Weizen und aus einem *andersgearteten* etwa die Gerste entsproßt. Aber die Gelehrtenwelt des 19. Jahrhunderts und die naturentfremdeten Menschen der Weltstädte hatten das *Sehen* verlernt, mit der *Kraft der Anschauung aber schwand auch die Klarheit des Denkens dahin*, und es hat einer jahrzehntelang sich vorwärtstastenden geistigen Revolution bedurft, um schließlich, auch nach schwersten Erschütterungen des staatspolitischen Lebens, den Sieg über die Gedankenwelt des 18. und 19. Jahrhunderts zu erringen.«<sup>28</sup>

»Ich glaube, daß mit diesen Feststellungen der Kern der Erziehungsaufgaben für das deutsche Volk deutlich hervorgetreten ist. Die deutsche Erziehung wird nicht

28 ROSENBERG, A.: Grundzüge nationalsozialistischer Erziehung [1936]. In: BAUMGART, F. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn 1997, S. 183-186. Hier: S. 183-184.

formal-ästhetisch sein, sie wird nicht eine abstrakte Vernunftsgestaltung anstreben, sondern sie wird in erster Linie eine *Erziehung des Charakters darstellen*. Damit wird das Erziehungsideal des 18. und 19. Jahrhunderts bewußt und instinktiv beiseite geschoben und angeknüpft an alle großen Gestalten deutscher Vergangenheit und deutscher Gegenwart. Ein großer Mensch und seine Tat erscheinen uns tausendmal wichtiger und erzieherisch wirksamer als eine scheinbar noch so kluge, vernunftmäßige Theorie. Im Mittelpunkt der deutschen Erziehung werden deshalb die großen Menschen der deutschen Erde stehen und nicht danach, ob sie einem humanistischen oder international-universalistischen Idealbild dienen, zu werten sein, sondern danach, mit welcher Kraft und welchen Charakterwerten sie dieses umgestaltet oder sich zum deutschen Menschen schlechtweg bekannt haben. Und zu gleicher Zeit wird eine deutsche Erziehung zeigen müssen, wie sich dieser Gedanke der Ehre immer gepaart hat mit dem Gedanken einer Gewissens- und Forschungsfreiheit, wie um den Gedanken der Ehre nicht nur gekämpft worden ist auf den Schlachtfeldern Europas und auf dem Gebiet der Politik, sondern auch in den Gelehrtenstuben und in der Seele aller großen Künstler. Die Schlacht von Leuthen ist für uns hier ein gleiches Beispiel größter Charaktererziehung wie der Faust oder eine heroische Symphonie BEETHOVENS. Zu gleicher Zeit findet durch diesen Gedanken eine echte *Rückkehr zur Natur* in einem ganz anderen Sinne statt, als es die Anhänger des Träumers ROUSSEAU oder des chaotischen TOLSTOJ jemals gehaut hatten. Denn die Rückkehr zur Natur, zu ihren Gesetzen und ihren Schönheiten, die wir heute aus der Sehnsucht des Weltstadtmenschen heraus erleben, ist nicht eine sentimentale Verzückerung, sondern bedeutet das Neuerleben der deutschen Landschaft, der deutschen Erde und des damit verbundenen Wesens und ebenso deshalb auch ein tiefes Bejahen des deutschen *Bauern* als des stärksten Trägers dieses *Schicksals* und als des ewigen Erneuerers des deutschen *Blutes*, das wieder die Voraussetzung herstellt zu kraftvoller Verteidigung des deutschen *Bodens*.«<sup>29</sup>

Friedrich Karl STURM ca. 1938

»Früher galten Eltern und Lehrer als 'die' Erzieher, neben ihnen vielleicht noch Dienstboten und Lehrmeister. Heute wissen wir: 'Alle erziehen alle.' Jeder Mensch wirkt erziehend auf seine Mitmenschen, selbst dann, wenn er es weder will noch weiß, schon durch sein Dasein und Sosein. Erziehung kann ihrem Begriffe nach nicht grundsätzlich eingeschränkt werden auf bewußtes und absichtliches Tun. Neben den 'Erziehern' als einzelnen Wesen erziehen Gemeinschaften: Familie, Schule, Verbände jeder Art. Auch die 'fest' gewordenen und dauernden Erzeugnisse und Werke des Gemeinschaftslebens – Mythen und Symbole, Sprache und Sitte, Recht und Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst – formen den Menschen, der mit ihnen in Berührung kommt. Wann und wo immer ein Mensch lebt, da steht er unter erziehenden Einflüssen. Erziehung ist vor allem Lebensfunktion ganzheitlicher Gebilde. Sie wird überall wirksam, wo solche Gebilde leben, ohne daß es hierzu zweckbewußter und vorbedachter Betätigung eines persönlichen Erziehers bedürfte. Wann und wo

29 Ebd., S. 185-186.

immer Völker, Staaten und Kulturen leben, da erziehen sie notwendigerweise ihre Glieder durch ihre objektiven Ordnungen und die Gesetzmäßigkeiten ihrer Sachgebiete. Vor und neben der rationalen und intentionalen Erziehung steht immer die funktionale. Damit ist die intentionale Erziehung für unser Verständnis ihres Wesens und ihrer Aufgaben in neue und weite Horizonte gestellt.«<sup>30</sup>

»Dieser funktionale Erziehungsbegriff hat unseren Blick dafür geschärft, daß sich der Sinn der Erziehung niemals darin erschöpft, den Einzelnen nach Maßgabe seiner individuellen Anlagen zu entfalten und zu gestalten. Sie ist niemals bloß und nicht einmal zuerst Dienst am einzelnen, sondern trägt allewege überindividuellen Sinn. Als Funktion, als ungewolltes und nichtorganisiertes allmenschliches Geschehen und Wirken kann sie nur voll verstanden werden, wenn wir sie betrachten innerhalb der großen geschichtlichen Zusammenhänge. Sie ist nicht autonom, sondern eng und unabtrennbar mit anderen Gemeinschaftsfunktionen verbunden. Sie erweist sich als Voraussetzung und Folge alles geschichtlichen und Gemeinschaftslebens. Sie ist geistiger Erbgang, Überlieferung eines bestimmten Wahrheits- und Geltungsbestandes von einer Generation auf die nachfolgenden, Selbsterhaltung und Fortpflanzung des Volksganzen im Wechsel der Generationen. Sie ist als solche wesentlich gerichtet auf Einverleibung des einzelnen in die Gemeinschaften, auf die Erzeugung eines durch den Grundcharakter und die geschichtliche Lage der Gemeinschaft bestimmten Menschenschlags, eines typischen Gemeinschaftsgliedes. Sie schafft 'Reife der Gliedschaft', die ebenso persönliche Entfaltung und Selbständigkeit bedeutet wie zugleich Gebundenheit in der Norm, Ausrichtung nach den die Gemeinschaft bestimmenden Werten. Im Funktionscharakter der Erziehung gründet ihr Dienstchaftsverhältnis zu Volk, Staat und Kultur.«<sup>31</sup>

#### Wolfgang FISCHER 1991

»Unter dem wenig geglückten Namen des distanztheoretischen Ansatzes fasse ich solche pädagogischen Konzeptionen zusammen, die der Aufnahme politischer Aktivitäten in Erziehung und Unterricht prinzipiell ablehnend gegenüberstehen, ohne die 'Sphäre des Politischen' (LITT) von vorneherein und schlechterdings für Pädagogik-unwürdig zu halten. Pädagogische Apolitie ist also nicht gleichbedeutend damit, unpolitische Menschen bilden zu wollen. [...]

Wiederum lautet die Frage, was wesentliche Gründe sein mögen, die es Pädagogen aus unterschiedlichen Epochen und 'Richtungen' geboten erscheinen ließen und lassen, politische Maßnahmen pädagogisch auszusperrten [...].«<sup>32</sup>

30 STURM, K.F.: Erziehung und Gemeinschaft [4. Auflage 1938]. In: BAUMGART, F. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn 1997, S. 187-189. Hier: S. 187.

31 Ebd., S. 187-188.

32 FISCHER, W.: Einige Bemerkungen über die (Un-)Verträglichkeit von Pädagogik und Politik [1991]. In: FISCHER, W./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin 1993, S. 191-209. Hier: S. 201.

[Nachdem FISCHER zwei Argumente referiert hat, schreibt er:] 'Zum dritten Argument: Seine Besonderheit kann über weitgestreute theoretische Varianten hinweg folgendermaßen auf den ausschlaggebenden Punkt gebracht werden. Politischen Ambitionen, Diskussionen, Aktionen, aber auch Auflagen ist darum unter dem Dache der Pädagogik kein Recht, sich häuslich niederzulassen, zu gewähren, weil sie zu verstellen und zu verfälschen geeignet sind, was in Ansehung des Politischen die Sache der Bildung ist. In diese Richtung zielt schon die dem Verhältnis von politikè praxis und Philosophie zugewandte sokratische These, daß 'ein Mensch oder sonst etwas', das an zwei grundverschiedenen, wenn auch heilsamen Dingen in deren Mitte sich bewegend Anteil nimmt, 'schlechter ist als jedes von beiden in bezug auf das, wozu ein jedes ... gut ist'. Bei Theodor LITT heißt es sinngemäß, daß die Erziehung die Politik, insofern sie mehr ist als die Summe ihrer momentanen Erlebnisse, gemachten Erfahrungen, konkreten Aufgaben, mehr auch als die gerade praktizierte oder eine andere Form ihrer selbst, 'in einer Höhenlage' aufzusuchen habe, die es ermöglicht, der 'Idee', dem 'Wesen' des Politischen – wie man damals zu sagen pflegte – auf die Spur zu kommen. Und deutlich warnt Alfred PETZELT davor, pädagogisch das Politische in Kenntnissen steckenbleiben wie auch in entschlossenem 'Tätigsein' 'nach außen' drängen lassen. Auf beiden Abwegen trete das in dialogischer 'Gemeinsamkeit' anzugehende Problem des 'Maßes' und Sinns von Politik in den Hintergrund, könne sein theoretisches Eigenrecht nicht geltend machen – obwohl noch kein politisches Urteil und keine politische Tat nicht einmal ideologisch fixierte, frei von dem Anspruch sind, dem Sinn des Politischen zu entsprechen. Kurz und ohne nähere Ausführungen: Pädagogisch lautet die vordringliche Aufgabe, das Politische in seiner Eigentümlichkeit, seiner offensichtlichen Unvermeidbarkeit, den ihm eingeschriebenen oder zu ziehenden Grenzen, seinen mannigfaltigen Gestalten und Verschiebungen usw. usw. zu begreifen und zu denken, und just das fällt nicht mit politischem Agieren zusammen, sondern setzt Distanz zur Praxis voraus. Oder in anderer Akzentuierung ein wenig flüchtig und mißverständlich ausgedrückt: Wenn die Sache der Pädagogik und die der Politik nicht identisch sind beziehungsweise in nichts Gemeinsamen *differenzaufhebend* konvergieren – wie immer ihr Verhältnis untereinander zu bestimmen sein mag –, dann besteht systematisch-pädagogisch kein Grund, das Politische in der Weise politischer Maßnahmen mit solchen der Pädagogik unerläßlich zu verschränken. Das eine kann das andere nicht vertreten.«<sup>33</sup>

#### Hartmut von HENTIG 1999

»Pädagogik ist nicht dazu da – und hat also in ihrer Geschichte nicht gelernt –, die Welt in Ordnung zu bringen oder gar zu verbessern. Sie hilft vielmehr der kommenden Generation, in ihre Kultur hineinzuwachsen und diese zu verstehen; sie ist genötigt, diese Anstrengung für jedes einzelne Kind zu unternehmen – nach dem Maß seiner Möglichkeiten: seiner bisherigen Erfahrungen, seiner Anlagen, seiner Lebenssituation. Sie wird es darum schwer haben, einer Idee brauchbare Dienste zu leisten, die sich weit vom einzelnen und seinem Leben zu entfernen scheint: der

33 Ebd., S. 205.

Verzögerung oder Bekämpfung eines 'allgemeinen Werteverfalls', der Verwirklichung der Menschenrechte, der Erfüllung von Menschheitspflichten, der Entwicklung eines Weltethos. Daß die Schule solche Dienste auch anderwärts auf sich genommen hat – zum Beispiel ein Geschichtsbewußtsein zu schaffen oder der jungen Generation das Austragen einer belastenden Vergangenheit nahezu legen oder ihr eine Loyalität zu dem Abstraktum Staat einzugeben, in dem sie lebt –, rechtfertigt nicht, daß sie sich abermals überschätzt; der neue falsche Dienst vermehrt den Ärger, oder er verfällt der Gleichgültigkeit. Ja, ich sähe in der Abwehr einer 'Werterziehung' zur Eindämmung des Zivilisationsverlustes eine gesunde Reaktion der Schule, wenn sie damit ihr Geschäft von therapeutischen Ansinnen befreite. Pädagogik und Unterricht haben nichts mit Heilung zu tun. Sie gehen mit ihren Bemühungen von den Menschen (den Kindern) und den Verhältnissen (der Gesellschaft) aus, wie diese sind. Wenn dabei Mängel des Ganzen ausgeglichen werden, um so besser. Wo sie dessen Auflösungserscheinungen oder Reformbedürfnisse zum Ausgang nehmen, betreiben sie die Politik.«<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Von HENTIG, H.: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München 1999, S. 52 f.

## Die Entstehung einer Disziplin. Zur institutionellen Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland

Eine tabellarische Chronik

*Klaus-Peter Horn*

In die folgende Übersicht über die institutionelle Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik resp. Erziehungswissenschaft in Deutschland sind Daten, Ereignisse und Personen aus der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik/Erziehungswissenschaft in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert aufgenommen, die für die institutionelle Entwicklung von Bedeutung waren. Dabei werden, entsprechend der Vorgabe, begriffs- und theoriegeschichtliche Aspekte ausgeklammert, die Entwicklung des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens und Wissens bleibt also unberücksichtigt (vgl. dazu Heinz-Elmar TENORTH: Erziehungswissenschaft. Erscheint in: Dietrich BENNER/Jürgen OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2001).

Die Darstellung ist zweigeteilt: In der linken Spalte werden die institutionellen Entwicklungen, die mit den Universitäten und der höheren Lehrerbildung zusammenhängen, vorgestellt, in der rechten Spalte werden die Entwicklungen in der nicht-akademischen Lehrerbildung berücksichtigt, weil und soweit sie für die Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft relevant waren.

Die dauerhafte Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten beginnt zwar erst im ausgehenden 19. Jh., doch gab es auch vorher schon vereinzelt Vertreter pädagogischer Theoriebildung an den Universitäten, zumeist im Schnittbereich von Philosophie und Pädagogik (HERBART, DILTHEY) oder Theologie und Pädagogik (SCHLEIERMACHER). Nur wenige dieser frühen Fachvertreter werden namentlich erwähnt, wie überhaupt die Übersicht keine Vollständigkeit, aber doch die Auflistung der wichtigsten Daten und Ereignisse beansprucht.

Zur Institutionalisierung der wissenschaftlichen Pädagogik/Erziehungswissenschaft gehören auch Fachorganisationen, Fachlexika und Fachzeitschriften, die selbst Teil der Institutionalisierung eines Faches sind und ihre Präsenz in der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit mitgestalten. Fachorganisationen gab es schon seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert als pädagogische Vereine mit wissenschaftlichen Ansprüchen, z.B. den Verein für wissenschaftliche Pädagogik (seit 1868) oder den Verein für christliche Erziehungswissenschaft (seit 1907). In den 1920er Jahren war der Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht prominent, in dem u.a. Fachvertreter der Pädagogik/Erziehungswissenschaft an Universitäten versammelt waren. In der Nachkriegszeit kam es seit Beginn der 1950er Jahre in der Bundesrepublik zu regelmäßigen Zusammenkünften der Westdeutschen Universitätspädagogen, aus deren Kreis dann 1963 die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet wurde.

Auch außeruniversitäre erziehungswissenschaftliche Forschungsinstitute sind zu nennen, an erster Stelle das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in