

Dietrich Benner  
Jürgen Oelkers  
(Hrsg.)

# Historisches Wörterbuch der Pädagogik

Studienausgabe

**BELTZ**

Benner/Oelkers (Hrsg.)  
Historisches Wörterbuch der Pädagogik



# Historisches Wörterbuch der Pädagogik

Herausgegeben von  
Dietrich Benner und Jürgen Oelkers

Studienausgabe

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

### **Über die Herausgeber:**

Dr. Dietrich Benner ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. Jürgen Oelkers ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich.

Inhaltsgleiche Studienausgabe 2010 der gebundenen Originalausgabe.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2004 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Textverarbeitung: Gabi Plöger, Borcheln

Umschlaggestaltung: Federico Luci, Köln

ISBN 978-3-407-29112-7

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	7	Erziehung (Jürgen Oelkers)	303
Ästhetische Bildung (Michael Parmentier)	11	Erziehungswissenschaft (Heinz-Elmar Tenorth)	341
Anthropologie, pädagogische (Christoph Wulf)	33	Familie (Jürgen Reyer)	383
Arbeit (Philipp Gonon)	58	Form (Klaus Prange)	393
Aufklärung (Jürgen Oelkers)	75	Generation (Jörg Zirfas/Christoph Wulf)	409
Autonomie, pädagogische (Heinz-Elmar Tenorth)	106	Geschlecht (Juliane Jacobi)	422
Autorität (Karl Helmer/Matthias Kemper)	126	Humanismus, humanistische Bildung (Jörg Ruhloff)	443
Begabung (Helmut Heid/Gabi Fink)	146	Individuum (Käte Meyer-Drawe)	455
Berufsbildung (Klaus Harney)	153	Jugend (Jürgen Zinnecker)	482
Bildsamkeit/Bildung (Dietrich Benner/Friedhelm Brüggem)	174	Kind/Kindheit (Christa Berg)	497
Bürger/bürgerlich (Stephanie Hellekamps)	216	Kindergarten (Jürgen Reyer)	518
Demokratie/demokratische Erziehung (Micha Brumlik)	232	Kultur (Karl Helmer)	527
Didaktik (Lothar Wigger)	244	Lehrer (Ewald Terhart)	548
Emanzipation (Jörg Ruhloff)	279	Lehrplan (Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer/ Gaby Herchert)	565
Erwachsenenbildung (Christiane Schiersmann)	288		

Leiblichkeit (Käte Meyer-Drawe) .....	603	Sinnlichkeit/Sensualismus (Heinz Rhyh) .....	866
Lernen (Rudolf Künzli) .....	620	Sonderpädagogik (Ursula Hofer) .....	887
Methode (Fritz Osterwalder) .....	638	Sozialpädagogik (Michael Winkler) .....	903
Moralerziehung/Tugendbildung (Alfred Langewand) .....	660	Spiel (Michael Parmentier) .....	929
Mündigkeit (Dietrich Benner/Friedhelm Brüggem) .....	687	Staatspädagogik/Erziehungsstaat (Dietrich Benner/ Stephanie Hellekamps) .....	946
Mütterlichkeit (Sabina Larcher) .....	700	Subjektivität und Intersubjektivität (Hans Jürgen Gößling) .....	971
Öffentlichkeit (Friedhelm Brüggem) .....	724	Technik und Bildung/technische Bildung (Friedhelm Schütte/Philipp Gonon) .....	988
Pädagogik (Winfried Böhm) .....	750	Theorie und Praxis (Alfred Langewand) .....	1016
Reformpädagogik (Jürgen Oelkers) .....	783	Unterricht (Siegfried Protz) .....	1031
Religion/ religiöse Erziehung (Karl Ernst Nipkow) .....	807	Utopie (Hans-Christian Harten) .....	1071
Rhetorik (Karl Helmer/Andreas Dörpinghaus) .	824	Vaterbild und Männlichkeit (Sabine Andresen) .....	1091
Schule/Schulpädagogik (Herwart Kemper) .....	834	Vorbild und Beispiel (Karl Helmer/Gaby Herchert) .....	1108
		Personenregister .....	1115

## Vorwort

Nicht nur die neuzeitliche Gesellschaft, auch die neuzeitliche Wissenschaft ist zunehmend auf eine künstliche Mnemosyne angewiesen. Im normalen Wissenschaftsbetrieb zeigt sich dies von der Mathematik und Physik bis zur Historie und Erziehungswissenschaft daran, dass forschende Disziplinen ihre eigenen Traditionen nicht erinnernd mit tradieren. Wird die Vergangenheit eines Faches bearbeitet, so geschieht dies in der Regel in spezialisierten Subdisziplinen. Nur in Fächern wie der Philosophie oder der Theologie bestimmt die Überlieferung der Tradition zuweilen noch die Mitte der Disziplin.

Die Geschichtslosigkeit der neuzeitlichen Wissenschaft hat erhebliche, nicht immer erfreuliche Folgen. Nachwachsende Wissenschaftlergenerationen können ohne Durchgang durch die Geschichte und ohne Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen der Disziplin Mitglieder der *scientific community* werden. Für die einzelne Karriere mag dies durchaus erfreulich sein; wird es jedoch zur Regel von Forscherkarrieren, geht der Reichtum an Einsichten, Problemstellungen und Reflexionen verloren, der die Theorie- und Problemgeschichte auszeichnet. Es bleibt dann eher dem Zufall als einer nachhaltigen Reflexion überlassen, inwieweit die Tradition noch Einfluss nimmt auf das, was im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb für bedeutsam gehalten wird.

Zur Fragwürdigkeit einer solchen Entwicklung gehört, dass selbst dort, wo grundlegende Wissensinnovationen erfolgen, auf die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Disziplinen nicht verzichtet werden kann. Das Tempo und die Differenziertheit der Wissenserzeugung sind für sich genommen kein ausreichender Grund, um problemgeschichtliche Reflexionen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte aus den Fächern zu verabschieden.

Eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit der Theoriegeschichte pädagogischer Konzepte kann ohne spezialisierte Forschung nicht unternommen werden. Aufgabe der theoriegeschichtlichen Forschung ist es, die Geschichtslosigkeit der modernen Wissenschaften bewusst zu machen und für die gegenwärtige Theorieentwicklung Möglichkeiten zu sichern, die ohne geschichtliche Analyse und Reflexion nicht gegeben wären.

Während andere Disziplinen zuweilen stolz darauf sind, auf eine ebenso kurze wie erfolgreiche Wissenschaftsgeschichte zurückzublicken, muss sich die theoretische Pädagogik wie die Physik, die Psychologie, die Ethik und die Metaphysik auf eine mehr als 2000 Jahre umfassende Geschichte einstellen. Jede Gegenwart hat bisher – sei es in unreflektierter Übernahme oder in bewusster Abgrenzung – auf Theoriekonzepte zurückgegriffen, die in früheren Epochen entstanden sind. Eine gehaltvolle Reflexion von Erziehung und Bildung ist darum ohne Wahrung historischer Bezüge weder möglich noch sinnvoll.

In Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind begriffliche und semantische Traditionen wirksam, die bis auf die Antike zurückgehen und zugleich auf eigentümliche Weise vergessen sind. Diese Paradoxie behindert zuweilen die Entwicklung des Faches, das kaum Kontrolle darüber hat, wann von Fortschritten der Erkenntnis gesprochen werden kann, wo schlicht Wiederholungen vorliegen oder Verluste früherer Einsichten zu verzeichnen sind. Theorien und Begriffe sind gegenüber ihrer eigenen Geschichte keineswegs so frei, wie es die heutige Forschung zuweilen anzunehmen scheint. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Rückgriffe auf historische Theoriepositionen oft unkritisch, kontextfrei und in naiver Legitimationsabsicht erfolgen.

Das vorliegende Historische Wörterbuch der Pädagogik verfolgt das Anliegen, Grund-

begriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftsgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung so darzustellen, wie es den Bedürfnissen einer umfassenden theoretischen und historischen Orientierung entspricht. Damit verbunden ist die weitere Absicht, die sich zuweilen als junge Disziplin (miss)verstehende Erziehungswissenschaft mit den Reflexionstraditionen der Pädagogik zu konfrontieren. Auf diese Weise kann zumindest die Chance dafür verbessert werden, dass sich die Theoriediskussion in Kenntnis der Theorietraditionen vollzieht. Daraus folgt keineswegs, dass die Tradition unmittelbar dazu herangezogen werden könnte, um die Entwicklung der Disziplin produktiv voranzutreiben. Anders, als frühere Formen der Geschichtsschreibung angenommen haben, sind nach heutigen Vorstellungen die vielfältigen Stränge der kulturell mehrfach kodierten abendländischen Pädagogik nicht unmittelbar normativ oder systembildend zu nutzen.

Der Anstoß, ein *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* zu konzipieren, geht auf eine Rezension von Ulrich Herrmann aus dem Jahre 1986 zurück, welche darauf aufmerksam machte, dass Wörterbücher anderer Disziplinen, so erhellend sie im Einzelfall für die theoretische Pädagogik und Erziehungswissenschaft auch sein mögen, die Besonderheit pädagogischer Konzepte zuweilen nicht treffen.<sup>1</sup> Wo in solchen Kompendien pädagogische Stichworte oder Begriffe behandelt werden, unterschreiten sie vielfach den gegebenen Forschungsstand oder marginalisieren die Konzepte zugunsten semantischer Schwerpunkte in anderen Wissenschaften. Die Arbeitsteilung zwischen den Disziplinen hat längst dazu geführt, dass *ein* historisches Wörterbuch offenbar nicht mehr alle ihm zugeordneten Aufgaben disziplinübergreifend erfüllen kann.

Die Planungen für ein *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* wurden von den Herausgebern gemeinsam mit Ulrich Herrmann im Jahre 1987 aufgenommen. Die Kooperation konnte bis zur Verständigung über die

wichtigsten Begriffe vorangetrieben werden. Ulrich Herrmann schied dann auf eigenen Wunsch aus der Herausgeberschaft aus, um sich Aufgaben im Gründungsbeirat der Universität Potsdam sowie dem Neuaufbau der Pädagogik an der Universität Ulm zu widmen. Wie recht er in der Annahme hatte, dass die Herausgabe eines solchen Wörterbuchs lange Zeit in Anspruch nehmen und nicht geringe Frustrationen abverlangen werde, zeigte sich daran, dass bis zum Erscheinen des Bandes mehr als fünfzehn Jahre vergehen sollten. Dafür gab es viele Gründe, von denen nur die verallgemeinerungsfähigen kurz genannt seien.

Ein wesentlicher Grund für die Terminprobleme in der Fertigstellung des Bandes ist darin zu sehen, dass die historische und speziell die theoriegeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft marginalisiert worden ist. Die damit verbundene Ignoranz trug dazu bei, dass die Aufarbeitung der Theoriegeschichte nicht kurzfristig und in einem Ruck gelingen konnte. Manche Autoren, die für einzelne Artikel gewonnen wurden, benötigten ein Mehrfaches an Zeit, um die ihnen zugeordnete Aufgabe zu bewältigen. Einige sprangen ab, neue mussten gewonnen werden. Am Ende aber kamen – wenngleich unter Inkaufnahme langer Verzögerungen und ungleicher Abgabetermine – bis auf die Artikel »Bildungsreform« und »Vergleichende Erziehungswissenschaft« alle von uns geplanten Beiträge zustande.

Schon ein erster Blick auf die Stichworte lässt erkennen, dass vorzugsweise solche Begriffe aufgenommen wurden, die auf eine lange Theorie- und Problemgeschichte zurückblicken, welche die klassischen europäischen Epochen der Antike, des Mittelalters, der Renaissance, der Aufklärung und Klassik sowie der Moderne umfasst. Zusätzlich zu diesen wurden jedoch auch Begriffe mit einer vergleichsweise kurzen Geschichte berücksichtigt. Sie behandeln Gegenstände und Sachverhalte, durch die sich die Pädagogik im Kreis der Wissenschaften als Erziehungswissenschaft mit in sich gegliederten Subdisziplinen etabliert hat.

1 Vgl. Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 45.

Sowohl die epochenübergreifenden als auch die neuzeitlichen Termini und die nur auf das 19. und 20. Jahrhundert hin ausgelegten Artikel beziehen sich auf den europäischen Kulturraum, dessen Vorstellungswelten – anders als der asiatische oder islamische Kulturraum – von Antike und Christentum mit geprägt sind. Die theoriegeschichtlichen Analysen in den einzelnen Artikeln sind, soweit jeweils möglich, international ausgerichtet, wobei naturgemäß deutsche Besonderheiten wie die Unterscheidungen von »Pädagogik« und »Erziehungswissenschaft« oder »Erziehung« und »Bildung« zu berücksichtigen waren. Viele Artikel beziehen sich zugleich auf aktuelle internationale Diskussionen und Forschungsliteraturen. Zugleich muss jedoch gesagt werden, dass ein universelles Wörterbuch, das auch die nicht-europäischen bzw. nicht von Europa ausgegangenen Traditionen berücksichtigte, von Anfang an nicht angestrebt wurde.

Auf die Disziplin- und Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik ist zurückzuführen, dass es sowohl einen Artikel »Pädagogik« gibt, der die gesamte Theoriegeschichte umfasst, als auch einen Artikel »Erziehungswissenschaft«, der sich auf die letzten ca. 200 Jahre konzentriert. Die Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft will nicht als eine metatheoretische Bestimmung, sondern als eine theorie- und disziplingeschichtlich bedeutsame Unterscheidung verstanden werden. Mit ihr sind Vermittlungsprobleme verbunden, die bis in die pädagogischen Grundbegriffe und die ausdifferenzierten Teildisziplinen hineinreichen. Zur Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft gehört, dass die mit ihr verbundenen Fragen offengelegt und diskutiert, nicht aber durch einfache Sprachregelungen gelöst werden können.

Die im Wörterbuch versammelten Begriffe sind sowohl Grundbegriffe der Tradition als auch solche der jüngeren Erziehungswissenschaft, die ohne Rückgriff auf sie ihr Feld nur mit Problemverlusten bearbeiten könnte. Bei den Teildisziplinen zeigt sich dies daran, dass Begriffen wie »Didaktik«, »Schulpädagogik« oder »Lehren«, die auf eine lange Tradition zurückblicken, andere gegenüber-

stehen, die, wie »Erwachsenenbildung« oder »Sozialpädagogik«, eine wesentlich kürzere Geschichte aufweisen. Von der Sache her wäre es zwar möglich gewesen, auch sie auf einen längeren Zeitraum auszulegen. Darauf wurde jedoch verzichtet, da solche Sichtweisen unter den Fachvertretern heute als unüblich angesehen werden und in der Sache selbst dazu geführt hätten, dass es über Gebühr zu Wiederholungen und Überschneidungen mit anderen Artikeln gekommen wäre. Die Folge hiervon ist, dass grundlegende Sachverhalte und Problemstellungen, die in den Artikeln zu jüngeren Begriffen ausgespart oder für einen nur relativ kurzen Zeitraum behandelt werden, in Artikeln zu Begriffen mit einer weiter zurückreichenden Problemgeschichte nachzuschlagen sind.

Die Auswahl der Stichworte hatte die Tatsache zu berücksichtigen, dass ein fest umrissener und genau definierter Korpus »pädagogischer« Begriffe nicht existiert. Die meisten Begriffe sind sowohl umgangssprachlicher als auch theoretischer Natur, werden sowohl in der Erziehungsphilosophie als auch in öffentlicher Rede gebraucht und haben sinnstiftende Funktionen sowohl in der empirischen Forschung als auch in der historischen Reflexion. Wir haben solche Stichworte ausgewählt, die im spezifischen Feld der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ständig gebraucht wurden und werden. Sie konstituieren das Feld in begrifflicher und semantischer Hinsicht, ohne es an den Rändern geschlossen zu halten oder Querverbindungen zu anderen Fächern auszuschließen. Andere Vorentscheidungen hätten zweifellos zu anderen Zuordnungen geführt, so dass unvermeidlich manche Begriffe vermisst werden. Wir gehen aber davon aus, dass die von uns ausgewählten Stichworte in jeder denkbaren Liste für ein Historisches Wörterbuch der Pädagogik berücksichtigt werden müssten. Das Personenregister am Ende des Bandes kann genutzt werden, um die Bedeutung der Begriffe bei einzelnen Autoren nachzuschlagen.

Insgesamt umfassen die alphabetisch geordneten Artikel allgemeine anthropologische, die Pädagogik mit anderen Disziplinen verbindende Artikel sowie enger der Erzie-

hung zugeordnete Begriffe, von denen einige auch Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft betreffen. Die allgemeinen Artikel beziehen sich auf die Stichwörter »Anthropologie, pädagogische«, »Arbeit«, »Bürger/bürgerlich«, »Familie«, »Generation«, »Geschlecht«, »Humanismus, humanistische Bildung«, »Individuum«, »Kultur«, »Leiblichkeit«, »Öffentlichkeit«, »Rhetorik«, »Spiel«, »Sinnlichkeit/Sensualismus«, »Subjektivität und Intersubjektivität« sowie »Utopie«.

Zu den im engeren Sinne pädagogischen Begriffen gehören »Begabung«, »Bildsamkeit/Bildung«, »Didaktik«, »Erziehung«, »Jugend«, »Kind/Kindheit«, »Lehrer«, »Lehrplan«, »Lernen«, »Mündigkeit«, »Mütterlichkeit«, »Schule«, »Unterricht«, »Vaterbild und Männlichkeit« sowie »Vorbild und Beispiel«. Andere Artikel bezeichnen Teildisziplinen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft und zuweilen auch pädagogisch bedeutsame Institutionen, wie z.B. »Ästhetische Bildung«, »Berufsbildung«, »Demokratie/demokratische Erziehung«, »Didaktik«, »Erwachsenenbildung«, »Kindergarten«, »Moralerziehung/Tugendbildung«, »Reformpädagogik«, »Religion/religiöse Erziehung«, »Schule/Schulpädagogik«, »Sonderpädagogik«, »Sozialpädagogik«, »Staatspädagogik/Erziehungsstaat«, »Technik und Bildung/technische Bildung«. Wieder andere beziehen sich auf Reflexionskategorien, denen eine spezifisch pädagogische, aber keineswegs auf pädagogische Sachverhalte begrenzte Bedeutung zukommt. Hierzu gehören Artikel wie »Aufklärung«, »Autonomie, pädagogische«, »Autorität«, »Emanzipation«, »Form«, »Methode« sowie »Theorie und Praxis«.

Bei der Planung des Wörterbuchs war von Anfang an klar, dass ein solches Werk nicht von einem Autor und auch nicht von einer kleinen Gruppe von Autoren zu bewältigen war. Es musste also eine größere Anzahl von Autoren gefunden werden. Die Arbeit an einzelnen Artikeln noch einmal auf verschiedene

Autoren zu verteilen, erschien uns hingegen nicht ratsam, da dies zu einer Auflösung der Stichwörter in eine Vielzahl von unverbundenen Beiträgen geführt hätte. Daher sind alle Artikel integral verfasst. Die Herausgeber haben die Entscheidung für den methodischen Zugriff nicht vorgeben, sondern den Autoren überlassen. Aus diesem Grunde finden sich in den Artikeln klassisch hermeneutische, eher kontextualisierende, mehr theoriegeschichtliche und mehr disziplinengeschichtliche Ansätze. Der Stand der Forschung erlaubte es nicht, von einem einheitlichen Methodenverständnis auszugehen. Angesichts der Heterogenität der Stichworte muss der differenzierte Zugang kein Nachteil sein.

Dass das Vorhaben zu Ende geführt werden konnte, ist zunächst und primär der Arbeit der Autorinnen und Autoren zu danken, die zum Teil erhebliche Verzögerungen bis zur Veröffentlichung der fertiggestellten Artikel in Kauf nehmen mussten und gleichwohl keinen einzigen abgegebenen Artikel zurückgezogen haben. Ohne dieses Entgegenkommen hätten die Krisen in der allmählichen Fertigstellung des Werks nicht bewältigt werden können. Die Herstellung des Wörterbuchs erfolgte im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität. Annette Heprich-Schoener danken wir für die Schlussredaktion sowie die sprachliche Bearbeitung der Artikel und Cosima Fanselow für die Einarbeitung der Korrekturen in die Datensätze. Rüdiger Herth hat die Koordination der Herstellung des Bandes im Verlag besorgt. Besonderen Dank schulden wir Peter Kalb, der im Beltz-Verlag die Arbeit an diesem Historischen Wörterbuch der Pädagogik mehr als fünfzehn Jahre lang mit Wohlwollen und Geduld gefördert hat.

Berlin und Zürich im September 2003

Dietrich Benner und Jürgen Oelkers

## Ästhetische Bildung

Der Begriff der ästhetischen Bildung entstand im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts und enthält die moderne Antwort auf die alte Frage nach der Wirkung, die das Schöne im Allgemeinen und die Kunst im Besonderen auf den Menschen ausüben. Der neue Begriff war historisch möglich und notwendig geworden, in einem Augenblick, in dem Kant in der »Kritik der Urteilskraft« (1790) die Kunst von allen heteronomen Zwecksetzungen der Moral und der begrifflichen Erkenntnis freigesprochen und Goethe in seinem Roman »Wilhelm Meisters Lehrjahre« (1794) das anschauliche Paradigma für einen durch künstlerische Erfahrungen bereicherten Selbstbildungsprozess vorgelegt hatte. Von nun an musste über die Wirkung des Schönen und der Kunst auf den Menschen neu und gesondert nachgedacht werden. Und genau das geschah. Die ästhetische Bildung avancierte in den Jahren um 1800 zu einem Schlüsselthema der pädagogisch interessierten intellektuellen Diskurse und ist es – zumindest latent – bis heute geblieben.<sup>1</sup>

1 Vgl. K. Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 443-461; K. Mollenhauer: Zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 481-494; D. Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990; M. Parmentier: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung 33 (1993), S.303-314; F. Werschkuhl: Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft. Zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant. Weinheim 1994; K. Mollenhauer: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim 1996; zur musikalischen Bildung vgl. C. Dietrich: Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie. Kassel 1998.

### 1. Schönheitsmetaphysik und die Instrumentalisierung der Kunst in Antike und Mittelalter

Schon die antiken Autoren und ihre mittelalterlichen Nachfolger haben sich mit der Frage nach der Wirkung des Schönen und der Kunst auf den Menschen beschäftigt. Die Lösungen, die sie präsentieren, fußen jedoch allesamt auf einem objektivistischen Schönheitsbegriff und einer normativen Ästhetik und rechtfertigen am Ende die Instrumentalisierung der Kunst für heteronome, meist moralisch-sittliche und religiöse Zwecke.

Für die vormodernen Theoretiker ist das Schöne eine Eigenschaft der materiellen Welt, der Dinge wie der menschlichen Handlungen und Körper. Schönheit ist ein objektiver Sachverhalt und kein subjektives Reflexionsurteil. Über das Schöne entscheidet die harmonische Anordnung der Teile, ihr ausgewogenes Verhältnis zueinander also, und die Angemessenheit an die jeweilige Situation, d.h. das zweckmäßige Verhältnis eines Gegenstandes oder eines Vorganges zu seinem äußeren Kontext. Entsprechend wird Schönheit seit den Pythagoräern immer wieder definiert durch Merkmale wie Maß, Ordnung, Symmetrie, Proportion oder Größe. Platon etwa, der die pythagoräische Ästhetik aufgegriffen und an vielen versprengten Stellen seiner Schriften weiterentwickelt hat, fordert im »Philebos« vom Schönen, dass es begrenzt und ebenmäßig sei und dass seine Teile in einem proportionierlichen Verhältnis zueinander stünden (vgl. Platon: Philebos 25d-26b; Timaios 87c-e).<sup>2</sup> In anderen Dialogen hat er sogar konkrete Beispiele für die richtigen Maßverhältnisse angegeben. Auch Aristoteles bleibt im Wesentlichen der pythagoräischen

2 Vgl. Platon: Werke in 8 Bänden, hrsg. v. G. Eigler. Darmstadt 2001.

Tradition verpflichtet. Im 7. Kapitel seiner Poetik konstatiert er, das Schöne sei »bei einem Lebewesen und bei jedem Gegenstand, der aus etwas zusammengesetzt ist, nicht nur dadurch bedingt, dass die Teile in bestimmter Weise angeordnet sind; es muss vielmehr auch eine bestimmte Größe haben. Das Schöne beruht nämlich auf der Größe und der Anordnung« (Aristoteles: Poetik, 7. Kapitel).<sup>3</sup>

Doch durch welche objektiven Merkmale und welche objektiven Merkmalskonstellationen auch immer das Schöne bestimmt wird, schön sind die Dinge für Platon und Aristoteles am Ende nur deshalb, weil sie einen intelligiblen Grund haben. Platon findet diesen Grund in der Welt transzendenter Wesenheiten, den sogenannten Ideen. Nach seiner Lehre ist jedes sichtbare Ding nur die leibhafte Repräsentanz seines sinnlich nicht wahrnehmbaren Eidos. In ihm besitzen die empirischen Sachverhalte den bestimmenden Grund, das Fundament ihres Seins. Das gilt auch für die schönen Dinge. Sie sind schön nur, weil und insofern sie partizipieren an der jenseitigen Idee des Schönen. Das körperlich Schöne in der Welt ist nur Abbild seines ideellen Urbildes. Und weil dieses Urbild unvergänglich sein soll, kann es nach Platon dem Vergänglichen nicht innewohnen. Es muss jenseits davon in einer überirdischen Sphäre existieren. Von dort verhält es sich zu seinen gegenständlichen Abbildern wie das Höhere zum Niederen, wie das bestimmende Prinzip zur bestimmbareren Materie. Auch unter den Ideen gibt es noch einmal höhere und niedrigere. Die niederen beziehen ihr bestimmtes Sein von den Ideen jeweils übergeordneter Art. So entsteht eine Stufenleiter des Schönen. Auf der ersten Stufe steht die leibliche Schönheit, auf der zweiten die seelische und auf der dritten und vierten folgen die schönen Tätigkeiten und schönen Erkenntnisse. All diese Schönheiten erhalten ihren Wert in der Ranghierarchie durch die Entfernung zum höchsten Schönen, der ewigen Idee des Schönen selbst (vgl. Platon: Symposion 210-211e).

3 Zitiert nach Aristoteles: Poetik, übers. und hrsg. von M. Fuhrmann. Stuttgart 1994, S. 25.

Für Platon ist die Idee des Schönen unzertrennlich verbunden mit dem seinsmäßig Höchsten, zu dem die Vernunft aufsteigen kann, der »Idee des Guten« (vgl. Platon: Politeia 517b-d). Was schön ist, das Ebenmäßige und Wohlproportionierte, soll auch moralisch richtig sein. Das entspricht durchaus dem griechischen Denken jener Zeit. In ihm verschmilzt das Schöne und das Gute zur idealen Einheit der Kalokagathia. Platon hat dieses traditionelle Motiv nur aufgegriffen und in seiner Philosophie neu legitimiert (vgl. Platon: Symposion 212a; Timaios 87c; Philebos 64e). Für die Kunst war damit ein normativer Bezugspunkt geschaffen. Sie soll Ordnung und Maß repräsentieren und die Menschen zur Idee des Schönen und Guten erheben. Für diesen Zweck stehen ihr im Wesentlichen zwei Verfahren zur Verfügung: die Hervorbringung schöner und nützlicher Dinge und die Nachahmung. Entsprechend unterscheidet Platon die hervorbringenden von den nachahmenden Künsten. Zu den ersteren zählt er die verschiedenen Handwerke, die Architektur und auch Teile der Musik, zu den letzteren – vereinfacht gesagt – alles Übrige: Schauspiel, Tanz, Dichtung, die bildende Kunst, Malerei, Plastik, und Teile der Musik.

Beide, die mimetischen Künste ebenso wie die hervorbringenden Künste, dienen in erster Linie einem erzieherischen Zweck. Sie sollen durch vorbildhafte Darbietung die Tugend befördern und dürfen deshalb nicht von der Idee des Guten und des Schönen, vom richtigen Maß und der angemessenen Ordnung abweichen. In dem zentralen Werk seiner mittleren Jahre, der »Politeia«, hat Platon neben der Gymnastik vor allem die Musik als ein Mittel der moralischen Erziehung empfohlen, weil Zeitmaß und Wohlklang am tiefsten in die Seele eindringen. Die kämpferischen Naturen unter den Heranwachsenden sollen so vor der Verhärtung bewahrt und die etwas weichen Gemüter mit Mut und Entschlossenheit erfüllt werden. Für besonders zuträglich hält er dabei die dorischen und phrygischen Melodien. Sie erzeugen nach seiner Auffassung in der Jugend die rechte »Stimmung« und stärken

die Tugend der Tapferkeit (*andreia*) und Besonnenheit (*sophrosyne*) (vgl. Platon: *Politeia* 398c-403c).

Auch die Dichtung hat nach Platon die Aufgabe, den Menschen zu bessern. Doch ihr und ihren Wirkungen gegenüber scheint ihm äußerste Vorsicht geboten. Da die Gegenstände, die von den nachahmenden Künsten nachgeahmt werden, selber nur Nachahmungen der ewigen Ideen sind, befinden sich alle Kunstwerke gleich zwei Seinsstufen unter den Ideen. Als Abbilder von Abbildern sind sie nach Platons Lehre noch scheinhafter als alle Erscheinungen und von einem uneinholbaren Verlust an Substanz gegenüber den unveränderlichen Ideen geschlagen, eigentlich nur Schatten von Schatten. Durch diese doppelt gebrochene Beziehung zu den wahren Urbildern sind die nachahmenden Künste immer in der Gefahr, die Unwahrheit zu sagen. Statt den Aufschwung der Seele zu den ewigen Ideen zu befördern, neigen sie dazu, sich quergestellt und durch die Darstellung von Fiktionen und fragwürdigen Leidenschaften den Charakter der Menschen zu verderben.

Dieser drohenden Gefahr sind nun aus der Sicht Platons die nachahmenden Künste seiner Zeit, und unter ihnen vor allem die Dichtung, erlegen. Er wirft ihr vor, ein verzerrtes Bild von der Wirklichkeit zu geben. Sie sei eine Kunst der Irreführung, lehre die falschen Götter und wende sich zudem, statt an die Seele insgesamt, nur an deren unvernünftigen Teil, an die niederen Triebe und Affekte. Kurz, sie sei nicht imstande Menschen zu bilden und habe deshalb in der Polis nichts zu suchen. Um die schädlichen Wirkungen der Kunst auszuschließen, erfindet Platon die Zensur. Er legt bis in die Einzelheiten fest, was zulässig ist und was nicht. Alles, was in der Kunst den erwünschten erzieherischen Wirkungen nicht entspricht, wird verboten: die despektierliche Darstellung der Götter bei Hesiod und Homer ebenso wie die wehleidigen und wilden Tonarten und Rhythmen (vgl. Platon: *Politeia* 377c-398b; 602c-606b). Am Ende will Platon für die Erziehung in seinem Idealstaat nur Götterhymnen und Preislieder auf tüchtige Männer zulassen. »Platons politische Ideale dulden einzig eine

gereinigte, gesinnungsertüchtigende Zweckpoesie.«<sup>4</sup> Lust und Wohlgefallen an der Kunst hält der Moralist Platon ohnehin für sekundär. Sie sind für ihn nur eine willkommene Zugabe. Wo staatstragende Wirkungen erwartet, Charakterbildung und die Erkenntnis des Guten zum Kriterium erhoben werden, muss aus seiner Sicht Korrektheit herrschen, nicht das sinnliche Vergnügen.

Aristoteles hat die Akzente anders gesetzt. Er widerspricht der Ideenlehre seines Lehrers und verzichtet gleichwohl nicht auf die Annahme eines intelligiblen Grundes für die Schönheit der Dinge. Dieser Grund existiert bei ihm allerdings nicht mehr als jenseitiges Urbild für sich und getrennt von den empirischen Einzeldingen, sondern in ihnen. Aristoteles macht aus der platonischen Idee eine immaterielle Form, die als gestaltendes Prinzip dem stofflichen Substrat jedes Einzeldings innewohnt und den Prozess seiner Differenzierung und Organisation zu seinsmäßig höheren Gebilden in allen Phasen steuert. Mit dieser Neuerung überwindet er die Statik der platonischen Weltkonzeption. An die Stelle des raumzeitlichen Auseinander von sinnlichem Ding und übersinnlicher Idee tritt bei ihm ein Form und Materie umfassendes Werden.

Natürlich schlägt diese philosophische Gesamtkonstruktion durch auf das ästhetische Denken des Aristoteles, das, anders als im Falle von Platon, in einer zusammenhängenden, wenn auch spröden und nur fragmentarisch erhaltenen Abhandlung, der *Poetik*, überliefert ist. Die poetologischen Konsequenzen sind jedoch weniger spektakulär als man zunächst glauben möchte. Im Vergleich zu Platon zeigen sie sich vor allem in einer größeren Nähe zur Empirie. Während Platons Ehrgeiz sich darauf konzentriert, eine Begründung für den Vorbildcharakter des Schönen und dessen erzieherisch-praktische Funktion zu liefern, interessiert sich Aristoteles eher für die Untersuchung der künstlerischen Formgesetze und ihrer seelischen Wirkungen. Im Übrigen aber folgt er dem von

4 M. Fuhrman: *Dichtungstheorie der Antike. Aristoteles-Horaz-Longin*. Darmstadt 1992, S. 92.

Platon etablierten Typus einer normativen Ästhetik. Auch Aristoteles teilt die Künste in hervorbringende und nachahmende. Unter den nachahmenden unterscheidet er noch einmal – in Vorwegnahme der horazschen *Maxime »ut pictura poesis«* – gleichrangig die Malerei und Bildhauerei auf der einen Seite von der *Poiesis* auf der anderen. Für die Zuordnung der verschiedenen Kunstgattungen zur *Poiesis*-Kategorie war dabei nicht, wie man nach heutigem Sprachgebrauch erwarten könnte, die metrisch geformte Rede entscheidend, sondern die Nachahmung von handelnden Menschen, Leidenschaften und Charakteren. Zur *Poiesis* zählt Aristoteles deshalb neben der Dithyrambendichtung und dem Schauspiel auch bestimmte Gattungen der Prosaliteratur, den größten Teil der Flöten- und Kitharamusik und den Tanz.

Das Nachahmung hier nicht einfach gleichbedeutend sein kann mit einem sklavischen Abklatsch der Wirklichkeit, liegt angesichts dieser Zusammenstellung auf der Hand. Das Verhältnis der nachahmenden Künste zur Realität ist bei Aristoteles offenbar symbolischer Natur. Nur unter dieser Voraussetzung gewinnen diese Kunstgattungen, die Malerei und Plastik ebenso wie die poetischen Künste, den Möglichkeitsraum, den Aristoteles am Beispiel der Dichtung für sie vindiziert. Nach Aristoteles ist es nämlich »nicht Aufgabe des Dichters mitzuteilen, was wirklich geschehen ist, sondern vielmehr, was geschehen könnte« (Aristoteles: *Poietik*, 9. Kapitel). Der nachahmende Künstler soll schöpferisch sein und die Potentiale der Wirklichkeit zum Besseren wie zum Schlechteren hin ausloten. Vor allem der Dichter hat dabei das Recht, von der Erfahrungswelt des Alltags idealisierend, wie in der Tragödie, oder karikierend, wie in der Komödie, abzuweichen. Durch diesen schöpferischen Gestaltungsspielraum ist »Dichtung etwas Philosophischeres und Ernsthafteres als Geschichtsschreibung; denn die Dichtung teilt mehr das Allgemeine, die Geschichtsschreibung hingegen das Besondere mit« (Aristoteles: *Poietik*, 9. Kapitel). Die größere Allgemeinheit verleiht der Dichtung auch einen höheren Rang. Sie liefert Modelle statt

Reportagen von der Wirklichkeit und kommt dadurch der Wahrheit näher.

Wie in der Konzeption von Platon so besitzt auch in der Konzeption von Aristoteles die Kunst keine Autonomie. Aristoteles betont zwar deutlicher als sein Lehrer das sinnliche und intellektuelle Vergnügen, das von den Künsten hervorgerufen wird, doch am Ende unterwirft auch er sie einem externen Zweck. Die Kunst sei – wie die Wissenschaften und die Philosophie – eine edle Beschäftigung (*diagoge*), die das Angenehme mit dem Nützlichen verbinde und so der moralischen und geistigen Vervollkommnung diene. In Bezug auf die moralisch-erzieherische Funktion der Kunst waren sich Aristoteles und Platon durchaus einig. Doch während dieser von einer direkten, linearen Wirkungsrichtung ausging, nach der – im negativen Fall – die Darstellung von schädlichen Leidenschaften das Publikum ansteckt und verdirbt, setzt Aristoteles auf eine eher indirekte, gegenläufige Wirkungsmechanik. Er erkennt, dass es im Interesse des seelischen Gleichgewichts und der moralischen Vervollkommnung manchmal besser sein kann, Affekte auf eine kontrollierte Weise freizusetzen als zu unterdrücken.<sup>5</sup> Den Ort für diese kontrollierte Form der Affektbefreiung sieht er im Theater und das geeignete Medium in der Tragödie. Denn die Kunst der Tragödie scheint ihm wie keine andere in der Lage, »Jammer« (*eleos*) und »Schrecken« (*phobos*) hervorzurufen,<sup>6</sup> zwei heftige Affekte, die von physischen Reaktionen wie Tränen, Gänsehaut und Zähneklappern begleitet werden und mit Zetern und Wehgeschrei verbunden sind, und die deshalb die Voraussetzung für eine sehr tiefe und durchgreifende Seelenhygiene der Zuschauer bieten (vgl. Aristoteles: *Poietik*, 6. Kapitel). Das Verfahren dieser Seelenhygiene hat Aristoteles »*Katharsis*« genannt. Sie bildet den ebenso berühmten wie vieldeutigen Schlüssel zu seiner Auffassung von der erzieherischen Wirkung der Kunst.

Die Unklarheit des aristotelischen *Katharsis*-begriffs hat bis in die Gegenwart eine Un-

5 Vgl. M. Fuhrmann: *Dichtungstheorie der Antike*. A.a.O., S. 91.

6 Vgl. ebd., S. 92ff.

zahl von divergierenden Auslegungen provoziert. Im Kern geht es dabei aber immer um die Frage, ob Aristoteles mit seinem Katharsis-Programm die Reinigung der Gefühle oder die Reinigung von den Gefühlen angestrebt hat. Ging es ihm um Sublimierung oder um Entladung? Erhoffte er sich die Veredelung oder die Beseitigung der Affekte?<sup>7</sup> Gotthold Ephraim Lessing, ein Anhänger der ersten Version, versteht Katharsis als »Verwandlung der Leidenschaften in tugendhafte Fertigkeiten«.<sup>8</sup> Nach seiner Interpretation der aristotelischen Poetik soll die Tragödie die extremen Affektspitzen beim Zuschauer, das jeweilige Zuviel oder Zuwenig an Mitleid und Furcht, auf ein mittleres, der Tugend zuträgliches Niveau transformieren. Für Lessing ist – wie für alle Anhänger dieser Deutungsrichtung – die Kultivierung der Affekte das Ziel der Katharsis: Die Reinigung gilt ihnen. Das ist in der zweiten Deutungsrichtung anders. Sie gewinnt im 19. Jahrhundert allmählich die Oberhand und versteht Katharsis eher in einem fast stofflichen Sinne als Abfuhr oder Entladung. Die Affekte bilden hier nicht mehr das Ziel, sondern den Anlass der Reinigung: Sie sind der Dreck, den es wegzuschaffen gilt. Bernay, ein früher Vertreter dieser Position, sieht dann auch in der Katharsis weniger einen erzieherischen als einen therapeutischen Vorgang.<sup>9</sup> Die Tragödie soll seelisch beklemmende Zustände und Bewegungen nicht verwandeln, sondern aufregen, hervortreiben und dann durch Abfuhr Erleichterung bewirken. Sie sei dazu da, den Zuschauer über die Erregung von Mitleid und Furcht von seinen emotionalen Schlacken zu befreien und ihm so sein inneres Gleichgewicht zurückzugeben.<sup>10</sup> So hat es auch Wolfgang Schadewaldt gesehen. Der kathartische Effekt bestehe in der Erleichte-

rung und der Befreiung von den zuvor erregten und wieder weggeschafften Affekten des Schreckens und der Rührung.<sup>11</sup>

Auch der »orgiastischen« Musik, die dem Erholungsbedürfnis der arbeitenden Bevölkerung Rechnung trägt, hat Aristoteles im 8. Buch der *Politeia* eine kathartische Wirkung zugebilligt. Doch im Unterschied zu der Katharsis, die von der Tragödie ausgelöst wird, hält er die der »orgiastischen« Musik in sittlicher und erzieherischer Hinsicht für völlig wertlos. Sie verschaffe nur dem gewöhnlichen Volk, den kleinen Leuten und Tagelöhnern, die ihren Lebensunterhalt selbst verdienen müssen, eine lustvolle Erleichterung vom Druck der Arbeit. Für das sich in Muße erfüllende Leben der Freien und Gebildeten unter den Zuhörern sei diese Musik so ungeeignet wie für die Jugendbildung. Ganz anders die Tragödie. »Sie ›reingt‹ den Zuschauer, indem sie ihm die Grenzen und die Gefährdung seiner menschlicher Existenz vor Augen führt und ihn auf diese Weise zur Selbsterkenntnis nötigt.«<sup>12</sup>

Die Bedeutung, die der Kunst für das rationale Geschäft der Erziehung zuerkannt wurde, führte dazu, dass im Laufe der Zeit die vorplatonische Auffassung, nach der der Künstler, insbesondere der Dichter, bei der Hervorbringung seines Werkes auf unverfügbare, irrationale Kräfte von außen, auf Inspiration durch die Musen und Götter angewiesen sei und sich deshalb in einem Zustand der Entrückung, der Ekstase und des Enthusiasmus befinden müsse, allmählich an Gewicht verlor. Platon hatte sich diese Auffassung vom Dichter als einem Medium göttlicher Kräfte zwar partiell noch einmal zu eigen gemacht, und im »Ion« der Dichter als Dolmetscher der Götter bezeichnet (vgl. Platon:

7 Vgl. W. Tatarkiewicz: *Geschichte der Ästhetik*. Band 1: *Die Ästhetik der Antike* (1969). Basel/Stuttgart 1979, S. 179.

8 G.E. Lessing: *Hamburgische Dramaturgie*. 78. Stück.

9 Vgl. J. Bernays: *Grundzüge der verlorenen Abhandlung des Aristoteles über Wirkung der Tragödie* (1857). Hildesheim/New York 1979.

10 Vgl. M. Fuhrmann: *Dichtungstheorie der Antike*. A.a.O., S. 102.

11 Vgl. W. Schadewaldt: *Furcht und Mitleid?* In: Ders.: *Hellas und Hesperien I*. Zürich 1970, S. 224; vgl. auch H. Flashar: *Die medizinischen Grundlagen der Lehre von den Wirkungen der Dichtung in der griechischen Poetik*. In: Ders.: *Eidola*. Ausgewählte kleine Schriften. Amsterdam 1989, S. 109-145.

12 M. Fuhrmann A.a.O., S. 110; vgl. Chr. Wagner: »Katharsis« in der aristotelischen Tragödiendefinition. *Grazer Beiträge* 11 (1984), S. 73; vgl. St. Halliwell: *Aristotle's Poetics*. London 1986, S. 190ff.

Ion 534e). Auch im ›Phaidros‹ spricht er von der Dichtung als einer ›erhabenen Raserei‹ (mania) (vgl. Platon: Phaidros 245a). Aber schon Aristoteles konnte mit der Enthusiasmustheorie nichts mehr anfangen. Die gottgesandte Mania schrumpft bei ihm zum angeborenen Talent. Für Aristoteles ist das Kunstwerk ein handwerkliches Erzeugnis, Resultat einer *techne*, die auf Regeln beruht und lehr- und lernbar ist. Diese *Techne*-Doktrin der künstlerischen Produktion wurde kanonisch und blieb bis tief in die Neuzeit unangefochten in Geltung. Das zeigen die unzähligen Traktate mit technischen Vorschriften und handwerklichen Tips, von den Poetiken des Horaz und des »Longin« bis zu den Konstruktionslehren Piero della Francesca und Dürers. Sie alle spiegeln die Überzeugung von der technischen Machbarkeit der Kunstwerke und ihrer kalkulierbaren Verwendung zur sittlichen und religiösen Erziehung.

Das Mittelalter übernimmt das ästhetische Denken der Antike und wiederholt es – kaum verändert – unter christlichen Vorzeichen. Dabei gibt es Varianten: mal dominiert das platonische, mal das aristotelische Erbe. Doch sonst bleibt alles mehr oder weniger beim Alten. Auch die mittelalterlichen Autoren operieren mit einem objektivistischen Schönheitsbegriff. Schönheit gilt als eine Eigenschaft der Dinge und zeigt sich – wie schon bei den Pythagoräern – vor allem in Ordnung, Maß und Zahl. Dazu kommen Farbe und Licht.<sup>13</sup> Als Thomas von Aquin auf dem Gipfel der Hochscholastik die Quintessenz des mittelalterlichen Schönheitsbegriffs formuliert, befindet er sich noch ganz im Bannkreis der antiken Vorlagen. Die drei Merkmale, die aus seiner Sicht zur Schönheit erforderlich sind, hätte – vielleicht mit Ausnahme der *claritas* – auch ein antiker Autor anführen können: »Ad pulchritudinem tria requiruntur. Primo quidem integritas sive perfectio: quae enim diminuta sunt, hoc ipso turpia sunt. Et debita proportio sive conso-

nantia. Et iterum claritas: unde quae habent colorem nitidum, pulchra esse dicuntur.« – »Zur Schönheit sind drei Dinge erforderlich. Erstens die Unversehrtheit oder Vollendung; die Dinge nämlich, die verstümmelt sind, sind schon deshalb hässlich. Ferner das gebührende Maßverhältnis oder die Übereinstimmung. Und schließlich die Klarheit: Deshalb werden Dinge, die eine strahlende Farbe haben, schön genannt.«<sup>14</sup>

Und wie in der Antike gelten die Dinge auch im Mittelalter nur deshalb als schön, weil sie etwas Übersinnliches repräsentieren. Die antike Trennung des sinnlichen Phänomens von seiner an sich seienden Idee wiederholt sich in christlichem Gewande. Alles Schöne in der Welt wird nun betrachtet als »imago Dei«. Es verweist auf Gott, der selbst nicht nur die ewige Wahrheit, sondern auch die ewige Schönheit ist: »Pulchritudo semper antiqua et semper nova.«<sup>15</sup> Als Schöpfer aller Schönheit der Welt hat Gott gleichsam sich selbst über das Geschaffene ausgegossen. Kurz: »Wenn man an den Dingen das Schöne wahrnimmt, so ist es nicht deren eigene Schönheit, sondern der Widerschein der einen und einzigen Schönheit Gottes.«<sup>16</sup>

Die Aufgabe der Künstler ist es, in ihren Werken auf diese Schönheit hinzuweisen. Sie sollen das Unsichtbare sichtbar machen und die Schönheit Gottes vergegenwärtigen. Und weil diese höchste Schönheit aufs Engste verbunden ist mit der absoluten Wahrheit, obliegt es den Künstlern, auch diese noch darzustellen. Ihre Arbeit bezweckt beides: Repräsentation Gottes und Verkündigung seiner Botschaft. Sie soll die Menschen sowohl zur Anbetung und Lobpreisung Gottes anleiten als auch durch das Zeugnis der Wahrheit im Glauben festigen. Für beide Funktionen ist die mittelalterliche Kunst auf Symbole angewiesen, auf anschauliche Bilder, auf Chiffren und Metaphern. Nur symbolisch kann die jenseitige Wirklichkeit vergegenwärtigt

13 Vgl. E. Zwick: Man nennt das Bild des Teufels »schön«. Bemerkungen zur Eigenstruktur mittelalterlicher Ästhetik. In: G. Biewer/P. Reinhartz (Hrsg.): Pädagogik des Ästhetischen. Bad Heilbrunn 1997, S. 43.

14 Thomas von Aquin: Summa Theologica I, 39, 8. Zitiert nach E. Zwick: Man nennt das Bild des Teufels »schön«. A.a.O., S. 43.

15 Augustinus, Confessiones X, 27. Zitiert nach Zwick. Ebd.

16 Ebd., S. 42.

und die Wahrheit des christlichen Glaubens verkündet werden. Der Goldgrund der Bilder symbolisiert das Jenseits und das Bildprogramm im Kirchenportal die Heilsgeschichte.

Aus dieser Verwiesenheit auf symbolische Vermittlungen erwächst im 8. und 9. Jahrhundert ein theologisch-dogmatisches Problem, das zu schweren z.T. kriegerischen und gewalttätigen Auseinandersetzungen führt und unter dem Stichwort Bilderstreit die Christenheit des Mittelalters immer wieder beschäftigt. Die eine Partei wollte die Bilder als Symbole verstehen, die auf Gott verweisen und insofern auch als relativer Gegenstand verehrungswürdig sind. Sie hielt den Gebrauch solcher Bilder zur Darstellung Gottes und zur Verkündigung des Heilsgeschehen im religiösen Kult für gerechtfertigt. Die andere Partei dagegen fürchtete die Gleichsetzung des Abbildes mit dem Urbild (Idolatrie) und damit ein Abgleiten in den Götzendienst. Sie argwöhnte, dass sich die Bilder verselbständigen könnten gegenüber dem, worauf sie verweisen, und in dieser Autonomie selbst zum Gegenstand der Anbetung würden. Deshalb verurteilte sie aufs schärfste die Verwendung von Bildern und betrieb z.T. unter blutigen Verfolgungen deren Zerstörung (Ikonoklasmus).<sup>17</sup>

## 2. Die moderne Theorie der Ästhetischen Bildung: Kants Ästhetik und Schillers »Briefe«

In der Argumentation der Bilderfeinde von Platon bis zu den Ikonoklasten des Mittelalters hat auch die Vormoderne vielleicht schon etwas gehaut von der Unverfügbarkeit der Kunst und ihren unbotmäßigen Wirkungen. Doch die Verpflichtung gegenüber einer zweitausendjährigen Schönheitsmetaphysik hat diese Ahnung tabuisiert und ihren

Durchbruch zur Erkenntnis dessen, was wir heute die Autonomie der Kunst nennen, lange verhindert. Zur Überwindung der antik-christlichen Schönheitslehre kommt es erst im Verlaufe der Neuzeit. In einem langgestreckten historischen Prozess, der mit der Renaissance beginnt, lösen sich die Künstler aus den heteronomen Ordnungen des Zunftsystems und der Bevormundung durch staatliche und kirchliche Autoritäten und befreien die Kunst von jeglicher Instrumentalisierung. Die Emanzipation wird begleitet und unterstützt von einem Denken, das den Ursprung der Schönheit nicht mehr im Jenseits sucht, sondern in einer subjektiven Empfindung, dem Geschmack. Der Begriff beherrscht die Poetik und Kunstkritik des 17. und 18. Jahrhunderts von La Rochefoucauld bis Gottsched und bedeutet in all seinen sensualistischen und rationalistischen Varianten den Abschied von einer objektivistischen Schönheitslehre. Am deutlichsten hat dies wohl Spinoza zum Ausdruck gebracht. In einem Brief vom September 1674 schreibt er: »Die Schönheit, verehrter Herr, ist nicht so sehr eine Qualität des betrachteten Gegenstandes (objecti) als vielmehr eine Wirkung (effectus) in dem Menschen, der den Gegenstand betrachtet.«<sup>18</sup> Das kam einer Revolution gleich. Das neue Schönheitsdenken stellt die vormodernen Konzeptionen vom Kopf auf die Füße und kulminiert schließlich in der Unabhängigkeitserklärung der Kunst von allen äußeren Zwecksetzungen.

Zum endgültigen Durchbruch gelangt dieses Denken in Kants »Kritik der Urteilskraft«. Sie bringt die kopernikanische Wende im ästhetischen Diskurs und ist das wohl bedeutendste Ereignis in diesem Feld seit den antiken Theorien. Für Kant sind die Dinge schön nicht mehr auf Grund von objektiven – wie immer metaphysisch verankerten – Eigenschaften, sondern auf Grund des eigentümlichen, von allen anderen Arten unterschiedenen Gefühls der Lust, das sie

17 Vgl. H. Bredekamp: Kunst als Medium sozialer Konflikte. Bilderkämpfe von der Spätantike bis zur Hussitenrevolution. Frankfurt a.M. 1975; A. Bryer/J. Herrin (Hrsg.): Iconoclasm. Birmingham 1977; H. Belting: Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst. München 1990.

18 B. Spinoza: Brief LVIII an H. Boxel (1674). Zitiert nach W. Tatarkiewicz: Geschichte der Ästhetik. 3 Bände. Die Ästhetik der Neuzeit (1967). Basel/Stuttgart 1987, S. 383.

auslösen. Wer einen Gegenstand als schön beschreibt, fällt deshalb ein Urteil, dessen Bestimmungsgrund »nicht anders als subjektiv sein kann«. <sup>19</sup> Mit dieser Schlussfolgerung überwindet Kant die Tradition des objektivistischen Schönheitsbegriffs und mit ihr die Auffassung, die das ästhetische Urteil als Erkenntnisurteil missversteht.

Erkenntnisurteile sind bestimmende Urteile. Sie verfügen schon über den allgemeinen Begriff, unter den sie die gegebene Vorstellung subsumieren. Ästhetische Urteile dagegen sind reflexive Urteile. Sie müssen den allgemeinen Begriff auf dem Wege des Vergleichs erst noch finden. Doch im Unterschied zur gewöhnlichen Reflexion vergleicht die Urteilskraft in der ästhetischen Reflexion nicht eine gegebene Vorstellung mit einer anderen Vorstellung, sondern »mit ihrem Vermögen, Anschauungen auf Begriffe zu beziehen« (I. Kant: Kritik der Urteilskraft, VII, S. 100). Anders gesagt: in der ästhetischen Reflexion ist die Urteilskraft »sich selbst, subjektiv, Gegenstand sowohl als Gesetz« (ebd., § 36, S. 219). Sie vergleicht anlässlich einer gegebenen Vorstellung reflexiv ihre beiden eigenen Erkenntnisvermögen miteinander, die Einbildungskraft als Vermögen der Anschauungen a priori und den Verstand als Vermögen der Begriffe. Wenn »in dieser Vergleichung« die beiden Erkenntnisvermögen »durch eine gegebene Vorstellung unabsichtlich in Einstimmung versetzt« werden (ebd., VII, S. 100), kommt es zu einer ästhetischen Erfahrung. Sie besteht Kant zufolge in dem freien und harmonischen Spiel von Einbildungskraft und Verstand und ist durch keinen praktischen Zweck und kein theoretisches Interesse »auf eine besondere Erkenntnisregel einschränkt« (ebd., § 9, S. 132). Weil es sich dabei allein um das Spiel der beiden Vermögen, und nicht um das Spiel einer gegebenen Anschauung mit einem bestimmten Begriff handelt, kann die ästhetische Erfahrung kein irgendwie gearteter Modus von Erkenntnis sein. Die ästhetische Erfahrung, d.h.

das Zusammenspiel von Einbildungskraft und Verstand, führt zu keinen neuen Einsichten über die Welt und liefert auch keine Regeln für das richtige Verhalten in ihr. Wie kann sie dann aber überhaupt bewusst werden?

Kants Antwort auf diese Frage ist einfach und naheliegend: Die ästhetische Erfahrung und damit das freie Zusammenspiel der Erkenntnisvermögen kann sich »nur durch Empfindung kenntlich machen« (ebd., § 9, S. 133). Und die Empfindung, durch die sich die ästhetische Erfahrung kenntlich macht, nennt Kant »interesseloses Wohlgefallen«. Interesselos ist dieses Wohlgefallen, weil es nicht mit dem Begehren des Gegenstandes verbunden ist, weder aus Neigung noch aus Vernunft. Das ästhetische Vergnügen an einem Gegenstand ist unabhängig von seinem Besitz und seiner moralischen Qualität. Deshalb können wir ja auch, nach der alten Einsicht des Aristoteles, im Theater Dinge »mit Freude« betrachten, »die wir in der Wirklichkeit nur ungerne erblicken« (Aristoteles: Poetik, 4. Kapitel). Das Merkmal der Interessellosigkeit unterscheidet die ästhetische Lust strukturell von allen anderen Arten des Wohlgefallens. Sowohl das Wohlgefallen am Angenehmen, das sinnliche Wohlgefallen, wie auch das Wohlgefallen am Guten, das moralische Wohlgefallen, haben eine Beziehung zu unserem Begehungsvermögen. Nur das ästhetische Wohlgefallen ist uninteressiert und frei. Es bildet das subjektiv spürbare Korrelat zu dem freien Spiel der Erkenntnisvermögen und ist deshalb der einzige empirisch vorhandene Bestimmungsgrund für das ästhetische Urteil. Daraus folgt nach Kant, dass nur die Gegenstände oder Ereignisse schön genannt werden können, die im Subjekt jene eigentümliche Art von interesseloser Lust erregen.

Bezeichnenderweise erhebt Kant für jedes ästhetische Urteil dieser Art den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Das ist ziemlich kühn. Denn um diesen Anspruch rechtfertigen zu können, muss er nachweisen, dass das subjektive Gefühl der Lust, das einer angesichts eines schönen Gegenstandes empfindet und das die Grundlage seines ästhetischen

19 I. Kant.: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe. Band 10, hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M. 1974, § 1, S. 115.

Urteils bildet, kein Privatgefühl, sondern ein gemeinschaftliches Gefühl, ein »Gemeinsinn« (I. Kant: Kritik der Urteilskraft, a.a.O., § 20, S. 157) sei und deshalb der Möglichkeit nach »allgemein mitgeteilt« (ebd., § 9, S. 131), d.h. von allen anderen geteilt werden könne. Kant glaubt diesen Nachweis mit dem formalen Charakter des freien Spiels der Erkenntnisvermögen führen zu können. Er erkennt nämlich in dem harmonischen Zusammenspiel von Einbildungskraft und Verstand die gemeinsame Form aller inhaltlich bestimmten Erkenntnis wieder, d.h. die subjektive Bedingung, der alle Erkenntnisurteile unabhängig von ihrem Inhalt als Erkenntnisurteile genügen müssen. Als subjektive Bedingung von Erkenntnis überhaupt soll das Zusammenstimmen der Erkenntnisvermögen und das ihnen korrespondierende Gefühl des interesselosen Wohlgefallens nun genau derjenige Gemütszustand sein, der von allen Subjekten, die zur Erkenntnis fähig sind, geteilt werden kann. Er liefert Kant die Rechtfertigung dafür, dass wir »in allen Urteilen, wodurch wir etwas für schön erklären, keinem verstaten, anderer Meinung zu sein«, obwohl wir diese Urteile nicht auf Begriffe, »sondern nur auf unser Gefühl gründen« (ebd., § 22, S. 158/159).

Die Gefühlsgrundlage des ästhetischen Urteils lässt es allerdings nicht zu, dass sein Anspruch auf allgemeine Anerkennung begrifflich erzwungen wird. »Ob ein Kleid, ein Haus, eine Blume schön sei: dazu lässt man sich sein Urteil durch keine Gründe oder Grundsätze aufschwätzen« (ebd., § 8, S. 130). Im Unterschied zu praktischen und theoretischen Urteilen erwartet das Urteil über das Schöne die Bestätigung seiner Richtigkeit dann auch nicht durch Argumente, sondern allein durch Zustimmung »ohne Vermittlung der Begriffe« (ebd., § 8, S. 130). Die subjektive Allgemeinheit des ästhetischen Urteils verträgt keine Beweisführung. Die Zustimmung zu ihm kann jedermann nur »angesonnen« werden (ebd., § 8, S. 130).

Mit diesen Überlegungen zur Analytik des Schönen, denen er in der »Kritik der ästhetischen Urteilskraft« auch noch eine Theorie der künstlerischen Produktion hinzufügt, ist

Kant zum Begründer der modernen Autonomieästhetik geworden und hat den Diskurs über die »Natur der ästhetischen Wirkung«<sup>20</sup> bis heute maßgeblich beeinflusst. Aus der Verknüpfung seiner Autonomieästhetik mit dem bildungstheoretischen Denken seit Rousseau ist im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts die moderne Theorie der ästhetischen Bildung hervorgegangen. Sie kündigte sich schon an in den Schriften Herders, den Romanen Goethes und den Salonkritiken Diderots, aber erst in Schillers Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (1795)<sup>21</sup> wurde sie in einer metaphernreichen Sprache zum ersten Mal systematisch entfaltet.

Für Schiller, wie für manchen anderen seiner Zeitgenossen, ist die historische Situation in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gekennzeichnet durch einen hohen Grad der Entfremdung oder Entzweiung von Vernunft und Sinnlichkeit, von Ratio und Gefühl, von Kalkül und Einbildungskraft. Der Zwiespalt durchzieht nach seiner Diagnose das einzelne Individuum ebenso wie die Gesellschaft. Um diese historische Situation der Entzweiung der Menschen von sich selbst und voneinander zu überwinden, stehen aus der Sicht Schillers zwei Wege zur Auswahl: die Verbesserung des Staates und die Erziehung. Schillers Position ist eindeutig. Die unmittelbare Verbesserung des Staates hält er, angesichts der Folgen, die die Französische Revolution gezeitigt hat, für hoffnungslos. Nach seiner Auffassung »muss man jeden Versuch einer solchen Staatsveränderung solange für unzeitig und jede darauf gegründete Hoffnung solange für schimärisch erklären, bis die Trennung in dem inneren Menschen wieder aufgehoben und seine Natur vollständig genug entwickelt ist.«<sup>22</sup> Das aber geht nur über Erziehung. Sie ist nach Schiller der ein-

20 Vgl. J. König: Die Natur der ästhetischen Wirkung. In: Ders.: Vorträge und Aufsätze, hrsg. v. G. Patzig. Freiburg 1987.

21 Vgl. F. Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795). Stuttgart 1965.

22 F. Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795). Stuttgart 1965, 7. Brief.

zig noch offene Weg zur Überwindung der Zersplitterung und zur Herbeiführung des Vernunftstaates.

Doch nicht jede Form der Erziehung ist gleich gut geeignet für diesen großen Zweck. Weder der auf Wissensvermittlung und Verstandesaufklärung bezogene Unterricht noch der Versuch, durch Zucht und Disziplin »die Macht der Begierden zu brechen« (ebd., 13. Brief), sind in ihrer Einseitigkeit geeignet, die Zersplitterung des Individuums zu überwinden. In dem einen Fall werden die Ansprüche der inneren Natur, des Gemüts ignoriert, in dem anderen Fall werden sie unterdrückt. In beiden Formen der Erziehung kommt es zu keiner Versöhnung von Vernunft und Sinnlichkeit. Diese Versöhnung kann nun nach Schiller allein die ästhetische Bildung – oder wie er selbst sagt: Ästhetische Erziehung – bewirken. »Es gibt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man denselben zuvor ästhetisch macht« (ebd., 23. Brief). Die ästhetische Bildung allein ist Schiller zufolge in der Lage, den Einzelnen aus dem Zustand der Zerrissenheit und Entfremdung herauszuführen und »die Trennung in dem inneren Menschen« (ebd., 7. Brief) aufzuheben. »Die Schönheit verknüpft die zwei entgegengesetzten Zustände des Empfindens und des Denkens« (ebd., 18. Brief). Durch sie »wird der sinnliche Mensch zur Form und zum Denken geleitet« und »der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt und der Sinnenwelt wiedergegeben« (ebd., 18. Brief). Damit ist auch die Voraussetzung geschaffen für die Wiederherstellung der harmonischen Totalität von Subjekt und Gesellschaft. Die ästhetische Erziehung wird zum entscheidenden Vehikel bei der »Verbesserung im Politischen« (ebd., 9. Brief). Denn es ist, wie Schiller sagt, die Schönheit, »durch welche man zur Freiheit wandert« (ebd., 2. Brief).

Das entscheidende »Werkzeug« der ästhetischen Bildung ist für Schiller die »schöne Kunst« (ebd., 9. Brief). Sie hat »zugleich eine auflösende und eine anspannende Wirkung« (ebd., 16. Brief). Deshalb spricht Schiller auch von der »schmelzenden Schönheit« (ebd., 16. Brief) und von der »energischen Schönheit«

(ebd., 16. Brief). Während die »energische Schönheit« den Menschen aus der »gleichförmigen Erschlaffung seiner sinnlichen und geistigen Kräfte« (ebd., 17. Brief) befreit, sorgt die »schmelzende Schönheit« für den Abbau von Verklemmungen und Verspannungen, die verantwortlich sind für die Einseitigkeiten im Denken und Fühlen. »Der von Gefühlen einseitig beherrschte oder sinnlich angespannte Mensch wird also aufgelöst und in Freiheit gesetzt durch Form; der von Gesetzen einseitig beherrschte oder geistig angespannte Mensch wird aufgelöst und in Freiheit gesetzt durch Materie« (ebd., 17. Brief). Doch welche Variante auch gewählt wird, die Wirkung der Schönheit ist immer von der gleichen Art. Durch sie wird »in dem angespannten Menschen die Harmonie« und »in dem abge-spannten die Energie« wieder hergestellt, und »auf diese Art« der Mensch »zu einem in sich selbst vollendeten Ganzen« (ebd., 17. Brief) gemacht.

Das Subjekt gerät bei diesem Geschehen in eine eigentümliche »mittlere Stimmung, in welcher das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt« ist (ebd., 20. Brief). Schiller nennt diese Stimmung auch den »ästhetischen Zustand« (ebd., 20. Brief). In ihm sind »Sinnlichkeit und Vernunft zugleich tätig« und heben dadurch »ihre bestimmende Gewalt gegenseitig auf« (ebd., 20. Brief). In diesem ästhetischen Zustand gibt es keine Schranken mehr, weil er alle Realität vereinigt. Hier ist die Entzweiung von Ratio und Gefühl, von Denken und Empfinden, von Form- und Stofftrieb überwunden und jede Einseitigkeit neutralisiert. »Daher muss man denjenigen vollkommen Recht geben, welche das Schöne und die Stimmung, in die es unser Gemüt versetzt, in Rücksicht auf Erkenntnis und Gesinnung für völlig indifferent und unfruchtbar erklären. Sie haben vollkommen Recht, denn die Schönheit gibt schlechterdings kein einzelnes Resultat weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen, weder intellektuellen noch moralischen Zweck aus, sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht erfüllen und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den

Kopf aufzuklären. Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als dass es ihm nunmehr von Natur wegen möglich gemacht wird, aus sich selbst zu machen, was er will – dass ihm die Freiheit zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist« (ebd., 21. Brief). Das scheint wenig und doch ist damit, wie Schiller sagt, »etwas Unendliches« (ebd., 21. Brief) gewonnen. Denn mit der Freiheit zu sein, was er sein soll, ist dem Menschen im ästhetischen Zustand das Höchste geschenkt worden, das er haben kann: das »Vermögen« (ebd., 21. Brief) zur Selbstbestimmung. Schiller scheut sich deshalb nicht, die Schönheit »unsere zweite Schöpferin« (ebd., 21. Brief) zu nennen. »Denn ob sie uns gleich die Menschheit bloß möglich macht und es im übrigen unserm freien Willen anheim stellt, inwieweit wir sie wirklich machen wollen, so hat sie dieses ja mit unsrer ursprünglichen Schöpferin, der Natur, gemein, die uns gleichfalls nichts weiter als das Vermögen zur Menschheit erteilte, den Gebrauch desselben aber auf unsere eigene Willensbestimmung ankommen lässt« (ebd., 21. Brief).

Die Versöhnung von Vernunft und Sinnlichkeit, die Aufhebung der Entzweiung des Menschen mit sich selbst, die Erfahrung der Freiheit, all das gelingt nur in der Welt des Spiels oder – wie Schiller auch sagt – in der »Welt des Scheins«. Der Mensch besitzt das »menschliche Herrscherrecht«, seine Souveränität und Freiheit schlechterdings nur hier, »in dem wesenlosen Reich der Einbildungskraft« (ebd., 26. Brief). Für Schiller ist das »Interesse am Schein«, das seine erste Ausprägung findet in der »Neigung zum Putz« und dessen erstes Aufkommen den »Eintritt des Wilden in die Menschheit verkündet«, »eine wahre Erweiterung der Menschheit und ein entschiedener Schritt zur Kultur«. Den »ästhetischen Schein« verachten, »heißt alle schöne Kunst überhaupt verachten, deren Wesen der Schein ist« (ebd., 26. Brief). Voraussetzung für diese »Welt des Scheins« oder – wie man auch sagen könnte – für diese Welt des ästhetischen Spiels, in der

Verstand und Sinnlichkeit nicht mehr entzweit sind, ist ihre völlige Abgrenzung von der Realität, d.h. ihre Autonomie. »Nur soweit er aufrichtig ist (sich von allem Anspruch auf Realität ausdrücklich lossagt), und nur soweit er selbstständig ist (allen Beistand der Realität entbehrt), ist der Schein ästhetisch« (ebd., 26. Brief). Die ästhetische Sphäre, diese Welt des Scheins und des Spiels muss frei sei von den »Einflüssen einer barbarischen Staatsverfassung« (ebd., 9. Brief) und sich lossprechen von allen »menschlichen Konventionen« (ebd., 9. Brief). Nur so kann sie sich dem »Geist des Zeitalters« (ebd., 9. Brief) widersetzen und jenen Zustand bewirken, indem der Mensch sich in seiner Menschheit spürt und äußert. »Jeder ander Zustand, in den wir kommen können, weist uns auf einen vorhergehenden zurück und bedarf zu seiner Auflösung eines folgenden; nur der ästhetische ist ein Ganzes in sich selbst, da er alle Bedingungen seines Ursprungs und seiner Fortdauer in sich vereinigt. Hier allein fühlen wir uns wie aus der Zeit gerissen; und unsere Menschheit äußert sich mit einer Reinheit und Integrität, als hätte sie von der Einwirkung äußerer Kräfte noch keinen Abbruch erfahren« (ebd., 22. Brief).

Durch seine Autonomie und »absolute Immunität« (ebd., 9. Brief) gegenüber der Realität, der Welt der Arbeitsteilung und Zweck-Mittel-Relationen, bleibt der ästhetische Zustand und die für ihn charakteristische Bildungsbewegung von der dort herrschenden Entfremdung verschont und scheint die von ihm erhoffte geschichtsphilosophisch legitimierte Aufgabe, die Herbeiführung der Freiheit, erfüllen zu können. So jedenfalls wollte es Schiller zunächst sehen. Er betrachtete das autonome »Reich der Schönheit« als Zwischenstufe zur realgeschichtlichen Versöhnung, weil es – selbst unberührt von der allgegenwärtigen Zerrissenheit – die Erinnerung an die Möglichkeit der Versöhnung wach hält. Die Kunst ist für Schiller, wie später für Adorno, eine Art Flaschenpost. »Die Menschheit hat ihre Würde verloren, aber die Kunst hat sie gerettet und aufbewahrt« (ebd., 9. Brief). Sie kann »die Freiheit des Geistes beweisen« (ebd., 26. Brief) und dient so als Glücksversprechen und als Ansporn.

Doch in der Konstruktion eines autonomen »Reichs der Schönheit«, jener »Welt des Scheins« und des Spiels steckt eine tiefe Ambivalenz. Die »absolute Immunität« dieses »Reichs« ermöglicht zwar seine Funktion als Erinnerungszeichen und Mahnmal des Glücks, als Flaschenpost also, aber sie verhindert zugleich den Übergang in die Realität und sabotiert damit die ihr zugewiesene geschichtsphilosophische Aufgabe. Schiller hat diese Aporie bei der Niederschrift seiner Briefe offenbar immer deutlicher gespürt und zu korrigieren versucht. Das Resultat waren Risse und Ungereimtheiten in der Argumentation.<sup>23</sup> Die Briefe verwandelten sich unter der Hand, wie Schiller erkennen musste, in eine wahres »Labyrinth der Ästhetik« (ebd., 18. Brief).

Heute liegen die Probleme der schillerischen Konzeption offen zutage. Sie lassen ungewiss erscheinen, ob der autonomen Sphäre der Kunst und ihren eigentümlich losgelösten Wirkungen überhaupt noch irgendeine Art von gesellschaftlicher Funktion zukommt. Nicht nur die von Schiller der Kunst zunächst avisierte Rolle eines Vehikels zur »Verbesserung im Politischen« ist fragwürdig geworden, auch ihr Dasein als »Flaschenpost« will nicht mehr so recht überzeugen. Der Zweifel an der gesellschaftlichen Brauchbarkeit ästhetischer Ereignisse hat sich nach über zweihundert Jahren Autonomieästhetik intensiviert und verbreitert. Inzwischen tangiert er auch die Prämissen einer Pädagogik, die seit Beginn der Moderne ihre Aufgabe darin sieht, die heranwachsende Jugend so auszubilden, dass sie, nach Schleiermachers programmatischer Formel, »tüchtig werde in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten.«<sup>24</sup> Zur Ausbildung der hier geforderten Tüchtigkeit können die ästheti-

schen Wirkungen offensichtlich nicht viel beitragen. Sie scheinen, wie Mollenhauer Anfang der 90er-Jahre konstatierte, »Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht.«<sup>25</sup>

### 3. Die schwankende Praxis der Kunstausbildung und schulischen Kunsterziehung

Aber die ästhetischen Wirkungen scheinen nicht nur unbrauchbar in einem pädagogischen Projekt, das für die Zukunft qualifizieren will, sie lassen sich mit den spezifischen Mitteln dieses Projekts nicht einmal hervorgerufen. Wo die ästhetischen Erfahrungen zum Inhalt eines Curriculums gemacht und mit didaktischen Arrangements »vermittelt« werden sollen, kommt es deshalb immer wieder zu notwendigen Verkürzungen und Zerstückerlungen. Unter den institutionellen Bedingungen formalisierter Instruktion droht das freie Spiel der Verstandes- und Gemütskräfte, das Schiller zum Zentrum der ästhetischen Bildungsbewegung erklärt hatte, in seine Bestandteile auseinanderzufallen. Der ästhetische Zustand, diese experimentelle Form der spürenden Ich-Selbst-Beziehung, verträgt sich einfach nicht mit den Anforderungen einer zweckrationalen Unterrichtung. Was der Unterricht leisten kann, beschränkt sich auf Vorbereitung und Hinführung. Aber selbst unter dieser Prämisse zeigt die Lehrpraxis auf den Akademien und in den Schulen durch die gesamte Moderne hindurch ein auffälliges Schwanken zwischen einseitiger Gemütsbildung und einseitigem Verstandestraining.

Das Dilemma wurde schon sichtbar mit Beginn der werkstattunabhängigen Ausbildung der Künstler auf den Akademien. Die »Académie Royale de Peinture et de Sculpture« z.B., die 1648 ausdrücklich zum Schutz des wahren Künstlers vor den Ansprüchen

23 Vgl. R. Grimminger: Die ästhetische Versöhnung. Ideologiekritische Aspekte zum Autonomiebegriff am Beispiel Schiller. In: J. Bolten (Hrsg.): Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Frankfurt a.M. 1984.

24 F. Schleiermacher: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Weiniger/Schulze. Düsseldorf/München 1957, S. 31.

25 K. Mollenhauer: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 484.

der Zunft gegründet worden war, sicherte sich ihr Monopol vor allem durch den schnellen und zielstrebigem Ausbau eines ausgefeilten Lehrsystems. Schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts erfolgt der Unterricht durchweg nach einheitlichen Regeln.<sup>26</sup> In diesem frühen Akademie-Kontext entsteht auch der berühmte Traktat Le Bruns über die Darstellung von Affekten («Conférence sur l'expression générale et particulière des passions»). Die Abbildungen, die Le Brun diesem Traktat beifügte, zeigen – ganz in der Tradition der Musterbücher – eine Kollektion von schematisierten Beispielköpfen, von denen jeder eine andere Art von Leidenschaft zum Ausdruck bringt: Schmerz, Trauer, Wut, Sehnsucht usw. Über einige dieser Beispielköpfe sind horizontale Hilfslinien gelegt, die konstante Gesichtspeditionen miteinander verbinden und dadurch die Verschiebungen zwischen den jeweiligen Ausdrucksgestalten quantitativ erfassbar erscheinen lassen. Außerdem erlauben diese Hilfslinien, Profil- und Frontansicht zu vergleichen und das eine in das andere zu übertragen. Auf diese Weise hat Le Brun die bildnerische Darstellung von Gemütsbewegungen lehrbar gemacht. Darin gründet sein Ruhm. Seine Köpfe sind heiß begehrt. Sie werden in Lehrbüchern und Zeichenvorlagen über ganz Europa verbreitet und lassen sich sogar in den Gemälden von Greuze und David nachweisen. Doch für den offenbaren Erfolg seiner Lehrmethode bezahlte Le Brun einen hohen Preis. Er besteht in der Vertreibung der Einbildungskraft aus der künstlerischen Produktion. Um den Ausdruck der Leidenschaften, die »expression des passions« in das Curriculum der Akademie einführen zu können, musste er ihn von der inneren Bewegung des tätigen Subjekts abspalten und in ein äußerlich auferlegtes Raster zwingen.<sup>27</sup> Wohin diese curricular bedingte Mechanisierung der künstlerischen Ausbildung führen kann, das zeigt dann im

Jahrhundert darauf die vorherrschende Praxis des schulischen Zeichenunterrichts.<sup>28</sup> Hier spielte das Gemüt und die Phantasie nun endgültig keine Rolle mehr. Das Kopieren von zwei- und dreidimensionalen Vorlagen ist zur bloßen Fingerübung oder, wie es ein Historiker in der Terminologie der Elementargymnastik nannte, zum »Zeichenturnen« verkommen.<sup>29</sup>

An derartige Konsequenzen werden die frühen innerakademischen Kritiker der Le Brunschen Methode der Affektdarstellung sicher noch nicht gedacht haben. Aber in der Tendenz ist ihre Argumentation durchaus schon gegen diese Verfallsformen gerichtet. Sie monieren von Anfang an das Starre und Schematische an Le Bruns Vorschlag, durch das all die feinen individuellen Differenzen im Ausdruck der Leidenschaften notwendig verloren gehen. Doch die Kritik an dem Le Brunschen Verfahren der Affektbehandlung geht weiter als die üblichen Vorbehalte gegenüber dem Akademismus. Sie reicht bis zum prinzipiellen Zweifel an der Möglichkeit, den Bereich der Darstellung von Leidenschaften überhaupt zu unterrichten. Félibien etwa hält die Kunst, auf den Gesichtszügen der Figuren die Leidenschaften der Seele in vollkommener Weise zum Ausdruck zu bringen, für ein solches Geheimnis, dass selbst diejenigen, die diese Kunst beherrschten, es nicht hätten sagen und nicht weitergeben können. Wie sollte man sich sonst erklären, dass die Schüler Raphaels, denen der Meister doch sonst nichts vorenthielt, niemals ihren Figuren die schönen Ausdrucksformen verliehen haben, die seine Bilder so bedeutend machten?<sup>30</sup> Nein, der Ausdruck der Seele, das ist nicht lehrbar. Dafür braucht man mehr als gute Vorlagen und technische Fertigkeiten. Man braucht: Einfühlung und Imagination.

26 Vgl. Th. Kirchner: *L'expression des passions*. Ausdruck als Darstellungsproblem in der Französischen Kunst und Kunsttheorie des 17. und 18. Jahrhunderts. Berliner Schriften zur Kunst, Band 1. Mainz 1991, S. 10ff.

27 Vgl. ebd., S. 33-37.

28 Vgl. W. Kemp: »... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen«. Frankfurt a.M. 1979.

29 Vgl. G. Selle: *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung*. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln 1981.

30 Vgl. Th. Kirchner: *L'expression des passions*. A.a.O., S. 40-42.

Derjenige, der diesen Schluss am radikalsten zieht, ist Le Piles, der große Gegenspieler von Le Brun. Er hält nichts von schematischen Lehrmethoden. Stattdessen plädiert er – modern gesprochen – für Empathie und Selbsterfahrung. Der Maler soll alle Gefühle und Leidenschaften in sich selbst erzeugen und aufmerksam studieren. Nur so könne er sich in die jeweiligen Figuren hineinversetzen und den richtigen Ausdruck der Affekte treffen. Das Resultat werde umso überzeugender und d.h. hier um so wirkungsvoller sein, je mehr es dem Maler gelingt, in demselben Gemütszustand zu sein, wie diejenigen, die er darstellen will. Im Interesse seiner Kunst habe er zunächst sein eigenes Innenleben zu erkunden und zu formen.<sup>31</sup>

Über die Risiken dieses Vorschlags sind sich Le Piles und seine Anhänger durchaus im Klaren. Sie schließen jedenfalls nicht aus, dass der Künstler durch eine Art narzisstischer Versenkung in die eigene Gefühlswelt die Kontrolle über sich verliert und damit auch die reflexive Distanz, die er braucht, um seine Selbsterfahrungen für die künstlerische Arbeit zu nutzen. Um dieser Gefahr einer unproduktiven Selbstverliebtheit zu begegnen, haben Le Piles und seine Mitstreiter als Korrektiv die Verwendung äußerer Hilfsmittel empfohlen, darunter auch einen Spiegel, in dem der junge Maler an seiner eigenen Person die Veränderungen der Gesichtsmuskulatur bei einer Gemütsbewegung verfolgen sollte, um sie anschließend auf dem Umweg über ein Gipsmodell in eine plastische Tonform zu übertragen. Auf diese Weise würde es möglich, eine Sammlung von unterschiedlichen Ausdrucksköpfen anzulegen und nach ihrem Muster jede gewünschte Leidenschaft zu reproduzieren.<sup>32</sup>

Hier schließt sich der Kreis. Le Piles, der dem eigenen Empfinden des Künstlers gegenüber dem akademischen Schematismus der Le Brun'schen Kopiermethode zu ihrem Recht verhelfen wollte, endet nun selbst bei einem objektivierbaren, wenn auch raffiniert

ausgeklügelten Kopierverfahren. Man kann dies als Beleg nehmen für die anfänglich geäußerte Behauptung, dass mit der Verlegung in werkstattunabhängige Einrichtungen die künstlerische Ausbildung ihre bis dahin vorhandene Eindeutigkeit und Sicherheit verliert und anfängt, unruhig hin- und herzuschwanken zwischen Gemütsbildung und Kognitionstraining.

Die gleiche prekäre Konstellation lässt sich auch in der Bauhauspädagogik wiederfinden,<sup>33</sup> und zwar in Gestalt eines Zwiespaltes in der Lehre von Johannes Itten. Dessen Denken und Schaffen bewegt sich nach Wick »in einem Spannungsfeld zwischen Rationalität und Irrationalität.«<sup>34</sup> Am deutlichsten zeigt sich das in den zwei klar unterschiedenen Varianten seines Unterrichts: in den sogenannten Strukturanalysen und den sogenannten Empfindungsanalysen.

Strukturanalyse nennt Wick das Verfahren, mit dem Itten versucht, an ausgewählten Kunstwerken der Menschheitsgeschichte grundlegende und interkulturell gültige Gestaltgesetzmäßigkeiten und Formelemente wie etwa Kompositionsprinzipien, Proportionsregeln, Hell-Dunkel-Schemata oder Richtungskontraste aufzudecken. Das Ziel dieser Anstrengung war die Erforschung des formalen Vokabulars der künstlerischen Sprache. Itten ist überzeugt davon, dass man diese Sprache kennen müsse, wenn man Kunstwerke richtig verstehen will. Diese Überzeugung teilt er mit seinen Bauhauskollegen Kandinsky und Klee. Wie diese verfolgt auch Itten ein den volkerzieherischen Traditionen der Moderne verpflichtetes visuelles »Alphabetisierungsprojekt.«<sup>35</sup> Doch dieses Projekt

31 Vgl. Th. Kirchner: *L'expression des passions*. A.a.O., S. 55-57.

32 Vgl. ebd., S. 58, 242-243.

33 Vgl. R.K. Wick: *Bauhaus-Pädagogik*. Köln 1994; K. Wünsche: *Bauhaus: Versuch das Leben zu ordnen*. Berlin 1989.

34 R.K. Wick (Hrsg.): *Johannes Itten. Bildanalysen*. Ravensburg 1988, S.12.

35 K. Mollenhauer: *Ästhetische Bildung als Kritik, oder: Hatte das »Bauhaus« eine Bildungstheorie?* In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hrsg.): *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt a.M. u.a. 1989, S. 292.

birgt ein Risiko. Die Suche nach dem visuellen Alphabet droht bei Itten, wie schon bei Kandinsky und Klee, in einem Katalog von definierten Form- und Farbbedeutungen zu erstarren. Den Grundformen Quadrat, Kreis und Dreieck zum Beispiel ordnet Itten jeweils eine eindeutige und dauerhafte Symbolik zu. Das Quadrat repräsentiert danach die »materielle Welt der Schwere, des Festen«, der Kreis die »spirituelle Welt der Gefühle, der Beweglichkeit, des Ätherischen und – in der Ableitung – des Wässrigen« und das Dreieck die »intellektuelle Welt der Logik, der Konzentration, des Lichts, des Feuers«. <sup>36</sup> So etwas ist natürlich lehr- und lernbar. Aber der Preis für diese semantische Festschreibung ist hoch. Er besteht nicht nur in der Ausblendung bedeutungstiftender und bedeutungsmodifizierender Kontexte, sondern auch in der Vernachlässigung der für ein Verständnis der künstlerischen Sprache unverzichtbaren Gemütskräfte. Ist das visuelle Vokabular erst einmal in die Form eines Lexikons gebracht, wird nur noch der Verstand gefordert. Es geht um Wissen oder Nichtwissen. Alles andere bleibt unberücksichtigt.

Um nun auch dieses Andere der ästhetischen Erfahrung, die inneren Bewegungen und Gemütszustände, in den Unterricht einzubeziehen, hat Itten die von ihm selbst so genannten »Empfindungsstudien« eingeführt. Im Unterschied zu den intellektuell sezierenden »Strukturanalysen« kommt es bei diesen »Empfindungsstudien« darauf an, den Formausdruck eines Gemäldes gefühlsmäßig zu erfassen. Die Formensprache soll nicht über den Verstand, sondern über die zugehörige Empfindung gelernt werden. Für Itten ist das sogar der Königsweg. Er ist davon überzeugt, dass nur der eine künstlerische Form wirklich verstehen kann, der die Bewegung, aus der sie hervorging, noch einmal wiederholt. Deshalb fordert er seine Schüler auf, die Formverläufe ausgewählter Kunstwerke mit- und nachzuzeichnen. Sie sollen, wie es im Tagebuch von 1917/1918 heißt, »die Bewegung der Meister in die ei-

gene Hand bekommen«. <sup>37</sup> Die Emotionen oder Gefühlsbewegungen, die dabei als inneres Äquivalent der äußeren Reproduktionstätigkeit induziert werden, betrachtet er als eine entscheidende Voraussetzung für die Aneignung des künstlerischen Vokabulars.

Doch auch diese spontane und begriffslose Form der Alphabetisierung ist nicht gefeit gegen Fehlentwicklungen. Sie treten unvermeidlich in dem Augenblick auf, in dem das Verfahren der Empfindungsstudien von seiner strengen Bindung an Kunstwerke gelöst wird. Itten hat diesen zweifelhaften Schritt gelegentlich riskiert. Um, wie er sagt, »den Menschen in seiner Gesamtheit als schöpferisches Wesen aufzubauen«, ist er vor kunstfernen Gymnastikübungen und therapeutischen Lockerungsritualen nicht zurückgeschreckt. Sein Kollege Paul Klee hat diese Praxis mit einem deutlich ironischen Unterton wie folgt beschrieben: »Nachdem Itten einige Gänge gemacht hat, steuert er auf eine Staffelei zu, auf der ein Reißbrett mit einer Lage Schmierpapier steht. Er ergreift eine Kohle, sein Körper sammelt sich, als ob er sich mit Energie ladete und geht dann plötzlich zweimal nacheinander los. Man sieht die Form zweier energischer Striche, senkrecht und parallel || auf dem ersten Schmierbogen, die Schüler werden aufgefordert, das nachzuahmen. Der Meister kontrolliert die Haltung. Dann kommandiert er's im Takt – dann lässt er alle dasselbe Exercitium stehend ausüben. Es scheint eine Art Körpermassage damit gemeint zu sein, um die Maschine auf das gefühlsmäßige Funktionieren hin zu schulen.« <sup>38</sup>

Körpermassage und gefühlsmäßiges Funktionieren auf der einen Seite und rationale Strukturanalyse auf der anderen, das sind die Pole, in die Ittens Lehrverfahren auseinanderfällt. Es ist wieder das gleiche Dilemma wie zu Beginn der modernen Künftlerausbildung. Entweder werden die Gemütskräfte oder die Verstandeskräfte in Bewegung gesetzt. Ihr wechselseitiges Verhältnis zueinander aber bleibt außer Betracht und ungeklärt.

36 Zitiert nach R.K. Wick: Johannes Itten. A.a.O., S. 136.

37 Zitiert nach R.K. Wick, ebd., S. 33.

38 Zitiert nach R.K. Wick, ebd., S. 38.

Daran ändert sich auch nichts, wenn man nun als drittes Beispiel die Geschichte des schulischen Kunstunterrichts heranzieht. Auch hier wieder das bekannte Schwanken. Am besten lässt sich das wohl studieren an dem großen Konflikt, der in den 60er-Jahren in Westdeutschland zur Ablösung des bis dahin dominierenden Modells der musischen Erziehung geführt hat.

Dieses Modell lebt von dem Glauben, die von den technokratischen Engführungen der Moderne verletzte Seele heilen und so den von sich selbst entfremdeten Menschen wieder in die Harmonie mit sich und der Gemeinschaft zurückführen zu können. Die Rechtfertigung für diesen Glauben erblickten die Anhänger des Modells in dem sogenannten »musischen Prinzip«, das sie als wirksames Therapeutikum gegen die pathologischen Folgen der gesellschaftlichen Beschleunigung, der Arbeitsteilung und Zweckrationalität empfehlen. Otto Haase, einem der Chefideologen dieser Richtung, erscheint das Musische dann auch als spezifisches Mittel »von lösender, reinigender und heilender Kraft«. <sup>39</sup> Aber das ist nicht alles. Vom Prinzip des Musischen wird nicht nur erwartet, dass es den an der eigenen Zivilisation erkrankten Menschen der Gegenwart gesunden lasse; es soll darüber hinaus auch als pädagogisches Instrument der Charakter- und Gesinnungsbildung dienen. Seidenfaden hat noch 1962 erklärt: Die musische Erziehung »ist nicht auf die Vermittlung technischen Könnens gerichtet, auch nicht auf die Errichtung eines festen Weltbildes, sondern auf die Formung einer charakterlichen Haltung, einer Gesinnung. Sie steht als dem Ekstatischen, Irrationalen verhaftet in einem Gegensatz zur Welt des Sachdenkens, der Zweckhaftigkeit, des Werktags. Sie hebt den an ihr Teilhabenden in eine höhere Lebenssphäre, aus der er eine größere Lebenspotenz gewinnt, die dann wieder auf den Alltag ordnend ausstrahlt«. <sup>40</sup> Es liegt auf der Hand, dass sich diese Form ästhetischer Erziehung nicht in die Grenzen eines

etablierten Unterrichtsfachs bringen lässt. Musische Erziehung verlangt als »Organ der Lebenshilfe« fächerübergreifende Geltung und ist deshalb auch nur schwer wissenschaftlich zu kontrollieren und zu evaluieren. In der musischen Erziehung ist der bestimmte Bezug zur Sache aufgegeben worden zugunsten eines unbestimmten »Systems der Seelenpflege«. <sup>41</sup>

Das haben die Kritiker in den 60er-Jahren dann auch energisch moniert. Sie haben der musischen Erziehung in scharfer Form Gefühlsschwelgerei, Realitätsverlust und leere Betriebsamkeit vorgeworfen. <sup>42</sup> Die künstlerische Selbsttätigkeit sei in dem machtgeschützten Refugium der musischen Gemeinschaft zu einer Ersatzhandlung verkommen, zur belanglosen Spielerei und zu stimmungsvollem Geklimper. An die Stelle von solch objektlosem und wertblindem Erlebnisnarzissmus solle nun wieder die Beschäftigung mit der Kunst treten. Didaktiker wie Gunter Otto gaben das fächerübergreifende Prinzip des Musischen ohne Zögern auf und plädierten entschieden für die Einrichtung eines klar definierten Unterrichtsfachs »Kunst«. <sup>43</sup> Dieses Unterrichtsfach, das von nun an Kunstunterricht heißt, solle, wie jedes andere Leistungsfach auch, rational geplant werden und überprüfbaren Lernziel- und Erfolgskontrollen unterworfen sein. Was dabei herauskam, lässt sich denken. Die Kunst wird curricular solange traktiert und zugerichtet, bis nichts mehr von ihr übrig bleibt, nur das Unwichtigste, das, was an ihr lehr- und lernbar ist: Verfahrenstechniken und Wissensbestände. Die konstitutive Rolle der Gemütskräfte im Prozess der ästhetischen Bildung und das freie Spiel mit ihnen kommt erst gar nicht in den Blick. Dafür gab es ja auch keine Noten.

Die Vertreibung der Gemütskräfte aus dem Prozess der ästhetischen Bildung hat dann kurz darauf in dem Konzept der »Visuellen Kommunikation« ihren Höhepunkt er-

41 Vgl. ebd.

42 Vgl. Th.W. Adorno: Kritik des Musikanten. In: Ders.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen 1956, S. 62-101.

43 Vgl. G. Otto: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1964; G. Otto: Didaktik der ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974.

39 O. Haase: *Musisches Leben*. Hannover 1951, S. 8.

40 F. Seidenfaden: *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*. Düsseldorf 1962, S. 16f.

reicht. Das puritanische Ziel dieser bislang letzten Form von Bilderstürmerei war die intellektuelle Kritik der optischen Kultur. Ihr fiel selbst die bildende Kunst zum Opfer. Sie galt »als Instrument von Herrschaft«<sup>44</sup> und wurde schließlich nur noch als »Anlass für relevante Aufklärung«<sup>45</sup> akzeptiert. Was an der Kunst interessierte, war ihr Verwertungszusammenhang, ihr gesellschaftlicher Stellenwert, nicht ihre eigentümliche Wirkung und auch nicht ihr Erfahrungsgehalt, ihr, wie Gottfried Boehm sagt, »sinnlich organisierter Sinn«.<sup>46</sup> Im Grunde waren die Kunstwerke bloß noch Lehrstoff für einen sozialwissenschaftlich orientierten Unterricht. Ihre Besonderheit gegenüber den Massenprodukten der Kulturindustrie von den Comics über die Werbung bis zur Popmusik jedenfalls wurde ignoriert.

Auch die Betrachtung der jüngeren Schulgeschichte offenbart also wieder das schon bekannte Dilemma. Wie die Akademieausbildung und die Bauhauslehre, so zeigt auch die Theorie und Praxis des schulischen Kunstunterrichts das irritierende Hin und Her zwischen musischer Seelenpflege und kognitiver Wissensvermittlung, zwischen Gefühlskultur und Verstandeskontrolle, zwischen kreativer Schwärmerei und intellektueller Analyse.

Dieses ständige Schwanken zwischen ihren beiden entgegengesetzten und komplementären Schwundstufen, dem die ästhetische Bildung in der pädagogischen Praxis seit Beginn der Moderne ausgesetzt ist, spricht dafür, dass der ästhetische Zustand, jenes freie Spiel der Verstandes- und Gemütskräfte, in welchem nach Schiller dem Subjekt »das Vermögen zur Menschheit« (F. Schiller, a.a.O., 22. Brief), d.h. das Vermögen zur Selbstbestimmung, zurückgegeben wird, durch herkömmliche pädagogische Maßnahmen kaum herbeigeführt werden kann. Die ästhetische

Erfahrung, dieser Augenblick der Selbstbegegnung, lässt sich weder durch die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten noch durch Gefühlspflege erzwingen. Sie passt tatsächlich, wie Klaus Mollenhauer Anfang der 90er-Jahre polemisch notierte, nicht in die »pädagogische Kiste«.<sup>47</sup>

#### 4. Der Augenblick des Gelingens und seine entwicklungslogischen Voraussetzungen

Wer ästhetische Erfahrungen machen will, hat jetzt, wie der Held in Prousts Roman,<sup>48</sup> im Grunde nur noch zwei Möglichkeiten: Entweder verlässt er sich auf die »mémoire involontaire« oder er sucht den Weg über die produktiv oder rezeptiv tätige Versenkung in ein autonomes künstlerisches Ereignis. Im ersten Fall kommt die ästhetische Erfahrung unverhofft, bei zufälligen und unvorhersehbaren Anlässen wie der taktilen Wahrnehmung eines Höhenunterschiedes zwischen zwei Bodenplatten etwa oder dem Geschmack eines in Tee getunkten Gebäcks. Im zweiten Fall wird sie mit Hilfe der Kunst angestrebt. Die Kunst dient dann als Werkzeug. Sie ist das Vehikel, die »Gemütsregungsmaschine«,<sup>49</sup> die dem interessierten Subjekt helfen soll, den ästhetischen Zustand willkürlich herbeizuführen, den die »mémoire involontaire« nur unwillkürlich entstehen ließ.

Die richtige Handhabung dieses Werkzeuges, d.h. die Herstellung und das Verständnis von Kunst, kosten in der Regel Zeit und Mühe, schon deshalb, weil es keine eindeutigen Gebrauchsanweisungen gibt. In der Produktion wie in der Rezeption von Kunst kann

44 H.R. Möller: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg 1971, S. 23.

45 H. Giffhorn: Politische Bildung durch Kunst. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 10 (1972), S. 75.

46 G. Boehm: Bildsinn und Sinnesorgane. In: neue hefte für philosophie 18/19. Göttingen 1980, S. 119.

47 K. Mollenhauer: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 482.

48 Vgl. M. Proust: Auf der Suche nach der verlorenen Zeit, übers. v. E. Rechel-Mertens. Werkausgabe Band 1-13. Frankfurt a.M. 1964.

49 In Anlehnung an Novalis lapidare Definition der »Poesie« als »Gemütsregungskunst« vgl. Novalis: Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs., hrsg. v. H.-J. Mahl und R. Samuel. Band 2: Fragmente und Studien. München 1978, S. 801.

der ästhetische Zustand nur auf experimentellem Wege erreicht werden, durch vorsichtiges Herantasten und mit viel Gespür. Auf Seiten des Subjekts verlangt diese Vorgehensweise ein subtiles Wechselspiel von Entwurf und Reflexion, Hypothese und Korrektur. Das verstehende wie das produzierende Ich müssen sich ständig beobachten und überprüfen. Jeder neue Schritt verändert die Ausgangslage und zwingt zu neuen Konsequenzen. Erst im Hin und Her von Entwurf und Reflexion, von Spontaneität und Rezeptivität entsteht allmählich die Gewissheit darüber, welche der verwendeten Elemente zusammengehören und welche nicht, wie sie sich wechselseitig tragen, hemmen oder abstoßen.

Wenn dann der neue Zusammenhang sich schließlich einstellt, sieht plötzlich alles anders aus. Im Augenblick des Gelingens fallen die bisherigen im Alltag verfestigten Relevanzordnungen, die vertrauten Wahrnehmungs- und Empfindungsstrukturen zusammen und das Ich findet in den gerade entdeckten Konturen und Kontrasten, den Rhythmen und Intervallen, Farben und Figuren die Spuren seines ungelebten Lebens wieder, die »impressions vraies«, wie sie in der Erinnerungspoetik von Proust immer wieder genannt werden. Das tätige Subjekt erlebt diesen Augenblick wie eine Offenbarung: überwältigt bis zur Auflösung und zutiefst bewegt. Friedrich Nietzsche, der sich auskannte, beschreibt die Wirkung so: »Man hört, man sucht nicht; man fragt nicht, wer da giebt; wie ein Blitz leuchtet ein Gedanke auf, mit Nothwendigkeit, in der Form ohne Zögern, – ich habe nie eine Wahl gehabt. Eine Entzückung, deren ungeheure Spannung sich mitunter in einen Thränenstrom auslöst, bei der der Schritt unwillkürlich bald stürmt, bald langsam wird; ein vollkommenes Außer-sich-sein mit dem distinktesten Bewußtsein einer Unzahl feiner Schauer und Überrieselungen bis in die Fußzehen; eine Glückstiefe, in der das Schmerzlichste und Düsterste nicht als Gegensatz wirkt. Alles geschieht im höchsten Grade unfreiwillig.«<sup>50</sup>

50 F. Nietzsche: *Ecce homo*. Wie man wird, was man ist (1888). In: KSA Band 6. 1980, S. 255-374, hier 339f.

Was Nietzsche hier mitteilt, ist sicher nicht so exzeptionell, wie er selbst glaubt. Von der Antike bis in die Gegenwart sind ästhetische Überwältigungserfahrungen dieser Art immer wieder vorgetragen worden.<sup>51</sup> Nietzsches Niederschrift hat jedoch den Vorteil, die charakteristischen Merkmale der ästhetischen Wirkung besonders deutlich hervortreten zu lassen: die Leibgebundenheit, die starke innere Bewegung und das Gefühl der eigenen Passivität und Entmächtigung. Im ästhetischen Zustand widerfährt dem Subjekt offenbar etwas, das es weder vorhersehen noch steuern kann. Es scheint bloß noch Medium des Geschehen zu sein, nicht mehr der Bestimmer. Für Adorno reduziert sich das Subjekt der ästhetischen Erfahrung dann auch auf kaum mehr als einen »Grenzwert«,<sup>52</sup> ein Minimales, dessen die ästhetische Wirkung bedarf, um sich überhaupt realisieren zu können. Im Grunde läuft das auf ein Verschwinden des Subjekts hinaus. Im Augenblick der ästhetischen Erfahrung scheinen sich die gehärteten und gepanzerten Konturen der Alltagsidentität aufzulösen. Die lebensgeschichtlich unter Mühen und unter Schmerzen etablierten Ichabgrenzungen und damit die Leistungen des gesamten Bildungsprozesses schmelzen dahin. Das bisherige Ich »erlischt«. Seine Rollen, seine Charaktermasken, ja seine Persönlichkeit, diese »oberste Rationalisierung«<sup>53</sup> werden nicht mehr gebraucht. »Es ist ein grandioses Abwerfen«, wie Hugo von Hofmannsthal notierte.<sup>54</sup> Die Konsequenz dieser »Selbstausslöschung«,<sup>55</sup> dieser Abdankung des »principii individuationis« hat Schiller schon in seinen Briefen aufgezeigt. »Im ästhetischen Zustand«,

51 Breton hat die Quintessenz dieser Tradition von Wirkungsbeschreibungen vielleicht am pointier-testen zusammengefasst: »Die Schönheit wird wie ein Beben sein, oder sie wird nicht sein.« A. Breton: *Nadja*. Frankfurt a.M. 1999, S. 125.

52 Vgl. Th.W. Adorno: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M. 1973, S. 250.

53 Th.W. Adorno: *Minima Moralia*. Frankfurt a.M. 1969, S. 76.

54 H. v. Hofmannsthal: *Augenblicke in Griechenland*. In: Ders.: *Gesammelte Werke*, hrsg. v. H. Steiner. Prosa III, Frankfurt a.M. 1952, S. 40.

55 Th.W. Adorno: *Noten zur Literatur II*. Frankfurt a.M. 1965, S. 76.

so resümiert er, »ist der Mensch also Null« (F. Schiller, a.a.O., 21. Brief).

Was bleibt, ist diese innere Bewegung, die Körper und Seele durchzieht, jenes freie Spiel von Verstandes- und Gemütskräften, von dem Kant und Schiller schon gesprochen haben. Das Subjekt dieser Bewegung hat mit dem alten fragmentierten Rollen-Ich des Alltags nicht mehr viel zu tun. Während dieses mit all seinen Plänen und Bedürfnissen gefangen bleibt in den Zwängen der Selbsterhaltung, besitzt das neue, das ästhetische Subjekt die Freiheit, aus sich zu machen, was es will. Es ist keinen Zwecken und keinen moralischen Maximen mehr verpflichtet und unterliegt auch keinen physischen Einschränkungen. Das ästhetische Subjekt ist von allen Bestimmungen frei, schrankenlose Potentialität. Dem entspricht eine Gemütsstimmung, in welcher der Mensch so sehr wie niemals sonst mit sich selbst in Berührung kommt. Das Glück, das ihm dabei widerfährt, wirkt als ob es schlechterdings da sein müsste. »Endlich wirklich!« lautet deshalb auch der Kommentar von Peter Handke.<sup>56</sup>

Natürlich ist dieses ästhetische Ich eine überaus zerbrechliche Konstellation. Aber für die kurze Dauer seines Bestehens besitzt es Unsterblichkeit und erlebt, wie Hofmannsthal in unerreichter Präzision metaphorisch formulierte, die Beglückung »sicher zu schweben im Sturze des Daseins«.<sup>57</sup> Was von dieser Erfahrung mit hinübergeworfen werden kann in die »sogenannt wirkliche Welt«,<sup>58</sup> lässt sich schwer sagen. Vielleicht ist es wirklich nur die Erinnerung an einen Augenblick des »wahren Lebens«<sup>59</sup>, die nicht gleich verloren geht und weiterwirkt in der »Tendenz auf Freisein zu anderem Leben und Spüren«.<sup>60</sup>

Von welchem Alter an Kinder oder Heranwachsende in der Lage sind, ästhetische Erfahrungen dieser Art zu machen und Kulturzeugnisse wie ein Gemälde Dubuffets, ein Klavierstück Schumanns oder eine Videoinstallation Bill Violas angemessen zu rezipieren, ist nicht genau bekannt. Die entwicklungslogischen Voraussetzungen des Kunstverstehens und damit der ästhetischen Bildung im Sinne Kants und Schillers sind trotz vielfältiger Forschungsanstrengungen weithin noch *terra incognita*. Die zahlreich vorliegenden Studien, insbesondere aus dem Bereich der ästhetischen Wirkungsforschung, ergeben jedenfalls kein klares Bild. Doch manches spricht dafür, dass Kinder im Vorschul- und wohl auch im Grundschulalter zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. Zumindest ihre Präferenzen legen das nahe.

Im Bereich der bildenden Kunst z.B. entscheiden sich die Kinder, wenn sie die Wahl haben, meist für szenische und detailreiche Vorlagen und gegen abstrakte Kompositionen. Diese Vorliebe für die gegenständliche Darstellungsart verweist auf das überragende Interesse der Kinder am Thema oder Inhalt der Bilder. Darüber lässt die einschlägige Forschung seit Jahrzehnten keinen Zweifel aufkommen. Schon die Erhebung von Betty Lark-Horovitz aus dem Jahre 1937 dokumentiert den entscheidenden Einfluss der Bildthematik auf das Präferenzurteil der jüngeren Kinder.<sup>61</sup> Daran hat sich bis heute nichts geändert. Was für die Kleinen zählt, ist das Thema oder der dargestellte Stoff. Formale Qualitäten spielen dagegen, wenn überhaupt, nur eine geringe Rolle. Sie werden von den Kindern meist erst gar nicht wahrgenommen, geschweige denn gewichtet. Die Aufmerksamkeit für formale Merkmale wie Harmonie oder Kontrast beispielsweise ist bei ihnen ebenso unentwickelt wie ihre Stil-Sensitivität und ihr Verständnis für emotionale Ausdrucksdimensionen.

56 P. Handke: Phantasien der Wiederholung. Frankfurt a.M. 1983, S. 67.

57 H. v. Hofmannsthal: Der Dichter und seine Zeit (1907). In: Ausgewählte Werke in Bänden. Band 2. Frankfurt a.M. 1957, S. 464.

58 U. Pothast: Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt a.M. 1988, S. 456.

59 Vgl. M. Proust: Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Band 13. A.a.O., S. 308.

60 U. Pothast: Philosophisches Buch. A.a.O., S. 435.

61 Vgl. B. Lark-Horovitz: On art appreciation of children: Preference for picture subjects in general. In: Journal of Educational Research 31 (1937). S. 118-137.

Der Grund für dieses Ungleichgewicht in der Aufmerksamkeit gegenüber Form und Inhalt ist nicht ganz klar. Fast scheint es so, als hätten die Kinder eine Unterscheidung, die ihnen zur Organisation ihrer Symbolspiele gerade noch nützlich war, nun beim Betrachten der Bilder schon wieder vergessen: die Unterscheidung nämlich von Darstellung und Dargestelltem. Genauer: Die Kinder differenzieren offenbar bei ihren Präferenzurteilen nicht (oder zumindest nicht ausreichend) zwischen dem Vergnügen an der sinnlichen Erscheinung des Gegenstandes auf dem Bild (der Darstellung) und dem Vergnügen, das mit dem realen Besitz oder Gebrauch dieses Gegenstandes (dem Dargestellten) verbunden ist. Das Bild des Gegenstandes und der Gegenstand selbst gehen ineinander über.

Zu welchen Konfusionen dies führen kann, zeigt Michael Parsons, der als Erster eine an Piaget und Kohlberg orientierte komplette Entwicklungstheorie der ästhetischen Erfahrung skizziert hat,<sup>62</sup> am Beispiel eines 5 1/2-jährigen Jungen, der sehr angetan war von einer Darstellung, die ziemlich datailliert das Leben auf einer Farm im mittleren Westen der USA schilderte. Auf die Frage, warum er dieses Bild so sehr mag, antwortete der Junge, es würde ihn an seinen Cowboyhut erinnern. Ein Cowboyhut ist aber auf dem Bild gar nicht zu sehen, nur einige Cowboys. Vermutlich haben diese und die dargestellten Pferde die Erinnerung an den geliebten Cowboyhut hervorgerufen. Das reichte offenbar aus, um das Vergnügen, das dem Jungen sein eigener Cowboyhut bereitet, auch auf das Bild zu übertragen. Das Gefallen an dem Bild und das Gefallen an dem Hut wurden in eins gesetzt, obwohl beide ja nun wirklich nicht sehr viel miteinander zu tun haben.

Ähnliches gilt für den Fall eines etwas älteren Mädchens, von dem Parsons auch berichtet. Auch dieses Mädchen mag das vorgelegte Bild, aber nicht, weil sie dadurch an einen Cowboyhut erinnert wird, sondern weil ihr das Leben auf der Farm gut gefallen würde. Sie

hat offensichtlich genauer als der Junge hingesehen, die meisten Details beachtet und auf den ruhigen, friedlichen Charakter des Bildes reagiert. Aber sie hat sich in das Bild hineinprojiziert und damit die Unterscheidung verfehlt zwischen dem Gefallen an dem imaginierten Leben auf der Farm und dem Gefallen an der Erscheinung des Bildes. Deshalb liegt hier der gleiche Fall vor wie im ersten Beispiel. Das Mädchen hat die Attraktivität der Darstellung konfundiert mit der Attraktivität der dargestellten Szene. Sie reagiert auf das Bild fast so, als stünde sie vor einer realen Farm.

Die Vermischung von Dargestelltem und Darstellung, oder genauer: die Gleichsetzung des Vergnügens, das mit dem Besitz des realen Objekts verbunden ist, mit dem Vergnügen, das sein Abbild auslöst, ist charakteristisch für die ästhetische Rezeption in dieser frühen Phase der Entwicklung. Parsons sieht darin die Erklärung für die überragende Bedeutung des Bildgegenstandes und für den komplementären Mangel an Form-, Stil- und Ausdrucksempfinden bei den Kindern. Erst wenn die Kinder unterscheiden können zwischen der Attraktivität der Darstellung und der Attraktivität des Dargestellten, wird sich dieses Missverhältnis ändern. Erst dann sind nämlich die Bedingungen gegeben für die Entstehung von Formbewusstsein und Ausdrucksverständnis und damit für eine angemessene Reaktion auf ästhetische Gebilde. So gut wie alle wichtigen einschlägigen empirischen Studien<sup>63</sup>

62 Vgl. M.J. Parsons: A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children. In: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 3 (1976), S. 305-314.

63 Vgl. P. Machotka: Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference. *Child Development* 1966, 37, 877-885; H. Hinkel: Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zur Bilddbetrachtung. Gießen 1972; H. Gardner/E. Winner/M. Kircher: Children's conceptions of the arts. In: *Journal of Aesthetic Education* 9, No. 3, (1975), S. 61-77; D.A. Deporter & R.D. Kavanaugh: Parameters of children's sensitivity to painting styles. *Studies in Art Education* 20 (1) (1978), S. 43-48; T.G. Carothers/H. Gardner: When children's drawings become art: the emergence of aesthetic production and perception. *Developmental Psychology* 15 (1979), S. 570-580; W.L. Brittain: Creativity, art and the young child. New York 1979; M.J. Parsons: A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children. In: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 3 (1976), S. 305-314.

unterstützen diese Vermutung. Sie registrieren allesamt ein deutliches Anwachsen der für die ästhetische Erfahrungsfähigkeit notwendigen Form- und Ausdruckssensibilität erst in den Jahren der Pubertät. Vorher dominiert das Interesse der Kinder am dargestellten Stoff. Die Aufmerksamkeit und Sensibilität für stilistische Merkmale, Komposition und Expressivität braucht eben ihre Zeit. Sie wächst nur in dem Maße, wie die Kinder fähig werden, die Attraktivität der Darstellung von der Attraktivität des Dargestellten zu differenzieren. Der Augenblick, in dem dies gelingt, ist so etwas wie ein Durchbruch in der Entwicklung ästhetischer Kompetenz. Er ist dann erreicht, wenn sich das interesselose Wohlgefallen, also das Wohlgefallen an der Form der Darstellung, von jeglichem Besitzverlangen getrennt hat und die Kinder nicht nur einen Unterschied machen können zwischen einem dargestellten und einem erinnerten Cowboyhut, sondern auch zwischen einem schönen, der schlecht gemalt ist, und einem hässlichen, der gut gemalt ist.

Natürlich ist die These von der Gleichgültigkeit – um nicht zu sagen: von der Blindheit – der kleinen Kinder gegenüber Form und Stilaspekten und damit auch die These von ihrer Unfähigkeit zur ästhetischen Erfahrung nicht unwidersprochen geblieben. Vor allem Aissen-Crewett<sup>64</sup> hat hierzulande unter Hinweis auf methodische Mängel der einschlägigen Untersuchungen Zweifel an der Gültigkeit der These angemeldet. Und dieser Zweifel ist sicher nicht schlechterdings unberechtigt. In manchen Fällen scheinen die Ergebnisse tatsächlich einigermaßen fragwürdig zu sein. Die auf Expertenurteilen aufgebauten Tests sind im Augenblick ihrer Anwendung schon veraltet, die Eigenschaften des Stimulusmaterials sind ungenügend kontrolliert (Reproduktionen statt Originale, suggestive Fragestellungen, unterschiedliche Vertrautheit mit der Vorlage) und die Operationalisierungen stimmen nicht überein. Fast könnte man den Eindruck haben, dass bei der Untersuchung der ästheti-

schen Rezeptionsentwicklung die methodischen und konzeptionellen Probleme der empirischen, vorzugsweise experimentellen Psychologie besonders schonungslos zum Vorschein kommen. Gleichwohl darf man sich nicht zu falschen Generalisierungen verleiten lassen. Auch wenn die Methoden und damit auch die Ergebnisse einiger dieser Studien in mancher Hinsicht nicht überzeugen, in ihrer Mehrheit sind sie solide und methodisch sauber durchgeführt. Durch ein paar Ausreißer wird die These von der im frühen Kindesalter fehlenden Form-, Stil- und Ausdruckssensibilität noch nicht erschüttert.

Die Unterscheidung zwischen der Attraktivität der Darstellung und der Attraktivität des Dargestellten lernen die Kinder am ehesten wohl im Symbolspiel. Hier entsteht wie von selbst mit der Unterscheidung zwischen dem, was etwas ist oder scheint, und dem, was es bedeutet, das Bewusstsein für Formcharakteristika und die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung. Deshalb ist das Spiel, wie Piaget stellvertretend für viele andere kurz und bündig deklariert, ein »Vorläufer der Kunst«.<sup>65</sup> Die praktischen Folgerungen aus dieser These für die ästhetische Bildung liegen auf der Hand. Um den Kindern den Zugang zur Kunsterfahrung zu öffnen, ist die frühe Förderung der freien Symbol- und Ausdruckshandlungen, die die Kinder in ihren variantenreichen Rollen-, Bau- und Malspielen längst schon vornehmen, der erste Schritt. Er wird unterstützt durch allmähliche, ganz und gar zwanglose, fast beiläufige Begegnungen mit den Werken der bildenden Kunst, der Musik und der Literatur, die zu Hause, im Museum oder im Konzertsaal stattfinden können. Wichtig ist am Anfang nur die Selbstverständlichkeit der Präsenz von Kunst im Bildungsmilieu der jeweiligen Herkunftswelt. Erst später kann dann diese Selbstverständlichkeit noch ergänzt werden durch gesonderte curricular organisierte Unterrichtsveranstaltungen. Sie werden die Vereinseitigungen und Zerstückelungen, zu denen sie aus didaktischen Gründen gezwun-

64 Vgl. M. Aissen-Crewett: *Kunstrezeption bei Kindern. Zur Psychologisch-pädagogischen Grundlegung*. Potsdam 1997.

65 Vgl. J. Piaget: *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart 1969, S. 195f.

gen sind, aber nur dann rechtfertigen können, wenn sie den Bezugspunkt aller ästhetischen Bildungsbemühungen nie aus den Augen verlieren: die überlieferten und zeitgenössischen Werke der Kunst.

### Literatur

- Bräuer, G.: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In: Deutsches Institut für Fernstudien: Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Teil 1. Tübingen 1988;
- Kerbs, D.: Historische Kunstpädagogik. Köln 1976;
- Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994;
- König, J.: Die Natur der ästhetischen Wirkung. In: Ders.: Vorträge und Aufsätze, hrsg. v. G. Patzig. Freiburg 1987;
- Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990;
- Mollenhauer, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim 1996;
- Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 443-461;
- Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 481-494;
- Otto, G. (Hrsg.): Texte zur ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975;
- Parmentier, M.: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung 33 (1993), S. 303-314;
- Winnicott, D.W.: Playing an Reality. London 1971. Dt.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1985.

## Anthropologie, pädagogische

Seit den Anfängen abendländischen Denkens besteht zwischen Anthropologie und Pädagogik ein Zusammenhang. Obwohl es den Begriff »Anthropologie« erst seit dem 16. Jahrhundert gibt<sup>1</sup> und seine *Verwendung* »avant la lettre« nicht unproblematisch ist,<sup>2</sup> sind die Beziehungen zwischen Pädagogik und Anthropologie in Plantons *Politeia* und in den entsprechenden Schriften des Augustinus und des Thomas von Aquin offensichtlich.<sup>3</sup> Bei Comenius im 17. Jahrhundert, bei Rousseau<sup>4</sup> und Pestalozzi,<sup>5</sup> bei Kant und Herbart,<sup>6</sup> Humboldt<sup>7</sup> und Schleiermacher im 18. und 19. Jahrhundert sind sie unübersehbar.<sup>8</sup> Im 20. Jahrhundert gewinnen Anthropologie und anthropologische Betrachtungsweise in vielen Wissenschaften,<sup>9</sup> insbesondere in der Philosophie, stark an Bedeutung. Max Scheler beschreibt den Ausgangspunkt für dieses Interesse an Anthropologie mit folgenden Worten: »Wir sind in der ungefähr zehntau-

sendjährigen Geschichte das erste Zeitalter, in dem sich der Mensch völlig und restlos »problematisch« geworden ist; in dem er nicht weiß, was er ist, zugleich aber auch weiß, dass er es nicht weiß.«<sup>10</sup> Diese Lage wird zum Ausgangspunkt der pädagogischen Anthropologie,<sup>11</sup> die seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem wichtigen Bereich pädagogischen Wissens wird.<sup>12</sup>

### 1. Vervollkommnung des Unverbesserten. Grundzüge pädagogischer Anthropologie im 18. und 19. Jahrhundert

Seit Beginn der modernen Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert kommt es zu einer Verknüpfung von Anthropologie und Pädagogik. Diese Verbindung findet sich bei vielen bedeutenden Pädagogen dieser Zeit.<sup>13</sup> Ihr zugrunde liegt die Überzeugung, das Ziel anthropologischen Wissens sei die Vervollkommnung des Menschengeschlechts, das Ziel der Pädagogik die Vervollkommnung des Einzelnen. Keines der beiden Ziele sei ohne das andere erreichbar. Die beiden Strategien der Vervollkommnung des Einzelnen und der Gattung sind Bildung und Arbeit.<sup>14</sup> Bildung

1 Vgl. O. Marquard: Anthropologie. In: J. Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1. Darmstadt 1971, S. 326-374.

2 H. Plessner: Anthropologie II. Philosophisch. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG), Band I. Tübingen 1957, Sp. 411.

3 Vgl. H. Scheuerl: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart 1982.

4 Vgl. M. Rang: Die Lehre vom Menschen. Göttingen 1959; A. Schäfer: Rousseau: Pädagogik und Kritik. Weinheim 1992.

5 Vgl. F. Osterwalder: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Weinheim/Basel 1996.

6 Vgl. D. Benner: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München 1986; D. Benner (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte. Band 2: Interpretationen. Weinheim 1997.

7 Vgl. D. Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim/München 1990.

8 Siehe hierzu Ch. Wulf (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim 1996.

9 Vgl. H.-G. Gadamer/P. Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie. 6 Bände. Stuttgart 1972-1975.

10 M. Scheler: Zur Idee des Menschen. Gesammelte Werke. Band 3. Bern 1955, S. 62.

11 Vgl. Ch. Wulf/J. Zirfas (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994.

12 Vgl. J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991.

13 Vgl. Ch. Wulf (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. A.a.O.

14 Vgl. Ch. Lüth/Ch. Wulf (Hrsg.): Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat. Weinheim 1997.

wird zur Arbeit am Selbst; Arbeit am Selbst wird zur individuellen Voraussetzung gesellschaftlicher Arbeit. Während im Christentum Erbsünde und Böses an die Grenzen menschlicher Vervollkommnung erinnern, tritt in der Aufklärung das Bewusstsein von der menschlichen Unverbesserlichkeit in den Hintergrund. Bei näherem Hinsehen finden sich jedoch bei repräsentativen Denkern dieser Zeit auch zahlreiche Hinweise auf die Grenzen der Vervollkommnung. Bildung wird von einer Strategie der Perfektibilität zu einer Strategie der Vervollkommnung des Unvollkommenen.<sup>15</sup>

Zwischen 1750 und 1850 geben die traditionellen metaphysischen Ordnungssysteme den vertrauten Ordnungen nicht länger den gewohnten Schutz. Auch die überkommenen Lebensformen mit ihrer Einheit von Leben und Lernen, Erziehung und Sozialisation sind nicht mehr zeitgemäß. Erforderlich wird die selbsttätige, selbstbezügliche Bestimmung des Menschen. Auf der Grundlage seiner Auffassung von Natur, Gesellschaft und Mensch entwickelt Rousseau im *Emile* das Programm einer anthropologisch fundierten experimentellen Erziehung des natürlichen Menschen in der pädagogischen Provinz.<sup>16</sup> Doch es gelingt Rousseau nicht, seinen Zweifel an den Möglichkeiten des Fortschritts und der Vervollkommnung der menschlichen Gattung zu überwinden. Auch Kant sieht die in der Vervollkommnung des Unverbesserlichen liegende Ambivalenz der Pädagogik. Einerseits gilt: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht ... Da die Erziehung aber den Menschen einiges lehrt, teils einiges auch nur bei ihm entwickelt: so kann man nicht wissen, wie weit bei ihm die Naturanla-

gen gehen.«<sup>17</sup> Andererseits gilt: »... aus so krummen Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts gezimmert werden. Nur die Annäherung zu dieser Idee ist uns von der Natur auferlegt. Die Rolle des Menschen ist also sehr künstlich.«<sup>18</sup> Was der Mensch ist, ist also abhängig davon, was er sein soll und was er sein kann. Er ist nichts von sich aus und muss alles, was er ist und was er werden soll, aus sich machen, und stößt dabei immer wieder an seine Grenzen.

Auch Pestalozzi betont die in der Notwendigkeit zur menschlichen Selbsthervorbringung liegenden anthropologischen Voraussetzungen für Erziehung und Bildung. Der Mensch ist Schöpfer und Geschöpf in einem. Das in diesem Selbstverständnis zum Ausdruck kommende anthropologische Bedingungsgefüge begrenzt die Möglichkeiten der Perfektibilität. Mit der menschlichen Vervollkommnung ist stets auch die menschliche Unverbesserlichkeit gegeben. In Pestalozzis »Nachforschungen« wird diese Antinomie deutlich gesehen: »Soviel sah ich bald, die Umstände machen den Menschen, aber ich sah eben sobald, der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. So wie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken. Ich suche jetzt, dieses Gemisch von Zufall und Freiheit, welches das Geschick meines Daseins auf Erden zu sein scheint, mir selbst näher zu entwickeln, und fragte mich zuerst, wie bin ich das, was ich wirklich bin? Wie kommt der Mensch dahin, dass er wirklich ist, was er ist?«<sup>19</sup> Die Möglichkeit zur Selbst-

15 Kritisch dazu: D. Kamper/Ch. Wulf (Hrsg.): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit*. Frankfurt a.M. 1994.

16 Vgl. J.-J. Rousseau: *Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité* (1755). Kritische Ausgabe von H. Meier. Paderborn 1984. J.-J. Rousseau: *Emile oder über die Erziehung* (1762), hrsg. v. M. Rang. Stuttgart 1990.

17 I. Kant: *Über Pädagogik A 7f.* In: *Werke* in 6 Bänden, hrsg. v. W. Weischedel. Band 6. Frankfurt a.M. 41982, S. 699.

18 I. Kant: *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. Band IX, hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M. 41982, S. 41.

19 J.H. Pestalozzi: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. In: J.H. Pestalozzi: *Sämtliche Werke*. Band 12, hrsg. v. A. Buchenau/E. Spranger/H. Steltbacher. Berlin 1938, S. 57.

vervollkommnung liegt darin begründet, dass Menschen sich selbst entwerfen, sich Ziele geben und auf ihre Verwirklichung hinwirken können.

Auch für Humboldt spielt das Verhältnis von Anthropologie und Bildung, von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit eine wichtige Rolle. Sein Ziel ist vor allem die Vervollkommnung des Individuellen. Diesem dienen Anthropologie und Bildungstheorie. Menschenbildung ist ohne Menschenerkenntnis nicht möglich. Das Verhältnis zwischen Anthropologie und Bildungstheorie wird von Humboldt als kontingent angesehen, d.h. als eine Verbindung von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit, in deren Rahmen es mehrere Alternativen gibt, eine Möglichkeit durch eine Entscheidung zu verwirklichen. In der Erforschung unterschiedlicher Kulturen, Gruppen und Individuen entsteht ein anthropologisches Wissen. Dieses trägt zu einem besseren Verständnis der einzelnen Kulturen, Gruppen oder Personen bei. Durch die Kenntnis des Ähnlichen wächst die Kenntnis von Kontingenzen und damit von Möglichkeiten der Selbsterkenntnis. Die Bemühung um das Andere führt zum Verständnis des Eigenen und seiner Möglichkeiten. Jedes Individuelle hat nur eine Ausprägung, die sich in einem kontingenten Verhältnis zum Ähnlichen und Fremden verstehen lässt. Diese Kontingenzerfahrung zwischen dem eigenen Individuellen und dem Anderen ist ein wesentliches Moment im Bildungsprozess. Anthropologische Erkenntnis ist für Humboldt nicht nur ein Wissen um des Wissens willen, sondern auch eine Erkenntnis zur Anbahnung von Bildungsprozessen, deren Ziel die Vervollkommnung des Individuellen ist.

Da die Aufgabe anthropologischer Forschung in der Erkenntnis des »Charakters« verschiedener Gesellschaften, Menschengruppen und Individuen gesehen wird, bedarf es einer genaueren Bestimmung des Begriffs. Humboldt sieht sie durch Mannigfaltigkeit in Einheit gegeben, wenn er schreibt: »Was sich in der Seele des Menschen bewegt, seine Gedanken, Empfindungen, Neigungen und Entschlüsse, und wie, in welcher Folge und

Verknüpfung sie wirken, sind also die Punkte, worin sein Charakter besteht – das Verhältnis und die Bewegung seiner Kräfte, zugleich und als Eins gedacht.«<sup>20</sup> Diese Mannigfaltigkeit in Einem macht das Spezifische jedes Charakters – seine Gestalt – aus. Ihre innere Einheit und Struktur gilt es zu erkennen. Sie ist der Ausgangspunkt der Handlungen des Einzelnen. Sie bildet zugleich auch die Grenze der Angemessenheit allgemeiner anthropologischer Aussagen und verweist auf die Notwendigkeit mimetischer Annäherung an das anders nicht Erfassbare des Individuellen.

Der vergleichenden Anthropologie obliegt es, den »Charakter« aus den »Äußerungen des ganzen Menschen« zu rekonstruieren. Dabei gilt es, seine individuellen Merkmale, das Verhältnis der ihn bewegenden Kräfte, seine »innere Beschaffenheit und Vollkommenheit«, weniger seine »Tauglichkeit« zu »äußeren Zwecken« zu erfassen. Entscheidend ist es, in seiner Erforschung das Zufällige vom Wesentlichen zu trennen, ihn in seiner zeitlichen Genese zu sehen und seine geschichtliche Bedingtheit und Zukunftsoffenheit zu begreifen. Schließlich gilt es, die Vielfalt der Erscheinungen in die »höchste Einheit« zusammenzuziehen. Der Anthropologie kommt somit die Aufgabe zu, »den Umfang der, ohne Verletzung der Idealität, möglichen Verschiedenheit im Menschengeschlecht zu erforschen.«<sup>21</sup> Ergänzt wird diese Bestimmung durch den Anspruch, »die mögliche Verschiedenheit der menschlichen Natur in ihrer Idealität auszumessen; oder, was dasselbe ist, zu untersuchen, wie das menschliche Ideal, dem niemals Ein Individuum adäquat ist, durch viele dargestellt werden kann.«<sup>22</sup>

Ziel anthropologischer Forschung ist also die Erkenntnis der Mannigfaltigkeit und das Zusammenfügen der Vielheit zu einem komplexen Verständnis des Menschen, das nicht

20 W. v. Humboldt: Das achtzehnte Jahrhundert. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel. Band 1. Darmstadt<sup>3</sup>1980, S. 453.

21 W. v. Humboldt: Plan einer vergleichenden Anthropologie. A.a.O., S. 254-355.

22 Ebd., S. 350.

darauf gerichtet ist, Widersprüche durch Vereinfachung und Abstraktion auszuschalten. Anthropologie bemüht sich um eine komplexe Sicht des Menschen. Sie richtet sich daher auf die zwischen den Kulturen, den verschiedenen historischen Epochen, Gruppen und Individuen gegebenen Differenzen. Diese muss sie benennen, herausarbeiten und auf den Begriff bringen, ohne dadurch die Sicht auf das Gemeinsame, erst Differenzen Ermöglichende aus den Augen zu verlieren.

Im Zentrum der Anthropologie steht die Erforschung des Individuellen mit den Unterschieden, die dieses erst konstituieren. Dabei handelt es sich um: Unterschiede zwischen den Menschen im Hinblick auf ihre Beschäftigung, die Ergebnisse ihres Fleißes und die Art ihrer Bedürfnisbefriedigung, Unterschiede im Äußeren, im Körperbau und Verhalten, in der Physiognomie, der Sprache und den Gebärden, Unterschiede zwischen den Geschlechtern in bezug auf Körperbau, intellektuelle Fähigkeiten, ästhetischen Charakter, Empfindungsvermögen und Willen.

Trotz ihrer Fokussierung auf das Individuelle zielt die anthropologische Erkenntnis auch auf ein synthetisches Verständnis der Gesamtheit des Menschen. Als Sinn menschlichen Lebens wird die Bildung der Kräfte angesehen.<sup>23</sup> Diese Kräfte unterscheiden das Organische vom Anorganischen und sind charakteristisch für alles Lebendige. Mit jeder Individuation sind sie in unterschiedlicher Weise gegeben. Sie sind es, die der Bildung bedürfen und die zugleich die Bildsamkeit ausmachen. Menze bestimmt ihre anthropologische und bildungstheoretische Bedeutung zutreffend: »Die Kraft als das Apriori im Menschen bedeutet also, dass der Mensch seiner Natur nach Tätigkeit, Energie ist, dass er als Mensch immer als ein Tätiger erscheint, dass die so verstandene Tätigkeit der Grundzug seines Wesens ist.«<sup>24</sup> Diese Kraft ist Bedingung jedes Menschen und jedes Lebewesens. Als solche bleibt sie rätselhaft und unergründlich.

Insofern diese (Lebens-)Kraft das Individuum konstituiert, treibt sie auch seine Bildungsprozesse voran. Bildungsprozesse sind energetisch. Sie werden dadurch gestaltet, dass sich die menschliche Energie auf ein Außen richtet. »Da jedoch bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich. Daher entspringt das Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern ...«<sup>25</sup> Die innere Natur des Menschen bedarf also eines Außen, um sich zu bilden. Menschliches Denken und Handeln kann sich nur mit Hilfe der Bearbeitung eines Außen, eines »NichtMenschen, d.i. der Welt«, gestalten. Nur durch die Arbeit an einem Außen kann die mit der energetischen menschlichen Struktur gegebene Unruhe befriedigt werden und eine »innere Verbesserung und Veredlung« geschehen. Bildung heißt »Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung«.<sup>26</sup>

Zwar werden bei Humboldt Anthropologie und Bildung schon eng aufeinander bezogen, doch entsteht pädagogische Anthropologie als Teilbereich der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft erst im zwanzigsten Jahrhundert.

## 2. Die phänomenologische, die integrative und die philosophische pädagogische Anthropologie der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Pädagogische Anthropologie war nie eine einheitliche Disziplin; »sie existierte nie infolge einer für ihren Bereich verbindlichen Gründungsschrift; sie existierte weder in eindeutiger Abgrenzung zur philosophischen und theologischen Anthropologie noch zu

23 Vgl. D. Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. A.a.O.

24 C. Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965, S. 100.

25 W. v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. A.a.O., S. 235.

26 Ebd., S. 235.

den ›Regionalanthropologien‹ von Psychologie, Soziologie, Biologie und Medizin; noch existierte sie in strengem Sinne nach ›innen‹ in deutlicher Differenz zu anderen Auffassungen von »Erziehung und Pädagogik«. Unter anderem sollte pädagogische Anthropologie Erziehung anthropologisch begründen, relevantes empirisches Wissen verschiedener Disziplinen integrieren, einen komplexen Begriff des Lernens und der Personagenese entwickeln.

Will man die Entwicklung der pädagogischen Anthropologie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts darstellen,<sup>27</sup> so lassen sich vier große Strömungen unterscheiden: eine phänomenologische, eine integrative, eine philosophische und eine historisch-reflexive pädagogische Anthropologie.<sup>28</sup>

Über Vorformen pädagogischer Anthropologie, zu denen Herman Nohls »Pädagogische Menschenkunde«<sup>29</sup> von 1927 und Wilhelm Flitners »Allgemeine Pädagogik«<sup>30</sup> von 1933 gehören, entwickelt sich die *phänomenologisch* orientierte pädagogische Anthropologie in den fünfziger Jahren durch Martinus Langevelds Studien zur Anthropologie<sup>31</sup> und Otto-Friedrich Bollnows Aufarbeitung existenzieller Phänomene wie Begegnung, Ehrfurcht, Stimmung, pädagogische Atmosphäre, Raum.<sup>32</sup> Hier knüpfen später in unterschiedlicher und eigenständig

weiterführender Weise Autoren wie Käthe Meyer-Drawe<sup>33</sup> und Wilfried Lippitz<sup>34</sup> an.

Von dieser Orientierung grenzen sich in den sechziger Jahren die anthropologischen Ansätze ab, die auf die Integration anthropologischer Forschungen einzelwissenschaftlicher Disziplinen in die Pädagogik zielen. Leitende Gesichtspunkte sind dabei die Kriterien Bildsamkeit und Bestimmung sowie Entwicklung und Erziehung. Ziel dieser Bemühungen ist es, pädagogisch relevante Ergebnisse der Humanwissenschaften in die Erziehungswissenschaft einzubringen und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu vermitteln. Dabei entsteht eine kaum lösbare Spannung: Entweder es gelingt die Integration der Forschungsergebnisse anderer Disziplinen, dann bleiben häufig innerpädagogische Probleme ungelöst; oder aber es werden pädagogische Problemkonstellationen erarbeitet, dann werden aus anderen Humanwissenschaften stammende weiterreichende Perspektiven vernachlässigt. Mit beiden Schwierigkeiten sehen sich Andreas Flitner,<sup>35</sup> Heinrich Roth und Max Liedtke konfrontiert. So stößt Roth auf diese Probleme bei seinem Versuch, den Lernbegriff in den Mittelpunkt seiner anthropologischen Arbeiten zu stellen und mit seiner

27 Vgl. Ch. Wulf/J. Zirfas: Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: Dies. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. A.a.O., S. 12.

28 Vgl. Ch. Wulf: Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994.

29 H. Nohl: Pädagogische Menschenkunde. In: Handbuch der Pädagogik. 2. Band. Langensalza 1929, S. 51-75.

30 W. Flitner: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950.

31 M.J. Langeveld: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze. Heidelberg 1959; M.J. Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1960; M.J. Langeveld: Studien zur Anthropologie des Kindes. Braunschweig 1964.

32 O.-F. Bollnow: Begegnung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955), S. 10-32; Ders.: Die Ehrfurcht. Essen 1975; Ders.: Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt a.M. 1941; Ders.: Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg 1964; Ders.: Mensch und Raum. Stuttgart 1963.

33 W. Lippitz/K. Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a.M. 1987; K. Meyer-Drawe: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1984.

34 W. Lippitz: Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1980; W. Lippitz/J. Plau: Tasten, Gestalten, Genießen. Einführung in konkretes pädagogisch-anthropologisches Denken an Unterrichtsbeispielen aus der Grundschule. Königstein 1981; W. Lippitz/Ch. Rittelmeyer (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1989.

35 Vgl. A. Flitner (Hrsg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Heidelberg 1963.

Hilfe erfahrungswissenschaftliche Befunde aus der Psychologie und anderen Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaft zu integrieren.<sup>36</sup> Liedtke und andere Autoren begegnen den Schwierigkeiten bei ihren Bemühungen, die evolutionstheoretische Perspektive in die pädagogische Anthropologie einzuführen und damit Evolution, Geschichte und Pädagogik aufeinander zu beziehen.<sup>37</sup>

Im Unterschied zu diesen Untersuchungen geht der philosophisch orientierte Ansatz auf die Philosophische Anthropologie zurück, vor allem auf die Arbeiten Max Schelers,<sup>38</sup> Helmuth Plessners,<sup>39</sup> und Arnold Gehlens.<sup>40</sup> In dieser Tradition, für die in der Erziehungswissenschaft Heinrich Döpp-Vorwald<sup>41</sup> und Otto-Friedrich Bollnow<sup>42</sup> und Werner Loch<sup>43</sup>

stehen, bemüht man sich herauszuarbeiten, was einzelne Erziehungsphänomene vom Wesen des Menschen offenbaren und welche Bedingungen zur Verwirklichung von Erziehung vorliegen müssen. Untersucht wird die den Menschen formende Kraft erzieherischen Handelns. Zum Thema wird der Mensch als zu erziehender (Modalität des Potentiellen), als erziehender (Modalität des Aktuellen) und als bereits erzogener (Modalität des Habituelen). Ziel dieser Position ist es, den Menschen als offene Frage, d.h. als bildungsbedürftig und als bildungsfähig, als homo educandus und als homo educabilis zu begreifen und die anthropologischen Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung zu bestimmen. In der philosophischen Anthropologie entwickelte Fragestellungen und Erkenntnisse werden für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht. Der Mensch wird als die »produktive Stelle« der Hervorbringung von Kultur begriffen. Aus der Interpretation von Kultur wird ein Beitrag zur menschlichen Selbstausslegung gewonnen. Einzelphänomene wie Angst, Zeit und Raum werden in anthropologischer Perspektive interpretiert und ihre pädagogische Relevanz erarbeitet. Ergebnisse der Einzelwissenschaften werden untersucht und auf ein übergreifendes Gesamtverständnis des Menschen bezogen.

Loch<sup>44</sup> und Bollnow<sup>45</sup> unterscheiden »pädagogische Anthropologie« und »anthropologische Pädagogik«. Unter »pädagogischer Anthropologie« versteht Bollnow eine integrale und basale, eher empirisch ausgerichtete Anthropologie, die Phänomene der Erziehung unter der Fragestellung bearbeitet, was sie für das Gesamtverständnis des Menschen leisten. Hierunter fallen die Bemühungen, die die pädagogische Relevanz einer Anthropologie verdeutlichen und die Erziehungsbedürftigkeit des (biologischen, gesellschaftlichen, psychologischen, historischen, religiösen) Menschen untersuchen. Als »anthropologische Pädagogik« werden solche Arbeiten bezeichnet, die

36 Vgl. H. Roth: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966; H. Roth: Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.

37 Vgl. M. Liedtke: Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie. Göttingen 1991; G. Miller-Kipp: Wie ist Bildung möglich? Weinheim 1992; Zeitschrift für Pädagogik: Pädagogische Anthropologie 40 (1994) 2; J. Uher (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. Erlangen 1995 (Erlanger Forschungen, Reihe A. Band 73); D.C. Rowe: Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. Weinheim 1997; D. Neumann/A. Schöppe/A.K. Treml (Hrsg.): Evolutionäre Ethik und Erziehung. Stuttgart 1999.

38 M. Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt 1928.

39 H. Plessner: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin 1928; H. Plessner: Gesammelte Schriften. Band 1-10, hrsg. v. G. Dux/O. Marquard/E. Ströker. Frankfurt a.M. 1980ff.

40 A. Gehlen: Der Mensch. Seine Natur und Stellung in der Welt. Wiesbaden 1986.

41 H. Döpp-Vorwald: Erziehender Unterricht und menschliche Existenz. Darmstadt 1968; H. Döpp-Vorwald: Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966) 11, S. 994-1015.

42 O.-F. Bollnow: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965; O.-F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik. Stuttgart 1983.

43 W. Loch: Die anthropologische Dimension in der Pädagogik. Essen 1963; W. Loch: Pädagogische Anthropologie. In: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin 1965, Sp. 95-106.

44 W. Loch: Die anthropologische Dimension in der Pädagogik. A.a.O., S. 82f.

45 O.-F. Bollnow: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. A.a.O., 45ff.

die anthropologische Relevanz der Pädagogik herausarbeiten und Beiträge zur Phänomenologie der Erziehung liefern.<sup>46</sup>

Eine anthropologische Betrachtungsweise soll im Folgenden entwickelt werden. Bei ihr »handelt es sich nicht um eine neu zu begründende Disziplin, nicht um einen besonderen Zweig, der dann im ganzen der Pädagogik eine besondere Aufgabe zu erfüllen hätte, sondern um eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise, ... die von sich aus kein Ordnungsschema zu liefern imstande ist, das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenfügen erlaubte. Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion. ... Was sie herausarbeitet, sind immer nur einzelne Aspekte, sich von bestimmten Gesichtspunkten ergebende anthropologische Zusammenhänge.«<sup>47</sup> Diese Zielsetzung ist nicht von allen anthropologisch orientierten Pädagogen akzeptiert worden. Doch bilden sie die Gemeinsamkeit einer pädagogischen Forschungsrichtung, die versucht, den Menschen von der Erziehung her und die Erziehung vom Menschenbild her zu verstehen, und die andererseits zu klären versucht, welche Methodik und Systematik dafür erforderlich ist. Auch wenn Bollnow nicht die systembildende Funktion dieser Bemühung betont, so enthält das Programm pädagogischer Anthropologie einen systematischen Anspruch, »dessen heimlich geteilte Voraussetzungen wohl das *eigentliche* Problem der anthropologischen Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik sein dürfte, die ihr Wissen und Handeln zunächst historisch im Hinblick auf ein mögliches »Bild vom Menschen« zu ordnen und zu reduzieren gedenkt, um daran anschließend systematisch das Insgesamt pädagogischer Kategorien einer wissenschaftlichen anthropologischen Überprüfung zu unterwerfen.«<sup>48</sup> Die Pädagogische

Anthropologie dieser Zeit dachte prinzipiell systematisch, um Erziehung und Bildung auf ein Fundament von Gewissheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können. In diesem Sinne unterschlug sie die Historizität der Menschenbilder und den Pluralismus der Denkansätze im Verhältnis von Mensch und Erziehung.

In den achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts setzt hier die Historische Anthropologie an, die sich zunächst am Rande und dann in den neunziger Jahren im Rahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als reflexive historisch-pädagogische Anthropologie entwickelt.<sup>49</sup> Letztere entfaltet sich in Auseinandersetzung mit den anthropologischen Forschungen in den Kulturwissenschaften. Da dieser Ansatz auch am Anfang des einundzwanzigsten Jahrhunderts die Forschungen in der Pädagogischen Anthropologie nachhaltig bestimmt, soll er im nächsten Abschnitt ausführlich behandelt werden.

Überblickt man von heute aus die Bemühungen der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre, eine pädagogische Anthropologie als einen eigenen Bereich der Erziehungswissenschaft zu entwickeln, so erscheinen sie als eine Mischung nach wie vor wichtiger Fragestellungen und Erkenntnisse und durch den Gang der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung überholter Probleme. Bei aller Wertschätzung im Allgemeinen soll im Folgenden eine Reihe kritischer Einwände gegen diese Bemühungen erhoben werden, die zur Entwicklung einer historisch orientierten reflexiven pädagogischen Anthropologie geführt haben. So hat Pädagogische Anthropologie die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend reflektiert; sie hat den Zusammenhang zwischen den von ihr entwickelten Grundbegriffen und den deren Bedeutung bedingenden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht ausreichend bedacht. Dies gilt beispielsweise für Begriffe wie

46 Allerdings hat sich diese Unterscheidung im weiteren nicht durchgesetzt.

47 Ebd., S. 49ff.

48 J.-E. Pleines: Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik. Kastellaun 1976, S. 190.

49 Vgl. Ch. Wulf (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994; Ch. Wulf: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.

Offenheit, Bildsamkeit und Bestimmung. Zwar hat Pädagogische Anthropologie unter dem Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Geschichtlichkeit ihrer Bemühungen gesehen, jedoch nicht entschieden genug im Sinne doppelter Historizität betont. Zudem hat sie unter Geschichte vor allem Geistes- und Ideengeschichte, weniger jedoch Sozial- und Mentalitätsgeschichte verstanden. In der Pädagogischen Anthropologie überwog die Vorstellung, man könne das von den Humanwissenschaften erarbeitete anthropologische Wissen in die Erziehungswissenschaft einführen und dabei zu einem für Erziehung und Bildung relevanten Ganzen zusammenfassen. Dabei sollte ein interdisziplinär erzeugtes Wissen entstehen. Weitgehend ungeklärt blieben Fragen, die die Grenzen Pädagogischer Anthropologie markieren: Kann man heute überhaupt noch von einer Ganzheit des Menschen bzw. des anthropologischen Wissens ausgehen? Wie kann die Integration disziplinär erarbeiteten Wissens unter pädagogischen Fragestellungen erfolgen? Der Anspruch pädagogischer Anthropologie, Aussagen über *den* Menschen bzw. *das* Kind oder *den* Erzieher zu machen, wurde nicht und kann prinzipiell auch nicht eingelöst werden. Derartige universalistische Ansprüche bedürfen historischer, kultureller und epistemologischer Relativierung; andernfalls erscheinen sie als unzulässige Fiktionen und Phantasmen mit Macht- und Herrschaftsansprüchen. Wegen ihrer Orientierung am *ganzen* Menschen und den damit verbundenen Kontingenzen und Kontinuitäten hat die pädagogische Anthropologie die Bedeutung von Differenz, Diskontinuität und Pluralität zu gering geschätzt. Sie ging entweder davon aus, Aussagen über das Wesen des Menschen machen oder erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse über den Menschen in Erziehungs- oder Bildungssituationen gewinnen zu können. Der konstruktive Charakter ihrer Vorstellungen und Begriffe wurde dabei kaum reflektiert. Ebenso wenig wurde Anthropologiekritik in die bisherige Pädagogische Anthropologie einbezogen. Vielmehr sahen die Vertreter Pädagogischer Anthropologie

in der Anthropologie einen Referenzrahmen mit quasi universeller Geltung. Dies war um so mehr der Fall, als wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen wie der Positivismus-, Hermeneutik-, Systemtheorie-, Strukturalismus- und Postmoderne-Streit der siebziger, achtziger und frühen neunziger Jahre mit ihren Auswirkungen auf die Relativierung des Wissens noch nicht stattgefunden hatten. So begriff sich Pädagogische Anthropologie häufig als eine positive Anthropologie, die Grundlagen für Erziehung und Bildung schaffen wollte. Die von der Anthropologiekritik herausgearbeitete Einsicht in die Unmöglichkeit positiver Anthropologie und in die Fruchtbarkeit negativer und dekonstruktiver Pädagogischer Anthropologien entstand erst später.<sup>50</sup> Bis dahin blieb die Pädagogische Anthropologie philosophie- und wissenschaftsorientiert, ohne dabei allerdings ethnologische oder ästhetische Wissensformen einzubeziehen. Trotz der Vielfalt der berücksichtigten Disziplinen blieben die erarbeiteten Wissensformen relativ homogen. Ihre geringe Heterogenität stand im Zusammenhang mit dem Anspruch, allgemeine Aussagen über den Menschen, das Kind und die Erziehung machen zu können. Der seither in den Humanwissenschaften erfolgte Prozess der Auflösung vermeintlich sicherer Referenzrahmen hatte noch nicht die gegenwärtige Vielfalt von Wissensformen hervorgebracht. Erst allmählich entstand Kritik an den Begriffen und Verfahren der anthropologischen Wissensgewinnung. Entschieden verlangt Michael Wimmer: »1. Kritik der hermeneutischen Reduktion auf Sinn durch Reduktion des Sinns auf das, was ihn möglich macht, 2. Bruch mit der Ontologie, 3. Kritik der Geschichte als kontinuierliche Fortschritts- und Aneignungsgeschichte der Vernunft, d.h. als das Projekt, die Welt auf den Kopf zu stellen, und 4. Kritik des Subjekts als selbst- und weltkonstituierendes monozentrisch verfass-

50 Vgl. U. Sonnemann: Negative Anthropologie. Hamburg 1969; D. Kamper: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München 1973.

tes Bewusstseinsfeld, als Herr seiner selbst und der Sprache.«<sup>51</sup>

Trotz dieser Einwände kommt der Pädagogischen Anthropologie der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre das Verdienst zu, den anthropologischen Frage- bzw. Erkenntnishorizont über die Erziehungswissenschaft hinaus geöffnet zu haben. Damit ging sie auch über das schon bei Herman Nohl und Wilhelm Flitner vorhandene Interesse an anthropologischen Fragen hinaus. Außerdem entwickelte sie ein für die Erziehungswissenschaft neues Interesse an naturwissenschaftlich-anthropologischen Kenntnissen,<sup>52</sup> dem für die weitere Entwicklung Pädagogischer Anthropologie erhebliche Bedeutung zukommt. Während in den siebziger Jahren die kritische Erziehungswissenschaft die Tendenz hatte, die Grenzen von Erziehung und Bildung zugunsten ihrer Möglichkeiten zu unterschätzen, insistierte die Pädagogische Anthropologie schon in dieser Zeit auf der Berücksichtigung der Grenzen von Erziehung und Bildung und geriet so in ein Spannungsverhältnis zum Optimismus und Utopismus dieser Jahre.

### 3. Die reflexive historisch-pädagogische Anthropologie am Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts

#### 3.1 Vorbemerkungen

Die sich seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelnde und die Diskussion am Anfang des einundzwanzigsten Jahrhunderts bestimmende reflexive historisch-pädagogische Anthropologie entsteht vor allem in Auseinandersetzung mit der Historischen Anthropologie, die selbst keine ausdifferenzierte wissenschaftliche Disziplin ist; sie konstituiert ein über die Fächergrenzen hinaus reichendes Forschungsfeld mit gemeinsamen Zielsetzungen, doch unterschiedlichen Themen und methodischen Zugängen.<sup>53</sup> Da sie prinzipiell nicht auf eine wissenschaftliche Disziplin beschränkt ist, arbeitet sie häufig inter- bzw. transdisziplinär. Dadurch leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung einer die Disziplinengrenzen zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften überschreitenden anthropologisch orientierten Kulturwissenschaft.<sup>54</sup> Mit dieser Orientierung Pädagogischer Anthropologie kommt es zur Kritik der bisherigen Ansätze, zur Entstehung neuer Fragestellungen und Probleme und zu einer erheblichen Ausweitung der Themen und Forschungsansätze.

51 M. Wimmer: Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie. In: W. Marotzki/J. Masschelein/A. Schäfer (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. Weinheim 1998, S. 95.

52 Vgl. R. Dawkins: Das egoistische Gen. Berlin/Heidelberg/New York 1978; J.-P. Changeux: Der neuronale Mensch. Wie die Seele funktioniert. Die Entdeckungen der Gehirnforschungen. Hamburg 1984; H. Meier (Hrsg.): Die Herausforderung der Evolutionsbiologie. München 1988; I. Eibl-Eibesfeldt: Der Mensch – das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte menschlicher Unvernunft. München 1988; F.M. Wuketits: Gene, Kultur und Moral. Soziobiologie – pro und contra. Darmstadt 1990.

53 Vgl. W. Lepenies: Probleme einer Historische Anthropologie. In: H. Süßmuth (Hrsg.): Historische Anthropologie. Göttingen 1984, S. 52-72; G. Dressel: Probleme Historischer Anthropologie. Wien 1996.

54 Vgl. H. Brackert/F. Wefelmeyer (Hrsg.): Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1990; J.C. Alexander/S. Seidmann (eds.): Culture and Society. New York: Cambridge University Press 1993; M. Augé: Pour une anthropologie des mondes contemporains, Paris 1994; D. Hartmann/P. Janich (Hrsg.): Methodischer Kulturalismus. Frankfurt a.M. 1996; H. Böhme/K. Scherpe: Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Mächte. Reinbek 1996; R. Konersmann (Hrsg.): Kulturphilosophie. Leipzig 1996; H. Böhme/P. Matussek/L. Müller: Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek 2000.

Zwar existiert der Dualismus zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften wirklich, doch wird er immer wieder als unbefriedigend angesehen. Dies ist um so mehr der Fall, als die Unterscheidungen zwischen Erklären und Verstehen, zwischen Vergangenheitsorientierung und Zukunftsorientierung unzulänglich sind. Auch die These Odo Marquards, dass die Naturwissenschaften und die Modernisierung der Gesellschaft Herausforderungen darstellen, für deren Kompensation und Verarbeitung es der Geisteswissenschaften bedarf, greift zu kurz.<sup>55</sup> Nach Auffassung der Kulturwissenschaften kommt es vielmehr darauf an, Kultur einschließlich der Bereiche Ökonomie, Technik und Naturwissenschaft zu erforschen und zu reflektieren und neue Orientierungen zu erarbeiten. Dabei gilt es, aus den Problemen der »Hochspezialisierung« und »Marktgängigkeit« herauszukommen und neue »Schlüsselqualifikationen« zu entwickeln.<sup>56</sup> Für die Bewältigung dieser Aufgaben ist eine transdisziplinäre, international orientierte Forschung und Lehre erforderlich. Insofern von der Historischen Anthropologie Beiträge zur Orientierung in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt erwartet werden, steht sie nach Auffassung der »Denkschrift Geisteswissenschaften« im Zentrum der Kulturwissenschaft und damit auch der Pädagogischen Anthropologie.

Zu den ersten umfangreicheren Untersuchungen Historischer Anthropologie in Deutschland gehören die Studien, die unter dem Titel »Logik und Leidenschaft« in den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts erarbeitet wurden.<sup>57</sup> Diese Un-

tersuchungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei den nachhaltigen kulturellen Veränderungen der Gegenwart, deren Genese und Bedeutung sie untersuchen, und von denen aus sie Perspektiven zur Einschätzung zukünftiger Entwicklungen erarbeiten. Im Unterschied zu den anthropologischen Arbeiten in der Geschichtswissenschaft betonen diese internationalen transdisziplinären Studien zur Historischen Anthropologie stärker die Notwendigkeit einer auf die Gegenwart bezogenen theoretischen und reflexiven Bearbeitung der ausgewählten Themen.

Ausgangspunkt dieser Forschungen ist die Einsicht in das Ende der Verbindlichkeit einer abstrakten anthropologischen Norm und der Wunsch, dennoch Phänomene und Strukturen des Menschlichen zu erforschen. Diese Untersuchungen stehen in der Spannung zwischen Geschichte und Humanwissenschaften. Sie erschöpfen sich jedoch weder in Beiträgen zur Geschichte der Anthropologie als Disziplin noch in historischen Beiträgen zur Anthropologie. Sie versuchen vielmehr, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. Die Untersuchungen enthalten daher Ergebnisse der Humanwissenschaften, sind aber auch von einer geschichtsphilosophisch fundierten Anthropologie-Kritik inspiriert und bieten neuartige, paradigmatische Fragestellungen. Diese Studien verstehen sich nicht als Teil einer systematischen Anthropologie, sondern als Beiträge zu einer Anthropologie der Differenz und Kontingenz. Trotz ihrer Fokussierung auf den europäischen Kulturraum ist Historische Anthropologie prinzipiell weder auf be-

55 Vgl. O. Marquard: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Ders.: Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. Stuttgart 1986, S. 98-116.

56 W. Frühwald/H.R. Gauß/R. Koselleck/B. Steinwachs (Hrsg.): Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt a.M. 1991.

57 D. Kamper/Ch. Wulf (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Internationale, transdisziplinäre Studien zur Historischen Anthropologie: Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a.M. 1982; Der Andere Körper. Berlin 1984; Das Schwinden der Sinne. Frankfurt a.M. 1984; Lachen-Gelächter-Lächeln.

Reflexionen in drei Spiegeln. Frankfurt a.M. 1986; Das Heilige. Seine Spur in der Moderne. Frankfurt a.M. 1987, <sup>2</sup>1997; Die sterbende Zeit. Darmstadt/Neuwied 1987; Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte. Weinheim 1988; Die erloschene Seele. Berlin 1988; Der Schein des Schönen. Göttingen 1989; Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte. Berlin 1989; Rückblick auf das Ende der Welt. München 1990; Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit. Berlin 1992.

stimmte kulturelle Räume noch auf einzelne Epochen beschränkt. Vielmehr liegt in der Reflexion der Geschichtlichkeit die Möglichkeit, sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquarische Interesse an Geschichte zu überwinden und offenen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.

In Anerkennung der epistemologischen Leistungen der wissenschaftlichen Disziplinen und der Philosophie behandeln diese Untersuchungen Themen wie Körper und Sinne, Seele und Liebe, das Schöne und das Heilige, Zeit und Welt, Gewalt und Schweigen, für die keine Wissenschaftsdisziplin allein zuständig ist. Dabei zielen sie auf die Entwicklung transdisziplinärer Fragestellungen, Untersuchungsgegenstände und methodischer Zugänge und damit auf die Überwindung der Disziplingrenzen. An diesen Studien sind Autoren aus über dreißig Wissenschaftsdisziplinen beteiligt, deren Zusammenarbeit auf die *Steigerung der Komplexität anthropologischen Wissens* zielt. Im Bewusstsein der Eingebundenheit großer Teile dieses Wissens in historisch gewachsene, oft nationale Kultur-, Denk- und Wissenschaftstraditionen geht es hierbei auch um den Versuch, durch kontinuierliche internationale Zusammenarbeit transnationale Diskurse zu entwickeln, in denen nationale Heterogenität und kulturelle Vielfalt konstitutiv sind.

Diese Studien haben viele anthropologische Untersuchungen in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften angeregt<sup>58</sup> und dabei auch nachhaltigen Einfluss auf die Pädagogische Anthropologie gewonnen. In ihren Forschungen wurden zahlreiche für Erziehung und Bildung grundlegende Fragen und Themen behandelt und neue Perspektiven

auf pädagogische Grundbegriffe, Institutionen und Praxisfelder entwickelt.<sup>59</sup>

Zur Verdeutlichung der Zielsetzungen und des Vorgehens einer historisch und kulturwissenschaftlich orientierten pädagogischen Anthropologie sollen relevante Forschungen aus den folgenden fünf Themenkomplexen in exemplarischer Absicht skizziert werden.

### 3.2 Körper

Einen wichtigen Bezugspunkt vieler neuerer Studien Pädagogischer Anthropologie stellt der Körper dar. Dies war schon bei der philosophischen Anthropologie und in Ansätzen bei der sich auf sie beziehenden philosophisch orientierten Pädagogischen Anthropologie der Fall. Unter Bezug auf die biologische Anthropologie ging es um die Differenz zwischen dem tierischen und menschlichen Körper. Als charakteristisch für den Menschen wurden angesehen: die Neotonie, das »extrauterine Frühjahr«, der Hiatus zwischen Reiz und Reaktion, der aufrechte Gang, die Größe des Gehirns und die Möglichkeiten, Welt anstatt Umwelt zu haben.

Mit der für den Einsatz der Historischen Anthropologie zentralen »Wiederkehr des Körpers« wurde der Körper ebenfalls zu einem zentralen Gegenstand anthropologischer Forschung.<sup>60</sup> Nach dem »Tod Gottes« (Nietzsche), nach dem »Tod des Menschen« (Foucault), d.h. des europäischen, männli-

58 Unter anderen: M. Sonntag: Die Seele als Politikum. Berlin 1989; M. Wimmer: Der Andere und die Sprache. Berlin 1989; E. Dauk: Denken als Ethos und Methode. Berlin 1989; A. Berr: Technik und Körper. Berlin 1990; B. Hoppe: Körper und Geschlecht. Berlin 1990; J. Zirfas: Präsenz der Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks. Berlin 1993; F. Rost: Theorien des Schenkens. Essen 1994.

59 Als weitere Beispiele für die Fruchtbarkeit der historisch-anthropologischen Perspektive und Arbeitsweise in der Pädagogik sind zu nennen: A. Stross: Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991; B. Dieckmann: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim 1993; M. Göhlich: Die pädagogische Umgebung. Weinheim 1993; D. Schumacher-Chilla: Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Berlin 1995; St. Sting: Bildung und Schrift. Weinheim 1998; J. Zirfas: Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1999.

60 Vgl. D. Kamper/Ch. Wulf (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a.M. 1982; Dies.: Der Andere Körper. Berlin 1994; Dies.: Das Schwinden der Sinne. Frankfurt a.M. 1994; Dies.: Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte. Berlin 1989.

chen, abstrakten Menschen als Modell *des* Menschen, also nach dem Ende der in dieser Ausrichtung liegenden normativen Anthropologie, standen im Mittelpunkt nicht mehr der Körper der Gattung Mensch, sondern die historisch und kulturell geformten Körper der Menschen. Zentral war nicht mehr die Suche nach *dem* menschlichen Körper, sondern die Untersuchung der Vielfalt menschlicher Körper mit ihren in kultureller und historischer Hinsicht unterschiedlichen Darstellungs- und Ausdrucksformen. Die Diskussionen der letzten Jahrzehnte oszillieren zwischen Positionen, die die Materialität der Körper betonen und solchen Positionen, die vor allem infolge der neuen Medien und der Technologien des Lebendigen eher von nachhaltigen Veränderungen dieser Materialität ausgehen.

Unabhängig von der Einschätzung zukünftiger Entwicklungen besteht Übereinstimmung über die zentrale Bedeutung von Körperbildern für die Prozesse kultureller Selbstthematisierung und Selbstauslegung. In historischen Analysen wurde die Entstehung der modernen Körper mit den sie hervorbringenden Prozessen der Distanzierung und Disziplinierung, der Sichtbarmachung des Inneren und der Selbstbeobachtung, des Willens zum Wissen und der Ausbreitung der Macht nachgezeichnet.<sup>61</sup> Im Mittelpunkt des Interesses stehen gegenwärtig Fragen der Entmaterialisierung, Technologisierung, Fragmentarisierung, Geschlechtlichkeit und Performativität des Körpers.

Nachhaltig wirken die Medien an der Entmaterialisierung körperlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen mit. Die Anfänge dieses Prozesses lassen sich bei der Literalisierung der Gesellschaft und bei der Verbreitung der Schrift infolge der Einführung des

Buchdrucks und der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht nachweisen. Mit der Verbreitung der Bildmedien nehmen Prozesse der Entmaterialisierung insofern zu, als nicht mehr die körperliche Präsenz, sondern die Transformation des Körpers ins Bild angestrebt wird. Diese Verwandlung schreibt sich in einen Prozess ein, in dem die Welt zum Bild wird und den bereits Heidegger antizipiert hat, als er schrieb: »Das Weltbild wird nicht von einem vormals mittelalterlichen zu einem neuzeitlichen, sondern dies, dass überhaupt die Welt zum Bild wird, zeichnet das Wesen der Neuzeit aus.«<sup>62</sup> In den neuen Medien führt diese Transformation ins Bild zur Möglichkeit weltweiter Ubiquität und Simultaneität der menschlichen Körper. Die Bildsucht der Gegenwart und die neuen Formen der Ideolatrie sind die Folgen dieser Entwicklung.<sup>63</sup>

In diesem Prozess der Abstraktion spielt die Technologisierung des Lebens eine wichtige Rolle. Hier sind es vor allem die Prozesse der körperlichen Angleichung an Maschinen, die für die zukünftige Entwicklung bestimmend sind. Ziel der Technologien des Lebendigen ist eine immer weiter reichende Verlagerung der Schnittstellen zwischen Körper und Maschine ins Körperinnere. In diesem Prozess spielen Prothesen eine wichtige Rolle, mit denen krankheitsbedingte körperliche Unzulänglichkeiten kompensiert werden.<sup>64</sup> Doch die Entwicklung geht weiter: Langfristig werden die Technologien des Lebens, und hier besonders die Gentechnologien und Reproduktionstechnologien, den menschlichen Körper nachhaltig verändern.

Mit diesen Prozessen einher geht die Fragmentarisierung der menschlichen Körper. Vorangetrieben wird sie in der Werbung und in den neuen Medien. Nicht mehr ganze Körper, sondern Körper in Teilen kommen hier zum Einsatz. Nach Deutung verlangen die

61 Vgl. N. Elias: Über den Prozess der Zivilisation. Soziologische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände. Frankfurt a.M. <sup>5</sup>1978; M. Foucault: Sexualität und Wahrheit. Frankfurt a.M. 1977; M. Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. <sup>2</sup>1977; M. Foucault: Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin. Berlin 1976.

62 M. Heidegger: Die Zeit des Weltbildes. In: Ders.: Holzwege. Frankfurt a.M. <sup>6</sup>1980, S. 88.

63 Vgl. H. Belting/D. Kamper (Hrsg.): Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion. München 2000.

64 Vgl. M.-A. Berr: Technik und Körper. Berlin 1990.

Prozesse der Zerteilung, die rituellen Praktiken mit Körperteilen, die gender-spezifische Fetischisierung und die Erotisierung der einzelnen Körperteile. Insgesamt geht es um das Verhältnis von Darstellungsmedium und Körper, von Ausdruck und Inkorporierung.<sup>65</sup>

Die Differenzierung zwischen »sex« und »gender« und die Problematisierung dieser Unterscheidung in der feministischen Theorie und in der Queer-Theorie zeigen, dass selbst die menschliche Geschlechtlichkeit nicht natürlich ist, sondern dass sie wie Sprache und Einbildungskraft in einem historisch-kulturellen Prozess entsteht. Von Anfang an steht der menschliche Körper in Beziehung zum sexuellen Diskurs, doch wird er nicht durch ihn konstituiert. Er ist keine passive Matrix für kulturelle Prozesse; seine Geschlechtlichkeit entsteht in einem aktiven Prozess, in dessen Verlauf es zur Materialisierung des geschlechtlichen Körpers kommt. Der Körper erscheint als Ergebnis von Ausschlüssen auf der Basis sexueller Differenz und sozialer Regulierungen sowie früher Erfahrungen.<sup>66</sup>

Zentral ist heute die Frage nach der Performativität menschlicher Körper und nach den performativen Dimensionen kultureller Produktion. Untersucht wird Performativität als soziale Praxis und Materialisierung des In-Szene-Setzens von Möglichkeiten.<sup>67</sup> Menschen stellen in Szenen und Arrangements körperlich dar, wie sie ihr Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt begreifen und welches implizite Wissen sie dabei leitet. Der Aufführungs- und der ludische Charakter sozialen Handelns wird wichtig. Dabei spielen Kontingenzen und Kontinuitäten eine wich-

tige Rolle. Auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung ergeben sich aus dieser Orientierung neue Perspektiven.<sup>68</sup>

Entmaterialisierung, Technologisierung, Fragmentarisierung, Geschlechtlichkeit und Performativität sind miteinander verschränkte Prozesse, die für das Verständnis des Körpers in den westlichen Gesellschaften heute zentral sind. In diesem Kontext hat der Körper nicht mehr die normierende Funktion, die er noch am Anfang des Jahrhunderts in der Philosophischen Anthropologie hatte. Mehr denn je ist er zum Problem geworden; einst feste Vorstellungen haben sich verflüchtigt. *Von welchem Körper ist die Rede, wenn vom Körper gesprochen wird*, so lautet die entscheidende Frage. Angesichts seiner Komplexität entzieht sich der menschliche Körper insgesamt immer wieder der Erkenntnis, so dass seine Erforschung zu den nicht zu Ende kommenden Aufgaben pädagogisch-anthropologischer Forschung gehört.

### 3.3 Mimesis

Ein weiteres mit dem Körper und den Sinnen verbundenes zentrales Aufgabenfeld Pädagogischer Anthropologie liegt in der Untersuchung mimetischer Prozesse in Erziehung und Bildung. Nachdem gezeigt werden konnte, dass »Mimesis« nicht nur ein ästhetischer, sondern auch ein anthropologischer Begriff ist, der nicht Phänomene bloßer Imitation und Prägung, sondern Prozesse kreativer Nachahmung bezeichnet, ist es möglich, mit Hilfe dieses Begriffes viele Phänomene individuellen und sozialen Lernens neu zu verstehen.<sup>69</sup> Schon nach Platons Überzeugung vollzieht sich Erziehung in mimetischen Pro-

65 Vgl. C. Benthien/Ch. Wulf (Hrsg.): *Körperteile. Eine kulturelle Anatomie*. Reinbek 2001.

66 Vgl. J. Butler: *Körper von Gewicht*. Frankfurt a.M. 1997; Dies.: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin 1998.

67 Vgl. Paragrana. *Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie: Theorien des Performativen*, 10 (2001) 1; G. Gebauer/Ch. Wulf: *Mimesis, Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Reinbek 1992; Dies. (Hrsg.): *Praxis und Ästhetik*. Frankfurt a.M. 1993; Ch. Wulf u.a.: *Das soziale als Ritual. Die performative Bildung von Gemeinschaften*. Opladen 2001; P. Bourdieu: *La misère du monde*. Paris 1993; Ders.: *Méditations Pascaliennes*. Paris 1997.

68 Vgl. Ch. Wulf/M. Göhlich/J. Zirfas (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in den Zusammenhang von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/München 2001.

69 Vgl. G. Gebauer/Ch. Wulf: *Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Reinbek 1992, engl. Ausgabe 1995; Dies.: *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek 1998; Ch. Wulf: *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim 2001, bes. Teil 2; Ders.: *Mimesis in der Erziehung*. In: Ders.: *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim 1994, S. 22-44.

zessen, ist Mimesis ein Synonym für Paideia. Mimetische Prozesse haben auf den Einzelnen einen so nachhaltigen Einfluss, dass er sich ihnen nicht entziehen kann. Der Grund dafür liegt in der starken mimetischen Veranlagung der Menschen, die besonders im frühen Kindesalter die motorische, sinnliche, sprachliche sowie die soziale, geistige und emotionale Entwicklung ermöglicht. Kinder und Jugendliche lernen soziales Verhalten in der Begegnung mit anderen Menschen und im mimetischen Bezug auf deren Verhalten. In diesen Prozessen werden Werte und Einstellungen mit allen Sinnen aufgenommen und inkorporiert. Ähnliche Auswirkungen haben Vorbilder, die Kinder und Jugendliche zum Nacheifern anregen. Als Vorbilder dienen reale Menschen, aber auch literarische Gestalten und fiktive Bilder. Sie bewirken, dass Kinder und Jugendliche den Abstand zwischen sich und ihren Vorbildern als Mangel erfahren, den sie überwinden möchten, um ihren Vorbildern ähnlich zu werden. Triebkraft für diese Anähnlichung an ihre Vorbilder ist das Begehren, wie diese werden zu wollen. Mit Hilfe dieses Begehrens werden von der nachwachsenden Generation auch Lebensformen und Lebenswelten erworben.

Die mimetischen Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beruhen auf körperlichen Prozessen und wirken den Tendenzen zur gesellschaftlichen Abstraktion entgegen. Sie schlagen eine Brücke zum Außen, zur Welt und zum anderen Menschen; sie mindern die harte Subjekt-Objekt-Spaltung und die Schärfe des Unterschieds zwischen Sein und Sollen zu. Sie zielen auf ein Verständnis des »Zwischen«,<sup>70</sup> das in der »Anähnlichung«<sup>71</sup> des Subjekts an eine Außenwelt bzw. an einen anderen Menschen erfahren wird. Mimetische Prozesse enthalten rationale Elemente, erschöpfen sich jedoch nicht in ihnen; im mimetischen Verhalten tritt der Mensch aus sich heraus, gleicht sich der Welt an und hat die Möglichkeit, die Außenwelt in

seine Innenwelt hineinzuholen und seine Innenwelt auszudrücken. Mimetische Prozesse führen zu einer Nähe zu den Objekten und zum Anderen und sind somit notwendige Bedingungen von Verstehen.

Während das moderne rationale Denken auf das einzelne isolierte Erkenntnisobjekt bezogen ist, sind mimetische Prozesse eine Angelegenheit eines Beziehungsgeflechts von Personen. Die mimetische Erzeugung einer symbolischen Welt nimmt Bezug auf andere Welten und ihre Schöpfer und schließt andere Personen in die eigene Welt ein. Sie anerkennt den Austausch zwischen Welt und Mensch und den darin enthaltenen Aspekt der Macht. Die Geschichte der Mimesis ist eine Geschichte der Auseinandersetzung um die Macht über die Erzeugung symbolischer Welten, um die Macht, sich und andere darzustellen und die Welt nach den eigenen Vorstellungen zu deuten. Insofern gehört Mimesis, insbesondere im Bereich der Erziehung und der Sozialisation, zur Geschichte der Machtverhältnisse. Mimetische Prozesse verlangen eine individuelle Gestaltung durch das Kind, den Jugendlichen oder den Erwachsenen. Dabei variiert das Maß individueller Differenz.

Mimetische Prozesse sind prinzipiell ambivalent. Als Prozesse der Mimikry führen sie einerseits zur Anpassung an Vorgegebenes, Erstarrtes, Lebloses;<sup>72</sup> andererseits tragen sie zur lebendigen Erfahrung der Außenwelt, des Anderen und der eigenen Person bei. Mimetische Prozesse initiieren Bewegungen mit gebrochenen Intentionen, bieten Raum für das Nicht-Identische, schaffen Möglichkeiten zu einem nicht-instrumentellen Umgang mit der Welt, in dem das Partikulare gegenüber dem Universellen geschützt und Dingen und Menschen Schonung gewährt wird. Beim gegenwärtigen Stand gesellschaftlicher Entwicklung ist die Ambivalenz mimetischer Prozesse nicht aufhebbar.

70 J. Derrida et al: *Mimésis des articulations*. Paris 1975.

71 Th.W. Adorno: *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M. 1970.

72 Vgl. M. Horkheimer/Th.W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a.M. 1971.

### 3.4 Der Andere

Zum Verständnis von Kindern und Jugendlichen sowie von Erziehungs- und Bildungsprozessen liefert die pädagogisch-anthropologische Erforschung des Anderen wichtige Beiträge.<sup>73</sup> Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass menschliche Entwicklung seiner bedarf. Die unaufhebbare Abhängigkeit jedes Menschen vom Anderen erstreckt sich auf die Erzeugung, Erhaltung und Vergesellschaftung des Körpers und auf alle damit zusammenhängenden Prozesse der Erziehung und Bildung. Kein Mensch kann auf den anderen verzichten. Selbst wenn er sich vom Umgang mit ihm zurückzieht, lebt er bezogen auf ihn. Erst er ermöglicht das Gefühl einer eigenen Existenz. Der Grund dafür liegt in der Fähigkeit, Empfindungen und Gefühle auf den Anderen richten zu können. Ohne seine Berührung, Ansprache und Repräsentation in uns können wir nicht leben. Er dient uns als Spiegel, uns zu sehen, zu entdecken und zu erforschen. Er ermöglicht uns, Repräsentationen unserer selbst im Inneren wahrzunehmen und dadurch Bewusstsein zu haben. Wegen der Angewiesenheit auf den Anderen und seine Repräsentation ist menschliche Wirklichkeit von Grund auf soziale Wirklichkeit.

Bereits bei seiner Geburt ist das Kind für ein gesellschaftliches Leben prädisponiert. Im Verlauf der frühkindlichen Entwicklung diversifizieren und spezialisieren sich diese Dispositionen. In Berührungen und Zuwendungen erfolgt ein präverbaler Austausch zwischen Eltern und Kind. Ansprache und Blick vermitteln ihm ein Bewusstsein des Anderen. Im Angesprochen- und Angeblickt-Werden erfährt das Kind seine Existenz. Im Zusammenspiel mit den Eltern und anderen Bezugspersonen finden Erkundungen der Welt statt und bilden sich frühe Formen des

Selbstbewusstseins. Mit Hilfe der Sprache betritt das Kind die Welt des Anderen.<sup>74</sup> Der zwischenmenschliche Austausch erfolgt nicht nur in der Gegenwart. Über das intergenerative Zusammenleben vollzieht er sich auch zwischen den Generationen. Über die Teilnahme an Sprache, Schrift und Brauchtum reicht der Austausch weit in die Geschichte zurück und ist zugleich auf Zukunft bezogen. Auf den kulturellen Leistungen vergangener Generationen bauen die nachwachsenden Generationen auf. Die Zeitlichkeit des Lebens verstärkt die Angewiesenheit des Einzelnen auf die Gemeinschaft. Selbstgenügsamkeit, Autonomie und Souveränität sind illusionär. Individuelle Entfaltung bedarf der Gemeinschaft. Ohne Bezug auf Sozietät und Komunität drohen Isolierung und Erstarrung. Auf Grund dieser Situation und der darin zum Ausdruck kommenden Unvollkommenheit bedarf es der wechselseitigen Anerkennung der Angehörigen einer Kommunität.<sup>75</sup>

Nicht nur für den Einzelnen spielt der Andere eine bestimmende Rolle. Auch für jede Gruppe, jede Gemeinschaft und jede Kultur ist das Verhältnis zum Anderen konstitutiv. Mit Hilfe von Grenzziehungen und Ordnungsmustern werden die Differenzen geschaffen, die den Anderen unterscheidbar machen. Warum jemand als Anderer begriffen wird, hängt vom historischen und kulturellen Kontext und seinen symbolischen Ordnungen ab. Wie das Eigene und das Fremde einander voraussetzen, so stehen der Einzelne und der Andere in komplementärer Relation. Weder ist der Einzelne ohne den Anderen, noch ist der Andere ohne den Einzelnen möglich.

Die mit der menschlichen Konstitution gegebene Spaltung führt dazu, dass sich Menschen zu sich selbst verhalten können. In dieser Situation liegt eine Voraussetzung

73 Vgl. M. Wimmer.: Der Fremde. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 112-124; P. Dibié/Ch. Wulf (Hrsg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Frankfurt a.M./New York 1999; R. Hess/Ch. Wulf (Hrsg.): Grenzgänge: Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. Frankfurt a.M./New York 1999.

74 Vgl. M. Wimmer: Der Andere und die Sprache: Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin 1988.

75 Vgl. T. Todorov: Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin 1996; Ders.: Nous et les autres. Paris 1989; Ders.: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a.M. 1985.

für die Wahrnehmung des Anderen. Je nach Aufmerksamkeitsrichtung können sich seine Figurationen verschieben und sich in wechselnden Ausprägungen präsentieren. Vielfältig sind seine Formen: der Fremde, der Feind, der Irre, das andere Geschlecht, das Gespenst, das Böse, das Unheimliche, das Heilige. In vielen Fällen kommt es zu Überlagerungen zwischen konkreten Ausprägungen des Anderen und dem ganz Anderen. Jede konkrete Figuration des Anderen verweist auf das sich der Bestimmung und Festsetzung entziehende ganz Andere. Im Falle Gottes ist die Überlagerung eines personifizierten Anderen durch das ganz Andere besonders deutlich.<sup>76</sup> Wenn das radikal Andere den konkreten Anderen überlagert, zeigt dessen Figuration über sie hinausweisende Züge. Die Vielschichtigkeit des Anderen ergibt sich aus der symbolischen Ordnung der Sprache.

Gegenüber der Dynamik zum Allgemeinen gilt es, das Andere des Allgemeinen, das Besondere der verschiedenen Kulturen zu stärken.<sup>77</sup> Kulturelle Vielgestaltigkeit ist ein Merkmal europäischer Kultur, das erhalten zu werden verdient. Anstatt Kultur als eine geistige und auf gemeinsame Werte bezogene Einheit zu begreifen, lässt sie sich besser als ein Konglomerat tiefer Differenzen, als eine Pluralität von Zugehörigkeiten und Seinsweisen, als tiefe Vielfalt verstehen.<sup>78</sup> Eine solche Auffassung von Kultur entsteht aus Erfahrungen mit der Dezentrierung der Welt und der Fragmentarisierung der Kultur. Sie trägt dazu bei, weniger negative Empfindungen und Aggressionen gegenüber dem Fremden zu entwickeln und sich gegenüber seiner Andersheit zu öffnen. In

der Annahme der Differenz liegt eine entscheidende Voraussetzung für die Entstehung eines interkulturellen Bewusstseins. Erst Kenntnis und Akzeptanz der Unterschiedlichkeit des Anderen machen den Weg frei für Verständigung, Sympathie und Kooperation.

Die Komplexität des Verhältnisses zwischen Ich und Anderem besteht darin, dass das Ich und der Andere sich nicht als zwei von einander abgeschlossene Entitäten gegenüber stehen, sondern dass der Andere in vielfältigen Formen in die Genese des Ichs eingeht. Der Andere ist nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb des Individuums. Der im Ich internalisierte Andere erschwert den Umgang mit dem Anderen außen. Aufgrund dieser Konstellation gibt es keinen festen Standpunkt diesseits oder jenseits des Anderen. In vielen Ausprägungen des Ichs ist der Andere immer schon enthalten. Wer der Andere ist, und wie er gesehen wird, ist jedoch nicht nur abhängig vom Ich. Genauso wichtig sind die Selbstdeutungen, die sich der Andere gibt. Sie müssen nicht homogen sein, gehen aber in das Bild ein, das sich das Ich vom Anderen macht.

Wenn die Frage nach dem Anderen die Frage nach dem Eigenen und die Frage nach dem Eigenen die Frage nach dem Anderen beinhaltet, dann sind Prozesse der Verständigung zwischen Fremdem und Eigenem immer auch Prozesse der Selbstthematizierung und Selbstbildung. Wenn sie gelingen, führen sie zur Einsicht in die Nicht-Verstehbarkeit des Fremden und bewirken Selbstfremdheit. Angesichts der auf die Entzauberung der Welt und das Verschwinden des Exotischen zielenden gesellschaftlichen Entwicklung besteht die Gefahr, dass sich in Zukunft die Menschen in der Welt nur noch selbst begegnen, und es ihnen an einem Anderen fehlt, in Auseinandersetzung mit dem sie sich entwickeln können. Wenn der Verlust des Anderen eine Gefährdung menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten bewirkt, dann kommt seinem Schutz, d.h. der Entfremdung des Bekannten und der Bewahrung der Selbstfremdheit Bedeutung zu.<sup>79</sup>

76 Vgl. R. Otto: *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. München 1963; E. Lévinas: *Die Spur des Anderen*. Freiburg/München 1983; Ders.: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München 1992; D. Kamper/Ch. Wulf (Hrsg.): *Das Heilige in der Moderne*. Frankfurt a.M. 21997.

77 Vgl. M. Augé: *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris 1994; J. Baudrillard/M. Guillaume: *Figures de l'altérité*. Paris 1994.

78 Vgl. Ch. Taylor: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M. 1993.

79 Vgl. Paragrana. *Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie: Selbstfremdheit*, 6 (1996) 1.

Bemühungen um die Erhaltung des Anderen im menschlichen Inneren und in der Außenwelt wären dann notwendige Gegenbewegungen gegen einen Differenzen nivellierenden Globalismus.

Nur zu leicht kann das Schwinden des Anderen auch zum Verlust des Individuellen führen, das sich aus der spezifischen Verarbeitung des Anderen konstituiert. Die Unhintergebarkeit des Individuums greift das in jedem Individuum wirkende Bedürfnis nach Selbstvergewisserung auf. Selbstvergewisserung zielt auf ein Wissen darüber, was das Individuum geworden ist, was es ist und was es werden will. In der Genese dieses Wissens spielen Selbstthematisierung, Selbstkonstruktion und Selbstreflexion eine wichtige Rolle. Ein Bewusstsein von der Nichtidentität des Individuums bildet eine wichtige Voraussetzung für die Offenheit gegenüber dem Anderen. In der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, mit dem Anderen in der eigenen Kultur und dem Fremden in der eigenen Person soll die Fähigkeit entwickelt werden, vom Fremden bzw. vom Anderen her wahrzunehmen und zu denken. Durch diesen Perspektivenwechsel gilt es, die Reduktion des Fremden auf das Eigene zu vermeiden. Versucht werden soll, das Eigene zu suspendieren und es vom Anderen her zu sehen und zu erfahren. Ziel ist die Entwicklung heterologischer Denkers, in dessen Mittelpunkt das Verhältnis von Vertrautem und Fremdem, von Wissen und Nichtwissen, von Gewissheit und Ungewissheit steht. Infolge von Enttraditionalisierung und Individualisierung, Differenzierung und Globalisierung sind viele Selbstverständlichkeiten des alltäglichen Lebens fragwürdig geworden und erfordern individuelle Reflexion und Entscheidung. Dennoch entspricht der Gestaltungsspielraum, der dem Individuum in Folge dieser Entwicklungen zuwächst, nicht einem wirklichen Gewinn an Freiheit. Häufig hat der Einzelne nur dort einen Entscheidungsspielraum, wo er die Voraussetzungen der Entscheidungssituation nicht verändern kann. Im Umweltbereich ist dies der Fall, in dem der Einzelne zwar umweltbewusste Entscheidungen fällen kann, diese aber auf die gesellschaftlichen Makrostrukturen, die die Qualität der

Umwelt nachhaltig bestimmen, nur wenig Einfluss haben.

Die Veränderung unseres Wirklichkeitsverständnisses führt zu einer neuen Sicht des Fremden und des Anderen. Wirklichkeit erscheint konstruiert und interpretiert und wird fraktal und heterogen erfahren. Mit der eigenen Weltsicht kommt sogleich der Andere mit seiner Konstruktion und Interpretation der Welt ins Spiel. Pluralität ist eine notwendige Folge fraktaler Wirklichkeitserfahrung. Keine Sicht der Welt kann alleinige Gültigkeit beanspruchen. Jede Interpretation findet ihre Grenze in der Sicht des Anderen. Eine neue Komplexität in der Erfahrung der Welt entsteht, in der die Sicht des Anderen als Möglichkeit immer mitgedacht werden muss.

### 3.5 Generation

Das Generationsverhältnis gehört zu den zentralen pädagogisch-anthropologischen Bedingungen von Erziehung und Bildung.<sup>80</sup> Jedes individuelle Leben steht zu jeder Zeit und an jedem Ort in familialen und historischen Generationszusammenhängen. Individuelle Entwicklung vollzieht sich im Kontext bestimmter historischer Zeiten und Räume und ist wie Generativität eine Grundbedingung menschlicher Existenz. Begrenzte Lebenszeit in fast unbegrenzter Weltzeit, Sterblichkeit in einer das Individuum überdauernden Gesellschaft und Kultur sind nicht hintergehbare Voraussetzung von Erziehung und Bildung.

So offensichtlich dieser Sachverhalt ist, so wenig waren die einschneidenden Veränderungen in den Generationsverhältnissen der letzten Jahrzehnte Thema der Erziehungswissenschaft. Erst neuerdings ändert sich diese Situation. Dazu haben beigetragen die sozialpolitischen Diskussionen über den Generationenvertrag und seine Zukunft, die Erörterungen über die radikalen Veränderungen

80 Vgl. E. Liebau/Ch. Wulf (Hrsg.): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim 1996; E. Liebau (Hrsg.): *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*. Weinheim/München 1997.

von Kindheit und Jugend, die Verlängerung der Lebenszeit von immer mehr Menschen,<sup>81</sup> die neuen Familienstrukturen der Drei-, Vier- oder Fünf-Generationen-Familie, die Zunahme der Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil, die Diskussionen um Pflegeversicherung und Sterbehilfe. Gegenwärtig mischen sich die Generationsverhältnisse neu. So lernt nicht mehr nur die jüngere von der älteren Generation. Im Bereich der Informationstechnologien sind es vor allem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die den Umgang mit diesen beherrschen und deren Hilfe die Älteren benötigen, um ihrerseits den Zugang zu den virtuellen Welten zu erlernen. Noch grundsätzlicher verändert die Tatsache, dass Jugendlichkeit zum Ziel des Lebens wird, das Generationsverhältnis und seine Bewertung.

Für Friedrich Schleiermacher und Wilhelm Dilthey und ihre geisteswissenschaftlichen Nachfahren war Pädagogik weitgehend die Wissenschaft vom Generationsverhältnis. Mit der Entdeckung der Notwendigkeit lebenslangen Lernens verlor dieser Generationsdiskurs an Bedeutung. Unter Rückgriff auf den Generationsbegriff Karl Mannheims<sup>82</sup> wurde die Frage nach dem Generationsverhältnis und seiner anthropologischen Bedeutung wieder aufgegriffen und neu bearbeitet. Angesichts der Komplexität des Themas kam es zu seiner interdisziplinären Bearbeitung, in deren Kontext auch neue Perspektiven zum Kind,<sup>83</sup> zum Vater<sup>84</sup> und zur Mutter entstanden.<sup>85</sup>

81 Vgl. B. Hoppe/Ch. Wulf (Hrsg.): Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung. Hamburg 1996.

82 K. Mannheim: Das Problem der Generation. In: L. v. Friedeburg (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln 1971, S. 23-48.

83 D. Lenzen: Mythologie der Kindheit. Reinbek 1985; Ch. Berg (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991; F. Maurer: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn 1992; G. Scholz: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994; S. Andresen/M. Baader: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Neuwied/Kriftel 1998; E. Liebau/M. Unterdörfer/M. Winzen (Hrsg.): Das Bild des Kindes in der zeitgenössischen Kunst. Köln 1999.

84 H. Tellenbach (Hrsg.): Das Vaterbild in Mythos und Geschichte. Stuttgart 1976; D. Lenzen: Vater-schaft. Vom Patriarchat zur Alimentation. Reinbek

### 3.6 Zeit und Raum

Die chronotopologischen Studien zur Rolle der Zeit<sup>86</sup> und des Raums<sup>87</sup> in Erziehung und Bildung sind ein weiteres Beispiel für die Ergiebigkeit anthropologischer Untersuchungen in der Pädagogik.<sup>88</sup> Ausgangspunkt für diese Studien ist die Einsicht in die Zeitlichkeit und Räumlichkeit des menschlichen Körpers und den dadurch bedingten raum-zeitlichen Charakter von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Nachhaltige Veränderungen in den Zeit- und Raumerfahrungen machen es heute erforderlich, den zeitlichen und räumlichen Bedingungen von Erziehung

1991; J. Bilstein/B. Straka/M. Winzen (Hrsg.): Dein Wille geschehe ... Das Bild des Vaters in der zeitgenössischen Kunst. Köln 2000.

85 B. Schön (Hrsg.): Emanzipation und Mutterschaft. Weinheim/München 1989; G. Fronhaus: Feminismus und Mutterschaft. München 1994; J. Bielstein/U. Trübenbach/M. Winzen (Hrsg.): Macht und Fürsorge. Das Bild der Mutter in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. Köln 1999.

86 Vgl. J. Bilstein/G. Miller-Kipp/Ch. Wulf (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim 1999.

87 Vgl. E. Liebau/G. Miller-Kipp/Ch. Wulf (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim 1999.

88 Vgl. auch die weiteren Veröffentlichungen der Kommission Pädagogische Anthropologie der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Deutschen Studien Verlag Weinheim: G. Schäfer/Ch. Wulf (Hrsg.): Bild, Bilder, Bildung. 1999; J. Bilstein/G. Miller-Kipp/Ch. Wulf (Hrsg.): Transformationen der Zeit. 1999; E. Liebau/G. Miller-Kipp/Ch. Wulf (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. 1999; J. Zirfas: Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. 1999; B. Dieckmann/St. Sting/J. Zirfas (Hrsg.): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. 1998; St. Sting: Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. 1998; Ch. Lüth/Ch. Wulf (Hrsg.): Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat. 1997; K. Mollenhauer/Ch. Wulf (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. 1996.

stärkere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Beschleunigung der Warenzirkulation und des Verkehrs sowie der Informations- und Kommunikationsprozesse hat eine Akzeleration der Lebensprozesse bewirkt. Diese führt dazu, dass sich immer mehr Ereignisse in immer kürzeren Zeiträumen vollziehen und sich wechselseitig nivellieren. In den letzten Jahrzehnten hat die Beschleunigung zur Entstehung neuer gesellschaftlicher Zeitordnungen beigetragen, in deren Folge sich auch das Verhältnis der Menschen zum Raum tiefgreifend gewandelt hat. Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung gewinnt die disziplinierende und sozialisierende Wirkung der Zeit stark an Bedeutung. Das Entstehen schneller und hoch verdichteter Symbol- und Medienwelten führte zu Beschleunigungs-Phänomenen und zu Differenzierungen und Diversifizierungen von Zeit-Konzepten. Gegen die dominierende lineare Zeitordnung und die Chronokratie wird auf der Vielfalt von Zeiterfahrungen bestanden. Als Körperzeit ist Zeit mit der leiblichen und seelischen Struktur des Lebens verflochten; als Zeitbewusstsein wird sie in Lebensgeschichten und in den Formen pädagogischen Handelns artikuliert.

Nachhaltig verändert die Beschleunigung der Zeit das Erleben des Raums. Was früher als ein ausgedehnter Raum erschien, wird in Folge wachsender Geschwindigkeit heute als Raum mit geringer Weite erfahren. Simultaneität und Ubiquität medialer Informationen bedingen sich wechselseitig. In der Vernetzung der Gesellschaften gehen Zeit und Raum neue Verbindungen ein. Gravierende Wandlungen im Raumerleben künftiger Generationen kündigen sich an. Die Übergänge zwischen den Räumen und die Schnittstellen zwischen innen und außen wandeln sich. Manche Räume haben feste Grenzen, andere sind durch Horizonte gekennzeichnet, die sich mit der Einnahme unterschiedlicher Standpunkte verändern. Räume unterscheiden sich in Qualität und Struktur; sie entstehen aus Überlagerungen verschiedener Zeichen- und Bedeutungssysteme; sie werden konstruiert. Räume erzeugen, modifizieren und hierarchisieren Beziehungen. Da Ereignisse und Handlungen in ihrer räumlichen Bedingtheit erinnert wer-

den, sind räumliche Dimensionen für viele Erinnerungen konstitutiv. Mit Hilfe der Sinne und der Bewegungen werden Räume inkorporiert. Sie sind Medium sozialer Beziehungen und individueller Erfahrungen und verbinden den Einzelnen und die Dinge und tragen zur Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen bei. Soziale Räume und soziale Prozesse konstituieren sich wechselseitig, real und imaginär. Produktions- und Reproduktionsräume, Erziehungs- und Freizeiträume entstehen und bilden wichtige Formen sozialer Differenzierung.

#### 4. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen

Mit ihrer Orientierung an der Historischen Anthropologie steht die Pädagogische Anthropologie in konzeptuellem und methodischem Zusammenhang mit den sich ebenfalls seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts herausbildenden *Kulturwissenschaften*. Der in diesen formulierte Anspruch, Wissenschaft und Bildung aufeinander zu beziehen und miteinander zu verschränken, entspricht dem Selbstverständnis Pädagogischer Anthropologie. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Kultur das »Gesamt der Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolischen Formen« bezeichnet, »welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die ›vorfindliche Natur‹ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und verbessern, die dazu erforderlichen Fertigkeiten (Kulturtechniken, Wissen) pflegen und entwickeln, die leitenden Werte in besonderen Riten befestigen (›cultus‹) und insofern soziale Ordnungen und kommunikative Symbolwelten stiften, welche kommunitären Gebilden Dauer verschaffen.«<sup>89</sup> So vorläufig diese Definition von Kultur ist, sie macht deutlich, dass sich menschliches Leben unter den Bedingungen von Geschichte und Kultur vollzieht, die auch die Voraussetzungen von Wissenschaft und Bildung darstellen. Das bedeutet, dass »nicht

89 H. Böhme u.a.: Orientierung Kulturwissenschaft. Reinbek 2000, S. 104-105.

nur sprachliche Texte als symbolische Verarbeitungen von Realität untersucht [werden], sondern auch die materiellen, medialen und gedachten Ordnungen, an denen sprachliche Texte teilhaben und in die sie eingelassen sind.«<sup>90</sup> Zentriert wird das Untersuchungsinteresse Pädagogischer Anthropologie auf die Bereiche der Kulturwissenschaften, die für Erziehung und Bildung relevant sind. Um welche es sich dabei handelt, kann nicht im Voraus bestimmt werden. Vielmehr gilt es die Relevanz der Untersuchungen für die Pädagogische Anthropologie und damit für Fragen von Erziehung und Bildung nachzuweisen.

Für die Weiterentwicklung einer kulturwissenschaftlich orientierten historisch-pädagogischen Anthropologie sind drei Bereiche wichtig.

#### 4.1 *Geschichte und Mentalität*

Was bedeutet die Geschichtlichkeit anthropologischer Phänomene? Je nachdem, ob man sich der Sozialphilosophie, der Evolutionstheorie oder der Geschichtswissenschaft zuwendet, ergeben sich mehrere Antworten. Wegen zahlreicher Berührungspunkte ist auf der Seite der historisch-pädagogischen Anthropologie eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Forschungen der Geschichtswissenschaft erforderlich, deren Ergebnisse sich als Ergänzung der Ereignis-, der Struktur- und Gesellschaftsgeschichte verstehen. Geht es in der Ereignisgeschichte um die Vielfalt und Dynamik historischer Handlungen und historischer Ereignisse, so stehen in der Struktur- bzw. Gesellschaftsgeschichte die ökonomischen, sozialen und politischen Gesellschaftsstrukturen im Mittelpunkt des Interesses. Mit der anthropologischen Wendung in der Geschichtswissenschaft entsteht eine neue Orientierung,<sup>91</sup> in deren Rahmen

sowohl die gesellschaftlichen Strukturen sozialer Wirklichkeit als auch die subjektiven Momente im Handeln sozialer Subjekte thematisiert werden.<sup>92</sup> Denn »Geschichte gestaltet sich immer im Wechselspiel von jeweils vorgefundenen strukturellen Gegebenheiten (Lebens-, Produktions- und Herrschaftsverhältnissen usw.) und der jeweils strukturierenden Praxis (Deutungen und Handlungen) der Akteure«.<sup>93</sup>

Diese Entwicklungen führen zu einer Orientierung der Forschung an Grundsituationen und elementaren Erfahrungen des Menschen, an einem »anthropologisch konstanten Grundbestand« (Peter Dinzelbacher), an »menschlichen Grundphänomenen« (Jochen Martin), an »elementaren menschlichen Verhaltensweisen, Erfahrungen und Grundsituationen« (Hans Medick) und damit zu einer starken Ausweitung der Fragestellungen, Themen und Forschungsv erfahren. Im Unterschied zu Anthropologien, die den universellen Charakter menschlicher Grundphänomene betonen, soll in diesem Feld der historisch-kulturelle Charakter der jeweiligen Phänomene erforscht werden.<sup>94</sup> Nicht mehr

Histoire. Paris 1978; J. Le Goff: Für ein anderes Mittelalter. Weingarten 1987; J. Le Goff (éd.): Histoire et mémoire. Paris 1988.

92 Vgl. M. Erbe: Zur neueren französischen Sozialgeschichtsforschung. Frankfurt a.M. 1979; H. Süßmuth (Hrsg.): Historische Anthropologie. Der Mensch in der Geschichte. Göttingen 1984; J. Rüsen: Lebendige Geschichte. Göttingen 1989; R. Habermas/N. Minkmar (Hrsg.): Das Schwein des Häuptlings. Berlin 1992; M. Middell: Alles Gewordene hat Geschichte. Leipzig 1994; Ch. Conrad/M. Kessel (Hrsg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Stuttgart 1994.

93 G. Dressel (Hrsg.): Historische Anthropologie. Eine Einführung. Wien 1996, S. 163.

94 R. Dülmen: Historische Anthropologie. Entwicklung, Probleme, Aufgaben. Köln/Weimar/Wien 2000; A. Lüdtko./L. Kuchenbuch (Hrsg.): Historische Anthropologie. Kultur. Gesellschaft. Alltag. Köln/Weimar/Wien 1995; A. Lüdtko: Einleitung: Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte? In: A. Lüdtko (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt a.M./New York 1989, S. 47; J. Martin: Der Wandel des Beständigen. Überlegungen zu einer historischen Anthropologie. In: Freiburger Universitätsblätter, 126 (1994), S. 35-4; H. Medick: Missionare im Ruderboot? Ethnologi-

90 Ebd., S. 106.

91 Vgl. P. Burke: Offene Geschichte. Die Schule der Annales. Berlin 1991; P. Burke: History & Social Theory. Ithaca/New York: Cornell University Press 1992; M. de Certeau: Das Schreiben der Geschichte. Frankfurt a.M./New York 1991; P. Chaunu/G. Duby: Leben mit der Geschichte. Frankfurt a.M. 1989; J. Le Goff (éd.): La Nouvelle

geht es z.B. um die Erfindung der Kindheit zu Beginn der Neuzeit,<sup>95</sup> sondern um Kindheit an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten historischen Zeit und in einer partikularen Kultur.<sup>96</sup>

Weniger genau im Detail ist häufig die Erforschung historischen Wandels im Bereich der »menschlichen Elementarerfahrungen« bzw. in der Mentalitätsgeschichte.<sup>97</sup> Meistens liegt dies an der Unzulänglichkeit der Quellenlage, die die Möglichkeiten historischen Wissens begrenzt. Doch ist dies nicht der alleinige Grund. Historisches Wissen entsteht in der Spannung zwischen Ereignis und Erzählung, zwischen Realität und Fiktion, zwischen Strukturgeschichte und narrativer Geschichtsschreibung,<sup>98</sup> »eine Grenze zwischen Erzählung und Beschreibung [lässt sich] nicht einhalten.«<sup>99</sup> Geschichtsschreibung ist daher stets kontrollierte Fiktion und Konstruktion. Ziel ist die Erforschung historischer Mentalität. Sie »ist das Ensemble der Weisen und Inhalte des Denkens und Empfindens, das für ein bestimmtes Kollektiv in einer bestimmten Zeit prägend ist. Mentalität manifestiert sich in Handlungen.«<sup>100</sup> Dass sich historischer Wandel in den Mentalitäten erst in langen Zeiträumen zeigt, ist immer wieder betont worden. Mentalitäten bilden keine in sich geschlossenen Einheiten; sie sind vielmehr für einander durchlässig und miteinander vernetzt. Sie

sche Erkenntnisweisen als Herausforderung an die Sozialgeschichte. In: A. Lütke (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt a.M./New York 1989, S. 48-84; D.E. Brown: Human Universals. New York: McGraw-Hill 1991.

- 95 Vgl. Ph. Ariès: Geschichte der Kindheit. München 1975.
- 96 Vgl. M.S. Baader: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied 1996.
- 97 Vgl. U. Raulff (Hrsg.): Mentalitäten-Geschichte. Berlin 1989.
- 98 Vgl. K.E. Müller/J. Rüsen (Hrsg.): Historische Sinnbildung. Reinbek 1997.
- 99 R. Koselleck: Darstellung, Ereignis und Struktur. In: F. Braudel u.a.: Historiker als Menschenfresser. Über den Beruf des Geschichtsschreibers. Berlin 1990, S. 113.
- 100 P. Dinzelbacher (Hrsg.): Europäische Mentalitätsgeschichte. Stuttgart 1993, S. XXI.

präformieren Handlungen in konkreten Situationen, enthalten Orientierungs- und Entscheidungshilfen für soziales Handeln und sind kultur-, schicht- und oft gruppenspezifisch. Wie Habitusformen entstehen sie unter spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen. Mentalitäten strukturieren das gesellschaftliche Handeln sozialer Subjekte vor, ohne es festzulegen; sie erlauben es dem Einzelnen, anders zu sein und anders zu handeln. Sie sind für Veränderungen und historischen Wandel offen. Insofern Erziehung und Bildung in die Schaffung, Erhaltung und Veränderung von Mentalitäten eingebunden sind, kommt den Ergebnissen historischer Mentalitätsforschung für die Pädagogische Anthropologie nachhaltige Bedeutung zu; auch können diese Arbeiten dazu beitragen, entsprechende Forschungen im Rahmen Pädagogischer Anthropologie anzuregen und voranzutreiben.

#### 4.2 Kulturalität und Interkulturalität

Auch die Kulturanthropologie bzw. Ethnologie bietet der Pädagogischen Anthropologie wichtige, erst in Ansätzen verarbeitete Anregungen.<sup>101</sup> In ihrer Sicht ist es »außerordentlich schwer, zwischen dem Natürlichen, Universellen und Dauerhaften im Menschen und dem Konventionellen, Lokalen und Veränderlichen eine Grenze zu ziehen. Ja mehr noch, es liegt nahe, dass eine solche Grenzziehung die menschlichen Verhältnisse verfälscht oder zumindest fehlinterpretiert.«<sup>102</sup> Man findet den Menschen nicht »hinter« der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihnen. Deshalb reicht es nicht aus,

- 101 Vgl. A. Schäfer: Unsagbare Identität. Berlin 1999; E. Renner/F. Seidenfaden (Hrsg.): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. Band 1: Afrikanische, Asiatische Welt. Weinheim 1997 und Band 2: Nordamerikanische Welt, Lateinamerikanische Welt, pazifische Welt, Welt europäischer Minderheiten. Weinheim 1998; Bruner: The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press 1996.
- 102 C. Geertz: Kulturbegriff und Menschenbild. In: R. Habermas/N. Minkmar (Hrsg.): Das Schwein des Häuptlings. Berlin 1992, S. 59.

»Generation«, »Familie«, »Erziehung« als kulturelle Universalien zu identifizieren; vielmehr bedarf es der Untersuchung solcher Institutionen in verschiedenen Kulturen. Daraus ergibt sich die außerordentliche Vielgestaltigkeit von Kultur. Gerade diese liefert Aufschluss über den Menschen. Allerdings käme es weniger darauf an, »die empirischen Gemeinsamkeiten seines [des Menschen] von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit so unterschiedlichen Verhaltens hervorzuheben, als vielmehr die Mechanismen, mittels derer die ganze Bandbreite und Unbestimmtheit seiner angeborenen Vermögen auf das eng begrenzte und hochspezifische Repertoire seiner tatsächlichen Leistungen reduziert wird« ... »Ohne die Orientierung durch Kulturmuster – organisierte Systeme signifikanter Symbole – wäre das Verhalten des Menschen so gut wie unbeherrschbar, ein vollkommenes Chaos zielloser Handlungen und eruptierender Gefühle, seine Erfahrung nahezu formlos. Kultur, die akkumulierte Gesamtheit solcher Muster, ist demnach nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern – insofern sie die Grundlage seiner Besonderheit ist – eine notwendige Bedingung menschlichen Daseins.«<sup>103</sup> Sahlins denkt in die gleiche Richtung, wenn er nach den Mechanismen fragt, mit deren Hilfe kulturelle Schemata entwickelt werden; er betont, dass das kulturelle Schema »durch einen dominanten Bereich der symbolischen Produktion ... vielfältig gebrochen« wird. In der Folge geht er davon aus, dass es »einen bevorzugten Ort des symbolischen Prozesses« gibt, »von dem ein klassifikatorisches Raster ausgeht, das über die gesamte Kultur gelegt wird«. Für die westliche Kultur wird dieses in der »Institutionalisierung des Prozesses in der Güterproduktion« gesehen. Dadurch unterscheidet sie sich von einer »primitiven« Welt, »wo die gesellschaftlichen Beziehungen, besonders die Verwandtschaftsbeziehungen der Ort der symbolischen Unterscheidung bleiben und andere Tätigkeitsbereiche durch die operativen Verwandtschaftsunterscheidungen bestimmt werden.«<sup>104</sup>

103 Ebd., S. 70f.

104 M. Sahlins: *Islands of History*. Chicago: Chicago University Press 1985, S. 296.

Als Wissenschaft vom Fremden hat die Kulturanthropologie die Erforschung anderer Kulturen zur Aufgabe. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse haben nachhaltige Wirkungen auf das Verständnis des Fremden in der eigenen Kultur und auf den Kulturbegriff. In Folge der neueren epistemologischen Entwicklungen wird in der ethnologischen Forschung von einem differenzierten Kulturbegriff ausgegangen. In dessen Rahmen spielt die Bearbeitung von Differenz eine zentrale Rolle. Angesichts der Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur und der Integrationsentwicklungen in der Europäischen Union<sup>105</sup> kommt es zur Überlappung, Durchmischung und kulturellen Assimilation von Globalem, Nationalem, Regionalem und Lokalem.<sup>106</sup> In der Folge werden neue Formen des Umgangs mit dem Fremden, d.h. mit den Angehörigen anderer Kulturen, erforderlich. Dabei entsteht die Frage nach dem Verstehen des Nichtverstehens fremder Kulturen. Die Auseinandersetzung mit multikulturellen Lebens- und Erziehungsbedingungen und die Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit trägt dazu bei, die Offenheit kultureller Entwicklungen zu erhalten und Bildung als »Bewahrung des Möglichen« zu begreifen. Denn: »Kultur ... ist die Bewahrung des Möglichen. Die Weite ihres Horizonts ist der Lohn der Kontingenz.«<sup>107</sup>

#### 4.3 *Transdisziplinarität und Internationalität*

Mit dem in der Pädagogik wachsenden Interesse an anthropologischer Forschung und der damit einhergehenden Ausweitung und Um-

105 Vgl. Ch. Wulf (ed): *Education in Europe. An Intercultural Task*. Münster/New York 1995; Ders.: *Education for the 21<sup>st</sup> Century: Commonalities and Diversities*. Münster/New York 1998.

106 Vgl. U. Beck: *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a.M. 1997; A. Appadurai: *Modernity at Large*, Santa Fe: University of Minnesota 1996; M. Augé: *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris 1994.

107 R. Konersmann (Hrsg.): *Kulturphilosophie*. Leipzig 1996, S. 354.

strukturierung von Themen, Methoden und Forschungsansätzen ist ein Bemühen um multi-, inter- und transdisziplinäre Forschung verbunden.<sup>108</sup> Für viele in der Pädagogischen Anthropologie behandelten Themen gibt es keine disziplinäre Zuständigkeit.<sup>109</sup> Deshalb sind disziplinäre Grenzüberschreitungen in den Forschungen Pädagogischer Anthropologie unerlässlich. Der Versuch, statt der Geschichte die Vielfalt von Geschichten, statt der Kultur die Mannigfaltigkeit von Kulturen, statt der Kindheit viele Kindheiten, statt einer Wissenschaft die Pluralität der Wissenschaften zu betonen, erzeugt eine anthropologische Komplexität, deren Ansprüche die Möglichkeiten disziplinär organisierter Wissenschaften übersteigen. Zwar hat sich die Organisation des Wissens in Fachdisziplinen bewährt, doch bilden sich neue Fragestellungen und Einsichten oft an ihren Rändern beim Übergang zu den Nachbarwissenschaften oder zwischen den Fachwissenschaften.<sup>110</sup> Erforderlich sind Such- und Forschungsbewegungen, deren inter- bzw. transdisziplinärer Charakter auch die fachwissenschaftliche Forschung zu neuen Fragestellungen, Themen und Methoden anregt.<sup>111</sup>

108 Vgl. Ch. Wulf (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel 1997; it. u. franz. Ausgabe 2002 u. 2002.

109 Vgl. M. Wimmer/Ch. Wulf /B. Dieckmann (Hrsg.): *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt*. Frankfurt a.M. 1995; B. Dieckmann/Ch. Wulf/M. Wimmer (Hrsg.): *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia*. Münster/New York 1996.

110 B. Dieckmann/St. Sting/J. Zirfas (Hrsg.): *Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge*. Weinheim 1998; S. Sting: *Schrift, Bildung, Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit*. Weinheim 1998; J. Zirfas: *Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim 1999.

111 Ch. Wulf/D. Kamper (Hrsg.): *Logik und Leidenschaft*. Berlin 2002 (Anm. 56); H.U. Gumbrecht/K.L. Pfeiffer (Hrsg.): *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements*. Frankfurt a.M. 1986; Dies.: *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a.M. 1988; Dies.: *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. Frankfurt a.M. 1991; vgl. in diesem Zusammenhang auch die unter dem Rahmenthema »Poetik und Hermeneutik« seit 1969 veröffentlichten Studien.

Pädagogische Anthropologie hat zwar Fragen, Ziele und Kategorien, die sich aus Erziehung und Bildung ergeben, doch keinen von vornherein eindeutig begrenzten Gegenstandsbereich. In der gegenwärtigen Situation der Wissenschaftsentwicklung ist dies eher ein Vorteil, der dazu beiträgt, neue Fragestellungen und Themen zu entdecken und in neuer Perspektive zu behandeln. Aus dieser Situation folgt, dass Pädagogische Anthropologie bislang über kein allgemein akzeptiertes Ensemble von Forschungsmethoden und -verfahren verfügt. Je nach Intention und Kontext werden die Gegenstände und Methoden pädagogisch-anthropologischer Forschung konstruiert. In diesen Prozess gehen die Materiallage, ihre Auswahl und Verwendung durch die Forschenden sowie Entscheidungen über Forschungsmethoden und -verfahren ein. Da sehr viele erziehungs- und bildungsrelevante Fragen menschlicher Existenz zum Ausgangspunkt der Forschung werden können, ist das Spektrum möglicher Themen, Materialien und Methoden weit. Wenn diese Forschungen den sicheren Kontext disziplinären Wissens mit seinen bewährten inhaltlichen und methodischen Qualitätsmaßstäben verlassen, machen sie sich manchmal leichter angreifbar. Allerdings werden neue Wege des Denkens, Untersuchens und Handelns oft erst gefunden, wenn inhaltlich und methodisch vertrautes Terrain verlassen wird. So fürchtete noch vor einigen Jahren eine Reihe Literatur- und Kunsthistoriker die Funktionalisierung von Texten und Bildern und die sich daraus ergebende mangelnde Berücksichtigung ihrer ästhetischen Qualität und wehrten sich gegen Versuche, literarische Texte oder Kunstwerke zur Untersuchung anthropologischer Phänomene heranzuziehen. Desgleichen bezweifelten einige Sozialwissenschaftler den Aussagewert fiktiver literarischer Texte und Bilder für wissenschaftliche Untersuchungen. Mittlerweile hat sich die Literaturwissenschaft für anthropologische Fragen geöffnet und stellen Sozialwissenschaftler den Wert der Verwendung literarischer und bildlicher Quellen für die Erforschung pädagogisch-anthropologi-

scher Fragen und Phänomene nicht mehr in Frage.<sup>112</sup>

Der konzeptuelle und methodische Austausch zwischen den anthropologisch orientierten Wissenschaften bringt wichtige neue Forschungsansätze hervor. So wurde die Fruchtbarkeit des ethnologischen Blicks, der kulturanthropologischen Feldforschung und des Vergleichs für pädagogische Zusammenhänge entdeckt. Der ethnologische Blick verfremdet Vertrautes, lässt neue Fragen entstehen und macht neue Perspektiven möglich. Die Rezeption ethnologischer Fragestellungen und Forschungsverfahren<sup>113</sup> führt zur Anwendung und zur Weiterentwicklung ethnographischer Methoden.<sup>114</sup> Der *Vergleich* trägt schließlich dazu bei, das Spezifische einer Situation bzw. eines Phänomens zu erfassen, seine Eigenart zu begreifen und darzustellen, so dass ihm als methodischem Verfahren zunehmend Bedeutung zukommt.<sup>115</sup>

Auf Grund des bislang stark national orientierten Charakters der europäischen Bildungssysteme und des Fehlens Pädagogischer Anthropologie in anderen europäischen Kulturen gibt es zwar an diesem Forschungsbereich ein erhebliches internationales Interesse, doch steckt die internationale Kooperationen bzw. interkulturelle Zusammenarbeit erst in den Anfängen.<sup>116</sup>

112 Vgl. K. Mollenhauer: *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim/München 1983; K. Mollenhauer: *Umwege*. Weinheim/München 1986; K. Mollenhauer/Ch. Wulf (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Weinheim 1996.

113 Vgl. R. Jessor/A. Colby/R.A. Shweder (eds.): *Ethnography and Human Development*. Chicago/London: The University of Chicago Press 1996; N.K. Denzin/Y.S. Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications 1994.

114 Vgl. B. Friebertshäuser/A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München 1997; H.-H. Krüger/W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1999; U. Flick/E. v. Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek 2000.

115 Seine Bedeutung für die qualitative Sozialforschung hat vor allem betont: R. Bohnsack: *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen 2000.

116 Vgl. P. Dibie/Ch. Wulf (Hrsg.): *Vom Verstehen des*

## 5. Ausblick

Pädagogische Anthropologie trägt zur Selbstausslegung der Pädagogik, zur besseren Kenntnis der Voraussetzungen und Bedingungen von Erziehung und Bildung sowie ihrer historischen und kulturellen Relativität bei. Sie behandelt implizite Menschenbilder und thematisiert Fragen der Bildsamkeit und der Perfektibilität. Als reflexive Pädagogische Anthropologie wendet sie Kritik gegen sich selbst, gegen ihre Ziele, ihre Gegenstandsauswahl und -konstruktion, ihre Methoden und Verfahren und ist offen für die Dekonstruktion ihrer eigenen Untersuchungen. Ihre Forschungen richten sich auf ein besseres Verständnis von pädagogischen Institutionen, von Religion und Erziehung sowie von Natur als Voraussetzung und kultureller Konstruktion.<sup>117</sup> Sie beinhalten neue Fragen an den menschlichen Körper, seine genetische und soziale Herstellbarkeit, seine sich angesichts der neuen Medien ändernde Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit sowie seine Spontaneität und Widerstandsfähigkeit. Pädagogische Anthropologie arbeitet an der Entwicklung von Perspektiven für ein besseres Verständnis von Erziehung und Bildung, geschichtlicher Entwicklung und Subjektivität, Perfektibilität und Unverbesserlichkeit, Fremdem und Eigenem, Hermeneutik und Dekonstruktion. Ihre Forschungen begleitet ein Bewusstsein ihres fragmentarischen Charakters und ein Wissen davon, dass sie stets auf einen *homo absconditus* bezogen sind, dessen Erkenntnis nur in Ausschnitten möglich ist.

Nichtverstehens. Ethnosozioologie interkultureller Begegnungen. Frankfurt a.M./New York 1999; R. Hess/Ch. Wulf (Hrsg.): *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. Frankfurt a.M./New York 1999.

117 Diesen Themen waren die Forschungen der Kommission Pädagogische Anthropologie der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in den Jahren 1999-2001 gewidmet.

**Literatur**

- Böhme, G.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Frankfurt a.M. 1985;
- Bollnow, O.-F.: Anthropologische Pädagogik. Stuttgart <sup>3</sup>1983;
- Bollnow, O.-F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1965;
- Dressel, G. (Hrsg.): Historische Anthropologie. Eine Einführung. Wien 1996;
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: Spiel, Ritual, Geste. Mimetische Grundlagen sozialen Handelns. Reinbek 1998;
- Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt a.M. 1994;
- Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Braunschweig <sup>2</sup>1964;
- Liebau, E.: Erfahrung und Verantwortung. Werteeziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München 1999;
- Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen <sup>3</sup>1991;
- Loch, W.: Die anthropologische Dimension in der Pädagogik. Essen 1963;
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1966 und 1971;
- Scheuerl, H.: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart u.a. 1982;
- Wulf, Ch.: Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. Reinbek 2004;
- Wulf, Ch. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim 1996;
- Wulf, Ch.: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001;
- Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997; it. u. franz. Übers. 2002;
- Wulf, Ch./Kamper, D. (Hrsg.): Logik und Leidenschaft. Berlin 2002;
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994.

# Arbeit

## 1. Begriff

Arbeit ist eine lediglich kontextuell zu bestimmende Größe. Sie wird an menschlichen Tätigkeiten fest gemacht und ist in der Regel in soziale Situationen eingebunden. Arbeit ist – laut Brockhaus – Bedürfnisbefriedigung und Daseinserfüllung, dann aber auch – in ethnologischer Bestimmung – Handlung, um die Natur zu kontrollieren, um ihr den Lebensunterhalt abzugewinnen und sie zu kultivieren.<sup>1</sup> Arbeit wird mit Kraftanwendung assoziiert<sup>2</sup> und mit der Überwindung eines Hindernisses verbunden.<sup>3</sup> Arbeit wird daher oft in Abgrenzung definiert: Arbeit als Gegensatz zur Freizeit und Vergnügen, als Gegensatz zum Job und Dienst, als Gegensatz zur Faulheit oder in Gegenüberstellung zum Spiel.<sup>4</sup>

In der Bibel ist die Arbeit die Folge der Vertreibung aus dem Paradies, nachdem Adam den von Eva gereichten Apfel gegessen hat. Arbeit ist demgemäß Fluch und nicht Segen; sie kann den paradiesischen Zustand nicht mehr zurückholen.<sup>5</sup> Lediglich in Utopien ist die Arbeit befreit von Mühsal oder sie ist schlicht überflüssig.<sup>6</sup>

Voltaire widerspricht dieser biblischen Schöpfungsgeschichte. Arbeit ist für ihn Selbstkultivierung, ausgehend vom menschlichen Ursprung der Wildheit. Familienverbände durchstreiften die Wälder und stritten

sich mit den Tieren um die Nahrung. Ihre Waffen waren Steine und große Baumzweige und sie ernährten sich von Früchten, Gemüse und erlegten Tieren. Aus diesem Urzustand heraus entwickeln sich Gesellschaften, in denen Jagd, Ackerbau und Handel immer bedeutsamer wurden.<sup>7</sup> Es ist der über Jahrtausende sich erstreckende Prozess der Selbstzivilisierung, in welchem der Arbeit eine zentrale Funktion zugewiesen wird. Adam Smith misst hierbei weniger der einzelnen Arbeit selbst als vielmehr der Arbeitsteilung eine zentrale Stellung im Prozess der Entfaltung der menschlichen Gesellschaften zu.<sup>8</sup> Diese ist jedoch nicht als lineare Fortschrittsgeschichte zu schreiben, zumindest nicht nach marxistischer Tradition. Ausgehend von ungleichen Besitzverhältnissen über die Mittel der Herstellung bzw. Produktion führt die Teilung der Arbeit zu ungleichen Machtverhältnissen und zur Entfremdung. Bei Georg Lukacs wird Arbeit zum *Movens* und Ausgangspunkt der »Ontologie« des Seins. Die Arbeit wird auf die Elemente des menschlichen Daseinskampfes und der menschlichen Selbsttätigkeit bezogen. Es ist die Arbeit als »teleologische Setzung«, die überhaupt die Menschwerdung als solche einleitet und die Geschichte der menschlichen Gesellschaften initiiert. Produktion und Reproduktion der Einzelnen wie der Gesellschaften und der Menschheit erfolgen im Medium der Arbeit.<sup>9</sup>

Die bis dahin skizzierten Facetten von Arbeit als menschlicher Tätigkeit lassen Akzentsetzungen deutlich werden, die in die Bestimmung von Arbeit einfließen. Ist Arbeit

1 Vgl. S. Wallmann (Ed.): *Social Anthropology of Work*. London: Academic Press 1979, S. 1.

2 Vgl. H. Kleinert et al. (Hrsg.): *Arbeit*. In: *Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden*. Bern 1950, S. 73-76/S. 73.

3 Vgl. R. Eisler (Hrsg.): *Handwörterbuch der Philosophie: Arbeit*. Berlin 1922, S. 53

4 Vgl. V. Howard: *The language of work*. In: V. Howard/I. Scheffler: *Work, Education and Leadership*. New York 1995, S. 7-26.

5 Vgl. Genesis 3, 17-19, 23.

6 So beispielsweise in W. Morris: *News from Nowhere* (1890). London 1986.

7 Vgl. J. Voltaire: *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations*. Paris 1769.

8 Vgl. A. Smith: *Der Wohlstand der Nationen* (1776). München 1974.

9 Vgl. G. Lukacs: *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. 2. Halbband. Darmstadt 1986, S. 11ff.

Plage oder Selbstverwirklichung, eine vorwiegend manuell zu bestimmende Größe oder gerade im Gegenteil eine originär intellektuelle Aktivität? Beruht sie auf Fremd- oder Selbstbestimmung, ist sie auf Individuen oder auf Gesellschaften insgesamt zu beziehen? Unabhängig vom jeweiligen historisch oder gesellschaftlich geprägten Bild der Arbeit ist diese jedoch als soziale Tätigkeit für die Reproduktion menschlichen Lebens unerlässlich.

In allen Sprachen finden sich daher Wortschöpfungen, die solche Bezüge herstellen: Das deutsche Wort »Arbeit« kommt aus dem lateinischen *arvum* (gepflügter Acker), das französische *travail* entstammt dem ebenfalls lateinischen *tripalus* (Dreipfahl), was einer Vorrichtung zur Bändigung von Pferden, die schwierig zu beschlagen sind, entspricht. *Tripolare* bedeutet denn auch quälen; der russische Begriff verweist auf Sklaventätigkeit (*rabot*), während der lateinische Ausdruck *labor*, diejenige Tätigkeit bezeichnet, die, im Unterschied zur Arbeit mit den bloßen Händen, mit Werkzeugen etwas Neues hervorbringt.<sup>10</sup> In der großen französischen Enzyklopädie herausgegeben von Diderot und d'Alembert heißt es daher treffend, dass Arbeit eine tägliche Beschäftigung sei, »à laquelle l'homme est condamné par son besoin«.<sup>11</sup> Sie sei Voraussetzung für die Gesundheit des Menschen, seine Subsistenz, seine Heiterkeit, für »bon sens« und vielleicht auch für seine Tugend.<sup>12</sup>

## 2. Arbeit und Erziehung

Je nach dem Bild der menschlichen Arbeit wird auch die Aufgabe der Erziehung eine andere sein. Es hat sich im Verlaufe der Jahrhunderte im Zusammenhang mit Erziehung ein engerer und ein weiterer Arbeitsbegriff eingebürgert. So führt Paul Natorp in seinem

Werk »Sozialpädagogik« Arbeit auf eine sinnliche Triebtätigkeit zurück. Sie wird als erzeugende Aktivität beschrieben, wobei das Erzeugte auf den Erzeuger zurückwirkt im Sinne eines erneuten Strebens von gleicher Energie und gleicher Grundrichtung. Dieses Spinoza zugeschriebene Gesetz des »*sum esse conservare*« ist als allgemeine menschliche Aktivität auf vielerlei übertragbar.<sup>13</sup> Weit enger wird hingegen die Arbeit als manuelle Tätigkeit und bzw. oder als Erwerbstätigkeit gefasst, mit der primären Zwecksetzung, zum unmittelbaren ökonomischen Erhalt der individuellen und gesellschaftlichen Existenz beizutragen.<sup>14</sup>

Demgemäß können wir eine Erziehung zur Arbeit (und Arbeitsteilung) und eine Erziehung durch Arbeit unterscheiden.

Die Erziehung zur Arbeit kann hierbei Bestandteil der Arbeitswelt sein, im »Idealfall« ist Erziehung mit Arbeit identisch oder aber sie ist klar geschieden von einer produktiven oder mehrwerterzeugenden Tätigkeit. In der Erziehung zur Arbeit steht insbesondere die Frage im Zentrum, inwiefern und in welcher Weise die Anforderungen in der Arbeitswelt Maßstab und institutionelles Arrangement der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmen.

Die Erziehung zur Arbeit kann unmittelbar in der Arbeitswelt, in der Familie und im Verband oder aber in spezialisierten Bildungsinstitutionen selbst erfolgen. Sie beinhaltet demgemäß eine spezifisch qualifikatorische Komponente, ohne sich darin aber zwingend zu erschöpfen.

Bei der Erziehung durch Arbeit ist Arbeit als Medium der Erziehung zu begreifen. Sie ist als zielgerichtete Aktivität auf ein vorgängig in breiter Varianz bestimmbares Ergebnis ausgerichtet. Hier überwiegt die Erzeugung einer methodischen oder ethischen Haltung, die sowohl in der Produktion wie auch außerhalb erwerbbar ist und die sich auf Ziele außerhalb der unmittelbaren Existenzsicherung beziehen kann. Fleiß, Selbsttätigkeit,

10 Vgl. J. Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1. Basel 1971, S. 480f.

11 D. Diderot/J. d'Alembert (Ed.): Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers. Tome 34. Paris 1781, p. 337.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. P. Natorp: Sozialpädagogik. Stuttgart 1904, S. 65.

14 So beispielsweise bei R. Seidel: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Zürich 1919.

Sachlichkeit, Bescheidenheit sind etwa solche Tugenden, die durch Arbeit als Erziehungsmittel erzeugt oder bestärkt werden sollen.

Historisch ist das Verhältnis zwischen Erziehung und Arbeit primär an das Bild der Arbeit als Existenzsicherung gebunden.<sup>15</sup> Demgemäß wird zunächst die qualifikatorische Komponente hervorgehoben. Die Erziehung zur Arbeit als Sicherung erforderlicher Qualifikationen war und ist jedoch in der Regel an das Medium derselbigen Arbeit geknüpft. Die demgemäß zu erzeugenden Tugenden beispielsweise eines Handwerkers erwirbt man sich, indem man manuell-handwerklich arbeitet und nicht, indem man sich als Landwirt oder Schriftsteller betätigt. Eine Loslösung der Arbeitstugenden, erworben im Medium der Arbeit, von der qualifikatorischen Komponente erfolgt erst im Zuge der institutionellen Ausdifferenzierung von Erziehung und Arbeit in zwei gesellschaftliche Teilbereiche, das heißt im wesentlichen im 19. Jahrhundert. Nun ist eine Verschränkung des Arbeitsbegriffs mit der institutionellen Verfasstheit von Erziehung denkbar, in der Qualifikation und Tugend nicht zusammenfallen, bzw. sich aus unmittelbaren Arbeitsbezügen lösen. Im 19. Jahrhundert vollzieht sich gleichzeitig auch die Säkularisierung der Arbeit und ihre Entkoppelung aus einer engen ständischen Begrenzung. Arbeit setzt sich als Ethos einer Epoche durch, so zumindest Karl Löwith.<sup>16</sup>

### 3. Urgesellschaften

Das Verhältnis von Arbeit und Erziehung erfuhr im Laufe der Menschheitsgeschichte vielerlei Neufassungen und Umwertungen. Arbeit und Erziehung waren in Urgesellschaften vermutlich nur schwer unterscheidbar. Im Rahmen der Existenzsicherung war Arbeit Erziehung und Erziehung war Arbeit. Die Mitglieder der Urgesellschaften und einzelner

15 H. Appelbaum: *The concept of Work: Ancient, Medieval and Modern*. New York 1992.

16 Vgl. K. Löwith: *Von Hegel zu Nietzsche. Der revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts*. Hamburg 1986, S. 284.

Stämme und Familienverbände wurden in eine Vielzahl von Tätigkeiten eingeführt, wobei sich, ausgehend von biologischen Unterschieden, im Zusammenhang mit der Aufzucht von Kindern als erstes eine geschlechtliche Aufgabenteilung ergab. Eine Ausdifferenzierung der Arbeit einerseits und des erzieherischen Anspruches andererseits als zwei unterscheidbare Bereiche entwickelte sich wahrscheinlich erst im Verlaufe der Entwicklung größerer menschlicher Verbände. Sie setzt ein zeitlich ausgeprägtes Unterscheidungsvermögen und eine räumliche Trennung von Tätigkeiten voraus.

In den Urgesellschaften war eine solche Trennung vermutlich nicht gegeben.<sup>17</sup> Kinder waren unmittelbar ins Arbeitsgeschehen einbezogen, sei es zunächst auf dem Rücken (oder am Bauch) der Mutter, in fortgeschrittenerem Alter dann als Helfer, wohl in unmittelbarer Nähe der mütterlichen und väterlichen Verrichtungen. Jugendliche und Erwachsene wurden laufend in neue Aufgaben hinein sozialisiert.<sup>18</sup> Von einem bestimmten Alter an war wohl die geschlechtliche Arbeitsteilung ein zentrales Moment. Jagen und sammeln, später dann der Ackerbau waren demgemäß Tätigkeiten die wie die Errichtung von Behausungen und der Pflege des Nachwuchses als Bestandteil der Subsistenzsicherung den Lebensvollzug als Ganzes bestimmten. Erst in den Schriftkulturen lässt sich jedoch ein genaueres Bild der Arbeit rekonstruieren.

### 4. Die griechische Antike

Arbeit ist kein Grundbegriff der antiken Philosophie.<sup>19</sup> Hingegen war die Erziehung des griechischen Menschen schon in vorsokratischer Zeit ein besonderes Anliegen, zumindest in höheren Kreisen. Die Idee der Paideia zentrierte sich in der homerischen Epoche

17 Vgl. M. Coy: *Apprenticeship – from theory to method and back again*. New York 1989.

18 Vgl. R. Ahuja: *Geschichte der Arbeit jenseits des kulturalistischen Paradigmas*. In: J. Kocka/C. Offe (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a.M. 2000, S. 121ff.

19 Vgl. A. Bächli/A. Gräser: *Grundbegriffe der antiken Philosophie*. Ein Lexikon. Stuttgart 2000.

auf die Vortrefflichkeit, den Adel der Seele.<sup>20</sup> Eine solche aristokratische Erziehung schloss körperliche Kraft, Mut und Pflichtgefühl ein, Tugenden, wie sie für Krieger notwendig sind. Ab dem 5. Jahrhundert v. Chr. werden auch die Bürger durch Übungen an Leib – Gymnastik und Musik – und zur Beherrschung der Sprache angehalten, um am demokratischen Leben der Polis teilnehmen zu können. Es ist diese Rolle in den aufblühenden Demokratien mit ihrem Zentrum in Athen, die der Erziehungsfrage Auftrieb gibt. War bis dahin die Erziehung der jungen Leute zur Vortrefflichkeit (arete) durch den Umgang mit der Erwachsenenwelt gewährleistet, so schaffen nun die Sophisten als Wanderlehrer, von Platon und Aristoteles geringschätzig als Kaufleute auf dem Gebiete des Wissens bezeichnet, ein künstliches Milieu, in welchem professionelle Ausbilder unterrichten. Die Sophisten lehrten nicht nur die Technik der überzeugenden Rede, sondern auch Allgemeinbildung. Die arete wird nun als eine erlernbare Kompetenz begriffen, die es erlaubt, eine Rolle in der Polis zu spielen.<sup>21</sup>

Platons Streben weist über die Beherrschbarkeit solcher Fähigkeiten hinaus. Durch die Figur des Sokrates wird die »Philosophie als Lebensform« zum Versuch des Menschen, sich jenem transzendenten ontologischen Zustand, der Weisheit, anzunähern.<sup>22</sup> Fruchtbar gemacht wird dies durch die Einrichtung von Akademien und – wie eindrücklich im gesamten Werk vorgeführt – durch Reden, die als Samen in anderen Seelen weitere Reden erzeugen (Platon: Phaidros 277a). Bei solchem Unterrichten ist für die Erziehung zur Arbeit wenig Platz. Platon setzt gegenüber einer auf Bedürfnisbefriedigung angelegten Arbeit eine höherwertige Ebene an, die, als Bildung bezeichnet, jene begrenzt. Arbeit ist diejenige Tätigkeit, die der Subsistenz dient. Höherwertig hingegen ist eine Tätigkeit, die dem Nachdenken verpflichtet ist.

20 Vgl. W. Jaeger: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. 3 Bände (1936-1947). Paderborn 1995.

21 Vgl. ebd., Band 1, S. 27ff.

22 Vgl. P. Hadot: Wege zur Weisheit – oder was lehrt uns die antike Philosophie? Berlin 1999, S. 75.

In Platons Staat wird die Erziehung ganz auf die politische Ebene hin zentriert. Tüchtige Erziehung dient der Staatsverfassung und bildet gute Naturen. Wenn eine Staatsverfassung einmal den rechten Ansatz genommen hat, geht sie immer wachsend fort, wie ein Kreis (Platon: Politeia 424a). Körperliche Arbeit ist hingegen etwas für Banausen. Auch Aristoteles schränkt mit seiner klar bevorzugten Bestimmung des Menschen als politisches Lebewesen die ökonomische Sphäre des Haushalts und der Produktion als Horte der Ungleichheit ein.<sup>23</sup> Freiheit und Bildung bedingen ein Zurückdrängen des Arbeitens und Herstellens.<sup>24</sup> Arbeit steht demgemäß der Tugend entgegen, wie Aristoteles in seinem Werk »Politik« festhält (vgl. Aristoteles: Politik III, 5, 1278a 20). Das gute Leben benötigt eine freie Entfaltung jenseits der zweckbezogenen Tätigkeiten.<sup>25</sup> Handwerk und Handel seien auch deshalb banausische Tätigkeiten, da sie zum Kriegsdienst unfähig machten.<sup>26</sup>

## 5. Römische Antike und christliches Mittelalter

Ein leicht modifiziertes Bild ergibt sich aus den römischen Zeugnissen. Es ist vor allem der Landbau, der als Quelle des einfachen und schlichten Lebens auch von Aristokraten geschätzt wird. Die Arbeit auf dem Lande garantiert Unabhängigkeit und Freiheit und verhindert Dekadenz. Ein solcher Ansatz der ethischen Aufladung der körperlichen Arbeit lässt sich etwa in Vergils »Georgica« feststellen. Bereits Cato der Ältere hatte in »De agricultura« ein weit idyllischeres Bild des Landlebens und der ländlichen Arbeit ge-

23 So in der Darstellung von H. Arendt: Vita activa oder vom tätigen Leben (1958). München 1987, S. 30ff.

24 Vgl. ebd., S. 244ff.

25 M. Nussbaum: Die Natur des Menschen, seine Fähigkeiten und Tätigkeiten: Aristoteles über die distributive Aufgabe des Staates. In: Dies.: Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt a.M. 1999, S. 97.

26 W. Nippel: Erwerbsarbeit in der Antike. In: J. Kocka/C. Offe: Geschichte und Zukunft der Arbeit. A.a.O., S. 55.

zeichnet. Dennoch wird auch im römischen Imperium die manuelle und insbesondere handwerkliche Tätigkeit als inferior eingestuft, so etwa bei Cicero. Körperliche Arbeit – so in seiner Schrift »De officiis« – sei nicht nur schmutzig, sondern auch unedel (vgl. Cicero: De officiis I, 150), was auch eine eindeutig moralische und intellektuelle Abwertung mit einschließt. Auch das römische Bildungsideal orientiert sich demgemäß an politischen, aristokratischen und kriegerischen Idealen. Während der Landbau bei einigen Autoren eine Aufwertung erfährt, wird das Handwerk gemäß der griechischen Vorlagen nach wie vor gering geschätzt. Arbeit – und dies gilt nicht nur für manuelle Tätigkeit, sondern selbst für die Ausübungen »höherer Berufe« wie diejenigen in den »artes liberales« zusammengefassten Dienstleistungen des Arztes, Juristen, Architekten und Lehrers – sei auch deshalb eines freien Mannes unwürdig, weil sie ihn in eine sklavenähnliche Position bringe.<sup>27</sup>

Eine entscheidende Neubestimmung erfährt dieses Bild der Arbeit jedoch durch das Christentum. Alltägliche Berufe werden nicht gering geachtet, sondern erhalten im Neuen Testament eine höhere Wertschätzung, zumal Jesus und seine Jünger auch aus dem Handwerkermilieu stammen. Existenzsichernde Arbeit und Verkündigung erhalten einen höheren ethischen Rang, zumal die Jünger als »Arbeiter« im Weinberg des Herrn bezeichnet werden.<sup>28</sup>

Der einflussreiche Augustinus schreibt der körperlichen Arbeit einen positiveren Wert zu. Arbeit sei dem Menschen von Anfang zugewiesen, damit die göttliche Schöpfung weitergeführt werde. In seinem Werk »De opere monachorum« wird die Begründung der Arbeit als manueller Tätigkeit im Mönchtum positiv gewürdigt und theologisch gerechtfertigt.<sup>29</sup> Auch die benediktinische Regel »Ora et

labora« bettet die Arbeit als zentrales Element in die Gesinnungs- und Gütergemeinschaft ein. Durch die Verpflichtung zu produktiver Arbeit und Arbeitsteilung – jenseits einer asketischen Einstellung – wird nicht nur die materielle Grundlage des klösterlichen Lebens ermöglicht, gleichzeitig werden auch die Voraussetzungen für karitative Tätigkeiten geschaffen.<sup>30</sup>

Im christlichen Mittelalter entfalten sich sphärenspezifisch unterschiedliche Arbeitsverständnisse. Im Verlaufe des 11. und 12. Jahrhunderts vollzieht sich im Okzident die Durchsetzung einer arbeitsteiligen Gesellschaft, die neue Deutungsmuster des Zusammenlebens wie auch der Arbeit begünstigen. Es kristallisiert sich eine funktionale Dreiteilung im Sinne einer Kooperation von drei auch beruflich klar definierten Ständen heraus: Kleriker, Ritter und Arbeitende.<sup>31</sup> Diese sind nicht streng hierarchisch konzipiert, sondern funktional. Dass die einen beten, die anderen kämpfen und die dritten arbeiten wird nun als kooperative und gesellschaftsnotwendige Aufgabenteilung gesehen. Der Stand der »*laboratores*« wird zunächst auf die Bauern bezogen, im 11. Jahrhundert treten dann die Kaufleute, die städtischen Handwerker, die sich in Assoziationen zusammenschließen, und schließlich auch die Lehrkräfte an den neuen Universitäten hinzu. Der so genannte »Dritte Stand« ist dem Klerus und dem Adel funktional zugeordnet; damit wandelt sich auch das Bild der Arbeit. Je nach Berufsgruppen bilden sich Assoziationen in Form von Gilden, Zünften und im Spätmittelalter auch Vereinigungen von Handwerksgesellen. Gerade auch diese Gruppenbildungen sind Ausdruck eines gestiegenen Selbstbewusstseins und zeigen eine neue Rolle der Arbeit in der Gesellschaft an.<sup>32</sup> Der Kaufmann etwa, in der Antike eine moralisch eher fragwürdige Figur, gilt seit dem 11. Jahrhundert als »ehr-

27 Vgl. W. Nippel: Erwerbsarbeit in der Antike. In: J. Kocka/C. Offe: Geschichte und Zukunft der Arbeit. A.a.O., S. 61.

28 Vgl. Matthäus 20, 1ff.

29 Vgl. H. Canik/H. Schneider (Hrsg.): Arbeit. In: Der neue Pauly: Enzyklopädie der Antike. Stuttgart 1996, S. 964ff.

30 Vgl. O. Oexle: Arbeit, Armut, Stand im Mittelalter. In: J. Kocka/C. Offe: Geschichte und Zukunft der Arbeit. A.a.O., S. 71.

31 Vgl. C. Cahen: Arbeit. In: Lexikon des Mittelalters. Stuttgart 1986, S. 870ff.

32 Vgl. O. Oexle: Arbeit, Armut, Stand im Mittelalter. A.a.O., S. 73.

bar«.<sup>33</sup> Zu dieser Aufwertung hat auch eine Reihe von technischen Innovationen im Hohen Mittelalter geführt,<sup>34</sup> schließlich auch die Rolle der Künstler-Handwerker.

Die Aufwertung der körperlichen und alltäglichen Arbeit durch das Christentum sowie die wachsende Bedeutung des Handwerks hinterlassen auch ihre Spuren im Erziehungsdenken.

Standesbezogen wird der Arbeit eine je differente Rolle zugewiesen und damit auch der Aufgabe der Rekrutierung und Einweisung eines Nachwuchses. Das antike Verständnis der Arbeit wird deutlicher zurückgedrängt und die ethische Bedeutung der Arbeit als Beitrag für das Gemeinwohl als solche aufgewertet. Es wird nicht mehr auf die Arbeit als Folge des Sündenfalles des Alten Testaments verwiesen, sondern auf die dort ebenfalls erwähnte von Gott gesegnete Arbeit der Frommen. Im apostolischen Schrifttum wird darüber hinaus die Pflicht hervorgehoben zu arbeiten, um den Lebensunterhalt zu gewähren und der Gemeinde nicht zur Last zu fallen. Arbeit wird in Abgrenzung zum Müßiggang bestimmt. Gegen eine träge und unordentliche Lebenshaltung soll in der Askese begründete Sittlichkeit erzeugt werden. Weiter wird auch das Motiv der Nächstenliebe zugunsten von Arbeit und Besitzerwerb stark gemacht. Es entsteht ein »ganze(s) System der Werkheiligkeit«.<sup>35</sup>

Vorwiegend die handwerkliche Arbeit gewinnt spätestens ab dem 12. Jahrhundert an öffentlicher Wertschätzung, die einhergeht mit einem wirtschaftlichen Aufschwung auf der Grundlage einer technologischen Erneuerung.<sup>36</sup> Die handwerkliche Ausbildung in den

Städten wird als Modell der Arbeitserziehung verallgemeinert.<sup>37</sup> Neben der Mühsal der Arbeit wird nun stärker die Ehrbarkeit und der gesellschaftliche Nutzen der freien Handwerksstätigkeit hervorgehoben. In der spätmittelalterlichen Stadt wird außerdem die Arbeitsunlust und Bettelei stigmatisiert, das heißt der arbeitsunwillige Bettler zum »negativen Antityp« stilisiert.<sup>38</sup> Armenhäuser und Armenfürsorge werden nach dem Kriterium der Arbeitsfähigkeit ausgerichtet und kontrolliert. Der Arme wird in die Pflicht genommen, und zwar in die Arbeitspflicht. Überall in Europa wird über eine qualifikatorische Komponente der Arbeitserziehung hinaus die Moral und die Verhaltensnormen für die Arbeit pädagogisiert: Fleiß, Ordnung, Mäßigung und Disziplin erhalten eine zentrale Bedeutung, nicht nur für die Handwerker und Bürger, sondern gerade auch für die Armen.<sup>39</sup>

## 6. Reformation

Vortrefflichkeit und Schlichtheit als Tugend waren die Zielsetzungen, die die Erziehung in der Antike prägten. Es ging vorwiegend um eine Befähigung, in der *res publica* zu bestehen. Der Arbeit wurde hierbei keine bedeutsame Rolle zugestanden, weder als Erziehungsziel, noch als Erziehungsmittel. Im Gegenteil, Arbeit war der Freiheit abträglich und für eine solche Formung und Menschenbildung hinderlich. Es ist nun die Reformation, welche die Wertschätzung der Arbeit steigert, ein Arbeitsethos verallgemeinert und methodisiert und damit auch die Frage der Erziehung für ein solch neues Arbeitsverständnis schafft. Arbeit wird nun zur Voraussetzung an der gesellschaftlichen Teilhabe.

33 Vgl. O. Oexle: Die Kaufmannsgilde von Tiel. In: H. Jankuhn/E. Ebel: Untersuchungen zu Handel und Verkehr der vor- und frühgeschichtlichen Zeit in Mittel- und Nordeuropa. Göttingen 1989, S. 173-196.

34 Vgl. J. Gimpel: The Medieval Machine. The Industrial Revolution of the Middle Ages. London 1977.

35 P. Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1925, S. 193.

36 Vgl. J. Le Goff: Das Alte Europa und die Welt der Moderne. München 1994, S. 24ff.

37 Vgl. R. Wissell: Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit. Berlin 1929.

38 Vgl. R. Jütte: Abbild und soziale Wirklichkeit des Bettler- und Gaunertums zu Beginn der Neuzeit. Köln 1988.

39 Vgl. zu dieser Funktionalisierung der Armeschulen kritisch: B. Mandeville: Eine Abhandlung über Barmherzigkeit, Armenpflege und Armeschulen. In: B. Mandeville: Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile (1714). Frankfurt a.M. 1980.

Gerade über den Berufsbegriff wurde die Arbeit metaphysisch verortet und gleichzeitig in einen gesellschaftlichen Kontext miteinbezogen. Max Weber stellt als »Leistung« der Reformation hin, dass das mönchische Arbeitsethos und die Askese, wie sie in der benediktinischen Regel »Ora et labora« festgehalten wurden, verallgemeinert wurden. Die Mönchstüre wurde gleichsam geöffnet und eine entsprechende Haltung in die Welt hinausgetragen.<sup>40</sup>

In Luthers »Von der Freiheit des Christenmenschen« wird neben dem Gedanken der Rechtfertigung – allein aus dem Glauben (sola fide) – eine für den äußeren, das heißt leiblichen, auf Erden lebenden Menschen die Pflicht festgehalten, im christlichen Geist Werke zu vollbringen. Arbeit dient der maßhaltenden Zucht. Um Müßiggang zu vermeiden, muss der Mensch in vielen guten Werken tätig sein. Außerdem hebt Luther aber auch die gesellschaftliche Notwendigkeit der Arbeit hervor, wenn er, auf Paulus sich berufend, festhält, dass nicht essen solle, wer nicht arbeiten wolle.<sup>41</sup>

Im Beruf soll jeder Mühe und Arbeit als Kreuz tragen und Gott zu Diensten sein. Eine Unterscheidung in höhere und niedere Arbeiten wird genauso wenig bedeutsam wie die Freiheit des Bürgers, da jeder Christ dienend seine Pflicht erfüllen muss. Dieses Aktivitätsgebot darf aber nicht in der (berechnenden) Absicht geschehen, dass der Mensch vor Gott dadurch rechtschaffen werde. Bei den Puritanern, Calvinisten und Pietisten findet sich eine andere Deutung von Arbeit. Die Werke sind Ausdruck einer religiösen Gesinnung und dienen der Verherrlichung Gottes. Anders als bei Luther weist der Calvinismus wie auch andere reformatorische Strömungen und Täuferturn den Früchten der Arbeit eine entscheidende Rolle zu. In diesen kann sich der Gläubige des individuellen Heils zu vergewissern versuchen. Die Prädestination lässt sich am irdischen Erfolg

ablesen, doch kann der Gläubige nie ganz sicher sein, ob er tatsächlich zu den Auserwählten gehört, eine Ausgangslage, die laut Max Weber entscheidend war für die Entfaltung der kapitalistischen Gesellschaft im Okzident. Christliche Tugend und Gottgefälligkeit werden in der Arbeit sichtbar und sind in den Werken erkennbar. Dazu bedarf es rastloser Aktivität und einer rationalen und auf Dauer gestellten Selbstkontrolle.<sup>42</sup>

## 7. Die Rolle der Arbeit in der Erziehung

Die Erzeugung einer arbeitsamen und dienstfertigen Haltung wird nun neben dem »richtigen« Verständnis der Bibel selbst zum Erziehungsproblem. Der Protestantismus erhebt die Arbeit zum probaten Erziehungsmittel. Durch Arbeit und in der Arbeit erweist sich der Einzelne als bußfertig und übt sich in aktivem Gottesdienst. Dem höheren Zweck ordnen sich auch die Sinne – als asketisches Moment – unter. Die Erziehung spielt eine zentrale Rolle, denn sie verinnerlicht diese Haltung. Diese religiöse Fundierung lässt sich in der Folge in beinahe allen pädagogischen Klassikern wiederfinden. Sie weisen sowohl der Arbeit als Aktivität und rationale Lebensführung als auch der körperlichen Arbeit eine bedeutsame Rolle zu. Beim Bischof der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde, Comenius, wird schon den Kleinkindern Müßiggang vergällt, damit keine bösen Gedanken und bösen Werke entstünden. Die Kinder seien zur Arbeit zu gewöhnen, wobei Comenius großzügigerweise auch das Kinderspiel einschließt, Hauptsache, man ist geschäftig. Nach Christi Vorbild sei zu erziehen, und zwar jeder in seinem Berufe.<sup>43</sup> Aus Schulen sollen nicht anderes als Werkstätten werden, in denen tüchtig gearbeitet wird.<sup>44</sup>

Auch der Pietist August Hermann Francke (1663-1727) misst dem Aktivismus und einer realistischen Bildung viel Bedeutung zu. Seine

40 Vgl. M. Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1920). Tübingen 1988, S. 163.

41 Vgl. M. Luther: An den christlichen Adel deutscher Nation (1520). Stuttgart 1983, S. 175.

42 Vgl. M. Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. A.a.O., S. 84ff.

43 Vgl. J.A. Comenius: Große Didaktik. Düsseldorf 1954, S. 61f.

44 Vgl. ebd., S. 121.

Schuleinrichtungen in Halle umfassen eine Ausbildungsstätte für alle Bevölkerungskreise: ein Armen-, Bürger- und Waisenhaus, dann auch ein Pädagogium für die gehobenen Stände. Nicht nur die Waisenkinder werden im Stricken unterwiesen, sondern auch Bürgern und Adligen wird Handarbeit zugemutet. Jeder trägt durch Arbeit nicht nur das Seine zum Erhalt des gesamten Schulbetriebes bei, sondern auch der Unterricht selbst soll die Jugendlichen an die Arbeitsamkeit gewöhnen. Zu fördern sei eine »christliche Klugheit«, die das Erlern- und anzuwendende Wissen.<sup>45</sup> Die Arbeit ist damit über der Verhinderung von Müßiggang hinaus auch sichtbares Zeugnis des Glaubens. Christliche Klugheit äußerte sich demgemäß nicht nur in berufsorientierter Tüchtigkeit, sondern auch in Arbeitstugenden, die in göttlichen Diensten stehen.

Die Arbeit im Erziehungsprozess nimmt also durch den Protestantismus eine sowohl materiale Ausprägung an, die sich in manuellen und beruflichen Fertigkeiten äußert, als auch eine formale, die Arbeit als Aktivität und methodisches Vorgehen umfasst. Beide Facetten tauchen in den Schriften der protestantischen bzw. pietistischen Gründungsväter auf und finden sich auch in den Schriften und Aktivitäten von Pädagogen wie Comenius und Francke wieder. Bewahrung vor gefährlichem Müßiggang und aktive Pflicht im Alltag und Dienstfertigkeit sind hierbei der argumentative Hintergrund, der auch Erziehung und Schule in diesen Kontext einbindet. Es ist insbesondere der Pietismus in seiner Opposition gegen ein lutherisch-protestantisches Staatskirchentum, der die subjektiv-religiöse Seite und Moral betonte und hierbei der Arbeit eine privilegierte Rolle zuspricht. Diese stark von der Reformation geprägte Perspektive auf Arbeit bestimmt bis in neuere Zeiten hinein den Zugang zu Arbeit und Erziehung.

## 8. Neuzeit

Dieser starken Prominenz des Arbeitsgedankens auch im Erziehungsbereich des Protestantismus steht in der Renaissance eine wiederum eher distanzierte Haltung gegenüber. Die Hinwendung zur Antike lässt die Philologie und die gelehrte Bildung erblühen; die Erziehung zur Arbeit oder Arbeit als Erziehungsmittel geraten hierbei weniger in den Blick.<sup>46</sup>

Eine deutlich andere Einbettung der Arbeit hingegen ist durch diejenige Sicht gegeben, die in der Natur die göttliche Vernunft walten sieht. Natürliche Theologie und Deismus erkennen neben der Offenbarung eine zweite, ebenso gewichtige Autorität an: die Natur und ihre Gesetze, die der Erkenntnis von menschlicher Seite bedürfen. Streng genommen entscheidet jetzt die menschliche Vernunft darüber, wie Gottes Wirken auf Erden erfolgt, sei es als unberechenbarer und unergründlicher Willensakt oder sei es als Gesetzmäßigkeit. Ein unmittelbares Verhältnis zu Gott weicht eine Haltung die sich in Einklang mit der Natur weiß. Die Arbeit wird nun weniger als Anlass zur Bußfertigkeit und als Dienst, sich des göttlichen Gnadenstandes zu vergewissern, bestimmt, sondern als Beitrag zur Ordnung des individuellen und gesellschaftlichen Wohles. Die Arbeit verliert ihre transzendente Begründung und ist daher primär auf weltliche Zwecke bezogen.

Die Erklärung, warum sich das Bild der Arbeit im Verlaufe des späten Mittelalters wandelt und sich – anders als im Protestantismus – aus einem religiösen Kontext zu lösen beginnt, muss auch stark mit sozialgeschichtlichen, wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen in Zusammenhang gesehen werden. Die Geschichte des modernen Begriffs der Arbeit, ihre nicht mehr christlich begründete Emanzipation von der untersten Stufe der Rangordnung menschlicher Tätigkeiten und »Erhebung zu einer spezifisch menschlichen Potenz« und Anerkennung eines bedeutsamen gesellschaftlichen Funkti-

45 Vgl. A. Francke: Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. In: D. Kramger (Hrsg.): A.H. Francke's pädagogische Schriften. Langensalza 1885, S. 48.

46 Vgl. P. Kristeller: Medieval Aspects of Renaissance Learning. Durham 1974.

onswerts hängt von der neuen Rolle ab, die der Erkenntnis und den Wissenschaften zugesprochen wird.<sup>47</sup> Bereits in der europäischen Stadt des hohen Mittelalters gewinnt die Arbeit als Bürgertugend, als Beitrag zu Wachstum und Machtfülle eine neue Wertung. Auch Francis Bacon hebt in seinem Werk »Novum Organum« hervor, dass »per labores varios« zum Nutzen des menschlichen Lebens beizutragen sei.<sup>48</sup> Der Wissenschaft wird hierbei die Rolle zugesprochen, den Ertrag der Arbeit durch verbesserte Anwendung zu steigern. Thomas Hobbes bindet im »Leviathan« die Arbeit an Macht und sieht darin die Entfaltung menschlicher Möglichkeiten gesichert. Gerade durch Mehrung der Wissenschaft werde die Wohlfahrt als Ziel der Menschheit denkbar.<sup>49</sup> Auch David Hume sieht in seinen politischen und ökonomischen Essays in der Arbeit die treibende Kraft, die gestiegenen Bedürfnisse zu befriedigen und gesellschaftlichen Wandel voranzubringen.<sup>50</sup>

Mit diesen Überlegungen findet eine Fortschrittsidee Eingang in das Bild der Arbeit. Sie dient nicht mehr lediglich dazu, die natürliche Ordnung zu reproduzieren. Durch Arbeit wird nämlich ein Eigentumsrecht begründet und gleichzeitig verleiht sie den Dingen einen zusätzlichen Wert, so etwa bei John Locke.<sup>51</sup> Arbeit ist nicht mehr an einen Stand gebunden und wird nicht einfach mit Armut identifiziert, sondern erhält vor allem dank neuer Techniken, die Pein und Mühsal beschränken, einen produktiven Wert. Die Arbeit wird zur »Verrichtung« und Tätigkeit, sie erhält damit einen gesellschaftlich geachteten Funktionswert. Als überständische Kategorie ergeben sich auch höhere Formen der Wertschätzung. Die Arbeit wird nicht nur zu einer ehrenvollen Angelegenheit für alle aufgewer-

tet, sie wird im beginnenden 19. Jahrhundert sogar zu »Bürgers Zierde« werden, wie es in Schillers Versen »Die Glocke« heißt.<sup>52</sup>

Nicht nur die Arbeit im Sinne einer Aktivität, dem Müßigang zu entgehen, wird zur ehrenvollen Tugend, sondern auch das Herstellen von Dingen. Diderot führt in dem von ihm in der Enzyklopädie verfassten Artikel »Kunst« (art) aus, dass die Künste und die Wissenschaften selbst auf die menschliche Arbeit zurückzuführen seien. Er kritisiert hierbei die Unterscheidung von »artes liberales« und mechanischen Künste. Diese Trennung hätte viele Vorurteile erzeugt und die mechanische Arbeit in ungerechtfertigter Weise herabgesetzt. Man habe die Leute, die den Menschen eingeredet hätten, wir seien glücklich, weitaus mehr gelobt als diejenigen, die dafür gesorgt hätten, dass sie tatsächlich glücklich wurden.<sup>53</sup>

Je nach Stand wird die Rolle der Arbeit allerdings inhaltlich anders bestimmt. John Lockes Überlegungen zur Erziehung zielen auf den Gentleman. In »Some Thoughts concerning Education« setzt er vor allem auf Gewöhnung. Durch Übung und Praxis sollen Tugenden und praktische Weisheit erzeugt werden. Sein Erziehungsziel ist hierbei auch an antiken Vorgaben orientiert. Die körperliche Erziehung sei nicht zu vernachlässigen, um das Ziel des »mens sana in corpore sano« zu bewerkstelligen. Der Körper müsse in einem solchen Zustand sein, dass er den Befehlen des Geistes folgen und diese ausführen könne. Eine standesgemäße Erziehung setzt aber auch auf das Mittel der Arbeit. Handarbeitstätigkeiten haben in diesem Konzept die Funktion der Ergänzung, Abwechslung und Erholung, um das Ziel der Gewandtheit und Geschicklichkeit in vielerlei Dingen zu bewerkstelligen.

Bei Jean-Jacques Rousseau soll später – hier weiß er sich mit den Enzyklopädisten einig – ein *philosophe ouvrier*<sup>54</sup> entstehen, darum mutet er in seinem Erziehungsroman »Émile« dem Zögling manuell-körperliche Tätigkeit zu, ja, wie es unmissverständlich

47 Vgl. W. Conze: Arbeit. In: O. Brunner/W. Conze/R. Koselleck: Geschichtliche Grundbegriffe. Stuttgart 1972, S. 168f.

48 F. Bacon: Novum Organum, 2,52. In: Works. 1. Cambridge 1863, S. 365.

49 Vgl. Th. Hobbes: Leviathan. Frankfurt a.M. 1984, S. 36f.

50 Vgl. D. Hume: Politische und ökonomische Schriften. Hamburg 1988, S. 183 und 214f.

51 J. Locke: Zwei Abhandlungen über die Regierung. Frankfurt a.M. 1989.

52 Vgl. W. Conze: Arbeit. A.a.O., S. 172.

53 Vgl. D. Diderot: Kunst. In: Philosophische Schriften. Band 1. Berlin 1961, S. 244.

54 Vgl. J.-J. Rousseau: Émile ou de l'éducation. Paris 1964, S. 430.

heißt: »Je veux absolument que Emile aprenne un métier.«<sup>55</sup>

Es sind nun vorwiegend Pädagogen, die sich für eine Erziehung zur Arbeit durch Arbeit einsetzen. In einem solchen Rahmen wird Fleiß und Geschicklichkeit (*industria*) als zentrales Element gesehen und das Erlernen der Arbeit von früh auf nicht nur als notwendig, sondern als bildend betrachtet.

Aber nicht nur im Rahmen der funktionalen Zurüstung für Gesellschaft und spätere Arbeit wurde dem Medium der Arbeit ein Platz in der Erziehung zugewiesen. Auch um die Folgen der Arbeitsteilung zu kompensieren, wurde die Arbeit Bezugspunkt der Unterweisung. Nicht Arbeitstugenden galt es in der öffentlichen Erziehung zu erwerben, sondern allgemein Bürgertugenden, um den verdummenden Folgen der Arbeitsteilung zu entgehen. Dies sei gerade für die arbeitende Klasse von Nöten, die daher eines öffentlichen Unterrichtes bedürfen.<sup>56</sup>

## 9. Philantropine und Erziehung zur »Industrie«

Neben den traditionsreichen pietistisch-frühaufklärerischen Erziehungsanstalten sind es im deutschsprachigen Raum die Philantropen und Vertreter einer Industrieschulbewegung, die in der Erziehung zur Arbeit und durch Arbeit eine, oder gar die Aufgabe zum Wohle der Menschheit und der Einzelnen erblickten.

Isaak Iselin, ein Freund Pestalozzis, setzt sich vehement für eine Verbesserung der öffentlichen Erziehung ein. Es sei die Absicht der Natur, dass viele glückliche Menschen auf der Erde leben und dass durch die Bearbeitung der Natur die Früchte gemehrt, durch Umformung, Handhabung und Erforschung die allgemeine Glückseligkeit auf Erden erhöht würden.<sup>57</sup> Um die Menschen zur Güter-

vermehrung und zur Vervollkommnung ihrer Fertigkeiten und ihres Fleißes anzuhalten, sei eine Erziehung in Philantropinen von Nöten. In den Philantropinen Basedows und der Erziehungsanstalt Salzmanns wurden daher gerade auch dem handwerklichen Unterricht für alle Stände genügend Zeit eingeräumt.<sup>58</sup> Etwas nüchterner sah Bahrdt die Stellung der Arbeit in Erziehung und Unterricht, ihm ging es mehr um eine Gewöhnung: Da Menschen schließlich gezwungen seien, sich anbefohlener Arbeit zu unterwerfen, sei es besser, wenn diese zur zweiten (anderen) Natur werde.<sup>59</sup> Während für Salzmann die Arbeit in einer allgemeinen erzieherischen Zielsetzung Eingang fand,<sup>60</sup> wurde sie für Heinrich Philipp Sextro klar auf eine subsistenzsichernde Fertigkeit und Haltung zugeschnitten.<sup>61</sup> Auch Johann Heinrich Campe stellt die körperliche Arbeit in den Dienst einer als ratsam erachteten »Industrie«. Industrie als Gewerbefleiß soll Kinder bereits in ihrer Schulzeit befähigen, Arbeitsamkeit und Geschicklichkeit zum Wohle der Gesellschaft zu entwickeln. Der damalige Zustand des Bildungswesens wird von ihm als »Schule(n) der Faulheit« bezeichnet.<sup>62</sup> Körperliche Arbeit sollte hierbei Abhilfe verschaffen. Das Industrieschulkonzept sollte Unterricht und Arbeit integrieren und sah schicht- und geschlechtsspezifisch unterschiedliche Tätigkeiten vor. Mädchen z.B. sollten vor allem in die Tätigkeiten der Hauswirtschaft eingeführt werden.

55 Ebd., S. 473.

56 Vgl. J. Condorcet: *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris 1989, S. 52.

57 Vgl. I. Iselin: Antwort auf Herrn Hofrath Schlossers Schreiben über die Philantropinen. In: *Ephemeriden der Menschheit*. Basel 1776, S. 12f.

58 Vgl. Ph. Gonon: *Arbeitsschule und Qualifikation*. Bern 1992, S. 45ff.

59 Vgl. C. Bahrdt: Über den Zweck der Erziehung überhaupt. In: J. Campe (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Erster Theil. Hamburg 1785, S. 47.

60 Vgl. zur Theorie der Erziehung von Salzmann A. Pinloche: *Geschichte des Philanthropinismus*. Leipzig 1896, S. 352.

61 Vgl. H. Sextro: Über die Bildung der Jugend zur Industrie – Ein Fragment. Göttingen 1785. Siehe auch: K. Iven: *Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts*. Langensalza 1929.

62 Vgl. J. Campe: Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Braunschweig 1786, S. 15.

Durch Erziehung in der Familie und später in den Schulen sollten also zunächst die Armen, dann im Zeitalter der »großen Industrie«<sup>63</sup> auch Bürger für die Arbeitswelt fit gemacht werden. Die Arbeit war hiermit anerkannter Bestandteil des gesamten gesellschaftlichen Lebens.

Auch der heute bekannteste Pädagoge jener Epoche, Johann Heinrich Pestalozzi, vertritt in seinen frühen Schriften diesen »Industriegedanken«.<sup>64</sup> In seinem populären Roman »Lienhard und Gertrud« stricken, nähen und spinnen die Kinder Baumwolle. Neben der mütterlichen Unterweisung wird zum Wohle der Sittlichkeit im »Wohnstubegeist« gearbeitet. »Freude bey der Arbeit, Munterkeit im Genuss der Bedürfnisse und in der Erfüllung der Pflichten des Lebens« wie auch »Gewinnst der Gewerbsamkeit« sind die erfreulichen Folgen.<sup>65</sup> Unterricht und Schule müssten mehr bieten als lediglich Wissensvermittlung, darin wusste sich Pestalozzi auch einig mit Fellenberg, der in seinem Schulstaate Hofwyl Arbeit als Erziehungsmittel zur Erzeugung von Tugend auch mit einer landwirtschaftlichen Berufsbildung, dem menschlichen Urberuf, verband.<sup>66</sup>

Individuelle Glückseligkeit wird mit gesellschaftlicher Brauchbarkeit gekoppelt. Die Pädagogen sahen bei der Erziehung zur »Industrie« für die Arbeit eine bedeutsame Rolle. Erfindungsgeist und Gewöhnung an ökonomische Arbeit werden hierbei konzeptionell verschmolzen.

## 10. Die »neue Arbeitsgesellschaft« des 19. Jahrhunderts und die Anforderungen an das Bildungssystem

Es waren die Schriften der europäischen Aufklärung und Enzyklopädien, der zeitgenössischen Sozialphilosophie und der kameralistischen Literatur bzw. entstehenden Nationalökonomie, welche im 17. und 18. Jahrhundert zur Herausbildung eines neuen Arbeitsbegriffes beitrugen und die Arbeit als Quelle von Wohlfahrt und Kern menschlicher Existenz und Selbstverwirklichung in einem neuen Licht erscheinen ließen.<sup>67</sup> Das entstehende Bild ist jedoch hochgradig selektiv und müsste durch regionale, mentalitätsbezogene und geschlechtliche Differenzierungen ergänzt werden. Dennoch kann mit der Industrialisierung ein dominantes bzw. sich stetig durchsetzendes Modell beschrieben werden: Erwerbsarbeit als zentrales Moment menschlichen Lebens. Auf dieses hin muss erzogen werden und daher ist die Literatur des 19. Jahrhunderts mit der Frage der Arbeit und Arbeitserziehung beschäftigt. Arbeit wird nun zunehmend mit marktförmiger Arbeit gleichgesetzt, als Erwerbsarbeit ist sie darauf gerichtet, Einkommen zu erzielen.<sup>68</sup> Der Kapitalismus wird zum allgemeinen Prinzip des wirtschaftlichen Lebens und erfordert gerade auch die marktvermittelte Arbeit. Die Arbeitskraft wird zur Ware,<sup>69</sup> sie wird damit auch zu einem klar ausdifferenzierten Teilsystem.

Auf eine auf Erwerbsarbeit basierende und stetig wachsende Arbeitswelt musste sich auch das Bildungswesen des 19. Jahrhunderts einstellen. Die in der Volksschule vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten genügten in keiner Weise mehr, um den Qualifikationsbedarf der Arbeit und der industriellen Dynamik gerecht zu werden. Aus der Kritik an der Schule entstanden die Bemühungen, durch zusätzliche Beschulung und Spezialisierung – etwa in

63 H. Blankertz: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.

64 Vgl. J.H. Pestalozzi: Aufsätze über die Armenanstalt auf dem Neuhohe. In: A. Buchenau/E. Spranger/H. Stettbacher (Hrsg.): Sämtliche Werke. Band 1. Berlin 1927.

65 J.H. Pestalozzi: Lienhard und Gertrud. Ebd., Band 5, S. 161.

66 K. Guggisberg: Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat. Bern 1953.

67 Vgl. J. Kocka: Arbeit früher, heute, morgen: In: J. Kocka/C. Offe: Geschichte und Zukunft der Arbeit. A.a.O., S. 478.

68 Vgl. ebd., S. 481.

69 Vgl. K. Marx: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Band 1. Berlin 1986.

Fächern wie Zeichnen und Buchhaltung – sich auf die neue Situation einzustellen.<sup>70</sup>

Tatsächlich entwickelte sich gegen Ende des Jahrhunderts ein berufliches Bildungswesen, das sich hinsichtlich der Vorbereitung auf die Arbeitswelt und in Ergänzung der Defizite betrieblichen Lernens als eigenständiges Berufsschulwesen entwickelte.<sup>71</sup>

## 11. Arbeit, Erziehung und Schule: Die »Arbeitsschule« im 19. Jahrhundert

Nicht nur berufsspezifische Bedürfnisse sollten durch die Erziehung in Spezialschulen abgedeckt werden. Generell wurde auch eine Annäherung des sich entfaltenden Volksschulwesens und der Arbeitswelt als notwendig angesehen. Bereits im 19. Jahrhundert wurde hierbei – im Anschluss an die Industrieschulbewegung – die Forderung laut, aus Schulen »Arbeitsschulen« zu machen. Der Basler Pädagogikprofessor Rudolf Hanhart erklärt dies aus einer Vielzahl von Gründen. Wir finden bei ihm beinahe die ganze Palette der späteren Rechtfertigungen der Arbeitsschule: Abwechslung im Unterricht, eine bessere didaktische und methodische Durchdringung des Lehrstoffs, ein Gleichgewicht zwischen Körper und Geist, die Nähe der meisten Kinder und Jugendlichen zu Berufen des Gewerbes, all dies rechtfertige eine Einführung von Arbeit in der Schule.<sup>72</sup>

Viele Pädagogen des 19. Jahrhunderts kommen auf die Frage zu sprechen, ob und wie Arbeit in der Schule einzuführen sei.<sup>73</sup>

70 Vgl. Th. Scherr: Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichtes auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben. Zürich 1842.

71 Es ist hier nicht der Ort, ausführlicher auf die Frage der Entstehung des Berufsschulwesens einzugehen. Vgl. etwa für Deutschland: R. Körzel: Berufsbildung zwischen Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Frankfurt a.M. 1996. Für die Schweiz: Ph. Gonon: Das internationale Argument in der Bildungsreform. Bern 1998.

72 R. Hanhart: Grundlinien eines Planes zur Verbindung der Arbeit mit dem Unterricht in den Schu-

Neben Fragen der curricularen Gestaltung von Unterricht und Schule spielt auch die erzieherische Grundlegung eine Rolle. Die Arbeit wird beispielsweise gegen die rein intellektuell ausgerichtete Wissensschule ins Spiel gebracht, und zwar nicht nur um einen ausgewogenen Unterricht zu gewährleisten. Die Charakterbildung, Religiosität, ästhetische Bildung und generell die Pflege des Gemüts sollen gegenüber reiner Wissensvermittlung durch Arbeit aufgewertet werden.<sup>74</sup> Gewöhnung und Arbeitsamkeit dienen zur Erziehung einer sittlich-religiösen Lebens, die Schule selbst soll zu einem Weinberg des Herrn gemacht werden.<sup>75</sup> Anders hingegen der überzeugte Liberale Karl Biedermann, der eine Erziehung zur Arbeit in der Volksschule fordert, um u.a. durch Realbildung und technische Bildung die Intelligenz der (wirtschaftlichen und gesellschaftlichen) Arbeit zu fördern. Es ist vor allem die ungenügende Wirksamkeit der bisherigen Bildungsbemühungen, die ihn veranlasst, die Integration von Arbeit in die Schule zu forcieren.<sup>76</sup> Auch Fröbelianer und selbst der anfänglich skeptische Diesterweg fordern im Interesse einer allseitigen Bildung – und um kirchlich-dogmatische, pietistische und reaktionäre Anliegen abzuwehren – die Einführung von Arbeit in der Schule.<sup>77</sup>

Selbst im Herbartianismus des 19. Jahrhunderts finden sich Vertreter, die gegen einen »Verbalismus« im Unterricht den Ein-

len. Aus: Lehrer der Basler Hochschule (Hrsg.): Wissenschaftliche Zeitschrift 5 (1828), S. 1-56.

73 Vgl. Ph. Gonon: Arbeitsschule und Qualifikation. A.a.O., S. 69ff.

74 Vgl. A. Grube: Der Elementar- und Volksschulunterricht im Zusammenhang dargestellt zur Lösung der Frage: Wie ist der Volksschulunterricht von seiner abstrakten Richtung zu erlösen und für die Gemütsbildung fruchtbar zu machen? Erfurt 1851, S. 8.

75 Vgl. C. Michelsen: Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigtem Zusammenwirken mit den Lehrschulen. Eutin 1851, S. 115.

76 Vgl. K. Friedrich (= Karl Biedermann): Die Erziehung zur Arbeit – eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig 1852, S. 15.

77 Vgl. R. Rissmann: Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland. Gotha 1882, S. 64.

bezug der Arbeit in Form eines Werkstattunterrichts durchsetzen.<sup>78</sup> Im Dienste der Charakterbildung, der Erzeugung von Interessen und Stetigkeit des Willens sieht etwa der Leipziger Zillerianer Woldemar Götze den Sinn der Knabenhandarbeit.<sup>79</sup>

Arbeit war den einen im Dienste der Herausbildung von Tugenden bedeutsam, den anderen ging es primär um die qualifikatorische Anschlussfähigkeit an die Arbeitswelt, vielen um beides zugleich. In ihrer Kritik an der bestehenden Volksschule wussten sie sich einig; allzu euphorische Erwartungen, die an eine allgemeine Beschulung verknüpft wurden, wichen der Ernüchterung und hierbei geriet die Forderung der Arbeitsschule zur Reformparole.<sup>80</sup>

Einen neuen Aufschwung nahm die Arbeitsschulidee durch die Forderung, berufsvorbereitende Übungen und Haus- und Gartenarbeit unterstützende Fertigkeiten in der Schule zu erlernen. In den 70er- und 80er-Jahren wurden diese Tätigkeiten geschlechtsspezifisch konkretisiert und in Mustersammlungen und Lehrplänen festgehalten. Mädchen wurden mit Stricken und Häkeln, Kochen und Nähen vertraut gemacht, männliche Jugendliche mit Holz- und Metallarbeiten.

In Frankreich wurde Handarbeit als berufsvorbereitendes Fach 1882 für die Volksschulen obligatorisch erklärt; ein entsprechender Unterricht wurde vorwiegend mit der Stellung in der künftigen Arbeitswelt bzw. im Haushalt begründet.<sup>81</sup> Bereits bei der Weltausstellung des Jahres 1873 in Wien war die Schulwerkstatt und die Papparbeit des späteren Werkunterrichtes präsent, es wurden auch entsprechende Schülerarbeiten ausgestellt. Deren Initiator und Gestalter, der Arbeitsschulbefürworter

Erasmus Schwab, sprach sich für eine Tätigkeitserziehung aus, in welcher Kinder bereits frühzeitig in der Schule wirken, schaffen und arbeiten sollten.<sup>82</sup>

Es war die auch im übrigen Europa entstehende Handfertigkeitbewegung, die hierbei den Schulen eine stärkere Anbindung an die Erfordernisse des wirtschaftlichen Aufschwungs anempfahl. Die nordischen Hausfleißbestrebungen, die unter schulischer Anleitung das Herstellen nützlicher Produkte in Haus und Schule zu bewerkstelligen sprachen, wurden auch in Deutschland propagiert.<sup>83</sup> Lehrer sollten in solchen Fertigkeiten ausgebildet werden und ein entsprechender Unterricht als Fach eingeführt werden. Es war vor allem auch der ökonomische Nutzen, den der deutsche Politiker von Schenckendorff hervorstrich, als er 1881 das »Zentral-Komitee für Handfertigkeit und Hausfleiß« gründete.<sup>84</sup> Die Forderung, manuelle Arbeit in der Schule in gehörigem Maße einzuführen, stieß jedoch am Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur auf Gegenliebe. Vor allem die Lehrerschaft bekundete ihre Mühe damit, sich neben ihrem Pensum nun auch noch mit handwerklichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten. Aber auch prinzipielle Bedenken, einem solchen Anliegen großes Gewicht beizumessen wurden laut. Gerade die Kinder, die größtenteils aus dem Arbeiterstande kämen, müssten dazu gebracht werden, dass sie »mit dem Kopf arbeiten lernten und sich gewöhnten, diese Arbeit hoch zu achten«, meinte um die Jahrhundertwende Eduard von Sallwürk, der den Knabenhandfertigkeitunterricht als viel zu dürftig und einseitig ansah.<sup>85</sup>

Gerade in der Institution Schule ließ sich die Forderung nach einer Erziehung zur Arbeit mit einer Schulkritik an den bisherigen

78 Vgl. E. Barth: Der Werkstattunterricht und die Schule. In: *Erziehungs-Schule – Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus* 1 (1881), S. 58-62.

79 Vgl. Ph. Gonon: *Arbeitsschule und Qualifikation*. A.a.O., S. 131ff. So W. Götze: Einiges zur Methodik der Knabenhandarbeit. In: Th. Fritsch (Hrsg.): *W. Götze – Der Vater der erziehenden Knabenhandarbeit*. Langensalza 1933.

80 Siehe dazu W. Curtmann: *Die Schule und das Leben*. Friedberg 1842.

81 Vgl. Ph. Gonon: *Das internationale Argument in der Bildungsreform*. A.a.O., S. 233.

82 Vgl. E. Schwab: *Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Schule*. Wien 1873, S. 12.

83 Vgl. zur schwedischen Arbeitserziehung: H. Reincke: *Slöjd*. Bern 1995.

84 E. v. Schenckendorff: *Der Praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule*. Sein erzieherlicher, volkswirtschaftlicher und socialer Werth. Breslau 1880.

85 Vgl. E. v. Sallwürk: *Handarbeit – geistige Arbeit!* In: E. Ries (Hrsg.): *Gegen den Knaben-Handarbeits-Unterricht*. Leipzig o.J. (1900), S. 53.

Leistungen der Schule gut verbinden. Qualifikatorische Ansprüche von Seiten der an Dynamik gewinnenden Arbeitswelt ließen sich mit Leichtigkeit mit der »internen« Kritik der Schule verbinden. So schwankt das Anliegen, Arbeit und Erziehung in der Schule zusammenzubringen, zwischen qualifikatorischen Ansprüchen einerseits und andererseits dem Anliegen, gerade durch Arbeit den Charakter der Kinder und Jugendlichen in eine erwünschte Richtung zu formen.

## 12. Arbeit und Erziehung im 20. Jahrhundert

An dieser Ausgangslage ändert sich im 20. Jahrhundert nichts wesentlich. Es war Georg Kerschensteiner, der den Begriff der Arbeitsschule erneut erfolgreich ins Spiel brachte und popularisierte. Bereits die zeitgleich auftauchenden englischen und französischen Entsprechungen der »Arbeitsschule« – »activity school«, »école active« – weisen darauf hin, dass es sich bei diesem Anliegen um mehr handelt als lediglich um eine Einführung manueller Tätigkeiten in den Schulunterricht.<sup>86</sup> Es kann als die eigentliche Leistung Georg Kerschensteiners bezeichnet werden, dass er vom zunächst stark auf Schulwerkstätten und manuelle Tätigkeit ausgerichteten Werkunterricht und Begriff des Arbeitens – mit der primären Zielsetzung der Erzeugung von Arbeitsfreude<sup>87</sup> – im Laufe der Jahre immer stärker abrückte.<sup>88</sup> In der Auseinandersetzung mit seinen Gegnern wie auch mit seinen Be-

wunderern der Münchner Schulreformen, die sich vornehmlich für die Werkstätten interessierten, versteht er den Begriff der Arbeitsschule als ein umfassendes Prinzip der Schule. Bereits in seinem Aufsatz »Berufs- oder Allgemeinbildung?« aus dem Jahre 1904 wird »Arbeit« als zentrales Moment der Schulreform hervorgehoben. Im Unterschied zum damaligen Bildungsverständnis setzt Kerschensteiner nicht auf Vielseitigkeit, sondern auf Beschränkung. Durch die Berufsbildung hindurch gehe der Weg zur Menschenbildung.<sup>89</sup> Arbeit wird hierbei zusehends ihrer qualifikatorischen Bezugssetzung entkleidet und als zentrales Moment des Bildungsprozesses gedeutet. In seiner später verfassten »Theorie der Bildung« wird der Arbeit die Rolle zugeordnet, die Diskrepanz zwischen Leben und Form zu überbrücken, indem sie die Voraussetzung für die Werterlebnisse schafft.<sup>90</sup> Auch Eduard Spranger sieht die Zeitgemäßheit der »alten Humanitätsidee« gewahrt, wenn der Weg zur »höheren Allgemeinbildung« über Arbeit und Berufsbildung führe.<sup>91</sup>

Eine andere Akzentsetzung wurde von Hugo Gaudig und später von Otto Scheibner sowie von Aloys Fischer mit dem Arbeitsschulgedanken hervorgehoben. Bei ihnen war die Arbeit weit deutlicher lediglich ein formales Prinzip, das auf Selbsttätigkeit setzte und daher vor allem der didaktischen Umsetzung im Schulunterricht bedurfte.<sup>92</sup>

Die Arbeitsschulbewegung erfuhr nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch international vielfältige Ausprägungen. Als Produktionsschule war sie mehr als eine didaktisch durchkomponierte Veranstaltung, sondern sollte – ähnlich wie die Vorläufer der Industrieschulbewegung – die ökonomischen Grundlagen der Erziehung reproduzieren

86 Vgl. G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig 1911.

87 Zur Rolle der Arbeitsfreude in der deutschen Diskussion: J. Campbell: Joy in Work, German Work. Princeton 1989.

88 Dies liegt möglicherweise auch darin begründet, dass sein Konzept – im Gegensatz zu einer weiterhin ihm zugesprochenen Haltung – nicht aus dem Handwerk entstand, sondern im Zusammenhang mit seinem naturwissenschaftlichen Unterricht zu sehen ist. Auf diesen Zusammenhang verweist er jedenfalls selbst: Vgl. G. Kerschensteiner: Georg Kerschensteiner. In: E. Hahn (Hrsg.): Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig 1926.

89 Vgl. G. Kerschensteiner: Berufs- oder Allgemeinbildung (1904)? In: G. Wehle (Hrsg.): Kerschensteiner. Band 1: Berufsbildung und Berufsschule. Paderborn 1966, S. 94f.

90 Vgl. G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung. Leipzig 1926.

91 Vgl. E. Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: E. Spranger: Kultur und Erziehung. Leipzig 1925, S. 172.

92 Vgl. O. Scheibner: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Leipzig 1928.

und hierbei zugleich eine neue Gesellschaft im Keime entwickeln helfen.<sup>93</sup> Auch John Dewey maß der Arbeit – als »work« und »activity« – in seinem Erziehungskonzept eine bedeutsame Rolle zu, wenn er ihr in der Erziehung zur Demokratie einen Platz zuwies.<sup>94</sup>

Es war Aloys Fischer, der in seinem 1924 erschienen Aufsatz »Die Krisis der Arbeitsschulbewegung« auf die Missverständlichkeit und Gefahr eines Arbeitsbegriffes hinwies, der allzu manuell und ökonomiebezogen ausgelegt würde. Er plädierte darin für eine weitgehende Loslösung aus dem Prokrustesbett eines auf das Wirtschaftsleben ausgerichteten Arbeitsbegriffes. Nicht der Handwerker, noch der Industriearbeiter, noch der geistige Arbeiter sollte das Ziel der Arbeitsschule sein, sondern alle Stoffe, Hilfsmittel, Methoden und Beschäftigungen sollten dazu dienen, »nach dem Maß ihrer Angemessenheit und Fruchtbarkeit die Kräfte zu wecken und zu schulen, die Interessen zu klären und zu festigen«. Eine solch verstandene Arbeitsschule lege auch die Grundlagen für das Wirtschafts- und Gesellschaftsleben.<sup>95</sup>

Die postulierte Neuausrichtung von Fischer wurde im Verlaufe des 20. Jahrhunderts weitgehend verwirklicht. Arbeit wurde, sofern sie einen Bezug zum Arbeitsleben aufrecht erhielt, curricular marginalisiert, in Fächern wie Werken,<sup>96</sup> Handarbeit und Arbeitslehre. Als vorberufliche Erziehung sollte letztere naturwissenschaftliches und technisches Verständnis gleichermaßen vermitteln.<sup>97</sup> Diesen Fächern und Fertigkeiten wurde die Funktion einer »Brücke zur modernen Arbeitswelt« zugesprochen,<sup>98</sup> wobei

die Arbeitslehre der Aufgabe nicht enthoben sei, wie Karlwilhelm Stratmann 1968 monierte, einen Beitrag zu einer gesellschaftlich-politischen Bildung zu leisten.<sup>99</sup> Die Arbeitslehre sollte darüber hinaus eine verbesserte Zusammenarbeit unterschiedlicher Schultypen und Lehrkräfte gestatten.<sup>100</sup>

Auch als methodisches und didaktisches Prinzip – orientiert an Selbsttätigkeit und Aktivität – durchlebte die Arbeit seit den 20er-Jahren eine ungebrochene Wertschätzung. In der Orientierung auf Handeln und Tun<sup>101</sup> und im Projekt<sup>102</sup> fanden die bereits von Fischer angesprochenen Elemente des Erfahrungs- und Erlebnisbezuges ihre Fortsetzung.<sup>103</sup>

Als Bildungsproblematik schließlich wurde die Arbeit vor allem im Zusammenhang mit der Technik bis in die jüngste Zeit hinein thematisiert. Wie Theodor Litt mit Rekurs auf die deutsche Klassik festhielt, geriet die Arbeitswelt aus deren Sicht in scharfen Kontrast zur Humanität. Diese Ausgangslage habe der Pädagogik tragischerweise eine realitätsfremde Bildungslehre beschert, erforderlich sei daher eine Neuausrichtung, die Litt dialektisch durch die erziehlische Zielsetzung eines – auf Technik und Arbeit bezogenen – sachgerechten Umgangs anstreben wollte.<sup>104</sup> Auch Eugen Fink kam in seinen pädagogischen Stellungnahmen immer wieder auf die Ambivalenzen im Verhältnis von Arbeit und Humanität zu sprechen. Einerseits sollte im Zeitalter der Wissenschaft der Technik im Bil-

93 Vgl. P. Blonskij: Die Arbeits-Schule. Berlin 1921.

94 Vgl. J. Dewey: Democracy and Education. New York 1916.

95 A. Fischer: Die Krisis der Arbeitsschulbewegung (1924). In: K. Kreitmair (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk. Band 5/6. München 1957, S. 456f.

96 Vgl. D. Heller: Die Entwicklung des Werkens und seiner Didaktik von 1880 bis 1914. Bad Heilbrunn 1990.

97 Vgl. dazu kritisch: H. Sellin: Zu einigen Problemen der Arbeitslehre. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 20 (1968), S. 169-173.

98 Vgl. K. Stieger: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt. Stuttgart 1962.

99 Vgl. K. Stratmann: Signaturen der Diskussion um die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 64 (1968), S. 401-417.

100 Vgl. H. Blankertz: Arbeitslehre in der Diskussion. In: Ders. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 1969, S. 21.

101 Vgl. H. Aebli: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1976.

102 Vgl. nur: A. Kaiser/ F.-J. Kaiser (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977.

103 A. Fischer: Arbeits- und Erlebnispädagogik. In: K. Kreitmair (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk. Band 2. München 1950, S. 260ff.

104 Vgl. Th. Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955; Ders.: Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg 1957.

dungsbereich genügend Platz geschaffen werden,<sup>105</sup> andererseits plädierte er für eine klare Trennung von Arbeit und erzieherischem Anspruch. Selbst wenn Erziehung auf die Welt der Arbeit hin erfolge, dürfe sie nicht mit den spezifischen Kategorien dieser Lebensfelder interpretiert werden.<sup>106</sup> Gerade letzteres kennzeichnet eine andere Variante von Arbeit und Bildung: die Polytechnik. Als »sozialistische Bildungskonzeption« wurde sie erstmalig in der jungen Sowjetunion entfaltet und galt als Richtschnur für die Schulreform.<sup>107</sup> Sie sollte die Kader und Arbeiter in der Periode der revolutionären Umgestaltungen befähigen, sich den veränderten gesellschaftlichen und technischen Bedingungen anzupassen und sich schnell in ihnen zurecht zu finden.<sup>108</sup> Diese Konzeption erfuhr auch in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) eine Fortsetzung,<sup>109</sup> wobei konzeptionelle Unklarheiten wie auch schulpraktische Umsetzungsprobleme moniert wurden.<sup>110</sup>

Den Anspruch, die (neu-)humanistische Tradition nicht als Gegensatz, sondern als gesellschaftskritisches Korrektiv einer einseitig utilitären Perspektive auf die Arbeitswelt zu betrachten, kennzeichnet schließlich auch Herwig Blankertz<sup>2</sup> für die jüngere Debatte einflussreichen Beitrag, wenn er eine Bildung im Medium des Berufes in Anlehnung an Kerschsteiners und Sprangers befürwortete.<sup>111</sup>

105 Vgl. E. Fink: Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: Die deutsche Schule 51 (1959), S. 381-393.

106 Vgl. E. Fink: Pädagogische Kategorienlehre. Würzburg 1995, S. 109, S. 126ff. und S. 205.

107 Vgl. A. Gock: Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Bildungspolitische und pädagogische Lösungsversuche. Berlin 1985.

108 Vgl. N. Krupskaja: Thesen über die polytechnische Schule (1920). In: O. Anweiler (Hrsg.): Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn 1969, S. 24-28.

109 Vgl. D. Bode: Sozialistische Bildungskonzeption und polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Göttingen 1975.

110 Vgl. W. Voelmy: Polytechnischer Unterricht in der DDR. In: H. Blankertz (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 1969, S. 127ff.

111 Vgl. H. Blankertz: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.

### 13. Schluss

Das Bild, das sich eine menschliche Gesellschaft durch alle Jahrhunderte von der Arbeit machte, hat wesentlich auch die Frage der Erziehung geprägt. Das Zusammenspiel von Arbeit und Erziehung lässt sich beschreiben als eine Entwicklung, die zunächst ausschließlich manuelle bzw. handwerkliche Tätigkeiten einbezog und sich klar auch auf die erzieherische Ausrichtung einer ständischen oder sozialen Schicht beziehen ließ. Mit der Verallgemeinerung des Arbeitsbegriffes auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, ja mit der Gleichsetzung von Tätigkeit oder noch allgemeiner Aktivität, bot sich Raum, die Arbeit zu entmaterialisieren und zum formalen Prinzip zu erheben. Arbeit ist nun nicht mehr nur Bezugspunkt außerhalb der Erziehung im Sinne einer Vorbereitung auf die spätere Arbeitswelt. Auch in der Schule wird »gearbeitet«, nicht nur in der Klassenarbeit, sondern auch im Geiste. Arbeit und Bildung haben sich zumindest im Bereich des Erziehungssystems auf diese Weise »versöhnt«.<sup>112</sup> Arbeit ist Mittel des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens. Arbeit dient dem Lernen, Erkennen und Anwenden bzw. Lösen von Problemen. Nicht nur die Anschauung, das Experiment wird durch Arbeit begünstigt oder ermöglicht, auch die Gesundheit und der Charakter werden durch diese erfasst und wesentlich geformt.<sup>113</sup> Den qualifikatorischen Ansprüchen der Arbeitswelt kam das Bildungswesen im Verlaufe der Geschichte dadurch nach, dass es sein Angebot ständig ausbaute und differenzierte. Aus dieser Perspektive lässt sich die Entstehung und Entwicklung eines Berufsschul-, Fachschul- und Höheren (universitären) Fachschulwesens erklären.

Waren Erziehung zur Arbeit und Erziehung durch Arbeit in einer ersten Phase identisch, so hat sich mit der Herausbildung von Erziehungsinstitutionen und einer sich davon

112 Vgl. H. Weinstock: Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozess unserer Menschwerdung. Heidelberg 1960, S. 155.

113 Vgl. die von Burger aufgeführte Vielfalt. E. Burger: Arbeitspädagogik. Leipzig 1923.

differenzierenden Arbeitswelt die Möglichkeit eines Auseinanderfallens ergeben. Erziehung zur Arbeit war nicht zwingend mit einer Erziehung durch Arbeit in Eins zu setzen; dennoch waren sie in der Regel relational aufeinander bezogen. Erst in einer dritten Phase grenzt sich eine Erziehung zur Arbeit von einer Erziehung durch Arbeit insofern ab, als die Erzeugung von Tugenden als erziehlische Ansprüche in keinem erkennbaren Bezug zur Arbeitswelt stehen. Arbeit kann nun in immer kühneren metaphorischen Varianten in den Sprachgebrauch der Erziehung Eingang finden.

## Literatur

- Appelbaum, H.: The concept of Work: Ancient, Medieval and Modern. New York 1992;  
 Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969;  
 Burger, E.: Arbeitspädagogik. Leipzig 1923;  
 Gonon, Ph.: Arbeitsschule und Qualifikation. Bern 1992;  
 Iven, K.: Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Langensalza 1929;  
 Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955;  
 Rissmann, R.: Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland. Gotha 1882.

## Aufklärung

### 1. Gegenstand und Themenbereich

Als »Aufklärung«, »Enlightenment«, »les lumières« oder »illuminismo« wird eine europäische Epoche der Philosophie, Literatur und Kunst bezeichnet, die auf das 17. und 18. Jahrhundert datiert ist. Die Metapher des Lichts – *le siècle des lumières* – soll andeuten, dass sich diese Epoche grundlegend von allen vorherigen unterscheidet. Voltaire hat in seiner Geschichte der Sitten (1754/1761) Aufklärung als Prozess der Befreiung von Aberglauben und Unwissenheit, damit zusammenhängend von der »fureur dogmatique« der Religionen, verstanden. Die Philosophie hätte zu allen Zeiten den Anspruch vertreten, die Menschen »aufzuklären« (*éclairer*) zu wollen, aber in den Jahrhunderten des Irrtums seit der Antike wäre der Geist so blind gewesen, dass es vergeblich gewesen sei, ihn belehren zu wollen. Die »barbaries ridicules« und die »barbaries sanglants« reichten bis in die Gegenwart, besondere Umstände des Klimas, der Regierung und der Religion aber hätten in Zentraleuropa ein Wachstum der Bevölkerung, eine Verbesserung der Zivilisation und eine Verbreiterung der Aufklärung bewirkt. »Si nous remontons aux temps précédents, ils ne sont pas meilleurs.«<sup>1</sup>

Aufklärung wäre so keine historische Epoche, sondern eine Bezeichnung der Gegenwart Mitte des 18. Jahrhunderts, die Barbarei voraussetzen muss. Die Theorie, dass mit dieser Gegenwart historischer Fortschritt verbunden sei, wird vor allem in Frankreich diskutiert, gestützt durch Hinweise auf die qualitativen Veränderungen in den Künsten und Wissenschaften, die deutliche Entwicklung des

menschlichen Geistes aufgezeigt hätten.<sup>2</sup> Diese Annahme ist in der zeitgenössischen Diskussion vielfach bezweifelt worden,<sup>3</sup> ohne dadurch die Karriere des Epochenbegriffs »Aufklärung« zu behindern. Aus dem Selbstanspruch bestimmter Autoren und Autorengruppen des 18. Jahrhunderts kann nur dann ein Epochenbegriff werden, wenn die anschließende Historiographie dafür sorgt, dass bestimmte Zuschreibungen starke Plausibilität finden. Demnach habe die Aufklärung auf folgenreiche Weise rationale und irrationale Wissensformen unterschieden, eine universelle Ethik entwickelt, neue Formen diskursiver Rationalität hervorgebracht und damit zusammenhängend das Programm allgemeiner und gleicher Bildung begründet.

Diese Zuschreibungen sind in der neueren Forschung sämtlich als einseitig oder gar fragwürdig bezeichnet worden. Die Unterscheidung der Wissensformen geht auf den strikten Gegensatz von Wissenschaft und Magie zurück, der sich angesichts der fließenden Übergänge und wechselseitigen Beziehungen zwischen okkulten, para-okkulten und empirischen Ansätzen der Forschung im 17. und 18. Jahrhundert so nicht halten lässt.<sup>4</sup> Zudem

1 F.-M. Voltaire: *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations et sur les principaux faits de l'histoire depuis Charlemagne jusqu'à Louis XIII.* Ed. par R. Pomeau. Tome II. Paris 1963, S. 800-812.

2 Vgl. etwa, A.-R.-J. Turgot: *Über die Fortschritte des menschlichen Geistes.* Übers. von L. Steinbrügge; hrsg. von J. Rohbeck/L. Steinbrügge. Frankfurt a.M. 1990.

3 Neben religiösen Argumenten vor allem mit Hinweisen darauf, dass die Wissenschaften und Künste seit der Antike keine wesentlichen Fortschritte gemacht hätten. Hierzu etwa: A.-Y. Goguet: *De l'origine des lois, des arts et des sciences et leurs progrès chez les anciens peuples.* Tomes I-III. Paris 1758.

4 Eine Quelle für diese These ist der Einfluss der Rosenkreuzer auf die Loslösung von der kirchlichen Orthodoxie: Vgl. F. Yates: *The Rosicrucian Enlightenment.* London/Boston 1972. Eine andere Quelle ist die Kabbalah und ihre Bedeutung für die Wissenschaft des 17. Jahrhunderts: Vgl. A.P. Coudert: *The Impact of the Kabbalah in the Seventeenth Century. The Life and Thought of Francis Mercury*

sind die Vorstellungswelten zwischen der mittelalterlichen Theologie und der neuzeitlichen Wissenschaft weit enger verwandt, als dies im 18. Jahrhundert gesehen wurde.<sup>5</sup> Die Trennung von christlicher Moral und säkularer Ethik setzt die Unterscheidung von Staat und Kirche voraus. Erst damit war es möglich, einen Glücksanspruch unabhängig von Forderungen der Demut zu begründen. Eine einheitliche Ethik entstand dabei jedoch nicht, und der universelle Anspruch kontrastierte auf eigentümliche Weise mit der Erfindung der moralischen Innerlichkeit.<sup>6</sup> Seit Mitte des 17. Jahrhunderts entwickelte sich eine öffentliche, von Journalen getragene Publizistik,<sup>7</sup> die ein rasch anwachsendes Publikum mit Informationen aus allen Wissensbereichen versorgte. Aber daraus kann nicht auf eine allgemeine Verbreitung des Wissens oder die Rationalisierung des Lebens geschlossen werden.<sup>8</sup> Die Vernunft der Aufklärung war das Postulat einer bestimmten Philosophie, nicht das Signum der Epoche.

Besonders problematisch ist die pädagogische Besetzung der Epoche. Die deutsche Geschichtsschreibung und Lexikografie des 19. Jahrhunderts vermeidet den Ausdruck »Aufklärung« und spricht von einem einseitigen und paradoxen »Realismus«, der die

Natur und die Natürlichkeit in den Mittelpunkt stelle, darum aber »den Boden der Wirklichkeit« verliere.<sup>9</sup> »Aufklärung« ist kein oder nur ein marginales Stichwort in den pädagogischen Enzyklopädien,<sup>10</sup> was sich erst dann änderte, als politische Theorien, vor allem die des Sozialismus, die Aufklärung als normative Vorläuferepoche für sich reklamierten. Friedrich Paulsen hat am Ende des 19. Jahrhunderts »Aufklärung« und »Aufklärungspädagogik« in einen engen, kausalen Zusammenhang gesetzt: Die »Denkweise« der Aufklärung sei gekennzeichnet von der »Rationalisierung der Wirklichkeit« oder dem Prinzip der Vernunft. Dieses Prinzip lege die natürliche Gleichheit der Menschen nahe und begründe die gesellschaftlichen Unterschiede auf den gemeinen Nutzen. Das Mittel zur Verwirklichung der Vernunft sei »vor allem verbesserter Unterricht«, und, bei aller Kritik an der Einseitigkeit des Rationalismus, müsse anerkannt werden, dass und wie sich die Aufklärung in der Volksschule des 19. Jahrhunderts und den sozialdemokratischen Bewegungen fortgesetzt habe.<sup>11</sup>

Ungefähr das ist die Lesart bis heute. Ihr liegt ein problematisches Verfahren zugrunde: Von bestimmten Prinzipien der Philosophie wird auf die Beschaffenheit der Epoche ge-

van Helmont (1614-1698). Leiden/Boston/Köln 1999. Zum Kontext des Hermetismus vgl. A.-Ch. Trepp/H. Lehmann (Hrsg.): *Antike Weisheit und kulturelle Praxis. Hermetismus in der Frühen Neuzeit*. Göttingen 2001.

5 Vgl. A. Funkenstein: *Theology and the Scientific Imagination from the Middle Ages to the Seventeenth Century*. Princeton, N.J. 1986.

6 Vgl. St. Darwall: *The British Moralists and the Internal »Ought«: 1640-1740*. Cambridge/New York/Oakleigh 1995.

7 In Frankreich z.B. das »Journal des Savants« (Paris 1665-1792, 111 Bände) oder der »Mercure de France« (Paris 1724-1791, 1577 Bände). Hinzu kommen wissenschaftliche Zeitschriften wie »Histoire et Mémoires de l'Académie Royale des Sciences« (1699-1790, 114 Bände). Über die Entwicklung der Presse und des Buchdrucks in Frankreich vgl. R. Darnton/D. Roche (Eds.): *Revolution in Print. The Press in France 1775-1800*. Berkeley/Los Angeles/London 1989.

8 Als Fallstudie etwa: A. Farge: *La vie fragile. Violence, pouvoirs et solidarités à Paris au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris 1986.

9 Vgl. K. Schmidt: *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker*. 3. Band: *Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi*. Cöthen <sup>2</sup>1870, S. 503. Die Herkunft des »Realismus« wird England und Frankreich zugeschrieben. Davon müsse die »deutsche Aufklärung« (ebd., S. 564ff.) unterschieden werden, die nicht, wie der »französische Realismus«, in »Materialismus und Nihilismus« endete (ebd., S. 515), sondern die nach »Verwirklichung in Schule und im Leben« gestrebt habe (ebd., S. 503).

10 Vgl. z.B. K.G. Hergang: *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer an Volksschulen und anderen Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens*. 1. Band: *ABC-Bücher-Gymnastik*. Grimma/Leipzig <sup>2</sup>1851, S. 196/197.

11 Vgl. F. Paulsen: *Aufklärung und Aufklärungspädagogik*. In: W. Rein (Hrsg.): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. 1. Band: *Abbitte – Erzählungen für Kinder*. Langensalza 1895, S. 176-187.

geschlossen, wobei Erziehung und Bildung als Verwirklichung der philosophischen Prinzipien verstanden werden. Von der »Aufklärung« führt ein direkter Weg zur »Aufklärungspädagogik«, und die Besonderheit der Epoche begründet die Besonderheit ihrer Pädagogik. Ein Großteil der pädagogischen Literatur des ausgehenden 17. und des 18. Jahrhunderts ist aber weder auf »Rationalismus« noch auf »Aufklärung« eingestellt, vertritt keine Theorie der natürlichen Erziehung und begründet auch keine egalitäre Pädagogik auf der Basis eines Gesellschaftsvertrags. Die typische Literatur befasste sich mit Fragen der Verhaltensformung, des Benimmes oder der Ehrerbietung,<sup>12</sup> der Autorität und Disziplin, damit zusammenhängend Tugend und Charakter, sowie der unterschiedlichen Erziehung der Geschlechter, wobei zunächst nicht zwischen Haus und Schule unterschieden wurde. Wo diese Literatur nicht mehr katechetisch war, bezog sie sich auf häusliche Unterweisung.<sup>13</sup> Daneben dominierte weiterhin die Literatur der christlichen Unterweisung, die Erziehung auf schroffe Weise nach den Konfessionen unterschied.

Dann aber fragt sich, wie das Besondere der Aufklärung in pädagogischer Hinsicht gefasst werden soll. Es ist nicht einfach ein Ableitungszusammenhang, der es zum Beispiel erlauben würde, von der praktischen Philosophie der Frühaufklärung auf die Erziehungsliteratur der Folgezeit zu schließen. Christian Wolffs Beschreibung der »Kräfte des menschlichen Verstandes« etwa, ein maßgebliches Lehrbuch in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts,<sup>14</sup> ist

nicht die Grundlage einer ebenso maßgeblichen Erziehungslehre der Aufklärung geworden, und was Wolff selbst in seiner praktischen Philosophie als die »väterliche Gesellschaft« beschreibt,<sup>15</sup> unterscheidet sich kaum von den nicht konfessionellen Erziehungslehren im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts.<sup>16</sup> Das hängt vor allem mit der Bestimmung des Gegenstandes zusammen: Erziehung wird auf Kinder projiziert, vom Umgang mit den Eltern abhängig gemacht und auf das Haus beschränkt. Geht man demgegenüber nicht einfach von Kindern aus, sondern von den Veränderungen des Lernens und des Wissens, damit verbunden der Bildung und ihrer Dynamik, dann ergibt sich ein anderes Bild.

Dieses Bild erlaubt eher eine Abgrenzung zu früheren Auffassungen, während es schwierig sein dürfte, im Fluss der Erziehungsliteratur des 17. und 18. Jahrhunderts einen machtvollen Wechsel zur »Aufklärung« festzustellen. Eher wird die Gleichsetzung von Erziehung und Aufklärung bekämpft, längst vor Rousseau mit Hinweisen auf die Besonderheit des Kindes,<sup>17</sup> das zu unterscheiden sei vom (vernünftigen) Erwachsenen. Unabhängig da-

12 Dabei auch mit unerwarteten Fragestellungen; vgl. J.H. Steubing: Gedanken über die Ehrerbietung gegen die Kinder. Erstes Stück womit zu dem auf den 5ten August bevorstehenden Examen des Pädagogiums und zur Anhörung einiger Reden alle Gönner und Freunde unserer studierenden Jugend geziemend einladet ... Herborn 1776.

13 Das gilt europaweit. Ein englisches Beispiel ist etwa: W. Darrell: The Gentleman Instructed, in the Conduct of a Virtuuous and Happy Life. In Three Parts. Written for the Instruction of a Young Nobleman. To which is added, A Word to the Ladies, by Way of Supplement to the First Part. London <sup>8</sup>1723.

14 Vgl. Chr. Wolff: Vernünftige Gedancken von den Kräften des menschlichen Verstandes und ihrem richtigen Gebrauche in Erkänntniß der Wahrheit. Halle 1754.

15 Vgl. Chr. Wolff: Vernünftige Gedancken Von dem Gesellschaftlichen Leben der Menschen Und insonderheit Dem gemeinen Wesen Zu Beförderung der Glückseligkeit des menschlichen Geschlechtes/Den Liebhabern der Wahrheit mitgeteilet. Frankfurt/Leipzig <sup>4</sup>1736, S. 57-116.

16 Vgl. J.B. von Rohr: Anweisung zur wahren Gemüths-Ruhe, Darinnen Nach einer besondern Lehr-Art, ohne Einmischung fremder Gedancken, gelehret wird, Wie ein Vernünftiger Mensch, nach Anleitung der gesunden Vernunft, bey vielen Widerwärtigkeiten zu Einiger, Ein gläubiger Christ aber, nach Anleitung der Glaubens-Gründe, bey allen widrigen Begebenheiten zu Einer weit vollständigeren Zufriedenheit und Gemüths-Ruhe gelangen kann und soll. Leipzig 1732; Chr. F. Hertels: Betrachtung über das Beste in der Welt, wie solches vor allem zu erwählen sey, nebst wohlgemeynter Bitte und Vermahnung, sowohl an die rechtschaffenen, als nachlässigen Aeltern, das Beste ihrer Kinder sorgfältigst zu bedencken. Halberstadt 1744.

17 Das lässt sich an der Ratgeberliteratur zeigen, die oft von weiblichen Autoren bestimmt war. Ein Beispiel ist M.L. de Beaumont: Avis aux parents et aux maitres sur l'éducation des enfans. In: Dies.: Lettres diverses et critiques. Nancy 1750, S. 67-132. Siehe schon: Mme de Lambert: Avis d'une mère à son fils et sa fille. Paris 1728.

von lassen sich drei Erfahrungs- und Diskussionskreise bestimmen, die mehr oder weniger exklusiv sind für die Epoche der Aufklärung, also in dieser Form vorher nicht ausgebildet waren, was natürlich Kontinuitäten nicht ausschließt. Die drei wesentlichen *pädagogischen* Innovationen der Aufklärung sind dann

1. das experimentelle Verfahren der Naturwissenschaften,
2. das damit zusammenhängende Konzept der öffentlichen Bildung
3. sowie die sensualistische Psychologie des Lernens.

Alle drei veränderten den Erfahrungsmodus der Gesellschaft grundlegend und offenbar irreversibel. Im ersten Fall verzeitlichte sich Wahrheit und veränderte sich in ein kontinuierliches Forschungsproblem mit offenem Lernhorizont, im zweiten Fall entgrenzte sich der Zugang zum Wissen, und im dritten emanzipierte sich die Erziehung von den Vorgaben der christlichen Theorie der Seele.

Was mit Paulsen »Aufklärungspädagogik« genannt wird, bezieht sich darauf höchstens selektiv und nie im Zusammenhang. Wo sich die pädagogische Literatur nicht mehr konfessionell verstanden hat, ohne einfach in Ratgeber überzugehen, wurde Erziehung von Tugenddiskursen aus verstanden, die oft religiös gestimmt waren. »Erziehung« war der Versuch, die Welt sittlich zu machen, und zwar über die Tugend von Personen. Aber diese Form von Pädagogik muss von dem unterschieden werden, was der Aufklärung und ihren Besonderheiten zuzurechnen ist, nämlich neue Theorien des Lernens, andere Verfahren der Wissensherzeugung und eine neue Programmatik der Bildung. Im Blick darauf sind europäische Diskussionen anzunehmen, so dass nicht einfach die »deutsche Aufklärung« dargestellt werden kann. Die Zentren der Epoche sind Paris und London, nicht Berlin und Weimar.

In der Rezeptionsgeschichte wird der Zusammenhang von »Erziehung« und »Aufklärung« oft übertrieben und missverständlich dargestellt. Vielfach handelt es sich um nachträgliche Zusatzerwartungen, die über das

experimentelle Verfahren der Empirie, den lernenden Aufbau der Erfahrung und den öffentlichen Zugang zum Wissen hinausgehen. Vertreten werden dann Annahmen des allgemeinen Fortschritts, der ungeteilte Vorrang der Utopie bei dem Problem der Versittlichung oder auch der starke Zusammenhang von Emanzipation und Apokalypse, der dann »Dialektik der Aufklärung« genannt wurde. All das ist dem 18. Jahrhundert zugeschrieben worden, oft mit einseitigen philosophischen Deutungen, die von der Überwindung der Unvernunft ausgehen und dabei eine allmähliche Annäherung an die beste aller Welten voraussetzen. Dieses Theodizeeproblem, vermittelt vor allem durch Leibniz, ist *auch* ein Thema der Aufklärung, die vor allem in Frankreich von Fortschrittsannahmen geprägt war,<sup>18</sup> aber es konstituiert sie nicht in pädagogischer Hinsicht.

Das legitimatorische Interesse von Intellektuellen an Publizistik und damit an »Aufklärung« muss von den tatsächlichen Innovationen der Epoche unterschieden werden. In pädagogischer Hinsicht wird »Erziehung« nicht einfach zum allgemeinen Streben nach Aufklärung oder zur universellen Beförderung von Mündigkeit. Was sich allmählich verändert, ist auch weniger die Reflexion der Erziehung, sondern sind die Verfahren und Horizonte von Lernen und Wissen. Diese Veränderungen zeigen sich rückblickend, sie können zeitgenössisch marginal gewesen sein und sich nur punktuell ausgewirkt haben. Die Masse der Erziehungsliteratur des 18. Jahrhunderts entspricht nicht den nachträglich erzeugten Erwartungen von »Aufklärung«, ohne dass daraus folgen würde, dass das »Zeitalter der Aufklärung« – nach Kant nicht ein »aufgeklärtes Zeitalter«<sup>19</sup> – keine sehr nachhaltigen pädagogischen Innovationen hervorgebracht habe. Sie entsprechen nur nicht dem, was die Epoche selbst überwiegend unter »Erziehung« verstanden und was anschließend die Historiographie bestimmt hat.

18 Vgl. J. Dagen: *L'histoire de l'esprit humain dans la pensée française de Fontenelle à Condorcet*. Paris 1977.

19 Vgl. I. Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: *Berlinische Monatsschrift* 1783, S. 491.

## 2. Erziehung im Diskurs der Tugend

»Erziehung« ist seit der Reformation individualisiert und allmählich mit Vollkommenheitserwartungen aufgeladen worden. Besonders der Calvinismus hat betont, dass der einzelne Mensch im Sinne des Heils für die Gnade vollkommen werden kann, vorausgesetzt die eigene Glaubensanstrengung und so letztlich das eigene Verdienst. Wenn dieses Konzept auch außerhalb protestantischer Kontexte verwendet werden soll, muss das Dogma der Erbsünde sowie das der Gnade gelockert und gleichsam im Gegenzug die Anstrengung der Erziehung verstärkt werden. Erziehung muss mehr und anderes sein als kirchliche Unterweisung und Einrichtung des Glaubens, eine Abgrenzung, die nur dann gelingen kann, wenn ein eigenes Thema entsteht und dauerhaft stabilisiert wird. Genau das leistet die auf Tugend ausgerichtete Erziehungsliteratur des 18. Jahrhunderts.

Dabei muss ein Wandel der Theorie in Rechnung gestellt werden. Im 16. und 17. Jahrhundert gab es im Wesentlichen nur zwei Möglichkeiten zwischen »groß« und »klein« zu unterscheiden. Die eine Möglichkeit, die Unterscheidung zwischen Mikro- und Makrokosmos, ließ nicht zu, die Differenz von Kindern und Erwachsenen zu erfassen. Die zweite Möglichkeit, die Unterscheidung der Lebensalter zwischen Geburt und Tod, erfasste diese Differenz, aber auf sehr schematische Weise, deren einzige Varianz die der Geschlechter war. Im 18. Jahrhundert entstand die Anthropologie des Menschen, zu unterscheiden vom »Mikrokosmos«, die vom Konzept der Entwicklung bestimmt war. Erziehung konnte zunehmend auf die Natur des Kindes konzentriert werden.<sup>20</sup> Gleichzeitig wurde die Unterscheidung nach Lebensaltern fraglich. Kindheit war hier der erste Abschnitt auf der auf- und absteigenden Treppe des Lebens, ohne von der ihr eigenen Natur her verstanden werden zu müssen. Sie war der Anfang, der lediglich der Folge dient.

20 Vgl. R. Mercier: *L'enfant dans la société du XVIIIe siècle (Avant l'Emile)*. Thèse complémentaire pour le Doctorat ès Lettres présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris. Paris 1961.

»Aider la nature« war demgegenüber die Maxime in Fénelons »De l'éducation des filles« (1687/1696). Gemeint ist die Natur des Kindes, also die Weichheit und Formbarkeit des Gehirns, die Neugier, die Nachahmung von Vorbildern, die Leichtigkeit des Lernens und Ähnliches mehr.<sup>21</sup> Wer Kinder erziehen will, muss sie von Grund auf (à fond) kennen,<sup>22</sup> kann also nicht lediglich ein Lebensalter voraussetzen. Wer Kindern die ersten Prinzipien des Glaubens nahe legen will, muss sich auf ihre Möglichkeiten des Verstehens und so auf ihre Vernunft einlassen.<sup>23</sup> Die Erziehung der Natur wurde danach mit Perfektionserwartungen außerhalb des christlichen Glaubens angereichert. Es ist kein Zufall, dass der Topos der natürlichen Perfektion aus der höfischen Literatur heraus stimuliert wurde. Wenn die Natur sich selbst entwickeln kann, ist zugleich denkbar, dass sie die eigene Vollendung in sich trägt. Maßgebend sind dann die Potenziale oder Talente des Kindes. Daher ist es wiederum kein Zufall, dass zur gleichen Zeit – ausgehend vom letzten Drittel des 17. Jahrhunderts<sup>24</sup> – das öffentliche Interesse an den »enfants prodiges« anwuchs.<sup>25</sup> Diese Kinder zeigen nicht die Laune, sondern die Möglichkeiten der Natur, die respektiert werden müssen, und sei es zunächst nur, weil das Talent Genie verrät, ohne auf Erziehung zurückgeführt werden zu können. Die staunenswerten Leistungen der Wunderkinder mussten als Besonderheit ihrer Natur anerkannt werden.

Die eigentliche Erziehungsliteratur in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist wesentlich noch ungeschieden zwischen Ratgeber, moralischem Traktat, christlicher Unterweisung und ambitionierter Reflexion. Diese Literatur muss ein Lesepublikum erreichen, das Moral und Tugend nicht mehr ausschließlich

21 Fénelon: *Œuvres*. Tome I. Ed. par J. le Brun. Paris 1983, S. 96ff.

22 Ebd., S. 116.

23 Ebd., S. 127ff.

24 Vgl. A. Baillet: *Des enfans devenus celebres par leur etudes ou par leurs ecrits. Traité historique*. Paris 1688. Zuvor schon: P. Bayle: *Œuvres diverses d'un Auteur de sept ans ...* In: *Nouvelles de la République des Lettres* (février 1685), S. 193-199.

25 Vgl. M. Saquin (éd.): *Le printemps des Génies. Les enfants prodiges*. Paris 1993.

dogmatisch versteht, ohne auf der anderen Seite den Zusammenhang von Erziehung und christlicher Religion einfach auflösen zu können oder zu wollen. Aber Kinder wurden von christlicher Kindschaft unterschieden, was dazu führte, das unablässige Bemühen um gottesfürchtige Lebensführung auf die Erziehung von Kindern zu reduzieren. Entsprechend wurden die zahllosen Breviers und Bekehrungsschriften für Erwachsene<sup>26</sup> ersetzt durch eine eigentliche Erziehungsliteratur, die sich zu einer eigenen Gattung entwickelte.

Die moralischen Themen werden zunehmend an zivile Sittlichkeit gebunden. Typisch sind dann Forderungen, Erziehung von der strikten Dogmatik des Glaubens abzulösen, sie auf die Natur des Kindes zu verpflichten und von ihr die Beförderung der Sittlichkeit (*les mœurs*) zu erwarten.<sup>27</sup> Daraus entstand schließlich der Umriss einer empirisch-materialistischen Pädagogik,<sup>28</sup> die für Provokationen sorgte, ohne als die maßgebliche Summe der Entwicklung der Erziehungstheorie im 18. Jahrhundert angesehen werden zu können. Dass die Erziehung, und nur sie, die Gesellschaft verändern kann, indem sie den tugendhaften Bürger heranbildet und für die Aufklärung des Menschen sorgt,<sup>29</sup> ist nicht das pädagogische Fazit der Epoche.

Der Zusammenhang von Erziehung und Tugend lässt sich am besten mit Beispielen aus der französischen Literatur darstellen, weil hier sehr früh der grundlegende Konflikt erkannt und bearbeitet worden ist. Der Tugenddiskurs entwickelte sich mit La Rochefoucaulds »Maximes« (1664) zu einem eigenen Genre, unab-

hängig von christlicher Unterweisung und Traktaten der häuslichen Andacht. In diesem Genre konnte »Erziehung« zum profilierten Thema entwickelt werden, frei von Katechese und außerhalb von eng gefassten Doktrinen des Glaubens. La Rochefoucauld selbst hatte für Erziehung noch kaum mehr als eine lakonische Bemerkung übrig, die allerdings den wesentlichen Punkt traf: »L'éducation que l'on donne d'ordinaire aux jeunes gens, est un second amour-propre qu'on leur inspire.«<sup>30</sup>

Weil der Verdacht, die gewöhnliche Erziehung stachele eigentlich nur die Selbstliebe an, anstößig war, entwickelte sich der Diskurs, der die Themen der Erziehung allmählich von den Forderungen christlicher Demut ablöste. Zwischen Blaise Pascals »Pensées« (1669) und Jean-Jacques Rousseaus »Emile« (1762) war die Erziehungsreflexion stark auf das Thema der amour-propre konzentriert. Die Frage war dann, wie trotz oder angesichts der Selbstliebe Erziehung zur Versittlichung des Menschen beitragen könne, wenn die einfache Gleichung, dass der Anfang alles Bösen aus der »Hoffart« erwache und der Anfang alles Guten mit der »Demut« gegeben sei<sup>31</sup>, immer weniger überzeugte.

Maximen der perfekten Erziehung beschrieb der Abbé de Bellegarde 1726.<sup>32</sup> Der Abbé war ein versierter Vielschreiber, der Kontakt zum Publikum halten musste und insofern als repräsentativ gelten darf.<sup>33</sup> Seine zentrale Frage ist, wie sich menschliche Vor-

26 Wie zum Beispiel: M. Schott: Zehen-Tägige Erspiegung Oder Erneuerung dess Geists, In welcher ein gottliebende Seel durch Die 10. Tägige Einsamme/in dem dreyfachen Spiegel der Reinigung/Erleuchtung und Veranbahrung sich kan ersehen ... Constanz 1688.

27 Das wird öffentlich diskutiert, vgl. Abbé Gédoyne: Sur l'éducation. In: La Gazette de France, le 26 avril 1769.

28 Vgl. C.A. Helvétius: De l'Homme, de ses facultés et de son éducation. London 1773.

29 Vgl. P.-H. Th. D'Holbach: Système de la nature ou les lois du monde physique et du monde moral. Nouvelle édition, avec des notes et des corrections, par Diderot (1770). Ed. et intr. par Y. Belaval. Tome I. Hildesheim/Zürich/New York 1994, S. 343-370.

30 La Rochefoucauld: Maximes suivies des Réflexions diverses, du Portrait de La Rochefoucauld par lui-même et des remarques de Christine de Suède sur les Maximes. Ed. par Jacques Truchet. Paris: Classiques Garnier 1992, S. 67. Der Satz ist auf die Prinzenerziehung gemünzt.

31 M. Schott: Zehen-Tägige Erspiegung. A.a.O., S. 209f.

32 Vgl. Abbé de Bellegarde: L'éducation parfaite. Contenant les manières bienséantes aux jeunes Gens qualités, & des Maximes, & des Réflexions propres ... avancer leur Fortune. La Haye 1726.

33 Jean-Baptiste Morvan de Bellegarde (1648-1734) war Autor und Übersetzer und wurde als »bretonischer Moralist« bekannt. Er wurde nach seinen Studien Jesuit, verließ den Orden aber nach siebzehn Jahren wegen zu freimütiger Bekenntnisse zum Cartesianismus. Er wurde danach ein viel gelesener Publizist ohne öffentliches Amt, der über Eleganz und Stil (1695) ebenso schrieb wie über

trefflichkeit in allen Belangen, vor allem aber im sittlichen Charakter, erreichen lässt. Die erste Antwort lautet, dass dies nur eine seltene Größe sein könne. Perfektion des Menschen ist möglich, aber rar.<sup>34</sup> Die Erziehung hätte so ein höchstes Ziel, das sie fast immer *nicht* erreicht. Gedacht wird dieses Ziel als pädagogische Rationalisierung: Der perfekte Mensch müsste stets von der Vernunft geleitet werden, dürfte nichts der Laune überlassen und hätte in sich eine starke Erleuchtung, die ihn immer das Gute sehen und das Böse vermeiden heißen würde.<sup>35</sup> Perfekt ist das Handeln, wenn es das Nützliche mit dem Sittlichen verbindet, der stets drohenden Verführung durch Selbstzensur widerstreitet und die Leidenschaften meisterlich beherrscht.<sup>36</sup> Das Ergebnis ist ein pädagogisierter Mensch: »Il attend tout de Dieu, & rien de la fortune.«<sup>37</sup>

Auch im engeren Kontext der »instruction chrétienne«<sup>38</sup> werden Mitte des 18. Jahrhunderts Perfektionserwartungen vertreten, die sich auf die Natur des Menschen richten. Die Vernunft und die Schrift erziehen, sofern der Glaube stabil ist.<sup>39</sup> Die Animalität der menschlichen Natur wird überwunden durch die Bildung des Menschen, das Ziel ist »perfectionner toutes ses facultés«.<sup>40</sup> Die Erbsünde bleibt ein Problem,<sup>41</sup> aber eher im Sinne eines Garanten für die Notwendigkeit der Tugend. »Vertus sociables« sind möglich, sofern die wahre Reli-

gion wirksam ist.<sup>42</sup> Gott freilich, so heißt es in diesem Manifest christlicher Erziehung, müsse seine Prinzipien in das Bewusstsein der Menschen eingravieren.<sup>43</sup> In diesem Sinne entwickelt sich die Natur nicht einfach selbst.

Ein Argument, wie »Entwicklung« und »Perfektion« pädagogisch zusammengefügt werden können, hatte bereits der Abbé de Bellegarde geliefert: Perfekt wird die Erziehung, wenn die Person, die erzieht, perfekt ist. Lange vor Rousseau soll sich die menschliche Natur so bearbeiten lassen, dass vollkommene Tugend entsteht; wenn sie selten ist, so liegt darin gerade die Chance der Erziehung. Nur der perfekte Erzieher kann folgenreich wirken, denn nur er erkennt – ohne peinliche Folgen für sie – die Zerbrechlichkeit der einen und die Instabilität der anderen Menschen.<sup>44</sup> Die Tugend und der Charakter des Erziehers sorgen dafür, dass andere in ihrer Würde erhoben werden können.<sup>45</sup> Das verlangt wirkliche Vollendung, einen »homme sans cérémonie«, »contraire à ... flateurs«, »toujours en public, & toujours en action«.<sup>46</sup> Nicht zufällig erinnert das an Rousseaus *gouverneur*, der ebenfalls von seltener Größe sein sollte,<sup>47</sup> nur dass die von ihm geleitete Erziehung in natürlicher Umgebung und unabhängig von öffentlicher Beobachtung stattfindet.

Es geht in diesem Programm ausdrücklich nicht um wissenschaftliche Bildung oder nur dann, wenn sich akademische Gelehrsamkeit mit dem verbindet, was der Abbé de Bellegarde »la science du monde« nennt, die durch Klugheit (*prudence*) geleitet wird, durch le-

die Regeln des zivilen Lebens (1693) oder über die Geschichte Frankreichs (1729). Die moralischen Schriften sind 1761 in einer fünfzehnbändigen Ausgabe erschienen.

34 Vgl. Abbé de Bellegarde: *L'éducation parfaite*. A.a.O., S. 224.

35 Ebd., S. 227f.

36 Ebd., S. 229f.

37 Ebd., S. 230.

38 Ein in Frankreich sehr erfolgreiches Musterbeispiel für diese Literatur ist: J.B. de La Salle: *Les règles de la bien-séance et de la civilité chrestienne divisé en deux parties. A l'usage des Ecoles Chrestiennes*. Troyes/Reims 1703. Bis 1863 sind 126 verschiedene Ausgaben mit je unterschiedlichen Auflagen nachgewiesen.

39 Vgl. *Instruction chrétienne*. Aux dépens d'une Société de gens de Lettres. Tome I. La Neuveville 1751, S. 126.

40 Ebd., S. 122.

41 Ebd., S. 216ff.

42 Vgl. *Instruction chrétienne*. Aux dépens d'une Société de Gens de Lettres. Tome IV. La Neuveville 1754, S. 3ff.

43 Ebd., S. 13.

44 Vgl. Abbé de Bellegarde: *L'éducation parfaite*. A.a.O., S. 249.

45 Ebd., S. 251. »Il ne se laisse pas gagner par des civilités excessives, ni ne se paye point du vent de quelques belles paroles, la vérité seule peut le persuader, la réalité le contenter, & l'effet l'enager. Ce sont les fous & les présomptueux qui se laissent enchanter par le seul attrait d'une révérence souvent forcée, & toujours intéressée« (ebd., S. 252f.).

46 Ebd., S. 252ff.

47 Vgl. J.-J. Rousseau: *Ceuvres Complètes*, éd. B. Gagnebin/M. Raymond. Tome IV: *Emile*. Education – Morale – Botanique. Paris 1969, S. 263.

bensweltliche Kommunikation und durch die Erfahrung der Dinge.<sup>48</sup> Ohne sie werde die Wissenschaft barbarisch und verabscheuungswürdig.<sup>49</sup> Die Wissenschaft muss dem Test auf die Tugend ausgesetzt werden oder aber ist zur Erziehung ungeeignet – ein Argument, das Rousseau im ersten »Discours« von 1750 aufgreifen und in seinem Sinne verwenden sollte.<sup>50</sup> Tugend ist, pädagogisch gesehen, grundlegender als Lernen und Wissen, wobei der Abbé de Bellegarde nicht zwischen dem christlichen Wohlgefallen und den Pflichten des zivilen Lebens unterschieden hat.<sup>51</sup>

Wahre Tugend, schreibt ein anderer Autor vor Rousseau, nämlich Charles-François Le Maître de Claville<sup>52</sup> 1736, sei eine Komposition aus Ehre, Verstand und Religion, den Elementen der Sittlichkeit und der klugen Lebensführung, aber nicht eine Funktion der Wissenschaft und erst recht nicht eine der experimentellen Erfahrung. Tugend wird als feste Größe erwartet, ohne dass damit schon ihre Häufigkeit bestimmt ist. Man müsse nämlich anmerken, so Le Maître de Claville, dass die meisten Menschen der falschen Tugend folgten. »Ehre« sei dann bloße Erscheinung, Vernunft (raison) Narretei und Religion Aberglaube.<sup>53</sup> Das könne allerdings pädago-

gisch erklärt werden: Das falsche Beispiel verführe die jungen Leute und lenke sie auf die schlechte Bahn,<sup>54</sup> daraus müsse der Schluss gezogen werden, die Erziehung sei so zu verändern, dass der rohe Mensch für die bürgerliche Gesellschaft (la société civile) sittlich gemacht werde.<sup>55</sup> Tugend ist so nicht mehr Teil des Ritus oder des christlichen Wohlgefallens.

Hier erkennt man den Basiskonflikt: Erziehung dient in dieser Literatur nicht mehr einfach der Kirche und so der christlichen Demut, aber sie kann auch nicht unabhängig vom Glauben werden, wenn Tugend überhaupt erzeugt werden soll. Sie entsteht nicht in Gesellschaft, die als imperfekt und verdorben wahrgenommen wird. Soll sie ernsthaft sittlichen Wandel erleben, ist das nur möglich, wenn Erziehung als eigene Kraft verstanden wird. Nur so reproduziert sie nicht, was in der Gesellschaft an falscher Tugend oder Unvernunft vorhanden ist. Sittlichkeit und Tugend aber, die Ziele der Erziehung, bleiben überwiegend religiös, oft verknüpft mit freidenkerischen Varianten des christlichen Glaubens, die Abstand zur Orthodoxie wahren sollten. Erziehung selbst, Prozess wie Wirkungserwartung, wird im Verlaufe des 18. Jahrhunderts mehr und mehr nach Maßgabe der dafür äußerst günstigen sensualistischen Psychologie gedacht. Sie verstärkte den Tugenddiskurs und ließ ihn realistisch erscheinen, ohne die Erziehungstheorie in der Breite säkularisieren zu können.

Es ist daher unzureichend, die Pädagogik der Aufklärung vor allem von den Erziehungsplänen und Theorieentwürfen im Umfeld der Französischen Revolution<sup>56</sup> her zu verstehen. Erziehung ist ein Thema des ganzen 18. Jahrhunderts, ohne dabei zunehmend mehr säkular oder materialistisch ver-

dans toutes les conditions. Avec des principes d'éducation propres à former les jeunes gens à la Vertu. Tome I. Londres <sup>2</sup>1736, S. 72f.

54 Ebd., S. 80ff.

55 Ebd., S. 83, 96.

56 Bezogen auf Autoren wie Helvétius, d'Holbach oder Condorcet. Die nach der Revolution bis zum Direktorium entstandenen Texte sind gesammelt in: B. Bazcko (éd.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982.

48 Vgl. Abbé de Bellegarde: L'éducation parfaite. A.a.O., S. 185. Die Begründung ist eine pädagogische, die moralische Warnung vor der Sucht des Wissens: »Les Sciences ont quelque chose de l'hydropisie: elles alterent ceux qui les aiment, & les entlent quelquefois. Plus on sait plus on veut savoir« (ebd., S. 133).

49 Vgl. ebd., S. 186.

50 J.-J. Rousseau: Discours qui a remporté le prix à l'Académie de Dijon. En l'année 1750. Sur cette Question proposée par la même Académie: Si le rétablissement des Sciences et des Arts a contribué à épurer les mœurs. In: Ders.: Œuvres complètes, ed. B. Gagnebin/M. Raymond. Tome III: Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris 1964, S.1-30.

51 Vgl. Abbé de Bellegarde: Le chrétien honnête homme, ou l'alliance des devoirs de la vie chrétienne avec les devoirs de la vie civile. La Haye 1736.

52 Charles-François-Nicolas Le Maître, sieur de Claville dans la Normandie (1670-1740), war einflussreicher Präsident des Finanzbüros in Rouen. Sein »Traité du vrai mérite« erreichte bis 1742 acht Auflagen und war Mitte des 18. Jahrhunderts ein viel gelesenes Buch, das bis 1783 im Handel war.

53 Vgl. Ch.-F. Le Maître de Claville: Traité du vrai mérite de l'homme considéré dans tous les ages &

standen zu werden. Zwar ist zutreffend, dass utilitaristische Theorien der Moral, die Glück zum Erziehungsziel erhoben und dabei die Differenz von »pain and pleasure«<sup>57</sup> zugrunde legten, Einfluss auf Erziehungstheorien gewannen, aber das geschah im Sinne der Tugenderwartung und oft auch unter Wahrung der christlichen Prämissen.<sup>58</sup> Eigennutz ist keine Tugenderwartung, insofern bleibt die Kritik der *amour-propre* erhalten. Das moralische Ziel der Erziehung wird deutlich vom Dualismus zwischen Tugend (*vertu*) und Laster (*vice*) her gedacht, eine Erziehung zum Laster ist Karikatur.

Auch für Le Maître de Claville geht es um die moralische Beeinflussung des Geistes, der wohl individuell verschieden sei (wie das Gesicht)<sup>59</sup>, der aber als gleich aufnahmefähig betrachtet werden müsse. Er lasse sich darum in identischer Weise imprägnieren, so dass dann auch Tugend und Gewissen überall gleich erwartet werden könnten.<sup>60</sup> Erziehung ist immer nur *eine* Kraft mit *einer* generellen Wirkungsannahme. Das erklärt die Präferenz für Metaphern des »Weges« und des »Wachstums« in der Moralsprache der Pädagogik: Die richtige Erziehung erscheint als gerader Weg durch einen imaginären Raum oder als Entwicklung aus einer Natur heraus.

Tugenden wie Bescheidenheit und Sanftmut (*la modestie & la douceur*) können dem Geist (*esprit*) wie zwei untrennbare Schwestern eingepflanzt werden, sofern nur das geeignete sittliche Milieu vorhanden ist, nämlich »maisons accréditées par la vertu & respectées par les connoisseurs«. »Wissen« ist auch hier nicht gleichbedeutend mit wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern erwächst aus den über-

kommenen Regeln der Lebensführung. Bildung ist notwendig und einsichtig, sofern der klassische Kanon der Literatur diese Regeln veranschaulichen kann. Der Effekt zeigt sich im Benehmen und in der Lebensführung, nicht in der Gelehrsamkeit: »Je sçois bien que par l'esprit doux dont je parle.«<sup>61</sup>

»Wissen« im Sinne der empirischen Wissenschaften ist nicht das zentrale Element der Erziehung, es ist zu unsicher oder einfach zu fern liegend, um über Gebühr Einfluss nehmen zu dürfen. In diesem Sinne ist der Tugenddiskurs eine Zensur, die Mitte des 18. Jahrhunderts alle Plausibilitäten für sich hat. Je mehr man lernt, schreibt der antikebewusste Le Maître de Claville lakonisch, desto weniger weiß man, das Leben ist kurz, und wenn man nur deswegen etwas wissen wolle, weil es andere zu übertreffen gelte, dann sei davon dringend abzuraten.<sup>62</sup> Letztlich komme es in der Bildung nur darauf an, nicht gelangweilt zu werden und sich unterhalten zu lassen. Mehr könne und sollte nicht erwartet werden, während andererseits die Gefahr deutlich benannt werden müsse: Bildung führe vor allem dann in die Irre, wenn die Grenzen der Natur nicht beachtet würden und der sittliche Zweck unerfüllt bleibe.<sup>63</sup>

Mit der Metapher des Gartens und der Pflanzung lässt Rousseau das »Manuscrit Favre«, die erste Version des »Emile«, beginnen,<sup>64</sup> und sie ist auch in Lockes »Thoughts Concerning Education« präsent,<sup>65</sup> was zeigt,

61 Ebd., S. 95ff., 101.

62 Diesen Gedanken hat Rousseau dann zum zentralen Erziehungsproblem erhoben. »Natürlich« ist die Erziehung nur dann, wenn sie keinem Vergleich ausgesetzt wird. »Rien ne prouve mieux la petitesse de notre ame & la fausseté de notre esprit, que la jalousie que nous sentons de l'esprit des autres« (ebd., S. 169).

63 Vgl. ebd., S. 169f., 174.

64 J.-J. Rousseau: *Ceuvres Complètes*. Tome IV. A.a.O., S. 55ff.

65 Wenngleich in negativer Form: Locke legt dar, dass die Untugend der Affektiertheit (*affectation*) eine Art Unkraut (*weeds*) darstelle, »which grow not in the wild uncultivated Wast, but in Garden-Plotts, under the Negligent Hand, or Unskilfull Care of a Gardner« (J. Locke: *Some Thoughts Concerning Education* (1693). Ed. by J. W. Yolton/J. S. Yolton. Oxford 1989, S. 122).

57 Vgl. J. Locke: *An Essay Concerning Human Understanding*. Ed. by P. H. Niddich. Oxford 1975, S. 128ff.

58 Vgl. E.Chr. Trapp: *Versuch einer Pädagogik*. Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eigne Kunst zu studiren. Halle 1779, hrsg. von U. Herrmann. Paderborn 1977, S. 16ff. u. passim.

59 »Les hommes ne different guéres moins entre eux par l'esprit que par le visage« (Ch.-F. Le Maître de Claville: *Traité du vrai mérite de l'homme*. A.a.O., S. 93).

60 Ebd., S. 93ff.

wie stark die Analogie zu organischen Entwicklungen die Vorstellung der Wirksamkeit von Erziehung bestimmt, selbst oder gerade dann, wenn von der Natur im Fortschritt ihres Wachstums<sup>66</sup> gar nicht die Rede ist, sondern Sittlichkeit erzeugt werden soll und dies nach Maßgabe der anorganischen sensualistischen Psychologie. Sittlichkeit darf eben nicht einfach der Natur überlassen werden, weil sie nicht wächst, sondern hervorgebracht werden muss. »Natur« ist daher mehr als Anthropologie der Entwicklung, wie sie seit Buffons Beschreibung der Kindheit üblich geworden ist.<sup>67</sup> Rousseau profitiert zwar von dieser genetischen Sichtweise, aber das allein wäre zu wenig. »Natur« muss *selbst* zu einer sittlichen Kategorie werden. In diesem Sinne ist die natürliche Erziehung immer von der Natur unterschieden.

Die natürliche Erziehung soll das wahre, nämlich das einfache Leben beschreiben, das Leben auf dem mit antiken Bezugnahmen fantasierten Lande oder das Leben eines »Socrate rustique«, wie Hans Caspar Hirzels »Kleinjogg« in der französischen Übersetzung von 1764 genannt wurde.<sup>68</sup> Das damit verbundene pädagogische Konzept idealisiert die Arbeit und so die Arbeitserziehung,<sup>69</sup> was erneut Bildung abwertet und die sittliche Absicht ins Zentrum rückt. Die Erziehung der Kinder sei die heiligste aller Pflichten, heißt es, man müsse ihnen den Weg weisen (aplanit le chemin), der zur wahren Tugend führe.<sup>70</sup> Die Kin-

der können oder dürfen den Weg nicht selber finden, was eine gesteigerte Verantwortungszuschreibung und Erfolgserwartung an die Pädagogen voraussetzt. Sie wollen übernehmen, was nicht mehr von selbst geschehen oder einfach dem Glauben überlassen werden darf. Die »erste Erziehung« in Rousseaus »Emile«, das »age de nature«, ist einfach nur die zeitliche Streckung dieser Einsicht.<sup>71</sup>

Hirzel konnte sich auf eine elaborierte Erziehungsliteratur beziehen, nicht nur auf den Tugenddiskurs. Das Thema »Erziehung« ist im 18. Jahrhundert tatsächlich stark aufgewertet worden, wenngleich nicht einfach durch Verbreitung von Aufklärung oder durch Beförderung von Vernunft. Europaweite Beachtung fanden etwa die pietistischen Versuche einer missionarischen Erziehung, die von der 1722 gegründeten Herrnhuter Brüdergemeine ausgingen und sehr rasch auch pädagogische Gemeinden in Übersee entstehen ließen. Diese erste internationale Reformbewegung außerhalb der großen Konfessionen und ihrer Erziehungsorganisation sorgte für anhaltendes Interesse an Fragen der Erziehung, auch wenn oder weil »Mission« und »Erziehung« oft nicht zu unterscheiden waren.<sup>72</sup>

Aus diesen und ähnlichen Erfahrungen, die überwachte Räume und große pädagogische Energie verlangten, entstanden generelle Hypothesen des Gelingens oder Scheiterns von Erziehung, die die Erwartungen erhöhten und die Risiken heraufsetzten. Man müsse alles tun zu verhindern, schreibt Hirzel, dass die Kinder

66 Vgl. J.-J. Rousseau. Œuvres Complètes. Tome IV. A.a.O., S. 56.

67 Die Beschreibung der »Kindheit« (de l'enfance) im zweiten Band der »Histoire naturelle« (1749) bezieht sich im Wesentlichen auf die körperliche Entwicklung, so freilich, dass gerade daraus die Regeln der Erziehung erwachsen sollen. Der für Rousseau maßgebliche Gedanke wird so gefasst: »La meilleure de toutes les éducations est celle qui est la plus ordinaire, celle par laquelle on ne force pas la Nature, celle qui est la plus proportionnée ... la foibles de l'enfant« (G.L.L. de Buffon: Histoire naturelle, générale et particulière, avec la description du cabinet du Roy. Paris Royale 1749, S. 477).

68 H.C. Hirzel: Le Socrate rustique, ou Description de la conduite économique et morale d'un paysan philosophique. Zürich <sup>2</sup>1764. Hans Caspar Hirzel (1725-1803) war Stadtarzt in Zürich.

69 Ebd., S. 219ff.

70 Ebd., S. 213.

71 Rousseau unterscheidet im »Manuscrit Favre« vier Erziehungsalter, *l'age de nature* (bis 12 Jahre), *l'age de raison* (bis 15 Jahre), *l'age de force* (bis 20 Jahre) und *l'age de sagesse* (bis 25 Jahre). J.-J. Rousseau: Œuvres Complètes. Tome IV. A.a.O., S. 60.

72 Eine pädagogische Geschichte der Mission im 18. Jahrhundert liegt nicht vor; vgl. J. Wallmann/P. Laatonen (Hrsg.): Der Pietismus in seiner europäischen und außereuropäischen Ausstrahlung. Helsinki 1992; H. Ehmer: Der ausgewanderte Pietismus. Pietistische Gemeinschaftsprojekte in Nordamerika. In: R. Lächele (Hrsg.): Das Echo Halles. Kulturelle Wirkungen des Pietismus. Tübingen 2001, S. 315-357; zum Erziehungskonzept auch: B. Uher: Schulwesen und Erziehung in den Anfängen Herrnhuts. In: Unitas Fratrum. Zeitschrift für Geschichte und Gegenwartsfragen der Brüdergemeinde 16 (1984), S. 14-29.

falsche Ideen nachahmen und unregelmäßige Leidenschaften entwickeln. Kinder übernehmen, was sie erfahren, so dass der gute Erzieher sie ständig unter den Augen haben muss, wenn er die Bildung ihrer Gewohnheiten positiv beeinflussen will.<sup>73</sup> Das gilt auch umgekehrt, die schlechte Umwelt muss ausgeschlossen werden; darum besuchen die Kinder des »Socrate rustique« auch keine öffentliche Schule, denn sie hätten hier Kontakt mit »enfants sans mœurs & sans éducation«, der die ganze Erziehungsarbeit gefährden würde.<sup>74</sup>

Das kausale Verhältnis von Erziehung und Sittlichkeit<sup>75</sup> charakterisiert die Erziehungsliteratur der Aufklärung in ihrer Hauptströmung, die in diesem zentralen Punkt, trotz anderer Theoriebezüge, von ihren Vorgängern kaum unterscheidbar ist. Sie stellt eine moralische Aspiration dar, die den religiös schwächer werdenden Tugenddiskurs des ausgehenden 17. Jahrhunderts fortsetzt und in Richtung zivile Sittlichkeit (*les mœurs*) weiterentwickelt. Erziehung wird dabei einer gesteigerten Wirkungserwartung ausgesetzt, am Ende spricht Claude Adrien Helvétius gar davon, die Erziehung vermöge alles, und der Mensch sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache.<sup>76</sup> Das hängt mit dem Konzept der Habitualisierung zusammen, das fast alle Autoren, von Hirzel bis Helvétius, der sensualistischen Psychologie entnehmen.

### 3. Lernen und der Aufbau von Gewohnheit

Aus der Erneuerung des Sensualismus durch John Locke ergab sich die entscheidende Theoriechance für die Entwicklung der Erziehungsreflexion, aber nicht im Sinne eines »code de la nature«,<sup>77</sup> sondern als »code d'éducation« oder

als pädagogische Konstruktion der Sittlichkeit, ein suggestives Konzept, das sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts an vielen Stellen nachweisen lässt, in Etienne de Condillacs »Essai sur l'origine des connaissances« von 1746 ebenso wie in Charles Bonnets »Essai de Psychologie« von 1755 oder in deutschen Adaptionen wie Johann Gottlob Krügers »Experimental-Seelenlehre« von 1756.<sup>78</sup> Im Unterschied zum antiken und frühneuzeitlichen Sensualismus sind diese Ansätze auf pädagogische Fragestellungen angewandt und quer zu den Humanwissenschaften entwickelt worden. In diesem Rahmen verschob sich die noch im 17. und im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts<sup>79</sup> maßgebliche Frage nach der Unsterblichkeit der Seele und wurde von einem empirischen zu einem rein theologischen Problem.

Locke hatte 1689<sup>80</sup> im »Essay Concerning Human Understanding« eine komplexe Theorie der Erkenntnis vorgelegt, die im 18. Jahrhundert europaweit rezipiert wurde, allerdings oft selektiv und konzentriert auf drei Elemente, die die pädagogische Ambition unterstützten. Grundlegend für Locke selbst wie für die Rezeption war die anti-platonische Fassung des menschlichen Geistes (*mind*) ohne »innate principles« und so als *tabula rasa*.<sup>81</sup> »Geist« und oft auch »Seele« konnten als lernabhängige Größen betrachtet werden, die sich mit der Erfahrung aufbauen. Vorausgesetzt werden musste nur die Empfindung (*sensation*) und die Fähigkeit, Reflexionen aufzubauen (*reflection*).<sup>82</sup> Der Aufbau der Erfahrung ließ sich

73 Vgl. H.C. Hirzel: *Le Socrate rustique*. A.a.O., S. 214.

74 Ebd., S. 215.

75 Vgl. F.-V. Toussaint: *Les Mœurs*. S.l. 1749, S. 296ff. u. passim.

76 Vgl. C.A. Helvétius: *De l'homme*. A.a.O., pt.14.

77 Vgl. Morelly: *Code de la nature, ou le véritable esprit de ses loix, de tous les temps négligé ou méconnu*. Partout [i.e. Holland] 1755. Der »code de la nature« sollte die künftige Gesellschaft unbedingter Gleichheit vor dem Hintergrund einer

Kritik der korrupten Gesellschaft der Gegenwart begründen.

78 Vgl. J.W. Yolton: *Locke and French Materialism*. Oxford 1991; J. Oelkers: *Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen*. In: N. Luhmann/K.E. Schorr (Hrsg.): *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1992, S.11-57.

79 Etwa: A. Baxter: *An Enquiry into the Nature of the Human Soul; wherein the Immateriality of the Soul is evinced from the Principles of Reason and Philosophy*. London 1733.

80 Der *Essay* erschien im Dezember 1689 mit Jahresangabe 1690.

81 Vgl. J. Locke: *An Essay Concerning Human Understanding*. A.a.O., S. 48ff.

82 Vgl. ebd., S. 104ff.

dann als Habitualisierung verstehen.<sup>83</sup> Der Prozess der Erziehung wurde so gleichbedeutend mit der Erzeugung von inneren wie äußeren Gewohnheiten, ohne noch das christliche Verhältnis von Geist und Offenbarung bemühen zu müssen. Die Seele war nicht mehr ein geschlossener Raum voller zeitloser Ideen, aber auch nicht mehr ein unfassbarer Punkt, der sich der Reflexion entzieht.

Mit diesen Mitteln konnte »Erziehung« technisch konzipiert werden, als planmäßige und folgenreiche *Einwirkung* auf das Kind. Das vor allem erklärt die an sich erstaunliche Aufwertung der pädagogischen Erwartungen im 18. Jahrhundert, für die die sensualistische Psychologie extrem günstig war. »Technisch« war freilich nur die vermutete Operativität des Verfahrens, verstanden als Erzeugung der richtigen Gewohnheiten durch Erziehung, nicht die Zwecksetzung, die im Tugenddiskurs verblieb. Nach wie vor sollte es um Versittlichung gehen, in diesem Sinne um die Erzeugung des perfekten Menschen, der nun aber nicht länger als »selten« gedacht werden musste.<sup>84</sup>

Die Theoriechance war insofern eine Suggestion, als es möglich schien, jedermann nach Plan und wirkungssicher zu erziehen, nämlich die richtigen Ideen von außen nach innen zu bringen und auf Dauer zu stellen. Eine pädagogische Chirurgie liegt den Allmachtsansprüchen der »richtigen Erziehung« zugrunde, die nichts mehr befördert hat als die Fusion der mehr oder weniger christlich verstandenen Tugend und der eigentlich gegen die christliche Seele gerichteten sensualistischen Psychologie. Nur so konnte gedacht und praktisch erwartet werden, Tugend sei herstellbar. Die Seele muss dann wie eine Konstruktion erscheinen, deren Demiurgen die Erzieher sind.

83 Vgl. ebd., S. 293f.

84 Das geht wesentlich zurück auf: Ch.I. Castel, Abbé de Saint Pierre: *Projet pour perfectionner l'éducation*. Paris 1730. Der Abbé de Saint Pierre (1658-1743) war ein vielseitiger Publizist wie der Abbé de Bellegarde. Er besetzte den Ausdruck »perfectionner«, vgl. J. Dagen: *L'histoire de l'esprit humain*. A.a.O., S. 163ff. Bekannt ist vor allem sein Vorschlag zum ewigen Frieden, mit dem sich Rousseau auseinander gesetzt hat. Vgl. J.-J. Rousseau: *Écrits sur l'Abbé de Saint-Pierre*. In: Ders.: *Coeuvres Complètes*. Tome III. A.a.O., S. 561-682.

In diesem Prozess bleibt die *paedagogia christiana*, die etwa Johann Ernst Stolte noch 1740 fernab der Psychotechnik beschrieben hat,<sup>85</sup> nur insofern eine konstante Größe, als Tugend mit Innerlichkeit gleichgesetzt wird. Die sensualistische Psychologie schien die Gewähr zu bieten, Tugend als innere Gewohnheit herstellen zu können. Der Referenzraum der Theorie erweiterte sich in dem Maße, wie Sittlichkeit als soziales und politisches Problem verstanden wurde. Alternative Theorien der Innerlichkeit, vor allem im Anschluss an Shaftesburys Konzept der *inward form*, spielten in der Moralthorie des 18. Jahrhunderts eine Rolle, nicht jedoch in der Erziehungsliteratur. »Erziehung« wurde aufgewertet, weil sich damit starke Wirkungserwartungen ohne Grenzbestimmung verbinden ließen. Die zeitgenössischen Einwände gegen die sensualistische Pädagogik, die auf die begrenzte Reichweite der natürlichen Sinne verwiesen,<sup>86</sup> sind wenigstens nicht wahrgenommen worden.

Für die Theoriegestalt dieses Diskurses in Deutschland steht vor allem die philanthropische Pädagogik, die Anschluss fand an die europäischen Diskussionen, ohne wirklich die Breite der Erziehungsreflexion bestimmen zu können.<sup>87</sup> Die Autoren des Philanthropinismus rezipierten die neue Psychologie und registrierten auch die Ablösung von älteren

85 Vgl. J.E. Stolte: *Paedagogia Christiana*. Das ist Gründliche Anweisung zu einer vernünftigen und christlichen Erziehung und Unterrichtung der Jugend. Erfurt 1740.

86 »Education never makes us apprehend any Qualities in Objects, which we have not naturally Senses capable of perceiving« (F. Hutcheson: *An Inquiry into the Original of our Ideas of Beauty and Virtue ...* London 1725, S. 81).

87 Die Pädagogik der Philanthropen umfasst die Zeit zwischen Johann Bernhard Basedows »Vorstellung an Menschenfreunde« (1768) über die Gründung des Philanthropins in Dessau (1774) bis etwa Christian Gotthilf Salzmanns »Konrad Kiefer« (1796). Die Literatur dieser knapp dreißig Jahre ist zusammengefasst und kommentiert in: K.H.L. Pölit: *Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt*. Teil I u. 2. Leipzig 1806. Der Einfluss der philanthropischen Autoren ist vor allem dort nachweisbar, wo Fragen der Methode und der sittlichen Erziehung berührt sind.

Seelenlehren. Die Schriften zentrieren sich in der »Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens«,<sup>88</sup> wobei vor allem die Auseinandersetzung mit Locke und Rousseau zeigt,<sup>89</sup> dass der Sensualismus und nicht die »éducation négative« des »Emile« die Reflexion bestimmt hat. Die Natur des Kindes wurde psychologisch und nicht sentimental verstanden. Maßgebend war die französische und englische Diskussion Mitte des 18. Jahrhunderts. Unter ihrem Einfluss ist nicht nur die Theorie der Erziehung verändert worden, sondern auch, wenn gleich weniger einheitlich, die Sichtweise auf das Kind.<sup>90</sup>

Erziehung, schrieb Morelly 1743,<sup>91</sup> sei zu verstehen als »l'art de former promptement des bonnes habitudes dans l'homme«. Das gelte gleichermaßen für den Geist (esprit) wie für das Herz (cœur), die beiden wesentlichen Instanzen der menschlichen Seele. In beiden Fäl-

len dürfe die Erziehung keine anderen Regeln haben und keiner anderen Methode folgen, »que celle de la nature même«. Die Entwicklung der Natur müsse unterstützt, aber dürfe nicht erzwungen (forcer) werden. Auf diese Weise würde der Geist sukzessiv aufgebaut, vorausgesetzt zwei natürliche Instanzen, nämlich »l'imagination & le sentiment«. Aus ihnen baue sich das Gedächtnis auf und so die Urteilskraft. Die pädagogische Maxime laute, was man gewohnt sei zu wollen, entspreche dem, was man gewohnt sei zu denken.<sup>92</sup> Dasselbe gelte für die Erziehung des Herzens. Die Menschen unterscheiden sich gemäß ihrer Natur und gemäß den Gewohnheiten, die sie annehmen. Im Blick auf das Herz sei die Gewohnheit die Tugend (vertu), das Gegenteil das Laster (vice).<sup>93</sup> Die Erziehung gleicht die Schwächen der Menschen (défauts) aus, indem sie auf die Sinne und den sich entwickelnden Verstand einwirkt, geleitet durch die Natur selbst.<sup>94</sup>

Die wesentliche Grundlage dieser Erziehungstheorie lieferte David Hartley 1749 mit der Begründung der Assoziationspsychologie im Anschluss an Locke. Erziehung ist Steuerung der Erfahrung durch Wiederholung und »Power of Habit«. <sup>95</sup> Gewohnheiten sind Assoziationen, die den Aufbau und die Dauer komplexer Ideen bestimmen.<sup>96</sup> Sie werden gelernt, so dass die Doktrin der Assoziation von besonderer Bedeutung für die Erziehung der Kinder ist.<sup>97</sup> Was sie sind, setzt sich zusammen aus dem, was sie gelernt haben, wobei Hartley annimmt, dass Sinnesobjekte sich dem Gehirn einprägen, ohne eine davon unterschiedene Seele noch länger in Anspruch nehmen zu

88 Vgl. J.H. Campe (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Band 1-4 Hamburg 1785. Band 5-7 Wolfenbüttel 1786/1787. Band 8-9 Wien/Wolfenbüttel 1787. Band 10-16 Wien/Braunschweig 1788-1972.

89 Geführt in ausgedehnten Fußnoten-Kommentaren zum Abdruck deutscher Übersetzungen von Lockes Erziehungssatz und Rousseaus »Emile« im Revisionswerk. Lockes »Handbuch der Erziehung« erschien in der Übersetzung von Rudolphi 1787 als Teil 9 des Revisionswerks. »Rousseaus Emil« wurde von Carl Friedrich Cramer neu übersetzt und erschien 1789-1791 als Teil 12-15. Zu den Kommentaren vgl. H.-E. Tenorth: Paradoxa, Widersprüche und Aufklärungspädagogik. Versuche, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: J. Oelkers (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1993, S. 117-134.

90 Ein Beispiel ist Samuel Formeys christliche Sittenlehre von 1751. Es heißt hier: »Les Enfants sont des Etres raisonnables, qui n'ont pas la même provision d'idées, les mêmes matériaux d'expérience que les personnes faites, mais leur Ame a les mêmes dispositions à raisonner« (J.-H.S. Formey: Le philosophe chrétien, ou discours moraux. Leyde 1751, S. 391).

91 Abbé Morelly (1716-1787) war nicht nur ein Vorläufer sozialistischer Philosophen im 19. Jahrhundert wie etwa Claude-Henri Saint-Simon oder Charles Fourier; seine ersten beiden Schriften sind präzise Fassungen der sensualistischen Pädagogik und ihrer »natürlichen Prinzipien« der Erziehung. Vgl. N. Wagner: Morelly, le méconnu des lumières. Paris 1978.

92 Vgl. Morelly: Essai sur l'esprit humain, ou principes naturels de l'éducation. Paris 1743, S. 31ff.

93 Vgl. Morelly: Essai sur le cœur humain, ou principes naturels de l'éducation. Paris 1745, S. 14ff.

94 Ebd., S. 27ff., S. 30. Die Mittel sind häufige Wiederholung von guten Beispielen, Vorbilder und Apelle an die »grand sentiments« sowie »fraper l'imagination« (ebd., S. 30f.).

95 Vgl. D. Hartley: Observations on Man, Part the First. Containing Observations on the Frame of the Human Body and Mind, and on their mutual Connexions and Influences (1749). Hildesheim 1967, S. 57, S. 65.

96 Ebd., S. 73ff.

97 Ebd., S. 81f.

müssen.<sup>98</sup> Das Gelernte wird materiell gespeichert, Geist ist individuelle Assoziation, deren Aufbau nachhaltig beeinflusst werden kann. Joseph Priestley hat 1775 auf die Konsequenzen dieser Theorie verwiesen: Wenn das Gehirn der Sitz der Seele ist, entfallen nicht nur alle scholastischen Systeme, die die Seele als immaterielle Substanz annehmen, sondern auch alle modernen Deutungen, die von einer Trennung zwischen Seele und Körper ausgehen.<sup>99</sup>

In diesem Sinne schreibt Joachim Heinrich Campe 1785 im zweiten Band des »Revisionswerks«: »Je öfter eine Vorstellung oder Empfindung in einer Seele erneuert wird, desto geneigter wird dieselbe Seele, sich eben dieser Vorstellung oder Empfindung abermals zu überlassen; bis ihr diese Wiederholung endlich so geläufig wird, dass sie, auch wenn sie mit ganz andern Gegenständen beschäftigt ist, gar nicht mehr umhin kann, in eben dieselbe Vorstellung oder Empfindung, auch wider ihren Willen, immer von Neuem zurückzufallen.«<sup>100</sup> Campes sehr erfolgreiche »Kleine Seelenlehre« von 1770 zeigt,<sup>101</sup> wie man sich die didaktische Umsetzung der Psychologie vorzustellen hat: als wohlmeinende Einwirkung, bei der Irrtümer ausgeschlossen sind. Die grundlegende Kategorie ist Gewohnheit, also eine stabile Assoziation oder ein wiederholbares Verhalten, das als Resultat von Erziehung anzusehen ist. Das schließt nicht aus, die Stärke der Seele an die »Einsicht des wirklich Guten« zu binden.<sup>102</sup>

Das Konzept der Erziehung verlangt kleine Räume und eine überschaubare Gesellschaft,

98 »The Brain may therefore, in a common way of speaking, be reckoned the Seat of the sensitive Soul« (ebd., S. 31).

99 Vgl. J. Priestley: *Hartley's Theory of the Human Mind on the Principles of the Association of Ideas; with Essays Relating to the Subject of it*. London 1775, S. 37ff.

100 J.H. Campe: Über die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*. Teil 2. Hamburg 1785, S. 23.

101 J.H. Campe: *Kleine Seelenlehre* (1770). Ausgabe letzter Hand. Reutlingen 1812.

102 Vgl. P. Villaume: Über die Erziehung zur Menschenliebe. Eine Preisschrift, welche in Padua das erste Accessit erhalten. Aus dem Französischen übersetzt. Dessau/Leipzig 1784, S. 52.

so dass nicht zufällig pädagogische Utopien nach der Wirkungschance abgemessen sind, also »Gemeinden«, »Inseln«, »Musterdörfer« darstellen, auch »Gärten« oder im Falle Rousseaus »Landschaften«, die der didaktischen Reichweite nicht widersprechen und sich zugleich auf die technische Erwartung der Erziehung einstellen lassen.<sup>103</sup> Der christliche Tugenddiskurs hatte europaweit das Konzept der Erziehung soweit mit Perfektionsidealen angereichert, vor allem durch die Entgrenzung von Anfang und Ende, dass eine Erwartungshaltung entstehen konnte, die im 18. Jahrhundert nicht umgebrochen, sondern immens gesteigert wurde. Dass Erziehung nicht zu früh beginnen könne und wie eine geschlossene Größe betrachtet werden müsse, ist bereits eine der Hauptthesen in Johann Sebastian Mitternachts »Paedia« von 1666;<sup>104</sup> originär ist hundert Jahre später die technische Umsetzung, das Zweckbündnis aus Tugenderwartung und Sensualismus, das die Realisierbarkeit der pädagogischen Mission auch außerhalb der Brüdergemeine nachhaltig stimuliert hat.

Die Fixierung auf Gewohnheit und Methode kann auch erklären, dass und warum »Aufklärung« kein Programm für Kinder gewesen ist. Aufklärung hat elementar mit Didaktik zu tun, weil Vernunft und Bildung durch Unterweisung aufgebaut und vermittelt werden müssen, nur eben für Erwachsene. Fontenelle<sup>105</sup> erläutert in seinen berühmten »Dialo-

103 Vgl. J. Oelkers: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 631-648.

104 Vgl. J.S. Mitternacht: *Paedia*, das ist: Unvorgreifliches und wolgemeintes Bedencken/von der Erziehung und Unterweisung der Kinder/Auff die Privat-Information, die bey den Eltern im Hause geschieht/ingerichtet/Jetzo aufs neue ausgefertiget/und mit etlichen besonderlichen Gutachten/das informations-Werck betreffende/vermehret. Leipzig 1666, S. 55ff.

105 Bernard le Bouyer de Fontenelle (1657-1757) wurde 1691 in die Académie Française berufen und war von 1697 an deren ständiger Sekretär. Seine Nachrufe der verstorbenen Mitglieder der Académie, etwa auf Newton oder Leibniz, haben das öffentliche Bild der Naturwissenschaften nachhaltig geprägt. Fontenelle war derjenige Autor der französischen *lumières*, der den Zusammenhang von Aufklärung, Lernen und wissenschaftlichem Fort-

gen über die Mehrheit der Welten« 1686 einer erwachsenen Marquise die neue Astronomie und so den durch Naturforschung radikal veränderten Himmel,<sup>106</sup> und Voltaire schreibt seine »Elemens de la philosophie de Newton« 1738, um dem öffentlichen Diskurs die revolutionäre Physik verständlich zu machen,<sup>107</sup> was wie selbstverständlich implizierte, dass Kinder davon ausgeschlossen waren. Erst später im 18. Jahrhundert entstand eine Physik für Kinder, also didaktische Himmelskunden,<sup>108</sup> die sich auf auffällige Weise neutral verhielten gegenüber den Erziehungsabsichten des Tugenddiskurses. Ähnliches gilt im Übrigen auch für die medizinischen Erziehungslehren, die, wie etwa Nicolas Brouzets »Essai sur l'éducation medicinale des enfans« von 1754 zeigt, Tugend nur insofern ansprechen, als sie für die Beachtung der Differenz von Gesundheit und Krankheit wichtig ist.<sup>109</sup>

schritt am nachhaltigsten betonte. Dies wird auch in seinen didaktischen Schriften, etwa über den Vgl. L.M. Marsak: Bernard de Fontenelle: The Idea of Science in the French Enlightenment. In: Trans. Amer. Philos. Soc. 49 (1959), S. 1-64.

106 Anon. (d.i. B. Le Bouvier de Fontenelle): Entretien sur la pluralité des mondes. Paris 1686. Das Buch war sehr erfolgreich, bis 1754 erschienen 33 Ausgaben. Die didaktische Strategie ist vielfach nachgeahmt worden. Etwa: F. Algarotti: Le Newtonianisme pour les dames. Trad. par Duperron de Castera. Paris 1738.

107 Elemens de la philosophie de Neuton. Mis à portée de tout le monde Par Mr. De Voltaire. Amsterdam 1738.

108 Eine der ersten Didaktiken dieser Art im deutschen Sprachraum ist Christian August Crusius' »Anleitung über natürliche Begebenheiten ordentlich und vorsichtig nachzudenken« (Erster Theil, Leipzig 1749). Ausgefeilt sind dann schon Johann Gottlob Krügers »Naturlehre« (5. Aufl. Halle 1771) oder die »Kosmologischen Unterhaltungen für die Jugend« (Erster Band: Von den Weltkörpern. Leipzig 1778). Naturlehren für den Schulgebrauch entstanden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (etwa: »Anleitung zur richtigen Erkenntniß der am meisten in die Augen fallenden natürlichen Dinge«. Wien 1782). Kant hat bekanntlich Hamanns Vorschlag, eine »Physik für Kinder« zu schreiben, ignoriert.

109 Die *éducation morale* wird von der *éducation médicale* unterschieden. Die *éducation médicale* bezieht sich auf die Gesundheit des Körpers und der Seele gleichermaßen, ohne dafür Tugenderziehung zu benötigen. Kinder sind »novices« der Natur, die in ihrer Entwicklung unterstützt werden müssen,

Offenbar wurde die Engführung der Tugenderwartung oder der Erziehung zur Sittlichkeit schon in der pädagogischen Aufklärungsliteratur nicht durchgehalten, wenn man den Kanon erweitert und medizinische Ratgeber oder solche der Hausökonomie hinzuzieht, die zumeist frei sind von doktrinären Ansprüchen oder diese wenigstens nicht in pädagogisierter Form vertreten. Damit lässt sich auf der anderen Seite zeigen, dass die Verflechtung von Erziehung und Sittlichkeit nur einen hochgradig spezifischen, wenngleich erfolgreichen Diskurs geprägt hat. Er bestimmt nicht das gesamte Feld dessen, was Lernen und Bildung im Zeitalter der Aufklärung ausgemacht haben. Was in der Fixierung auf den Tugenddiskurs übersehen oder marginalisiert wurde, war die Veränderung des Lernens im Zuge der Etablierung von Erfahrungswissenschaften. Zugleich wurde nicht erkannt, dass sich mit der Etablierung dieser Wissenschaften die Zugänge zum Wissen nicht länger exklusiv halten ließen. Was damit in Frage gestellt war, lässt sich als die *paternale* Version von Erziehungstheorie bezeichnen.

#### 4. Empirische Wissenschaft und experimentelles Lernen

1660 wurde in London die erste Gesellschaft für Naturforschung gegründet, die »Royal Society for the Improvement of Natural Knowledge«. Programm und Entwicklung der Gesellschaft erläuterte Thomas Sprat<sup>110</sup> 1667. Er benutzte in seiner »History of the Royal

ohne sie dabei indoktrinieren zu können. Vgl.: Essai sur l'éducation medicinale des enfans, et sur leurs maladies. Par M. Brouzet. Tome Premier. Paris 1754, Préface (S. 1-LXVIII). Nicolas Brouzet (gest. 1772) war *medecin ordinaire* von Louis XV., Mitglied der »Académie des sciences« in Paris und später Arzt an den Hospitälern von Fontainebleau.

110 Thomas Sprat (1635-1713) studierte am Wadham College in Oxford. Er war Bischof von Rochester und Dekan von Westminster. Sprat ist auch als Poet bekannt, sein populärstes Gedicht ist »The Plagues of Athens« (1659). Im gleichen Jahr erschien in Drydens »Miscellany« sein Gedicht über den Tod von Oliver Cromwell. Sprat war eines der ersten Mitglieder der neu gegründeten Royal Society.

Society« wohl als Erster den Ausdruck »experimental education«, um die neue Form des Lernens zu bezeichnen, die sich mit den Erfahrungswissenschaften herausgebildet hatte. Diese, wie es heißt, »new Method of Knowledge« sei der »Ancient Philosophy« entgegengesetzt, deren wesentlicher Zweck es gewesen sei, den Irrglauben fortzusetzen und die Köpfe der Lernenden mit künstlichen Diskursen zu verwirren. »But this cannot any way touch the Art of Experiment. That consists not in Topicks of reas'ning, but of working: That indeed is full of doubting and inquiry, and will scarce be brought to settle its assent: But it is such a doubting as proceeds on Trials, and not on Arguments.«<sup>111</sup>

Was nunmehr für das Lernen zähle, so Sprat, sei das Verfahren (trials), nicht mehr die vorgefasste und ungeprüfte Meinung (arguments). Die scholastische Disputation scheint damit überwunden, ebenso die damit verbundene sakrale Didaktik, wie sie noch in der Renaissance, etwa von Jean Gerson im »Exemplaire des petits enfants« von 1402, beschrieben wurde.<sup>112</sup> In der christlichen Unterweisung sollte das Beispiel für das religiös verbindliche Allgemeine stehen, aber nach Sprat muss jedes Allgemeine erst induktiv hervorgebracht werden, und dies nur soweit, als die experimentelle Erfahrung reicht. Damit ist die zentrale Lehrstrategie des Mittelalters<sup>113</sup> herausgefordert: Die Wahrheit ist nicht mehr *im* Beispiel enthalten, das dann auch nicht länger didaktischen Vorrang beanspruchen kann. Exemplarisch könnte nur eine Wahrheit vermittelt werden, die, wie die christliche Schöpfung, immer schon garantiert ist. Sie verlangt eine vorexperimentelle Erfahrung, die Erfahrung sakrosankter Texte.<sup>114</sup>

111 Vgl. Th. Sprat: The History of the Royal-Society of London, For the Improving of Natural Knowledge. London 1667, S. 323, 332.

112 Vgl. M.J. Walkey: The Audience of Jean Gerson's *Exemplaire des petits enfants*. In: *Paedagogica Historica* N.S. Vol. XXVIII, No. 2 (1992), S. 61-78.

113 J.-Th. Welter: *L'Exemplum dans la littérature religieuse et didactique du Moyen Age*. Paris 1927.

114 Das gilt generell für die Methode christlichen Lernens, die im 17. Jahrhundert vielfach beschrieben und mit Erwartungen der Perfektionierung besetzt wurde. Ein Beispiel ist etwa: Père L. Thomassin: *La*

Die Abkehr davon unterscheidet, so Sprat, den »Experimenter« vom scholastischen Philosophen, der aus heiligen Büchern zitiert und dadurch jedes Lernen beschränkt und unfrei macht: »He (the Experimenter; d. Verf.) invents not what he does out of himself; but gathers it from the footsteps and progress of Nature... He indeavors rather to know, than to admire; and looks upon admiration, not as the end, but the imperfection of our knowledge.«<sup>115</sup> Nur das experimentelle Lernen beschreibe den Verlauf der Dinge richtig, nämlich in ihrer natürlichen Bewegung, also »in its own true channel of Natural Causes and Effects.«<sup>116</sup> Das ist Francis Bacons Erkenntnisprogramm angewandt auf die Pädagogik, ohne dass dies in deren Geschichtsbüchern registriert worden wäre.<sup>117</sup> Sprat hat die zeitgenössische Alternative deutlich benannt, im bürgerlichen Leben wie in der Wissenschaft komme es darauf an, entweder das antike oder das moderne Wissen zurückzuweisen,<sup>118</sup> eine Alternative, für die sich die Royal Society mit ihrer Gründung entschieden hatte. Das moderne Wissen beschrieb Isaac Newton in der »Principia Mathematica« von 1687, nicht ohne wiederum auf die veränderte Situation des Lernens hinzuweisen, nämlich dass alle gültigen Sätze experimentell überprüft und induktiv verallgemeinert sein müssten. Die »Hypothesen« des scholastischen Diskurses oder der Metaphysik gehörten ausgeschlossen.<sup>119</sup>

méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement la philosophie par rapport à la religion chrétienne et aux écritures. Paris 1685.

115 Th. Sprat: The History of the Royal-Society of London. A.a.O., S. 334f.

116 Ebd., S. 340.

117 Vgl. Chr. Kersting: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaften. Weinheim 1992, S. 168ff. Siehe auch: F. Osterwalder: Pädagogik im Umfeld moderner Naturwissenschaft im 17. Jahrhundert. In: J. Oelkers/D. Tröhler (Hrsg.): Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung. Weinheim/Basel 1999, S. 31-51.

118 Th. Sprat: The History of the Royal-Society of London. A.a.O., S. 341.

119 Vgl. I. Newton: Mathematische Prinzipien der Naturlehre. Übers. u. hrsg. v. J. Ph. Wolfers. Berlin 1872. Repr. Nachdr. Darmstadt 1963, S. 511f.

Damit muss sich auch das Lehren verändern: Nichts beschränke den Genius des Lerners so sehr, schrieb Sprat, wie die Formalität und die Enge (*confinement*) der scholastischen Didaktik, während im Sinne Bacons das »*Advancement of Learning*« nur auf *eine* Weise betrieben werden könne, durch »*Teaching by Practise and Experiments*«. <sup>120</sup> Der Kurs der normalen Erziehung sei nachgerade widersinnig, weil die allgemeinen Regeln *vor* den besonderen Dingen unterrichtet würden, ohne den unterschiedlichen Entwicklungsstand von Kindern zu beachten. Ihr Geist wird mit abstrakten Doktrinen und Vorschriften in einem Alter beladen, in dem sie sie nicht verstehen, während die sichtbaren und die sinnlichen Dinge nicht unterrichtet werden, obgleich die Kinder gerade für sie besonders aufnahmefähig wären. <sup>121</sup> Nicht nur die kirchliche Unterweisung, die gesamte scholastische Schulbildung gilt als Abstraktion, die, überprüft von der Erfahrung, verworfen werden muss. <sup>122</sup>

Der Tugenddiskurs kann auf diese Kritik tatsächlich keine Rücksicht nehmen, wenn ernsthaft »*Moral*« in die Seelen der Kinder eingepflanzt werden soll. Das erklärt, abgesehen von wenigen und oft schiefen Ansätzen im Rahmen der philanthropischen Pädagogik, <sup>123</sup> warum erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts »*experimental education*« zu einem reformpädagogischen Programm wird. Aber die neue Theorie des Lernens blieb auch nur gegenüber dem Tugenddiskurs wirkungslos und wurde nur von den Erziehungskonzepten, die der *via lucis* und der neuplatonischen Seelenlehre ver-

pflichtet blieben, <sup>124</sup> ausgeschlossen. Andere Diskussionen reagierten heftig und mit nachhaltigem Wandel auf die neue Situation. Das berühmteste Beispiel ist die »*Querelle des anciens et des modernes*«, vordergründig ein Streit der Literaturkritik um den Wert der Moderne angesichts der Vorbildlichkeit der Antike, tatsächlich aber weit mehr als das. <sup>125</sup>

Der Streit nämlich geht wesentlich um die Prinzipien des Lernens, somit der Erzeugung des Wissens und der zulässigen Elemente von Bildung. Was William Temple 1693 noch elegant zurückweisen konnte, <sup>126</sup> einfach weil es für die Gebildeten ganz und gar unwahrscheinlich war und wenig glaubwürdig schien, den Vorrang der *Zukunft* bei der Erzeugung des Wissens, in diesem Sinne das *offene* und *experimentelle* Lernen, nahm William Wotton ein Jahr später als Bedingung für die neuen Prinzipien des Lernens, die sich nicht mehr aus der didaktischen Tradition ableiten lassen würden. Schon Fontenelle hatte in seiner »*Digression sur les Anciens & les Modernes*« von 1688 lakonisch vermerkt, dass die »*précision*« und die »*justesse*« des gegenwärtigen Wissens sich nur durch zukünftiges Lernen übertreffen lassen. <sup>127</sup> Die Antiken dagegen könnten ihr Wis-

119 Vgl. I. Newton: *Mathematische Prinzipien der Naturlehre*. Übers. u. hrsg.v. J.Ph. Wolfers. Berlin 1872. Repr. Nachdr. Darmstadt 1963, S., 511f.

120 Th. Sprat: *The History of the Royal-Society of London*. A.a.O., S. 329.

121 Ebd., S. 330f.

122 Das gilt nicht für die zahlreichen Anleitungen der praktischen Künste, etwa der Rhetorik, die ebenfalls mit der Methode des Beispiels arbeiteten. Ich nenne nur: Chr. Weise: *Politischer Redner/das ist: Kurze und eigentliche Nachricht/wie ein sorgfältiger Hofmeister seine Untergebene zu der Wohlredenheit anführen sol ... Alles mit genugsamen Regeln, anständigen Exempeln und endlich mit einem nützlichen Register ausgefertigt ...* Leipzig 41684.

123 Chr. Kersting: *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. A.a.O., S. 182ff.

124 Die Anspielung gilt der Schrift »*Via Lucis*« von Johann Amos Comenius, die 1642 entstand, aber erst 1668 veröffentlicht wurde. Im Vorwort wendet sich Comenius gegen das Erkenntnisprogramm der »*Royal Society*«.

125 Vgl. B. Nieser: *Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzepten in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung*. Weinheim 1992, S. 33ff. Vgl.: L. Godard de Donville (éd.): *D'un siècle à l'autre: Anciens et modernes. XVIIe colloque du Centre Méridional de Rencontres sur le XVIIe siècle* (Janvier 1986). Marseille 1987. Sowie: J.M. Levine: *The Battle of the Books. History and Literature in the Augustan Age*. Ithaca/London 1991.

126 Vgl. W. Temple: *Essai du savoir des Anciens & des Modernes*. In: Ders.: *Les Œuvres mêlées. Seconde partie*. Utrecht 1693, S. 1-94. Sir William Temple (1628-1699) war englischer Botschafter in den Niederlanden. Sein Privatsekretär Jonathan Swift (1667-1745) beteiligte sich an der Querelle 1696 mit der Satire »*The Battle of the Books*«.

127 Vgl. B. de Bouvier de Fontenelle: *Poésies pastorales. Avec un traité sur la Nature de l'Eglogue, et une Digression sur les Anciens et les Modernes*. Paris 1688, S. 248ff.

sen nicht mehr vermehren, und wer bei ihnen die Perfektion vermute, muss sich auf abgeschlossenes Lernen beziehen, das sich nicht mehr verbessern kann. Der Vorrang antiken Wissens sei daher einfach ein Kult der Bildung,<sup>128</sup> der gepflegt werde, statt zu begreifen, dass auch die Antike nur ein historischer Lernprozess gewesen sei.<sup>129</sup>

Francis Bacons Idee, dass experimentelles Lernen neues Wissen erzeugen könne, gegen das die Antike und ihre Vorbildlichkeit kein Einwand sei, einfach weil es keinen parallelen Bestand gebe, den man vergleichen könne,<sup>130</sup> ist von überwältigender didaktischer Konsequenz, wie zuerst vielleicht William Wotton bemerkt hat. Wissen lässt sich nicht mehr aus einem Kanon gewinnen und mit idealen Traditionen absichern, vielmehr muss die Erkenntnis voraussetzen, dass Lernprozesse auf eine unvorhersehbare Weise kreativ sind und unbekanntes Neues hervorbringen können. Wäre das anders, so Wotton, müsste man von einer Perfektion des Anfangs ausgehen, dem im Laufe der Geschichte nichts Wesentliches mehr hinzugefügt wurde, »(a) Mankind ... 1500 Years ... at a full stop«.<sup>131</sup> Dagegen sprechen alle Erfahrungen spätestens seit Kopernikus; was die Doktrin sichert, ist lediglich der Glaube an sie, also ein im Sinne der »Modernen« falsches Lernverhalten. Mitte des 18. Jahrhunderts ist dieses Lernverhalten innerhalb der gelehrten Gesellschaften eine akzeptierte Größe.<sup>132</sup>

Experimentelles Lernen ist nicht prinzipienlos, aber es erzeugt eine grundlegend neue Situation und muss sich darauf einstellen. Dafür sind gemäß Wotton mindestens folgende Prinzipien (postulata) erforderlich: strenge Transparenz des Wissens, Verzicht auf ungeprüfte Behauptungen, Beweispflicht im kompetitiven Dialog, Kontrolle durch fachli-

che Kompetenz und die Notwendigkeit des Vergleichs angesichts der jederzeit möglichen Exzellenz anderer auf dem gleichen Gebiet des Lernens.<sup>133</sup> Mit diesen Prinzipien wird nicht nur die Produktion des Wissens, sondern die gesamte Bildung verändert, die sich auf eine ihr zunächst ganz fremde Lerndynamik einstellen muss, nämlich die potenzielle Überlegenheit künftigen Wissens, das sich nicht mehr auf die Antike verlassen kann. Der Lernmodus verlagert sich von der Tradition zum Experiment oder von der geschlossenen zur offenen Welt,<sup>134</sup> die mit einem Wissen beschrieben werden muss, das sich ständig selbst verändert. Versuche wie die von Descartes, die Welt mit starren Gesetzen abschließend zu beschreiben, müssen daher scheitern.<sup>135</sup>

Erziehung mit irgendeiner zeitlosen Sittlichkeitsgarantie wäre dann nicht mehr möglich. Die Dynamik des Wissens, argumentierte Joseph Priestley 1765 in seinem Essay über liberale Bildung, ersetzt den Tugendkatalog der »old education«.<sup>136</sup> Die antiken Lebensmaximen passen nicht mehr zur gegenwärtigen Welt,<sup>137</sup> vor allem weil sich deren Lernbedingungen radikal verändert haben und nicht einfach mehr die Überlieferung der Erfahrung zählt. Im »Novum Organum« hatte Bacon die *experientia vulgari*, die »gewöhnliche Erfahrung«, als das denkbar schlechteste Beweismittel bezeichnet, auf das man sich doch in der Erziehung ständig berufe. »Lernen« wäre so Beschränkung des Neuen durch das Alte oder des Unbekannten durch das Bekannte, während es gerade darauf ankomme, so Bacon, diese infantilen Sicherheiten radikal zu bestreiten. Das Lernen soll erwachsen werden, näm-

128 Ebd., S. 251.

129 Ebd., S. 253ff.

130 Vgl. F. Bacon: *The Advancement of Learning*. Book 1. Ed. by W.H. Armstrong. London 1975, S. 77f.

131 Vgl. W. Wotton: *Reflections Upon Ancient and Modern Learning*. London 1694, S. 18.

132 Vgl. Abbé Gédoyen: *Des anciens, et des modernes*. In: *Œuvres diverses*. Paris 1745, S. 70-139. Nicolas Gédoyen (1667-1744) war seit 1718 Mitglied der Académie Française.

133 W. Wotton: *Reflections upon Ancient and Modern Learning*. A.a.O., S. 89ff.

134 Parallel dazu diskutiert die neue Astronomie den unendlichen Raum und das unendliche Universum; vgl. A. Koyré: *From the Closed World to the Infinite Universe*. Baltimore 1957.

135 Diese Gesetze, so die Kritik im 18. Jahrhundert, erfassen nicht »La nature du mouvement« (Maupeitius: *Essay de cosmologie*. Leide 1751, S. 13ff.).

136 Vgl. J. Priestley: *An Essay on a Course of Liberal Education for Civic and Active Life ...* London 1765, S. 21.

137 Ebd., S. 22.

lich die Art der Alten überwinden; deren Art ist die der Kinder, »sie sind zwar zum Schwätzen bereit, können aber nichts zeugen«. <sup>138</sup> Das Privileg der Modernen, die Erzeugung neuen Wissens, ist ihnen verschlossen. Darum ist der Paradigmenwechsel des Lernens und so der wissenschaftlichen Bildung nach Galilei und Newton unumgänglich. <sup>139</sup>

Die schulische Didaktik reagierte auf die »Querelle« kaum. Auch da, wo sie am Ende des 17. Jahrhunderts »realistisch« wurde und das barocke Programm der »pansophischen« Unterweisung nicht fortsetzte, etwa bei Erhard Weigel, <sup>140</sup> ist der gesamte Unterricht an die Vermittlung von Tugenden gebunden, an moralische Ziele, die nicht experimentell betrachtet werden dürfen. Soll Tugend zum Habitus werden, schrieb Weigel 1693, dann ist eine »Tugend-Schul« erforderlich. <sup>141</sup> Diese Schule verlangt didaktische Organisation, aber eben nur die »Lehr-Art«, die zur pädagogischen Absicht passt. <sup>142</sup> Wohl sollen die Methoden das Lernen erleichtern, Weigel – wie die gesamte Barockdidaktik – spricht von den »bequemen« Regeln des Unterrichts, <sup>143</sup> aber das Lernprogramm dient zur Übung der Tugend, nicht einem experimentellen Lernen. Der »poetische Trichter«, eine Anleitung zur schnellen Beherr-

schung der Dichtkunst, die Georg Philipp Harsdörffer von 1647 an entwickelte, <sup>144</sup> war zunächst eine ganz ernst gemeinte didaktische Idee, die das Lernen effizient machen sollte, ohne sich auf einen Experimentier-Status einzulassen. Die Verballhornung als »Nürnberger Trichter« stammt aus dem 18. Jahrhundert. Die hochgradig exklusiven, an besondere Kollegien gebundenen Erfahrungen der neuen Wissenschaft berührten diesen didaktischen Diskurs nicht.

Der Ausdruck »experimental education« blieb Episode. Die wenigen Titel im 18. Jahrhundert, die darauf anspielen, etwa Johann Gottlob Krügers erwähnte »Experimental-Seelenlehre«, sind keine Vorwegnahmen von Risikotheorien des Lernens. Die Erziehung sollte nicht als »Experiment mit der Seele« <sup>145</sup> gedacht werden, dessen Ausgang ungewiss sein würde. Die Bildung der Seele nimmt Rücksicht auf das Verstehen der Kinder, aber diese »Kinder-Philosophie« kann Wahrheit und Irrtum definitiv unterscheiden und hat nur das Problem, das »Wachs« der kindlichen Seele an der richtigen Stelle hart werden zu lassen. <sup>146</sup> Auch Rousseaus »Emile« ist kein wirkliches Gedankenexperiment, weil der Ausgang von Beginn an feststeht. Der Sensualismus wird technisch rezipiert, nicht als Beschreibung einer offenen Lernsituation. Die Erziehung ist nie, auch in den seltenen Positionen einer radikal säkularisierten Aufklärung nicht, experimentell begriffen worden, obwohl sich das wissenschaftliche Lernen genau in diese Richtung veränderte. Aber schon Bacons Utopie »Nova Atlantis« (1627) stellt weit mehr eine zutreffende Prognose für den technologischen Wandel als eine Revolution der Erziehung dar.

Auf der anderen Seite setzten sich Wottons Prinzipien als Diskursprinzipien durch und

138 »Et certe habent id quod puerorum est; ut ad gaudiendum prompti sint, generare autem non possunt: nam verbosa videtur sapientia eorum, et operum sterilis« (F. Bacon: Neues Organon. Lat.-deutsche Ausgabe. Teilband I. Übers. v. R. Hoffmann, hrsg. v. W. Krohn. Hamburg 1990, S. 152).

139 Vgl. H. Rhy: Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung. Bern u.a. 1997.

140 Vgl. B. Gaebe: Modernisierung der Willenserziehung als Thema pädagogischer Reflexion im 17. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 827-843.

141 Vgl. E. Weigel: Unmaßgeblicher Vorschlag Zur Verbesserung Der Tugend-Übungen (1693). In: Ders.: Gesammelte pädagogische Schriften. Hrsg. v. H. Schüling. Gießen 1970, S. 246f. Erhard Weigel (1625-1699) war Begründer und Leiter der »Kunst- und Tugendschule« in Jena.

142 Ebd., S. 249.

143 Ebd., S. 247. Vgl. zur Herkunft des Programms »mühelosen« Lernens aus dem Lullismus: A. Training: Mühelose Wissenschaft. Lullismus und Rhetorik in den deutschsprachigen Ländern der Frühen Neuzeit. München 2001.

144 G.Ph. Harsdörffer: »Trichter, die Teutsche Dicht und Reimkunst, ohne Behuf der Lateinischen Sprache, in sechs Stunden einzuzugießen« (1647-1653).

145 J.G. Krüger: Versuch einer Experimental-Seelenlehre. Halle/Helmstädt: C.H. Hemmerde 1756, S. 17.

146 J.G. Krüger: Gedancken von der Erziehung der Kinder, Zweyter Theil von der Bildung der Seele. Halle im Magdeburgischen: Verlegt von Carl Hermann Hemmerde 1752, S. 36ff.

beeinflussten in diesem Sinne die öffentliche Bildung, freilich nicht als Programm einer Erziehung zur Sittlichkeit, die davon, was merkwürdig genug ist, immer unterschieden wurde. »Aufklärung« ist in diesem Sinne ein Synonym für Lernprozesse von Erwachsenen, die Kindern vorenthalten wurden, da sie nicht als Teil der gebildeten Öffentlichkeit gelten konnten. Erziehung ist dagegen moralische Zensur, wie sich gerade an Rousseau zeigen lässt, der 1762 im »Emile« einen – scheinbar – moralfreien Raum konstruieren muss, um die Paradoxie zu bearbeiten, wie die Natur des Kindes sich entwickeln *und* auf den richtigen Weg gebracht werden kann. Der Raum dieses pädagogischen Paradieses ist zeitlos und geschichtsfrei, nur so kann ein optimaler Effekt angenommen werden, mit dem sich Natur und Sittlichkeit ohne gegenseitigen Verlust verknüpfen lassen.

Das grundlegende Theorem präsentierte Rousseau 1750 im ersten Discours, in dem bestritten wird, dass Wissenschaft zur Tugend beitragen könne. Die Aufklärung des Zeitalters habe einen Schwarm von Lastern mit sich gebracht und die natürlichen Sitten zerstört.<sup>147</sup> Die Wissenschaften und Künste entstammten den Lastern<sup>148</sup> und förderten den Müßiggang, die Erneuerung der Wissenschaften habe die »talens agréables« gefördert und die »talens utiles« ruiniert.<sup>149</sup> Reichtum und Wissen können sich nur gegenseitig stimulieren,<sup>150</sup> die »culture des sciences« sei daher lediglich als negativer Einfluss auf die Erziehung der Jugend denkbar.<sup>151</sup> In dieser Kultur müsse Tugend ohne Ehre bleiben, weil alles darauf ankomme, Ruhm zu gewinnen<sup>152</sup> und sich so von anderen abzugrenzen. Soll die ursprüngliche Natur wiedergefunden werden, müsse die Erziehung von allen Vergleichen verschont und unabhängig sein gegenüber den Verführungen durch Wissenschaft und Luxus.

147 J.-J. Rousseau: *Œuvres Complètes*. Tome III. A.a.O., S. S. 8f.

148 Ebd., S. 17.

149 Ebd., S. 26.

150 Ebd., S. 49/50. Rousseau antwortete auf eine anonyme Kritik des ersten Discours (*Mercur de France* sept. 1751). Die zitierte Passage bezieht sich auf diese Antwort (ebd., S. 35-57).

151 Ebd., S. 24.

152 Ebd., S. 25/26.

Rousseaus erster Discours, oft verstanden als das Gegenprogramm zur Aufklärung, steht in einer pädagogischen Traditionslinie, die sehr schnell sittlichen Zerfall vermuten kann, ohne einen wirklichen Beweis antreten zu müssen. Der Zerfall wird auch auf die Erziehung bezogen, interessanterweise vor Rousseau auf die Folgen der natürlichen Erziehung, die mit Verzicht auf die »autorité paternelle« gleichgesetzt wird. Reichtum entfremde und mache affektiert, heißt es 1746 in Jacques Denesles »Préjugés du public sur l'honneur«; »la nature depravée« sei die Folge falscher Erziehung, die von der »neuen Philosophie«, welche die Natur in den Mittelpunkt stelle, befördert werde und sowohl die Tugend als auch die Intelligenz auf gefährliche Weise verkommen lasse. Die extreme Verzärtlichung mache die Kinder extrem eitel, heutzutage seien die Kinder »des hommes faits«, denen die Lektionen der Kindheit vorenthalten werden. Und die Vorschriften für diesen Niedergang (corruption) gewannen rasch an Einfluss.<sup>153</sup>

Rousseau teilte die Annahme der korrupten Gesellschaft, in der die Moral zu geistreichem Spiel verkommen sei und die falschen Talente gepflegt werden.<sup>154</sup> Die asketische Grundfigur des »Emile« – Erziehung in der Natur zur Gewinnung von Stärke und Souveränität – ist durchgehendes Thema des Tugenddiskurses, der immer gegen Wissenschaft und Gelehrsamkeit gerichtet war, weil die stoische Eigentümlichkeit der Natur weder Raffinesse verträgt noch Mehrbödigkeit oder einen offenen Horizont des Wissens. Anders wäre es nicht möglich, zugleich die Natur sich entwickeln zu lassen und sie auf den richtigen Weg zu bringen. Diese Paradoxie bleibt in allen nachfolgenden Programmen der »natürlichen Erziehung« bestehen, ohne dass dies den Tugenddiskurs sonderlich irritiert hätte. Rousseaus Ideen werden übernommen und

153 J. Denesle: *De l'Education en Général*. In: Ders.: *Les Préjugés du public sur l'honneur*. Tome III. Paris 1766, S. 167-205.

154 Das Talent wird zur eitlen Selbstdarstellung verwendet, nicht für den moralischen Nutzen: »C'est un homme perdu de mœurs & de sentimens, mais qui ait le talent de s'enoncer & de payer son monde de saillies vives & des sophismes brillant« (ebd., S. 202).

abgestoßen, je nachdem, wie die moralische Dynamik der Pädagogik beschaffen war. Irgendeine Kontrolle darüber, außerhalb der Erziehungsgesinnungen, gab es nicht, was dann auch eine weitere Distanz erklärt.

Die Erziehungstheorie stellte sich nicht auf die Herausbildung der kritischen Öffentlichkeit ein, die sich eigene Lernräume verschafft und in ihnen Aufklärung didaktisch organisiert. Die Bildung dieser Öffentlichkeit unterschied sich radikal von der an Kindern oder »Individuen« interessierten Erziehung zur Sittlichkeit. »Öffentlichkeit« wurde medial und diskursiv gebildet, nicht als »natürliche Entwicklung« oder als »methodische Abrichtung«. Anders wären Wottons Prinzipien der Kritik nicht zu etablieren gewesen. Sie definieren Lernprozesse, die sich nicht am Vorbild der Kindererziehung orientieren. Erziehung und öffentliche Bildung müssen auseinander treten, Kinder und Erwachsene pädagogisch klar getrennt sein, wenn Aufklärung als Lernprozess organisiert werden soll. Nicht zufällig hat Lichtenberg dafür den »Göttinger Taschen Kalender« vorgesehen und nicht etwa die Schulen.<sup>155</sup>

Das mediale und diskursive Lernen der Aufklärung kann in gewisser Weise experimentell verstanden werden, und zwar aus mindestens drei Gründen: Erstens begründete die Auflösung des politischen und des pädagogischen Absolutismus eine zivile Gesellschaft, die sich selbst kontrollieren muss und für Versuch und Irrtum nur den Verfassungsrahmen voraussetzen kann. Alle Fortschrittsannahmen können die Zukunft immer nur vage bestimmen und gewinnen Plausibilität einzig durch Entscheidungen aus der jeweiligen Gegenwart heraus. Das gilt für alle Bereiche der Gesellschaft, für Wissenschaft, Ökonomie, Kritik und zuletzt auch für die Erziehung.

Die Überzeugungen der Aufklärung wurden zweitens gewonnen am Vorbild der Naturwissenschaft, genauer: der empirischen Forschung, die unabhängige Evidenzen zu erzielen vermag und zugleich unabschließbar ist. Naturgesetze lassen sich wohl polemisch gegen die

Dogmen der Religion einsetzen, mit bis heute unabsehbaren Säkularisierungseffekten, aber sie ersetzen nicht deren transzendente Sicherung der Erfahrung. Der Fall des Mesmerismus<sup>156</sup> zeigt, wie ungeschieden »Wissenschaft« und »Esoterik« am Ende des 18. Jahrhunderts für das größere Publikum noch gewesen sind. Aus derartigen Erfahrungen lässt sich schließen, dass der Lernprozess der Aufklärung selbst als Experiment begriffen werden muss.

Drittens ist experimentelles Lernen grundlegend auch für das didaktische Programm der Aufklärung. Von »Aufklärung« kann praktisch nur die Rede sein, wenn überlegenes Wissen zur Verfügung steht, aber jedes Wissen kann sich selbst überholen. »Überlegen« ist Wissen also lediglich sektoriell und in bestimmten zeitlichen Relationen, nicht an sich, etwa weil dafür Aufklärung reklamiert wurde. Die Didaktik muss sich daher selbst lernfähig halten, nur so kann verhindert werden, dass Aufklärung in Dogmatik umschlägt. Deshalb gehört es zum Lernprogramm der Aufklärung, dass Voltaire nach dem Einbruch der realen Natur in die Aufklärung, also nach dem vernichtenden Erdbeben von Lissabon 1756, das eigene Programm in Frage stellte.<sup>157</sup>

Jedes Lernen kann sich selbst korrigieren, und im Gegensatz zu allen religiösen Systemen hält die Aufklärung auch die Wiederlegung ihrer selbst aus, wohl wissend, dass dies unter den neuen Lernbedingungen einer medialen und diskursiven Öffentlichkeit nur wiederum als »Aufklärung« geschehen kann. Man kann, im Sinne von Anthony Collins, den Wunderglauben nur einmal überwinden und ist dann aber auf den Diskurs des freien Denkens verpflichtet, selbst wenn man eben diesen Diskurs

156 Vgl. R. Darnton: Der Mesmerismus und das Ende der Aufklärung in Frankreich. Übers.v. M. Blankenburg. München/Wien 1983. Der Wiener Arzt Franz Anton Mesmer (1734-1815) vertrat die Lehre, dass alle Körper und das Universum von einem Fluidium durchdrungen seien. Krankheiten seien nichts als Hindernisse für dieses Fluidum. Die These wurde 1778 dem Pariser Publikum vorgestellt und fand weit mehr Interesse als die zeitgenössische Philosophie und Wissenschaft.

157 Voltaire: Poemes sur le desastre de Lisbonne, et sur la loi naturelle; avec des prefaces, des notes, etc. Nouvelle edition. Genève 1756.

155 Vgl. H. Rhyn: Aufklärung und Pädagogik. Zum 250. Geburtstag von Georg Christoph Lichtenberg. In: Pädagogische Rundschau 46 (1992), S. 521-539.

bekämpft. Er wäre nicht durch Wunder zu widerlegen.<sup>158</sup> Das Verhältnis von Aufklärung und Magie ist daher nicht identisch mit dem von Glauben und Aberglauben. Der Wettbewerb des Wissens wird öffentlich ausgetragen, aber dabei können nicht lediglich rechter Glaube und fehlgeleitete Häresie unterschieden werden. Okkultes Wissen kann eine eigene Öffentlichkeit finden, ohne damit die Wissenschaft zu gefährden.<sup>159</sup> Häresien dagegen müssen bekämpft werden, wenn der Glaube stabil gehalten werden soll. Es ist sicherlich kein Zufall, dass die Kritik an den »Freethinkers« zu Beginn des 18. Jahrhunderts auf die Erziehung zurückgreift, die den Glauben stabilisiert, gerade weil das Denken nicht freigelassen wird.<sup>160</sup>

## 5. Öffentliche Bildung

Öffentliche Bildung wird an verschiedenen Stellen der mittleren Phase der europäischen Aufklärung auch als politisches und didaktisches Programm zur Verbesserung der Schulen diskutiert. Davon muss, trotz der semantischen Analogien, die Bildung einer kritischen Öffentlichkeit unterschieden werden. Von »öffentlicher Bildung« ließ sich im 18. Jahrhundert weitgehend nur programmatisch sprechen, denn erst die staatliche Schulentwicklung seit Mitte des 19. Jahrhunderts setzte die laisierte Volksschule durch, die allen Kindern der Gesellschaft offen stand. Die Programmdiskussion aber bestimmte die Konturen der allgemeinen Bildung und kann als

158 Vgl. A. Collins: *A Discourse of Free Thinking*. Facsimile-Neudruck der Erstausgabe London 1713 mit deutschem Paralleltext. Übers. u. hrsg. v. G. Gawlick; Geleitw. v. J. Ebbinghaus. Stuttgart-Bad Cannstatt 1965, S. 21ff., 33ff.

159 Vgl. A. Favre: *Accès de l'ésotérisme occidental*. Nouvelle édition revue. Tome I et II. Paris 1996.

160 Niemand, der in einem christlichen Land geboren ist, hat ein Interesse an einer Religion, die falsch ist. Die Grundlagen des wahren Glaubens sind einfach und leicht. »If his Education has enabl'd him for't, he'l examin Them and the whole grounds of Faith, and find them true to his satisfaction and comfort« (Remarks Upon a late Discourse of Free-Thinking: In a Letter to F.H.D.D. by Phileleutherus Lipsiensis. London/ Cambridge<sup>5</sup> 1716, S. 30).

erfolgreiche Prognose verstanden werden. Unabhängig davon entstanden im 18. Jahrhundert neben Kirche und Staat eigene Formen einer öffentlichen Kultur und so einer diskursiven Bildung. Sie sind gebunden an die Wissenschaft, Literatur und Kunst sowie, damit zusammenhängend, an die Verbreitung und das Durchsetzen des neuen Wissens.<sup>161</sup>

Voraussetzung dafür ist die Veränderung des Buchmarktes, damit einhergehend die Zugänglichkeit des Wissens und die Veränderung des Leseverhaltens. Die Buchproduktion des 18. Jahrhunderts setzt zunehmend eine freie Leserschaft voraus,<sup>162</sup> die nach ihren eigenen Bildungsinteressen vorgehen kann und sich von rituellen Vorschriften des Lesens befreit hat. Lesen bezieht sich zunehmend auf unzensurierte Lektüre, die der persönlichen Bildung dient und nicht länger dem Seelenheil. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts löste auf dem Büchermarkt die schöne Literatur die Theologie ab.<sup>163</sup> 1740 waren in Deutschland knapp 6% der verkauften Bücher schöne Literatur, 1800 waren es 21,45% bei einer steigenden Gesamtzahl.

Parallel dazu wuchs die Nachfrage nach Gebrauchsliteratur auf wissenschaftlicher Basis. Der nicht zuletzt auf die überlegene Didaktik zurückzuführende Verkaufserfolg<sup>164</sup> der »Encyclopédie«<sup>165</sup> zeigt, dass und wie Wissen

161 Vgl. etwa: J. Golinski: *Science as Public Culture. Chemistry and Enlightenment in Britain, 1760-1820*. Cambridge 1992. Dargestellt wird vor allem die Rolle des Chemikers Joseph Priestley und seines Konzepts der »public education«.

162 Vgl. R. Palmer: *Catholics and Unbelievers in Eighteenth Century France*. New York 1961.

163 Vgl. R. Wittmann: *Geschichte des deutschen Buchhandels*. München<sup>2</sup> 1999, S. 122f.

164 Vgl. R. Darnton: *The Business of Enlightenment. A Publishing History of the Encyclopédie 1775-1800*. Cambridge/Mass., London 1979.

165 »Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société des gens de lettres«. Mis en ordre & publié par Diderot ... et D'Alembert. Paris 1751-1772. (17 Textbände, 1751-1765; 11 Tafelbände, 1762-1772) Supplément et Table analytique. Paris/Amsterdam 1776-1780. (4 Supplementbände, 2 Registerbände) Es gibt noch fünf weitere Ausgaben bis 1789. Gedruckt wurden im Ancien Régime insgesamt etwa 24.000 Exemplare, die knapp zur Hälfte in Frankreich verkauft wurden.

in ebenso rationaler wie nützlicher Form angeboten und durchgesetzt wurde. Die früheren Kompendien der Gelehrsamkeit<sup>166</sup> wurden ersetzt durch eine Kombination aus wissenschaftlichem, beruflichem und praktischem Wissen, das für die traditionellen Themen des Tugenddiskurses nur wenig Platz hatte.<sup>167</sup> Das Wissen, anders als noch in Pierre Bayles »Dictionnaire«,<sup>168</sup> wird nicht historisiert, sondern rationalisiert. Und es ist deutlich Wissen, nicht *Deutung*. Ephraim Chambers' »Cyclopaedia« unterschied Wissensformen (division of knowledge), um das Material sinnvoll ordnen zu können.<sup>169</sup>

Die Programmdiskussion der allgemeinen Bildung wäre ohne diese lexikalische Rationalisierung öffentlichen Wissens kaum denkbar gewesen, ohne dass das eine auf das andere zurückgeführt werden könnte. Für die Kontur der allgemeinen Bildung waren zwei europäische Diskussionsstränge dabei von besonderer Bedeutung, die englische »liberal education« und die französische »éducation publique«. Auch in diesen beiden Diskussionen wird der Vorrang des modernen Wissens gegenüber dem Tugenddiskurs betont, der antiken Idealen verpflichtet sei, aber eine »natürliche Ent-

wicklung« oder eine geschlossene Welt der Erziehung gar nicht mehr begründen könne.<sup>170</sup> Dieser Schritt hin zur offenen und dann öffentlichen Bildung hatte eine Voraussetzung, die in der Literatur zur Aufklärungspädagogik oft übersehen wird, nämlich die Widerlegung paternalistischer Herrschaftsmodelle, mit denen Erziehung als Instrument väterlicher Gewalt legitimiert wurde. Sie konnte in diesem Rahmen weder der Freiheit noch der Vernunft dienen, die sich politisch unabhängig gar nicht denken ließen.

Unmittelbar nach der Habeas-Corpus-Akte, mit der 1679 erstmalig in der europäischen Rechtsgeschichte die Sicherung der persönlichen Freiheit der Bürger konstitutionell garantiert wurde, erschien die letzte große Rechtfertigung der absoluten Herrschaft, nämlich Robert Filmers »Patriarcha«,<sup>171</sup> die ein genealogisches Argument verwendete, um die Unantastbarkeit des Königs gegen die unnatürliche Freiheit des Volkes zu verteidigen. Könige, so Filmer, seien die Väter und so die Erzieher des Volkes, dies jedoch nicht einfach qua Geburt, sondern durch Abstammung, die in der Kette der Legitimität bis auf Adam zurückreiche. In dieser Kette werde die absolute Macht des ersten Vaters auf alle weiteren vererbt, die darum absolut und unteilbar sein müsse. Ausdrücklich bezieht Filmer diese Rechtfertigung auf alle Väter und so auf alle Kinder. Keines könne frei sein von der Unterwerfung unter den Vater,<sup>172</sup> sonst wäre die gesamte Herrschaft gefährdet. Sie ist, anders gesagt, durch ein pädagogisches Verhältnis begründet, das mythologisch generalisiert wird.

Auf Filmer antwortete John Locke. Seine »Two Treatises of Government« erschienen 1689 unmittelbar nach dem Ende der englischen Revolution und der Rückkehr Lockes aus dem holländischen Exil. Er widerlegt die

166 Wie: G. Stolle: Anleitung zur Historie der Gelehrtheit, denen zum besten, so den Freyen Künsten und der Philosophie obliegen, in dreyen Theilen nunmehr zu viertennal verbessert und mit neuen Zusätzen vermehret, herausgegeben. Jena 1736.

167 Das Muster für die »Encyclopédie« war: E.C. Chambers: Cyclopaedia: Or, an Universal Dictionary of Arts and Sciences ... The Whole intended as a Course of Ancient and Modern Learning ... In Two Volumes. London 1728 (veröffentlicht 1727, fünf Auflagen bis 1746; Neuausgabe von Abraham Rees 1778; die »New Cyclopaedia« erschien 1805 in 45 Bänden).

168 Vgl. P. Bayle: Dictionnaire historique et critique. Tome I-IV. Rotterdam 1697 (erschienen Ende 1696).

169 »KNOWLEDGE is either *Natural* and *Scientifical* which is either *Sensible* or, *Rational*; Or, *Artificial* and *Technical* (consisting in the Application of Natural Notices to further Purposes) which is either *Internal* employ'd in discovering their Agreement and Disagreement; or their Relations in respect of Truth – call'd Logics Or *External*, which is either *Real*, or *Symbolical*« (T. Russell: Ephraim Chamber's Cyclopaedia. Hants/Brookfield, Vm 1997, S. 15).

170 Vgl. D. Fordyce: Dialogues Concerning Education. Vol. I. London <sup>3</sup>1757.

171 Vgl. R. Filmer: Patriarcha and Other Writings. Ed. by J.P. Sommerville. Cambridge et.al. 1991, S. 1-68. Robert Filmer (1588-1653) gehörte der Gentry an und lebte als politischer Autor in Kent. Seine Verteidigung der absoluten Herrschaft des Königs erschien 1648, die »Patriarcha« wurde posthum 1680 veröffentlicht.

172 Ebd., S. 7.

genealogische Metaphysik, muss aber dadurch die »natural liberty of Man« in Rechnung stellen<sup>173</sup> und, weil diese unteilbar ist, auch das pädagogische Verhältnis grundlegend verändern.<sup>174</sup> »Paternal Power« ist nicht mehr die Macht einzig des Vaters, sondern der Eltern, und sie ist gebunden an die Entwicklung des Kindes.<sup>175</sup> Nur jene Macht ist noch zulässig, die eine Erziehungsfunktion in diesem Sinne erfüllt, d.h. die Bildung und so die künftige Autonomie des Kindes befördert.<sup>176</sup> Alles andere, etwa die lebenslange Beherrschung des Kindes durch paternale Moral, ist unzulässig, weil Freiheit an Vernunft gebunden ist und sich das Kind einzig zu diesem Zweck der Erziehung zu unterwerfen habe.<sup>177</sup> Ein weitergehender Anspruch ist damit nicht verbunden. Die Erziehung endet mit diesem Geschäft<sup>178</sup> und sie dient dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft unter der Voraussetzung einer zivilen Gesellschaft.

Lockes politische Theorie wirkte europaweit, nicht zuletzt in den rechtlichen Diskussionen, die die »väterliche Gewalt« auf das beschränken wollten, was die Erziehung der Kinder erfordert.<sup>179</sup> Grundsätzlich müsse »beyden Aeltern ein gleiches Recht bey der Erziehung der Kinder« zukommen, heißt es in einem deutschen Kommentar 1771, nur im Streitfalle obsiege der Vater, und dies aus juristischen Gründen, weil er der Vorstand des Hauses sei.<sup>180</sup> Auch ein solcher Paternalismus ist mit öffentlicher Bildung unverein-

bar. Im fünften Band der »Encyclopédie« wird »Schule« lakonisch als »lieu public« definiert, an dem Unterricht erteilt werde.<sup>181</sup> Ein besonderes Privileg des einen oder des anderen Geschlechts ist damit nicht mehr verbunden.

Dieser Definition eines öffentlichen Ortes entspricht die didaktische Grundsituation der »Encyclopédie« selbst: Die Beschränkung des Bildungsraumes ist überwunden, Wissen kann überall vermittelt werden, sofern nur eine elementare Literalisierung vorhanden ist und Situationen des Lehrens und Lernens zur Verfügung stehen. Lernen lässt sich immer nur durch anschließendes Lernen fortsetzen, wobei die Perfektion im zunehmenden Wissen gesucht wird. Daher definiert Denis Diderot in seinem »Plan d'université pour le gouvernement de Russie« von 1775 den Zweck einer öffentlichen Schule nicht mehr mit der Perfektion des Menschen, sondern mit seiner Bildung, sofern diese als Initiation in nützlich und notwendiges Wissen erscheint, ohne die das Verstehen der Welt nicht möglich wäre.<sup>182</sup> 1762 ist dies in einem anonymen Traktat als fortlaufender Aufbau des Wissens gemäß der Entwicklung des Geistes und im Blick auf die »vraies Sciences« beschrieben worden, ohne länger den Vorrang der Religion oder des alten Lehrplans zu beachten.<sup>183</sup>

Auch der prägende Entwurf dieser »éducation publique«, La Chalotais' »Essai d'éduca-

173 Das ist vor Locke ein Thema vor allem des Staatsrechts, etwa bei: W. Hakewell: *The Libertie of the Subject: against the Pretended Power of Impositions ...* London 1641. Die strukturellen Veränderungen des politischen Diskurses im 17. Jahrhundert in England bis Hobbes beschreibt: R. Tuck: *Philosophy and Government 1572-1651*. Cambridge/ New York/Oakleigh 1993.

174 Vgl. J. Locke: *Two Treatises of Government*. Ed. by P. Laslett. Cambridge et. al. 1970, S. 283.

175 Ebd., S. 303ff.

176 Ebd., S. 306f.

177 Ebd., S. 308/309.

178 Ebd.

179 Für Deutschland etwa: J.H. Kirchhof: *Juristische Abhandlung von dem, was die Rechte bei Erziehung der Kinder erfordern*. Büzow/Wismar<sup>3</sup> 1771, S. 214ff.

180 Ebd., S. 227/228.

181 *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. A.a.O., Tome cinquième 1755, S. 303.

182 »L'objet d'une école publique n'est point de faire un homme profond en quelque genre que ce soit, mais de l'initier à un grand nombre de connoissances dont l'ignorance lui serait nuisible dans tous les état de la vie, et plus ou moins honteuse dans quelques-uns« (D. Diderot: *Œuvres Complètes*. Tome III. Ed. J. Assezat. Paris 1875, S. 444).

183 *De l'éducation publique*. Amsterdam 1762, S. 16f., 53ff. Der Traktat ist Diderot zugeschrieben worden, der tatsächliche Verfasser aber ist der ehemalige Jesuit Dieudonné Thiébauld (1733-1807). Thiébauld unterrichtete von 1765 an in Berlin an der Ritterakademie, die nach den Organisationsvorgaben der »éducation publique« reformiert wurde. Vgl. R.R. Palmer: *A Mystery Explored: The De l'éducation publique* Attributed to Denis Diderot. In: *Journal of Modern History* Vol. 57 (March 1985), S. 1-23.

tion nationale« von 1763,<sup>184</sup> reagierte auf die neue Situation, in der es notwendig erschien, das Curriculum der höheren Bildung radikal zu verändern. Das setzte weitgehende Schulkritik voraus, deren Objekt die jesuitischen Collèges waren, die in diesem Jahr ihre Schließung hinnehmen mussten. Ihr Lehrplan und ihre Unterrichtsmethode, schrieb La Chalotais, seien ebenso barbarisch gewesen wie die Jahrhunderte, denen sie entstammten.<sup>185</sup> Die neue Zeit müsse die öffentliche Bildung grundlegend anders definieren, als Bildung der Bürger für den Staat (état),<sup>186</sup> also ungeschieden nach Privilegien und offen für jedermann. Die methodischen Prinzipien des neuen Unterrichts<sup>187</sup> gleichen denen, die Sprat ein Jahrhundert zuvor formuliert hatte, nämlich Ausgang von der sinnlichen Erfahrung der Lernenden, Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes und Vermeidung abstrakter Instruktion.<sup>188</sup> Der zurückliegende Unterricht sei vollkommen vom Wort beherrscht gewesen, er sei der Predigt nachgebildet worden und müsse durch eine Art experimentellen Sensualismus des Lernens ersetzt werden.<sup>189</sup>

Wesentlicher für die Modernisierungsprozesse der Schule ist die Veränderung des Curriculums: Der Elementarunterricht soll nicht länger auf den klassischen Kanon der religiösen Unterweisung verpflichtet sein, sondern muss für die neuen Wissenschaften geöffnet

werden, also statt des Katechismus Naturgeschichte, Geografie, experimentelle Wissenschaften und Mathematik enthalten.<sup>190</sup> Erst danach sollten die klassischen Studien einsetzen, die aber zu beschränken seien und denen wiederum wissenschaftliche Lehrgebiete nachfolgen müssten.<sup>191</sup> Der gesamte Unterricht habe dem »esprit philosophique« zu folgen, »cet esprit de lumière utile à tout, applicable à tout qui rapporte chaque chose à ses véritables principes, indépendamment des opinions & de la coutume.«<sup>192</sup> Das Ergebnis einer solchen Initiation in die differenten Gebiete des Wissens stelle die gebildete Urteilskraft (l'art de juger) dar, aus der sich erst eine reflektierte Moral ergeben könne.<sup>193</sup> Sittlichkeit wird so von öffentlicher Bildung abhängig, vom Durchbrechen der Ignoranz, eine Bedingung, die im Tugenddiskurs vernachlässigt oder ignoriert wurde.

Erst die Aufklärung ermögliche Tugend (vertu), schreibt La Chalotais zusammenfassend. Ignoranz dagegen sei lichtscheu und befördere das Laster.<sup>194</sup> »Aufklärung« aber ist zu verstehen als ein transparenter und öffentlicher Lernprozess, für den rationales Wissen die Voraussetzung ist. Die Schulen mindestens der höheren Bildung müssen darauf eingestellt werden. Die Kritik hat prompt reagiert, denn mit dieser These ist das Tugend- und somit das Zensurmonopol der christlichen Religion in Frage gestellt.<sup>195</sup> In der verzweigten Diskussion über die »éducation publique« im Anschluss an La Chalotais, die bis Mirabeau (1791) und die Schulprogramme der Revolution reicht, geht es vor allem darum, wie weit die Säkularisierung der Erziehung durch öffentliche Bildung gehen darf und wie der christliche Tugendanspruch gewahrt wer-

184 Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785) war königlicher *procureur-général* im Parlament der Bretagne. Er war wesentlich beteiligt am Verbot der jesuitischen Collèges 1763. 1765 wurde La Chalotais aufgrund einer Intrige verhaftet und verbannt. Nach einer lang anhaltenden öffentlichen Auseinandersetzung über seinen dubiosen Prozess, an der sich unter anderem Voltaire und der Baron D'Holbach beteiligten, kehrte er erst 1775 nach Rennes zurück.

185 Vgl. L.-R. Caradeuc de La Chalotais: *Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse*. S. I. 1763, S. 11.

186 Ebd., S. 15f.

187 Ebd., S. 37ff.

188 »Le moyen pour réussir, est d'exciter leur (les enfants; J.O.) curiosité, d'aider l'esprit & le génie, de donner du ressort ... leur ame: c'est ce que l'on ne sera jamais par des études abstraites, seches & ennuyeuses« (ebd., S. 43).

189 Ebd., S. 41, 43/44.

190 Ebd., S. 45-68.

191 Ebd., S. 68ff., 85ff.

192 Ebd., S. 111.

193 Ebd., S. 111, 114, 116ff.

194 Ebd., S. 117.

195 J.-B.-L. Crevier: *Difficultés proposées ... Monsieur de Caradeuc de la Chalotais, Procureur-Général au Parlement de Bretagne. Sur le Mémoire intitulé Essai d'éducation nationale, ou Plan d'Education pour la jeunesse. Présentée au Parlement le 24 Mars 1763*. Paris 1763, S. 23ff.

den kann, wenn sich das Korpus des Wissens dagegen stellt und der Lernmodus damit nicht länger in Einklang zu bringen ist.

Dabei spielt die Theorie des Fortschritts naturgemäß eine zentrale Rolle, also der Anschluss an die »Querelle« und die Verlagerung des besseren Zustandes (und so des Wissens) in die Zukunft, ohne noch länger der Antike Tribut zu zollen. Die Griechen, heißt es etwa bei Jean Terrasson<sup>196</sup>, sind die Kinder des Wissens, sie repräsentieren nicht den Zustand der Reife, den erst die Gegenwart erreicht.<sup>197</sup> Die »éducation publique« wird nicht nur auf den Wandel des Wissens bezogen, sondern auf nationalpädagogische Motive gleichermaßen.<sup>198</sup> Folgt man aber den Entwürfen der Lehrpläne, dann ist unverkennbar, dass die höheren Schulen sich allmählich für die Naturwissenschaften und so für die Philosophie der Erfahrung öffneten.<sup>199</sup>

Mirabeau hat die These von La Chalotais 1791 so auf den Punkt gebracht: »Sans lumiè-

res, point de morales.«<sup>200</sup> Gemeint sind mit »morales« bürgerliche Tugenden, private Sittlichkeit, und eine Bedingung dafür ist öffentliche Bildung, die jedermann offen stehen muss, ohne dass damit schon etwas über die Organisationsform oder die Zugänge ausgesagt wäre.<sup>201</sup> Aber grundlegend ist, dass die Ignoranz überwunden werden muss und dass dies ohne Verbreitung des Wissens nicht möglich sei. Angestrebt werden müsse ein Unterricht, »qui puisse étendre ces mêmes connoissances à tous les individus de notre espece«.<sup>202</sup>

Wie unstritten diese These gewesen ist, lässt sich mit einem Vergleich demonstrieren: Die Kritik am scholastischen Unterricht der Collèges ist nicht nur von La Chalotais geführt worden. 1765 etwa veröffentlichte Maubert de Gouvest<sup>203</sup> eine Schulkritik mit dem polemischen Titel »Le temps perdu«, der die Sinnlosigkeit und Absurdität des alten Lehrplans und der alten Lehrverfahren anzeigen sollte.<sup>204</sup> Neue Schulen seien nur dann sinnvoll, wenn sie den Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechen; nur dann würden sie auch die Aufmerksamkeit der Regierung finden.<sup>205</sup> Aber gedacht war einfach an eine Aufteilung nach Ständen, denen bestimmte Wissensklassen zugeordnet werden sollten,<sup>206</sup> ohne einer

196 Jean Terrasson (1760-1750) war Professor für antike Philosophie am Collège Royal. Er wurde 1707 Mitglied der Académie Française und später Nachfolger von Fontenelle als ständiger Sekretär der Académie. Terrassons »Dissertation critique sur l'Iliade« (1715) konstruiert den Fortschritt des Wissens von den Griechen über die Römer zur Gegenwart.

197 J. Terrasson: La philosophie applicable à tous les objets de l'esprit et de la raison. Ouvrage en réflexions détachées. Paris 1754, S. 13ff. Die Überlegenheit der Modernen erwächst nicht aus der Verfassung ihres Geistes, sondern ihrer Erfahrung, »à l'expérience acquise à la saveur des exemples & des réflexions de ceux qui nous ont précédés« (ebd., S. 22).

198 Siehe etwa: Essay sur l'éducation publique. S. I. 1765, S. 13ff. De l'éducation national. In: Ephémérides Du Citoyen, ou chronique de l'esprit national. Tome Troisième. Paris 1766, S. 17-32. Es gibt daneben katholische Entwürfe öffentlicher Bildung; F. Eyrard: Observations sur l'éducation publique. Paris 1786. Patriotismus wird auch unabhängig von öffentlicher Bildung zum Erziehungsthema: Ch.A.B. de Zedlitz: Sur le patriotisme considéré comme objet d'éducation dans les états monarchiques. Discours de Réception prononcé dans l'Académie Royale des Sciences & Belles-Lettres. Berlin 1776.

199 Etwa: De l'éducation publique. A.a.O. Plan d'éducation publique. Paris 1770.

200 G. de Riquetti Mirabeau: Travail sur l'éducation publique. Publié par P.J.G. Cabanis. Paris 1791, S. 35.

201 Dies war das hauptsächliche Thema der zahlreichen Erziehungstraktate der Französischen Revolution vor und nach Condorcet.

202 P.P. Le Mercier de la Rivière: De l'instruction publique ou considérations morales et politiques sur la nécessité, la nature et la source de cette instruction. Ouvrage demandé pour le Roi de Suede. Stockholm/Francfort sur le Mein 1776, S. 21ff., 38.

203 Jean-Henri Maubert de Gouvest (1721-1767) war Kapuzinermönch, Artillerieoffizier in sächsischen Diensten, politischer Publizist und auch Direktor der Comédie-Française in Deutschland. Bekannt sind seine »Lettres Iroquoises« (1752) und seine »Histoire politique du Siècle« (erstmalig 1754).

204 Vgl. J.-H. Maubert de Gouvest: Le temps perdu ou les écoles publiques. Considérations d'un Patriote sur l'Education de la Première-Jeunesse en France. Avec l'idée d'un nouveau Collège & le précis de l'instruction qui y soit donnée. Amsterdam 1765, S. 69ff.

205 Ebd., S. 84.

206 Latein wird für Schüler reserviert, die von ihren Eltern für den kirchlichen Stand bestimmt sind;

allgemeinen und öffentlichen Bildung auch nur das Wort zu reden. Nur so, mit einer Vorabselektion des Wissens auf Bedürfnisse hin, könne von einer unmittelbaren Nützlichkeit des schulischen Lernens gesprochen werden,<sup>207</sup> die ein voraussetzungsreiches und nicht schon vorab sozial stratifiziertes Wissen gerade dispensieren muss.

Das lässt sich verallgemeinern: Je weniger kanonisch oder katechetisch der Unterricht angelegt ist, je mehr er an wissenschaftliches Wissen angeschlossen wird, desto mehr verlangt die öffentliche Bildung lang gestreckte Zeithorizonte, in denen Lernerfahrungen möglich werden, die sich einer unmittelbaren Verwendung entziehen. Die Effekte streuen, die Zielsetzungen werden vage und die Bildungsinstitutionen entfernen sich von alltäglichen Lebenszusammenhängen. Die Rationalisierung des Lernens erweitert und abstrahiert die pädagogischen Räume, aber macht sie zugleich diffus. Die Wirkungsannahmen werden in eine pädagogische Zielrhetorik überführt, der die Praxis der öffentlichen Bildung nicht nachkommen kann. Das Erfolgsgeheimnis liegt in der schwindenden Sichtbarkeit, die mit der Entgrenzung des Ortes zu tun hat. »Bildung«, die sich nicht sozial stratifizieren lässt, wird zu einer ubiquitären, aber abstrakten Erscheinung, die sich gerade *nicht* nach dem richtet, was die Reformpädagogik im Geiste Pestalozzis immer als Ideal angesehen hat, nach den konkreten Milieus unmittelbarer Verwertungszusammenhänge. »Wohnstuben« sind mit öffentlicher Bildung hoffnungslos überfordert.

Montesquieu hatte 1748 in »De l'esprit des loix« die Gesetze der Erziehung an das Prinzip der Regierung binden wollen.<sup>208</sup> Unterschieden werden müssten drei grundsätzliche Arten (nature) von Regierung, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können

wer Soldat werden soll, beginnt mit einer Fremdsprache und vermeidet Latein; wer für das Geschäft ausgewählt worden ist, muss verschiedene Fremdsprachen lernen und kann Latein wählen, sofern er mit Geschäften in Spanien und Italien zu tun haben wird, usw. (ebd., S. 72ff.).

207 Ebd., S. 84ff.

208 Montesquieu: Œuvres Complètes. Ed. A. Masson, Tome I: Esprit des lois, Lettres persanes, Considérations. Paris 1950, S. 54.

ten. Die Gesetze der Erziehung seien in jeder Art von Regierung unterschiedlich, »dans les monarchies, elles auront pour objet l'honneur; dans les républiques, la vertu; dans le despotisme, la crainte«.<sup>209</sup> Die Republik benötige die Macht der Erziehung in besonderem Maße, weil die Furcht despotischer und die Ehre monarchistischer Regierungen nicht länger wirkten und aber politische Tugend mit persönlichem Verzicht zu tun habe, »qui est toujours une chose très-pénible«.<sup>210</sup> An sich sei die Tugend der Republik aber ganz einfach: »C'est l'amour de la république; c'est un sentiment, & non une suite de connoissances: le dernier homme de l'état peut avoir ce sentiment comme le premier.«<sup>211</sup>

Das republikanische Modell der Tugend beschließt nicht zufällig Rousseaus »Emile«. Am Ende ist Emile erzogen genug, um auf der obligatorischen Bildungsreise (les voyages)<sup>212</sup> über die Natur der Regierung und »le droit politique« belehrt zu werden.<sup>213</sup> Er soll lernen, was im Rahmen des »Contrat Social« die Aufgaben und Pflichten des Bürgers (citoyen) sind, welche sich vom Gemeinwohl und der *volonté générale* her bestimmen lassen.<sup>214</sup> Die Verfassungsfrage wird mit Montesquieu relativiert,<sup>215</sup> aber das gute Leben wird zugleich an die kleine Republik gebunden.<sup>216</sup> Freiheit ist letztlich mit *keiner* Form der Regierung verbunden, weil der Mensch nur im Herzen frei sein kann.<sup>217</sup> Davon sind die Pflichten des Bürgers zu unterscheiden, die im Vaterland (patrie) zu erfüllen sind.<sup>218</sup>

209 Ebd., S. 39.

210 Ebd., S. 45.

211 Ebd., S. 54.

212 J.-J. Rousseau: Œuvres Complètes. Tome IV. A.a.O., S. 826ff.

213 Ebd., S. 833f., 836.

214 Ebd., S. 839ff.

215 Es gibt verschiedene, aber keine *beste* Form der Regierung und somit der Verfassung (ebd., S. 847).

216 Ebd., S. 851.

217 Ebd., S. 857.

218 Ebd., S. 858. Ist das nicht möglich, gilt der Satz: »Qui n'a pas une patrie a du moins un pays« (ebd.). Zwischen »pays« und »patrie« wird bereits im sechsten Teil der »Nouvelle Héloïse« unterschieden (J.-J. Rousseau: Œuvres Complètes. Ed. B. Gagnebin/M. Raymond. Tome II: La Nouvelle Héloïse. Théâtre – Poésies. Essais littéraires. Paris 1964, S. 657).

Schulbildung in einem formalen Sinne ist damit nicht verbunden, Rousseaus *gouverneur* ist ein Hauslehrer ohne Haus; viele Konzepte der Erziehungsreform und der »öffentlichen Schulen«<sup>219</sup> nach Rousseau erwarteten bürgerliche Tugenden gerade von erneuerten Schulen.<sup>220</sup> Aber gegenüber den Veränderungen des Wissens setzte sich diese pädagogische Erwartung in der Schulentwicklung nicht durch, obwohl oder weil im 19. Jahrhundert immer wieder Versuche unternommen wurden, die öffentliche Schule im Sinne des Nationalstaates zu politisieren. Eine allgemeine Tugenderziehung ließ sich aber mit Schulbildung nicht erreichen. Montesquieu behielt recht, was als »vertu« erwartet wurde, hatte mit symbolischer und materieller Gefühlsbindung zu tun, nicht oder nur am Rande mit Schulfächern. Was im deutschen Sprachraum am Ende des 18. Jahrhunderts »bürgerliche Erziehung« genannt wurde,<sup>221</sup> blieb ein pädagogisches Thema, das aber zunehmend über Schule bzw. die mit ihr verbundenen Rationalisierungen hinausgeführt wurde.

Ein Testfall der pädagogischen Aufklärung war im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts nicht die republikanische Erziehung der Eliten, sondern die Verschulung der »unteren Stände«. Seit den Physiokraten hat die Erziehung des »Landvolkes« die Aufklärungsprogrammatisierung bestimmt. In den unteren Ständen konnten keine Bildungstraditionen vorausgesetzt werden, die nur methodisch und didaktisch neu zu gestalten gewesen wären. Die »Aufklärung« dieser Stände ließ sich entsprechend leicht als vergebliche Mühe oder als Kuriosität abtun, was auf der anderen Seite

den universellen Anspruch der Verbreitung von Lernen und Wissen herausfordern musste. Das Wissen der »Encyclopédie« ist im Prinzip nicht mehr an Standesprivilegien gebunden, sondern setzt nur Bildung voraus, im Sinne Kants das lesende Publikum, mit ihm Zugänge des Verstehens und der Verwendung, die durch Lernchancen eröffnet werden. Dieses Wissen war öffentlich zugänglich, was unmittelbar zum Problem werden ließ, warum Bildungsprivilegien ungleich verteilt waren.

Das Grundproblem der Wissensverteilung lässt sich am Diskurs über die Erziehung der »unteren Stände« gut aufzeigen. Die deutschsprachige Literatur zeigt früh Schwierigkeit und Richtung dieses Prozesses an: Als »Allgemeine Anleitung den Verstand der Bauernkinder anzubauen« wurde 1769 etwa der Schutz der Kinder vor fürstlicher Willkür empfohlen,<sup>222</sup> gleichzeitig sollte der Unterricht aber auf das Unmittelbare und Nützliche beschränkt bleiben.<sup>223</sup> Für das »Landvolk« sei einzig Elementarbildung notwendig, denn nur die Elementarbildung sei »konkret«, damit ist sie aber zugleich unbeweglich und extrem ortsgebunden. Die Eltern müssen den Kindern »alles das«, aber auch *nur das*, lehren, »was ihnen an dem Ort, wo sie dieselben unterzubringen hoffen, zustatten kommen kann«.<sup>224</sup> Der Erfolg der Erziehung, so 1757 in einem Erfahrungsbericht, zeige sich an der gewachsenen Frömmigkeit, in der besseren Beherrschung der Kulturtechniken sowie in dem Erwerb der für das Milieu notwendigen Tugenden.<sup>225</sup>

Auf dieser Linie beschreibt ein »Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk« von 1772 die Aufgabe der Erziehung als reine, aber enge Tugendlehre, wobei nicht

219 Vgl. E. Chr. Trapp: Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche. In: J. H. Campe (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Band 16. A. a. O., S. 1-43.

220 Vgl. D. Tröhler: Rousseaus Problem von Menschen oder Bürgerbildung und die pädagogische Implikation in Pestalozzis »Nachforschungen«. In: D. Tröhler (Hrsg.): Pestalozzis »Nachforschungen« II: Kontextuelle Studien. Tagungsakten des interdisziplinären Kolloquiums am Pestalozzianum im April 1998. Bern/Stuttgart/Wien 1999, S. 121-160.

221 Vgl. J. H. G. Heusinger: Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle 1794, S. 49ff.

222 Nachricht an das Landvolk die Erziehung der Jugend in Absicht auf den Feldbau betreffend. Aus dem Italiänischen übersetzt, und mit Anmerkungen des Übersetzers vermehrt. Zürich 1769, S. 128ff.

223 Ebd., S. 154ff.

224 Ebd., S. 157ff.

225 Eines angesehenen adelichen Landwirthes dienliche Vorschläge zu Beförderung des fleissigen Schulegehens derer Bauerkinder. In: P. Graf von Hohenthal (Hrsg.): Oeconomische Nachrichten, 106. Stück. Leipzig 1757, S. 712-722.

zufällig alle Themen Pestalozzis souverän antizipiert werden.<sup>226</sup> Dagegen empfahl Rudolph Zacharias Becker 1785 unmissverständlich die »Aufklärung des Landmannes«, wobei unter Aufklärung »Wahrheit und richtige Verbindung der Begriffe« verstanden wird, zu unterscheiden von der »Verfeinerung« der Empfindungen und der Einbildungskraft.<sup>227</sup> Das Medium und der Zweck der Aufklärung ist »Vernunft«,<sup>228</sup> damit dann aber nicht mehr unmittelbare Nützlichkeit und enge Bindung an einen bestimmten Ort oder an die Erziehung des Hauses. Becker schränkt die Vernunft allerdings auf den gegebenen »Wirkungskreis«<sup>229</sup> ein. Nur bezogen darauf könne von einer besonderen »practischen Aufklärung« für das Landvolk die Rede sein, die den Stand nicht überwindet, sondern ihm nützlich ist.<sup>230</sup> Auch diese Verbreiterung der Bildung entspricht einem Geschäft: Das von Becker 1785 angekündigte und von 1788 an erscheinende Handbuch<sup>231</sup> ist eines der erfolgreichsten Verlagswerke im 18. Jahrhundert.<sup>232</sup>

Aufklärung soll »durch Unterricht in gemeinnützigen Dingen« befördert werden, for-

derte Friedrich Eberhard von Rochow in seinem katechetischen Handbuch für aufklärungswillige Lehrer von 1783. Aufklärung nämlich sei »Mittheilung oder Veranstaltung richtiger Begriffe, von gemeinnützigen Dingen, um verständig zu werden.«<sup>233</sup> Entscheidend sei, dass »alle Menschen dieser Aufklärung theilhaftig« werden können, also niemand vorab ausgeschlossen wird, aus welchen Gründen auch immer.<sup>234</sup> In diesem Sinne ist auch im deutschen Sprachraum von »öffentlicher Erziehung« die Rede, so freilich, dass dabei wohl die notwendige Professionalisierung der Lehrer in den Blick kommt,<sup>235</sup> auch die organisatorischen Veränderungen des Schulwesens,<sup>236</sup> nicht jedoch die Dynamik des eigenen Objekts. Das erklärt auch, warum die pädagogischen Aspirationen des Tugenddiskurses nicht ausgeschlossen wurden, sondern rhetorisch präsent blieben, auch dann noch, als mit der Säkularisierung der Schulfächer und der Rationalisierung des Lernens einer religiösen Unterweisung der Boden entzogen wurde. Das Ergebnis ist die Begründung der Pädagogik als Wissenschaft,<sup>237</sup> nicht die Pädagogik der Aufklärung, die es in irgendwie einheitlicher Form nie gegeben hat.

Ob es »jetzt rathsam (sei), die niederen Volksklassen aufzuklären«, fragte Johann Ludwig Ewald 1800, gleichsam als Abschluss der Diskussion; seine Antwort ist schlagend: Selbst wenn die politische Herrschaft die öffentliche Bildung zensiert und versucht, sie ungleich zu verteilen, die Aufklärung selbst ist nicht aufzuhalten, weil sie mit dem Zugang zum Wissen und so mit dem Zustand der Gesellschaft zu tun hat: »Lassen sich alle Druckerpressen zerschlagen, alle Lettern umschmelzen, alle Menschen bewachen, die frei schreiben können ...?

226 Vgl. J.G. Schlosser: Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk. Leipzig/Dresden 1772, S. 34ff.

227 Vgl. R.Z. Becker: Versuch über die Aufklärung des Landmannes. Neben Ankündigung eines für ihn bestimmten Handbuchs. Dessau/Leipzig 1785, S. 14ff., 18.

228 Ebd., S. 21.

229 Ebd., S. 24.

230 Ebd., S. 36, 39ff., 46.

231 Vgl. R.Z. Becker: Noth- und Hilfsbüchlein für Bauersleute oder lehrreiche Freuden und Trauer-Geschichte des Dorfes Mildheim. Für Junge und Alte beschrieben. Jena/Leipzig 1788.

232 Das Buch erschien 1787 im Verlag von Georg Joachim Göschen und kam mit einer Auflage von 30.000 auf den Markt. Es war mit einem Preis von einem Drittel Gulden eines der billigsten Bücher der Zeit. 1791 gab es bereits 15 Nachdrucke, einschließlich von vier illegalen. Gedruckt wurden von den verschiedenen Auflagen bis 1811 mehr als eine Million Exemplare. Becker hatte durch geschickte Zielwerbung bei verschiedenen Landesfürsten erreicht, dass diese Teile der Auflage aufkauften und an ihre ländlichen Untertanen verschenkten – zum Zwecke der Selbstaufklärung. Vgl. R. Siebert: Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an R.Z. Becker und seinem »Noth- und Hilfsbüchlein«. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens 19 (1978), Sp. 565-1348.

233 Vgl. F.E. von Rochow: Handbuch in katechetischer Form für Lehrer die aufklären wollen und dürfen. Halle 1783, S. 20, 21.

234 Ebd., S. 21.

235 Als einer der ersten Titel: M. Ehlers: Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen. Altona/Lübeck 1766.

236 Vgl. J. Stuve: Über das Schulwesen. Züllichau 1783.

237 Vgl. A.H. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle 1796. Nachdr. Hrg. v. H.-H. Groot-hoff/U. Hermann. Paderborn 1979, S. 73ff.

Kann man alle Korrespondenz verhindern, alles Reisen verbieten, allen Handel zerstören, und jeden Menschen in seinem Hause, Dorfe, Städtchen, in seiner Stadt, seinem Lande isolieren, dass der elektrische Strom der Aufklärung nicht bis zu ihm übergehen kann?<sup>238</sup>

## 6. Fazit

Voltaires Prognose war in gewisser Hinsicht zutreffend: Im 18. Jahrhundert intensiviert sich der publizistische Kampf gegen die Unwissenheit und die »fureur dogmatique«, versteht man darunter den Angriff auf das Wahrheitsmonopol des christlichen Glaubens und die zunehmende Orientierung öffentlicher Diskussionen an wissenschaftlichem Wissen. Beispiele dafür sind nicht nur die Physik, sondern auch die Anatomie, die Geografie und Lebenswissenschaft. Was sich so formierte, war die Instanz der öffentlichen Meinung als Kontrolle politischer Herrschaft,<sup>239</sup> mit Voltaire als ihrer prominentesten Figur. Beschränkung im Sinne einer obrigkeitlichen Zensur wurde im 18. und frühen 19. Jahrhundert, trotz aller Anstrengungen der Behörden, zunehmend unmöglich. Das vorhandene Wissen war mehr oder weniger frei zugänglich. »Aufklärung« ist in dieser Hinsicht ein Lernprozess kritischer Öffentlichkeit, der mit der Verbreitung und Selbstverständlichkeit anspruchsvollen Lesens zusammenhängt,<sup>240</sup> ohne bereits das Bildungssystem zu tangieren. Erst mit dem Code Napoléon entstand eine umfassende und rationale Bildungsversorgung, die die kirchliche Elementarbildung und den katechetischen Unterricht ablöste.

Damit ist nicht gesagt, dass »Aufklärung« als historischer Trend verstanden werden kann, der sich im 18. Jahrhundert auf breiter intellektueller Basis und zunehmend konkur-

renzlos durchgesetzt hat. Das Jahrhundert hat auch und gerade in Frankreich stark religiöse Züge, und damit ist keineswegs, wie die Polemik gegen die katholische Kirche unterstellt, ausschließlich Ignoranz verbunden gewesen. Die Alphabetisierung, Voraussetzung für jede Form von Öffentlichkeit, erlebte im Ancien Régime starke Zuwachsraten, ohne ein Indiz für Säkularisierung zu sein. Die anti-religiösen Themen sind auf bestimmte Gruppen von Publizisten beschränkt, deren Einfluss nicht so verstanden werden kann, dass sie eine großflächige Wende herbeigeführt hätten. Vor allem aber hat die Aufklärung selbst religiöse Träger, die sich, wie die Jansenisten in Frankreich, gegen die absolute Herrschaft wandten und für politische Freiheit eintraten.<sup>241</sup> In diesem Sinne ist dann auch die Französische Revolution nicht die Folge »der« Aufklärung, dieser Zusammenhang ist durch die Revolution überhaupt erst gestiftet worden.<sup>242</sup> Selbst die europäische Toleranzdiskussion, die oft als moralischer Zenith der Epoche verstanden wird, hat Referenzen und Bezugnahmen quer zu den Lagern, ist also nicht das Signum der Aufklärung schlechthin.

Der »Mensch der Aufklärung«<sup>243</sup> ist daher ein riskantes Konstrukt. Die pädagogischen Themen mindestens sind nicht so trennscharf von den Vorläufern zu unterscheiden, wie die Historiographie des ausgehenden 19. Jahrhunderts angenommen hat. Das gilt vor allem für den auf »Sittlichkeit« und »Tugend« bezogenen, größeren Teil der Literatur. Erweitert man demgegenüber den Gegenstandsbereich, dann wird eine pädagogische Reflexionslinie sichtbar, die sich mit Locke, dem Sensualismus und der »Encyclopédie« assoziieren lässt. Sie thematisiert die Steuerung des Lernens, die Erzeu-

238 Vgl. J.L. Ewald: Ist es jetzt rathsam, die niederen Volksklassen aufzuklären? Leipzig/Gera 1800, S. 42f.

239 Vgl. D. Hume: Political Essays. Ed. by K. Haakonsen. Cambridge/New York/Oakleigh Press 1994, S. 30ff.

240 Vgl. R. Chartier: Die kulturellen Ursprünge der Französischen Revolution. Übers. v. K. Jöken. Frankfurt a.M./New York/Paris 1995.

241 Vgl. D.K. Van Kley: The Religious Origins of the French Revolution. From Calvin to the Civil Constitution, 1560-1791. New Haven/London 1996; siehe auch: M. Cottret: Jansénisme et Lumières. Pour un autre XVIIIe siècle. Paris 1998.

242 Vgl. K.M. Baker: Inventing the French Revolution. Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century. Cambridge/New York/Oakleigh 1990.

243 Vgl. M. Vovelle (Hrsg.): Der Mensch der Aufklärung. Übers. v. B. Schulze u.a. Frankfurt a.M./New York/Paris 1996.

gung und Verbreitung des Wissens sowie die öffentliche Organisation der Bildung, also übersteigt die Bindung an Haus und Schule, die die pädagogische Literatur des 18. Jahrhunderts überwiegend bestimmt hat.<sup>244</sup> Erst sehr allmählich und beschränkt auf bestimmte Gruppen sind darüber hinausgehende Erziehungskonzepte entwickelt worden, die aber nicht einfach die Mündigkeit des Menschen postulierten, sondern die Sittlichkeit des Bürgers gestärkt sehen wollten. Von der Gleichheit der Geschlechter war nur am Rande die Rede.

»Aufklärung« war immer ein Reizwort der Erwartungssteigerung oder der Erwartungsbeschränkung, zu verstehen entweder als allseitige Emanzipation oder als fehllaufende Rationalisierung. Beides missversteht oder missachtet bestimmte pädagogische Konzepte der europäischen Aufklärungsliteratur, vor allem solche, die mit dem Lernen der Erfahrungswissenschaften und der kritischen Öffentlichkeit, so mit liberaler Bildung und bürgerlicher Gesellschaft, zu tun haben. Mit pädagogischer Aufklärung *sind* Emanzipationsprozesse verbunden, aber keine, die sich geschichtsphilosophisch sichern, also mit allgemeinen Fortschrittsprogrammen begründen ließen, und seit Rousseau *hat* eine Rationalisierung der Erziehung stattgefunden, aber keine, die der »Seele« oder der »Natur« des Kindes mehr oder weniger nur geschadet hätte. Der Verdacht freilich kann erneuert werden, weil die erzieherische Rede von der »Natur des Kindes« keine Aufklärung zulässt. Die Metapher infiltriert die pädagogische Semantik, aber sie ist deswegen nicht etwa zutreffend. Francis Bacon hätte das als »error mentis humanae«<sup>245</sup> bezeichnet, als Irrtum, der deswegen nahe liegt, weil sich die Erkenntnis allein auf das *Menschliche* verlässt. Nach Lage der Dinge ist das ein pädagogischer Fehlschluss *vor* der Rationalisierung durch Aufklärung.

gung und Verbreitung des Wissens sowie die öffentliche Organisation der Bildung, also übersteigt die Bindung an Haus und Schule, die die pädagogische Literatur des 18. Jahrhunderts überwiegend bestimmt hat.<sup>244</sup> Erst sehr allmählich und beschränkt auf bestimmte Gruppen sind darüber hinausgehende Erziehungskonzepte entwickelt worden, die aber nicht einfach die Mündigkeit des Menschen postulierten, sondern die Sittlichkeit des Bürgers gestärkt sehen wollten. Von der Gleichheit der Geschlechter war nur am Rande die Rede.

## Literatur

- Chartier, R.: Die kulturellen Ursprünge der Französischen Revolution. Übers. v. K. Jöken. Frankfurt a. M./New York, Paris 1995;
- Darnton, R.: The Business of Enlightenment. A Publishing History of the *Encyclopédie* 1775-1800. Cambridge/Mass./London 1979;
- Kersting, Chr.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992;
- Mercier, R.: L'enfant dans la société du XVIIIe siècle (Avant l'Emile). Thèse complémentaire pour le doctorat ès-lettres présentées à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Paris. Paris 1961;
- Nieser, B.: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim 1992;
- Oelkers, J.: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: N. Luhmann/K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Erziehung. Frankfurt a.M. 1992, S. 11-57;
- Oelkers, J./Tröhler, D. (Hrsg.): Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung. Weinheim/Basel 1999;
- Rhyn, H.: Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung. Bern u.a. 1997;
- Van Kley, D.K.: The Religious Origins of the French Revolution. From Calvin to the Civil Constitution, 1560-1791. New Haven/London 1996.

244 Die grundsätzlichen Argumente sind gleichsam amtlich; dafür finden sich Mitte des 18. Jahrhunderts genügend Quellen, etwa: Erinnerungen, die Kinder-Zucht, Schul-Anstalten und Hauss-Kinder-Lehrer betreffend. In: Leipziger Sammlungen von Wirtschaftlichen-Policy-Cammer-und Finanzsachen. Erster Band. Leipzig 1744, S. 912-998.

245 F. Bacon: Neues Organon. A.a.O., S. 280

## Autonomie, pädagogische

Die Autonomie der Pädagogik ist sowohl in der pädagogischen Reflexion als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert als Thema gegenwärtig, auch wenn der Begriff »pädagogische Autonomie«<sup>1</sup> erst seit dem 19. Jahrhundert explizit verwendet wird. Mit dem Autonomie-Begriff verbinden sich Diskussionen über die →Freiheit von Schule und Lehrer sowie Erörterungen des Spannungsverhältnisses von →Bildung und Indoktrination.<sup>2</sup> Im Folgenden stehen die Erörterung von Autonomie und die Auseinandersetzungen über diesen Begriff in Deutschland im Zentrum. Sie haben von Beginn an eine mehrfache thematische Referenz, aber bis in die Gegenwart wird dabei zum Schaden begrifflicher Klarheit und theoretischer Stringenz nicht scharf genug unterschieden, in welcher Referenz das Thema der »Autonomie« jeweils thematisch wird: wissenschaftstheoretisch oder philosophisch, begrifflich oder empirisch, sozialwissenschaftlich oder politisch, historisch oder aktuell, im Blick auf die Theorie oder für die Praxis von Erzie-

hung, für die Alltagsarbeit der Lehrer, für die Struktur und Logik von Erziehungsprozessen oder für den Anspruch und die Wirkung von Bildungsarbeit.

Diese mehrfache Referenz gilt schon historisch, seit das Thema der Eigenständigkeit der Erziehung und ihrer Theorie behandelt wird. In der Phase der Entstehung der neuzeitlichen Erziehungswissenschaft fordert E.C. Trapp: »Die Erziehung muss als eigene Kunst von ihren eigenen Leuten getrieben werden«, sonst werde »der Hauptzweck der Erziehung ganz verfehlt«.<sup>3</sup> Autonomie wird schon früh aber nicht allein im Blick auf die »Kunst«, sondern auch für den theoretischen Status des pädagogischen Wissens und die Eigenart der Erziehungswissenschaft verlangt, z.B. dann, wenn J.F. Herbart in seiner »Allgemeinen Pädagogik« von 1806 dazu mahnt, dass die Pädagogik als Wissenschaft sich auf ihre »einheimischen Begriffe« besinnen soll.<sup>4</sup> Die gleiche Mahnung zur Eigenständigkeit des Denkens findet sich vor 1806 bereits in der pädagogischen Reflexion der Philanthropen. C.G. Salzmann verlangt »selbstdenkende Erzieher«,<sup>5</sup> damit das Geschäft der Erziehungsreform gelingen kann, und er ist damit nah bei dem Gedanken Herbarts, dass Pädagogik die Wissenschaft sei, »derer der Erzieher für sich bedarf«.<sup>6</sup> Die Philanthropen hatten freilich schon vor 1800 erfahren, dass die Selbstständigkeit und Freiheit der pädagogischen Arbeit und des Erziehungssystems gegenüber dem Staat und dem gesellschaftlichen Zugriff die Autonomie der Pädagogik stärker bedrohte

1 Nach G. Geißler: Die Autonomie der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1929, S. 72f. findet sich der erste Beleg bei K.A.J. Lattmann: Über die Frage der Konzentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium. Göttingen 1860. Dort wird formuliert (Lattmann 1860, S. 253): »und darin liegt eben die Autonomie der Pädagogik in Betreff der Wahl und Behandlung des Bildungstoffes, daß ihr Staat und Kirche gestatten, alle jene Seiten des menschlichen Strebens, je nachdem sie sich durch die Geschichte unsrer Kultur von berechtigter Wahrheit erwiesen haben, mit gleicher Treue zu pflegen und so der Fortentwicklung die Wege nach allen Seiten hin offen zu halten.«

2 Vgl. B. Spieker/R. Straughan (Eds.): Freedom and Indocination in Education. London 1991; A. Stroß: Erziehung und Indoktrination. In: Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 47-68; P.M. Roeder/I. Richter/K.-H. Fuessl (Eds.): Pluralism and Education. Berkeley/Berlin 1995; C. L. Glenn: Educational Freedom in Eastern Europe. Washington D.C. (Cato Institute) 1995.

3 E.C. Trapp: Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780, S. 11, auch S. 15f.; Paderborn 1977, S. 21, 25.

4 J.F. Herbart: Allgemeine Pädagogik (1806). Ed.W. Asmus Band I, S. 22.

5 Vgl. C.G. Salzmann: Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. In: C.G.S.: Ameisenbüchlein. (1806) Berlin/Leipzig 1948, S. 183-248, S. 189.

6 J.F. Herbart: Allgemeine Pädagogik. A.a.O., S. 22.

als der kontroverse Wissenschaftsstatus. Peter Villaume hatte im Braunschweigischen Journal das Problem schon früh aufgeworfen,<sup>7</sup> im abschließenden Band des Revisionswerks diskutierte Trapp dann, anonym, ausführlich und mit großer Sorge die fatalen Folgen des Staatszugriffs auf das Bildungswesen.<sup>8</sup> Pädagogische Autonomie bleibt deshalb auch in der Folgezeit thematisch, wenn die Stellung des Erziehungssystems in einem gesellschaftstheoretischen Sinne erörtert und seine Position zwischen Politik und Staat, Familie und Gesellschaft bestimmt wird. Das geschieht eher liberal und im Zugeständnis der eigenständigen Funktion des Bildungswesens z.B. bei Wilhelm von Humboldt und Schleiermacher<sup>9</sup> oder konservativ und in der Betonung der Staatskompetenz in der Kontrolle und Gestaltung des Bildungswesens bei der Mehrheit der Beteiligten.<sup>10</sup>

Eine überragende Bedeutung gewinnt die Frage der pädagogischen Autonomie gesellschaftsgeschichtlich aber erst seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, und nicht allein in Deutschland.<sup>11</sup> Sowohl innerhalb des erziehungswis-

senschaftlichen Diskurses als auch im Verhältnis zur Öffentlichkeit erzeugt die Diskussion dieser Frage jeweils scharfe Frontstellungen sowie lang anhaltende und erbittert ausgetragene Kontroversen.<sup>12</sup>

Über dieser Kontinuität darf man nicht die Zäsuren und die Unterschiede in der thematischen Gewichtung bei der Behandlung des Themas übersehen. Die Diskussion beginnt in der Konfrontation von Lehrerschaft, Staat und gesellschaftlich-politischer, vor allem kirchlicher Macht; sie hat im 20. Jahrhundert, nach 1918, zwar die gleichen Themen, versucht eine Lösung dann aber primär auf einem Umweg, über die Klärung der Autonomie der pädagogischen Denkform und ihren Status als Wissenschaft; nach 1960 wird, einerseits, der z.T. illusionäre Charakter beider Strategien der Suche nach Autonomie, der professionspolitischen und der szientifischen, problematisiert, andererseits das Vertrauen in die eigenständige Kraft der Erziehung so weit gesteckt, dass sie als ein eigenständiges und machtvolles Instrument erwünschter gesellschaftlicher Transformationsprozesse interpretiert werden konnte; kurz vor dem Ende des »Jahrhunderts des Kindes«<sup>13</sup> kehrt die Diskussion des Autonomieproblems dann zu Prämissen zurück, die auch schon 1848 beansprucht wurden: »Pädagogische Freiheit darf nicht als Privileg verstanden werden.«<sup>14</sup>

Trotz dieser langen Geschichte wird kaum jemand behaupten, dass der theoretische Sinn der Autonomiebehauptung im Konsens geklärt sei. Der Begriff funktioniert bis heute eher wie ein Slogan<sup>15</sup> und dient nicht selten zur Bildung pädagogisch-politischer Lager und als »Kampfpapare«, wie es in den ersten Analysen der Autonomie-Debatte schon beobachtet worden ist. Die Autonomie der

7 P. Villaume: Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll? In: Braunschweigisches Journal 8 (1788), S. 390-404; 9 (1788), S. 7-24; in Auszügen bei D. Benner/H. Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2000, S. 36-46.

8 Vgl. E.C. Trapp: Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche. In: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Band 16, 1792, S. 1-43.

9 Vgl. W. v. Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Ders.: Werke, hrsg. von A. Flitner/K. Giel. Darmstadt 1960, S. 56-233; F.D.E. Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger. Band 1. Düsseldorf/München 1957.

10 Quellen seit Ludolph von Beckedorffs Kritik am Humboldt-Süvernischen Schulgesetzentwurf u.a. bei C. Berg (Hrsg.): Staat und Schule oder Staatsschule. Königstein 1980.

11 Vgl. J.St. Mill: On Liberty. London 1859; deutsch: Über Freiheit. Frankfurt a.M. 1969, bes. S. 127ff. Hier wird die Freiheit für das Bildungswesen, u.a. unter Berufung auf W. v. Humboldt, zum Prüfstein für die Liberalität des Staates.

12 Knappe Übersichten bei G. Geißler 1929; Ders.: Die Autonomie der Pädagogik. A.a.O.; G. Schiess: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim 1973.

13 Ellen Keys einschlägige Kampfschrift erschien bekanntlich mit dieser Diagnose 1900 in Stockholm.

14 Vgl. E. Frister: Autonomie – ein Patentrezept? In: Die deutsche Schule 86 (1994), S. 154-159.

15 Vgl. I. Scheffler: Die Sprache der Erziehung (1966). Düsseldorf 1971, arbeitet dieses Muster praktisch-pädagogischer Reflexion näher aus.

Pädagogik sei »von ihren Gegnern mit Vorurteilen aufgenommen und missverstanden und auch von manchem ihrer Freunde nicht immer richtig interpretiert worden«. <sup>16</sup> Immer neue Klärungsversuche sind deshalb Teil der Diskussion des Begriffs pädagogischer Autonomie.

Die folgenden Analysen sind primär historisch orientiert. Sie setzen in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein und konzentrieren sich auf diejenigen Phasen der Diskursgeschichte, in denen eine intensive und explizite Debatte des Begriffs von Autonomie geführt wird. Im Zentrum der Darstellung stehen nicht primär die Versuche, Erziehungswissenschaft in einem wissenschaftstheoretischen Sinne als autonom auszuweisen (→ »Erziehungswissenschaft«), sondern die Absicht, den breiten Referenzraum der Autonomiedebatten zu zeigen, den jeweiligen epochentypischen Schwerpunkt und den Wandel im Begriffsverständnis.

### 1. 19. Jahrhundert: Der Ursprung der Autonomie-Debatte im Konflikt zwischen Staat und Gesellschaft, Kirche und Lehrerschaft

Autonomiedebatten haben in der deutschen Pädagogik eigentlich immer Konjunktur, aber ihre besondere Zuspitzung erfährt diese Debatte, seit das Thema in den krisenhaften Auseinandersetzungen von Vormärz, Revolution und Reaktion in der Mitte des 19. Jahrhunderts in die einschlägige pädagogisch-politische und professionelle Reflexion eingeführt wurde. <sup>17</sup> Der Zeitsituation entsprechend wird das Thema zunächst politisch kodiert und als Frage nach der Freiheit des Bildungswesens, nach der Abhängigkeit von Lehrer und Schule, nach dem Verhältnis von Staat, Schule und Kirche und nach dem Recht der Eltern in der Erziehung der Jugend behandelt.

Im Verfassungsentwurf der Paulskirche wird bei den Artikeln zum Bildungswesen die

»Freiheit« dann freilich nicht der Schule oder den Lehrern, sondern allein den Wissenschaften zugestanden: »Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.« <sup>18</sup> Das »Unterrichtswesen«, so § 153, sollte dagegen »unter der Oberaufsicht des Staates« stehen, freilich für den Religionsunterricht »der Beaufsichtigung der Geistlichkeit« unterworfen werden. Für die Lehrer wird allein festgehalten, dass sie »das Recht der Staatsdiener« haben sollten und »aus der Zahl der Geprüften« zu wählen seien.

Die emanzipationsbewusste Lehrerschaft sah darin ihre eigenen Erwartungen an die pädagogische Freiheit von Beruf und Schule eindeutig enttäuscht. Die Lehrer drängten darauf, dass das Bildungswesen insgesamt »der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher enthoben« werden sollte. <sup>19</sup> Auch die Freiheit der Lehre sollte, liest man die Begründungen zu alternativen Entwürfen der Verfassungsartikel, nicht allein den Hochschullehrern, sondern auch dem »Jugendlehrer« eingeräumt werden, »insoweit dieser nämlich ebenfalls Beruf und Gelegenheit hat, rein wissenschaftliche Objekte dem Verständnis seiner Schüler nahezubringen. ... Nur bei so unbeschränkt freier Mitteilung der Wissenschaft kann in der Jugend jene heilige Ehrfurcht vor den Werken des Geistes erwachen, welche die festeste Schutzmauer gegen jegliche Roheit und die sicherste Gewähr einer freien bürgerlichen Ordnung ist.« <sup>20</sup>

Obwohl »die ultramontane und die pietistische Partei ... eine totale Niederlage« mit eigenen restriktiven Formulierungen in den Beratungen erlebten, <sup>21</sup> wie Diesterweg mit einiger Zufriedenheit notiert, kann sich der konfessionelle Standpunkt gegenüber der Schule und die Kritik an einem »falsch verstandenen

16 G. Geißler (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Autonomie. Berlin/Langensalza/Leipzig o.J. (1930), S. 3.

17 Ausgewählte Quellen zu Diesterweg und Lattmann ebd., S. 34-46.

18 Reichsverfassung vom 28. März 1849, Abschnitt VI. Die Grundrechte des deutschen Volkes, Art. VI, § 152.

19 Vgl. Diesterwegs Kommentar zur Verfassung und die Erinnerung an alternative Vorschläge in F.A.W. Diesterweg: Die Grundrechte des deutschen Volkes in Betreff der Erziehung und Bildung der Jugend (der Schule). In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht (1849); Ders.: Sämtliche Werke. Band 8, S. 3-9, S. 4.

20 Ebd., S. 4.

21 Ebd., S. 7.

Freiheitsbegriffe«<sup>22</sup> nach 1849 doch deutlich in der Ordnung des staatlichen Bildungswesens behaupten. Die Opposition der Lehrer gegen den Geist der Reaktion überrascht deshalb nicht und die zentrale Frage ist das Problem der pädagogischen Autonomie.

Der Gegner ist dabei zunächst die Kirche: »Kirchenlehre oder Pädagogik?«, so lautet die Alternative in Diesterwegs Formulierung.<sup>23</sup> Der Untertitel seines Beitrags, der eine »Perspektive auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts« eröffnen soll, verdeutlicht aber sogleich, dass es nicht allein um die Lehre und die Doktrinen geht, sondern auch um den Status der Einrichtungen und die Rechte und Kompetenzen der beteiligten Professionen: »Kirche und Schule oder der Kirchenlehrer und der Schullehrer, der Theologe und der Pädagoge«, so pointiert Diesterweg die Kampflinien. Getragen von der Enttäuschung über das Scheitern der Revolution von 1848 und unter Berufung auf den Geist der Verfassung und der Verfassungsberatungen, entwirft Diesterweg hier eine scharfe Kritik der theologisch-kirchlichen Fremdbestimmung des Bildungswesens und ein umfassendes Programm der Autonomie der Schule, der Freiheit des Lehrers und der systematischen Eigenständigkeit einer »selbstständigen Wissenschaft«.<sup>24</sup>

Kämpferisch und bewusst »polemisch«<sup>25</sup>

im Ton, wenn auch in der Stringenz der Argumentation nicht immer eindeutig,<sup>26</sup> kann Diesterwegs Text als ein exemplarisches Zeugnis für die Diskussion des Autonomie-Themas in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gelesen werden. Diesterweg benennt nicht allein die Gesamtheit der Dimensionen des Autonomie-Problems, er führt auch den Begriff ein, der für die Ansprüche der Autonomie-Befürworter charakteristisch wird, und verbindet ihn zugleich mit den standespolitischen Forderungen der Lehrerschaft: Es gehe um die »relative, der Sache entsprechende Selbstständigkeit der Schule, für Befreiung der Schule von der Beaufsichtigung durch Nicht-Sachkenner, für eine tiefer zu begründende und praktischere Ausbildung der Lehrer, für ein auskömmliches Gehalt derselben, für freie Fortbildungsanstalten und freie Vereine der Lehrer«,<sup>27</sup> oder, wie er knapp an anderer Stelle resümiert: Es geht um die »Emanzipation der Pädagogik, nicht bloß als Theorie, sondern auch der Praxis, von der seitherigen Beherrschung durch die Kirchenlehre«.<sup>28</sup>

Diesterweg begründet diesen Autonomie-Anspruch historisch und politisch, vor allem aber theoretisch, und zwar aus der spezifischen Logik der pädagogischen Arbeit und damit aus der qualitativen Differenz der Berufe der Menschenbeeinflussung: »Theologen und Pädagogen sind Gegensätze« (S. 433), und zwar »in den Sachen« (S. 435) wie in den Theorien. Eine »theologische Pädagogik« gäbe es so wenig wie eine »pädagogische Kirchenlehre« (S. 432); denn beide stehen »in unversöhnlichem Widerspruch zueinander« (S. 438). Diesterweg charakterisiert die Dimensionen dieses

Diesterweg: Kirchenlehre oder Pädagogik? A.a.O., S. 385; vgl. Ders.: Die theologisch-pädagogische Beschränktheit und Anmassung (1853). In: Sämtliche Werke. Band 10, S. 346-365.

22 So die in Würzburg verabschiedete Denkschrift der katholischen deutschen Erzbischöfe und Bischöfe vom 14. November 1848 (in: F.A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke. Band 8, S. 477-478, S. 477, Anm. 52). Die Bischöfe beanspruchen zugleich für die Kirche »jetzt wie früher die unbeschränkte Freiheit der Lehre und des Unterrichts sowie der Errichtung und Leitung eigener Erziehungs- und Unterrichtsanstalten im weitesten Sinne als dasjenige Mittel ..., ohne welches sie ihre göttliche Sendung wahrhaft und in vollem Umfange zu erfüllen außerstande sein würde«.

23 Vgl. F.A.W. Diesterweg: Kirchenlehre oder Pädagogik? Perspektive auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts (1852). In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 9, S. 375-472.

24 Dazu auch F.A.W. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen <sup>5</sup>1875, S. 205 und dort auch die Kritik einer »theologisierenden Pädagogik« S. 282, Anm.

25 »Polemisch gegen den Absolutismus der Willkür und Gnade ... gegen den Absolutismus der von Menschen gemachten Kirchenlehre«, vgl. F.A.W.

26 Diesterweg räumt selbst ein: »Mein Aufsatz gleicht einem Chaos, ich habe es nicht ändern können.« Vgl. Ders.: Kirchenlehre oder Pädagogik? A.a.O., S. 455.

27 F.A.W. Diesterweg: Wie es mir erging oder Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs (1851). Ders.: Sämtliche Werke. Band 9, S. 22.

28 F.A.W. Diesterweg: Kirchenlehre oder Pädagogik (1852). Ders.: Sämtliche Werke. Band 9, S. 392, Nachweise aus dieser Abhandlung künftig in Klammern im Text.

Widerspruchs in scharfer Dualisierung der wechselseitigen Doktrinen und Praktiken, gegründet vor allem auf die unterschiedlichen Konzepte von Natur, Vernunft, Bildung und Erziehung, der Funktion der »alten« und der Aufgabe der »neuen Schule« und der Auffassungen von Gesellschaft und Kultur, letztlich auch aus einem anderen Verständnis der Religion und ihrer Rolle in der Schule.<sup>29</sup> »Freie Selbstbestimmung« wird zu seiner Leitformel (S. 399), die »gemeinsame Erziehung aller Kinder des Volkes« jenseits der Differenz der Kirchen und Konfessionen ist sein Programm (S. 412), und auch für die religiöse Erziehung soll der Lehrer, nicht der Kirchenmann verantwortlich sein, kontrolliert allein von der »pädagogischen Gesinnung«. »Die Schule«, so sein Fazit, »gehört dem Staate (dem öffentlichen, allgemeinen Leben)« (S. 470), nicht der Kirche oder partikularen Lebensgemeinschaften. Aber Diesterwegs idealer Staat ist ein liberaler, nicht etwa der gegebene preußische, und insofern ist der Kampf gegen die Kirche zugleich ein Kampf gegen die »Stillstands- und Reaktionspolitik« (S. 443).

In der weiteren Diskussion der Zeit wird von den Befürwortern der »relativen Selbstständigkeit« der Pädagogik den Diesterwegischen Argumenten kein neues hinzugefügt (und auch die konservative und kirchliche Abwehr von Autonomie instrumentiert sich nicht neu). Allerdings sind die Argumente nicht mehr so polemisch und trennend, wie sie bei Diesterweg formuliert waren. Lattmann, der als erster die »Autonomie der Pädagogik« begrifflich fixiert hatte, sieht das Recht in »der Wahl und Behandlung des Bildungstoffes« als ein abgeleitetes Recht, mit dem »Staat und Kirche gestatten«, dass die Pädagogik ihrer eigenen Arbeit nachgeht. Es ist für ihn zwar »ein Prüfstein eines guten Staates und einer guten Kirche, ob sie es über sich vermögen, der Schule ihre gebührende Freiheit und Ruhe zu lassen«, aber auch »Prüfstein einer rechten Pädagogik, ob sie sich in den beschiedenen Grenzen ihrer Aufgabe zu halten, die Pflichten

dieser Aufgabe aber auch mit Festigkeit vertreten mag.«<sup>30</sup>

Solche Selbstbescheidung im Diskurs über die Autonomie und Freiheit der Pädagogik gilt bis 1914 unter Lehrern nicht generell, stärkere Autonomie-Forderungen werden aber auch nicht allein von linken oder liberalen Lehren vorgetragen. Nach wie vor wird die Freiheit der pädagogischen Arbeit und der Schule gegenüber dem Staat auch nachdrücklich von strikt kirchlich gebundenen Pädagogen, wie schon 1848 von den katholischen Bischöfen, beansprucht. Der rheinisch-bergische Schulmann F.W. Dörpfeld hat mit seiner scharfen Kritik der »drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung« diese konservativ-kirchliche Kritik des staatlichen Schulmonopols und der Bürokratisierung der Schule vielleicht am schärfsten vorgetragen.<sup>31</sup> Sein Ziel ist die »freie Schulgemeinde«, freilich »auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate«. Diese Autonomie-Forderung akzeptiert also selbst auferlegte kirchen- und staatspolitische Grenzen; von den demokratischen Verhältnissen, wie sie etwa in den USA der Zeit zu finden waren, sind sie denkbar weit entfernt, wie bereits ein liberaler Zeitgenosse Dörpfelds, der spätere Marburger Philosoph F.A. Lange, in einem Brief an Dörpfeld scharf betont.<sup>32</sup> Die zentralen Differenzen sind dadurch bezeichnet, dass Lange davon ausgeht, »dass wir eine freie Kirche nicht haben« und zugleich nachweist, dass Dörpfeld die zentrale Bedingung einer freien Schule, nämlich eine legitimierte Staatsverfassung, in ihrer Bedeutung für die Schule und die freie Trägerschaft der Schule gar nicht erkennt.

Langes Analysen werden damit in der scharfen Kritik der Schule und ihrer Stellung im obrigkeitlichen Staat (wenn auch nicht im liberalen Staatsverständnis) den Argumenten zur Freiheit der Schule vergleichbar, die von

29 In tabellarischen Übersichten fasst er die Gegensätze zusammen, vgl. Ders.: Kirchenlehre oder Pädagogik? A.a.O., S. 425f.

30 K.A.J. Lattmann 1860, S. 254.

31 F.W. Dörpfeld: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung, nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform (1869), hrsg. von A. Reble. Bad Heilbrunn 1961.

32 Vgl. F.A. Lange: Über Politik und Philosophie. Briefe und Leitartikel 1862-1875, hrsg. und bearb. von G. Eckert. Duisburg 1968, Brief an Dörpfeld vom 4.12.1863, S. 123ff.

Vertretern der liberalen Lehrerschaft und von solchen Pädagogen vorgetragen werden, die der Sozialdemokratie wenn auch nicht angehören, so doch nahestehen. F.A. Dittes bekämpft insofern – wie Dörpfeld und in der Nachfolge eines liberalen Theoretikers von Schule, Staat und Lehrerschaft wie Carl Mager<sup>33</sup> – neben der Bürokratisierung der Schule die starke staatliche Intervention und die kirchliche Aufsicht gleichermaßen.<sup>34</sup> Eduard Sack, Lehrer und Publizist, aus der Schule wegen staatskritischer Texte und Agitationen entlassen, sieht die Schule seiner Zeit nicht als frei, sondern in ihrer Praxis »im Dienste gegen die Freiheit« missbraucht.<sup>35</sup> Seine – wie Dittes' – Autonomieforderungen gehen noch von der Prämisse aus, dass es bei entsprechender Verfassung ein harmonisches Verhältnis zwischen Schule und Staat geben könne und die Freiheitsproblematik der Schule und des Lehrers geklärt seien, wenn erst der liberale Staat eingerichtet oder die sozialistische Umwälzung der Verhältnisse vollzogen ist.

Im Kontext reformpädagogischer Schulkritik und schulischer Alternativen wird dagegen von einzelnen Autoren schon vor 1914 eine systematische Differenz von Schule und Staat, aber auch von Schule und bürokratischer Organisation angenommen. Zwar sind die deutschen Reformpädagogen in ihrem Autonomieverständnis nicht so radikal wie z.B. der russische Dichter und Alternativpädagoge Leo Tolstoj,<sup>36</sup> aber auch hier findet sich nicht allein das Plädoyer für die Rechte des Kindes und die autonome Logik einer Er-

ziehung, die der Natur der Heranwachsenden folgt, sondern gelegentlich auch die staatskritische Begründung der Forderung einer »freien Schule«.<sup>37</sup>

Solche radikalen Autonomieansprüche gelten dem herrschenden pädagogischen Milieu als »revolutionär« oder gar als »anarchistisch«,<sup>38</sup> denn die Schule, sagt selbst der philosophisch distanzierte Beobachter Friedrich Paulsen, der durchaus die kirchliche Schulaufsicht als »Aufsicht eines fremden Berufsstandes« kritisieren kann, folge in ihrer Entwicklung der Dynamik der Kultur nach, jedenfalls habe »das Bildungswesen keine Eigenbewegung ... sondern (wird) von dem großen Gang der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt«.<sup>39</sup>

Am Ausgang des Jahrhunderts sind deshalb bei aller emphatischen Artikulation der »pädagogischen Freiheit« die Fronten in Erziehungsfragen immer noch unverändert. Im katholischen »Lexikon der Pädagogik« wird zum Begriff »Selbständigkeit« (ein Stichwort Autonomie fehlt) jedenfalls mit Nachdruck die Abhängigkeit der Pädagogik, der Schule und des Lehrers betont: »S.[elbständigkeit] wird auch manchmal für die Pädagogik, die Schule od.[er] gar den Lehrer in dem Sinne verlangt, daß sie von den Forderungen des Staates, u.[nd] der Kirche nicht nur in der Wahl der Mittel, sondern sogar in der Zielsetzung unabhängig sein sollen.«<sup>40</sup> Für den katholischen Lehrerbildner Habrich ist das nur verwerflich, allein als »moderner Radikalismus« und als »Sturmflug gegen das positive Christentum in der Schule« interpretierbar. Der Schule könne jenseits der Methodenfreiheit keine Autonomie eingeräumt werden: »In diesem Punkte können Familie, Staat und Kirche ihr Recht nicht dem Belieben der Lehrer, auch nicht der modernen Erziehungslehre abtreten; sie verlangen mit Recht von der Schule eine Förde-

33 Vgl. K. Mager: Moses und die Propheten. Drei Abhandlungen von W. v. Humboldt, Schleiermacher und Herbart über die Frage, ob es wohlgethan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft – dem Staate – zu überlassen. In: Pädagogische Revue 19 (1848), sowie seinen schon resignativen Rückblick auf die gescheiterte Revolution von 1848/49 bei C. Mager: Vorwort. In: Pädagogische Revue 21 (1849), S. 1-2.

34 Vgl. F. Dittes: Schule der Pädagogik. Leipzig 1901; Ders.: Büro-Pädagogik (1880). In: Ders.: Reden und Aufsätze zur Schulpolitik. Berlin (DDR) 1957, (1878).

35 Vgl. E. Sack: Die preußische Schule im Dienste gegen die Freiheit, S. 93-95. Berlin (DDR) 1961.

36 U. Klemm: Die liberale Reorpädagogik Tolstojis und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik. Reutlingen 1984.

37 Exemplarisch u.a. bei E. Key: Das Jahrhundert des Kindes (1900). Weinheim/Basel 1992.

38 Vgl. F. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1912, S. 173, S. 183.

39 Ebd., Vorwort 1906.

40 L. Habrich: Selbständigkeit. In: A. Roloff (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 4. Band. Freiburg 1915, Sp. 978-982, Sp. 981.

rung der Lebensaufgaben, für die sie selbst da sind.« Ein Vergleich mit der Politik soll schließlich die Widersinnigkeit der Autonomie-Forderung deutlich machen: »So wenig ein Monarch Minister braucht, damit sie die Einführung der Republik vorbereiten, sowenig können Familie, Staat u.[nd] Kirche zugeben, dass die Schulen, die sie unterhalten, ihre Grundlagen untergraben.« Die Schule dulde weder »feindliches Entgegentreten« oder auch nur »eine bloß neutrale Stellung«.

An die Adresse der Lehrer geht der knappe Hinweis: »Wem daraus unbesiegbare Gewissenskrupel erwachsen, der gehört nicht in das Schulamt u.[nd] würde es, falls er darin wäre, aufzugeben haben.«<sup>41</sup> Die Schule, so wird an anderer Stelle systematisch in bezug auf den Lehrer und seine Institution und explizit gegen die »unhaltbare Auffassung« des liberalen Deutschen Lehrervereins erklärt, sei »im Kulturleben« nur »ein dienender Faktor ... Hilfsanstalt für Familie, Kirche u.[nd] Staat u.[nd] nicht wie diese eine ursprüngliche gesellschaftliche Form; deshalb muss sie sich auch in ihrer Wirksamkeit der Abhängigkeit von den genannten Faktoren bewusst bleiben, ... nicht eine vollständige Unabhängigkeit von den Eltern, dem Staate, der Kirche beanspruchen«.<sup>42</sup>

## 2. Autonomiediskussionen in der Zwischenkriegszeit

Die bildungs- und schulpolitische, aber auch die professions- und wissenschaftspolitische Situation der Weimarer Republik ist dadurch gekennzeichnet, dass alle Selbstverständlichkeiten, die z.B. das katholische Milieu noch im Weltkrieg bekräftigt hatte, jetzt problematisiert werden. Die schulrechtlichen Grundlagen finden dabei zwar auf der Basis der Weimarer Verfassung eine andere Interpretation, aber sowohl die Rechte von Staat und Kirche im Bildungsbereich als auch die Autonomie-Ansprüche der Lehrer bleiben kontrovers; zu schweigen von der schon vor

1914 strittigen Geltung der Autonomie der Erziehungs-Wissenschaft.<sup>43</sup>

In den fortdauernden Kontroversen werden nach 1918 die Ansprüche einer »autonomen Pädagogik« aber sowohl im Blick auf die Wissenschaft als auch für die Funktion von Erziehung in der Gesellschaft jetzt auch außerhalb der Pädagogik gesehen und partiell anerkannt,<sup>44</sup> Autonomie wird jedenfalls nicht nur umfassend, sondern auch explizit unter diesem Begriff diskutiert. Im Register des »Handbuchs der Pädagogik« werden 1933 die folgenden Aspekte unterschieden: »Autonomie: der Erziehung ... der Jugend ... der Kultur ... des Lehrers ... der Pädagogik ... der Person ... der Schule ... der Vernunft ... der Volksbücherei ... der Wirtschaft.«<sup>45</sup> Innerhalb der Pädagogik gibt es zugleich erste Versuche einer historischen Rekonstruktion des Themas und Ansätze zu seiner systematischen Ordnung. Vor allem drei Dimensionen werden dabei für das Problem der Autonomie unterschieden: die wissenschaftstheoretische Frage, die gesellschafts- und schulpolitische sowie die gegenstandstheoretisch-systematische Dimension.<sup>46</sup> Die folgende Analyse folgt diesen Unterscheidungen, allerdings ohne extensiv die wissenschaftstheoretische Diskussion aufzunehmen (→ »Erziehungswissenschaft«).

43 Vgl. nur exemplarisch für die These vom »Wesen der eigengesetzlichen Pädagogik« F.X. Weigl: Experimentell-pädagogische Erforschung der Begabungsdifferenzen. Donauwörth 1914, S. 4f.

44 Im protestantischen Diskurs ist der Ausdruck »autonome pädagogische Wissenschaft« schon etabliert; als Vertreter der »autonomen P[ädagogik]« werden freilich, anders als nach 1945/50 (vgl. u. Abschnitt 3.1), jetzt nicht die geisteswissenschaftlichen (dort für Spranger auch »geistespsychologischen«) bzw. Kulturpädagogen genannt, sondern Ernst Kriek und Felix Behrend, vgl. K. Kessler/E. Stern: Pädagogik. In: Religion in Geschichte und Gegenwart, Band 4. Gütersloh 1931, Sp. 855-865, Sp. 856, Sp. 859; vergleichbar argumentiert für eine Traditionslinie von Spranger bis Kriek P. Petersen: Pädagogik der Gegenwart. Berlin <sup>2</sup>1937, S. 140-144.

45 H. Nohl/L. Pallat (Hrsg.): Namenverzeichnis und Sachverzeichnis. In: Dies.: Handbuch der Pädagogik. Ergänzungsband. Langensalza 1933, S. 26f.

46 Vgl. G. Geißler: Die Autonomie der Pädagogik. A.a.O. u. Ders.: Das Problem der pädagogischen Autonomie. A.a.O.

41 Ebd., Sp. 981f.

42 J.J. Wolf: Lehrer an Volksschulen. In: Lexikon der Pädagogik, 3. Band. A.a.O., Sp. 230-234.