

Max Fuchs
Pädagogik als symbolische Form

Max Fuchs

Pädagogik als symbolische Form

Zur theoretischen Grundlegung
der Erziehungswissenschaft
im Anschluss an Ernst Cassirer

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-96848-115-9
eISBN 978-3-96848-715-1

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2024
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung	11
Teil 1: Zur Philosophie der symbolischen Formen	17
2. Ernst Cassirer in seiner Zeit	19
3. Zur Philosophie der symbolischen Formen: Ernst Cassirer	35
4. Eine kleine Zeichentheorie	63
5. Überlegungen zur Bedeutung für die Pädagogik	81
Teil 2: Pädagogik als symbolische Form	85
6. Philosophische Konzeptionen als Grundlage der Pädagogik?	87
7. Pädagogik und Erziehungswissenschaft – eine Skizze	103
8. Pädagogik und die Funktionen symbolischer Formen	115
9. Alltag, Lebensführung und Pädagogik	123
10. Pädagogik im Kontext der verschiedenen symbolischen Formen	129
Teil 3: Zum Subjekt und den Inhalten von Bildungs- und Erziehungsprozessen	135
11. Epochaltypische Schlüsselprobleme, symbolische Formen und Pädagogik	137
a) Demokratie, Kapitalismus und das Problem der Ungleichheit	139
b) Umwelt, Technik, Wissenschaft	153
c) Medien, Gesellschaft, Wirtschaft	166
d) Kunst und Sprache – Kunst als Sprache und Erkenntnis	169

e) Mythos und Religion als Kultur und die Kulturfunktionen	175
f) Gewalt, Krieg, Aggression und das Prinzip der Widerständigkeit	193
g) Zwischenfazit	230
12. Zum Umgang des Menschen mit sich selbst und mit anderen	239
a) Benachteiligung, Diskriminierung, Ausgrenzung	239
b) Zum Umgang des Menschen mit sich selbst: Trans- und Posthumanismus	267
 Schlussbemerkungen	 313
 Literatur	 319

Vorwort

Menschen begegnen der Pädagogik ständig und während ihres gesamten Lebens. Einen Grund dafür findet man in der anthropologischen Tatsache, dass der Mensch auf Erziehung angewiesen ist, weil er von Natur aus nicht mit den für das Überleben notwendigen Fähigkeiten ausgestattet ist: Er muss erst lernen, mit sich und der Welt umzugehen, muss sich Wissen und Verhaltensweisen aneignen, muss sich mit Werten und Normen in seinem gesellschaftlichen Kontext auseinandersetzen, muss eine Haltung zu sich und der Welt entwickeln. Immerhin ist es eine Mitgift der Naturgeschichte des Menschen, der Anthropogenese, dass der Mensch mit der Fähigkeit zum Lernen und einem entsprechenden Bedürfnis, dieses auch zu tun, ausgestattet ist. Der Mensch wird in seinem Lern- und Entwicklungsprozess feststellen, dass er bestimmte Begabungen hat und ihm aber auch bestimmte Dinge schwerfallen. Menschen sind verschieden und verschieden ist daher auch ihr Bedarf an pädagogischer Unterstützung.

Jede Erscheinungsform von Gesellschaft stellt spezifische Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Mitglieder, sie braucht aber auch für ihre Existenzsicherung eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Zuge der Entwicklung der modernen Gesellschaften hat sich daher die Überzeugung entwickelt, dass man die individuelle Entwicklung des Menschen nicht dem Zufall überlassen kann. Es hat sich deshalb – zunächst in Europa – ein sich immer weiter ausdehnendes System von Bildungseinrichtungen, verbunden mit einem wachsenden Bedarf an professionellen Fachkräften, entwickelt. Pädagogik kann daher heute aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: als System entsprechender pädagogischer Praktiken von Menschen, die anderen Menschen bei ihren Lernprozessen helfen, als sich entwickelndes System unterschiedlichster Bildungseinrichtungen für die unterschiedlichen Lebensalter, Menschengruppen, Wissensbereiche und Gesellschaftsfelder, als sich ebenfalls ausdehnende Reflexionsinstanz dieser pädagogischen Praxis. Das Bildungssystem in einer modernen Gesellschaft stellt einen Arbeitsmarkt für eine große Anzahl von Fachkräften dar, die in Fachschulen, Fachhochschulen, Akademien, Betrieben und Universitäten ausgebildet worden sind. Man interessiert sich dafür, welche Kompetenzen in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen notwendig sind, wie diese vermittelt werden können und welche Menschen und gesellschaftliche Gruppen von Bildungsangeboten angesprochen werden sollen. Pädagogik ist daher auch ein Feld

sozialstruktureller Untersuchungen (etwa im Hinblick auf Bildungsungleichheit) und damit auch ein wichtiger Bereich der politischen Gestaltung. Bei all diesen (und weiteren) Anforderungen, Problemstellungen und Fragen ist es bei dem heutigen Verständnis von Wissenschaft normal, dass es Meinungsunterschiede über Lösungswege und – damit verbunden – einen Streit über das Deutungsrecht gibt. Man teilt allerdings weitgehend die Überzeugung, dass reines Erfahrungswissen bei der Beantwortung der anstehenden Fragen nicht mehr genügt. Es wurde daher für all die genannten Bereiche und Fragestellungen eine Vielzahl an Theorievorschlägen entwickelt, die die praktischen Erfahrungen reflektieren, strukturieren und einordnen und die eine Orientierung für die zukünftige Entwicklung geben wollen. Die zunächst nur als Praxis verstandene Pädagogik entwickelte sich daher in den letzten Jahrhunderten zu einer wissenschaftlichen Disziplin. Insbesondere findet sich ein immer weiter ausgebauten Tableau an Vorschlägen zu einer theoretischen Grundlegung dieser Praxis.

Im Folgenden soll dieses Tableau um einen weiteren Vorschlag erweitert werden. Man kann allerdings angesichts der Vielfalt vorliegender Theoriekonzeptionen fragen, ob dieser Versuch notwendig ist. Doch muss man zum einen sehen, dass sich die Gesellschaft, in der pädagogische Prozesse (einschließlich Prozessen der Theorienbildung) stattfinden, ständig verändert, sodass zu überprüfen ist, ob vorhandene Verständnisweisen von Pädagogik und pädagogischen Theorien überhaupt noch angemessen sind. Zum anderen muss man auch sehen, dass Theorien als Element einer wissenschaftlichen Zugriffsweise auf eine bestimmte Praxis bzw. einen bestimmten Gegenstand immer nur ausgewählte Aspekte dieser Praxis bzw. ihres Gegenstandes erfassen können.

Die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer setzt genau an diesem Punkt an und zeigt, welche Vielfalt an Zugangsweisen zur Welt der Mensch in seiner Geschichte entwickelt hat, welche Erkenntnisse die unterschiedlichen Zugangsweisen ermöglichen und wo ihre Grenzen sind. Pädagogik ist in dieser Hinsicht zweierlei: Sie ist zum einen eine spezifische Zugangsweisen zur Welt, so dass man fragen kann, ob sie auch eine symbolische Form im Sinne von Ernst Cassirer ist. Zur Beantwortung dieser Frage wird man genauer betrachten müssen, welche Funktionen die von Cassirer beschriebenen symbolischen Formen im Hinblick auf Weltaneignung erfüllen und ob Pädagogik (in Theorie und Praxis) dies auch tut.

Eine zweite legitime Fragestellung ergibt sich daraus, dass die Pädagogik die Aufgabe hat, zur Entwicklung der Fähigkeit der je individuellen Weltaneignung beizutragen. Insofern symbolische Formen Mittel einer solchen Weltaneignung sind, wird man also feststellen müssen, dass die Unterstützung der je individuellen Aneignung symbolischer Formen eine zentrale Aufgabe der Pädagogik ist.

Es geht also um zwei zu unterscheidende Aufgaben: Bei dem Nachweis, dass es sich bei der Pädagogik um eine symbolische Form im Sinne von Ernst Cassirer handelt, versucht man, Pädagogik in die Philosophie symbolischer Formen einzuordnen, Pädagogik also als Teilbereich der Philosophie zu verstehen. Bei der zweiten Aufgabe, die Philosophie der symbolischen Formen als spezifisches Angebot an die Pädagogik für die Analyse und Beschreibung zu vermittelnder Inhalte zu verstehen, wird die so verstandene Philosophie zu einer Art „Dienstleistung“ für die pädagogische Arbeit. Beide Fragestellungen sind legitim und wurden – wie später gezeigt werden wird – auch schon bearbeitet. Im vorliegenden Text steht die erstgenannte Aufgabe im Mittelpunkt, nämlich Pädagogik als symbolische Form zu verstehen.

1. Einleitung

Der Titel dieses Buches und die Ausführungen im Vorwort legen nahe, dass es in diesem Text darum geht, Pädagogik und insbesondere ihre theoretische Fundierung in einem engen Zusammenhang mit einer speziellen Philosophie, nämlich der Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer, zu verstehen und zu begründen. Es wurde sogar im Vorwort das Ziel angegeben, Pädagogik als symbolische Form zu verstehen, sie also als Teil der Cassirerschen Philosophie in diese zu integrieren. Dieser Ansatz, Pädagogik – neben etwa der Politik – als Teil der (praktischen) Philosophie zu verstehen, hat eine lange Tradition, was man etwa auch daran erkennen kann, dass bis ins 20. Jahrhundert hinein Professuren mit der doppelten Aufgabenstellung, nämlich Pädagogik und Philosophie zu vertreten, eingerichtet wurden.

Diese enge Verbindung von Pädagogik mit Philosophie liegt zunächst einmal nahe. So liegt pädagogischen Konzeptionen ein bestimmtes Menschenbild zugrunde, das sicherstellen muss, dass Prozesse der Bildung und Erziehung überhaupt gelingen können. Damit ist die philosophische Disziplin der Anthropologie angesprochen. Es geht weiterhin um die Festlegung von Erziehungs- und Bildungszielen, sodass Fragen der Ethik und Moral berührt werden. Pädagogische Prozesse finden zudem in sozialen Kontexten statt, die wiederum im Rahmen der Sozialphilosophie analysiert werden. Zudem muss man sehen, dass einflussreiche Bildungskonzeptionen – etwa von Platon oder Wilhelm von Humboldt – in staatstheoretischen Schriften angesprochen werden, sodass auch die politische Philosophie für pädagogische Erwägungen relevant wird. Nicht zuletzt geht es um die Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten und Methoden, deren Beherrschung für das Überleben in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit als notwendig erachtet wird, so dass Theorien und Philosophien dieser spezifischen Bildungsinhalte ebenfalls zu berücksichtigen sind.

Auch im Hinblick auf die universitäre Präsenz der Philosophie ist Pädagogik spätestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts relevant geworden, da die philosophische Grundbildung von (gymnasialen) Lehrkräften einen wichtigen Teil der Ausbildung darstellt („Philosophikum“) – und damit die Legitimität und Existenzberechtigung philosophischer Professuren an Universitäten sicherstellt. All diese Fragen spielen auch in der aktuellen Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle und stehen in einzelnen Bereichen der Erziehungswissenschaft wie etwa der Allgemeinen Pädagogik sogar im Mittelpunkt.

So selbstverständlich also in einer historischen und systematischen Betrachtung philosophische Erwägungen für die Pädagogik sind, so muss man auch zur Kenntnis nehmen, dass es seit einigen Jahrhunderten auch die Forderung nach einer Autonomie der Pädagogik gibt. So wollte man zunächst den Einfluss der Kirche auf die Pädagogik zurückdrängen, was etwa dadurch gelang, dass seit Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend der Staat die Verantwortung für die Aufrechterhaltung pädagogischer Institutionen wie der Schule übernahm. Der Pädagoge und Philosoph Johann Friedrich Herbart (1776–1841) sprach von „einheimischen Begriffen“, über die jeder sich als Wissenschaft verstehende Wissensbereich verfügen müsse und er diskutierte, welches die einheimischen Begriffe einer als Wissenschaft verstandenen Pädagogik sein könnten. Es gab daher stärker werdende Bemühungen, die Pädagogik – verstanden als Erziehungswissenschaft – aus dieser engen Bindung an die Philosophie zu lösen.

Man kann allerdings mit guten Gründen bezweifeln, dass dies in vollem Umfang gelungen ist: Pädagogik, verstanden als Wissenschaft, muss sich notwendigerweise mit Fragen des Erkennens und der methodischen Generierung von Wissen auseinandersetzen. Es geht um eine Überprüfung der Begriffe, des jeweiligen Begriffsgerüsts und der Forschungsmethode. Zudem gibt es nach wie vor pädagogische Konzeptionen, die sich auf philosophische Konzeptionen, wie sie etwa von Kant, Hegel, Husserl, Marx, Adorno, Habermas, Dewey, Popper, Foucault und anderen entwickelt wurden, stützen. So spricht man etwa von einer kritischen, einer transzendentalen, praxeologischen, historisch-materialistischen, kritisch-rationalistischen, phänomenologischen, systemtheoretischen, psychoanalytischen etc. Pädagogik.

Allerdings muss man berücksichtigen, dass gerade das pädagogische Denken nicht darauf verzichten kann, soziale, ökonomische, politische und kulturelle Rahmenbedingungen des Aufwachsens zu berücksichtigen. Es ist also kein Zufall, dass die oben erwähnten staats-theoretischen Konzeptionen von Humboldt oder Platon Bildungsfragen behandeln. Man muss allerdings feststellen, dass nicht alle Philosoph*innen und ihre Adepten in der Erziehungswissenschaft die Forderung von Hegel berücksichtigen, dass ‚Philosophie ihre Zeit in Begriffe‘ fassen solle, Philosophie also auch als Zeitdiagnose verstanden werden kann (vgl. Ollig 1991). Hegel hat sich bei seinen philosophischen Überlegungen an diese eigene Vorgabe gehalten, insofern ein wichtiger Teil seiner philosophischen Arbeit darin bestand, etwa in seiner Rechtsphilosophie eine Theorie der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft vorzulegen, in der auch Fragen der Politik eine wichtige Rolle spielen.

Bei der vorliegenden Untersuchung, bei der erprobt werden soll, ob und inwieweit Pädagogik als symbolische Form im Sinne von Ernst Cassirer verstanden werden kann, genügt es also nicht, die logische Struktur der Cassirerschen Philosophie zu beschreiben und zu überprüfen, inwieweit sie auf die Pädagogik angewandt wer-

den kann, man muss auch gemäß dem Hegelschen Diktum untersuchen, was für eine Zeit es war, die die Philosophie der symbolischen Formen begrifflich erfasste (diese Philosophie ist von Cassirer in den 1920er Jahren entwickelt worden) und ob sie für die begriffliche Erfassung der heutigen Zeit überhaupt noch tauglich ist. Der Hinweis von Hegel, dass Philosophie nicht nur einen Bezug auf ihre jeweilige Zeit hat, sondern auch dem Verständnis dieser Zeit dienen soll, führt zu der Frage, inwieweit die Cassirersche Philosophie dies für die Zeit der 1920er Jahre und dann auch für die heutige Gesellschaft leisten kann.

Reflexionen und Diagnosen der jeweiligen Zeit werden immer dann verstärkt notwendig, wenn man mit krisenhaften Entwicklungen konfrontiert wird. Die Frage ist also, inwieweit Philosophie und dann auch Pädagogik solche Krisen wahrnehmen und wie sie darauf reagieren. Diagnosen von Krisen sind bei gesellschaftlichen Entwicklungen nicht neu, sie begleiten diese Entwicklungen vielmehr spätestens seit Beginn der Neuzeit. Allerdings kann man feststellen, dass ein entsprechender Krisendiskurs seit dem 19. Jahrhundert erheblich an Fahrt gewonnen hat, sodass die Nachfrage nach Erklärungen und Deutungsangeboten zugenommen hat. Entsprechend ist auch das Angebot an Deutungen und Zeitdiagnosen gewachsen, sodass man einen Kampf um das Deutungsrecht zwischen den unterschiedlichen philosophischen Systemen, aber auch zwischen der Philosophie und (zum Beispiel) der Soziologie, der Psychologie oder esoterischen Deutungsangeboten feststellen kann.

Einen Höhepunkt erlebte der Krisendiskurs um die Jahrhundertwende. Sigmund Freud veröffentlicht seine Traumdeutung und fügte mit seiner Psychoanalyse nach Kopernikus (Heliozentrismus) und Darwin (Evolutionstheorie) dem Menschen eine dritte „narzisstische Kränkung“ – so eine Beschreibung von Freud selbst – zu. In der Mathematik fand ein Streit über ihre Grundlagen statt, weil man erkennen musste, dass die theoretischen und logischen Grundlagen keineswegs so widerspruchsfrei waren, wie man es einige Jahrtausende lang dachte. Albert Einstein und später Max Planck veröffentlichten ihre revolutionären neuen physikalischen Theorien und die Rezeption von Schopenhauer und vor allem von Nietzsche spielte eine zunehmend wichtige Rolle in den intellektuellen Diskursen dieser Zeit. Es gab die Katastrophe des Ersten Weltkrieges und die insbesondere von rechten Kräften benutzte Kapitulation („Dolchstoßlegende“), es gab tiefgreifende ökonomische Krisen nach Kriegsende in den 1920er Jahren mit einer bis dahin unbekannten Inflationsrate, doch insbesondere sprach man von einer Kulturkrise, zu deren Bewältigung die unterschiedlichsten Weltanschauungen, Philosophien und Wissenschaften einen Beitrag leisten sollten.

Dies betrifft auch den philosophischen Ansatz von Ernst Cassirer, der meist dem Neukantianismus zugerechnet wird, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein prominenter Ansatz mit seiner Konzentration auf erkenntnis- und wissenschafts-

theoretische Fragen war. Auch Ernst Cassirer erwarb sich eine große Anerkennung mit seinem ersten Hauptwerk, der Geschichte des Erkenntnisproblems.

Spätestens nach dem Ersten Weltkrieg wurde dieser Ansatz jedoch nicht mehr als relevantes Deutungsangebot für die empfundenen vielfältigen Krisen dieser Zeit angesehen. Es ist daher kein Zufall, dass in diesen ersten Jahrzehnten nach der Jahrhundertwende gleich mehrere philosophische Alternativ-Konzeptionen entwickelt wurden, die bis heute relevant sind. So gab es zwar weiterhin Ansätze, die sich auf Kant und Hegel und darüber hinaus auch auf Fichte bezogen, doch entwickelte Edmund Husserl seine Phänomenologie, sein abtrünniger Schüler Heidegger legte seine – zumindest in intellektuellen Kreisen – viel diskutierte Konzeption vor, es entwickelte sich die Analytische Philosophie, Wittgenstein entfaltete seine Wirkung, Schüler von Dilthey hatten einflussreiche Positionen im Bereich der Philosophie und der Pädagogik inne, lebensphilosophische Ansätze und der Existenzialismus hatten eine große Ausstrahlung auf Bereiche auch außerhalb der Philosophie (wie etwa die Künste). Viele dieser Ansätze bezogen sich kritisch auf die gesellschaftliche Entwicklung. Spenglers Buch über den „Untergang des Abendlandes“ wurde zu einem Bestseller, Intellektuelle schürten die Angst vor der Masse, es formierte sich eine „konservative Revolution“ auch als ideologische und politische Vorbereitung des späteren Nationalsozialismus. Der Historiker Fritz Stern (1963) beschreibt dies unter dem Titel „Kulturpessimismus als politische Gefahr“.

Auch die heutige Zeit ist keineswegs arm an Krisen und Krisendiskursen. Bereits vor 30 Jahren veröffentlichte Wolfgang Klafki eine Liste von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, mit denen sich die Gesellschaft auseinandersetzen muss und die auch von pädagogischen Konzeptionen berücksichtigt werden müssen. Wenn es also darum geht, Philosophie in der Nachfolge von Hegel in die Verantwortung dafür zu nehmen, ihre Zeit in Begriffe zu fassen, wird man auch im Hinblick auf die Frage nach der Aktualität der Cassirerschen Philosophie fragen müssen, ob diese überhaupt in der Lage ist, die von Klafki vorgestellte und zu erweiternde Liste von epochaltypischen Schlüsselproblemen zu erfassen und möglicherweise sogar Lösungsvorschläge anzubieten.

Einige dieser Schlüsselprobleme wie etwa das Umweltproblem wurden zwar in den 1920er Jahren noch nicht intensiv diskutiert, obwohl die Menschen unter der Umweltverschmutzung – vor allem in den Großstädten – litten. Immerhin gab es etwa von Walter Rathenau, auf den sich Ernst Cassirer in seinen Überlegungen zur Technik als symbolischer Form bezog, vielgelesene industrie- und kapitalismuskritische Bücher.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Philosophie der symbolischen Formen zumindest so weit rekonstruiert, wie es im Interesse dieser Arbeit not-

wendig ist. Es ist allerdings kein Ziel dieser Arbeit, eine erneute Deutung der Cassirerschen Philosophie vorzunehmen, da es aus meiner Sicht nicht die Aufgabe der Pädagogik ist, philosophische Grundlagenforschung zu betreiben. Immerhin kann man feststellen, dass sich seit etwa 30 Jahren die philosophische Debatte über Ernst Cassirer erheblich intensiviert und ausdifferenziert hat, sodass bestenfalls Cassirer-Spezialisten einen Überblick über die Forschungsliteratur haben. Ergebnis dieser Auseinandersetzung mit Ernst Cassirer ist eine Liste von Funktionen, die symbolische Formen erfüllen. Im zweiten Teil gehe ich darauf ein, inwieweit Pädagogik diese Funktionen erfüllt und ob sie daher als symbolische Form verstanden werden kann.

Der dritte Teil befasst sich mit Inhalten von Bildungs- und Erziehungsprozessen sowie mit Problemen und Herausforderungen bei der Realisierung des je individuellen Projekts des guten Lebens.

In den letzten Jahren habe ich – in lockerer Anlehnung an die Liste epochaltypischer Schlüsselprobleme von Wolfgang Klafki – einige Studien zu Einzelproblemen vorgelegt. Auch habe ich schon vor einigen Jahren Versuche unternommen, die Philosophie der symbolischen Formen für meine pädagogischen Zwecke zu erschließen. Im vorliegenden Text stütze ich mich auf diese Arbeiten.

Teil 1:
Zur Philosophie der symbolischen Formen

2. Ernst Cassirer in seiner Zeit

Überblick

Ernst Cassirer wurde am 28. Juni 1874 in Breslau geboren. Er besuchte dort das Gymnasium, machte sein Abitur und nahm dann zunächst ein Studium der Rechtswissenschaften im Jahre 1892 in Berlin auf. Kurz darauf ging er nach Leipzig, nach Heidelberg und nach Münster, kehrte aber 1894 nach Berlin zurück, wo er unter anderem Vorlesungen von Georg Simmel über Kant hörte. Aufgrund einer Anregung von Simmel wechselte er dann im Jahre 1896 nach Marburg, wo er bei dem prominenten Kant-Forscher und Zionisten Hermann Cohen mit einer Studie über Descartes im Jahre 1899 promovierte. Nach mehreren Ablehnungen gelang es ihm dann, sich mithilfe von Wilhelm Dilthey im Jahre 1906 an der Universität in Berlin zu habilitieren. Er arbeitete einige Jahre dort als – zunehmend beliebter und erfolgreicher – Privatdozent. Anders als viele Intellektuelle (wie überraschenderweise auch Georg Simmel) hat Cassirer eine ablehnende Haltung gegenüber dem 1914 beginnenden Krieg eingenommen. Während des Krieges – Cassirer war aus gesundheitlichen Gründen vom Militärdienst befreit – arbeitete er als Lehrer an einem Berliner Gymnasium, später wurde er für das Kriegspresseamt verpflichtet.

Als Folge des Krieges verlor die Familie Cassirer ihre Unternehmen in Schlesien, sodass auch Ernst Cassirer auf eine berufliche Tätigkeit angewiesen war. Diese ergab sich, als er im Juni 1919 einem Ruf der neu gegründeten Universität in Hamburg folgte. Dort arbeitete er als Philosophieprofessor bis zu seiner Flucht vor den Nazis im Jahre 1933. In Hamburg fand er Zugang zu der für sein Werk bestimmenden Kulturwissenschaftlichen Bibliothek Warburg. Seine Flucht vor den Nazis führte ihn über England und Schweden (er wurde schwedischer Staatsbürger) und zuletzt in die Vereinigten Staaten, wo er kurz vor Kriegsende auf dem Weg zu seinem Seminar an einem Herzanfall starb.

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit die in den 1920er Jahren entwickelte Philosophie der symbolischen Formen „ihre Zeit in Begriffe fasst“, muss man sehen, dass in die Lebensspanne von Cassirer wichtige Epochenumbrüche in der deutschen Geschichte fallen:

„Der 1874 in Breslau geborene Cassirer hatte in seinem Leben gewaltige soziale Umbrüche und politische Revolutionen zu verarbeiten. Er war Zeuge der beiden Weltkriege und musste die Verkehrung der europäischen Kultur in den Faschismus miterleben. Als Jude war er vom Holocaust bedroht.“ (Paetzold 1995, 1)

Cassirer wuchs im Kaiserreich auf, wurde Zeuge der russischen Revolutionen (1904 und 1917), er erlebte den Ersten Weltkrieg, revolutionäre Bestrebungen in Deutschland 1918/19 und schließlich die Gründung und das schmachvolle Ende der Weimarer Republik. Aus der Distanz der Immigration verfolgte er die Entwicklung Nazi-Deutschlands bis hin zum Zweiten Weltkrieg, lebte in Großbritannien, in Schweden und schließlich in den Vereinigten Staaten. Bei seiner Flucht musste er die für einen Philosophen und Geisteswissenschaftler lebenswichtige eigene Bibliothek (bis auf die Gesammelten Werke von Goethe, auf die er nicht verzichten wollte) zurücklassen und war gezwungen, in einer fremden Sprache zu lehren und zu publizieren. Jürgen Habermas sprach von Cassirer als dem letzten Universalgenie des 20. Jahrhunderts. Zu dessen Begabung gehörten ein eidetisches Gedächtnis und die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen. Doch war Cassirer nicht bloß ein Kulturphilosoph, sondern auch jemand, der das Beste der deutschen Kultur repräsentierte und dem daher das Leben außerhalb Deutschlands schwerfiel. In seine Lebenszeit fielen nicht bloß politisch bedeutsame Entwicklungen, die bis heute ihre Relevanz nicht verloren haben, es war auch eine Zeit revolutionärer Entwicklungen in den Wissenschaften und in den Künsten. Einige Erinnerungen an solche Entwicklungen sind hilfreich.

Der Historiker Reinhart Koselleck nennt die Zeit zwischen 1770 und 1830 „Sattelzeit“, weil in diesem Zeitraum Entscheidendes geschieht, das zusammen gesehen werden muss. In ähnlicher Weise kann man auch von einer Sattelzeit sprechen, wenn man den Zeitraum zwischen 1870 und 1930 betrachtet. Dieser Zeitraum erfasst (in Bezug auf Deutschland) das deutsche Kaiserreich, den Ersten Weltkrieg und die Weimarer Republik, wobei sich an deren Ende die Machtergreifung der Nationalsozialisten anbahnt.

In nahezu jeder Hinsicht geschieht in diesem Zeitraum von etwa 60 Jahren Entscheidendes. Man spricht von einer „nervösen Nation“ und entdeckt Nervosität, Neurasthenie und Hysterie als neue Volkskrankheiten. Es ist die Zeit des Imperialismus, wobei der junge Kaiser Wilhelm II. in einen politischen, ökonomischen und militärischen Wettbewerb mit der führenden Weltmacht England eintritt. Es ist eine Zeit, in der Deutschland Kolonialmacht wird (obwohl Deutsche und deutsche Länder schon sehr viel früher an der kolonialen Unterdrückung und am Sklavenhandel beteiligt waren). Deutschland hat sich im Rahmen einer nachholenden Industrialisierung zu einem hochindustrialisierten Land entwickelt, das durch geniale Erfinder, Wissenschaftler und Unternehmer in vielen Bereichen (Chemie- und Elektroindustrie sowie Maschinenbau) an die Weltspitze gelangt ist. Es gibt ein geeintes Deutschland mit Preußen als führender Macht, allerdings ohne Österreich (kleindeutsche anstatt der großdeutschen Lösung). Bismarck ist die entscheidende politische Figur bei dieser Einigung, allerdings wird er später von dem jungen Kaiser entlassen.

Es ist eine Zeit einer lebendigen künstlerischen Entwicklung in allen Kunstsparten, wie man an der dichten Abfolge immer neuer „Ismen“ ablesen kann. Es entstehen neue Medien (Kino, Rundfunk). Um die Jahrhundertwende 1900 werden revolutionäre, aber auch verstörende Einsichten in der Physik (Einstein), in der mathematischen und logischen Grundlagenforschung (Cantor, Hilbert, Russell und Whitehead und viele andere) und in der Psychologie (Freud) veröffentlicht. In Russland entwickelt sich eine revolutionäre Situation, die später zur Machtergreifung der Kommunisten führt. Internationale politische Spannungen führen zum Ersten Weltkrieg, der als erster moderner Krieg gilt. In der Kaiserzeit entwickelt sich rechtes nationalistisches Denken; Antisemitismus und Rassismus gelten als salonfähig.

In dieser Zeit werden bis heute maßgebliche philosophische Konzeptionen entwickelt (Neukantianismus, Lebensphilosophie, Existenzialismus, Phänomenologie und in ersten Ansätzen auch Analytische Philosophie). Der einflussreichste Philosoph und Pädagoge der Kaiserzeit ist Wilhelm Dilthey, dessen Schüler nicht bloß eine hervorgehobene Rolle in der Zeit der Weimarer Republik spielen, sondern der mit seinen Schülern und deren Schülern bis in die heutige Zeit im Rahmen einer „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ wirksam ist.

Das Deutsche Kaiserreich

Es hat sich eingebürgert, im Anschluss an Eric Hobsbawm von dem 19. Jahrhundert als dem „langen Jahrhundert“ zu sprechen. Man setzt den Beginn mit der Französischen Revolution und sein Ende mit dem Ende des Ersten Weltkriegs an, sodass das Jahrhundert von 1789 bis 1918 andauerte.

Offensichtlich ist dies eine lange Zeit, in der die Industrialisierung, die in England ihren Anfang genommen hat, nunmehr auch die anderen europäischen Länder und insbesondere Deutschland erfasst und in jeglicher Hinsicht (sozial, ökonomisch, kulturell und politisch) prägt.

Eine spezielle Grundfrage der deutschen Geschichte ist in diesem Jahrhundert die Frage der nationalen Einigung. Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation endet 1806, sodass die Habsburger, die immerhin fast 400 Jahre die deutschen Kaiser stellten, nur noch in Österreich herrschten.

Bekanntlich hat Bismarck nach dem deutsch-französischen Krieg eine kleindeutsche Lösung, also unter Ausschluss etwa von Österreich und unter der Dominanz von Preußen, gewollt und realisiert. Die Hohenzollern übernahmen – ohne Euphorie und große Wertschätzung – die deutsche Kaiserkrone. Die Dominanz des Königreichs Preußen ergab sich dadurch, dass Preußen militärisch, von der Größe seiner

Bevölkerung und seines Landes her, mit Abstand das größte deutsche Land war. Die Personalunion in der Leitung der Regierungen des Reiches und von Preußen blieb bis hin zum Machtantritt der Nationalsozialisten erhalten.

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, detailliert die politische, soziale, Wirtschafts- und Kulturgeschichte Deutschlands nachzuzeichnen. Hierzu gibt es inzwischen eine Reihe von zuverlässigen und umfangreichen Gesamtdarstellungen auf der Basis unterschiedlicher geschichtswissenschaftlicher Positionen (Nipperdey 1990, Wehler 1995 oder Winkler 2002). In dem kultur- und erziehungswissenschaftlichen Interesse des vorliegenden Buches bietet es sich an, bei der Vorstellung einzelner ausgewählter und für unseren Themenkomplex relevanter Aspekte der historischen Entwicklung verstärkt auf Darstellung der Geschichte der Bildung und Erziehung zurückzugreifen (etwa Tenorth 2000).

Aufgrund der bedeutsamen Rolle von Preußen ist es wichtig, auf die liberalen preußischen Reformen am Beginn des 19. Jahrhunderts hinzuweisen. Man muss nur daran erinnern, dass Wilhelm von Humboldt kurzzeitig ein hohes Amt in der preußischen Regierung innehatte, in dem er wirkungsvoll seine neuen humanistischen Vorstellungen von Schule und Universität hat Realität werden lassen.

Preußen verfügte über eine gut ausgebildete Staatsbürokratie, es gab aufgrund der Staatsreligion des Protestantismus gute mentale Voraussetzungen für den Aufbau einer blühenden Wirtschaft.

Allerdings ist der Ruf von Preußen in der Folgezeit ein strittiges Thema. Denn die Reformorientierung wurde recht bald zugunsten einer restaurativen Position, einer nach wie vor bestehenden Dominanz eines reaktionären Adels und insbesondere aufgrund rückwärtsgewandter Monarchen abgebrochen. Viele sprechen davon, dass das wilhelminische Kaiserreich in dieser Form eine erhebliche negative Erblast dieser preußischen Entwicklung übernommen hat.

Man sieht das kaiserliche Deutschland stark durch Militarismus geprägt. Insbesondere Wilhelm II wollte Deutschland zu einer Weltmacht ausbauen, man fühlte sich zu kurz gekommen bei der Verteilung von Kolonien und suchte nunmehr militant seinen „Platz an der Sonne“. Der Hamburger Historiker Fritz Fischer vertrat die (kontrovers diskutierte) These, dass in diesem Vormachtstreben auch die Ursache für die Entfesselung des Ersten Weltkrieges zu finden ist. Die mentale Enge einer solchen Untertanengesellschaft wird etwa in den Romanen von Heinrich Mann („Professor Unrat“ bzw. „Der Untertan“) eindrucksvoll dargestellt.

Thomas Nipperdey (1991) widerspricht einem solch pauschalisierenden Bild der wilhelminischen Gesellschaft. Seiner Ansicht nach war diese nicht nur eine Untertanengesellschaft, sondern sie war eine dynamische Leistungsgesellschaft,

eine Gesellschaft der kulturellen Liberalität, eine regional ausdifferenzierte Gesellschaft, eine Gesellschaft vielfältigster Reformbewegungen, eine politisch-kritische Gesellschaft, eine Gesellschaft politischer Veränderungen.

In ökonomischer Hinsicht erlebte das Land eine enorme Konjunktur. Zwar lebte der größte Teil der Bevölkerung immer noch von der Landwirtschaft, doch gab es auf der Basis des Wirtschaftsliberalismus eine ökonomische Blüte mit erfolgreichen Erfindern, Ingenieuren, Wissenschaftlern und Ökonomen, wobei erfolgreiche Wirtschaftsführer all diese Merkmale in einer einzigen Person verkörperten.

Auch das Bildungssystem modernisierte sich. Kaiser Wilhelm II berief 1890 eine nationale Schulkonferenz ein, wobei es ihm gelang, das Monopol des zu einer reinen Paukschule verkommenen humanistischen Gymnasiums zu brechen, das Promotionsrecht für Technische Hochschulen einzuführen und die Abiturberechtigung für Oberrealschulen mit einem naturwissenschaftlich-mathematischen Schwerpunkt durchzusetzen. Auch Dieter Hessling, die Hauptfigur in dem Roman *Der Untertan*, ist promovierter Chemiker und erfolgreicher Unternehmer, aber eben auch Untertan und seinem Kaiser hörig.

Einem unbegrenzten Ausbau des Bildungssystems stand allerdings die Gefahr der sich entwickelnden Arbeiterbewegung entgegen. Gegen Ende des Jahrhunderts übernahm die Sozialdemokratie den klassischen Slogan von Francis Bacon: Wissen ist Macht. Es ging um den Kampf für eine gute allgemeine Bildung für alle und um den Abbau des Bildungsprivilegs für einen kleinen Teil der Bevölkerung, das die Ungleichheit in der Gesellschaft zementiert. In der Tat wiesen konservative Kritiker einer zu offensiven Bildungspolitik sehr deutlich auf diese sozialdemokratische Gefahr gebildeter Arbeiter hin.

Insbesondere in der Zeit um die Jahrhundertwende spielte der Krisendiskurs eine starke Rolle. Man sprach von einer Krise der Moderne, einer Krise der Gesellschaft, einer Krise der Wissenschaften. Im Hinblick auf Deformationen bei der Entwicklung von Subjekten ist es der neue Begriff der Nervosität, der dem Zeitalter seine Bezeichnung liefert. Man litt unter den Folgen einer raschen Industrialisierung, einer Verschmutzung der Städte, einer Verdichtung der Bevölkerung in den Ballungszentren und einer gnadenlosen Ausbeutung (trotz der oft betonten, aber letztlich rudimentären Sozialgesetzgebung von Bismarck).

Mit der Soziologie entstand ein eigener Wissenschaftsbereich, der diese Probleme der modernen Gesellschaft analysierte. Mit Tönnies, Max und Alfred Weber, mit Sombart und Simmel gab es bedeutende Intellektuelle, die in systematischer Weise die Strukturen der modernen Gesellschaft analysierten.

Die Analysen dieser ersten bedeutenden Soziologengeneration sind durchweg kritisch. Simmel sprach später davon, dass die Seele nicht mehr Herr im eigenen Hause sei. Max Weber sprach von dem stählernen Gehäuse und von einer durch die Entwicklung der modernen Industriegesellschaft verursachten Entzauberung der Welt. Der Sozialdemokrat Tönnies brachte den Begriff der Gemeinschaft ins Gespräch, der später in der Weimarer Zeit zu einem Leitbegriff im rechten Denken wurde.

Man nahm die verheerenden Auswirkungen der entstehenden modernen Industriegesellschaft auf das Subjekt näher in den Blick. Man thematisierte, inwieweit dieses Subjekt überhaupt in der Lage sei, die gesellschaftlichen Dynamiken zu verarbeiten. Sigmund Freud veröffentlichte 1905 nach ausführlichen Studien zur Hysterie mit seiner „Traumdeutung“ ein viel diskutiertes Buch, das den Weg zur Tiefen-Analyse der Psyche der Menschen zu eröffnen beanspruchte.

Friedrich Nietzsche und dessen philosophischer Vorgänger Schopenhauer wurden nach dem Tod Nietzsches zu viel gelesenen Autoren. Man weiß, dass der spätere Nobelpreisträger Thomas Mann, der als junger Schriftsteller am Anfang des 20. Jahrhunderts den Roman „Die Buddenbrocks“ veröffentlichte, sich intensiv mit Schopenhauer, später mit Nietzsche und dann auch mit dem bekannt werdenden Dostojewski befasste.

Die deutschen Wissenschaften eilten von Triumph zu Triumph, was den britischen Autor Peter Watson (2010) zu seiner historischen Darstellung dieser Triumphe unter dem Titel „German Genius“ veranlasst hat.

Allerdings führten die Erfolge in den Einzelwissenschaften auch zu neuen Grundlagenproblemen. Die Forschungen von Albert Einstein stellten die bisherige Unhinterfragbarkeit der Newtonschen Physik infrage. In der Mathematik ergaben sich rund um die Jahrhundertwende immer neue Grundlagenprobleme, etwa bei der Frage der Widerspruchsfreiheit ihrer Theorien, wobei an deren Lösung wiederum prominente deutsche Forscher wie etwa David Hilbert an führender Stelle arbeiteten.

Das Erfolgsmodell naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden sollte nunmehr auch mit Erfolg auf das Geistesleben und die Kultur übertragen werden, wogegen sich Wilhelm Dilthey, der prominenteste Philosoph des Kaiserreiches, wehrte. Er lehnte eine solche Übertragung positivistisch-naturwissenschaftlicher Methoden auf Fragen des „Seelenlebens“ ab und entwickelte das Konzept der Geisteswissenschaft mit einer eigenen geisteswissenschaftlichen Methode (Hermeneutik; „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“). Es entstand – wie oben bereits erwähnt – ein kritischer Diskurs über die Masse als neuer sozialer Erscheinung, zunächst auf der Basis des französischen Arztes Gustave le Bon.

Die Zeit um die Jahrhundertwende war eine Zeit vielfältigster Reformbewegungen. August Nitschke und andere (1990) beschreiben diese vielfältigen Bewegungen unter der Überschrift „Der Aufbruch in die Moderne 1880–1930“. Es geht um die Entstehung von Industrielandschaften und Großstädten, um Fragen der Massengesellschaft, einer neuen Körperkultur, um die Triumphe der Technik. Allerdings wuchs auch die Kritik an dieser entstehenden Moderne und an der von der Industrie geprägten Kultur.

Insbesondere thematisierte man die die Deformationen des Individuums, sodass sich fast alle Reformbemühungen damit beschäftigten, wie diese Deformationserscheinungen am Individuum vermieden oder repariert werden könnten. Man wollte zurück zur Natur, man wollte ein gesünderes Leben, man entwickelte neue kulturelle Ausdrucksformen, man träumte aber auch von einem mittelalterlichen und dörflichen Idyll, wo sich solche kulturellen Deformationsprozesse noch nicht gezeigt hatten. Dies war auch der Boden für die von Hermann Glaser (1985) eindrucksvoll thematisierte Spießbürgerideologie.

Ich will an dieser Stelle lediglich daran erinnern, dass das Wilhelminische Kaiserreich auch die Zeit war, in der vielfältige Konzeptionen der Reformpädagogik entwickelt wurden, die sich um dieses Problem deformierender Subjektentwicklungen rankten.

- Die Reformpädagogik ist dabei eine absolut heterogene Erscheinung, sodass gelegentlich infrage gestellt wurde, ob es überhaupt legitim ist, eine Überschrift wie „Reformpädagogik“ zu wählen, weil dieser Begriff eine Einheitlichkeit und Homogenität suggeriert, die es in der Realität nicht gegeben hat. Der Erziehungswissenschaftler Herman Nohl (1970) suggeriert eine solche Einheit pädagogischer Reform-Bewegungen als Fortführung dessen, was er in einer anderen Publikation „Deutsche Bewegung“ nannte.
- Bezieht man den Begriff der Reform auf eine Kritik an dem jeweils vorhandenen Schul- und Erziehungssystem, so kann man die Geschichte pädagogischer Ideen problemlos als Geschichte von Versuchen schreiben, die die jeweilige pädagogische Praxis, so wie sie sich seit dem 17. Jahrhundert an dem sich langsam ausdehnenden öffentlichen Schulsystem zeigt, zum Teil recht hart kritisierten. Solange es Schulen gibt, gibt es den Wunsch, die jeweils vorhandenen Schulen zu verändern und zu reformieren. In einem engeren Verständnis spricht man allerdings von einer Reformpädagogik rund um die Jahrhundertwende 1900, weil man andere Vorstellungen von Kindheit und Jugend und von organisiertem Lernen durchsetzen will. Es entwickelt sich ein Mythos von Kindheit und Jugend.

Solche Initiativen gab es nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen Ländern wurden entsprechende reformpädagogische Konzeptionen entwickelt. Dabei war die weltanschauliche Basis solcher Konzeptionen unterschiedlich. Allerdings gab es einige Leitlinien, die sich im Einklang mit der gängigen Kulturkritik befinden. Es ging um romantische Vorstellungen von Gemeinschaft, man ging gegen die Dominanz des rein Kognitiven vor, es gab den Topos der Ganzheitlichkeit. Dabei beanspruchten Vertreter der Reformpädagogik nicht bloß eine Reform der Pädagogik im engeren Sinne, sondern sie hatten durchaus eine Gesellschaftsveränderung mit den Mitteln der Pädagogik im Sinn:

„Die Pädagogisierung der Schule (oder der Sozialarbeit, des Jugendgefängnisses, der beruflichen Qualifizierung) ist die genuine Leistung und der neuartige Anspruch der Reformpädagogik. Dieser Anspruch verweist zugleich auf die Risiken des reformpädagogischen Programms: Wenn nicht nur das soziale System zur pädagogischen Lebenswelt, sondern die Gesellschaft selbst zum pädagogisierten System gemacht werden soll, dann verfällt die Pädagogik in den übersteigerten Anspruch der Experten, die das spezifische Gesetz ihres Handelns zum allgemeinen Gesetz der Gesellschaft machen wollen. Pädagogisierung der Gesellschaft ist daher die Verfallsform des pädagogischen Programms.“ (Tenorth 2000, 216)

Es könnte sein, dass den Menschen, die im heutigen Deutschland leben, die Zeit von 1870 bis 1918 sehr weit entfernt erscheint. Doch ist diese Zeit vielleicht näher, als man denkt. Mein Großvater war Jahrgang 1879. Er hat nicht bloß am Ersten Weltkrieg teilgenommen, sondern er war am Ende dieses Krieges knapp 40 Jahre alt. Das bedeutet, dass er entscheidende Sozialisationserfahrungen in diesem Kaiserreich erfahren hat, die ihn geprägt haben. Er war – zumindest bis zu dem Tod von Cassirer – dessen Zeitgenosse.

Auch die Geburtsjahrgänge anderer Akteure, die während der Weimarer Republik, während der Nazizeit und dann auch in der jungen Bundesrepublik aktiv wurden, sind interessant. Hitler ist Jahrgang 1889, Eduard Spranger ist Jahrgang 1882, Herman Nohl ist Jahrgang 1879.

Die beiden Letztgenannten waren nicht nur nach dem Zweiten Weltkrieg einflussreiche Erziehungswissenschaftler, sie gehören zudem zur Generation der akademischen Väter von den Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, die nicht nur prägend für die westdeutsche Erziehungswissenschaft nach dem Kriege waren, sondern die – wie etwa am Beispiel der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki oder an den Überlegungen von Klaus Mollenhauer zum Zusammenhang von Ästhetik und Pädagogik zu sehen ist – bis in die Gegenwart hinein als hochrelevante Theoretiker gelten können.

Auch die heute einflussreiche Philosophengeneration – man denke etwa an Jürgen Habermas, der zu der sogenannten Flakhelfergeneration (also den Jahrgängen rund um 1930) gehört – wurde von Intellektuellen geprägt, die in der hier betrachteten Zeit wesentliche Sozialisationserfahrungen machten.

Dies gilt auch für Künstlerinnen und Künstler. Richard Hamann und Jost Hermand (1972 ff.) haben in ihrer fünfbandigen Kulturgeschichte Deutschlands die „Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart“ (so der Titel) untersucht, wobei die Überschriften der verschiedenen Bände deutlich machen, dass die zu dieser Zeit entwickelten künstlerischen Ausdrucksformen bis heute nichts an Aktualität verloren haben: Man betrachtet ihre Bilder, man liest die entsprechenden Romane oder Gedichte, man schaut sich die zu dieser Zeit entstandenen Theaterstücke an und hört die entsprechende Musik (es handelt sich um die Gründerzeit, den Naturalismus, den Impressionismus, den Jugendstil, den Expressionismus). Man zieht ihre Romane zu Rate, um diese Zeit besser verstehen zu können. Zudem sind die meisten Größen aus der Literatur (aber auch aus anderen Kunstsparten) mit zeitdiagnostischen Essays präsent (man schaue sich die entsprechenden Werke von Musil, Broch, Döblin, Thomas und Heinrich Mann, von Hoffmannsthal und anderen an).

Man kann also feststellen, dass die hier betrachtete Zeit sehr viel lebendiger und aktueller ist, als man möglicherweise zunächst gedacht hat. Sie hat in allen Gesellschaftsfeldern Spuren im kollektiven und kulturellen Gedächtnis hinterlassen.

Dies gilt auch für Themen, Positionen und Begründungszusammenhänge im Bereich des rechten Denkens, das insofern im Zusammenhang des vorliegenden Textes relevant ist, als es eine gewisse Affinität bis hin zur aktiven Unterstützung bei Vertretern des intellektuellen Lebens mit der „Konservativen Revolution“ und dem rechten Denken gibt. Dieses rechte Denken reagiert im Kontext einer sich ausbreitenden Kultur- und Zivilisationskritik und den vielfach formulierten Sehnsüchten nach einer Rückkehr zu einer vermeintlich besseren „guten alten Zeit“ auf die ausgesprochen dynamische Entwicklung in der Zeit des Kaiserreiches.

Es gab eine dynamische Entwicklung im Bereich der Technik und Wissenschaften, es gab sie aber auch im Bereich des Sozialen. Die Arbeiterschaft organisierte sich und es gab führende Vertreter eines sozialistischen Denkens, beginnend etwa mit den Frühsozialisten in Frankreich, über Karl Marx und Friedrich Engels bis zu den späteren Theoretikern der sich international organisierenden Sozialdemokratie.

Die etablierte Politik reagierte darauf mit dem Sozialistenverbot, was allerdings auch nicht verhindern konnte, dass das System der inzwischen gut etablierten Arbeiterbildungsvereine und anderer Arbeiterorganisationen weiterhin für eine entsprechende Weiterbildung sorgte.

Die Gesellschaft war in Bewegung. Der Begriff der „Bewegung“ wurde zu einem Kernbegriff, um die sozialen und kulturellen Veränderungsprozesse zu beschreiben. Kindheit und Jugend wurden geradezu neu entdeckt und die entsprechenden jugendlichen Vertreter meldeten sich mit ihren Vorstellungen einer anderen Gesellschaftsordnung zu Wort. Es gab in den unterschiedlichsten Bereichen der Künste und der Wissenschaften und der Philosophie zahlreiche Intellektuelle Stichwortgeber und Sinnproduzenten, die den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bewegungen Deutungsangebote machten.

Wie reichhaltig dieses Angebot an fortschrittlichen, emanzipatorischen, revolutionären, reaktionären, esoterischen oder (pseudo-) wissenschaftlichen Konzeptionen ist, kann man etwa an der aufschlussreichen Studie von Brigitte Hamann (1998) über Hitlers Wien und die „Lehrjahre eines Diktators“ (so der Untertitel) erkennen. Hitler beschäftigte sich mit den Rassistheoretikern und Welterklärern, er beschäftigte sich mit sozialistischen Überlegungen ebenso wie mit nationalistischen, er näherte sich den Theosophen an und befasste sich mit seinem Interesse an Architektur und bildender Kunst auch mit den umfassenden Lebensentwürfen, die aus diesem Bereich kamen.

Die Weimarer Republik

Während das Wilhelminische Kaiserreich uns – wie mir scheint: zu Unrecht – weit entfernt scheint, ist uns die Weimarer Republik, also die 14 Jahre zwischen ihrer Gründung im Jahre 1919 und ihrem Ende im Jahre 1933, ausgesprochen nah. In nahezu jeder Hinsicht, also in sozialer, ökonomischer, politischer und kultureller Hinsicht, setzen wir uns ständig zu Weimar in Beziehung. Sprach man früher davon, dass Bonn nicht Weimar sei, so gilt dasselbe heute für Berlin.

Damit ist gemeint, dass die zweite Demokratie, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland entwickelte, ein unglaubliches Maß an Stabilität gezeigt hat. Dies haben vermutlich viele Menschen im In- und Ausland zur Zeit des Zweiten Weltkriegs in dieser Form nicht erwartet.

In der Tat war die Weimarer Republik alles andere als stabil. Alle Charakterisierungen, die man mit ihr in Verbindung bringt, haben eine negative Bedeutung. Sie ist ungeliebt, ungewollt, überfordert, es ist eine Demokratie ohne Demokraten, eine Republik ohne Republikaner, es ist eine aufgezwungene politische Ordnung, für die die Menschen möglicherweise noch nicht reif waren.

Es ist der zu ihrer Zeit überaus prominente Gedanke, dass die für unbesiegbar gehaltene deutsche Armee im Ersten Weltkrieg nur durch einen Dolchstoß bösartiger unpatriotischer Zivilisten im eigenen Land eine Niederlage erfahren musste. Das heißt, dass bereits die Geburt der Weimarer Republik mit einem Makel versehen war.

Auf der anderen Seite erfreut sich diese Zeit in der Wissenschaft eines großen Interesses:

„Die Weimarer Republik gehörte schon bald, nachdem sie untergegangen und damit Geschichte geworden ist, zu dem bevorzugten Gebiet der jungen zeithistorischen Forschung. Sobald eine unabhängige wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Periode möglich war, bemühten sich Historiker und Politologen intensiv, Klarheit über die Entwicklung und die Probleme der ersten deutschen Demokratie zu gewinnen. Inzwischen liegen viele 1000 Titel vor, die kaum noch erfasst, geschweige denn gewürdigt werden können.“ (Büttner 2010, 11)

Mit diesen Worten beginnt die Historikerin Ursula Büttner ihre über 800-seitige Darstellung der Geschichte der Weimarer Republik. In der Tat gibt es keinen Mangel an historischen Darstellungen, sodass es an dieser Stelle genügt, nur einige in unserem Zusammenhang wichtige Entwicklungstendenzen anzuzeigen. Büttner selbst gibt die folgenden Hinweise:

„In diesen Jahren wurden alle sozialen Spannungen und Konflikte, wie sie die schnelle Industrialisierung und Modernisierung Deutschlands mit sich gebracht hatten, verschärft. In der Weimarer Republik musste daher nicht nur eine neue politische Ordnung geschaffen, sondern auch eine zerrissene Gesellschaft wieder integriert werden.“

Es war also eine Riesenaufgabe zu bewältigen, wobei dem offensichtlichen Scheitern in politischer Hinsicht eine Blütezeit in Kunst und Kultur entgegenstand:

„Vierzehn Jahre nur währte die Republik von Weimar, und doch gibt es meines Wissens keine Periode der deutschen Geschichte, die gleichzeitig so reich und so beschränkt, so kühn und so bedrückt, so schöpferisch und so primitiv, so befreiend und so repressiv war. Weimar bot in einer bisher nie dagewesenen Vielfalt ein Kaleidoskop deutscher Möglichkeiten. Daß die politisch schlimmste dieser Möglichkeiten zum traurigen und für die Nation so folgenschweren Ergebnis des Weimarer Experiments werden sollte, daß aus Sicht bekämpfender politischer Vielfalt die stramme Einheit einer ihrem Führer ergebenen Volksbewegung, aus kulturellem Reichtum die verordnete Primitivität wurden, dies alles macht deutlich, daß das Elend von Weimar weitaus mächtiger war als eine Größe.“ (so Kurt Sontheimer in Hoffmann/Klotz 1993, 47)

Sontheimer (ebd.) weist auf zwei politische Determinanten hin, die das kulturelle Leben der Republik bestimmten: die Befreiung des kulturellen Lebens aus den engen Fesseln der Kultur des Wilheminschen Obrigkeitsstaates und – damit zusammenhängend – die Tendenz zu ungebändigter Vielfalt, zum Chaotischen und Widersprüchlichen.

Stabilität und Kontinuität gab es in der Tat kaum in dieser Weimarer Zeit, was man schon an dem immer rascheren Wechsel der Regierungen sehen kann. Diskontinuität charakterisiert die Politik der Weimarer Zeit und diese spiegelt sich ebenso im kulturellen Leben.

Dabei sind die politischen Herausforderungen, die zu bewältigen waren, riesig. Zum einen gab es eine Bevölkerung und insbesondere eine tragende Schicht von Intellektuellen, die zumindest distanziert, zu einem großen Teil jedoch offen negierend der neuen politischen Ordnung gegenüberstanden. Somit war es kaum möglich, die durch eine durchaus fortschrittliche Verfassung vorgegebene Ordnung auch zum Leben zu erwecken. Dies war nach dem Zweiten Weltkrieg in dieser Form nicht der Fall: Zwar gab es auch eine für demokratische Prozesse völlig ungebühte und ideologisch deformierte Bevölkerung, doch gab es in dieser Form keinen Widerstand gegen eine demokratische Grundordnung in der intellektuellen und ökonomischen Elite.

Ein weiteres Problem, mit dem die Weimarer Politiker konfrontiert waren, bestand in einer schwierigen ökonomischen Entwicklung. Parker (2003, 216) spricht von zwei wirtschaftlichen Katastrophen: der galoppierenden Inflation von 1923 und der anhaltenden Depression von 1930 bis 1933. Sicherlich war es eine fehlerhafte und engstirnige Politik auf nationaler Ebene, die mit daran schuld war, dass dieser erste demokratische Versuch auf deutschem Boden misslang. Es waren allerdings auch kaum zu bewältigende Reparaturforderungen der Siegermächte, die dafür sorgten, dass rechte Agitatoren mit ihren Hassreden Erfolg bei der Bevölkerung hatten.

Zudem gab es anders als nach dem Zweiten Weltkrieg eine brutale politische Kultur, die handfeste körperliche und gewaltförmige Auseinandersetzungen zwischen politischen Gegnern einschloss. Alle Parteien hatten ihre jeweiligen Kampfgruppen, die nicht nur die eigenen Parteiveranstaltungen schützten, sondern die auch die Konkurrenzveranstaltungen der anderen Parteien störten.

Die soziale Spaltung der Gesellschaft verschärfte sich, zurückkehrende Soldaten fanden kaum Arbeitsplätze, die Inflation in der Anfangszeit der Republik wirkte sich stark zuungunsten derjenigen aus, die über kein Sachvermögen verfügten. Die Vereinigten Staaten gingen als Weltmacht aus dem Ersten Weltkrieg hervor.

Während die Vereinigten Staaten zunächst einmal nach dem politischen Prinzip agierten, sich nicht in außenpolitische Belange einmischen zu wollen, mussten sie nach dem Ersten Weltkrieg und ihrer erfolgreichen Intervention als Weltmacht anerkannt werden.

In ökonomischer Hinsicht setzte sich das Prinzip des Fordismus durch, der preiswerten Massenproduktion von Konsumwaren. Die zerstörerischen Folgen der Fließbandarbeit für die Persönlichkeit hat Charlie Chaplin in seinem Film „Moderne Zeiten“ (veröffentlicht im Jahre 1936) eindrucksvoll gezeigt.

Ein immer wieder hinzugezogenes Beispiel für diese Entwicklung sind die „Tiller Girls“, eine Gruppe von Frauen, die keine eigene Persönlichkeit mehr hatten, sondern die im Gleichtakt ihre akrobatischen Bewegungen in den populär werdenden Revuetheatern der Weimarer Zeit als kollektive Tanzmaschine zeigten.

Auch in kultureller Hinsicht erzielten die Vereinigten Staaten eine gewisse Hegemonie. Die neuen Medien wie Radio und Film boten neue Möglichkeiten der Massenunterhaltung. Neue Musikformen aus den unterschiedlichsten Ländern wurden populär. Zugleich experimentierte man in Wien im Bereich der elaborierten klassischen Musik ebenfalls mit neuen musikalischen Ausdrucksformen. Hermand/Trommler geben die folgenden kulturellen und ideologischen Strömungen an: expressionistischer Futurismus, Neue Sachlichkeit, die USA als Leitbild technischer Vernunft, das Großstadtleben, die wachsende Vergnügungsindustrie, der Sport als Massenveranstaltung, eine veränderte Einstellung zu Liebe und Sexualität und nicht zuletzt eine beschleunigende Konjunktur völkischer, bündischer und faschistischer Ideologiekomplexe (a. a. O., 35 ff.).

Georg Lukacs (1983) beschreibt auf der Ebene der Philosophie die wachsende Dominanz lebensphilosophischer Ansätze (Simmel, Spengler, Scheler, Heidegger, Jaspers), die letztlich in einer (von ihm sogenannten) präfaschistischen und faschistischen Lebensphilosophie radikalisiert wurden: Klages, Jünger, Baeumler, Böhm, Kriek, Rosenberg.

Auch in der Soziologie und Rechtswissenschaft sieht Lukacs eine liberale Soziologie (Alfred Weber, Mannheim) durch eine „präfaschistische und faschistische Soziologie“ (Spann, Freyer, C. Schmitt) an den Rand gedrängt.

In der Tat verschärft sich auch auf philosophischer Ebene der Kampf der Richtungen. So gibt es zum einen liberal-konservative Philosophen wie Helmuth Plessner oder Ernst Cassirer, die in den 1920er Jahren ihre Hauptwerke vorlegten. Ernst Cassirer wurde sogar zum einzigen jüdischen Rektor an einer deutschen Universität (in Hamburg) gewählt und setzte sich offensiv dafür ein, die demokratische Republik nicht als eine Ordnung zu interpretieren, die von Feinden Deutschlands den Deutschen „wesensfremd“ aufgezwungen worden sei.

Es war allerdings zugleich die Zeit, in der der junge Martin Heidegger seinen Kampf gegen einen Rationalismus etwa im Anschluss an Kant mit wachsendem Erfolg aufnahm und sich später explizit für den Nationalsozialismus stark machte.

Auch in der Pädagogik bereiteten insbesondere Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (im Anschluss an Wilhelm Dilthey) den Boden vor, auf dem antidemokratisches und antiliberales Gedankengut gedeihen konnte.

Allerdings sollte man die verschiedenen Ebenen unterscheiden. Ebenso wie im Kaiserreich muss man Intellektuellendiskurse (Gangl/Raulet 1994) unterscheiden von dem, was in der breiten Bevölkerung wirksam wurde.

Aber auch hinsichtlich der breiten Akzeptanz hatten rechte antidemokratische Positionen bessere Karten, weil sie offenbar das Spiel mit der Emotionalität der Menschen besser beherrschten. Sofern es Fürsprecher für eine Republik gab, so wie etwa Thomas Mann, der sich von seiner anfänglichen antipolitischen Haltung aus seinem Buch „Betrachtungen eines Unpolitischen“ Anfang der 1920er Jahre abgewandt hat, dann handelte es sich lediglich um sogenannte Vernunftrepublikaner, die weniger mit Herzblut für die Republik eintraten, sondern dies eher aus Gründen einer politischen Rationalität taten, die wiederum kaum die Herzen der Menschen erfassen konnten (Wirsching/Eder 2008).

Zudem gab es verwirrende Koalitionen, die einer klaren Aufteilung in Rechte und Linke, in Republikaner und Anti-Republikaner, in Verfechter der Moderne und Vertreter der Tradition, entgegenstanden. So spricht etwa Wolfgang Eßbach (in Wirsching/Eder) von „feindlichen Brüdern“ bezieht sich auf die zum Teil intensiven Kommunikationen zwischen Jünger und Bloch oder zwischen Lukacs und Schmitt.

Es gab freundschaftliche Beziehungen zwischen dem liberal-konservativen und demokratischen Theodor Litt auf der einen Seite und Eduard Spranger, der in seinem Werk vieles dafür getan hat, dass rechte Positionen akzeptiert werden konnten. Es gab also „die sich überlagernden, sich kreuzenden und sich vermengenden intellektuellen Strömungen“ (Gangl/Raulet 1994, 11), die einer nachträglich getroffene säuberlichen Ordnung in eine Gruppe, die sich um Volk, Gemeinschaft, Nation, Organismus, Entscheidung und Antiliberalismus lagert, und eine Gegengruppe, die wiederum Rationalismus, Liberalismus, Republikanismus und Moderne vertritt, widerspricht.

Die bereits bei dem Blick in die Verhältnisse des Kaiserreiches festgestellte verwirrende Vielfalt unterschiedlichster Positionen setzt sich also in der Weimarer Zeit fort.

Gesellschaftliche Krisen und die Reaktionen von Pädagogik und Philosophie – einige Hinweise

Der Begriff der Krise gehört zu den Begriffen, die man bei der Beschreibung der hier thematisierten Zeitabschnitte am häufigsten verwendet. So schreibt Ulrich Herrmann (in Berg 1991, 148 ff.) über die Krise der Bildung:

„Am Beginn unserer Epoche steht zum einen die radikale Kritik an Schule und Unterricht als Mittel der Klassenherrschaft, der Unterdrückung, der Dressur der Masse der Heranwachsenden als Kanonenfutter (...) und der

Privilegierung weniger aus der Schicht der Besitzenden und Gebildeten. Zum anderen wurde diese Epoche eingeläutet durch eine radikale Kritik an ebenjener Bildung der sogenannten Gebildeten: Sie sei ‚keine echte, den ganzen Menschen durchdringende und veredelnde Bildung‘ mehr, sondern bloß noch ‚Besitz geistiger Güter‘.“ (a. a. O., 148)

Und weiter:

„Nietzsches ‚Unzeitgemäße Betrachtungen‘ sind in mehrfacher Hinsicht ein Schlüsseldokument für die Krise der Bildung im Kaiserreich: Sie artikulieren einen Überdruß und eine Verheißung; sie begründeten den Jugendmythos und den Führerkult; sie geißelten die Verfallsgeschichte der Bildung (durch Nationalismus und Utilitarismus, durch Sozialisierung und Trivialisierung, durch den Mangel an Muße und die Zunahme an Geschwätz), und sie inspirieren den großen Aufbruch – aber wohin eigentlich?“ (149)

Es ging um eine Sinnkrise, um neue Orientierungsprobleme, um Probleme mit der individuellen Lebensführung. Zudem gab es einen vehementen Streit zwischen Vertretern des traditionellen Humanistischen Gymnasiums und der Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der Mathematik und Naturwissenschaften auch als Basis der sich entwickelnden Industriegesellschaft. Der erste Weltkrieg hat an diesen Krisendiagnosen nicht nur nichts geändert, sondern sie noch verschärft. So schreibt Heinz-Elmar Tenorth (in Langewiesche/Tenorth 1989):

„Die entscheidenden Impulse, Themen und Aufgaben pädagogischen Denkens (in der Zeit der Weimarer Republik; M. F.) entstammen dem gesellschaftlichen Transformationsprozess, der auch für die Erziehung und Bildung nach 1918 die alten Gewissheiten des Obrigkeitsstaates destruiert.“ (112)

Und weiter:

„Gegenüber den durch Krieg und Revolution, Republikgründung und Demokratieversuch herbeigeführten Veränderungen regierte das Bewusstsein einer tiefen, epochalen Krise, im bürgerlichen Selbstverständnis gepaart mit Trauer über die Auflösung traditioneller Werte, bei der Avantgarde mit Distanz zur bürgerlichen Gesellschaft und der Kritik alter Fortschrittsannahmen. Prospektiv stand neben dieser Krisendiagnose aber die Erneuerung des Idealismus und die Überzeugung, dass die Krise zwar nicht durch das neue politische System oder die Parteien bewältigt werden kann, dass aber gesellschaftliche Leitbilder, von Eliten erzeugter, popularisierter und von einem Staat jenseits der Parteien verbürgter Sinn die Lösung der Krise sein könnte. Auf diesem Hintergrund gewannen Erziehung und Bildung unabschätzbare Bedeutung im zeitgenössischen Denken.“ (112)

Vor diesem Hintergrund war es also nicht mehr der auf Erkenntnistheorie fokussierten Neukantianismus, es waren auch nicht die empirische Soziologie oder die exakte Philosophie:

„Gegen die methodisch strenge Analyse machten die einführend-denkenden Geisteswissenschaften Karriere, und die Lebensphilosophie wurde zur Mode der Zeit. Sogar in der Wissenschaft, zum Beispiel der Psychologie, hatten Ganzheitslehren Konjunktur, und auch okkulte Disziplinen, zum Beispiel Anthroposophie und Theosophie, fanden breite Anerkennung.“ (113)