

1 Einleitung

Dass man mit „Bildung“ zunächst den Menschen und in der Folge „die Welt“ „zum Besseren hin“ verändern könne und müsse, ist spätestens seit der Aufklärung ein weithin akzeptierter Topos „modernen“ abendländischen Denkens. In den letzten Jahrzehnten und im Besonderen in und nach den ersten beiden Dekaden des 21. Jahrhunderts ist dahingegen der Gedanke nicht mehr von der Hand zu weisen, die Dynamiken der globalisierten und digitalisierten Welt veränderten „die Bildung“ – Bildungsformen und -inhalte – weit mehr als umgekehrt; ob „zum Besseren“, sei hier dahingestellt. Gewiss kann dieses Diktum nur eingeschränkte Geltung beanspruchen, da eine entsprechende Bildung und Ausbildung es den Akteuren dieser Dynamiken erst ermöglicht haben, ihre Rolle einzunehmen und auszuüben. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass „Bildung“ ganz offensichtlich, von der Vermittlung gewisser kultureller Grundtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen usw. – einmal abgesehen, keine genuine inhaltliche Substanz besitzt: Was in einer historischen Epoche als „bildungsrelevante“ Inhalte angesehen wird, ist von der „Welt“ und ihren Zwecken bestimmt, in der Bildung betrieben wird, nicht von Bildung aus sich selbst heraus.

Wir leben in einer Zeit, in der „Bildung“ ein immer höherer Wert zugeschrieben wird.¹ In den modernen, von Globalisierung und Digitalisierung geprägten Gesellschaften gilt sie zunehmend als unabdingbar. Wird dabei im öffentlichen Diskurs nahezu ausschließlich auf fachliche bzw. beruflich verwertbare Qualifikationen abgehoben, ist „Bildung“ doch eng verwoben mit „Erziehung“. Nur wer über die Sozialisation im Elternhaus sowie im engeren sozialen Umfeld grundlegende kulturelle Techniken und Praktiken erworben hat, gilt als „bildungsfähig“ und ist daraufhin gehalten, seine Kenntnisse und Fertigkeiten in einer „Karriere“ in den Bildungsinstitutionen laufend zu vervollkommen. So spielen Bildung und Erziehung eine grundlegende Rolle bei der Vermittlung kultureller Fertigkeiten, Techniken und Praktiken – und sind damit buchstäblich „prägend“ im Laufe der menschlichen Psychogenese, menscheits- wie individualgeschichtlich.

Aber wie wirkt sich diese „Prägung“ aus? Aus welchen Faktoren setzt sie sich zusammen? Welche Geschichte hat sie durchlaufen und muss man von dieser Geschichte annehmen, dass sie unsere heutigen Lebensformen und unser Weltverständnis mitbestimmt hat? Zweifellos haben sich die in Bildung und Erziehung thematisierten und konkret eingesetzten Haltungen und Praktiken geschichtlich sehr verändert – etwas plakativ formuliert: vom einst ausschließlichen Lernen am praktischen Beispiel der Erwachsenen bis hin zum, jedenfalls in den sog. „entwickelten“ Gesellschaften, meist *institutionellen* Lernen heute, das darüber hinaus in wachsendem Maße mit der Aufforderung zum „lebenslangen“ Lernen verbunden wird.

Einige buchstäblich epochale Umbrüche in dieser langen Geschichte der Erziehungs- und Bildungsvorstellungen von der Antike bis in die frühe Moderne sollen im Folgenden thematisiert werden. Dabei stehen sie aber nicht (nur) für sich selbst. Vielmehr sollen zwei eng damit zusammenhängende Fragestellungen verfolgt werden:

¹ In der selbst ausgerufenen „Bildungsrepublik Deutschland“ läuft das bildungspolitische Handeln dieser Erkenntnis allerdings beharrlich hinterher; vgl. jüngst Braun et al. 2021.

1. Welche politischen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren stehen hinter diesen Entwicklungen und welche geschichtlichen Umwälzungen erleben sie ihrerseits?
2. Wie beeinflussen diese Entwicklungen, im Zusammenhang mit den genannten Faktoren, die Selbst- und Weltsicht der Individuen, d. h. der Mitglieder der betroffenen politischen und gesellschaftlichen Gemeinschaften – in welchem Sinne und auf welche Weise wirken sie also „psychogenetisch“?

Allgemein geht es darum, wie die (moderne) Psyche in ihrer Genese einerseits von Menschen „gemacht“ wurde, wie andererseits dabei aber das menschliche Handeln bestimmende Hintergrundfaktoren kultureller, sozialer, politischer Art eine grundlegende Rolle gespielt haben. Intendiert ist also keine genuine „Geschichte der Bildung“ oder der „Pädagogik“, schon gar keine vollständige. Thematisiert werden bildungs- und erziehungsbezogene bzw. „pädagogische“ Ideen, Pläne und Praktiken seit der Antike, aber aufgefasst gleichsam als „Symptome“ ihres gesellschaftlichen, kulturellen und geopolitischen Hintergrundes in der jeweiligen Epoche. Die entsprechenden „erzieherischen“ Einstellungen und Praktiken haben direkten Einfluss auf die abendländische Psychogenese genommen und sind auch Ausdruck für die Vorstellungen, welche die jeweilige Epoche vom „Individuum“, vom Menschen bzw. vom einzelnen Menschen hat.

Die Darstellung wird aus räumlichen Gründen vielleicht etwas skizzenartig ausfallen und kann nicht immer ins Detail gehen; das würde den Rahmen dieses Bandes sprengen. Aus den gleichen Gründen wird sie auch nur teilweise bis heute reichen können. Sie endet in „pädagogischer“ Hinsicht mit Rousseau, Wilhelm von Humboldt und Pestalozzi am Beginn der Moderne, in gesellschaftlich-kultureller Hinsicht mit dem Einsetzen des modernen Individualismus, der im Einklang mit der aufkommenden bürgerlichen Weltanschauung die Einzelperson zunehmend selbst für ihr Schicksal verantwortlich macht. „Der ‚neue‘ Mensch“, heißt es bei Nipperdey, bezogen auf die deutschen Verhältnisse am Anfang des 19. Jahrhunderts, „ist nicht mehr eingebunden in Haus und Stand, er gewinnt ‚persönlichen Stand‘; sein Verhalten wird innengeleitet, er plant sein Tun und formt seine Welt, er handelt aus Reflexion und Abstraktion.“ Dieser „neue“ Mensch, im modernen Selbstverständnis vielfach zum „autonomen Subjekt“ deklariert, benötigt, so das zentrale Paradoxon moderner Individualität, in seiner neuen Selbstständigkeit umso mehr Beistand und Unterstützung; „das Leben als erziehende Macht genügt nicht mehr“, der neue Mensch bedarf „der professionellen Erziehung“.² Es war wohl der Soziologe und Pädagoge Emile Durkheim, der Ende des 19. Jahrhunderts diesen Widerspruch erstmals auf den Begriff brachte. „Wie geht es zu, daß das Individuum, obgleich es immer autonomer wird, immer mehr von der Gesellschaft abhängig wird?“³ So fragt er in seiner 1893 erstmals erschienenen Studie *Über soziale Arbeitsteilung*. Die Arbeitsteilung in der sich entfaltenden Industriegesellschaft sei derart hoch entwickelt und ausdifferenziert, dass sie von den einzelnen Individuen nicht mehr überblickt werden könne. Das Individuum sei in dieser Gesellschaft zunehmend abhängig von

2 Nipperdey 1991, S. 451.

3 Durkheim 1893, S. 82.

deren Institutionen, es entwickle sich im gleichen Zuge aber eine Denkweise, die das Gegenteil besage, der „Individualismus.“ Im abschließenden Kapitel 8 wird daran anknüpfend ein Ausblick auf heutige Formen der Individualität und Identität inmitten dieser Spannung zwischen individueller „Autonomie“ und institutioneller und gesellschaftlicher „Formgebung“ versucht.⁴

Damit ist der Rahmen aufgespannt, in dem bis heute pädagogische und erzieherische Pläne und Ziele verortet werden, in dem aber auch die moderne Form der Seele oder des Psychischen ihre Leitlinien findet. Der historische (europäische⁵) Weg bis an den Punkt, an dem gerade in „Pädagogik“ und Erziehung(stheorie) der krasse Widerspruch des modernen Selbstverständnisses zwischen deklariertem Autonomieanspruch und faktischer sozialer Interdependenz und Abhängigkeit zum Ausdruck kommt, soll also Gegenstand dieses Bandes sein. Dabei können aus besagten Gründen nur periodische Schlaglichter auf diesen Weg zum „neuen Menschen“ und den entsprechenden Beitrag von Bildung und Erziehung bzw. ihre kulturellen und politischen Hintergründe geworfen werden. Das betrifft, nach einer begriffsklarenden und thematischen Einführung in diesem ersten Kapitel, die sich mit den Konzepten „Pädagogik“, „Geschichte“ und Geschichtsschreibung nebst Hinweisen zum methodischen Vorgehen sowie „Individuum“ befasst, insbesondere den Umschlag von Vorstellungen der klassischen Antike (Kap. 2) zur christlichen Gedankenwelt und Praxis (Kap. 3) sowie den der bürgerlichen Revolutionierung von Gesellschaft und Staat (Kap. 5 und 6). Dazu gehören auch die Verweltlichung christlichen Gedankenguts und die Herausbildung der europäischen Territorial- und Zentralstaaten (Kap. 4 und 5). Kapitel 7 thematisiert Konsequenzen für die pädagogische Theorie und Praxis im engeren Sinne im Übergang ins 19. Jahrhundert, auch für die Herausbildung der entsprechenden Institutionen im deutschsprachigen Raum, insbesondere Preußen. Kapitel 8 resümiert dann das übergreifende Thema der inhärent problematischen und widersprüchlichen individuellen „Identitäts-Bildung“ in der Moderne.

1.1 Kurze Einführung in die Thematik

Unter „Erziehung“ versteht man gemeinhin die pädagogische Beeinflussung der Entwicklung Heranwachsender. Das Wort „pädagogisch“ kommt aus dem Griechischen; die παιδαγωγική τέχνη, *paidagōgikḗ téchnē*, ist die „Kunst“ oder „Wissenschaft“ der Kindesführung. In dieser Herkunft versteht sich die heutige Pädagogik als Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung von inzwischen vielleicht noch hauptsächlich, aber, Stichwort „lebenslanges Lernen“, nicht mehr ausschließlich Kindern und Jugendlichen befasst.

Jedwede denkbare Bildung wird in einer bestimmten Gesellschaft oder Kultur betrieben und hängt mit den dort vorherrschenden Welt- und Menschenbildern und

⁴ Hier, wie auch in einigen anderen Abschnitten, nehme ich Bezug auf Ausführungen, die sich bereits anderswo finden; vgl. Sonntag 1999.

⁵ „Europäisch“ meint hier den westeuropäischen Kulturkreis und seine Ableger (etwa in den USA). Hiesige Entwicklungen im Bereich von Bildung und Erziehung sind nicht verallgemeinerbar auf eine „universale“ menschliche Psychogenese, die es angesichts der unzähligen verschiedenen menschlichen Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart kaum geben kann. Zur „psychologischen Unvereinbarkeit“ menschlicher Kulturen vgl. Sonntag 2017; zur Bedeutung des Kulturbegriffs für das jeweilige menschliche Selbstverständnis Geertz 1992; zum Kulturbegriff in Anthropologie/Ethnologie Wulf 2013, Kap. 4.

vielen anderen Dingen mehr zusammen, die man als ihren jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontext bezeichnen kann. Dies gilt umso mehr, als Bildung, Ausbildung und vor allem Erziehung auch Praxis sind. Ihre Einsichten und Lehren wie ihre praktischen Interventionen stehen immer in direktem Kontakt mit den sozialisatorischen und edukativen Einrichtungen und Praktiken einer Gesellschaft. Sie beeinflussen diese Praktiken und werden von ihnen beeinflusst. Dieser Zusammenhang ist ohne seine Geschichte nicht zu verstehen. Warum es z. B. überhaupt eine „Pädagogik“ in ihren vielfältigen Erscheinungsformen gibt, bleibt völlig unverständlich, wenn man nicht die Geschichte der Gesellschaften einbezieht, in denen Pädagogik betrieben wird.

Genauso unverständlich müsste bleiben, was in dieser Pädagogik vor sich geht. Die politische, die soziale, ökonomische, kulturelle Geschichte bestimmt den historischen Wandel der Inhalte, Ziele, Methoden usw. von Pädagogik, ebenso wie von Bildung und Erziehung, weitgehend mit. Das Studium nur der Geschichte der Pädagogik reicht daher nicht aus, um die Geschichte der Pädagogik zu verstehen. Erst ihre gesellschaftliche Funktion hat die Pädagogik zu dem gemacht, was sie heute ist, nicht nur die „innerwissenschaftlichen“ Faktoren. Im gleichen Zusammenhang hat sie keinen festen, unveränderlichen Gegenstand, den sie als solchen erforscht wie die Atomphysik die Elementarteilchen. Sondern dieser Gegenstand, der Mensch oder die Menschen, ändert sich mit der Zeit, im Laufe seiner Geschichte.

Das macht es unmöglich, den Erfolg oder jedenfalls die große Verbreitung der Humanwissenschaften wie Psychologie und Pädagogik nur mit ihrer Qualität und mit ihren Entdeckungen zu begründen. Sie sind keine Wissenschaften, die mit der Lampe ins Dunkle leuchten und im Lichtschein etwas objektiv Gegebenes „entdecken“, das ohne ihr Zutun bereits da ist und wovon sie selbst ganz unabhängig sind. Der Zusammenhang ist eher umgekehrt: Erst musste entstehen, was die Pädagogik überhaupt beleuchten *kann*, der Mensch als *Homo educandus*, als zu bildendes bzw. bildungsbedürftiges Wesen, und zugleich als *Homo educabilis*, als überhaupt bildungsfähiges Wesen.

In der Geschichte der Humanwissenschaften kann es also nicht nur um einen simplen „Fortschritt des Wissens“ gehen, wenn das, worüber man Wissen „sammelt“, sich im Laufe der Zeit ändert. Anders als in den Naturwissenschaften sind hier die Subjekte der Untersuchung auch ihre Objekte – Menschen untersuchen Menschen, Menschen sammeln Wissen über Menschen –, und *beide*, Subjekt wie Objekt, verändern sich nicht nur im Laufe der Zeit, sondern beeinflussen sich in dieser Veränderung auch gegenseitig. Die Untersuchung lässt das zu untersuchende „Objekt“ nicht unbeeinflusst: Fängt man erst einmal damit an, die Menschen als Individuen zu betrachten und zu behandeln, dann treibt dieses Vorgehen selbst deren Individualisierung voran, innerhalb und außerhalb der Wissenschaft.

Die Geschichte eines Wissens, dessen Gegenstand sich im Laufe der Zeit verändert, kann man nicht vom Ende her lesen. Man kann nicht heutige pädagogische oder psychologische Sichtweisen in die Geschichte projizieren und mit entsprechenden Mitteln versuchen, das Verhalten der Menschen z. B. im Mittelalter zu erklären. Eine pädagogisch-psychologische Sicht auf die Menschen als Individuen hat immer die Tendenz, den einzelnen Menschen aus all den Zusammenhängen, in denen sein

ganzes Leben steht, herauszureißen und so zu tun, als sei er allein für sich und sein Leben verantwortlich. Noch unter den heutigen, modernen Bedingungen ist es nicht möglich, menschliches Verhalten und Erleben nur mit psychologischen Mitteln und nur unter der Perspektive auf den Einzelmenschen angemessen zu „verstehen“ und zu „erklären“. Das hat im Wesentlichen damit zu tun, dass der Mensch ein zutiefst soziales Wesen ist. Diese Soziabilität ist nicht nur einfach irgendeine seiner Eigenschaften, sondern eine Grundvoraussetzung und -bedingung seiner Existenz. Das fängt bei den Eltern an, ohne die man nicht – jedenfalls noch nicht – auf die Welt kommt, geht zeitlebens weiter bei den bleibenden und den wechselnden Bezugspersonen, die man hat und braucht, und es betrifft auch die vielen Menschen, mit denen man direkt nichts zu tun hat, ohne die man aber in unserer spezialisierten, arbeitsteiligen und warentauschenden Gesellschaft gar nicht überleben könnte. Es ist daher völlig unangemessen, diese soziale Verflochtenheit des Individuums und von allem, was und wie es denkt, sagt, fühlt und tut, auszublenden durch eine Beschränkung auf ein jeweiliges „Ich“. Auf der anderen Seite gilt aber auch, dass in den modernen westlichen Gesellschaften die Menschen sich selbst durchaus „psychologisch“ sehen, verstehen und interpretieren, als für sich selbst verantwortliche Individuen. Und diese verbreitete Sichtweise spielt natürlich eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, das Verhalten und Erleben *heutiger* Menschen zu erklären.

Die Menschen vergangener Zeitalter aber haben *nicht* „psychologisch funktioniert“; ihr Verhalten und Erleben ist nur mit psychologischen Mitteln nicht vollständig zu verstehen noch zu erklären. Es kann schlechterdings nicht psychologischen Regeln und Gesetzen folgen, die sich erst im Laufe der späteren Geschichte herausgebildet haben. Das Handeln eines mittelalterlichen Herrschers, Ritters, Klerikers oder Bauern „psychologisch“ verstehen zu wollen, ist ein absurdes Anliegen, weil dieses Handeln mit „Psychologie“, mit „Ich“ und „Individuum“, wie wir sie kennen, nichts zu tun hat. Es ist gänzlich anders organisiert und folgt ganz anderen Regeln. Damit werden wir uns noch befassen.

Psychologie, Individualität, Subjektivität jedenfalls sind historische Produkte, die nicht zum Menschen immer schon dazugehören, nur weil er Mensch ist, sondern sich im Laufe der Geschichte überhaupt erst herausbilden. Die Frage, wann sie sich herausbilden, warum und auf welche Weise das geschieht, ist die Frage nach den kollektiven historischen Sozialisationsprozessen und nach der Veränderung der Formen von Persönlichkeit, von Individualität und Subjektivität im Laufe der europäischen Geschichte.

Bildung und Erziehung haben also Menschen zum Gegenstand, die immer in bestimmten sozialen, kulturellen und politischen Kontexten stehen und historische Wesen sind, und sie sind selbst bestimmt von der Geschichte der jeweiligen Kultur und Gesellschaft, in der sie betrieben werden. Diese komplexe Konstellation mit doppelten Historizitäten (Geschichtlichkeit der Forschungsobjekte wie der Forschungssubjekte) erfordert einen ähnlich komplexen historischen Ansatz. Als solcher bzw. als entsprechender Orientierungsrahmen soll hier die deutsche Verfassungsgeschichtsschreibung dienen, und zwar nicht die des 19. Jahrhunderts, sondern ihre moderne Variante in der (näheren wie weiteren) Nachfolge des österreichischen Historikers Otto Brunner (1898-1982). Dieser anspruchsvolle Ansatz

kann hier nur grob skizziert werden.⁶ Das Adjektiv „deutsch“ bezieht sich auf den Umstand, dass es sich um eine besonders in den deutschsprachigen Ländern betriebene Forschungstradition handelt, „Verfassung“ meint nicht die geschriebene Konstitution von Staaten, wie etwa das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, sondern den politisch-rechtlichen, ökonomischen und sozialen Zustand eines „Landes“ bzw. Herrschaftsgebietes, sozusagen seine „Verfasstheit“.

Diese Verfasstheit wird „strukturgeschichtlich“ untersucht, und nicht primär „ereignisgeschichtlich“. Ereignisgeschichte als Geschichte von Ereignissen versucht herauszufinden bzw. darzustellen, wie sich Dinge abgespielt haben. Sie berichtet z. B., dass Brutus Caesar ermordet hat. Strukturgeschichte dagegen befasst sich mit den politischen, ökonomischen, sozialen Hintergründen solcher Ereignisse. Sie berichtet uns aus jener Zeit von einer schweren Krise der späten Römischen Republik, die Alleinherrschaften wie die Caesars erst ermöglicht, wogegen sich dann Opposition formiert, die bis zum „Tyrannenmord“ geht. Diese Krise hat eine ganze Reihe von Ursachen. Sie haben alle weniger mit einzelnen Ereignissen zu tun, als mit allgemeineren und dauerhaften, strukturellen Gründen, eben mit der „Verfassung“ oder Verfasstheit der späten Römischen Republik. Dazu zählt z. B. der dauerhafte Konflikt zwischen armen und reichen Schichten und damit zusammenhängend das römische Klientelwesen: Die Adelsgeschlechter binden möglichst große Kreise von Gefolgschaften an ihr jeweiliges Haus, Bauern, Krieger, auch andere, niedere Adlige. Sie werden von den Großen materiell unterstützt und müssen dafür Gegenleistungen z. B. militärischer und politischer Art erbringen. Der politische Begriff der „Hausmacht“ kommt hierher, denn je größer die Gefolgschaft ist, die das adlige Haus an sich binden kann, desto größer sein Einfluss. Anders als vorher in der athenischen *polis* schwelt in Rom ein dauernder Konfliktherd im Inneren des Gemeinwesens, weil die großen Adelsgeschlechter sich fortlaufend untereinander bekämpfen, vor allem beim Kampf um Positionen und Einfluss im Staat. Dieser Staat wird immer weniger gesehen als etwas, das in der Gesamtheit seiner Bürger besteht, und immer mehr als etwas, dessen man sich bemächtigen und sich daraufhin Posten und Reichtümer zuschachern kann; eine Vorstellung, die im klassischen Athen so nicht denkbar gewesen wäre.

Solche strukturellen, überdauernden Faktoren sind das, wofür sich die Verfassungsgeschichte besonders interessiert. Ferner versucht sie, diese strukturelle „Verfasstheit“ von ihren *zeitgenössischen* Bedingungen und Voraussetzungen her zu rekonstruieren und nicht von dem her, wie wir heute darüber denken und urteilen. Wir dürfen nicht mit unseren heutigen Vorstellungen an die historischen Dinge herangehen, sondern müssen versuchen herauszufinden, was sie für die Menschen *damals* bedeutet haben. Ein Beispiel dafür ist bereits der Begriff des Staates. War Rom überhaupt ein „Staat“ im heutigen Sinne? Was wir unter „Staat“ verstehen, ist der als dauerhafte Institution eingerichtete Zentral- und Flächenstaat der Neuzeit mit dem Monopol der Rechts- und Strafgewalt und einer klaren Trennung zwischen öffentlichem und privatem Bereich. Als solcher ist er eine Schöpfung des 17., in Teilen erst des 18. oder gar 19. Jahrhunderts. Wenn wir vom klassischen Athen oder von Rom als „Staat“ sprechen, ist das daher eigentlich problematisch, weil diese Gemeinwesen und Herrschaftsgebilde keine „Staaten“ im heutigen Sinne sind.

6 Vgl. Brunner 1990; Boldt 1990; Schulze 1995.

Solche Probleme gibt es mit vielen Begriffen, die wir umstandslos auf die Geschichte anwenden und so tun, als bezeichne das gleiche Wort in unterschiedlichen Zeitaltern auch das gleiche Stück Realität. Das ist nicht nur bei „Staat“ nicht der Fall, sondern z. B. auch bei dem Wort „Seele“. „Seele“ bezeichnet in unterschiedlichen Epochen keineswegs das gleiche; sie bedeutet heute etwas ganz anderes als im Mittelalter, und im Mittelalter wiederum etwas ganz anderes als bei den alten Griechen. Andersherum werden Aspekte dessen, was wir „Seele“ nennen, in den verschiedenen Zeitaltern mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet. Die alten Griechen z. B. haben mehrere verschiedene Worte für das, was spätere Zeitalter unter dem einen Begriff „Seele“ zusammenfassen. Hier zeigt sich auch ein Problem der historischen Tradierung, also der Übermittlung von Ideen und Vorstellungen über die Zeiten hinweg. Das geschieht in schriftlichen Gesellschaften vorwiegend über Texte aus der jeweiligen Zeit. Wir kennen diese Texte meist in übersetzter Form und nehmen diese Übersetzungen fraglos hin. Beginnt man aber einmal damit, zu überprüfen, was in den Originaltexten steht, wo in der deutschen Übersetzung „Seele“ steht, kann das zu einigen Überraschungen führen. Vor allem in griechischen Originaltexten können an dieser Stelle ganz unterschiedliche Worte stehen, die im deutschen Text dann aber alle nur noch als „Seele“ auftauchen. So z. B. in den deutschen Übersetzungen der *Ilias* und der *Odyssee*, wo wir „Seele“ an Stellen finden, an denen im griechischen Original nicht nur verschiedene Worte stehen, sondern bisweilen auch Worte, die etwas einander Entgegengesetztes bezeichnen, also einen Widerspruch, einen Gegensatz formulieren, der dann im Deutschen völlig verschwindet, weil die gegensätzlichen griechischen Worte hier beide mit „Seele“ übersetzt sind.

Beispiele dafür finden sich in Kap. 2.1; im Moment soll nur deutlich werden, dass auch solche „harmonisierenden“ Übersetzungen zu einem verbreiteten Bild von Geschichte beitragen, das diese mehr oder weniger fließend und kontinuierlich erscheinen lässt, einheitlich über die Zeit hinweg. In diesem Fluss haben die Dinge sich alle bloß entwickelt, sie scheinen aber nie irgendwo überhaupt erst einmal entstanden zu sein. Das erinnert an die alte kirchliche Lehre von der Abstammung des Menschen, die bis ins 19. Jahrhundert hinein besagte, dass alle Menschen, die jemals gelebt haben und leben werden, als Keime bereits in Evas Schoß vorhanden waren – und sich dann im Laufe der Generationen nur noch zu „entwickeln“ brauchten. In diesem Bild einer „Entwicklung“ von etwas, das immer schon da war, taucht nie das auf, was geschichtlich neu entstanden ist, die Revolutionen, die sich in Wirklichkeit ereignet haben, die Revolutionen des Denkens und der Lebensweisen. In diesem Bild von Geschichte gibt es nie etwas wirklich Neues, alles ist nur Entwicklung von etwas, das immer schon da war, und immer verschwindet dabei das, was für uns „fremd“ ist an den vergangenen Zeitaltern, weil wir damit nichts anfangen können und weil es sehr viel bequemer ist, so zu tun, als sei alles immer schon dagewesen und hätte sich im Laufe der Zeiten eben bloß „entwickelt“.

Der französische Philosoph Michel Foucault hat sich bekanntermaßen kritisch mit solchen Geschichtsdarstellungen befasst und ist auf große öffentliche Resonanz gestoßen. Die Historiker befassen sich damit allerdings schon sehr viel länger, und neben der französischen Historiker-Schule der „Annales“, benannt nach einer von Lucien Febvre und Marc Bloch in den 1930er Jahren begründeten Zeitschrift und

Ausgangspunkt der sog. „Mentalitätsgeschichtsschreibung“, hat besonders Otto Brunner früh die Konsequenz gezogen, wir dürften nicht *unser* Verständnis der Dinge der historischen Rekonstruktion zu Grunde legen. Die Frage sei vielmehr, welches Verständnis die damaligen Zeitgenossen von den Dingen hatten. Man habe sich daher in der historischen Arbeit um eine *quellennahe Begrifflichkeit* zu bemühen. Als „Quellen“ bezeichnen Historiker die aus einer Epoche überlieferten originalen Werke. Das sind meistens Texte: Bücher, Aufzeichnungen, Tagebücher, Urkunden, Inschriften, Inventarlisten usw. Man kann zwar auch Kunst- und Bauwerke und ähnliche Dinge als „Quellen“ bezeichnen und auswerten, aber das meiste historische Material besteht aus Texten unterschiedlichster Art. Eine „quellennahe Begrifflichkeit“ soll helfen, den schlimmsten Fehler zu vermeiden, den Historiker begehen können, den *Anachronismus*.

Ein Anachronismus kann z. B. in einem Ritterfilm auftauchen, der im Mittelalter spielt: Alle sitzen in Rüstungen auf Pferden und schlagen aufeinander ein, und plötzlich zeigt sich am Handgelenk eines dieser Ritter eine Armbanduhr. Das ist ein ziemlich grobes Beispiel für einen Anachronismus. Die Anachronismen in (populär-) historischen Büchern sind meistens subtiler und nicht immer leicht zu entdecken, sonst wären sie nicht so verbreitet. Allgemein gesprochen liegt ein Anachronismus immer dann vor, wenn man vergangene Geschehnisse und Zusammenhänge nach den Kriterien und mit den Maßstäben der eigenen Epoche interpretiert. So etwas geschieht öfter, als man denkt, nicht nur im öffentlichen Bewusstsein, sondern auch unter Historikern. Das Mittelalter z. B. ist lange Zeit nur in teils absurden Fehlinterpretationen dargestellt worden.⁷

„Quellennahe Begrifflichkeit“ ist eine der Methoden historischer Arbeit, um solche Fehler zu vermeiden. Bei der Behandlung einer bestimmten historischen Thematik sind möglichst die Begriffe zu verwenden, die damals auch die Zeitgenossen benutzt haben, und es ist darauf zu achten, welche Bedeutung diese Begriffe damals hatten. Wie wichtig das ist, zeigt sich außer bei „Staat“ und „Seele“ z. B. auch am Wort „Krieg“. Bis ins späte Mittelalter hinein bedeutet „Krieg“ keineswegs immer eine militärische Auseinandersetzung, sondern *jede* Form des Streits oder Konflikts, auch z. B. den Streit vor Gericht. Von hier kommt eine Facette des beliebten Bildes vom blutrünstigen Mittelalter, weil lange angenommen wurde, immer, wenn das Wort „Krieg“ in den Quellen auftaucht, hätte man sich wieder einmal die Köpfe eingeschlagen. Man kann also sehr leicht zu falschen Urteilen gelangen, wenn man glaubt, die Worte in den Quellen bedeuteten damals das gleiche wie heute.

Fassen wir zwei wesentliche Punkte des verfassungsgeschichtlichen Ansatzes zusammen, dann haben wir *erstens*: Ausgangspunkt und Grundlage der historischen Betrachtung bildet die *Struktur* oder „Verfassung“ einer jeweiligen Epoche oder der Länder und Regionen, um die es geht, das heißt, die politische oder herrschaftliche, die wirtschaftliche und die soziale Ordnung in dieser Zeit oder in diesem Land. Wir haben *zweitens*, was man *Historizität*, d. h. Geschichtlichkeit im strengen Sinne nennt: Es geht bei der Quelleninterpretation um die „Eigenzeitlichkeit“ (Foucault) dieser Epoche mit ihren eigenen Regeln und Gesetzen, mit *ihren* Vorstellungen vom Menschen und von der Welt; es geht nicht um *unsere* diesbezüglichen Vorstellungen und Ideen.

7 Oexle 1990, 1992, 2013; zur Mittelalter-Karikatur bei Norbert Elias vgl. Sonntag 2000.

Dieser Ansatz wird den methodischen und perspektivischen Hintergrund dieses historischen Abrisses von Bildung, Erziehung und schließlich auch „Pädagogik“ bilden. Man braucht ihn nicht nur für die Interpretation der erzieherischen und pädagogischen Lehren und Praktiken einer Epoche, sondern auch, wenn man wissen will, woher sie kommen und warum sie gerade in dieser Zeit entstehen. Es wird sich zeigen, dass pädagogische, erzieherische usw. Inhalte vor allem davon bestimmt sind, wie in der jeweiligen Epoche das gemeinschaftliche Zusammenleben organisiert ist, d. h.

- die Vorstellungen, die in einer Epoche vom Gemeinwesen herrschen, von Dorf, Stadt, Land und „Staat“, und davon, wie dieses Gemeinwesen aufgebaut ist und welche „Teile“ es hat, also welche Gemeinschaften und welche Institutionen es zu welchen Zwecken gibt – diese Vorstellungen sind bestimmend für die Art und Weise und die Inhalte dessen, was von den Mitgliedern dieses Gemeinwesens erwartet und was ihnen beigebracht wird;
- die Praktiken des Aufbaus und der Aufrechterhaltung der Ordnung eines Gemeinwesens, d. h. seines inneren Aufbaus, seiner Struktur, seiner Organisation, seiner „Verfassung“ – diese Praktiken sind bestimmend dafür, wie die Mitglieder des Gemeinwesens in dessen Ordnung eingefügt werden und an ihr teilhaben („Sozialintegration“).

Bildung und Erziehung werden also nicht als für sich selbst stehend betrachtet, als von der Welt, in der sie stattfinden, unabhängiger Gegenstandsbereich, sondern in ihrer Abhängigkeit von politischen und gesellschaftlichen Strukturen und deren Veränderungen im Laufe der Geschichte. Sie werden gesehen als Teilbereich der in allen Gesellschaftsformen stattfindenden Sozialintegration, der Einbindung der Mitglieder eines Gemeinwesens oder der Mitglieder von Gemeinschaften in dieses Gemeinwesen oder in diese Gemeinschaften. Es geht also wesentlich um die Zwecke von Bildung und Erziehung; wozu werden sie eingesetzt, was sollen sie bewirken, wer setzt sie ein und aus welchen Gründen? Und es geht auch um die Frage, welche sozialintegrativen Vorstellungen und Praktiken „pädagogische“ Effekte haben, ohne „offiziell“ zum „pädagogischen“ Bereich zu gehören, wie z. B. familiäre Erziehung, aber auch „Sozialdisziplinierung“.

Angesprochen werden drei verschiedene, aber eng miteinander zusammenhängende Aspekte, institutionengeschichtliche, sozialgeschichtliche und ideengeschichtliche. *Institutionengeschichtlich* meint die Geschichte des Bildungswesens und seiner Institutionen, wie Schule und Universität. *Sozialgeschichtlich* meint die beteiligten sozialen Gruppen und Schichten, auf Seiten der „Lehrenden“ wie auf Seiten der „Lernenden“, und die Funktionen, die diese Gruppen im gesellschaftlichen Leben ausüben. Ein Beispiel wäre die Frage, aus welchen sozialen Schichten die Lehrenden und die Studierenden an den mittelalterlichen Universitäten kommen und welche Arten von Gruppen und Gemeinschaften sie ihrerseits bilden. *Ideengeschichtlich* meint die Geschichte der Ideen oder Konzepte von Bildung, Ausbildung, Erziehung und Korrektion, d. h. auch die Geschichte der Menschenbilder, die hinter solchen Ideen stehen.

Das Ziel ist keine Geschichtsschreibung der großen Namen, die mit ihrem Zug nur die historischen Heldenbahnhöfe abklappert und sich etwa von Platon über Augustinus zu Comenius und von diesem zu Rousseau bewegt. Sie alle werden ihre verdiente Rolle spielen, aber es wird primär nicht darum gehen, sie und ihre jeweiligen Lehren im Detail zu portraituren. Sondern die primäre Frage wird sein: Woher kommt ihre Art und Weise, pädagogisch zu denken und zu agieren? Wie hängt sie mit der politischen und gesellschaftlichen Ordnung, mit der „Verfassung“ ihrer Zeit zusammen?

Vom Aufbau dieser Ordnung oder „Verfassung“ her sollen die jeweils zeitgenössischen, für Bildung und Erziehung relevanten Lehren betrachtet werden. Es geht aber nicht nur um Theorien, sondern auch um das tatsächliche Handeln und die Verhaltensweisen in Alltag und Lebenswelt, also um die in der jeweiligen Epoche tatsächlich praktizierte „Erziehungswirklichkeit“, wie die Pädagogen das gerne nennen. Pädagogische Theorie auf der einen und pädagogische Praxis auf der anderen Seite stehen dabei nicht immer in Einklang. Für den größten Teil der Geschichte der pädagogischen Bemühungen kann man sogar sagen, dass sie in teils krassem Widerspruch zueinander stehen, immer dort z. B., wo „Pädagogik“ sich nur um die Elite der Gesellschaft gekümmert hat, während der große Rest, etwa in den bauerlichen und handwerklichen Schichten, nur am Beispiel der Eltern gelernt hat, deren Erbe anzutreten selbstverständlich war.

An dieser Stelle wird auch die Historizität von „Pädagogik“ selbst deutlich. „Pädagogik“ bzw. (Aus-) Bildung im spezifischen Sinne entstehen erst dort, wo eine Gesellschaft so komplex geworden ist, dass das zur individuellen Lebensbewältigung notwendige Wissen nicht mehr nur durch den alltäglichen Umgang erworben werden kann, also durch Lernen am Beispiel der Eltern oder anderer Mitglieder der sozialen Gruppe, der man angehört. Das sind Gesellschaften, in denen die Arbeitsteilung, die Differenzierung der gesellschaftlichen Funktionen, so weit vorangeschritten ist, dass einige, viele oder gar alle Menschen einer besonderen Ausbildung bedürfen, um solche speziellen arbeitsteiligen Funktionen überhaupt ausüben zu können. Für diese Ausbildung bedarf es der Vermittlung von Wissen und also auch der „Experten“ für die Wissensvermittlung. Sobald eine Gesellschaft solcher gesonderten Vermittler von Wissen bedarf, um ihre Mitglieder für die Übernahme der gesellschaftlich benötigten Funktionen zu befähigen, kann man vom Vorliegen einer „pädagogischen“ Praxis oder Lehre im engeren Sinne sprechen.

Damit ist „Pädagogik“ von „Erziehung“ abzugrenzen, die im Lebensalltag von Eltern, Verwandten, älteren Gruppenmitgliedern usw. praktiziert wird. Und zugleich wird damit deutlich, dass „Pädagogik“ ein historisches Produkt ist, das erst im Zuge der sog. „Hochkulturen“ und deren Grad der Arbeitsteilung entstand, im europäischen Kulturkreis also mit den alten Griechen einige Jahrhunderte vor Christi Geburt. Hier gibt es z. B. „Lehrer“ für die Kinder und Jugendlichen und einige Philosophen beschäftigen sich mit „pädagogischen“ Problemen. Das Wort selbst kommt ja auch aus dem Griechischen, die *agogē* ist die Leitung, Führung, und das Präfix „päd-“ bezieht sich auf Kind, Kinder bzw. Knabe, Knaben. Die „Pädagogen“ sind die „Knabenführer“, eine Aufgabe, die oft von Sklaven verrichtet wird. Im Sinne eines speziellen Berufs, der sich ausschließlich mit pädagogischen Fragen beschäftigt, gibt es Pädagogen erst seit dem 19. Jahrhundert.

Angesichts dieser ihrer Historizität stehen am Anfang dieses Bandes einige Überlegungen zu den Begriffen „Pädagogik“ und „Erziehung“. Nicht, weil endgültig zu klären sei, worum es sich dabei handelt, sondern um eine Vorstellung davon zu bekommen, was mit „Pädagogik“ gemeint sein kann, wenn man sich mit einer *Geschichte* der pädagogischen Bemühungen befasst, und was man dabei besser *nicht* unter „Pädagogik“ verstehen sollte.

Die weitere Abfolge des Bandes ist chronologisch orientiert; sie beginnt mit der griechischen Antike und bewegt sich von Epoche zu Epoche auf die Gegenwart zu, ohne sie je ganz zu erreichen, denn ihre Einbeziehung – die nicht auskäme ohne auch noch den Blick auf heutige Bildungskontroversen und Problemkonstellationen – würde den Rahmen dieses Bandes bei weitem überschreiten. Die thematischen Schwerpunkte sind dann, grob skizziert:

- Vorstellungen der griechischen und römischen Antike vom Menschen und der Formung und Erziehung des Menschen, zentriert vor allem auf Aspekte, die vom Christentum rezipiert werden und Eingang in die europäische Tradition finden;
- das kirchlich vermittelte und geistlich geprägte Bildungswesen im Mittelalter;
- die Verweltlichung des Bildungswesens und der Bildungsideen seit der frühen Neuzeit einschließlich der europäischen Sozialdisziplinierung;
- die Verstaatlichung und dann die Verbürgerlichung des Bildungssystems und der Ideen vom Menschen;
- schließlich der Beitrag dieser Entwicklungen zur Psychogenese bzw. zur Entstehung heutiger Formen von Individualität.

1.2 Problemgeschichtliche Einführung

Wir alle haben eine Vorstellung davon, worum es sich bei Bildung, Erziehung und „Pädagogik“ *heute* handelt. Wir wissen ungefähr, wovon wir reden, wenn wir über heutige Formen von Erziehung und Bildung reden, über die Institutionen und Personen, die damit befasst sind und die Zwecke, zu denen Bildung und Erziehung betrieben werden – auch wenn unsere Meinungen über konkrete erzieherische und pädagogische Maßnahmen, Institutionen, Praktiken Pläne usw. sehr unterschiedlich sein können.

Aber wie steht es mit Bildung und Erziehung in Europa um 1800 oder in der Renaissance oder gar im Mittelalter? Die damaligen Institutionen und Personen, die mit Erziehung und Bildung befasst waren, die Zwecke, zu denen sie das betrieben, lassen die sich mit den heutigen Zuständen überhaupt vergleichen? Bildung ist heute eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und für jedes einzelne Individuum notwendig, das in diese Gesellschaft integriert werden soll. Im Mittelalter dagegen war Bildung ein Privileg für wenige; die Masse der Bevölkerung konnte weder lesen noch schreiben. Das wurde aber keineswegs als Mangel empfunden, weil die gesamte Gesellschaft und die alltägliche Lebenswelt der Menschen völlig anders strukturiert waren als heute. Weit über 90% der Bevölkerung lebten auf dem Land und waren ihr ganzes Leben lang landwirtschaftlich tätig, jeden Tag und zu jeder Jahreszeit. Viele sind nie über den Umkreis ihres Dorfes hinausgekommen. Wäre da jemand gekommen

und hätte gesagt, Ihr und Eure Kinder müsst jetzt Lesen und Schreiben lernen, man hätte ihn oder sie ausgelacht. Die Kinder waren Arbeitskräfte und wurden auf Feld und Hof dringend benötigt. Sie lernten dort alles, was dafür erforderlich war. Warum hätten sie in eine Schule gehen sollen, die ihnen dafür nichts beibringt?

Die Vorstellungen von Erziehung und Bildung und ihren Zwecken können sich also in verschiedenen Gesellschaftsformen stark unterscheiden, ja sogar widersprechen. Das mittelalterliche Beispiel mit seinen so offenkundig völlig andersartigen „pädagogischen“ Vorstellungen als heute demonstriert die „Geschichtlichkeit“ von Bildung und Erziehung; sie sind Produkte der Geschichte und verändern sich im Laufe dieser Geschichte grundlegend.

1.2.1 „Geschichtlichkeit“

Anachronistisch wie die Armbanduhr im Ritterfilm ist es, mit dem *heutigen* Verständnis von „Erziehung“, „Bildung“ oder „Pädagogik“ in die Geschichte zu gehen und in jeder Epoche nachzuschauen, wieviel es damals von diesem heutigen Verständnis schon gab. Dieses Vorgehen ist in der Wissenschaftsgeschichte sehr beliebt. Die Geschichte der Wissenschaften wird oft als einfache Akkumulation des *heutigen* Schatzes an menschlichem Wissen beschrieben. Dieses Wissen hat sich demnach im Laufe der Geschichte weniger verändert als vor allem vermehrt, und wir heute stehen auf dem Gipfel des über unzählige Generationen hinweg aufgehäuften Berges an menschlichem Wissen. Die *heutigen* wissenschaftlichen Theorien sind der Maßstab, um von hier aus nachzusehen, wieviel vergangene Epochen davon schon „gewusst“ haben. Natürlich haben die immer viel weniger gewusst als wir, so dass das darauf hinausläuft, z. B. dem Hippokrates vorzuwerfen, er habe das Penicillin nicht erfunden.⁸

Natürlich erhebt niemand ernsthaft einen solchen Vorwurf, aber die Logik ist die gleiche: Geschichte als bloßen kontinuierlichen Fortschritt zu sehen und die Vergangenheit an der Gegenwart zu messen. Mit großem Erfolg hat sich gegen diese Auffassung von Wissenschaftsgeschichte Thomas Kuhn gewandt. Sein Buch *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* ist Mitte der 1960er Jahre erschienen und hat zu einer Wende in der Wissenschaftsgeschichtsschreibung geführt. Kuhn sagt, es könne eben nicht darum gehen, „die beständigen, heute noch wertvollen Beiträge einer älteren Wissenschaft zu suchen“, sondern man müsse „die historische Integrität jener Wissenschaft in ihrem eigenen Zeitalter [...] ermitteln.“ Es geht nicht darum, was z. B. die Lehre Galileis für die Physiker heute bedeutet, sondern in welcher Beziehung sie zu den Anschauungen *seiner*, Galileis, Zeit steht.⁹

Was an Galileis Lehre heute noch gilt, so Kuhn, das klären die Physiker selber. Historisch geht es um seine Lehre im Kontext ihrer Epoche, als Teil eines Diskurses, den Galilei und seine Zeitgenossen führten. Es geht darum, was sie in ihrer Epoche bedeutet hat, woher sie kam und wie sie in der Nachfolge Galileis weiterwirkte. Wir verstehen nicht, was Galilei gedacht und gemacht hat, wenn wir ihn nur nach den Kriterien und Maßstäben unserer Zeit verstehen wollen.

⁸ Das Beispiel stammt von dem Medizinhistoriker Karl Rothschuh (1969, Einleitungsteil, S. 31).

⁹ Kuhn 1967, S. 19f.

Das gilt über Galilei und die Wissenschaft hinaus für seine Zeit insgesamt: Wir verstehen diese Zeit und ihre Menschen nicht, wenn wir sie nur nach unseren Maßstäben verstehen wollen. Und für Galileis Epoche gilt das wie für jede andere Epoche. Sie muss in ihrer jeweiligen Eigenzeitlichkeit untersucht werden. Daher Brunners Forderung nach „quellennaher Begrifflichkeit“, und Foucault hat das in den Worten ausgedrückt, man müsse sich damit befassen, wie die den Epochen „eigenen Historizitäten sich nacheinander artikulieren.“¹⁰

Der Begriff der Historizität oder „Geschichtlichkeit“ richtet sich gegen das gängige Bild von Geschichte als kontinuierlicher, nie unterbrochener Entwicklung von der Vergangenheit in die Gegenwart. Dieses Bild vermittelt die Vorstellung eines organischen Wachstums. Die Dinge fangen klein und bescheiden an, sie entwickeln sich immer weiter, werden größer, besser, schneller, komplizierter usw. Geschichte als Prozess wird auf diese Weise analog zur biologischen *Evolution* gesehen. Am Anfang einer Evolutionsreihe steht z. B. das winzige Urpferd; es wächst und wächst im Laufe der Zeit und bildet verschiedene Formen aus, und am Ende dieser Reihe finden wir dann die hochentwickelten heutigen Pferderassen. Dieses Bild ist schon für die biologische Evolution falsch. Sie sieht nur *im Nachhinein* und für den naiven heutigen Betrachter so aus, als sei es dabei kontinuierlich und geradlinig zugegangen: wenn man sie von ihren Ergebnissen her beschreibt, so dass die Natur als zielstrebige Schöpferin erscheint. Die *Evolutionsprozesse* aber, aus denen diese Ergebnisse hervorgegangen sind, waren alles andere als kontinuierlich und geradlinig.

Das gilt um so mehr für die Menschheitsgeschichte, die nicht nur Naturgeschichte, sondern auch Kulturgeschichte ist, Geschichte der vielen menschlichen Kulturen. Hier wird der Entwicklungsbegriff selbst fraglich, denn „sich entwickeln“ heißt letztlich nur, sich zu entfalten, irgendwelche verhüllenden Tücher abzulegen und das zu werden, was man im Verborgenen immer schon war. Man verändert sich zwar im Laufe dieser Entwicklung in mancher Hinsicht, bleibt aber mit sich selbst identisch. Dieses Bild mag auf die Geschichte *eines* Menschen noch zutreffen, auf seine Biographie, in deren Zuge er sich verändert *und* doch auch immer er selbst bleibt. Es trifft aber nicht mehr zu auf die Geschichte der Menschen insgesamt: Hier gibt es dieses eine Subjekt nicht, das durch alle Geschichte hindurch „dasselbe“ bleibt. Zwar hat die Geschichte der Menschheit die menschliche Gattung als Subjekt, aber zunächst nur im biologischen Sinne, nicht im kulturellen: Die menschlichen Lebensformen von den nordamerikanischen Städten bis in den südamerikanischen Regenwald sind extrem unterschiedlich, und sie haben keine „gemeinsame“ Geschichte. Nur normativ kann man alle Menschen unter einen Nenner bringen, indem man ihnen z. B. Menschenwürde und Menschenrechte zuspricht.

Besonders in den Geisteswissenschaften neigt man aber immer noch dazu, sich ein eigenständiges Subjekt in die Geschichte dazuzudenken. Dieses Subjekt ist *der* Mensch im Allgemeinen, von dem alle Menschen, die je gelebt haben, bloße Exemplare sind. Menschheitsgeschichte ist dann Geschichte nicht *der* Menschen, sondern *des* Menschen; in ihr erfüllt sich die menschliche Bestimmung, die menschliche Natur oder der menschliche Geist.

10 Foucault 1981, S. 272.

Solche geschichtsphilosophischen Konstruktionen besitzt man, *bevor* man in die Geschichte geht; man leitet sie nicht aus dem historischen Material ab, sondern interpretiert mit ihnen Geschichte. Aber Geschichtssubjekte wie „der“ Mensch oder „der“ menschliche Geist als Grundlage der historischen Interpretation sind irreführend und gefährlich. Man schneidet die Geschichte aller Menschen auf eine geradlinige Geschichte „des“ Menschen zu, und das geht nur, indem man heutige (typischerweise männliche) Menschen in den „zivilisierten“ westlichen Gesellschaften zum Maßstab macht. Wie bei der gegenwärtigen „Globalisierung“ werden die Maßstäbe *unserer* entwickelten Gesellschaft anderen Zeiten und anderen Kulturen aufgezwungen.

In Wirklichkeit entfalten sich die Menschen im Laufe der Geschichte nicht nur. Sie durchlaufen vielmehr gravierende Veränderungen, auch innerhalb des abendländischen Kulturkreises. Die Menschen der griechischen Antike oder des Mittelalters und ihre Kulturen sind uns fremd und nicht auf Anhieb verständlich. Darüber gehen die großen Geschichten des abendländischen Geistes hinweg. Sie täuschen eine fließende Kontinuität von damals bis heute vor, als befassten sich die damaligen Denker mit den gleichen Problemen wie die heutigen, nur die Lösungen sähen etwas anders aus. In Wirklichkeit denken sie über ganz andere Dinge nach, auch dort, wo sie die gleichen Begriffe verwenden. Die Geistesgeschichte tut so, als seien mit den Namen auch die Dinge selbst damals wie heute die gleichen. So z. B. die „Seele“, lat. *anima*, gr. *psychē*. Es gibt viele Psychologen, die allen Ernstes glauben, der große griechische Philosoph Aristoteles hätte über drei Jahrhunderte v. Chr. das „erste Lehrbuch der Psychologie“ geschrieben,¹¹ mit seinem Werk *Peri psychēs*, ins Lateinische übersetzt unter dem Titel *De anima*, ins Deutsche unter dem Titel *Von der Seele*.

Aber wenn Aristoteles von der Seele spricht, dann spricht er von etwas ganz anderem als jemand im 19. Jahrhundert, in dem die Psychologie als Wissenschaft überhaupt erst entstanden ist. Für Aristoteles ist die Seele eines einzelnen Menschen nur der winzige Teil einer alles Menschliche übersteigenden göttlichen Weltseele. Sie kommt aus den Himmeln herab, wird noch vor der Geburt in das Menschenwesen eingekörpert und verlässt es nach dessen Tod wieder. Die Seele ist Prinzip der belebten Wesen; sie regiert die Aktivitäten aller belebten stofflichen Körper, auch die der Tiere und Pflanzen und sogar die der Himmelskörper, weil diese sich „bewegen“ und daher eine Seele haben müssen.

Im späten 19. Jahrhundert glaubt das niemand mehr. Dort ist „Seele“ nur noch ein anderes Wort für die „Mannigfaltigkeit der psychischen Thatsachen“,¹² wie der Mediziner und Philosoph Wilhelm Wundt sagt, der als Gründervater der Wissenschaft Psychologie gilt. Als hier die Psychologie als Wissenschaft entsteht, da besteht sie ganz explizit darauf, *keine* Wissenschaft von der *Seele* zu sein. Denn alles, was man über die Seele sagen könne, sei Metaphysik, nicht Wissenschaft.

„Die Seele“ hat also Historizität, Geschichtlichkeit. Die verschiedenen Jahrhunderte sagen nicht nur ganz verschiedene Dinge über die eine Seele, vielmehr sprechen sie gar nicht über die gleiche Sache, wenn sie von „der“ Seele sprechen. Für die

11 Pongratz 1967, S. 17; für Schönplflug/Schönplflug 1983, S. 14 nimmt („spätestens“) hier „die wissenschaftliche Psychologie ihren Anfang“. Zur Geschichtsschreibung der Psychologie vgl. Sonntag 1986.

12 Vgl. Sonntag 1988, S. 56.

Griechen ist die Vorstellung einer Seele des *einzelnen* Menschen unabhängig von der alles bewegenden Weltseele ganz unverständlich; uns ist umgekehrt die Vorstellung einer Weltseele gänzlich fremd.

Ein anderes, in gewisser Weise „umgekehrtes“ Beispiel, bei dem wir nicht „zu viel“ über alte Seelenvorstellungen zu wissen glauben, sondern definitiv „zu wenig“ bzw. buchstäblich nichts wissen, ist die Seele bei den Germanen vor der Christianisierung.

Mhd. *sêle*, ahd., as. *sêla*, ae. *sáwol* und auch schon got. *saiwala* sind Wörter mit ganz und gar christlichem Vorstellungsgehalt. Was aber davor lag, die germanische Seelenvorstellung, ist vollständig vom christlichen Gehalt überlagert und vergessen. Es scheint so [...], als habe *saiwala* in heidnischer Zeit die ‚Totenseele‘ bedeutet, das schattenhafte Nachbild des Menschen im Reich der Hel. Erst nach dem Tode wird der Mensch *saiwala*, was – nach allerdings umstrittener Etymologie – ‚die Wallende, Zerfließende, Gestaltlose‘ bedeutet haben könnte. Im Leben aber hat der Mensch – das scheint die heidnische Auffassung – keine *saiwala*. Was im lebendigen Leibe wirkt, ist nach germanischer Vorstellung [...] ahd., as. *ferah*, ae. *feorh*, das etwa ‚Lebenskraft‘ oder konkreter ‚das warme, pulsende Lebensblut‘ bedeutet.¹³

Historizität ist auch hier zweifach im Spiel. Der Historizität unseres Wissens tritt in den Wissenschaften vom Menschen die Historizität des Gegenstandes dieses Wissens zur Seite, die Geschichtlichkeit „des“ bzw. der Menschen und ihrer Institutionen. Das bedeutet u. a., dass man hier keine glatte Fortschrittsgeschichte unterstellen kann, dass wir heute nicht auf dem Gipfel aller Erkenntnis stehen und alles besser wissen als frühere Zeitalter, dass vielmehr alle Epochen ihre eigene Bedeutung haben, die nur aus ihnen selbst heraus zu verstehen ist, und dass sie nicht einfach nur Etappen sind auf dem Weg der Menschheit nach „oben“, zum heutigen Zustand hin. Historizität heißt auch, dass es neben historischer Kontinuität auch historische Diskontinuität gibt, Brüche, Revolutionen, qualitative Veränderungen, in deren Zuge sich buchstäblich die Welt verändert, eine „andere“ Welt wird.

Das hat die Konsequenz, dass man die eine Zeit nicht bruchlos mit den Maßstäben einer anderen Zeit beurteilen kann, und insbesondere die Vergangenheit nicht einfach mit den Maßstäben der Gegenwart. Nehmen wir als Beispiel die Ausübung von Gewalt im Mittelalter. Sind dort nicht Ritter, Grundherren, Adlige durch die Länder gezogen, haben Dörfer und Städte geplündert, die Bauern ausgepresst, mit grausamer Gewalt ihren Besitz gemehrt und sich auch noch gegenseitig umgebracht? Und ist nicht gegen diesen Zustand von Willkür und Unrecht die Entwicklung eines Zentralstaats mit Monopolgewalt und Gesetzgebung, der seine Untertanen gegen Übergriffe schützt, ein unzweifelhafter Fortschritt?

Ja, sollte man meinen. Aber bei näherem Hinsehen ist die Sache viel komplizierter. Beim frühneuzeitlichen Aufbau zentraler Herrschaft *nach* dem Mittelalter ist mehr Blut geflossen als im gesamten Mittelalter selbst. Die einfache Gegenüberstellung:

¹³ Eggers 1986, Bd. 1, S. 213f.; ahd. = althochdeutsch, as. = altsächsisch, ae. = altenglisch, got. = gotisch. Die Ähnlichkeiten mit altgriechischen Vorstellungen zur Zeit Homers sind unverkennbar.

hier der Feudalismus des Mittelalters, also willkürliche Gewalt und Unrecht, dort der Zentralstaat der Neuzeit, also Monopol der Staatsgewalt und Recht, geht an den Verhältnissen im Mittelalter wie in der Neuzeit völlig vorbei. Davon werden wir noch hören, weil diese Verhältnisse auch die pädagogischen Lehren und erzieherischen Praktiken bestimmt haben. Im Moment sei hier nur kurz auf ein besonders berüchtigtes Beispiel für das grausame und unmenschliche Mittelalter eingegangen, die „Heilige Inquisition“ – verantwortlich für Mord und Terror an unzähligen unschuldigen Opfern in den Hexen- und Ketzerprozessen. Aber:

1. Die bei weitem überwiegende Mehrzahl der Opfer fällt nicht in den Bereich der kirchlichen, sondern der weltlichen Inquisition, und deren Karriere hängt eng zusammen mit der Herausbildung der europäischen Zentralstaaten. Das betrifft vor allem die frühneuzeitlichen Hexenprozesse, die gar nicht mehr dem Mittelalter angehören. Sie beginnen parallel zur Herausbildung zentraler Herrschaft und früher staatlicher Strukturen, die mit schweren Unruhen und Kämpfen einhergeht und die Verfolgungen extrem intensiviert.
2. Inquisition kommt von lat. *inquisitio*, das heißt Untersuchung und ist ursprünglich ein neu eingeführtes Verfahren im Kirchenrecht, das der Aufklärung von Tatbeständen jeder Art dienen soll, auch bei Bagatelldelikten. Dazu dienen Zeugenbefragungen, Gewichtung von Zeugenaussagen, die Untersuchung von Tatort und Tathergang usw., als letztes Mittel bei schweren Vergehen auch der Einsatz der Folter in mehreren Stufen, deren erste im Zeigen der Folterwerkzeuge besteht. In der Unzahl stattgefundener Inquisitionsfälle ist die Folter nur bei einem kleinen Bruchteil angewendet worden.
3. Was war eigentlich vorher, welche älteren Rechtsverfahren werden durch die Inquisition ersetzt? Das sind vor allem die Ordalien, die Gottesurteile, wie z. B. die Wasserprobe. Die beschuldigte Person wird gefesselt, in ein Fass gesteckt und in den Fluss geworfen. Ertrinkt sie, hat Gott ihre Schuld erwiesen. Ertrinkt sie nicht, was selten der Fall ist, gibt es zwei Möglichkeiten. Gott hat sie wegen ihrer Unschuld oder aus Gnade errettet. Es könnte aber auch, zumal im späteren Mittelalter, der Teufel gewesen sein. Dann muss sie sterben, gerade *weil* sie die Probe bestanden hat. Ein anderes Gottesurteil ist der gerichtliche Zweikampf, besonders bei adligen Personen. Jede Partei benennt einen Waffengänger, und wessen Mann überlebt, der hat Recht. Eine verbreitete Praxis ist auch das Auftreten von Leumundszeugen. Das sind keine Tatzeugen; sie bezeugen nur den guten Ruf und die moralische Integrität des Angeklagten, der daraufhin freigesprochen werden muss.

Solche Praktiken also werden durch die Inquisition ersetzt. Damit treten an die Stelle von Gottesurteil und Leumund wesentliche Elemente dessen, was noch heute die rationale Untersuchung krimineller Tatbestände auszeichnet. Was ist besser, was ist schlechter? Ist die Inquisition in Wirklichkeit ein Fortschritt in der Geschichte der Menschenrechte? Oder ist es vielleicht naiv, von heute aus solche Fragen zu stellen? Tatsächlich ist die Beurteilung nicht so einfach, wie es beim ersten Hinsehen aussieht, und mit Schablonen wie besser/schlechter, mehr Rechte/weniger Rechte ist hier wenig anzufangen. Man wird der Zeit nicht gerecht, wenn man sie an Maßstäben misst, die für uns heute, Jahrhunderte später gelten.

Brunner hat eine systematische Bearbeitung der Problematik historischen Urteilens bereits in den 1930er Jahren versucht. Er spitzte damit eine Kritik zu, die immer mehr Historiker an der damaligen Geschichtsschreibung hatten. Diese ging zurück auf den Historismus des 19. Jahrhunderts und war orientiert am neuzeitlichen Zentralstaat. Der hat politisch-rechtliche *Souveränität*, d. h. das Monopol der Gesetzgebung und der Ausübung von Zwangsgewalt. Diese staatliche Souveränität gilt unabhängig davon, wer im Staat die Macht hat, ein Alleinherrscher, eine Gruppe (Oligarchie, z. B. Adels Herrschaft) oder ein ganzes Staatsvolk (Demokratie, „Volkssouveränität“).

Der Zentralstaat entsteht in Europa je nach Region zwischen dem 15. und dem 17. Jahrhundert, wurde aber von der Geschichtsschreibung im 19. und 20. Jahrhundert als Maßstab auch für die Verhältnisse im Mittelalter benutzt. Dort gab es jedoch nirgendwo zentrale Herrschaft, was daraufhin als schweres Ordnungsdefizit interpretiert wurde. Nach dem Tode Karls des Großen (814) habe es keine „echte“ Königsherrschaft mehr gegeben, der hohe Adel hätte Königsrechte geraubt und eigene Gewaltherrschaften aufgebaut. Ein bekanntes Beispiel für diese Sicht ist Norbert Elias mit seinem Buch über den *Prozeß der Zivilisation*. Für Elias herrschen im Mittelalter Gewalt und Chaos. Die führenden adligen Schichten sind Räuberbanden, die umherziehen und plündern, brandschatzen und morden, getrieben von blanker Gier nach Macht und Besitz.¹⁴

Gegen solche Zerrbilder macht Brunner zur Ausgangsfrage, wie nicht wir, sondern die Menschen im Mittelalter die Verhältnisse sehen, und was für sie rechtmäßige und unrechtmäßige Gewalt ist. Als Ausgangspunkt nimmt er nicht die moderne Vorstellung vom Staat als Zentralstaat, sondern die Frage, wie sich herrschaftliche Ordnung im Mittelalter selbst darstellt. Dazu misst er die Aussagen der Quellen nicht an dem, was heute gilt, sondern rekonstruiert aus ihnen die Ideen und die Praxis der damaligen Zeit.

Daraus ist eine ganze Forschungsrichtung entstanden. Zu ihren Ergebnissen zählt, dass die neuzeitlichen Vorstellungen von Staat = Zentralstaat und Herrschaft = zentrale Herrschaft auf das Mittelalter nicht anwendbar sind, weil Herrschaft und Ordnung dort ganz anders konstruiert sind. Der König ist nicht nur de facto kein Alleinherrscher, sondern es gibt bis ins späte Mittelalter auch keinen Anspruch auf eine solche Alleinherrschaft. Der König muss alle Entscheidungen mit den großen Adligen beraten. Dieser hohe geistliche und weltliche Adel wird als Gemeinschaft verstanden, die *zusammen* mit dem König das Reich lenkt. Hört der König nicht auf ihren Rat, gibt es Konflikte. Die sind immer als Versuch des Adels interpretiert worden, die Macht an sich zu reißen. Aber in vielen dieser Konflikte geht es um alte, angestammte Rechte des Adels, die der König übergeht oder an sich ziehen will, wogegen der Adel sich wehrt.

Es gibt also im Mittelalter keinen souveränen Staat. Rechte, die wir nur als staatliche Hoheitsrechte kennen, sind aufgeteilt bis hinunter zum kleinadligen Haus- und Grundherrn. Er besitzt Gerichtsrechte und Polizeigewalt über die Angehörigen seines Hauses und über die Hörigen und Bauern, die sein Land bewirtschaften. Er ist kein Haus- oder Grundbesitzer, den der Staat in seinen Rechten schützt, sondern ein Grundherr, der seine Rechte selber schützen muss, auch mit Waffengewalt.¹⁵ Die

¹⁴ Zu Elias' Sicht des Mittelalters vgl. ausführlich Sonntag 2000.

¹⁵ Brunner 1990, S. 252f.

Fehde hat hier ihren Ursprung. Sie gilt heute als Inbegriff mittelalterlichen Unrechts, gehört damals aber zum Recht dazu als einziger Weg, sein Recht durchzusetzen, weil es dafür keine staatlichen Mittel und Wege gab. Inzwischen hat man festgestellt, dass bei fast jedem größeren Konflikt Vermittlungsversuche stattfanden und in vielen Fällen auch zum Erfolg führten, dass also nicht blind drauflosgeschlagen wurde, sondern ausdifferenzierte Techniken zur Konfliktvermeidung existierten.¹⁶

Das Bild vom rechtlos-gewalttätigen Mittelalter ist also in weiten Teilen eine Karikatur. Es kommt aus einer für die Königsherrschaft parteinehmenden Geschichtsschreibung, die mit der Aufklärung beginnt und in ihrer „wissenschaftlichen“ Form aus dem 19. Jahrhundert stammt. Das Beispiel zeigt auch, dass man bei historischen Texten immer darauf achten sollte, aus welcher Perspektive ein Autor schreibt und wie seine Sicht von Geschichte in die Darstellung einfließt. Es gibt hier keine letztliche „Objektivität“; man kann nicht einfach nur herauskriegen, „wie es wirklich gewesen“ ist (Ranke). Das liegt nicht nur an Werturteilen und Interessen der Historiker. Es liegt auch daran, dass wir über viele historische Dinge nur informiert sind durch zeitgenössische Aufzeichnungen, die meist auch wieder ganz besondere Interessen und Werturteile widerspiegeln. Das ist besonders problematisch bei Zeiträumen, über die wir nur durch wenige oder sogar nur durch einen einzigen Autor etwas erfahren. So bei Kaiser Heinrich IV. († 1106), der mit Papst Gregor VII. im „Investiturstreit“ stand, welcher zum berühmten „Gang nach Canossa“ führte. Über Teile aus Heinrichs Leben haben wir Information nur aus den Aufzeichnungen des Mönches Lampert von Hersfeld. Lampert aber ist ein scharfer Gegner Heinrichs und Anhänger des Papstes. Auf dieser Parteinahme basiert seine ganze Darstellung der Ereignisse, und es gibt sehr unterschiedliche Bewertungen des Wirkens Heinrich IV., je nachdem, für wie glaubwürdig man Lampert hält.

Geschichtsschreibung beschreibt also nicht einfach das, was „wirklich gewesen“ ist, sondern ist das Resultat von Interpretationen, ist aktive Konstruktion und Rekonstruktion, keine Sammlung von „Tatsachen“, die man als gegeben hinnehmen muss. Geschichtsbücher bewegen sich immer in einem bestimmten interpretativen Kontext und berichten nicht einfach eine „objektive Wahrheit“. Das gilt auch für die Literatur zur Geschichte von Bildung, Erziehung und Pädagogik.

1.2.2 Geschichtlichkeit von Bildung, Erziehung und Pädagogik

Um sich der Frage zu nähern, was Pädagogik sei, kann man in die Lexika oder Handbücher schauen, in denen wissenschaftliche Disziplinen ihr Selbstverständnis verhandeln. So z. B. das von Dieter Lenzen herausgegebene Handbuch *Pädagogische Grundbegriffe* von 1989. Der Artikel *Pädagogik* stammt von Lenzen selbst. Dort heißt es, Pädagogik sei die „Lehre, Theorie und die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung nicht nur der Kinder, sondern mit dem Vordringen der Pädagogik in viele Bereiche der Gesellschaft auch der Erwachsenen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern wie Familie, Schule, Freizeit und Beruf.“¹⁷

¹⁶ Althoff 1990, 1997; Kamp 2001.

¹⁷ Lenzen 1989, S. 1105.

Schon in der Definition von „Pädagogik“ steckt ein geschichtliches Moment: Pädagogik war früher eine Spezialität von Schule, Universität und berufsbildenden Anstalten, heißt es hier implizit, aber sie hat sich über diese Felder hinaus rigoros ausgedehnt auf „Familie, Schule, Freizeit und Beruf“. Nur die Schlafenszeit fehlt noch, dann ist Pädagogik für die vollen 24 Stunden von Tag und Nacht zuständig. Hier werden also Probleme berührt wie das sog. „Versagen der Familie“ in der Erziehung, weshalb Pädagogen und Psychologen Aufgaben übernehmen, die früher der Familie zugehörten. Diese Experten müssen für ihre Tätigkeit bezahlt werden, was Staat und Gesellschaft Geld kostet, das sie behaupten, nicht zu haben.

Die geschichtliche Entwicklung in Staat und Gesellschaft hat also gravierende Folgen für die Funktion und die Aufgaben von Pädagogik, die bis in ihre „Definition“ reichen. „Pädagogik“ verändert sich im Laufe ihrer Geschichte. Für Lenzen ist sie die „Lehre von der Erziehung und Bildung“ neuerdings nicht nur der jüngeren Generation, sondern auch der Erwachsenen. Erwachsenen-*Bildung* kennen wir alle, aber müssen Erwachsene auch noch *erzogen* werden?

Mit der Erziehung führt Lenzen einen weiteren erklärungsbedürftigen Begriff ein: Was ist „Erziehung“? Nicht dasselbe wie Pädagogik, wenn Pädagogik die „Lehre von der Erziehung“ sein soll. Dass das auch für Erwachsene gilt, ist nicht allgemeinverbindlich. So betont Heinz-Elmar Tenorth in seinem Buch *Geschichte der Erziehung*, dass er unter „Erziehung“ die „Ordnung des Generationenverhältnisses“ versteht. Er beruft sich auf Schleiermacher, der als einer der Väter der modernen Pädagogik gilt und gesagt hat, Erziehung sei das, was die ältere Generation mit der jüngeren macht. Für Tenorth ist daher Erziehung beendet, wenn ein handlungsfähiges Subjekt aus ihr hervorgegangen ist, das in der Lage ist, an seiner Kultur selbständig teilzunehmen.¹⁸

Aber das ist ein eingeschränkter Begriff von Erziehung. Die Psychologie hat bekanntlich herausgefunden, dass Menschen ihr ganzes Leben lang lernen (auch wenn jeder von uns jemanden kennt, auf den das nicht zuzutreffen scheint). Strafe soll erzieherische Wirkung auch bei Erwachsenen haben: Das Gefängnis gilt heute als „erzieherische Institution“, hat aber nichts mit der „Ordnung des Generationenverhältnisses“ zu tun. Und in einem SPIEGEL-Interview hat Claus Peymann einmal auch vom Theater gesagt, es habe eine erzieherische Aufgabe.¹⁹ Der Erziehungsbe-
griff lässt sich also nicht (mehr) auf das „Generationenverhältnis“ verkürzen.

In Lenzens Handbuch heißt es im Artikel „Erziehung“ von Bernhard Schwenk,²⁰ es seien immer wieder viele und sehr unterschiedliche Versuche einer allgemeinen Definition von Erziehung gemacht worden. Schwenk befasst sich im Wesentlichen mit zwei Arten solcher Versuche. Die erste ist geisteswissenschaftlich und verbunden mit Namen wie Herman Nohl (1879-1960) und Wilhelm Flitner (1889-1990). Besonders Nohl gilt als „Gründervater“ der geisteswissenschaftlich-humanistischen Pädagogik in der Nachfolge Wilhelm Diltheys. Für diese Denkrichtung gibt es eine „wahre pädagogische Idee“ (Nohl) oder einen „einheitlichen pädagogischen Grundgedanken“ (Flitner), der für die gesamte Menschheit gilt und sich im Laufe der Geschichte zunehmend verwirklicht. Daher zeigt die Geschichte der Pädagogik nur die historische Abfolge der Realisierung der „pädagogischen Idee“ in den verschie-

18 Tenorth 1988, S. 16, 21.

19 DER SPIEGEL, Nr. 2, 08.01.2001 (<https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-18204375.html>); s.a. Hentschel 2005.

20 Schwenk 1989, S. 429.

denen Epochen. Das ist ein *normativer* Begriff von Erziehung; der Autor behauptet zu wissen, was richtige, gute, wahre Erziehung ist und wendet das auf Geschichte an. Nohl z. B. nennt als „richtige“ Vertreter der pädagogischen Idee in der Geschichte Sokrates, Platon, Herbart, Salzmann, Pestalozzi und Fröbel. Andere haben es dagegen offenbar falsch gemacht und nicht die „wahre Idee“ von Erziehung erfasst, also das, was Nohl sich darunter vorstellt.

Ein solcher normativer Begriff von Erziehung stellt einen Katalog angeblich zeitloser Kriterien für „richtige“ und „wahre“ Erziehung auf, der für alle Menschen zu allen Zeiten gelten soll. Das macht aus der *Geschichte* von Erziehung und Pädagogik eine Fortschrittsgeschichte, eine Ansammlung von Fortschritten auf dem pädagogischen Feld, und am Ende dieser Geschichte steht ein moderner Autor wie Nohl, der die „wahre Idee“ von Pädagogik kennt.

Tatsächlich ist die These einer wahren und universalen Idee von Erziehung für alle Menschen zu allen Zeiten dezidiert antihistorisch. Dieses Wahre und Universale könnte ja nur eine Art anthropologischer Konstante sein, etwas, das jedem Menschen allein schon deshalb zukommt, weil er Mensch ist. Das müsste also so allgemein sein, dass es direkt mit den Bedingungen des Mensch-Seins überhaupt verknüpft ist. Damit werden Pädagogik und Erziehung zu Existenzbedingungen des Menschlichen gemacht, an denen nicht gerüttelt werden kann, die aber auch nicht restlos geklärt werden können. Sie bleiben im Belieben von Autoren wie Nohl und Flitner und mehr eine Frage des Glaubens als der Wissenschaft.

Oder aber, zweite Möglichkeit, die universalen Grundlagen von Pädagogik und Erziehung haben mit den *biologischen* Bedingungen des Menschseins zu tun. Das kann aber nur in einem trivialen Sinne gelten, wie z. B., dass es bei allen Völkern Nachwuchs gibt, der aufgezogen werden muss. Darin aber unterscheidet sich der Mensch nicht sonderlich vom Schimpansen (während kaum je ein Schimpanse die Idee einer „wahren Schimpansenpädagogik“ verfochten hat).

Zu ähnlichen Konsequenzen führt der zweite Typus von Definitionen, den Schwenk referiert. Er stammt aus dem Umkreis der analytischen Wissenschaftstheorie. Die beschäftigt sich mit der formalen Analyse von Wissenschaft als Ausagesystem. Das heißt, sie befasst sich mit expliziten wissenschaftlichen Theorien, sieht diese als ein System von Sätzen an und untersucht diese Sätze auf ihre logische Konsistenz. Da geht es um Fragen von der Art, was ein Naturgesetz ist, welchen Kriterien eine kausale Erklärung genügen muss, was ein empirischer Satz ist, was die Merkmale von Induktion und Deduktion sind usw. Ein Beispiel für die Übertragung des analytischen Ansatzes auf Pädagogik ist ein Artikel von Wolfgang Brezinka aus dem *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Leo Roth.

Brezinka will in diesem Artikel einen allgemeinen Minimalbegriff von Erziehung angeben, sozusagen den kleinsten gemeinsamen Nenner aller erzieherischen Handlungen. Ihm zufolge sind das alles „Handlungen [...], die in der Absicht erfolgen (oder: die den Zweck haben), in anderen Menschen gemäß für sie gesetzten Normen (Sollensforderungen, Idealen, Zielen) psychische Dispositionen hervorzubringen, zu fördern, zu ändern, abzubauen oder zu erhalten“.

Demnach wäre es also Erziehung, wenn jemand psychische Dispositionen bei anderen „nach für sie gesetzten Normen“ beeinflusst, egal, ob das gut oder schlecht

für sie ist und um welche Normen es sich handelt. Es geht nicht darum, *welche* Dispositionen erzeugt werden, es geht nur darum, *dass* psychische Dispositionen durch andere Menschen beeinflusst werden. Brezinka bezeichnet das als „allgemeinsten Begriff der Erziehung“, der notwendig sei, um „für jede Zeit und jeden Ort feststellen zu können, ob Erziehung als ein abgrenzbares Phänomen vorliegt.“²¹

Nun mag man sich fragen, wozu das gut sein soll, über alle konkreten Inhalte von Erziehung und Pädagogik in Geschichte und Gegenwart hinweg feststellen zu wollen, ob irgendwo „Erziehung als abgrenzbares Phänomen vorliegt“ und ob man dazu wirklich eine solche formalistische Definition braucht. Dazu muss man wissen, analytische Wissenschaftstheorie orientiert sich an den sog. „exakten Naturwissenschaften“ wie der Physik, wo Theorien in mathematischen Sätzen und Formeln vorliegen und mit den Mitteln der formalen Logik beurteilt werden können. Brezinka tut so – in der langen Tradition des Positivismus –, als sei das auch auf die Humanwissenschaften anzuwenden, als könne man deren Theorien genauso in eine formale Sprache bringen und mit analytischer Philosophie traktieren. Auch die Pädagogik als Humanwissenschaft müsse sich an den Naturwissenschaften ausrichten, z. B. dadurch, dass sie ihre Theorien formalisiert. Für Menschen als Gegenstand dieser Theorien heißt das, sie seien in gleicher Weise „natürliche Objekte“ wie die Gegenstände der Physik und stünden unter vergleichbaren Naturgesetzen.

Solche Thesen gehen auf den Positivismus der 1950er Jahre zurück, als man eine alles umfassende „Einheitswissenschaft“ anstrebte, die auch menschliches Handeln dadurch erklärt, dass sie es auf die Physik der Elementarteilchen zurückführt. Damals wie heute stolpert dieses Denken über seine eigenen Widersprüche. Brezinka z. B. tritt mit dem Gestus formallogischer Präzision auf, benutzt aber ausgerechnet den Begriff der „Disposition“. Der ist in allen Wissenschaften umstritten, weil es unmöglich ist, Dispositionsbegriffe anders als zirkulär zu definieren. Eine Disposition ist etwas Verborgenes, auf das von etwas Sichtbarem aus geschlossen wird. Eine *psychische* Disposition wird aus beobachtbarem Verhalten erschlossen, das eine gewisse Konstanz aufweist. Sie ist eine Hilfskonstruktion, die eine hypothetische innere Ursache an die Stelle des äußeren Verhaltens setzt. Sie ist nur ein anderes Wort für „Verhaltenskonstanz“ und keine Erklärung dieses Verhaltens.

Aber wir wollen einmal so tun, als ob Brezinkas Vorschlag einen Sinn hätte. Dann muss die „psychische Disposition“ ein relativ *stabiler* Komplex von Erlebens- und Verhaltensbereitschaften sein, weil sonst ja alles Erziehung wäre, was man überhaupt machen kann, um andere Menschen zu beeinflussen. Ein Flirt z. B. ist demnach *nicht* Erziehung, wenn er schiefgeht und folgenlos bleibt; eine dauerhafte Liebesbeziehung hat aber nach dieser Definition erzieherische Effekte, weil beide Partner die psychischen Dispositionen des je anderen beeinflussen. Nach einer gewissen Schonfrist am Anfang der Beziehung geschieht das sogar mit Absicht, und erzieherische Bemühungen in Partnerbeziehungen gelten ja bekanntlich auch als ein Grund für das häufige Scheitern solcher Beziehungen.

Nun mag man darüber streiten, ob man Liebesbeziehungen wirklich unter der Überschrift „Erziehung“ durchgehen lassen will. Das zeigt aber schon, dass Brezinkas Definition unscharf ist. Noch stärker zeigt sich das daran, dass dieser Defi-

21 Brezinka 1976, S. 129.

nition zufolge die Folter der Inbegriff einer erzieherischen Maßnahme ist. Denn sie erfolgt genau zu dem Zweck, in einem Menschen nach ihm auferlegten Maßstäben eine bestimmte psychische Disposition zu erzeugen, z. B. seinen Willen zu brechen und ihn zur Preisgabe von Informationen zu veranlassen. Die wenigsten von uns würden wohl Folter in den Kontext von „Erziehung“ bringen. Brezinkas formaler Erziehungsbegriff schließt hingegen die Folter nicht nur ein, sondern lässt sie als prototypische Form von Erziehung erscheinen.

Zugleich schließt er auf der anderen Seite bestimmte Formen von Erziehung aus. Es geht ausdrücklich darum, in *anderen* Menschen Dispositionen zu erzeugen. Für Brezinka gibt es ein erziehendes Handlungssubjekt, den „Educator“, und ein zu erziehendes Handlungsobjekt, den „Educanden“ (beide mit „c“). Diese Rollenteilung in aktiven Täter und passiven Erdulder schließt die *Selbsterziehung* aus, man kann sich demnach nicht selbst erziehen. Sie schließt auch die *gemeinsame* Erziehung in der Gruppe aus, ein geschichtlich sehr verbreitetes Phänomen, man denke z. B. an die frühen Christengemeinden. Ausgeschlossen ist auch jede Form der *erprobenden* oder *erkundenden* Erziehung, weil nach schon gesetzten Normen vorgegangen wird. Es kann nie darum gehen herauszufinden, *welchen* Normen man folgen will. Erziehung liegt nur vor, wenn jemand weiß, welche Normen anzuwenden sind und sie als Erzieher auch anwendet. Dieses autoritäre Moment immer schon gesetzter Normen lässt eine Diskussion über die *Begründung* oder gar die bewusste *Veränderung* von Normen nicht zu. Wo diese Normen herkommen, wer sie setzt und warum, wem sie nützen und wem sie schaden, solche Fragen gehören nicht zum „Minimalbegriff“ von Erziehung.

Brezinkas Definition ist auch in psychologischer Hinsicht fragwürdig. Der „Educand“ erscheint als bloßes Objekt, als passives, erdulndes Wesen. Es handelt nur der „Educator“, der „Educand“ wird be-handelt, wie in einer „Dressur“ oder einer Therapie. Psychologische Theorien des Lernens und der Erfahrungsbildung betonen dagegen die notwendige *aktive* Tätigkeit des Lernenden. Ferner gelten „psychische Dispositionen“ in der Psychologie als Verhaltensbereitschaften. Brezinka spricht aber von „Handlungen“, die in der Erziehungssituation stattfinden. Zwischen „Verhalten“ und „Handeln“ besteht jedoch ein grundlegender Unterschied. „Handeln“ meint in der Regel ein absichtsvolles Tun, während „Verhalten“ keinerlei Absicht voraussetzt, sondern auch eine reflexartige Reaktion auf einen Reiz sein kann. Beide Begriffe werden anwendbar erst im Kontext von psychologischen Theorien, die dahinterstehen. Sie sind nicht voraussetzungslos und allgemeingültig, sondern in hohem Maße „theoriegeladen“, wie ein amerikanischer Wissenschaftstheoretiker (Norwood Russell Hanson) das genannt hat.²² Wer den Handlungsbegriff verwendet, muss erläutern, welche der vielen psychologischen Handlungstheorien er zugrundelegt.

Genauso obsolet ist der Anspruch auf universelle Geltung. Haben wirklich Menschen zu allen Zeiten und an allen Orten „psychische Dispositionen“, von Adam & Eva bis zu Wolfgang Brezinka, wir heute ebenso wie ein Mönch im Mittelalter oder ein Schamane in einer ostasiatischen Kultur oder der Angehörige einer steinzeitlichen Sippe? Was kann dabei noch mit „psychisch“ gemeint sein? Wenn es all diesen

22 Zur „theory ladenness“ nicht nur von Begriffen, sondern auch aller Beobachtungsdaten vgl. Hanson 1958, bes. S. 54ff.

verschiedenen Formen des Menschseins gemeinsam sein soll, dann muss es so allgemein sein, dass es trivial wird. Das Attribut „psychisch“ läuft dann auf einen *biologischen* Hintergrund hinaus, wie z. B., dass alle Menschen eine so hohe Komplexität ihres Zentralnervensystems aufweisen, dass sie Selbstbewusstsein entwickeln, Bewusstsein von sich selbst. Dieses „geistige Vermögen“ könnte man mit dem Wort „psychisch“ belegen.

Das würde vielleicht noch Sinn machen, wenn es für den Menschen spezifisch wäre und ihn vom Tierreich abgrenzte. Aber Menschen sind nicht die einzigen Lebewesen, die ein Bewusstsein von je sich selbst als Individuum haben. Schmiert man einem Schimpansen Farbe ins Gesicht und setzt ihn vor einen Spiegel, wird er über kurz oder lang versuchen, sich die Farbe abzuwischen. Er ist also in der Lage, sein Spiegelbild sich selbst zuzuordnen; er hat ein Bewusstsein von sich selbst. Und diese Fähigkeit haben nicht nur Schimpansen oder höhere Menschenaffen; man hat sie neuerdings auch bei Elstern nachgewiesen. Belegt man aber alle diese Fähigkeiten von Lebewesen mit dem Begriff „psychisch“, dann sagt dieser Begriff nichts Konkretes mehr aus. Wenn Erziehung die Beeinflussung „psychischer Dispositionen“ sein soll, ist die Dressur von Mäusen oder Hunden genauso „Erziehung“ wie das Foltern von Menschen oder das Herummäkeln am Ehepartner.

Die „psychischen Dispositionen“ in Brezinkas Definition haben ja auch keinen Inhalt. „Psychisch“ hat keine eigene Bedeutung, es meint letztlich nur „innen“. Im „Inneren“ des „Educanden“ wird eine Art „Bereitschaft“ erzeugt oder manipuliert, in bestimmten Situationen bestimmte Dinge zu tun oder zu lassen. Wie so etwas funktioniert, darüber gibt es in der Psychologie sehr widersprüchliche Theorien. Die Definition tut aber so, als wisse sie, wovon sie spricht, wenn sie von „psychischen Dispositionen“ spricht.

Tatsächlich ist es ausgesprochen naiv, überall „psychische Dispositionen“ zu unterstellen. Viele Kulturen, nicht nur sog. „Naturvölker“, interpretieren die Unterscheidung zwischen Innen/Ich/Selbst und Außen/Nicht-Ich/Welt anders als wir im abendländischen Kulturkreis. Auch für mittelalterliche Menschen existiert die Trennung zwischen „innen“ und „außen“ nicht in der Weise wie für uns. Sie sehen sich nicht als isoliert agierende Einzelsubjekte, sondern als Glieder sozialer Gemeinschaften, deren Regeln und Normen das Tun der Einzelnen bestimmen. Ihre Erlebens- und Handlungsweisen lassen sich nicht individualpsychologisch erklären, sie haben weniger mit ihrem Charakter oder ihrer „Persönlichkeit“ zu tun als mit ihrer Gruppenzugehörigkeit. Daher wird kaum getrennt zwischen einem inneren, agierenden Ich und einer äußeren Welt, in der es sich bewegt. Beide fallen in gewisser Weise zusammen.

Das zeigt sich z. B. im Sprachgebrauch. Als im hohen Mittelalter das Wort *vreude* aufkommt, meint es nicht, wie heute, die Freude einer einzelnen Person, ein individuelles Gefühl. Vielmehr kann *vreude* nur gemeinsam erlebt werden, es ist ein soziales, mit anderen geteiltes Gefühl. Mehr noch steht es in engem Zusammenhang mit den damaligen Herrschaftsverhältnissen. Es bezeichnet den allen gemeinsamen „Zustand der festlichen Erregtheit und der Erhabenheit über den Alltag“, der vor allem bei Festen am Herrscherhof auftrat. „Ob die Gesellschaft im Hochgefühl der *vreude* lebte, hing weitgehend vom Verhalten des Herrschers ab, der durch seine

Freigebigkeit, sein freundliches Entgegenkommen und seine Leutseligkeit dem Hof und seinen Leuten *vreude* vermittelte.“²³

vreude hat also nichts mit den Bauern auf den Feldern und den Bürgern in den Städten zu tun, sondern ist auf die höfische Schicht des Adels beschränkt, und sie wird vermittelt durch ein bestimmtes herrscherliches Verhalten. Viele, vielleicht sogar alle mittelalterlichen Worte, die etwas bezeichnen, was für uns allgemeinemenschliche und individuell erlebbare Gefühle sind, haben ihre damalige Bedeutung nur im Rahmen solcher sozialen Hierarchien und herrschaftlichen Ordnungen. Sie drücken keine allgemein menschlichen Regungen aus, sondern folgen einem standesspezifischen Codex des Verhaltens und Erlebens. Stößt man in mittelalterlichen Quellen auf Gefühlsausdrücke, ist damit in aller Regel etwas ganz anderes gemeint als das, was wir unter diesen Ausdrücken verstehen.

Ein weiteres Beispiel dafür liefern die karolingischen Annalen. Das sind Chroniken der bedeutsamen Ereignisse im jeweiligen Jahr der Herrschaft des Königs. Die Karolinger sind die Nachfahren Karls des Großen in West- und Ostfranken, also fast im ganzen Bereich vom heutigen Frankreich bis zum heutigen Deutschland. Im Übergang ins 10. Jahrhundert geht ihre Herrschaft unter großen Unruhen und Kämpfen dem Ende entgegen. In dieser Zeit finden sich in den Annalen immer häufiger Stellen, die wir als „Stimmungsbilder“ oder „Naturschilderungen“ auffassen würden. Da ist viel von aufziehenden Unwettern die Rede, die sich ankündigen in den düsteren Farben eines unheilswangeren Himmels. Man könnte meinen, der Schreiber hätte aus dem Fenster geschaut und das Naturschauspiel sei ihm wichtiger erschienen als die Ereignisse, die er eigentlich aufzuschreiben hätte.

Aber er beschreibt kein Naturschauspiel. Er gibt auch kein subjektives Stimmungsbild davon, wie es in ihm gerade aussieht. Er beschreibt vielmehr die unheilsschwangere Lage der Karolingerherrschaft, und er kann das mit Bildern der „Natur“ tun, weil für ihn und seine Zeitgenossen kein Unterschied existiert zwischen der Natur und der sozialen oder politischen Ordnung. Wo ein guter König gerecht und segensreich herrscht, gedeiht auch die Frucht auf den Feldern. Gerät aber die Natur in Aufruhr und Unordnung, heißt das, dass die soziale und herrschaftliche Ordnung bedroht ist.

Für uns ist dieses Denken schwer verständlich. Wir sind nicht in der Lage, die uns selbstverständlichen Trennungen zwischen innen/außen, Ich/Welt, natürlicher/menschlicher Ordnung aufzuheben. Die Gedankenwelt unserer Kinder hingegen folgt kognitiven und moralischen Ordnungen, die ganz anders strukturiert sind als unsere. Wer als Erzieher oder Pädagogin nicht in der Lage ist, solche Differenzen wahrzunehmen, wird sich und anderen ziemliche Probleme bereiten. Ähnliche Unterschiede in den kognitiven und moralischen Ordnungen finden sich zwischen den verschiedenen sozialen Schichten einer Gesellschaft, und mehr noch zwischen unterschiedlichen Kulturen. Wer pädagogisch z. B. in der interkulturellen Erziehung aktiv sein will, muss für solche Unterschiede sensibel sein.

Welchen Sinn hat dann aber eine Definition von Erziehung als Beeinflussung psychischer Dispositionen für Kulturen, die unsere Trennung zwischen Subjekt/Objekt und innen/außen nicht kennen? Für sie gibt es weder „psychische Dispositionen“

23 Bumke 1997, S. 427f.

noch überhaupt „Psychisches“ als innere, nur einem Individuum eigene Verhaltensursache. Für sie sind ihre Gruppe und die gemeinsam gelebte Praxis und Vorstellungswelt das Maß aller Dinge, kein Individuum mit einer nur ihm eigenen Motivstruktur. Psychische Dispositionen können für diese Menschen keine verhaltensrelevanten Faktoren sein. Bei ihnen ist „Erziehung“ z. B. Vermittlung und Weitergabe von Wahrheiten und Werten, von Wissen und Fähigkeiten, die mit „psychischen Dispositionen“ nichts zu tun haben. Wendet man jene allgemeine Definition auf sie an, bemüht man sich nicht im geringsten, sie zu verstehen, sondern beschreibt ihr Tun und Lassen nur in albernen Karikaturen.

Nehmen wir einen mittelalterlichen Mönch, der in der Klosterschule seinen Eleven die Anfangsgründe des Lateinischen nahebringt, die Subtilitäten des Dreifaltigkeitsprinzips erläutert oder auch nur das Glaubensbekenntnis einbläut. Brezinka zufolge findet hier Erziehung statt, indem „psychische Dispositionen“ beeinflusst werden. Könnte man das dem Mönch und seinen Schülern erzählen, würden sie wahrscheinlich ziemlich verständnislos dreinschauen. Und wir? Was erfahren wir durch die Anwendung von Brezinkas Definition, was wir nicht vorher auch schon wussten? – Gar nichts. Wir werden an der Klosterschulsituation sogar weniger wahrnehmen als vorher, weil wir sie mit allgemeinen und abstrakten Begriffen belegen, die uns nicht das Geringste mitteilen über diese besondere Situation an diesem besonderen Ort zu dieser besonderen Zeit. Das will sie auch gar nicht, sie will ja gerade allgemein sein und auf alle möglichen Fälle von Erziehung zutreffen. Sie will, wie Brezinka sagt, „für jede Zeit und jeden Ort feststellen können, ob Erziehung als ein abgrenzbares Phänomen vorliegt“. Genau das kann sie aber nicht, wie wir u. a. am Beispiel der Folter gesehen haben. Und wie wir am Begriff „psychisch“ sehen, ist es für sie unmöglich, für „alle Zeit und jeden Ort“ Geltung zu beanspruchen.

Scheinbar wertneutrale Formaldefinitionen von Erziehung führen also zum größtmöglichen Unsinn, wenn man sie auf Geschichte anwendet. Alle Universaldefinitionen von Pädagogik und Erziehung produzieren solche Anachronismen, auch die geisteswissenschaftlichen. Sie verwenden zur Beschreibung der „wahren Idee“ von Pädagogik Begriffe, die eindeutig *nicht* universal sind, sondern historisch-spezifisch und meistens *modern*. Flitner z. B. sagt, universal sei die Idee der „Lebensbemeisterung“. Erziehung diene also immer und überall dazu, das „Leben zu bemeistern“. Damit lässt sich aber die gesamte jüdische und frühchristliche Tradition nicht fassen. Für sie war das irdische Leben sekundär gegenüber dem „wahren“ Leben nach dem Tode, so dass das Leben auf Erden nicht zu „bemeistern“, sondern auf das Jenseits auszurichten war. Oder es heißt, Erziehung diene immer und überall einer „allseitigen Persönlichkeitsentwicklung“. Aber die Vorstellung von 1. einer „Persönlichkeit“, die sich 2. auch noch entwickeln soll, ist erst im Laufe des 18. Jahrhunderts in Europa aufgekommen. Wendet man sie auf die Zeit davor oder auf andere Kulturen an, geht man an deren tatsächlichen Erziehungsformen und -absichten völlig vorbei oder verfälscht sie glatt in ihr Gegenteil.

Wir lernen aus alledem, dass es nicht möglich ist, einen universalen Erziehungsbegriff aufzustellen. Und selbst, *wenn* es möglich wäre, wäre dieser Erziehungsbegriff dermaßen allgemein und trivial, dass wir uns sehr anstrengen müssten, um herauszufinden, was wir überhaupt mit ihm anfangen könnten – außer Artikel für

pädagogische Handbücher zu schreiben. Eine Definition von „Erziehung“ für alle Zeiten und Orte der Menschheitsgeschichte ist Unfug. Will man wissen, was Erziehung und Pädagogik waren und sind und vielleicht einmal sein werden, dann reicht das Talent zum Erfinden von Definitionen nicht aus. Es geht umgekehrt darum, herauszufinden, was man sich in den verschiedenen Epochen unter „Erziehung“ vorgestellt und wie man sie praktiziert hat.

1.3 Sozialintegration

Wie können wir ohne unbrauchbare Universalbegriffe eine Vorstellung davon bekommen, um welche Art von Gegenstandsbereich es sich handelt, wenn wir in die Geschichte von Erziehung oder Pädagogik einsteigen? Man könnte es sich einfach machen und sagen, mit „Pädagogik“ sei die wissenschaftliche Disziplin Pädagogik gemeint; es ginge also schlicht um die Geschichte dieser Wissenschaft und ihrer Probleme. Aber wenn man sich die diversen „Geschichten der Pädagogik“ anschaut, die in den Bibliotheken stehen, dann fangen viele mit Platon oder Aristoteles an. Platon und Aristoteles als Vertreter der „Wissenschaft Pädagogik“ zu bezeichnen, wäre aber so naiv wie zu glauben, Aristoteles habe mit *De anima* das erste Lehrbuch der „Wissenschaft Psychologie“ geschrieben. Bei den alten Griechen gibt es keine Pädagogik und Psychologie als Wissenschaften. Es gibt dort überhaupt keine Wissenschaft in unserem Sinne.

Wenn Wissenschaftshistoriker sich darüber streiten, seit wann es eine eigenständige „Wissenschaft“ gibt, geht es immer auch darum, was dabei unter „Wissenschaft“ zu verstehen ist, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit man von „Wissenschaft“ reden kann im Unterschied z. B. zu Kosmologie oder Philosophie. Denn wenn man nicht die Vorsokratiker ebenso zu „Wissenschaftlern“ erklären will wie die vier Evangelisten, dann muss es Kriterien dafür geben, „wissenschaftliche“ Denkweisen und Aktivitäten von anderen unterscheiden zu können. Es muss z. B. ein eigenständiger Gegenstandsbereich speziell „wissenschaftlicher“ statt allgemein kosmologischer, philosophischer oder religiöser Lehren vorhanden sein, ebenso eine speziell „wissenschaftliche“ Erkenntnisweise, die sich in ihren Verfahren und Instrumenten konsistent unterscheidet vom alltäglichen wie vom philosophischen Vorgehen oder von religiösen Praktiken, und es muss eine Institutionalisierung von Wissenschaft vorliegen, d. h. ihre Vertreter müssen in eigenen Gemeinschaften organisiert sein, die betont mit „Wissenschaft“ im Unterschied zu Philosophie oder Religion zu tun haben.

So macht es kaum Sinn, für die Zeit vor der Scholastik, also vor dem 12./13. Jahrhundert, von speziell wissenschaftlichem Denken zu reden. In der Scholastik wird die christliche Religion in eine Theologie eingekleidet, ein akademisches Lehrgebäude, bei dem es nicht mehr nur um Glauben geht, sondern auch um Methoden des Denkens und Schlussfolgerns, rationale und logische Beweisführung usw. Das gibt es zwar bei Aristoteles auch schon, und die Scholastik beruft sich ja gerade auf den damals wiederentdeckten Aristoteles. Aber zum einen bekommen die methodischen Verfahrensweisen in der Scholastik eine eigenständige Bedeutung, die sie vor-

her nie hatten, und zum anderen werden sie in einen systematischen akademischen Lehrbetrieb überführt, den es so vorher auch nie gab. Dennoch steht hier alles „wissenschaftliche Denken“ noch ganz im Dienste der Theologie. Erst allmählich wird es angewendet auf die materielle Welt, in dem Maße, in dem man ihre Phänomene nicht mehr allein durch das Wirken Gottes für restlos erklärt hält. Man denke an den französischen Philosophen René Descartes (1596-1650) und dessen berühmten radikalen Zweifel, der explizit die Frage stellt, auf welche Weise man zu sicherer Erkenntnis gelange, da ja alles, was man zu sehen und zu wissen glaube, auch auf bloßer Täuschung beruhen könne.

Hier sind wir bereits im 17. Jahrhundert, im französischen *Rationalismus*, der die Welt aus unbezweifelbaren allgemeinen Vernunftprinzipien erklären will. Als zweite Hauptquelle der modernen Wissenschaften gilt der englische *Empirismus*, der sich mehr den Phänomenen der materiellen Welt zuwendet und sie mit Prinzipien und Gesetzen erklären will, die aus Beobachtung und Erfahrung gewonnen sind. Das geht bereits ins 18. Jahrhundert über, in dem in ganz Europa auch die speziell *wissenschaftlichen* Akademien entstehen, die sich mit einzelwissenschaftlicher Forschung befassen.

Geht es hier um die Genese der Naturwissenschaften, entstehen die Humanwissenschaften erst im Anschluss daran. Pädagogik als Wissenschaft oder eine Erziehungswissenschaft gibt es erst seit dem 19. Jahrhundert. Man kann sich darüber streiten, wann genau oder mit wem man sie beginnen lässt, aber vor dem späten 18. Jahrhundert gibt es keine „Wissenschaft Pädagogik“, und vor dieser Zeit kann man sich also auch nicht die Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft ansehen.

Nun gibt es aber auch „Problemgeschichten der Pädagogik“. In der *Problemgeschichte der Pädagogik* von Fritz März heißt es: „In einer Problemgeschichte der Pädagogik geht es [...] nicht um biographische oder epochale Einzelheiten, sondern um die Darstellung pädagogischer Sachfragen in ihrem geschichtlichen Verlauf und Wandel.“²⁴ Auch März bezieht in seine Darstellung die antiken Griechen mit ein. Anaximandros, Platon, Aristoteles, die Stoiker: Sie alle haben demnach „pädagogische Sachfragen“ erörtert. Das muss nicht heißen, dass März sie als „wissenschaftliche Pädagogen“ ansieht. Aber er fasst in geisteswissenschaftlicher Tradition „Pädagogik“ als ewiges Menschheitsanliegen auf, weil Aufzucht und Erziehung beim Menschen eine so große Rolle spielen. Das habe zur Folge, dass Fragen der Erziehung die Menschheit und besonders ihre großen Denker seit jeher beschäftigen, und die Problemgeschichte der Pädagogik folgt diesen Denkern dabei, indem sie die Diskussion der jeweiligen „pädagogischen Sachfrage“ durch die Geschichte hindurch verfolgt. Solche „Sachfragen“ sind z. B. die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen aufgrund seiner biologischen Unfertigkeit, wenn er auf die Welt kommt, und seiner Instinkte, die seiner Vernunft Probleme bereiten. Oder Erziehungsbedürftigkeit des Menschen als soziokulturelles, als geschichtliches und als religiöses Wesen, seine Stellung im Naturreich und schließlich die Folgen unzureichender Erziehung. Für all diese Themen werden Aussagen bedeutender Philosophen und Pädagogen von den Vorsokratikern bis Pestalozzi referiert. Ziel ist, wie oben zitiert, „die Darstellung pädagogischer Sachfragen in ihrem geschichtlichen Verlauf und Wandel“.

24 März 1978, S. 22.

Das ist also eine Art „Ideengeschichte der Pädagogik“ auf anthropologischer Basis, die voraussetzt, dass jene „Sachfragen“ für alle Menschen zu allen Zeiten und in allen Kulturen die gleichen sind. Will man dagegen den Blick für die Unterschiede zwischen den Zeitaltern und zwischen den Kulturen erhalten, und für das, was am pädagogischen Gegenstandsbereich über anthropologische Grundlagen hinausgeht, muss man anders vorgehen. Man kann Erziehung und Pädagogik weder als anthropologische Konstanten noch als ewige Menschheitsanliegen voraussetzen, sondern muss der Frage nachgehen, wann, warum und in welcher Form sie historisch zum bewusst wahrgenommenen Problem und zum Gegenstand von Diskursen und Praktiken werden, und wie sich diese Diskurse und Praktiken im Laufe der europäischen Geschichte verändern.

Dabei darf man „Pädagogik“ nicht auf „Erziehung“ oder „Bildung“ beschränken, sondern muss sie im weiteren Kontext der Ideen, Praktiken und Institutionen sehen, die mit der Formung und Selbstformung von Menschen im Laufe der abendländischen Geschichte zu tun haben. Wenn eine „Geschichte der Pädagogik“ nur aneinanderreihet, was die großen Denker des Abendlandes über die Erziehung und Bildung ihrer Mitmenschen von sich gegeben haben, erfährt man nicht, warum und unter welchen Voraussetzungen diese Denker ihre Lehren entwickeln oder warum diese Lehren kaum je mit der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit der großen Masse der Bevölkerung übereinstimmen. Versteht man unter „Pädagogik“ nur, was die großen Denker sagen, bleibt ausgeblendet, was mit den Menschen tatsächlich passiert.

Schon im Begriff „Bildung“ steckt mehr als nur der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, nämlich „Formung“ von Menschen hin zu einer bestimmten Art und Weise, sich zu verhalten, oder Formung des „Charakters“, lenkende Beeinflussung von Persönlichkeitseigenschaften. Diese Formung von Menschen kann aus unterschiedlichen Quellen kommen. Michel Foucault hat ins öffentliche Bewusstsein gerückt, dass es seit der Frühen Neuzeit in Europa massive und massenhafte Prozesse der Disziplinierung von Menschen gegeben hat, die von den Strafanstalten und dem Militär ausgingen. Darüber erfährt man nichts in den geistesgeschichtlichen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik, es gehört aber viel eher zur europäischen Erziehungswirklichkeit als etliche Gedanken „großer Denker“.

„Pädagogik“ und „Erziehung“ erfolgen stets mehr oder weniger geplant und mit Absicht. Im biographischen Entwicklungsgang eines Menschen hat „Pädagogik“ vor allem etwas mit seinem sog. „Bildungsweg“ zu tun; die pädagogischen Instanzen, die er durchläuft, „bilden“ ihn oder bilden ihn aus. Das ist ihre primäre Funktion, daneben „erziehen“ sie ihn auch, indem er z. B. Disziplin, soziales Verhalten und idealerweise ein halbwegs zivilisiertes Benehmen lernt. Eigentliche Instanz der „Erziehung“ ist aber die Familie, besonders die Eltern, von der Geburt bis über die Schulzeit hinaus. Familie und Erziehung auf der einen, Bildungsanstalten und Pädagogik auf der anderen Seite haben das Moment der Intentionalität gemeinsam. Erziehung und Pädagogik sind nichts, was nebenbei mitläuft, sondern bewusste, gewollte und in weiten Teilen geplante Aktivitäten.

Aber sie sind bekanntlich nicht die einzigen Instanzen, die Menschen im Laufe ihres Lebens „formen“. In der Erziehung läuft vieles unbeabsichtigt, nicht geplant, „unbewusst“ ab, in den Bildungsanstalten gibt es neben den offiziellen die berühmten „heimlichen Lehrpläne“. Oder es gibt die sozialen Gruppen, deren Mitglied das Kind wird, besonders die Gruppe der Gleichaltrigen, die berühmte „peer group“. Hier laufen soziale Prozesse der Interaktion ab, die den Entwicklungsgang eines Menschen prägen, aber sie fallen weder unter „Pädagogik“ noch unter „Erziehung“. Sie gehören zum großen Bereich dessen, was man „Sozialisation“ nennt, wie alle sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen, politischen Bedingungen und Umstände, die auf die biographische Entwicklung Einfluss haben.

Nun könnte man einwenden, Thema sei hier die Geschichte von Erziehung und Pädagogik, nicht die der Sozialisation. Aber diese Alternative ist keine. Pädagogik und Sozialisation haben sehr viel miteinander zu tun. Sinn und Zweck von Pädagogik liegen in ihrem Beitrag zu Bildung, Ausbildung und Erziehung, die wiederum zur Sozialisation beitragen, zur Integration, zur Einbindung von Menschen in den kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem sie leben. Ohne diese sozialintegrative Funktion wäre Pädagogik buchstäblich sinn- und zwecklos. Man kann daher die Geschichte der Pädagogik kaum sinnvoll thematisieren, ohne auf ihre sozialintegrative Funktion einzugehen.

Dabei gehen Sozialisation und Sozialintegration inhaltlich und historisch weit über Pädagogik hinaus. Pädagogik gibt es seit dem 18., 19. Jahrhundert, sozialintegrative Praktiken dagegen gibt es, seit es Menschen gibt. Erst, wenn man „Pädagogik“ nicht nur in ihrer heutigen Bedeutung versteht, sondern sie als Teil des viel größeren Bereichs sozialintegrativer Praktiken sieht, kann man auch die vormoderne Geschichte dieser Praktiken thematisieren, ohne dem Anachronismus zu verfallen, die heutige Pädagogik mit Platon und Aristoteles beginnen zu lassen. Eine entsprechende „sozialintegrative“ Geschichte der Pädagogik und Erziehung beschäftigt sich also mit den Ideen, Institutionen und Praktiken der sozialen Integration in der europäischen Geschichte, woher sie gekommen sind, was die politischen, sozialen, ökonomischen, ideengeschichtlichen Gründe für ihr Entstehen und ihre Veränderung waren. Es geht um „Pädagogik“ im Rahmen historischer Sozialisationsprozesse, im Zusammenhang vor allem mit den intendierten, den bewusst und absichtlich ausgeübten sozialintegrativen Praktiken, den Arten und Weisen der Einbindung der Individuen in die sozialen Gemeinschaften und das Gemeinwesen, in dem sie leben.

Tenorth meint in seinem Buch *Geschichte der Erziehung*, Sozialisation wie Erziehung hätten mit der Vergesellschaftung der Individuen zu tun, Erziehung sei aber eher als eine „Sozialmachung“, Sozialisation hingegen eher als „Sozialwerdung“ zu fassen.²⁵ Mit der „Sozialmachung“ werden wir uns beschäftigen, aber das wird nicht nur eine Geschichte der Erziehung sein, denn „Sozialmachung“ umfasst die in einer Kultur vorherrschenden sozialintegrativen Praktiken insgesamt und ist mehr als nur Erziehung. Erziehungslehren und -praktiken bleiben unverständlich, wenn man nicht ihre Einbettung in die herrschenden Ideen, Instrumente und Institutionen von Sozialintegration insgesamt einbezieht. Die berühmte asketische Erziehung im antiken Sparta z. B. wird oft als bizarres Unikum in der europäischen Geschichte dar-

25 Tenorth 1988, S. 17.

gestellt und als „militaristisch“ interpretiert. Worum es dabei wirklich geht, versteht man erst, wenn man sich die politische Situation Spartas in der Konstellation der griechischen „Stadtstaaten“ anschaut und das spartanische Selbstbild einer elitären und abgeschlossenen Gemeinschaft in Rechnung stellt. Dieses Gemeinschaftsideal drückt sich in den Erziehungspraktiken aus, nicht einfach eine „militaristische“ oder „kriegerische“ Gesinnung.

Dieser Band soll sich also befassen mit der Geschichte der sozialintegrativen Praktiken im abendländischen Kulturraum, mit den Ideen, die dazu formuliert, den Instrumenten, die entwickelt und den Institutionen, die eingerichtet wurden. Diese grobe Bestimmung der Thematik soll hier genügen. Sie erfasst mehr Phänomene als nur solche, die unter die Begriffe von „Pädagogik“ oder „Erziehung“ zu bringen wären, denn die Geschichte der Erziehungs- und Bildungsformen bleibt unverstündlich, wenn man sie isoliert und nur für sich selbst betrachtet. Man muss sie im Zusammenhang mit den politischen, sozialen, ökonomischen Konstellationen einer Epoche sehen, von denen abhängt, wie Erziehung oder Pädagogik in dieser Epoche überhaupt aussehen können.