

Böhm | Schiefelbein | Seichter

Projekt Erziehung

Eine Einführung in
pädagogische Grundprobleme

6. Auflage

Grundstudium
Erziehungs-
wissenschaft



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag • Wien • Köln • Weimar
Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto
facultas • Wien
Wilhelm Fink • Paderborn
Narr Francke Attempto Verlag • Tübingen
Haupt Verlag • Bern
Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck • Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag • München
Ferdinand Schöningh • Paderborn
Eugen Ulmer Verlag • Stuttgart
UVK Verlag • München
Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen
Waxmann • Münster • New York
wbv Publikation • Bielefeld

Grundstudium Erziehungswissenschaft

herausgegeben von
Sabine Seichter

Bislang in der Reihe erschienen:

utb 4874 Jörg Zirfas: *Einführung in die Erziehungswissenschaft*

utb 4859 Roland Reichenbach: *Ethik der Bildung und Erziehung*

utb 5036 Marcelo Caruso: *Geschichte der Bildung und Erziehung*

Winfried Böhm · Ernesto Schiefelbein ·
Sabine Seichter

Projekt Erziehung

Eine Einführung in pädagogische
Grundprobleme

6., aktualisierte und überarbeitete Auflage

Ferdinand Schöningh

Die Autoren:

Winfried Böhm ist emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Würzburg und Gastprofessor an bedeutenden Universitäten in Europa, Südamerika und den USA. Er vertritt eine personalistische Pädagogik.

Ernesto Schiefelbein ist ein international renommierter Bildungsforscher und -berater u.a. von UNESCO und Weltbank. Er hat Gastprofessuren an Harvard sowie in Hiroshima und Córdoba (Argentinien).

Sabine Seichter ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Geschichte und Theorie von Erziehung und Bildung, Anthropologie und Pädagogik der Person.

Die Herausgeberin:

Sabine Seichter ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Geschichte und Theorie von Erziehung und Bildung, Anthropologie und Pädagogik der Person.

Umschlagbildung: Pablo Picasso, La Lecture et les Jouets (Lektüre und Spiele),
1953 © Succession Picasso / VG Bild – Kunst, Bonn 2008

Online – Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter **[www.utb – shop.de](http://www.utb-shop.de)**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über [http://dnb.d – nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

6., aktualisierte und überarbeitete Auflage 2019

© 2008 Verlag Ferdinand Schöningh, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland)

Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

UTB-Band-Nr: 5243

E-Book ISBN 978-3-8385-5243-9

ISBN der Printausgabe 978-3-8252-5243-4

Vorwort der Herausgeberin

Thematisch und konzeptionell angelehnt an das für das universitäre Studienfach Erziehungswissenschaft definierte Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird mit dieser neuen Reihe von Lehr – und Lernbüchern eine umfassende und fundierte Orientierung für das gesamte Bachelor – Studium Erziehungswissenschaft vorgelegt.

Die für das Studium der Erziehungswissenschaft erforderlichen Basisthemen werden in den einzelnen Bänden systematisch und adressatenorientiert aufbereitet und geben jeweils den aktuellen Forschungsstand der Disziplin wieder. Alle Themen werden methodisch aus drei Perspektiven problembezogen aufgearbeitet: *historisch*, *systematisch* und *empirisch*. Jeder Band erhebt den Anspruch, sowohl die Heterogenität und Pluralität der Disziplin Erziehungswissenschaft als auch die sich daraus ergebende Vielfalt pädagogischen Handelns in erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer sowie in problem- und professionsorientierter Perspektive anschaulich aufzuzeigen. Alle Bände eint – und das ist eine der Besonderheiten dieser Lehrbuchreihe – ein durchgängig geistes- bzw. kulturwissenschaftlicher Themenzugang.

Die Studienbücher zeichnen sich neben der fachlichen Expertise der AutorInnen vor allem dadurch aus, dass mit den Büchern auch selbstständig gearbeitet und gelernt werden kann. Das garantieren – über die gut verständliche Vermittlung von theoretischen, historischen, systematischen und empirischen Grundlagen hinaus – ein Glossar-Teil, ein Frage-Antwort-Teil und weiterführende Literaturhinweise.

Ziel der gesamten Buchreihe ist es, die Studierenden in die durch das Ineinander von Theorie und Praxis gegenstandsbedingte Komplexität ihrer Disziplin unterstützend einzuführen, sie orientierend zu begleiten sowie für den unabdingbaren Zusammenhang theoretisch-systematischen Denkens und konkret-praktischen Handelns im Kontext einer praxeologischen Wissenschaft zu sensibilisieren.

Sabine Seichter,
Salzburg

Inhalt

Vorwort	11
„Projekt Erziehung“	15
Kapitel 1: Platon	
oder: Wo liegt der Anfang der Erziehung?	21
1.1 Zum Einstieg	21
1.2 Zur Einführung	21
1.3 Texte von Platon.	23
Platon: <i>Das Höhlengleichnis</i>	23
Platon: <i>Das Liniengleichnis</i>	28
1.4 Weiterführender Text	31
Theodor W. Adorno: <i>Erziehung zur Mündigkeit</i>	31
1.5 Schlussfolgerung.	33
Weiterführende Literatur	34
Kapitel 2: Aurelius Augustinus	
oder: Darf sich jemand Erzieher oder Lehrer eines anderen nennen?	35
2.1 Zum Einstieg	35
2.2 Zur Einführung	36
2.3 Text von Augustinus	37
Aurelius Augustinus: <i>Der Lehrer</i>	37
2.4 Weiterführende Texte.	41
Winfried Böhm: <i>Aurelius Augustinus und</i> <i>die Entdeckung der Person</i>	41
Eberhard Grisebach: <i>Die Grenzen des Erziehers</i> <i>und seine Verantwortung</i>	42
George Steiner: <i>Der Meister und seine Schüler</i>	44
Bertrand Russell: <i>Aufgaben und Fehler der Erziehung</i>	44
2.5 Schlussfolgerung.	46
Weiterführende Literatur	47
Kapitel 3: Johann Friedrich Herbart	
oder: Welchen Nutzen hat die pädagogische Theorie für die erzieherische Praxis?	49
3.1 Zum Einstieg	49
3.2 Zur Einführung	50
3.3 Text von Herbart	50
Johann Friedrich Herbart: <i>Die erste Vorlesung über Pädagogik</i>	50

3.4	Weiterführende Texte	54
	Dietrich Benner: <i>Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis Problem</i> . .	54
	Theodor Litt: <i>Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers</i>	58
	Hannah Arendt: <i>Vita activa oder Vom tätigen Leben</i>	60
3.5	Schlussfolgerung	62
	Weiterführende Literatur	64

Kapitel 4: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

oder: In welchem Maße ist Erziehung planbar und steuerbar?		67
4.1	Zum Einstieg	67
4.2	Zur Einführung	67
4.3	Text von Schleiermacher	69
	Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: <i>Grundzüge der Erziehungskunst</i>	69
4.4	Weiterführende Texte.	72
	Emile Durkheim: <i>Erziehung als planmäßige Sozialisation</i>	72
	Wolfgang Brezinka: <i>Über die Möglichkeit einer Erziehungstechnologie</i>	74
	Karl Jaspers: <i>Über die Grenzen der Planbarkeit von Erziehung</i>	75
	Niklas Luhmann: <i>Sozialisation und Erziehung</i>	77
	Ernesto Schiefelbein: <i>Pädagogische Planung und Technologie</i>	78
4.5	Schlussfolgerung.	81
	Weiterführende Literatur	82

Kapitel 5: Johann Heinrich Pestalozzi

oder: Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung?	83
5.1 Zum Einstieg	83
5.2 Zur Einführung	83
5.3 Text von Pestalozzi	85
Johann Heinrich Pestalozzi: <i>Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts</i>	85
5.4 Weiterführende Texte	89
Giovanni Pico della Mirandola: <i>Der Mensch als Architekt seiner selbst</i>	89
Juan Luis Vives: <i>Der Mensch als Schauspieler</i>	91
Michel Foucault: <i>Das Subjekt und die Macht</i>	93
Rainer Winkel: <i>Erziehung zur Selbstbestimmung</i>	94
5.5 Schlussfolgerung	96
Weiterführende Literatur	98

Kapitel 6: Jean-Jacques Rousseau

oder: Erziehung als Weg zum Fortschritt?	101
6.1 Zum Einstieg	101
6.2 Zur Einführung	102

6.3	Texte von Rousseau	104
	Jean-Jacques Rousseau: <i>Emile oder Über die Erziehung. Erstes Buch</i>	104
	Jean-Jacques Rousseau: <i>Emile oder Über die Erziehung. Viertes Buch</i>	107
6.4	Weiterführende Texte	111
	Siegfried Bernfeld: <i>Erziehung ist stets konservativ</i>	111
	Hannah Arendt: <i>Erziehung als Neuanfang</i>	113
	Theodor W. Adorno: <i>Erziehung nach Auschwitz</i>	114
6.5	Schlussfolgerung	116
	Weiterführende Literatur	117

Kapitel 7: Paulo Freire vs. Burrhus F. Skinner

oder: Emanzipation oder Konditionierung als Zweck der Erziehung?	119
7.1 Zum Einstieg	119
7.2 Zur Einführung	120
7.3 Texte von Freire und Skinner	121
Paulo Freire: <i>Pädagogik der Unterdrückten</i>	122
Paulo Freire: <i>Erziehung als Praxis der Freiheit</i>	124
Burrhus F. Skinner: <i>Jenseits von Freiheit und Würde</i>	126
7.4 Weiterführende Texte	131
Klaus Mollenhauer: <i>Erziehung und Emanzipation</i>	131
Frank-Olaf Radtke: <i>Das neue Erziehungsregime</i>	132
Alden LeGrand Richards: <i>Bürokratisierung und Entpersonalisierung</i>	135
7.5 Schlussfolgerung	137
Weiterführende Literatur	138

Kapitel 8: Johann Amos Comenius

oder: Kann es eine gleiche Erziehung für alle geben?		139
8.1	Zum Einstieg	139
8.2	Zur Einführung	139
8.3	Texte von Comenius	142
	Johann Amos Comenius: <i>Pampaedia – Allerziehung</i>	142
	Johann Amos Comenius: <i>Über die Gleichheit aller Menschen</i>	143
8.4	Weiterführende Texte	145
	Jean-Marie Antoine Marquis de Condorcet: <i>Gleichheit und öffentliche Erziehung</i>	145
	Immanuel Kant: <i>Über Pädagogik</i>	147
	John Dewey: <i>Demokratie und Erziehung</i>	148
	Mortimer J. Adler: <i>Absolute und universale Prinzipien der Erziehung</i>	150
	Pierre Bourdieu: <i>Über die Grenzen der Gleichheit</i>	153
8.5	Schlussfolgerung	154
	Weiterführende Literatur	156

Kapitel 9: Karl Marx

oder: Erziehung als revolutionäre Praxis?	157
9.1 Zum Einstieg	157
9.2 Zur Einführung	158
9.3 Texte von Marx	159
Karl Marx: <i>Sein und Bewußtsein</i>	160
Karl Marx: <i>Erziehung zum allseitigen Menschen</i>	161
Karl Marx: <i>Erziehung und Arbeit</i>	162
Karl Marx: <i>Über die Verbindung von Arbeit und Erziehung</i>	164
Karl Marx: <i>Die dritte These über Feuerbach</i>	165
9.4 Weiterführende Texte	166
Bogdan Suchodolski: <i>Die Pädagogik der revolutionären Praxis</i>	166
Mario Alighiero Manacorda: <i>Über den politischen Charakter der Pädagogik</i>	169
Samuel Bowles und Herbert Gintis: <i>Erziehung und die Macht der Ökonomie</i>	171
9.5 Schlussfolgerung	173
Weiterführende Literatur	175

Kapitel 10: Moderner Personalismus

oder: Gibt es ein „Maß“ für die Erziehung?	177
10.1 Zum Einstieg	177
10.2 Zur Einführung	178
10.3 Texte zum modernen Personalismus	180
Emmanuel Mounier: <i>Die Idee des Personalismus</i>	181
Hannah Arendt: <i>Die Person im Handeln und Sprechen</i>	183
Paul Ricœur: <i>Die Mehrdimensionalität der Person</i>	185
Giuseppe Flores d'Arcais: <i>Die Erziehung der Person</i>	190
Winfried Böhm: <i>Schon das Kind ist Person</i>	192
Nel Noddings: <i>Warum sollten wir uns ums Sorgen sorgen?</i>	195
10.4 Schlussfolgerung	198
Weiterführende Literatur	200

Zitierte Literatur	201
Antworten	205
Glossar	217

Vorwort

Wenn hier der gegenwärtigen Flut von erziehungswissenschaftlichen Einführungswerken und Studienbüchern ein weiteres hinzugefügt wird, dann bedarf das einer ausdrücklichen Begründung, und diese muss vor allem daraus geschöpft werden, was an diesem Buch neu, originell, eigenständig und *anders* ist.

Diese „Authentizität“ und Andersheit des Buches bringt schon der Titel zum Ausdruck. In seiner ursprünglich spanischsprachigen Fassung als Lehrbuch für Studierende und Lehrende auf dem lateinamerikanischen Kontinent heißt das Buch „Repensar la educación“ (Bogotá 2004; Neuauflage Santiago de Chile 2009), was sich nur schwer übersetzen lässt und so viel meint wie *die Erziehung (wieder) selbst denken*.

Diese völlig überarbeitete deutsche Ausgabe trägt den Titel „Projekt Erziehung“, und dieser weist noch deutlicher auf die Intention dieses Buches hin, nämlich die Leser¹ einzuladen und anzuleiten, über *die Erziehung selbst* nachzudenken, wobei das „selbst“ in der doppelten Bedeutung zu verstehen ist: über die Erziehung (und rein über diese) nachzudenken und dieses selbst zu tun. In diesem Sinne handelt es sich hier nicht um ein Nährbuch, das seine Konsumenten häppchenweise mit pädagogischem Detail- oder kurzzeitig mit bloßem Prüfungswissen abfüttern will, sondern um ein echtes Lehr- und Lernbuch für ein eigenständiges und authentisch pädagogisches Denken über (die) Erziehung.

Dass die Erziehung dabei als ein *Projekt* in Betracht gezogen wird, will nicht einem Modewort Tribut zollen und ist auch nicht methodisch (etwa im Sinne der Projektmethode) zu verstehen, sondern trägt der Einsicht Rechnung, dass uns die Erziehung nicht als eine ein für alle Mal fertige und abgeschlossene Tatsache *gegeben*, sondern als Aktion, Maßnahme, Plan, Unternehmung, Versuch oder Operation *aufgegeben* ist.

Während Tatsachen zu konstatierender Beschreibung und zu rückwärtsgerandter Analyse herausfordern, verlangt ein Projekt nach einem in die Zukunft gerichteten schöpferischen und entwerfenden Denken und – *nach einer Idee*. Einfacher ausgedrückt: bei der Tatsachenanalyse geht die Tat dem Denken, bei einem Projekt geht das Denken dem Tun voraus. Wenn sich dieses aber als ein genuin *pädagogisches* Denken artikulieren und manifestieren soll, dann darf es sich nicht an (Pädagogik-)fremden Theorieimporten – heißen sie nun Behaviorismus, Strukturalismus, Konstruktivismus, Dekonstruktivismus, evidenzbasierte Empirie etc. – orientieren und auf handgestrickte „Philosophien“ (im Sinne von Unternehmens-„Philosophien“, Verkaufs-„Philosophien“, Vereins-„Philosophien“ u.ä.) stützen, sondern muss seine Prämissen in der Pädagogik

¹ Allein aus Gründen der Lesbarkeit wird hier durchgängig die männliche Form verwendet.

selbst suchen. Wo aber fänden sich jene Prämissen sonst, wenn nicht in den zentralen Texten jener oft als „Klassiker der Pädagogik“ geadelten Autoren (siehe dazu beispielsweise Heinz-Elmar Tenorth 2003 oder Winfried Böhm, Birgitta Fuchs und Sabine Seichter 2011), welche nur purer Unverstand als „bloße Semantiken“ abtun und beiseite legen könnte.

Während sich die Erziehung ebenso wie alles praktische Tun einschließlich der Politik mit konkreten *Schwierigkeiten* konfrontiert sieht, für die möglichst rasch Lösungen gefunden werden müssen, hat es die Pädagogik, wie alles wissenschaftliche Denken, mit *Problemen* zu tun, die gar nicht in einer Weise gelöst werden können, dass sie danach nicht mehr existierten. Probleme verlangen in ihrer Konstanz und Beständigkeit danach, unter den sich wandelnden raumzeitlichen, kulturellen und sozio-politischen Bedingungen jeweils neu erörtert und durchdacht zu werden. Ein Studium der Pädagogik – zumal, wenn es sich um ein akademisches Studium handeln soll – kann also gar nicht anders, als die Studierenden mit jenen Grundproblemen vertraut zu machen, die mit dem Projekt Erziehung unlösbar verbunden sind.

Dieser Einsicht folgt das vorliegende Lehr- und Lernbuch. Angesichts von zehn ausgewählten Grundfragen werden anhand ausgesuchter pädagogischer Texte die Probleme dort aufgezeigt, wo sie entweder zum ersten Male oder auf eine besonders aufschlussreiche und geschichtsträchtige Weise formuliert worden sind. Die nachfolgende Einleitung gibt über diese Auswahl und ihre Kriterien Auskunft, und sie enthält auch Hinweise für einen möglichst sinnvollen Gebrauch des Buches.

Einem Missverständnis soll aber bereits jetzt vorgebeugt und eine Besonderheit noch eigens hervorgehoben werden: Wenn das Buch auf den ersten Blick als geschichtslastig erscheinen könnte, so wäre ein solcher Eindruck trügerisch. Es geht sowohl bei den erörterten Problemen als auch bei den ausgewählten Texten darum, stets den Bezug zur unmittelbaren Gegenwart herzustellen, mehr noch: sie für künftige Entscheidungen in der Praxis bereitzustellen und auszuschnöpfen.

Die Vielzahl der gebotenen Textpassagen darf eine Besonderheit dieses Buches nicht verdecken: Entgegen dem übermächtigen Trend zur wissenschaftlichen und professionellen Differenzierung und Parzellierung des Pädagogischen zielt das hier vorgelegte Lehr- und Lernbuch in die entgegengesetzte Richtung: auf die Gesamtheit der Pädagogik und auf eine diese Einheit stiftende *Idee von Erziehung*.

Die deutsche Bearbeitung übernimmt zwar die inzwischen in Lehrveranstaltungen in vielen Ländern erprobten inhaltlichen Vorgaben und die formale Struktur der ursprünglich lateinamerikanischen Ausgabe, geht aber über eine bloße Übersetzung weit hinaus. Diese sechste, gründlich überarbeitete und aktualisierte Auflage des Buches findet nun Eingang in die von Sabine Seichter begründete und herausgegebene UTB-Studienreihe „Grundstudium Erziehungswissenschaft“.

Dem renommierten Karikaturisten Ulrich Olschewski danken die Autoren für die Bereitstellung mehrerer Originalzeichnungen, die bisweilen mehr aussagen, als es Worte vermöchten.

Frühjahr 2019

Winfried Böhm,
Ernesto Schiefelbein,
Sabine Seichter

„Projekt Erziehung“

Eine Anekdote des großen chinesischen Weisen Konfuzius soll dieses Buch eröffnen.

Als der Fürst von We seine Regierung antreten wollte und zu dem Meister Konfuzius um Rat schickte, was er denn zuallererst in Angriff nehmen solle, ließ der Weise antworten: Sicherlich die Richtigstellung der Begriffe. Auf die verwunderte Gegenfrage, ob wirklich die Richtigstellung der Begriffe das wichtigste sein könne, was einer zuvörderst zu erledigen habe, der sich zum praktischen Handeln anschickt, entgegnete der Meister barsch: Wie roh du bist! Wenn die Begriffe nicht richtig sind, so stimmen die Worte nicht; stimmen die Worte nicht, so kommen die Werke nicht zustande; kommen die Werke nicht zustande, so gedeihen Moral und Kunst nicht. Darum Sorge der Edle, dass er seine Begriffe unter allen Umständen zu Wort bringen und seine Worte unter allen Umständen zu Taten machen kann.

Wenn wir bei der Erziehung (ähnlich wie bei dem politischen Handeln) von einem praktischen Tun sprechen, dann gebrauchen wir dabei einen Begriff, dessen Ursprung und dessen Bedeutungsgehalt bis weit in die Antike zurückreichen. Mit *Praxis* bezeichneten die griechischen Philosophen ein Handeln, das seinen Grund in einem Entschluss des handelnden Subjekts hat, mit Bedacht und in Freiheit von diesem vollzogen wird und am Ende von ihm in dem Maße verantwortet werden muss, als es ihm als seinem Urheber zugerechnet werden kann. In diesem Sinne sprach Aristoteles davon, dass der Mensch auf ähnliche Weise der Vater seiner Handlungen sei, wie er der Vater seiner Kinder ist.

Dieses praktische *Handeln* unterschieden die Griechen ebenso deutlich von der *theoria* wie von der *poiesis*. Während *theoria* dabei das – auf das Ewige und Unwandelbare gerichtete – betrachtende *Schauen* meinte, bezeichnete *poiesis* das herstellende *Machen*, wie es den Handwerkern und ihren Künsten entsprach und wie es viel später in der industriellen Produktion seine riesigen Dimensionen gewonnen und alles in seinen Bann geschlagen hat (vgl. Hannah Arendt 2010, die mit ihrem Buch „Vita activa oder Vom tätigen Leben“ eine vorzügliche historisch-systematische Einführung in diese Problematik liefert).

Dass die Erziehung nicht *theoria* in diesem ursprünglichen Sinne sein kann, liegt auf der Hand: Das Kind als „Gegenstand“ der Erziehung ist weder ewig noch unwandelbar; Erziehung zielt im Gegenteil gerade auf Veränderung in der Zeit. Ob Erziehung aber

Handeln

Schauen

Machen

theoria

dete Idee von Erziehung gewonnen haben? Diese Idee aber fliegt niemandem vom Himmel zu, sie lässt sich auch nicht einfach aus der Erfahrung schöpfen, sondern sie kann gar nicht anders reifen, als dass man sich so gründlich wie möglich aneignet, was bisher über Erziehung an Bemerkenswertem gedacht und geschrieben wurde, dieses miteinander vergleicht und sich das zu eigen macht, was solcher kritischen Prüfung standhält; denn „die ahistorische technische Rationalität droht die Mündigkeit des Menschen zur Chimäre verkommen zu lassen, lieferte ihn den ‚Sachzwängen‘ aus, wenn er ihnen gegenüber nicht das Potential historisch-kritischer Reflexion entgegensetzen würde“ (Herrmann 1983, S. 38). Und was das Aneignen von anderen Gedanken betrifft, verhält es sich doch wohl so, wie es Hegel (1770-1831) in einem Brief an Friedrich von Raumer in dem schlichten Satz ausgedrückt hat, „daß ein Gedanke nicht anders gelernt werden kann als dadurch, daß er selbst gedacht wird“ (Hegel 1949, S. 321).

Idee von
Erziehung

Die Autoren dieses Buches gehen ganz unverhohlen von einem Verständnis von Erziehung aus, das sich viel stärker dem Pol der Praxis als jenem der Poiesis zuneigt und damit zwangsläufig der Idee der Erziehung ein größeres Eigengewicht zusprechen muss als erzieherischen Techniken oder Methoden. Sie können deshalb auch ein vermeintliches Technologiedefizit der Pädagogik nicht beklagen und neigen eher dazu, angeblich wirkräftige Techniken unter Placeboverdacht zu stellen (vgl. Böhm 2016). Und dieses als eine menschliche, genauer: als eine zwischenmenschliche Praxis gefasste Verständnis von Erziehung nötigt auch zu dem Eingeständnis, dass Erziehung wie jede menschliche Praxis grundsätzlich auch scheitern können muss, wohlgemerkt: nicht scheitern *muss*, nur scheitern *können* muss. Während die technische Beherrschung eines Vorgangs ein Scheitern grundsätzlich ausschließen will, indem eine operationale Theorie (z.B. die Gesetze der Statik beim Haus- oder Brückenbau) 1:1 angewendet wird, muss im Hinblick auf die menschliche Praxis allein schon die Rede von einer „angewandten Theorie“ suspekt erscheinen; denn darf man ein menschliches Subjekt (im Singular oder im Plural) in der Weise verobjektivieren – oder mit einem anderen Wort: verdinglichen –, dass man es zum Anwendungsgegenstand von Theorien (im Sinne von Techniken und Methoden) macht? (Auf die in dieser Frage vorausgesetzte Differenz von Person und Sache kommen wir am Ende dieser Einleitung noch einmal zurück.)

Differenz von
Person und
Sache

Unser pädagogisches Lehr- und Lernbuch versteht sich als eine Einladung und als eine Einführung, selbstständig über Erziehung

nach- und vorauszudenken, und zwar über Erziehung nicht nur in der einen oder anderen spezialisierten Perspektive und nicht nur in Hinsicht auf ein spezielles Handlungsfeld, sondern in jener allgemeinen Form, in der es wohl zum ersten Male und zugleich auf paradigmatische Weise Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) getan hat, als er sein epochemachendes Buch *Émile ou de l'éducation* (1762) schrieb. Nicht die Erziehung zu etwas oder für etwas steht in Rede, sondern die Erziehung als solche – in welcher Modalität auch immer.

Pädagogisches
Grundproblem

Deshalb gliedert sich unser Buch in zehn Kapitel, von denen jedes *erstens* ein pädagogisches Grundproblem aufnimmt, es *zweitens* dem Leser anhand von aussagekräftigen Originaltexten pädagogischer Klassiker nahebringt, ihm *drittens* mittels weiterführender – interpretierender, ergänzender, kontrastierender oder auch nur illustrierender – Texte kompetenter und renommierter Autoren die übergeschichtliche Konstanz und die brennende Aktualität des Problems aufzeigt und *viertens* am Ende in ein vorläufiges Fazit einmündet. Die Fragen zu den einzelnen Texten dienen – einem Lernbuch entsprechend – zur eigenen Überprüfung des Verständnisses. Die im Anhang gegebenen Antworten sind nicht in einem dogmatischen und endgültigen Sinne als Definitionen zu verstehen, sondern sind in vielen Fällen nur als Anregung zu weiterem eigenem Nachdenken gemeint.

Anregung zu
weiterem
eigenem
Nachdenken

Verhältnis von
Politik und
Pädagogik

Mit unserer Auswahl soll keineswegs gesagt werden, dass es nicht noch eine Reihe weiterer pädagogischer Grundprobleme gäbe; wohl aber dürfte über den grundlegenden und konstitutiven Charakter der hier ausgewählten Themen ebenso wenig Dissens bestehen wie über das hier ebenfalls stillschweigend vorausgesetzte komplementäre Verhältnis von Politik und Pädagogik, das sich andeutungsweise in der einleitenden Anekdote findet und das Micha Brumlik auf treffliche Weise so zusammengefasst hat: „Versucht politisches Handeln durch den Einsatz von kommunikativer Macht, von Recht und Geld, die Bildungsinstitutionen in ihren Strukturen derart zu verändern, daß dort Spielräume entstehen, so versucht pädagogisches Handeln die Individuen so zu bilden, daß ihr Handeln andere als die schon bestehenden institutionellen Strukturen hervorbringt“ (Brumlik 2002, S. 102f.).

Die Auswahl beruht auch nicht nur auf der informierten Willkür der Autoren, und sie ist erst recht nicht standpunktlos erfolgt. Der Leser wird unschwer erkennen, dass sich das ganze Buch einer Unterscheidung verpflichtet weiß, die der große Philosoph und Pädagoge William Stern (1871-1938) – dem breiten Publikum

ist er heute leider nur noch als Entwicklungspsychologe und als Erfinder des IQ bekannt – in seinem dreibändigen Werk *Person und Sache* (Leipzig 1906, 1918, 1924) getroffen und zum Grundstein seines Systems einer philosophischen Weltanschauung (so der Untertitel seines Werkes) gemacht hat.¹ Er hat sein System einen kritischen Personalismus genannt und diesen sowohl von einem naiven Personalismus, welcher die Person als etwas Gegebenes nimmt, als auch – und vor allem! – von jeder Form von Impersonalismus strikt abgehoben, welcher einen Sachstandpunkt einnimmt und die Person Schritt für Schritt aus der Wissenschaft auszutreiben versucht. Für Stern ist das Wesentliche der Person nicht das Bewusstsein-Haben, sondern die wirkliche individuelle, d.h. einmalige und unwiederholbare Einheit, die Fähigkeit zu zielstrebigem Tun und ihre Selbstwertigkeit. Dem gegenüber ist das Wesentliche am Sachbegriff nicht die Bewusstlosigkeit, sondern seine Daseinsform als Aggregat und als Objekt mechanischer Gesetze sowie die Gleichgültigkeit gegenüber Werten. Und so diagnostizierte Stern – mit heute geradezu verblüffender Aktualität – am Impersonalismus, dass er „ein personalistisches Gedankenmoment nach dem anderen durch sein Gegenstück ersetzt; er löste die komplexen Einheiten in Aggregate auf, die eigenartigen Qualitäten in vergleichbare Quantitäten, das innere Tun in äußeres Bedingtsein, die Zielstrebigkeit in blinde Gesetzmäßigkeit“ (Stern 1906, S. 22).

Personalismus

Impersonalismus

Die zentrale Frage, auf die sich alle Einzelheiten dieses Lehr- und Lernbuches mehr oder weniger zurückführen lassen, ist die nach der Priorität von – mit den Worten Sterns – *Personalstandpunkt oder Sachstandpunkt*: Gilt das Vorrecht in der Erziehung der Person oder den Sachen bzw. den „Sachzwängen“, denen sie sich unterordnen und unterwerfen soll? (siehe dazu Seichter 2009)

Personalstandpunkt oder Sachstandpunkt

Schließlich sei am Ende unserer einleitenden Gedanken in das Projekt Erziehung an einen interessanten Aufsatz erinnert, in dem der schottische Pädagoge W. B. Inglis 1959 eine Art Bilanz und zugleich eine Vorausschau auf die weitere Entwicklung der Pädagogik gegeben hat (vgl. Inglis 1959). Während der Marxismus und der Pragmatismus seiner Einschätzung nach ihren Einfluss auf die Pädagogik zunehmend verloren, schien sich für Inglis die Zukunft der Erziehung zwischen einerseits einer dem Logischen Empirismus folgenden Erziehungswissenschaft und andererseits

¹ William Stern war von 1897-1916 Professor für Pädagogik an der Universität Breslau und von 1916-1933 Professor für Philosophie (später auch Psychologie) an der Universität Hamburg. 1933-1938 lehrte er an der Duke University in Durham, North Carolina.

einer dem Personalismus verpflichteten Pädagogik zu gestalten. Während eine personalistische Pädagogik vom Engagement und der Beteiligung aller (also der Theoretiker und Praktiker) ausgeht, neigt der Logische Empirismus zu einem distanzierten Beobachterstandpunkt der Erziehungswissenschaftler und zuletzt zur Aushebung eines unüberbrückbaren Grabens zwischen wissenschaftlicher Theorie und erzieherischer Praxis bzw. – in heutiger Terminologie – zu einer abgrundtiefen Trennung zwischen Disziplin und Profession. Während es dem Personalismus um Probleme geht und die Methoden demgegenüber nur eine sekundäre Rolle spielen, huldigt der Logische Empirismus einer monistischen Methodenherrschaft und legt – wenn sie nicht in sein Methodenraster passen – lieber die Probleme ad acta. Lässt sich der Logische Empirismus als eine konsequente Folgeerscheinung der Wissenschaftsentwicklung seit Bacon und Descartes, insbesondere aber als ein legitimer Abkömmling der Naturwissenschaft beschreiben, so knüpft eine personalistische Pädagogik bewusst an eine andere und vernachlässigte Tradition an.

Es erscheint daher höchst interessant, dass Michael Winkler in seiner *Kritik der Pädagogik* Inglis' Prognose indirekt zu bestätigen scheint, wenn er heute in der pädagogischen Theorie tendenziell zwei Formen unterscheidet: „In der einen verfährt sie als Beschreibung, Analyse und Erklärung eines Gegebenen. Damit sorgt sie für Ernüchterung, zielt auf Entparadoxierung. Sie hält das erkannte Elend fest. Dem steht als andere Form eine Theorie gegenüber, welche Möglichkeiten und Alternativen aufdeckt, dabei reflexiv, kritisch, aber auch ungenau arbeitet und mit Dialektik zu tun hat, Widersprüche und Paradoxien aufnimmt, Ambivalenzen und Ambiguitäten nicht ausblendet“ (Winkler 2006, S. 11). Die zweite Theorieform als „Unschärfetheorie von Erziehung“ (R. Korerenz) lädt – wie Winkler resümiert – dazu ein, Erziehung mehr als Improvisation oder als Experiment zu verstehen oder – wie es aus unserer Perspektive heißen könnte –: als eine Aufgabe und als *ein Projekt*.

Kapitel 1: Platon

oder: Wo liegt der Anfang der Erziehung?

1.1 Zum Einstieg

Platon (428-347 v. Chr.) steht am Anfang des abendländischen Erziehungsdenkens in der griechischen Antike. In geschichtlicher Hinsicht setzt mit ihm (bzw. mit seinem Lehrer Sokrates, dessen Gedanken er auf eigenständige Weise verarbeitet) die Frage nach dem Wesen der Erziehung ein. In theoretischer Hinsicht zielt sein Fragen auf den Anfang (lat.: *principium*) der Erziehung in der doppelten Bedeutung von „Prinzip“: als Anfang in der Zeit und als Anfang in der Sache. Insofern richtet sich sein Nachdenken auf das aller Erziehung Gemeinsame und aller Erziehung Zugrundeliegende oder, in der Sprache Platons: auf die *Idee der Erziehung*. Auch Platons Frage nach der Idee hat ihren Ursprung bei Sokrates, dessen Dialoge von der Überzeugung getragen sind, man könne nur gerecht, tapfer, gut usw. handeln, wenn man weiß, was das Gerechte, das Tapfere, das Gute usw. ist. Auf die Erziehung übertragen ließe sich analog sagen, man kann nur erziehen, wenn man weiß, was Erziehung ist.

Idee der
Erziehung

1.2 Zur Einführung

Platons *Der Staat* (entstanden um 375 v. Chr.) markiert einen Grundstein für die abendländische Pädagogik. Auf dieses Buch wird bis heute immer wieder Bezug genommen. Jean-Jacques Rousseau hat es als die schönste Abhandlung bezeichnet, die je über Erziehung geschrieben worden ist, und nur jene könnten das verkennen, die Bücher nur nach ihrem Titel und nicht nach ihrem Inhalt beurteilen.

Eigentlich wollte Platon, der einer vornehmen Adelsfamilie entstammte, eine politische Karriere einschlagen; er änderte aber seine Meinung, als er die überall verbreitete Korruption sah. Dennoch interessierte er sich weiterhin für Politik, und in seinem Hauptwerk geht er der Grundfrage nach: Kann es überhaupt einen gerechten und vollkommenen Staat geben? Anschließend erläutert er, wie dieser beschaffen sein müsste und – gesetzt, es gäbe ihn – wie er erhalten werden könnte. Dabei versteht Platon den

Gerechter und
vollkommener
Staat

Staat nicht im neuzeitlichen Sinne als ein gesellschaftliches Herrschaftsgebilde oder als eine komplizierte Machtapparatur, sondern – viel elementarer – als eine aus der Natur der Menschen hervorgehende Lebensgemeinschaft.

Gerechte und
vollkommene
Menschen

Platon ist davon überzeugt, dass die Erziehung eine unverzichtbare Rolle beim Aufbau und bei der Bewahrung des Staates spielt. Daher verbindet er die Frage nach einem gerechten und vollkommenen Staat eng mit der Frage nach einer gerechten und vollkommenen Erziehung, denn der Zweck der Politik ist der gerechte und vollkommene Staat und das Ziel der Erziehung die Bildung des gerechten und vollkommenen Menschen. Von einer Makroperspektive her untersucht er den Staat und von einer Mikroperspektive her den Menschen; dabei ist das Problem für Platon ein und dasselbe, es wird nur in verschiedenen Kontexten erörtert: quasi eng fokussiert auf den Menschen im Kleinen, quasi weit fokussiert auf den Staat im Großen.

Es liegt auf der Hand, dass Platon (wie üblicherweise alle Menschen) bei seinen Überlegungen von der politischen und pädagogischen Situation seiner Zeit ausgeht. Der Staat war für Platon nur als ein Gefüge unterschiedlicher gesellschaftlicher Stände denkbar: den Bauern und Handwerkern als Nährstand, den Kriegern und Wächtern als Wehrstand und den Philosophen als Stand der Herrschenden und Regierenden.

Drei Seelenteile

Analog dazu unterscheidet Platon beim einzelnen Menschen drei Seelenteile: das leidenschaftliche Begehren (nach Nahrung und Sexualität), die kraftvoll-kühne Beherztheit und die klug-abwägende und kontrollierende Vernunft. Grundlegend ist dabei für Platon folgender Gedanke: gesund und gerecht ist der Staat, glücklich und gerecht ist der Mensch, wenn die einzelnen Aufgaben komplementär verteilt sind und kompetent erfüllt werden, denn die Gerechtigkeit und das Glück aller wie die seelische Gesundheit und Ausgewogenheit der Einzelnen hängt von dem harmonischen Zusammenwirken der Teile bzw. Teilfunktionen ab. Dabei veranschaulicht Platon mittels des Bildes von einem Zweigespann, dass die beiden Pferde der Zügel und eines Wagenlenkers bedürfen: die Bauern und Soldaten der Philosophen, das leidenschaftliche Begehren und die unbedachte Kühnheit der maßgebenden Vernunft.

Maßgebende
Vernunft

Höhlengleichnis

Die Erziehung des Nährstandes behandelt Platon nur nebensächlich. Der Erziehung des Wehrstandes widmen sich die Bücher II bis IV; die der Herrscher wird in aller Breite in den Büchern VI und VII behandelt. Die Erziehung der Herrscher und Philosophen erreicht ihren Höhepunkt in dem sogenannten *Höhlengleichnis*