

DIETRICH BENNER - DARIUS STĘPKOWSKI

Warum Erziehung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden kann.
*Vortrag im Rahmen der an der UKSW vom 06.-08.04.2011
veranstalteten 6. Fachtagung der Internationalen Herbart-Gesellschaft
mit dem Thema „Erziehung und Bildung in politischen Systemen“*

Zusammenfassung - Diese historische Studie über Bildung und Politik zeigt warum Erziehung in Demokratien nicht fundiert werden kann. Dies folgt aus der Tatsache, dass Erziehung in allen Verfassungen unter der Prämisse eines Primats der Politik normiert wird.

Schlüsselwörter: Erziehung, Bildung, Demokratie, Politik, Normen

Von Aristoteles bis Montesquieu, aber auch in Verfassungen, Schulgesetzen und Bildungsprogrammen moderner Staaten, finden sich Auffassungen wie die folgenden:

- Der „Gesetzgeber“ muss die „Verwaltung“ des Staates und die „Erziehung der Jugend“ so einrichten, dass der „eigentümliche Charakter der Verfassung“ durch die Bildung des Charakters der Menschen und Bürger gesichert wird; so erhalte der „demokratische Charakter die Demokratie, der oligarchische die Oligarchie“ (Aristoteles: Politik 1337 a, 14-18),
- Da die „Gesetze der Erziehung sich nach den Prinzipien der Regierung richten müssen“, müssen sie in den verschiedenen „Regierungsformen verschieden sein: in der Monarchie müssen sie auf die Ehre, in der Republik auf die Tugend und in der Despotie auf die Furcht ausgerichtet sein.“ (Montesquieu 1748, S. 47)

Die zitierten Überlegungen aus dem 4. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung und der Mitte des 18. Jahrhunderts verknüpfen auf eigentümliche Weise überhistorische Vorstellungen von einer ewigen Ordnung der Beziehungen zwischen Politik und Erziehung mit solchen von historisch differenten Bezügen zwischen geschichtlich-konkreten Staatsverfassungen und pädagogischer Praxis. Übergreifend soll gelten, dass sich die Ordnung der Erziehung nach der Verfassung der Staaten richtet, speziell sollen die Ordnungen der Erziehung und ihre Gesetze in diktatorischen, monarchischen, oligarchischen, aristokratischen und demokratischen Staatsverfassungen sein. Das besagt nicht, dass alle speziellen Ordnungen aus

der Sicht der übergreifenden Ordnung gleichwertig wären. Vielmehr führt Aristoteles in seiner Platon-Kritik aus, dass die besten unter den politischen Ordnungen des Staates nach einer Abgrenzung zwischen privater Erziehung in der Familie und gemeinsamer Erziehung im Staate verlangen. Montesquieu führt aus, dass Tugend im Sinne einer „Liebe zur Gleichheit“ und gegenseitigen Anerkennung nur in Demokratien ein mögliches und notwendiges Ziel der Erziehung sei (Montesquieu 1748, S. 63).

Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass beide Denker die Gemeinsamkeiten wie die Unterschiede in den Beziehungen von Staatsverfassung und Erziehung nicht etwa auf eine Logik der Erziehung zurückführen, sondern aus einer generellen Abhängigkeit der Erziehung von der Politik sowie aus den besonderen Verfassungen der Staaten ableiten. Dass sich die Erziehung nach Staatsformen unterscheiden lässt, ist nicht in einer speziellen pädagogischen Logik, sondern im Primat der Politik gegenüber der Erziehung sowie in speziellen Ausprägungen dieses Primats begründet.

Über diese auch noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts vertretenen sagt Johann Friedrich Herbart 1810 in seiner Rede „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“, der „Weg von der Politik in die Pädagogik sei ein verkehrter Weg“ (Herbart 1810, S. 146). Als systematischen Grund führte er an, die Politik und Pädagogik seien unterschiedlichen Ordnungen und Handlungslogiken verpflichtet, die weder aufeinander reduziert, noch auseinander abgeleitet werden könnten. „Will die Pädagogik kein Gesetz von der Politik annehmen, so läßt sich noch weniger die Politik der Pädagogik unterordnen.“ (ebd., S. 146) Und mit Blick auf die eigene Zeit führt er aus, „niemals lernt derjenige eine Sache recht kennen, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas anderem zu betrachten. Und ebensowenig verstehen diejenigen sich auf Erziehung, die, nachdem sie lange vorher mit staatskünstlerischen Theorien und frommen Wünschen sich getragen hatten, ... eine neue Pädagogik erfinden wollen, so wie sie sein müßte und müßte sein können, um für jene politischen Theorien einen Strebepfeiler abzugeben.“ (ebd., S. 145)

Was aber bedeutet Herbarts Korrektur an der von Aristoteles bis Montesquieu vertretenen Auffassung vom Primat der Politik vor der Erziehung? Wie ist eine allgemeine Ordnung der Beziehungen zwischen Politik und Pädagogik zu denken, die weder der Politik noch

der Pädagogik einen Primat zuerkennt? Was lässt sich über konkrete Beziehungen zwischen der Verfassung eines Staates und der Ordnung der Erziehung noch sagen, wenn die Verfassungen zwar Einfluss auf die Ordnung der Erziehung nehmen, diese jedoch ihre Wirksamkeit aus einer eigenen Logik entfaltet? Soll die Ordnung der Erziehung nicht in einer quasi naturrechtlichen Abhängigkeit der Pädagogik von der Politik begründet sein und auch nicht linear aus den Verfassungen der Staaten folgen, sondern auf einer eigenen Logik der Erziehung gründen, dann könnte es theoretisch wie empirisch sinnvoll sein, von konkurrierenden, aneinander zuweilen anschlussfähigen, zuweilen aber auch einander widerstreitenden Ordnungen auszugehen und genauer zu untersuchen, wie sich die Ordnungen der Demokratie und der Erziehung in modernen Staaten angemessen justieren lassen. Damit sind wir beim Thema unseres Vortrags und der im Titel bereits angesprochenen SchlussThese angelangt. Sie lautet, dass Erziehung in allen Verfassungen unter der Prämisse eines Primats der Politik normiert wird, dass es aber zur Eigenlogik der Erziehung ebenso wie zur Eigenlogik demokratischer Verfassungen gehört, dass Erziehung und Bildung in Demokratien nicht von der Politik her als ein dieser untergeordneter Bereich demokratisch fundiert oder legitimiert werden kann.

Diese Auffassung wird in drei Schritten entwickelt. Zunächst werden Differenzen zwischen den Ordnungen vormoderner und moderner Gesellschaften diskutiert, die es nicht erlauben, moderne Erziehung von einem überhistorischen politischen Primat aus zu denken. Im zweiten Teil werden sozialistische Normierungen der Erziehung aus der Zeit der deutschen und der polnischen sozialistischen Republik herangezogen, um an diesen zu zeigen, dass auf ihrem Boden kein angemessener Begriff der Eigenlogik der Erziehung formuliert werden kann. Im dritten Teil werden dann Grundbegriffe zur Beschreibung der Eigenlogik der Erziehung vorgestellt, die an bestimmte Traditionen vormoderner und moderner Erziehung anschließen und in Anknüpfung an moderne Unterscheidungen zwischen den Begriffen der Gemeinschaft, der Gesellschaft und des Staates eine von Aristoteles und Montesquieu abweichende Beantwortung der Frage nahelegen, ob Erziehung in Demokratien demokratisch fundiert werden kann.

1. *Über einige Differenzen zwischen vormodernen und modernen Gesellschaftsformationen und ihre Bedeutung für die Eigenlogik der Erziehung*

Zu den Besonderheiten moderner Gesellschaften gehört, dass sie in Teilsysteme ausdifferenziert sind, deren Beziehungen nicht mehr durch eine übergreifende Gesamtlogik, sondern über eine Vielzahl kategorial ausdifferenzierter Handlungs- und Eigenlogiken reguliert werden. So produziert das Wirtschaftssystem unter der Maxime eines sparsamen Mitteleinsatzes Güter für den Markt, wobei über den Wert und die Bedeutung der Güter für die Einzelnen nicht allein nach ökonomischen, sondern auch nach außerökonomischen, unter anderem ästhetischen und moralischen Kriterien entschieden wird. Und das öffentliche Erziehungssystem zielt auf eine Bildung der Heranwachsenden, welche an der Vermittlung allgemeiner Grundkenntnisse und der Entwicklung von Urteilskraft und Partizipationskompetenz ausgerichtet ist, die sich der Tendenz nach auf alle Handlungsfelder und Teilsysteme beziehen. Aufgabe moderner Erziehung ist es, wie Klassiker der deutschen Pädagogik von Herbart über Schleiermacher bis Hegel Anfang des 19. Jahrhunderts immer wieder ausgeführt haben, die Einzelnen fähig zu machen, ein individuelles Leben zu führen und am öffentlichen Leben teilzunehmen (siehe hierzu Benner/Kemper 2010, S. S. 259-320).

Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Handlungsformen und gesellschaftlicher Teilsystemen hat dazu geführt, dass die Beziehungen und Verflechtungen zwischen diesen heute nicht mehr im Sinne älterer Ordnungsmodelle als zweckgerichtete oder kausale, sondern als wechselseitige Abhängigkeiten interpretiert werden. In modernen Staaten und Gesellschaften gibt es keine überhistorische Rangordnung menschlicher Tätigkeiten und Güter mehr, welche nach dem Vorbild der antiken Ethik der Arbeit den niedrigsten und den in Muße auszuübenden theoretischen und politischen Tätigkeiten den höchsten Rang zuerkennt. Und es gibt auch keine übergreifende Gesamtlogik, die in der Tradition von Bacon bis Popper Fortschritte in allen Bereichen des Erkennens und Handelns auf eine wissenschaftlich herzustellende Einheit von Wissen und Macht zu gründen versuchte.

Einige Folgen der Ausdifferenzierung menschlicher Handlungsformen und gesellschaftlicher Teilsysteme lassen sich bis in den Raum der Erziehung hinein beobachten. Die tradi-

tionelle Selbstverständlichkeit, dass sich die Ziele der Erziehung aus den Zwecken und Anforderungen der Gemeinschaften, der Gesellschaft oder des Staates ableiten lassen, in welche die Heranwachsenden hineingeboren werden, verliert in modernen Gesellschaften zunehmend an Überzeugungskraft und Geltung. In dem Maße, in dem menschliches Wissen und Können in permanentem Umbruch begriffen sind, kann Erziehung ihre Ziele nicht mehr unmittelbar aus vorgegebenen Wissensbeständen und Praktiken ableiten. Sie muss vielmehr den Heranwachsenden elementare Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die es ihnen später erlauben, die sich verändernde Welt zu verstehen und in verschiedenen sich wandelnden gesellschaftlichen Kontexten individuell und mit anderen rational urteilen und handeln zu können.

Alle modernen Staaten sehen in der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation ein wichtiges Instrument zur Sicherung internationaler Konkurrenzfähigkeit, zur Mehrung gesellschaftlichen Reichtums und individuellen Wohlstands, aber auch zur Tradierung von für überlieferungswert erachteten Wertordnungen und Kulturen. Der Grund hierfür ist, dass moderne Gesellschaften ihre Selbsterhaltung und ihren Fortbestand nicht mehr allein durch Sozialisation sichern können, sondern zunehmend auch auf künstliche, d.h. professionelle Formen der Erziehung angewiesen sind (vgl. Ritter 1963). Eine Gesellschaft aber, die sich durch künstliche Erziehung erhält, kann das Erziehungssystem und die Erziehungspraxis nicht mehr nach den Mustern vormoderner Gesellschaften regulieren. Sie muss um ihrer Selbsterhaltung und Weiterentwicklung willen mit einer veränderten Eigenlogik der Erziehung rechnen und diese auch institutionell absichern. Die Herausbildung einer spezifisch pädagogischen Handlungslogik hat für das, was in der Moderne unter Erziehung verstanden wird, sowohl individuelle als auch institutionelle und nicht zuletzt professionelle Konsequenzen. Sie machen zusammen genommen das aus, was ich im Folgenden allgemein als Errungenschaften moderner Gesellschaften und speziell als bleibende Bedeutung der Pädagogik der Moderne umschreiben werde.

Traditionelle Gesellschaften wiesen den Einzelnen ihre Lebensaufgabe und gesellschaftliche Stellung durch den Stand zu, in den die Heranwachsenden hineingeboren werden. Die Bestimmung der Menschen ging gleichsam von den Eltern auf die Kinder über. Sie wurde nicht von den Einzelnen selbst gewählt, sondern stellvertretend von den Eltern gesetzt und

antizipiert. Erziehung und Sozialisation waren in vormodernen Gesellschaften so eng miteinander verknüpft, dass es einer professionellen Erziehung für die Meisten nicht einmal bedurfte. In traditionellen Gesellschaften lernten nur die gebildeten Stände, was durch Sozialisation unmittelbar nicht vermittelt und angeeignet werden kann: Lesen und Schreiben, Rechnen und Zeichnen, Geometrie, Naturwissenschaft, fremde Sprachen und Geschichte. In modernen Gesellschaften sind dagegen alle Heranwachsenden auf professionell organisierte Lehr-Lernprozesse angewiesen. Alle müssen der Tendenz nach heute lernen, was früher einer gebildeten Oberschicht vorbehalten war. Die professionalisierte Erziehung aber wird nicht mehr durch Eltern und oder von diesen beauftragte private Hauslehrer veranstaltet, sondern findet in öffentlichen Einrichtungen wie Schulen, sozialpädagogischen Einrichtungen und Universitäten unter der Anleitung hierfür eigens ausgebildeter Pädagogen statt.

Die Unterschiede zwischen vormodernen und modernen Gesellschaften hängen damit zusammen, dass in vormodernen Gesellschaften die Zukunft der Heranwachsenden in gewissem Sinne bekannt und vorbestimmt, in modernen Gesellschaften dagegen unbekannt und kontingent ist. Zwar haben der Beruf, das Einkommen und die Bildungsaspirationen der Eltern weiterhin großen Einfluss auf den Bildungsgang der Heranwachsenden. Aber dieser Einfluss ist nicht mehr eine unhinterfragte und selbstverständliche Größe, sondern wird zunehmend als legitimationsbedürftig angesehen. Das gilt insbesondere für die Sozialisation von Kindern aus bildungsfernen Schichten und die Integration von Zuwanderern aus fremden Kulturen. Deren Bildungs- und Aufstiegschancen sind in der Regel geringer, die Gefahren hingegen größer, dass Kinder aus diesen Schichten später nicht für sich selbst sorgen können und daher vom Staat und der Gesellschaft unterstützt werden müssen. Auch hinsichtlich des Einflusses, den Eltern mit Abitur und Studium auf den Bildungsgang ihrer Kinder ausüben, zeichnen sich zunehmend Legitimationsprobleme ab. Die Vorteile, die Heranwachsenden aus der Schicht der sogenannten Gebildeten im Erziehungssystem genießen, können nicht mehr ohne Weiteres als selbstverständliche Privilegien gerechtfertigt werden, sondern konkurrieren zunehmend mit Ansprüchen sozialer Koedukation.

Nicht nur aus ethischen und politischen, sondern auch aus ökonomischen Gründen wird die sozialisatorisch vermittelte Reproduktion gesellschaftlich verursachter Ungleichheit

heute nicht mehr als naturgegeben hingenommen. So werden in modernen Gesellschaften immer wieder Programme aufgelegt, die die Mechanismen der Reproduktion gesellschaftlich verursachter Ungleichheit klären, Spielräume für Korrekturen ermitteln und bessere Bildungschancen für benachteiligte Heranwachsende durch professionelle pädagogische Interventionen anbahnen sollen. Wo entsprechende Reformen gelingen, korrigieren oder mildern die Schulen und die sozialpädagogischen Formen der Hilfe und Unterstützung die über Herkunft angestammte Ungleichheit der Einzelnen. Als Einrichtungen, in denen die individuelle Leistung eines Jeden zählt und Heranwachsende um die besten Leistungen miteinander konkurrieren, erzeugen Schulen jedoch zugleich unvermeidlich eine neue Ungleichheit. Sozialisatorisch tradierte Ungleichheit soll durch öffentliche und gemeinsame Erziehung abgebaut, individuelle Ungleichheit aber nicht nur zugelassen werden. Sie wird vielmehr im Rahmen schulisch organisierter Lehr-Lernprozesse auf der Grundlage allgemeiner Curricula sogar gefördert. Aufgabe sozialpädagogischer Maßnahmen ist es in diesem Kontext, die Ungleichheiten dazu zu befähigen, dass sie mit ihrer Ungleichheit solidarisch umgehen lernen und sich in ihrer Freiheit als gleiche anerkennen lernen.

Auch in modernen Gesellschaften werden die Ziele und Anforderungen der Erziehung durch außerpädagogische Instanzen mitbestimmt. Aber sie lassen sich nicht mehr linear aus den Anforderungen nicht-pädagogischer Bereichen ableiten. Letztere müssen vielmehr eine Transformation durchlaufen, in der Ansprüche, welche Arbeit und Ökonomie, Sitte und Moral, Politik und Staat sowie Glaube und Religion an die Erziehung stellen, in Ziele pädagogisch organisierter Lehr-Lernprozesse überführt werden. Die Transformation außerpädagogischer Anforderungen in Aufgaben für pädagogisch zu verantwortender Lehr-Lernprozesse ist kein einfacher, sondern ein komplexer Vorgang. In ihm verlieren die außerpädagogischen Instanzen in gewissem Sinne jene normstiftende Kraft, die ihnen in vormodernen Gesellschaften zuerkannt wurde. Darüber, ob von außen an die Erziehung herangetragene Ziele als Ziele der Erziehung anerkannt werden können, wird nun nicht mehr unmittelbar nach Maßgabe der Anforderungen der außerpädagogischen Instanzen, sondern unter Mitwirkung der Erziehung entschieden. Was sich als durch Erziehung in den Bereichen des Wissens und Könnens, der Kenntnisse und Fertigkeiten, Urteilens und Handelns nicht mehr vermittelbar erweist, scheidet damit als legitimes Ziel öffentlicher und gemeinsamer Erziehung aus.

Für diese Transformation gilt nicht nur, dass alles, was gelernt werden soll, auch lernbar und durch Beratung vermittelbar sein muss, sondern zugleich, dass alles, was durch öffentliche Erziehung vermittelt werden soll, zunächst einmal lehrbar und durch Beratung thematisierbar gemacht werden muss. Vieles, was durch Sozialisation erlernbar war oder ist, kann durch Unterricht im Rahmen einer öffentlichen und gemeinsamen Erziehung nicht auf ähnliche Weise vermittelt werden. Unterrichtliche Lehr-Lernprozesse gehen mit einer distanzierten Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen einher, die durch Lernen aus Erfahrung und im unmittelbaren zwischenmenschlichen Umgang unmittelbar nicht angeeignet werden können. Dies gilt auch für sozialpädagogische Interventionen im Bereich des Deutens sozialer Situationen und des Handelns und Interagierens. Es sind künstliche Interaktionen, in denen professionelle Pädagogen eine Hilfe und Unterstützung gewähren, die im sonstigen Leben nicht von selbst stattfindet.

An vielen Beispielen lässt sich dies illustrieren. Wer ein Zentimetermaß anlegen kann, erlernt dadurch ebenso wenig den Zehnersprung und die hinter diesem stehende mathematische Logik, wie jemand durch das Bedienen von Stromschaltern oder die Indienstnahme von Maschinen wie PCs und Autos die physikalischen Gesetzmäßigkeiten kennenlernt, nach denen diese funktionieren. Alles, was die Gesellschaft durch Sozialisation nicht tradieren kann, was aber grundlegend für das Verstehen der modernen Welt ist, muss in Schulen diskursiv angeeignet und gelehrt werden: nicht nur Lesen und Schreiben, sondern auch Mathematik und Naturwissenschaften, Fremdsprache und Geschichte sowie Kunst Literatur und Religion.

Für die Transformation außerpädagogischer in innerpädagogische Erziehungsziele gilt auch heute noch, was John Dewey bereits 1916 in seiner erziehungsphilosophischen Hauptschrift „Democracy and Education“ auf den Begriff gebracht hat: „der Vorgang der Erziehung (educational process) hat kein Ziel (end) außerhalb seiner selbst; er ist sein „eigenes Ziel“ (Dewey 1916, S. 54; 1964, S. 75). Mit dieser Feststellung wollte Dewey nicht die Existenz außerpädagogischer Anforderungen an die Erziehung leugnen, wohl aber darauf hinweisen, dass diese im Prozess der Erziehung in innerpädagogische Aufgaben der Erziehung transformiert werden müssen.

Es wäre zu kurz gegriffen, pädagogische Transformation nur als eine Transformation externer Ziele in interne Prozessziele zu interpretieren. Die Transformation bezieht sich nicht nur auf die zeitliche Struktur des Bildungsprozesses, sondern auch auf die zu vermittelnde Sache und deren Inhalte und die Formen des zwischenmenschlichen Umgangs. Damit diese zu einem didaktischen Gegenstand von Lehr-Lernprozessen und zu einem individual- und gesellschaftspädagogischen Gegenstand pädagogischer Beratung werden können, müssen sie auf Anknüpfungsmöglichkeiten an schon erworbene Wissenszusammenhänge im Horizont der Heranwachsenden hin untersucht (vgl. Prange 2010, S. 23ff.), für diese fragwürdig gemacht (vgl. Rumpf 2010) und in eine zeitlich aufeinander folgende Aufgabenstruktur (Gruschka 2009, S. 14ff.) überführt werden.

Wird die Transformationsaufgabe nicht als solche erkannt und werden äußere Ziele der Erziehung unvermittelt zu inneren Zielen der Erziehung erhoben, so kommt es, wie Klaus Prange in seiner „Ethik der Pädagogik“ ausgeführt hat, zu einer „Koppelung mit erwünschten Anwendungen“, die mögliche „Anschlüsse“ für Lehr-Lernprozesse auf normierte „Abschlüsse“ verkürzt. Dabei werden die für Lernen unverzichtbaren „Freiheitsgrade“ missachtet, reduziert oder gar zerstört. Pranges abschließende Feststellung hierzu lässt sich auf das zitierte Erziehungsziel der DDR zurückbeziehen. Sie lautet: „Im Grenzfall ergibt sich daraus die Fehlform der Manipulation.“ (Prange 2010, S. 26)

2. *Probleme der Auslegung der Ordnungen von Politik und Erziehung in der Sozialistischen Volksrepublik Polen und in der Deutschen Demokratischen Republik*

Was dies mit Blick auf die Transformation außerpädagogischer Ziele in Ziele von schulischen Lehr-Lernprozessen bedeutet, lässt sich am Schicksal des Erziehungszieles der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) aus dem Jahre 1952 sowie an Diskursen zeigen, die in der Sozialistischen Volksrepublik Polen (VRP) über Abstimmungsprobleme zwischen Pädagogik und Politik geführt worden sind.

Das Erziehungsziel der DDR wies der „demokratischen Schule“ im sozialistischen Staat „die Aufgabe“ zu, „Patrioten zu erziehen, die ihrer Heimat, ihrem Volke, der Arbeiterklasse und der Regierung treu ergeben sind, ... das sozialistische Eigentum mehren und schützen, zur Festigung der volksdemokratischen Grundlagen der Staatsmacht mit allen Kräften beitragen und erfüllt sind von Liebe und Vertrauen zur Volksarmee.“ (zitiert nach: Erklärung des Redaktionskomitees 1952, S. 795) Als dieses Ziel durch sozialisatorische Lernprozesse im Rahmen der FDJ (Freie Deutsche Jugend) nicht mehr vermittelbar war, setzte der ostdeutsche Staat vermehrt auf die in Schulen stattfindende staatsbürgerliche Erziehung. Trotzdem wandte sich die Jugend Ende der 80er Jahre in Scharen vom sozialistischen Staat ab, weil sie sich im Gebrauch der im öffentlichen Bildungssystem erworbenen Kompetenzen nicht länger durch den Staat bevormunden lassen wollte.

Welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Erziehungsziels der DDR bereits im Unterricht der 70er Jahren nach dem Bau der Berliner Mauer auftraten, hat Henning Schluß (o. J.) in einer umfassenden Studie unter anderem am Beispiel einer Unterrichtsstunde aus den späten 70er Jahren rekonstruiert, welche die Grenzbefestigungen der DDR behandelte, die im ostdeutschen Sprachgebrauch „antifaschistischer Schutzwall“ genannt wurden. In der rekonstruierten Unterrichtsstunde suchte eine Lehrerin den Schülern die in den staatlichen Lehrplänen vorformulierte Einsicht zu vermitteln, dass die Grenzanlagen zwischen den beiden deutschen Nachkriegsstaaten 1961 von der DDR gebaut werden mussten, um die Bürger der DDR vor den Angriffen und Intrigen des Kapitalismus zu schützen. Diesem Unterrichtsziel aber widersprach in der aufgezeichneten und rekonstruierten Unterrichtsstunde ausgerechnet ein Schüler, der sich zur Ideologie des sozialistischen Staates bekannte und auf ihrem Boden argumentierte. Der Schüler vertrat die Auffassung, dass der Grenzwall ganz und gar überflüssig sei. Wenn nämlich der Sozialismus die Gesellschaftsordnung der Zukunft sei und sein Sieg zweifelsfrei feststehe, dann schütze der Grenzwall keineswegs die Bürger der DDR vor Angriffen aus der BRD. Vielmehr hindere er die vom Kapitalismus geknechteten Menschen in Westdeutschland daran, mit den Errungenschaften der DDR in Berührung zu kommen.

Das Beispiel zeigt, dass moderne Staaten der Erziehung und Unterweisung in öffentlichen Schulen beträchtliche Freiräume zuerkennen müssen, wenn sie diese zu Hilfe rufen, um

mit pädagogischen Mitteln außerpädagogische Ziele zu erreichen, die durch Sozialisation und Lernen im unmittelbaren Horizont von Erfahrung und Umgang nicht realisiert werden können. Öffentliche Erziehung muss, ob ein Staat dies will oder nicht, zumindest eine gewisse Gedanken- und Argumentationsfreiheit gewähren, weil ohne diese die Zeiten überdauernde Grundkenntnisse nicht vermittelt und Urteilskraft sowie Partizipationskompetenz bei den Schülern nicht ausgebildet werden können. In den allgemeinbildenden Fächern übernimmt die öffentliche Erziehung auch in sozialistischen Staaten eine Tradierungsfunktion, welche die Gesellschaft aus eigener Kraft nicht abzusichern vermag und die ohne Schulen und schulische Erziehung ergänzende helfende Einrichtungen nicht erfüllt werden kann.

Dies lässt sich nicht an praktischen Erziehungsproblemen im ostdeutschen Nachkriegsstaat, sondern auch und grundlagentheoretischen und reformpädagogischen Diskursen innerhalb der sozialistischen Pädagogik Polens verdeutlichen, die sich in der Zeit von 1944 und 1989 im Spannungsfeld zwischen politischen Ideologisierungen der Erziehung und einer Überbewertung ihrer Wirksamkeit bewegten. Die bisherige Auseinandersetzung mit der Geschichte der sozialistischen Pädagogik in Polen wird von der Ideologisierungsthese dominiert (vgl. Radziwiłł 1981; Kunowski 1993, S. 123-150; Hejnicka-Bezwińska 1996; Gorloff u.a. 2010). Diese besagt, dass der Bereich der staatlichen Erziehung und Bildung in der Zeit nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Polen zu einem Kampfplatz der politischen Interessen der sozialistischen Machthaber umgestaltet wurde. Der Kampf selbst setzte unmittelbar nach der „Befreiung“ durch die Rote Armee ein. Zwischen 1945 und 1947 wurde in Polen eine sogenannte Demokratisierung eingeleitet, die mit gefälschten Ergebnissen von Parlamentswahlen sowie einem erzwungenen Volksbegehren einherging und den Systemwechsel zu einer sozialistischen Republik einleitete. In dieser ging die gesamte politische Macht an von Moskau aus gesteuerte „polnische Kommunisten“ über. Der Prozess selbst vollzog sich anfangs mehr im Verborgenen und zielte von Anfang an auf eine Sowjetisierung Polens. Sie wurde in der „ideologischen Offensive“ vom April 1947 offiziell proklamiert, im Dezember 1948 auf dem 1. Parteitag der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei (Polska Zjednoczona Partia Robotnicza; PZPR) als oberstes Ziel der gesamten Politik verkündet und blieb bis zur Selbstauflösung der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei im Jahre 1990

in Geltung. Zwar spielte die Nachahmung des sowjetischen Ideals in der öffentlichen Erziehung und Bildung nur eine untergeordnete Rolle. Gleichwohl interpretierte die sozialistische Propaganda die Sowjetisierung Polens von Anfang an als Formung des „neuen“, eines sozialistischen Menschen.

Wie bereits angedeutet, thematisieren die vorliegenden Studien zur Geschichte der Pädagogik im sozialistischen Polen vor allem die ideologischen Konzepte der Sowjetisierungsstrategie. Weniger Aufmerksamkeit wird hingegen bisher einem komplementären Phänomen entgegengebracht, das mit der Ideologisierung der Erziehung untrennbar verbunden war: die Vorstellung von einer gewissen Allmacht der Erziehung und eine von dieser ausgehenden Überbewertung des Pädagogischen. Diese aber hängt mit einer Missachtung der von Schleiermacher umfassend beschriebenen Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns (vgl. Stępkowski 2010) und einer Instrumentalisierung theoretischer wie praktischer Pädagogik zu einem Instrument im Dienste politischer Indoktrination und Manipulation zusammen, wie Wincenty Okón (2003) und Teresa Hejnicka-Bezwińska (2011) in ihren Studien zu namhaften polnischen Pädagogen gezeigt haben, die Anschluss an die politische Ideologie der VRP suchten und fanden. Waren die Anschlüsse des Erziehungsdenkens an die politische Ideologie nur länger oder kürzer andauernde opportunistische Verirrungen oder sind sie rückblickend auch als pädagogische Kategorienfehler zu betrachten, mit denen grundlegende pädagogische Prinzipien verraten wurden?

Es lässt sich zeigen, dass zumindest bei einigen Pädagogen der Flirt mit der sozialistischen Ideologie nicht nur politisch motiviert war, sondern darüber hinaus auch ausgesprochen pädagogische Gründe hatte. Belegen lässt sich dies mit einem von Zygmunt Mysłakowski (1890-1971), der schon vor dem Zweiten Weltkrieg ein anerkannter Professor für Pädagogik war und sich nach 1944 zur Ideologie der neuen Machthaber bekannte. In der sozialistisch orientierten Fachzeitschrift „Nowa Szkoła“ (Neue Schule) veröffentlichte er 1948 einen Artikel zum Thema „Spór kompetencyjny o wychowanie“ (Streit über die Kompetenzen der Erziehung), der zu folgendem Ergebnis gelangt: „Erziehung ist eine Art Politik, nur mit anderen Mitteln. Zwischen Politik [...] und Erziehung gibt es keinen Widerspruch und kann es gar keinen Widerspruch geben, nicht einmal einen Widerstreit, vorausgesetzt dass wir uns darüber einig sind, dass der Entwicklungsprozess einer Persönlichkeit ohne

Wahl verläuft. Erziehung bewegt sich gleichsam wie auf einem Gleis, in der Form eines schrittweisen Hineinwachsen in das gesellschaftlichen Leben und seine kulturellen Objektivierungen zu dem hinführt, was das Wesen der Menschheit ausmacht. Der von mir ausdrücklich betonte Primat der Politik ist nichts Neues [...]: seit alters her gibt es ihn und es wird immer geben, freilich so, dass es in manchen Epochen mehr, in anderen weniger deutlich erkannt und anerkannt wurde.“ (Myslakowski 1948, S. 21-22)

Es griffe zu kurz, wenn man meinte, Myslakowski ver falle mit diesen Aussagen lediglich einer zeitgenössischen Ideologie. Sein Bekenntnis zum Primat der Politik hat vielmehr eine pädagogische Komponente, denn es steht unter der Prämisse eines Determinismus, der die Bildung und das Werden der Persönlichkeit kausal erklären zu können glaubt. Die von Myslakowski vertretene Auffassung steht im Zusammenhang mit einer höchst fragwürdigen Auslegung der Pädagogik Herbarts in den sich zur „Diktatur des Proletariats“ bekennenden Ländern, zu der Anna Radziwiłł bereits 1981 gesagt hat: „Man glaubte, man könnte genauso gut die Liebe zur Sowjetunion ‚beibringen‘, wie den Hass gegen Tito. Das Unterrichten wurde herbartianisch verstanden als Weitergabe von fertigem und wohl geordnetem Wissen. Der Lernprozess selber wurde schlicht mit einem Transfer von Kenntnissen gleichgesetzt.“ (Radziwiłł 1981, S. 11).

Neben Pädagogen, die an eine Allmacht der Erziehung glaubten, habe es in der VRP auch Pädagogen, die die Prinzipien und Grundsätze der Erziehung unmittelbar aus politischen Programmen und Überzeugungen abzuleiten suchten. So erschien im 1954 in der bereits erwähnten Zeitschrift „Nowa Szkoła“ (Neue Schule) eine Proklamation, in der die Redaktion ausführt: „Die Sowjetunion ist der erste sozialistische Staat, hat zum ersten Mal in der Menschheitsgeschichte das Ideal der Befreiung der Menschheit von der Unterdrückung und Ausbeutung in die Tat umgesetzt hat, indem er für eine Menschheit kämpft, in der alle arbeitenden Menschen glücklich sind. Die Völker der Sowjetunion haben unter der Anführung der Kommunistischen Partei sowie der Leitung von Lenin und Stalin den Sozialismus bereits voll entwickelt. Der angestrebte Neuanfang wird unter anderem auf die zur Regel erhobene Gesetzmäßigkeit gegründet, dass der „Erziehung und Bildung bei der Formung der [sozialistischen] Persönlichkeit eine führende Rolle zukommt. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass diese Regel auf das innigste mit der Politik verbunden ist.“ (ebd., S.

442). Dieselbe Führungsrolle, die der Partei im sozialistischen Staat zusteht, sollen Lehrer und Erzieher in der Erziehung übernehmen. Diese kann aus dem Zögling alles machen, was die Partei als erstrebenswert und sinnvoll vorgibt. (vgl. auch Radziwiłł 1981, S. 6-7).

In sozialistischen Bildungs- und Politikkonzepten der zitierten Art durchkreuzen verweisen Erziehung und Politik wechselseitig aufeinander. Der normativen Ausrichtung der Politik an der Führungsrolle einer Partei, die ihrerseits unter einer externen Vormundschaft steht, korrespondierten Vorstellungen von der Allmacht der Erziehung und eine Überbewertung der Möglichkeiten des Pädagogischen. Das verkürzte Erziehungs- und Politikverständnis sozialistischer Ideologie und Machtsicherung tritt noch einmal während der Krise des sozialistischen Systems in den 70er Jahren deutlich hervor. Wieder soll die Erziehung helfen und den in Stocken geratenen „Bau des Sozialismus“ durch Schulreform beschleunigen, die nun auf eine Polytechnisierung der Schulbildung – wieder nach russischem Vorbild – setzt. Vorbereitet wurde die Reform durch eine Expertenkommission. Geleitet wurde sie J. Szczepański, der in seinen Erinnerungen folgende Diagnose zum realen Entwicklungsstand der sozialistischen Gesellschaft im Polen der 70er Jahre festhält:

„Die Erziehungsprobleme in den sozialistischen Gesellschaften sind leicht zu beschreiben. Sie entstehen vor allem in der ersten Phase des Kampfes um die neue politische Ordnung [...]. Hierin kommt es zu Konflikten innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems, das gerade eben im Entstehen begriffen ist. Jedoch in der Phase, in der wir uns nun befinden, haben Probleme einen ganz anderen Ursprung. Der Kampf um die Festigung der sozialistischen Gesellschaftsordnung gegen die feindseligen Kräfte von außen ist beendet. So ist nun der hauptsächlichste Grund für diese Schwierigkeiten der Mangel an Kohärenz, das andauernd vorkommende Auseinanderklaffen von institutionellen Strukturen bei den pädagogischen Agenturen und schließlich die Diskrepanz zwischen ihrem reellem Funktionieren und ihren ideologischen Voraussetzungen“ (Szczepański 1973, S. 64f.).

Auf die weitergehende Frage, was verändert werden soll, die Institutionen und in diesen tätigen Menschen oder die Ideale, gibt Szczepański eine „dialektische“ Antwort, die die eine Strategie mit der anderen zu verbinden sucht. Eingeführt werden müsse ein „totales System der erziehenden Gesellschaft“ (Szczepański 1995, S. 168). Was hierunter zu ver-

stehen ist, beschreibt er so: „Familie, Schulwesen, Jugendorganisationen, Betriebe, Massenmedien, wissenschaftliche und kulturelle Institutionen, Theater, Kinos, Museen, Sporteinrichtungen, aber auch das Rechtswesen und alle staatliche Institutionen, die die Bedürfnisse der Bürger regulieren und stillen“ (Szczepański 1973 S. 45), sind an ein und demselben Ziel auszurichten: an der Sicherstellung des Transfers von sozialistischen Werten und Idealen. Die an dieser Antwort orientierte Reform wurde in Polen in den 70er Jahren durchgeführt. Zu ihren besonderen Merkmalen gehört, dass sie den 1989 erfolgten Zusammenbruch des Sozialismus in Polen nicht verhindern konnte.

Fragt man, was man von der Pädagogik aus der Zeit der VRP lernen könne, so kann die Antwort nur lauten: wenig. Das gilt sowohl für die, an die VRP geglaubt, als auch für jene, die schon früh an ihr Kritik geübt haben. Wie wenig mache Anhänger der sozialistischen Bildungs- und Politikkonzeption aus dem Gang der Geschichte gelernt haben, kann man bei Szczepański nachlesen, der Mitte 90er Jahre schrieb: „In gewissem Sinne sind alle Pädagogen Marxisten, denn alle haben vor, die Welt durch Erziehung und Bildung besser zu machen.“ (Szczepański 1995, S. 163). Um diesen Satz zu verstehen, muss man bedenken, dass Szczepański 1995, als er ihn niederschrieb, sich im klaren darüber war, dass „das Experiment der Herausbildung des neuen Menschen durch den Sozialismus“ (Szczepański 1995, S. 166) endgültig gescheitert. Gleichwohl hält er unverändert an seiner Überzeugung fest, dass die Funktion der Pädagogik generell darin bestehe, ein Instrument zur Sicherung einer vorgegebenen politischen Ordnung zu sein. Von der Zukunft der Pädagogik glaubt er daher ungebrochen sagen zu können, sie liege darin, dass es immer wieder „neue Experimente von ideologischer Erziehung“ (Szczepański 1995, S. 186) geben werde.

3. *Grundbegriffliche Vergewisserung über die Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns und Begründung der These, dass Erziehung und Bildung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden können.*

Will man bei dieser Auffassung, welche alle Erziehung einem Primat der Politik unterstellt, nicht stehen bleiben, so muss man nach der Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns fragen und von dieser her zeigen, wodurch sich innere von äußeren Zielen der

Erziehung unterscheiden und wie sich äußere in innere Ziele transformieren lassen. Eine entsprechende grundbegriffliche Vergewisserung kann sich auf vier in der Tradition pädagogischen Denkens ausgearbeitete Grundbegriffe stützen (vgl. Benner 2010, S. 58-126).

Der erste ist der Begriff der Bildsamkeit. Er verweist auf die Tatsache, dass Lernen vor, während und nach der Erziehung stattfindet. Die Fähigkeit, lernend Fähigkeiten zu entwickeln, wird nicht etwa durch Erziehung erzeugt, sondern gehört zu den Voraussetzungen der Erziehung. Hieran erinnert unter anderem der deutsche Begriff der Bildsamkeit, dessen französisches Pendant sich in Rousseaus Begriff der „perfectibilité“ findet. Beide Begriffe bringen zum Ausdruck, dass die menschliche Bildsamkeit zunächst ganz unbestimmt ist und offen lässt, was in Lernprozessen angeeignet wird. Die Evolution hat beim Mensch das Lernen-Können, nicht aber jeweils Gelerntes erblich gemacht (vgl. Benner/Brüggen 2004). Keine Generation kann ihre Lernerfahrungen an die nächste Generation weitervererben, jeder Einzelne und jede Generation muss von neuem anfangen.

Der Begriff der Bildsamkeit definiert Erziehung als eine Praxis, die zwischen bildsamen Wesen stattfindet, von denen die einen erwachsen und schon erzogen und die anderen der Erziehung bedürftig sind. Bildsamkeit darf darum nicht einfach mit Lernfähigkeit gleichgesetzt werden, sondern stellt eine pädagogische Relationskategorie dar, die von den Erziehenden verlangt, dass sie die unter pädagogischen Einwirkungen Lernenden als bildsam anerkennen (vgl. Prange 2010, S. 56ff.; Benner 2010, S. 70ff.).

Darauf, dass sich Erziehung auf eine unter pädagogischer Anleitung stehende Form des Lernens bezieht, verweist auch der zweite Grundbegriff pädagogischen Denkens und Handelns. Er besagt, dass in pädagogischen Interaktionen die Erziehenden die Zu-Erziehenden zum selbsttätigen Lernen auffordern und hierdurch ein Lernen in Gang setzen, das ohne entsprechende Aufforderungen nicht – nicht so schnell oder nicht zum aktuellen Zeitpunkt – stattfände. Man darf den Begriff der Aufforderung zur Selbsttätigkeit weder mit Blick auf den Pädagogen noch mit Blick auf den Heranwachsenden aktivistisch missverstehen und verkürzen. Der Lernende muss mit der Aufforderung erst einmal konfrontiert werden, um sie anschließend durch eigene Aktivität weiter bearbeiten zu können. Eine Technik des

Aufforderns ist das systematisch verfahrenende Fragen, durch das Pädagogen etwas in den Fragehorizont der Lernenden rücken und für diese fragwürdig werden lassen sowie anschließend überprüfen, ob etwas, das gelernt werden sollte, auch gelernt und verstanden worden ist. Pädagogisch Fragen aber kann nur, wer durch Fragen zu irritieren und anschließend zu zeigen versteht, wie mit der Irritation angemessen und vernünftig lernend umgegangen werden kann (vgl. Prange 2005).

Das verweist auf einen dritten Grundbegriff, von dem bereits die Rede war. Ganz gleich, was durch Erziehung vermittelt werden soll, es muss in einen durch Erziehung zu vermittelnden Sachverhalt transformiert werden. Pädagogische Transformationen stellen Kopplungen zur Bildsamkeit und zur pädagogischen Aufforderung zur Selbsttätigkeit her. Sie nehmen eine Sache aus dem Zusammenhang, in dem sie sonst steht, heraus und machen aus ihr einen Gegenstand, der über Erziehung angeeignet werden soll. Dies gilt für das Erlernen des dritten Satzes der Thermodynamik ebenso wie für die Aneignung und das Verstehen von Artikeln aus der Verfassung eines Staates. Hier wie dort muss der Gegenstand, der durch Erziehung vermittelt werden soll, seine Selbstverständlichkeit, Wahrheit und Geltung erst einmal ablegen und zu einem Lehr-Lerngegenstand gemacht werden. Dessen Gehalt muss vom Lehrer fragend und zeigend in Auseinandersetzung mit den Aneignungsproblemen des Schülers übermittelt und vom Schüler irrend, suchend, findend und antwortend angeeignet und bei erfolgreichem Verlauf des Lehr-Lernprozesses schließlich lernend eingeholt werden.

Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit sind Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns, die sich weit in die Geschichte des pädagogischen Nachdenkens zurückverfolgen lassen. Der Sachverhalt einer explizit pädagogischen Transformation verweist dagegen auf moderne Problemkonstellationen. Solange sich Erziehungs- und Bildungsprozesse in den Formen einer intergenerationellen Wechselwirkung von Vormachen, Nachmachen und Mitmachen vollzogen, waren Lernprozesse in lebensweltliche Kontexte eingebettet, ohne dass es spezieller pädagogischer Transformationen zu abstrakten Lerngegenständen bedurft hätte. Alles, was nicht in einer Einheit von Denken und Tun gelernt wird, ist dagegen auf pädagogische Transformationen angewiesen. Fremdsprachen werden in Schulen auf andere Weise als während eines Auslandsaufenthaltes erlernt, Geschichte –

man denke nur an die Geschichte der Kriege – muss anders als durch unmittelbare Teilnahme oder Nachahmung des Anzueignenden erinnert werden, und Sexualkunde ist in der Form schulischen Unterrichts nur dann legitimierbar, wenn Lehrende und Lernende sich theoretisch mit dem Thema beschäftigen und nicht gemeinsam sexuelle Praktiken – z. B. die des Verhütens - vollziehen.

Der Zusammenhang der vorgestellten drei Grundbegriffe ist über einen vierten vermittelt. Dieser besagt, dass die Beziehungen zwischen Erziehung und Pädagogik auf der einen und den anderen Tätigkeiten und Handlungsfeldern von der Arbeit über die Moral bis hin zu Politik und Religion auf der anderen Seite angemessen weder als ein Unter- noch als ein Überordnungsverhältnis gedacht werden können. Lernprozesse sind nicht weniger bedeutsam als ihre Resultate, also auch nicht von geringerem Wert als die Verwendungszusammenhänge des im Unterricht Gelernten in außerpädagogischen Zusammenhängen. Die Erziehung hat konstitutive Funktionen für das Subjekt und die Welt und nicht etwa bloß eine dienende Funktion. Freilich gilt auch das Umgekehrte. Auch die außerpädagogischen Handlungsformen und Handlungsfelder dürfen nicht zu Gehilfen der Erziehung reduziert werden. Ihr Sinn ist niemals allein der, eine gelingende Erziehung zu unterstützen.

Zwischen den ausdifferenzierten Handlungslogiken und -feldern besteht in der Moderne ein Verhältnis der Nicht-Hierarchizität. Sie lassen sich nicht mehr in eine hierarchische Gesamtordnung bringen. Zwar kann die Politik temporär ein bestimmtes Handlungsfeld besonders unterstützen, z. B. nach einem Krieg die Landwirtschaft, damit das Volk nicht verhungert. Aber temporäre Hierarchien begründen keine legitimatorischen Dauer-Hierarchien. Es macht keinen Sinn zu sagen, die Arbeit sei wichtiger als die Religion oder die Erziehung ursprünglicher als der Tod oder die Kunst bedeutsamer als die Moral.

Das gilt auch für die vier Grundbegriffe der Logik pädagogischen Denkens und Handelns. Auch sie stehen in keinem hierarchischen, sondern in einem komplementären Verhältnis. Aufforderung zur Selbsttätigkeit verlangt in erziehungstheoretischer Hinsicht ebenso nach pädagogischen Transformationen wie Bildsamkeit nur anerkannt werden kann, wenn die Beziehungen zwischen den inneren und äußeren Zielen und Aufgaben der Erziehung nicht-hierarchisch gedacht werden.

Fragt man nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Anerkennung der vier Grundbegriffe, so kann man vielleicht sagen, dass vormoderne Gesellschaften ohne den dritten und vierten Grundbegriff auskamen, weil in ihnen die Erziehungsziele hierarchisch geordnet waren und die Erziehung zugleich eine konstitutive und dienende Funktion innehatte. Moderne Gesellschaften kommen hingegen mit den beiden ersten Grundbegriffen allein nicht aus. Pädagogische Transformationen und Nicht-Hierarchizität müssen stets von neuem abgesichert werden. Jede neue Erfindung und Lebensform bringt Folgewirkungen für das Aufwachsen der Heranwachsenden und die Erziehung mit sich, die nicht allein unter ökonomischen und moralischen, sondern eben auch unter pädagogischen Gesichtspunkten erörtert und reflektiert werden müssen.

In dem eingangs zitierten Vortrag „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ unterschied Herbart zwischen Staat, Gemeinschaft und Gesellschaft. Die bereits vorgestellte These, dass der Weg von der Politik in die Pädagogik ein „verkehrter Weg“ sei, illustrierte an der Preußischen Schulreform, die der allgemeinen Bildung einen zeitlichen Vorrang vor allen Formen beruflicher Bildung zuerkannte. Gegen eine politische Normierung der Erziehung wandte er ein, auf diesem Wege werde der Staat zwar „mancherlei Schulen“ einrichten, welche die Bildung der Einzelnen an verschiedenen konkreten Zwecken ausrichten. In der Folge entwickelten sich unter den Heranwachsenden „verschiedene Verbrüderungen“ sowie eine „verfrühte Trennung der Kinderwelt durch die Trennungen im Staate“. Schaden erleide auf diese Weise jene „gewünschte Vereinigung und Gleichförmigkeit“, zu der eine Erziehung beitragen könne, die in jedem Heranwachsenden ein vielseitiges Interesse ausbilde und die Lernenden fähig mache, sich an individuellen und intergenerationellen Beratungsprozessen zu beteiligen. So laufe „die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider, während die rechte Erziehung, die sich um den Staat nicht bekümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht einen für die anderen, sondern jeden für sich selbst bilden will, eben darum dem Staate aufs Beste vorarbeitet, weil sie ohnehin verschiedenen Individualitäten insoweit gleichförmig bildet, dass sie sich in den Jahren der Reife einander anschließen können.“ (Herbart 1810, S. 145)

Was Herbart hier sagen will, wird nur verständlich, wenn man die modernen Unterscheidungen zwischen Staat, Gesellschaft und Gemeinschaft berücksichtigt und moderne Erziehung sowohl von der Erziehung in der antiken Polis als auch von der Erziehung in der Ständegesellschaft des 18. Jahrhunderts unterscheidet.

Aristoteles verortete die Erziehung im Haus und in der Polis als gestuften Gemeinschaften. Was nicht Haus oder Familie und Gemeinschaft der Freien oder Polis war, nannte er das *barbarisch* Fremde, zu dem er u.a. den asiatischen Harem und die despotischen Königsreiche zählte. Staat und Gemeinschaft bildeten für ihn zusammen mit der an einem lokalen Schutzgott orientierten Religion eine Einheit, die soweit ging, dass Eheschließung und Freundschaften nur innerhalb einundderselben Polis zulässig erschienen. Über die europäische Aufklärung hinaus wirksame Relikte dieser Einheitsvorstellung habe ich in meiner Kindheit noch kennengelernt, als man mir im Religionsunterricht beizubringen versuchte, man dürfe Freunde nur unter Angehörigen der eigenen Religion suchen und finden.

Anders als die Antike unterscheidet die Renaissance und später die Moderne zwischen Staat, Gesellschaft und Gemeinschaft. Staaten sind Macht habende Einheiten, die Rechtsordnungen stiften, Gemeinschaft ist im Wesentlichen eine Kultur- und Sprachgemeinschaft, in die man sich lernend einhausen muss. Sie gliedert sich zudem in eine Vielzahl von Gemeinschaften, denen man durch Sozialisation oder Wahl beitreten kann. Die moderne Gesellschaft aber ist jener Raum, in dem individuelle und übernationale sowie überstaatliche Gemeinschaften frei entstehen können.

Was dies bedeutet, wird deutlich, wenn man Humboldts „Versuch über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ von 1792 mit zu Rate zieht. Fast alles, was mit den Lebensformen des modernen Menschen zusammenhängt, siedelt Humboldt außerhalb staatlicher Wirksamkeit in Gemeinschaften und in der Gesellschaft an:

- Liebe und Moral verortet er in individuellen Verbindungen bzw. menschheitlichen Gemeinschaften,
- Erziehung, Kunst und Wissenschaft in nationalen und weltbürgerlichen Einrichtungen,
- Arbeit und Ökonomie in bürgerlichen Gesellschaften,

- Religion bei einzelnen nicht staatlich definierten Religionsgemeinschaften,
- nur Verwaltung, Recht, Regierung und Polizei ordnet der dem Staate zu und vom Staat verlang er, dass er sich mit der Gesetzestreue der Bürger zufrieden gebe und deren Gesinnung weder beeinflusst noch kontrolliert.

Ziel der genannten Unterscheidungen ist es, die Freiheiten der individuellen Wahl der Lebensform, des Berufes und der Religion ebenso wie die Freiheit von Kunst und Wissenschaft gegenüber erziehungsstaatlichen, staatspädagogischen und theokratischen Ordnungssystemen abzusichern sowie zwischen individuellen, öffentlichen und staatlichen Angelegenheiten zu unterscheiden. Für die Erziehung bedeutet dies, dass das Erziehungssystem als Ort der gemeinsamen Erziehung der nachwachsenden Generation unter modernen Bedingungen angemessen letztlich weder privat noch staatlich organisiert werden kann, sondern nach Maßgabe staatlicher Gesetze so einzurichten ist, dass Schulen öffentliche Einrichtungen sind, die für jeden unabhängig von seiner Religion, Volkszugehörigkeit oder Staatsbürgerschaft offen stehen.

Zu den Errungenschaften der Moderne gehört in diesem Zusammenhang, dass die Bestimmung jedes Menschen nicht mehr in einem umfassenden und übergreifenden Sinne staatlich oder auf den Staat hin ausgerichtet werden kann. Die Einzelnen sollen zu Menschen erzogen werden, die individuell auf mannigfaltige Weise urteils- und partizipationskompetent sind. Sie sollen zu Staatsbürgern erzogen werden, die die Rechtsordnung des Staates, dem sie angehören, kennen, beachten und diskursiv über ihre Weiterentwicklung nachdenken können. Und sie sollen zu Weltbürgern erzogen werden, die über die Grenzen einzelner Staaten hinweg über Probleme, die die Menschheit als ganze betreffen, miteinander kommunizieren. Das Überwölbende von individueller, staatlicher und menschheitlicher Existenz aber kann weder die Individualität eines einzelnen Menschen, noch ein einzelner Staat, noch die Gemeinschaft aller Staaten sein.

Zu den Errungenschaften der Bildungstheorie und Pädagogik der Moderne gehört die Einsicht, dass auf ein Gesamtüberwölbendes verzichtet werden kann. Jeder soll in sich eine individuelle Originalität, eine Anschlussfähigkeit an andere und eine Partizipationsfähigkeit entwickeln, die ihn zur Mitwirkung in den Bereichen von Arbeit und Sitte, Erziehung

und Politik sowie Kunst und Religion befähigt. Die Erziehung aber soll in den Heranwachsenden nicht eine Identität ausbilden, in der die Abgrenzungen zwischen Gemeinschaft, Gesellschaft und Staat sowie die Unterschiede zwischen den Eigenlogiken der verschiedenen Denk- und Handlungsweisen menschlicher Koexistenz verschwunden sind, sondern eine Vielseitigkeit entwickeln, die es ihnen erlaubt, die eigene Lebensform zu wählen und an verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie am öffentlichen Leben zu partizipieren.

Überhaupt darf die Identität, die sich im Widerstreit unterschiedlicher Handlungslogiken sowie im Spannungsfeld individueller und gesellschaftlicher Erfahrungen in den Einzelnen entwickelt, nicht als ein Resultat oder gar Werk der Erziehung angesehen werden. Der individuelle Charakter der Menschen muss sich in deren selbstverantwortetem Handeln entwickeln und kann sich als ein gefestigter weder bei 15-jährigen noch mit Erlangung der Volljährigkeit zeigen, sondern erst dann, wenn jemand die Stürme des Lebens gemeistert hat. Wären nicht die Menschen selbst sondern die Erzieher die Charakterbildner der Einzelnen, so wären die Pädagogen die Herrscher im Staat. Dies aber ist in der Geschichte nur in Erziehungsstaaten propagiert worden, die Völker staatspädagogisch in allen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns zu durchherrschen suchten. Es kann unter demokratischen Bedingungen auf keinen Fall erlaubt werden. In Demokratien, in denen die Regierung durch die Opposition und beide durch eine diskutierende Öffentlichkeit kontrolliert werden, sind Staatserziehung und Staatspädagogik gleichermaßen unerwünscht und verboten.

So haben die Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland 1976 im sogenannten Beutelbacher Konsens nicht nur die Grundlinien der politischen Bildung in Deutschland festgelegt, sondern zugleich Prinzipien aufgestellt, die für die gesamte öffentliche Erziehung Geltung beanspruchen können. Sie legten allen an öffentlicher Erziehung Beteiligten ein Überwältigungsverbot, ein Indoktrinationsverbot und ein Pluralitätsgebot auf. Von den drei Maximen besagt die erste, dass kein Lehrer Schüler im Prozess der Meinungsbildung überwältigen darf, die zweite, dass Aufgabe gemeinsamer öffentlicher Erziehung nicht in der Indoktrination, sondern darin liegt, die Schüler zum Denken, Urteilen und selbständigen Handeln zu befähigen. Die dritte Maxime verlangt über die

beiden ersten hinausgehend, dass das, worüber in Staat, Gesellschaft und Wissenschaft gestritten wird, durch Schule und Erziehung nicht entschieden werden darf. Erziehung muss in die Kontroversen der eigenen Zeit einführen und diese auch dort sichtbar machen, wo sie nicht ohne Weiteres mehr zu erkennen sind.

Was das bedeutet, habe ich in meinem eigenen Schulunterricht eindrucksvoll im Fach Gemeinschaftskunde/Politische Bildung erfahren. Unser Klassenlehrer Dr. Günther Braun behandelte das „Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland“ (GG), indem er alle Änderungen des Grundgesetzes in den Unterricht einbezog und auf diese Weise rekonstruierte, worüber bei der Auslegung des GG gestritten und mit Zweidrittelmehrheit entschieden wurde. Eindrucksvoll war auch die Art und Weise, in der er mit uns die beiden Wege bearbeitete, die das GG für die Vereinigung der zwei Nachkriegsstaaten in Deutschland vorsah: den Beitritt der DDR zur BRD oder die gemeinsame Ausarbeitung einer neuen Verfassung. Welcher dieser Wege zu beschreiten sei, ließ der Unterricht offen, wie die beiden Wege ins Grundgesetz Eingang fanden, war Thema des Unterrichts. Wie aber mit den Kontroversen politisch weiter umzugehen sei, darf durch Erziehung weder entschieden, noch vorentschieden und sogar nicht einmal angebahnt werden.

Vergleicht man vordemokratische Staatsverfassungen mit sozialistischen und demokratischen Verfassungen, so kommt man vielleicht zu dem Ergebnis, dass demokratische Staatsverfassungen dem Staat mit Blick auf die Erziehung nicht erlauben, was andere Verfassungen vorschreiben und als erwünscht ansehen, wenn sie von der öffentlichen Erziehung verlangen, dass sie die Bürger nach den Staatszielen bildet und formt. John Dewey hat darum die Demokratie nicht nur als eine Staats-, sondern darüber hinaus auch eine Lebensform genannt und von ihr gesagt:

„Eine Gesellschaft ..., die für die gleichmäßige Teilnahme aller ihrer Glieder an allen Gütern und für immer erneute biegsame Anpassung ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt, ist insoweit demokratisch. Eine solche Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am

Einfluß der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen.“

Was in anderen Staatsformen und Staatsverfassungen selbstverständlich ist, kann in Demokratien nicht als erlaubt angesehen werden. Die von Aristoteles bis Montesquieu vertretene These, dass die Staatsverfassungen legitimerweise den Charakter der Bürger normieren, besitzt in Demokratien keine Geltung. Das Leben der Bürger soll sich in ihnen ohne staatliche Bevormundung entwickeln können.

Diese Feststellung ist freilich noch unvollständig. Sie muss um eine weitere ergänzt werden. Unter allen bekannten Staatsverfassungen ist die Demokratie die einzige, die sich selbst dieses Verbot auferlegt hat und dieses Gebot in ihren besseren Zeiten auch beachtet.

Literatur

- Aristoteles: Politik. In: Ders.: Philosophische Schriften in 6 Bänden. Darmstadt 1995.
- Benner, D. (2010): Allgemeine Pädagogik. 6. Auflage. Weinheim und Basel.
- Benner, D./Brüggen, F. (2004): Bildsamkeit und Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. von D. Benner und J. Oelkers. Weinheim und Basel, S. 174-215.
- Benner, D./Kemper, H. (2010): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. 3. Auflage Weinheim und Basel.
- Dewey, J. (1916): Democracy and Education. In: Ders.: The Middle Works. Vol. 9.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig.
- Erklärung des Redaktionskollegiums zum Beschluß des Politbüros des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen vom 29. Juli 1952. In: Pädagogik 7 (1952).
- Gorloff E., Grzybowski R., Kołakowski A. (red.) (2011), Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Wetzlar.

- Hejnicka-Bezwińska T. (1996), *Zarys historii wychowania (1944-1989)*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010), *Profesor Bogdan Suchodolski – Moja pedagogika*, [w:] Sztobryn S., Łatacz E., Bochomska J. (red.), *Filozofia wychowania w XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 383-394.
- Herbart, J. F. (1810): *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*. In: Ders.: *Pädagogische Schriften in drei Bänden*, hrsg. von W. Asmus. Band 1, Düsseldorf 1964, S. 143-151.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Montesquieu, Charles de (1748): *Vom Geist der Gesetze (De l'Esprit des Lois)*. 2 Bände. Tübingen 1992.
- Mysłakowski Z. (1948), *Spór kompetencyjny o wychowanie*, „Nowa Szkoła”, nr 4-5, s. 1-20.
- Okoń W. (2003), *Szkic problemu: miejsce polityki w pedagogice*, [w:] Sztobryn S., Śliwerski B. (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 297-310.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik*. Paderborn.
- Prange, K. (2010): *Die Ethik der Pädagogik*. Paderborn 2010.
- Radziwiłł A. (1981), *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948-1956 [próba modelu]*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Ritter, J. (1963): *Die Aufgaben der Geisteswissenschaften in der modernen Welt* (1961). Münster.
- Rumpf, H. (2010): *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte. Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim.
- Schluß, H. (o. J.): *Geschichte ist machbar – Zur Videoaufzeichnung eines Geschichtsunterrichts in der DDR*.
- Stępkowski, D. (2010): *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii JohannaqF. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachera*. Warszawa.
- Szczepański J. (1973), *Refleksje nad oświatą*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Szczepański J. (1995), *Wizje naszego życia*, Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszaw