

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UMWELT-, REGIONAL- UND BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Bakkalaureatsarbeit

Pädagogik und Herrschaft

Analyse pädagogischer Theoriebildung am Beispiel Theodor Litt

Wolfgang Friedhuber

Mat.Nr.:7430876

Stud.: B 033/645

Graz: 25.01.2011

IL 401.013

Modelle erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

Leitung: Univ.-Prof. Dr.phil. Johanna Hopfner

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Persönliches Motiv	3
1.2	Historische Parallelitäten	4
1.3	Denkanstöße	5
1.4	Fragestellungen	5
2	Problemdarstellung	7
2.1	Der Wertediskurs	7
2.2	Der Analysezugang	8
3	Diskurs	10
3.1	Die Alltagserwartungen an die Pädagogik	10
3.2	Die „Innensicht“ der Pädagogik	20
4	Problemanalyse	33
4.1	Wo der Faktor Macht in der Wissenschaft erfasst ist	33
4.2	Einflüsse von Macht auf die Theoriebildung	34
4.3	Die pädagogischen Theorien	36
4.4	Die Reaktion der Pädagogik	40
5	Resümee	44

1 Einleitung

1.1 Persönliches Motiv

Österreich hat sich im Staatsvertrag freiwillig zur immerwährenden Neutralität verpflichtet, das habe ich in der Schule gelernt. Österreich habe einen Mangel an Softwareentwicklern.¹ Es würden dringendst Green-Cards für indische Softwareentwickler benötigt. Solche Forderungen wurden seitens der Wirtschaft um 2002 über Massenmedien verbreitet.² Das mit dem Staatsvertrag, das sei so nicht wahr, wird heute gesagt, und das mit dem Bedarf an Softwareentwicklern weiß ich aus eigener Erfahrung, dass es nicht wahr war. Die dramatische Forderung nach Indern um den Bedarf zu decken wurde nämlich zu einer Zeit gebracht, in der in Österreich bereits hunderte Softwaretechniker abgebaut und in die Arbeitslosigkeit geschickt wurden.³

Als unsere kleine Tochter in die Volksschule ging, lernte sie dort, dass FCKW⁴ das Ozonloch verursacht - dies zu einem Zeitpunkt, wo keine chemische Reaktion bekannt war, die bei minus 25 Grad und weniger mit dem nahezu inerten⁵ Gas Freon möglich ist.⁶ Die Klimadiskussion mit dem Kohlendioxid-Treibhausdogma schließt an diese „Informationspraxis“ nahtlos an. Hier wurden und werden also Informationen verbreitet, die keine Faktenlage, sondern eine steuernde Absicht wiedergeben.

Inzwischen habe ich ein Studium begonnen und sehe nun, dass die Welt der „komplexen Wahrheiten“ weitergetrieben wird. Zwar habe ich den Eindruck, dass gerade in der Soziologie die Problematik von hegemonialen Einflüssen erfasst ist, die Pädagogik als Wissenschaft der „kul-

¹Zu der Thematik siehe auch Hainzl, 2001.

²So fagte z.B. ein oberösterreichische Abgeordnete nach eigenen Angaben einen indischen Flugpassagier „ob er vielleicht schon einer jener heißersehten Green-Card-Wissenschaftler sei, die Österreich in den nächsten Jahren angeblich vermehrt brauche.“ (Eidenberger, 2004, S. 132)

³Vgl. Holzinger, 2002.

⁴FCKW ist die Abkürzung für Fluor - Chlor - Kohlenwasserstoff. Das Gas wurde unter dem Namen „Freon“ unter anderem in Kühlschränken verwendet wurde. Es ist bei Zimmertemperatur gasförmig, extrem reaktionsträge und schwerer als Luft. Aufgrund der Reaktionsträgheit wurde Freon auch als Treibgas und zur Brandbekämpfung eingesetzt.

⁵Unter inertem Gas versteht man ein Gas, welches schwer chemischen Reaktionen eingeht.

⁶Wie mit dem reaktionsträgen Gas die behauptete Reaktion überhaupt möglich ist, wurde erst im Laufe der Zeit aufgeklärt. Mario Molina, der „bereits 1974 Fluorchlorkohlenwasserstoffe (FCKW) als Ozon-Killer vorhergesagt hatte, war 1995 für die Erforschung des Abbaus und der Neubildung der Ozonschicht mit dem Chemie-Nobelpreis ausgezeichnet worden.“ (ORF, 2010) Wie chemische Reaktion bei Temperaturen bis zu minus 90 Grad Celsius überhaupt ablaufen können, wurde erst in jüngster Zeit geklärt (a. a. O.). Das Verbot von FCKW wurde 1987 durch das Protokoll von Montreal beschlossen und z.B. 1991 in Deutschland per Gesetz umgesetzt.

turellen Kontinuität⁷ den Themenkreis manipulativer Machtentfaltung jedoch kaum nennt. Dies verwundert mich umso mehr, da von Seiten Horkheimers⁸, Habermas'⁹ und Adornos¹⁰ dieser blinde Fleck gegenüber den Machthabern ein Hauptvorwurf an deutsche Pädagoginnen und Pädagogen war. Jedenfalls wurde mein Interesse geweckt, zu erkunden, inwieweit diese politischen Einflüsse und Manipulationen für die pädagogische Theorie überhaupt relevant sind.

1.2 Historische Parallelitäten

Die Bildungsdiskussionen scheinen stark mit Veränderungen in der Machtstruktur verbunden zu sein. Sie tauchen verstärkt in Krisenzeiten auf, zum Beispiel um 1850, 1930, 1960 und wieder ab 1990. Man kann diese Zeitfenster grob kritischen Ereignissen zuordnen, wie der gescheiterten Revolution 1848, der Zwischenkriegszeit mit dem stärker werdenden Nationalismus um 1929, dem Kalten Krieg 1960 und der Errichtung des einheitlichen Bildungsraums der EU ab 1999 oder des Beginns des Globalisierungsprozesses ab 1985. Die Zuordnung erscheint hier, ob der Kürze der Darstellung etwas willkürlich. Aber in jüngster Zeit beginnt die heftigere Kritik am deutschen (und österreichischen) Bildungswesen in etwa mit der Globalisierung und steigert sich dann, durch den PISA-Prozess, bis zum heutigen durch den Bologna-Prozess getriebenen Umbau der Bildungslandschaft.

Vor allem die heutigen Vorgänge am Bildungssektor scheinen aufgrund hegemonialer Machtansprüche in Folge der Globalisierung zu erfolgen. Man kann darin eine Auslöschung historisch gewachsener Institutionen und Denkweisen zugunsten der Werte und der Sprache einer Hegemonialmacht sehen.

Nun ist „der Untergang des Abendlandes“¹¹ schon oft verkündet worden. Gerade Änderungen im deutschen Bildungssystem wurden immer schon sehr emotional kommentiert. Als eines der zahlreichen Beispiele sei hier auf Nietzsches Kommentar zu den Reformen anno 1871/1872 verwiesen. Er schreibt:

[E]s sind unsere Bildungsschulen und nicht zufällig hängen sie mit uns zusammen, nicht umgehängt sind sie uns wie ein Gewand: sondern als lebendige Denkmäler bedeutender Culturbewegungen, in einigen Formationen selbst „Urväterhausrath“, verknüpfen sie uns mit der Vergangenheit des Volkes und sind in wesentlichen Zügen ein so heiliges und ehrwürdiges Vermächtnis, daß ich von der Zukunft unserer Bildungsanstalten nur im Sinne einer höchst möglichen Annäherung an den idealen Geist, aus dem sie geboren sind, zu reden wüßte.¹²

⁷Erziehung als die Weitergabe der Kultur, die Weitergabe vom „*nicht - genetischen Erbe*, das es durch die Tätigkeit zu sichern gilt“ (Sünkel, 1997, Punkt 4).

⁸Max Horkheimer, 1895-1973, Sozialphilosoph der Frankfurter Schule, Kritische Theorie.

⁹Jürgen Habermas, geb. 1929, Sozialphilosoph, Frankfurter Schule, jüngere Kritische Theorie.

¹⁰Theodor Wiesengrund Adorno, 1903-1969, Frankfurter Schule, Kritische Theorie.

¹¹Titel einer 1918 erschienenen „Morphologie der Weltgeschichte“ (Spengler, 2006).

¹²Nietzsche, 1925, S. 11.

Nietzsche drückt hier sehr prägnant aus, worum es geht: kulturelle Identität, Erfassung des Geistes und größte Achtung des Bestehenden, bevor etwas verändert wird. Solche Stimmen sind beim aktuellen Umbau des Bildungswesens nicht mehr an prominenter Stelle vertreten. Das lässt eben den Verdacht zu, dass die Änderungen angeordnet sind, dass eben Alternativen zu hegemonial bestimmten Sichtweisen beseitigt werden sollen; dass es mit der Auslöschung von Romantik und Humanität diesmal ernst ist. Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, was Nietzsches Befürchtung war:

Zwei scheinbar entgegengesetzte, in ihrem Wirken gleich verderbliche und in ihren Resultaten endlich zusammenfließende Strömungen beherrschen in der Gegenwart unsere ursprünglich auf ganz anderen Fundamenten gegründeten Bildungsanstalten: einmal der Trieb nach möglicher *Erweiterung der Bildung*, andererseits der Trieb nach *Verminderung und Abschwächung derselben*. Dem ersten Trieb gemäß soll die Bildung in immer weitere Kreise getragen werden, im Sinne der anderen Tendenz wird der Bildung zugemutet, ihre höchst selbstherrlichen Ansprüche aufzugeben und sich der des Staates unterzuordnen.¹³

1.3 Denkanstöße

Es ist nicht die Änderung an sich, die mich ins Grübeln bringt, es ist die Methode, wie dies erreicht werden soll. Unehrliche Kommunikation über Medien, verdeckte Veränderungen von Lehrstoffinhalten, Unterdrückung von Information und Ähnliches mehr. Die Pädagogik leistet hier unter Umständen Beihilfe zur Umsetzung von Zielen, die nicht demokratisch festgelegt wurden. Ein Wertewandel wäre gar nicht möglich, wenn Pädagoginnen und Pädagogen an allen Schultypen - allen voran an den Hochschulen - hier Widerstand leisten würden. Dieses Fehlen von Widerstand war und ist einer der heutigen Hauptvorwürfe an Pädagoginnen und Pädagogen, die im Dritten Reich Dienst taten. Damit gilt für die Pädagogik verstärkt die Frage, inwieweit ihre Theorien und die von den Theorien geleiteten Handlungen resistent gegen ausufernde Machtbestrebungen, Inhumanität und Manipulation sind oder ob sie eigentlich Teil jedes Machtsystems sind.

1.4 Fragestellungen

Es stellt sich nun die Frage: Wo sind in den pädagogischen Theorien diese Machtfaktoren erfasst?

Ich gehe davon aus, dass sich die offenen politischen Einflüsse letztendlich in kontroversen Theorien abbilden.¹⁴ Politik ist, ähnlich wie Erziehung, ein Ergebnis von gesellschaftlichem Wollen

¹³a. a. O., S. 12f.

¹⁴Vgl. Nohl, 2002, S. 234.

und somit eine Weltanschauung.

Die Frage ist aber, ob damit der gesamte Einfluss von Macht erfasst ist.

Politischer Einfluss auf die Erziehung und Bildung wird traditionell als verwerflich angesehen. Humboldt zielte in seinen Bildungskonzepten noch auf ein „reines Welterleben“ als Bildungsbasis ab. Für den Bereich der Kultur sah er die Sprache als das bildende Element.¹⁵ Politik, Meinung oder Ideologie hatten da keinen Platz. Diese Absicht ist idealistisch und praktisch nicht verwirklicht. In einem homogenen Kulturraum kann man sich zumindest theoretisch noch vorstellen, dass diese Forderung einer „politikfreien“ Bildung möglich schien. Haben doch in einem homogenen Kulturraum alle eine ähnliche Wertebasis - also ein ähnliches Weltbild. Diese Homogenität der Werte in der Bevölkerung war aber schon zu Humboldts Zeiten nicht gegeben. Eventuell galt diese Annahme noch innerhalb der gehobenen Bürgerschicht.

Die Grundfrage lautet: Ist ein Bildungskonzept ohne politischen, ideologischen Einfluss überhaupt denkbar? Schon Schleiermacher¹⁶ wies auf die enge Verzahnung von Politik und Pädagogik hin:

Die Politik wird ihr Ziel nicht erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist, oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht.¹⁷

Litt¹⁸ bestreitet die Notwendigkeit eines Bildungsideals, da der Kulturraum an sich „bilden“ würde. Sein finales Argument für diese Haltung:

Ich wüsste wirklich nicht, wo und wann jemals in deutschen Landen andere als deutsche Menschen aus der Hand der Erziehung hervorgegangen wären [...].¹⁹

Er zeigt damit die enge Verzahnung von Menschenbildung und politischem Siedlungsraum, aber nicht den Wirkmechanismus.

Die heikelsten und schwierigsten Fragen sind aber wohl: Ab wann sollten die Pädagoginnen und Pädagogen Erziehungsaufträge verweigern und wie sollten sie diese Verweigerung durchführen? Im Nachfolgenden will ich versuchen, diese Problemlagen zu erfassen. Einerseits sollen die Erwartungen, die aus der Alltagswelt an die Pädagogik herangetragen werden, dargelegt werden. Dies soll gemäß der eingangs geäußerten Hypothese, dass die Machtfaktoren in der Praxisnähe verstärkt spürbar seien, erfolgen. Andererseits soll dargelegt werden, ob und wie sich diese Faktoren in der „Innensicht“ der Theorien darstellen.

¹⁵Vgl. Litt, 1962, S. 2f.

¹⁶Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768-1834, protestantischer Theologe, Philosoph und Pädagoge.

¹⁷Schleiermacher, 2000a, S. 13.

¹⁸Theodor Litt, 1880-1962, Sozialphilosoph und Pädagoge.

¹⁹Litt, 1958, S. 53.

2 Problemdarstellung

Im deutschsprachigen Raum sind wir in der glücklichen Lage, gute Belege aus der jüngeren Vergangenheit zu haben, die in puncto politisch motivierter, pädagogischer Zwangsmaßnahmen reich und zudem gut dokumentiert sind. Es bietet sich daher an, den Problemkreis anhand jüngerer Literatur - in etwa ab 1850 - zu analysieren. Die interessante Zeit der „Reeducation“²⁰ ab 1945 werde ich, ob der inhärenten Problematik, hier ausschließen (und damit ein Beispiel von hegemonialem Einfluss geben).²¹

Die „Alltagserwartungen“ sollen anhand der kritischen Schrift von Max Stirner dargelegt werden und die „Innensicht“ der Pädagogik anhand der Analyse von Theodor Litt.

Dabei soll gezeigt werden, wie einerseits Machtfaktoren unterstellt und andererseits deren Hilfe erwartet wird, sowie inwieweit Erwartungen überhaupt erfüllbar sind.

2.1 Der Wertediskurs

Pädagogische Theorien sind in der Diskussion von gegensätzlichen Polen gekennzeichnet: Erziehen oder Bilden, Wachsen lassen oder Führen, Humanismus oder Realismus, Fachbildung oder Allgemeinbildung usw. Selbst eigentlich zusammengehörige Konzepte, wie Ausbilden und Bilden, werden polar dargestellt. Diese Polarität dient hauptsächlich dem Fachdiskurs, ganz im Sinne der „Idealtypen“ bei Weber.²²

Diese polaren Begriffe stehen jedoch auch für Klassenunterschiede und somit für Machtfaktoren. Sie sind historisch immer schon Kennzeichen eines Machtkampfes gewesen. Im Mittelalter wurden die literarischen Fähigkeiten als „pfaffische Künste“ abgetan und die ritterlichen Künste waren eher praktischer Natur.²³ Die Zielsetzung von Bildung und Ausbildung der Handwerker, Kaufleute, Ritter und des Klerus sowie ihre soziale Stellung bilden sich in den Bildungskonzepten und den zugeordneten Werturteilen ab.

So steht zur Zeit Stirners²⁴ - und auch in der aktuellen Diskussion - der Humanismus für eine

²⁰Reeducation oder auch Re-Education ist die US-amerikanische Bezeichnung des Entnazifizierungsprogramms für die von den US-Truppen besetzten Teile Deutschlands und Österreichs.

²¹Caspar von Schrenck-Notzingen hat in seinem Buch *Charakterwäsche* die Einflussnahme der Re-education in Deutschland sehr plakativ herausgearbeitet.

²²Max Weber, 1864-1920, Soziologe.

²³Vgl. Blankertz, 1982, S. 16 f.

²⁴Max Stirner ist ein Pseudonym. Der bürgerliche Name ist Johann Caspar Schmidt. Johann Caspar Schmidt, 1806-1856, geboren in Bayreuth als Sohn eines Flötenmachers, gestorben in Berlin.

wohlhabende Bürgerschicht, wogegen der Realismus der Verwertbarkeit des Menschen zugewiesen wird, auch wenn die Realgymnasien damals von wohlhabenden Industriellensöhnen besucht wurden. Damit dient der Realismus also der Nützlichkeit, der ökonomischen Sichtweise und der Bewertung als Kostenfaktor. Der Humanismus wird darum als unnützlich von den Kreisen der Kapitaleigner zurückgedrängt. Diese ökonomischen Einflüsse treten anscheinend periodisch auf und waren auch um 1850 - zur Zeit Stirners - und 1930 - zur Zeit Litts²⁵ - in Diskussion.

Getragen von der Sichtweise Goethes²⁶ oder Humboldts²⁷ sah man die humanistische Erziehung als grundlegend für die Charakterbildung, ja für die Bildung zum Menschen im Sinne Kants²⁸ an. Litt schließt sich der Sichtweise Goethes bezüglich der abschätzigen Meinung über Mathematik als brauchbares Mittel der Erziehung zwar nicht voll an,²⁹ sieht aber doch das Problem. Er weist daher in seiner Eröffnungsrede an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, im Zusammenhang mit der Stellung der Naturwissenschaft in der Bildung und dem Abbau der humanistischen Sichtweise, gerade auf die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Prozess hin, indem er seine Rede mit den Worten schließt:

Und wenn man etwa meint, diese Pflicht [Anm. d. Verf.: des Hinweises auf die inhumanen Aspekte der auf Realismus basierenden Naturwissenschaften] sei damit erfüllt, daß man irgendeinem Dozenten des Studium generale, irgend einem Theologen, Psychologen, Soziologen, Philosophen diese Aufgabe überwiesen habe, dann vergißt man, daß der Student [...] nur seinem durch die Fachbewährung erprobten Lehrer sein Vertrauen schenkt.³⁰

Diese Aussage soll daran erinnern, dass in der pädagogischen Ausbildung die Professorinnen und Professoren des Faches selbst die Studierenden auf die Problematik des Humanitätsverlustes durch einseitige naturwissenschaftliche Sicht zu unterweisen hätten. Jedenfalls ist sich Litt der Gefahr bewusst, durch Zunahme der materialistischen Sichtweise die menschlichen Aspekte zu verlieren. Dies wirkt sich dann auf das vorherrschende Menschenbild und damit auf die Gesellschaft (den Alltag) und rückwirkend auch wieder auf die Bildungsinhalte aus.

2.2 Der Analysezugang

In der folgenden Gegenüberstellung wird als „Alltagssicht“ Max Stirners „Das unwahre Prinzip userer Erziehung“³¹ verwendet. Diese Schrift wird sozusagen als „advocatus diaboli“ gegen die

²⁵Theodor Litt, 1880-1962, Pädagoge, Kulturphilosoph.

²⁶Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832, Dichter, Philosoph, Forscher und Staatsmann.

²⁷Wilhelm von Humboldt, 1767-1835, Staatsmann und Bildungsreformer.

²⁸Immanuel Kant, 1724-1804, Philosoph. Kant sah Erziehung als notwendiges Mittel der Menschwerdung.

²⁹Siehe Litt, 1962, S. 3-6.

³⁰a. a. O., S. 11.

³¹Buchtitel Stirner, 1997.

2 Problemdarstellung

pädagogischen Theorien genutzt. Sie thematisiert das Begriffspaar: „Humanismus“ versus „Realismus“. Die pädagogisch-theoretische Sichtweise wird hauptsächlich anhand der Argumentation Litts dargelegt. Litt steht hier für das Begriffspaar: „Führen“ oder „Wachsenlassen“. Zwar hat schon Schleiermacher diesen Themenkomplex mit den Begriffen „Maxime des Gewährenlassens und des Behütens“³² analysiert - obwohl, dass Schleiermacher Stirner zeitlich näher liegt, habe ich mich aufgrund der Empfehlung meiner betreuenden Professorin für Litt entschieden. Litt vertritt eine theoretischere Sichtweise als Schleiermacher und ist daher für meine Absicht besser geeignet.

³²Schleiermacher, 2000a, S. 73.

3 Diskurs

3.1 Die Alltagserwartungen an die Pädagogik

Der Aufsatz Max Stirners „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus“ erschien 1842.³³ Seither hatte der Kulturraum Hoffnung auf Aufklärung, Krieg, Verwüstung, abermalige Hoffnung auf den Sieg von Demokratie und Aufklärung erlebt. Die Bildungsdiskussion im deutschsprachigen Raum ist jedoch in vielen Punkten immer noch im Themenbereich von 1850. Ich denke, daran ist Folgendes zu sehen: Die Hoffnung ist das schlimmste Übel aus der Büchse der Pandora.

Gleich zu Anfang seiner Schrift kommt Stirner auf den Punkt:

Bildet man unsere Anlagen, *Schöpfer* zu werden, gewissenhaft aus, oder behandelt man uns nur als *Geschöpfe*, deren Natur bloß eine Dressur zuläßt?³⁴

Eigentlich enthält dieser Satz alle Vorwürfe an die Pädagogik: Sie sei die anonyme Macht, die Menschen gestaltet.

Die Wortwahl weist gezielt auf den Umstand hin, dass aus Heranwachsenden sehr wohl etwas „gemacht“ werden kann. Pädagogische Theorien dagegen führen aus, dass dieses gezielte „Machen“ nicht möglich sei.³⁵ Jeder Diktator weiß jedoch, dass durch Erziehung der Mensch in breiter Weise formbar ist.³⁶ Der scheinbare Widerspruch begründet sich in der unterschiedlichen Sicht der Argumentation. Die pädagogischen Aussagen weisen hier darauf hin, dass für die Erziehung kein direktes Ursache-Wirkungsprinzip gilt. Eine gewünschte Persönlichkeit kann nicht geplant „heranerzogen“ werden; dass keinerlei „Formung“ möglich sei, wird damit nicht ausgesagt. Es ist aus der Entwicklungspsychologie heute gut belegt, dass durch Erziehung Charakter, Intelligenz und auch Lebensglück in weitem Maße mitbestimmt werden kann.³⁷

Stirner spricht hier aber genau den formbaren Aspekt an, der schon von Kant, Humboldt und

³³Vgl. Stirner, 1997, S. 9.

³⁴a. a. O., S. 19.

³⁵Es wird das sogenannte „Pathos der Machbarkeit“ abgelehnt. Die Annahme, dass man Menschen nur richtig erziehen müsse und man könne die ideale Welt herstellen, war vor allem im Kommunismus sehr dominierend. Diese Haltung wird von der heutigen Pädagogik als gefährliche Illusion abgewiesen.

³⁶Die Problematik wurde auch schon von Schleiermacher aufgezeigt und analysiert. Er verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf die Erziehungsmethoden in der russischen Armee (vgl. Schleiermacher, 2000a, S. 17-21).

³⁷Die Auswirkungen von Erziehungsstilen ist heute gut erforscht (vgl. Fuhrer, 2005, S. 225-240).

anderen als Erziehungsziel genannt wird. Für dieses Ziel wählt er hier treffsicher die Worte „Schöpfer“ oder „Geschöpf“ und stellt durch das „man“ den Bezug zu einer, für den Einzelnen nicht sichtbaren Macht her, die unerkannt bestimmt, wer „dressiert“ wird und wer nicht.

Seit der Aufklärung wird diese Problematik der gezielten Einflussnahme auch des Öfteren aufgeworfen. Am bekanntesten wohl bei Rousseau³⁸ mit seinem *Emile*. Um die Jahrhundertwende des 19. zum 20. Jahrhundert führte diese Kritik an der „formenden Erziehung“ als Gegenreaktion zum Erstarken der Alternativpädagogik.

Die, vor allem im Biedermeier eingesetzten grausamen Erziehungsmethoden³⁹ zeigten einerseits, dass Educationsergebnisse in Summe eben nicht wirklich planbar sind, aber im Detail doch das Gewünschte erreichen. Militärischer Drill ist ein gutes Beispiel für dieses Dilemma. Durch harten Drill ist zu erreichen, dass Menschen auf Kommando ins Maschinengewehrfeuer laufen oder ohne Probleme Freund und Feind umbringen. Ein mitleidvoller Mensch lässt sich so aber nicht „erzeugen“. Stirner spricht zurecht hier von „Dressur“ zum „Geschöpf“.

Was also nicht so ohne Weiteres erreichbar ist, ist die „Bildung“ zum „Schöpfer“. Pädagogische Theorien beziehen sich aber immer auf letzteres. Dressur ist kein Thema der Pädagogik, wurde und wird jedoch in der Praxis oft angewandt (am häufigsten in der Militärpädagogik).

Eine nahezu erschreckende Aktualität Stirners zeigt sich, wenn er Stellen von Heinsius⁴⁰ zitiert, der wortreich für einen Realismus eintritt.⁴¹

Stirner fragt sich

Weshalb zeigen sich die Realisten [Anm. d. Verf.: Heinsius ist hier gemeint] der Philosophie so abhold? Weil sie ihren eigenen Beruf verkennen [Anm. d. Verf.: Pädagogik ist hier gemeint] und mit aller Gewalt beschränkt bleiben wollen [...].⁴²

Beck⁴³ kritisiert heute ähnliche Tendenzen ebenfalls mit scharfer Wortwahl:

Hemmungslos schleudert eine Anti-Bildungs-Bildungsreform ihre Plastikwörter - Exzellenz, Kompetenz, Effizienz, Modularisierung und so weiter und so fort - hervor, und eine teils eingeschüchterte, teils sympathisierende Rektoren- und Professorenschaft setzt sie in die Wirklichkeit um. Die Lebenslüge der Bildungspolitiker aber kommt in der Unverfrorenheit zum Ausdruck, mit der sie ihre Plastiksprache für die Wirklichkeit selbst nehmen. Man sagt „Bachelor“ und setzt die McDonaldisierung der deutschen Universität in Gang: Fast Food entspricht Fast Education. Modularisierung löst die in Jahrzehnten gewachsenen Fachstandards und Diskursfelder auf. Die chronisch unterbesetzten Sozial- und Geisteswissenschaften können am Ende ihre

³⁸Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778, Schriftsteller.

³⁹Stirner weist diese Art der Educationsmittel vergangenen Zeiten zu. Er schreibt: „[M]an ist sehr schwach, [...] wenn man glaubt, den Frechen zu bessern, sobald man aus ihm einen Furchtsamen macht. Furcht und Respekt fordern, das sind Dinge, die mit der heimgegangenen Periode dem Rokoko-Stil angehören“ (Stirner, 1997, S. 35).

⁴⁰Theodor Heinsius, 1770-1849, Sprachforscher.

⁴¹Vgl. Stirner, 1997, S. 26f.

⁴²a. a. O., S. 27.

⁴³Ulrich Beck, 1944, Soziologe.

eigenen fachwissenschaftlichen Abschlüsse nicht mehr anbieten. Der letzte Vertreter seines Faches knipst das Licht aus.⁴⁴

Der im Vorwort zu Stirner beklagte „Wust der Phrase“⁴⁵ ist, wie man sieht, heute wie damals anscheinend dieselbe und dient dem gleichen Ziel: Durchsetzung von Machtinteressen. Wenn man nun berücksichtigt, dass die Geisteswissenschaften (neben den Religionen) die Einzigen sind, die zu einer umfassenden Systemkritik fähig wären, wird klar, warum Machthaber sie nicht wollen - damals wie heute. Die Fakten sprechen hier eine deutliche Sprache in Richtung Ausschaltung von Kritik durch einseitigen Realismus. Aus Sicht der pädagogischen Theorien ist die Bedeutung dieser Entwicklung relativ. Ihre Theorien, Erziehungsmodelle und Methoden gelten für Materialistinnen und Materialisten genauso wie für Humanistinnen und Humanisten. Die Pädagoginnen und Pädagogen dienten schon immer denen, die sie beauftragten.

Das Wort „dienen“ ist hier mit Absicht gewählt. Schon Schleiermacher weist unter dem Thema „Technik des Hauslehrers und Schullehrers“ darauf hin, dass die Pädagoginnen und Pädagogen nicht im eigenen Namen erziehen, sondern im Auftrage der Eltern oder des Staates. Sie haben daher nicht eigene Ansichten umzusetzen, sondern gemäß der Auftraggeberinnen und Auftraggeber zu agieren. Vor allem bei Schullehrerinnen und Schullehrern ist der Staat mit seinen Gesetzen und mit seiner Politik der bestimmende Faktor.⁴⁶ Dies betrifft zwar nicht die Theorie selbst, auf alle Fälle jedoch die vermittelten Inhalte. Wie schwer der Begriff der „Lehrfreiheit“ praktisch einzuschätzen ist, ist in einer Anekdote über Spinoza⁴⁷ zu sehen. Spinoza wurde vom Kurfürst von der Pfalz eine Lehrstelle angeboten, an der er in größter Freiheit Vorlesungen halten dürfe, im Vertrauen darauf, dass dies nicht zur Störung der öffentlich anerkannten Religion mißbraucht würde. Spinoza nahm die Stelle, trotz großer materieller Not nicht an. Seine Begründung war, dass er nicht wisse, zwischen welchen Grenzen der Freiheit sich das Philosophieren halten müsse.⁴⁸

Die Einflussnahme auf die Pädagoginnen und Pädagogen ist seitens der Auftraggeberinnen und Auftraggeber verständlich und zudem alt. Bereits Sokrates⁴⁹ wurde angeklagt, weil er unerwünschte Lehren verbreitet hatte. Auch hier ist wiederum zu sehen, wo die Autonomie der Pädagogik endet.

Die Pädagogik als Wissenschaft beschäftigt sich mit den Richtlinien der „Menschenbildung“, nicht aber mit den zu vermittelnden Inhalten. Damit sind viele Vorwürfe an die Pädagogik eigentlich Vorwürfe an die Politik oder an die Gesellschaft.

Zu Zeiten Stirners war der Pädagogenstreit um die Entscheidung zwischen Humanismus und Realismus als die geeignetere Erziehungsmethode aktuell. Dieser Streit gilt auch heute noch,

⁴⁴Beck, 2010.

⁴⁵Stirner, 1997, S. 7.

⁴⁶Vgl. Schleiermacher, 2000a, S. 8.

⁴⁷Baruch de Spinoza, 1632-1677, Philosoph.

⁴⁸Vgl. Weischedel, 1997, S. 137.

⁴⁹Sokrates, 469 v.Chr.-399 v.Chr., Philosoph.

verschärft durch die „verordnete“ Ausbildung nach anglo-amerikanischem Muster mit PISA als zugeordnetem Schlagwort. PISA ist hier das Bewertungssystem, das Bildungskonzept und die Kritik am deutschen Erziehungssystem in einem. Eigentlich kann damit der Streit um Humanismus oder Realismus eingestellt werden, da zu PISA keine Alternativen mehr möglich sind. Auf theoretischer Ebene darf jedoch, trotz PISA, noch weiter reflektiert werden. Was Stirner hier mit Humanismus versus Realismus anschneidet, meint die schöngeistige gymnasiale Ausbildung der mathematisch-naturwissenschaftlichen gegenübergestellt. Natürlich ist dieses Konfliktfeld in sich wiederum sehr vielschichtig.

Ich fasse diesen Konflikt hier zusammen als das Problem, das bei Protagoras⁵⁰ bereits aufgezeigt wurde: Erziehung durch Mythos oder Logos. Humboldt hat hier noch versucht, eine Symbiose zu ermöglichen. Auch Stirner berichtet mit Zorn von so einem Vermittler. Er nennt Heinsius, der ein „*Konkordat* zwischen Schule und Leben oder Vermittlung des Humanismus und Realismus, aus nationalen Standpunkt betrachtet. Berlin 1842“⁵¹, schrieb.⁵²

Stirner sieht eben hinter der von Heinsius aufgrund dessen pädagogischer Sachkompetenz basierenden Verbindung von Humanismus und Realismus eher die kalte politische Machtstruktur. Humanistische Bildung sei für die Herrschaftsschicht, realistische für die Beherrschten. Die Herrschaftsbildung sei universell die Sklavenbildung nicht.⁵³

Es gibt noch einen zweiten Grund für die Verachtung des Realistischen und das ist die Nützlichkeit. Etwas, das nützlich ist, ist immer jemandem nützlich, also untergeordnet. Es dient zu etwas oder für jemanden. Ein Angehöriger des Adels (oder wer sich dafür hält) will aber niemandem dienen. Nützliches Wissen wird also aus ideologischen Gründen (übrigens schon in der Antike) abgelehnt.

Zu guter Letzt spricht auch noch ein bildungstheoretischer Grund gegen diese isolierte realistische Bildung: Sie vermittelt keine Werthaltungen. Bereits Vico⁵⁴ hatte sich gegen einseitige mathematische Bildung ausgesprochen. Goethe hat darauf hingewiesen, dass die Mathematik nichts zur Menschenbildung beiträgt. Die gleichen Überlegungen lassen auch Humboldt zu diesem Wissenszweig in Distanz gehen.⁵⁵

Hier ist ein sehr gutes Beispiel der Relation von Machtstrukturen zu pädagogischen Theorien gegeben, zudem noch gut personifiziert in den Personen des politisch denkenden Stirner und des pädagogischen Gelehrten Professor Heinsius. Die Fachtheorie befasst sich eben nicht mit der eventuell missbräuchlichen Verwendung ihrer Inhalte. Die Anwendung ist die Frage der Methodik sowie der Didaktik und auf dieser Ebene ist der weite Blick der allgemeinen Pädagogik längst nicht mehr gegeben.

Aber hinter diesem Gegensatz von Mythos und Logos verbirgt sich auch noch ein anderer theo-

⁵⁰Protagoras aus Abdera (490 v.Chr.-411 v.Chr.); vorsokratischer Philosoph.

⁵¹Zitiert nach Stirner, 1997, S. 20.

⁵²Vgl. a. a. O., S. 20.

⁵³Vgl. a. a. O., S. 20-22.

⁵⁴Giambattista Vico, 1668-1744, Philosoph.

⁵⁵Vgl. Litt, 1962, S. 3f.

retischer Konflikt: disziplinierte systematische Ausbildung zu vorab definierten Fähigkeiten und Zeitpunkten oder träumerisches lyrisches Werden von neuen kreativen Fähigkeiten, also auch die Frage „Führen oder Wachsenlassen“, wie sie von Litt analysiert wird.⁵⁶ Wie Heinsius ist Litt an den Alltagsniederungen, etwa die konkrete Inhaltsvermittlung, nicht interessiert. Man sieht im Vergleich der Argumentationen auch, dass Stirner sich der „unteren Schicht“ zugehörig fühlt und daher sehr empfindlich auf mögliche Unterdrückungsmechanismen reagiert, während Litt sich der „gehobenen Schicht“ zurechnet, die Unterdrückung eher als notwendige Lenkungsmaßnahme sieht. Die Erziehung zur freien Persönlichkeit ist für Litt selbstverständlich - für Stirner nicht.

Nachdem, durch aufklärerisches Gedankengut getragen, die Standesunterschiede zu Stirners Zeiten nicht mehr über den Bildungszugang definiert waren (sowohl Adelige als auch reiche Bürger hatten Zugang zu Gymnasien), empfindet Stirner den Verlust der Bildungssensenz in dieser „verbürgerlichten“ Bildung. Er schreibt:

Dandismus und *Industrialismus* streiten um die Beute lieblicher Knaben und Mädchen und tauschen oft verführerisch ihre Rüstungen, indem der Dandy im ungeschliffenen Zynismus und der Industrielle mit weißer Wäsche erscheint. Allerdings wird das lebendige Holz industrieller Streitkolben die trockenen Stecken dandistischer Entmarkung zerbrechen; lebendig oder tot, Holz bleibt Holz, und soll die Flamme des Geistes leuchten, so muß das Holz in Feuer aufgehen.⁵⁷

Mit Metaphern beschreibt hier Stirner die Situation der Gymnasien und der Realgymnasien, die einen als „Dandies“ die anderen als „Industrielle“ verkörpert. Er empfindet eine intellektuelle Leere, nachdem nun für Dandys und Industrielle die Stoffgebiete als Schulstoff vermittelt werden. Versteckt wird hier nach einer höheren Autorität verlangt, die Stoffgebiete so gestalten kann, dass der Geist entflammt wird. Hier kommt aus meiner Sicht eine im deutschen Kulturkreis vorhandene Erwartung an die Herrschaft zum Vorschein. Dies ist eine Art verwurzelter Konsens zwischen Unterschicht und Oberschicht. Die Herrschaft muss die Atmosphäre der Kultur schaffen. Dies ist anscheinend die erwartete Gegenleistung für ihre Sonderstellung. Allerdings erkennt Stirner nicht, dass das fehlende Glied der Müßiggang und die Möglichkeit, Kultur zu leben⁵⁸ sind, was die Herrschaft den unteren Schichten, die ja als Diener und Arbeiter benötigt werden, nie gewähren wird.

In der Volkskunde gab es um 1929 die Frage, ob das einfache Volk Kultur schaffen kann.⁵⁹ Historisch lässt sich jedenfalls zeigen, dass sehr viele Stücke der Volkskultur Kopien herrschaftlicher

⁵⁶Allerdings völlig ohne die Problematik der Lyrik im Gegensatz zur Zweckbindung auch nur zu berühren.

⁵⁷Stirner, 1997, S. 24f.

⁵⁸Siehe dazu Theodor W. Adorno 1959, Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften. Frankfurt a. Main. Band 9. Soziologische Schriften I, S. 93-121.

⁵⁹Als Beispiel sei Hans Naumann, 1886 -1951, Volkskundler mit dem Schlagwort: „gesunkenes Kulturgut“ erwähnt. Naumann geht von einem zweischichtigen Gesellschaftsmodell aus: die kulturschaffende Oberschicht und die kulturell unproduktive Unterschicht; die Oberschicht schafft Kultur, die Unterschicht kopiert Kultur (genau umgekehrt zu den in der Romantik herrschenden Ansichten).

Vorbilder sind. Ob Menschen, die im Arbeitsprozess eingespannt sind, nennenswerte Kulturgüter, das, was Stirner „Geist“ nennt, produzieren können, wird heute nicht mehr diskutiert. Pädagogisch ist das Thema allerdings ausreichend erfasst. Die Entfaltung des Geistes braucht eine freundliche und fördernde Umwelt. Inwieweit diese Erkenntnisse zur Anwendung kommen und ob die pädagogischen Bemühungen Früchte tragen oder nicht, wird der individuellen Biographie zugeschrieben und ist nicht Bestandteil der Theorie. Von den politischen Machthabern wird eine Entwicklung zur kreativen Individualität jedenfalls nicht für alle gefördert. Freiräume sind weiter nur für Eliten da (siehe Eliteuniversität). Gefördert wird die Nützlichkeit, die Leistungsbereitschaft und der vorausseilende Gehorsam. Wie immer ist das aber kein Thema der pädagogischen Theorien. Es sind wiederum Problemkreise der Didaktik zur Umsetzung von ökonomischen Zielen.

Die Frage, was mit Inhalten passiert, wenn sie zu Schulstoff werden, stellt und beantwortet zum Beispiel Rumpf⁶⁰ so:

Was passiert mit der Welt, wenn sie Schulstoff, Lernstoff wird - was passiert unweigerlich, ohne dass irgendwelche bösen Lehrpersonen böse Absichten unterstellt werden müssen. Die Welt verliert etwas - und sie gewinnt etwas.⁶¹

Es leuchtet ein, dass durch jede indirekte Vermittlung das Vermittelte verändert werden muss. Beim Lernstoff erfolgt das in doppelter Weise: erstens durch Anpassung an das Medium (z.B. das Buch) - ein Phänomen, das aus der Medienphilosophie bekannt ist - und zweitens durch die didaktische Aufbereitung, die so weit gehen kann, dass das Original nicht mehr korrekt dargestellt wird. Dies passiert oft, wenn Vorgänge „kindgerecht“ aufbereitet werden. Damit kann der zu lernende Stoff soweit entfremdet werden, dass der Zusammenhang zur Erfahrung verloren geht. Zusammen mit dem Zwang, formalisiert zu lernen, geht eben die erlebbare Bildung in der Schule teilweise verloren und die Manipulation erhält Zugang.

Aber in obiger Kritik Stirners ist eben noch etwas erkennbar: seiner Meinung nach recht zu haben. Dies ist die größte Gefahr für eine wirkliche Bildung. In dem Augenblick, wo man vom „heiligen Geist der individuellen Wahrheit“ erfüllt ist, sollte man keine erzieherischen Maßnahmen setzen. In den pädagogischen Theorien ist dieser Faktor als zentraler Punkt anzutreffen. Der Erzieher, der Pädagoge muss sich zurücknehmen. Wenn jemand „recht“ hat, ist es der „Educant“.⁶² Ob es richtig und falsch gibt, ist hier nicht Thema. Anderen „das Richtige“ aufzudrängen, ohne zu überzeugen, das ist das Problem, das Geist verhindert.

Interessant ist auch die Stelle, wo Stirner dazu übergeht, die Art zu beschreiben, wie er meint, den Geist wiederzubeleben:

⁶⁰Horst Rumpf, 1930, Erziehungswissenschaftle.

⁶¹Rumpf, 2007, S. 1.

⁶²Dies dürfte auch genau das sein, was Rousseau gemeint hat, wenn er verlangt, dass sich der Zögling immer als Meister fühlen soll (Emil war ein Bub, darum hier die männliche Form).

Das rechte Wissen vollendet sich, indem es aufhört, Wissen zu sein, und wieder ein einfacher Trieb wird - der Wille.⁶³

Das Streben nach empfundenem Weltsinn ist verständlich, von der Theorie her aber höchst gefährlich. Die Nationalsozialisten haben dieses Konzept der empfundenen Wahrheiten radikal umgesetzt. Die Resultate sind bekannt. Wenn das Volksempfinden die Richtschnur wird, dann herrscht Willkür. Der Nationalsozialismus hat die tolerierte Willkür durch das Führerprinzip auf wenige Personen beschränkt, das System damit aber nicht brauchbarer gemacht. Die Masse musste durch Dressur und Terror gleichgeschaltet werden, um ein „homogenes gesundes Volksempfinden“ zu erreichen.

Der Wunsch, durch Kontemplation und Meditation subjektiv empfundenen Weltverständnis zu erlangen, ist nicht im Widerspruch zu Theorien. Aber das Empfinden von Wahrheit als Kriterium in die Theorien aufzunehmen, ist sehr bedenklich. Stirner weiß um die Gefahr und schreibt weiter:

Nicht der Wille ist von Haus aus das Rechte, wie uns die Praktischen gerne versichern möchten, nicht überspringen darf man das Wissenwollen, um gleich im Willen zu stehen, sondern das Wissen vollendet sich selbst zum Willen, wenn es sich entsinnlicht und als Geist, „der sich den Körper baut“, sich selbst erschafft.⁶⁴

Hier formuliert Stirner in lyrischer Form pädagogische Grundsätze, auf die z.B. auch Heid⁶⁵ hinweist, nämlich, dass Bildung kausal schwer fassbar ist, nicht immer gelingt, aber trotzdem das Ziel sein soll. Ob Bildung sich vollendet, zeigt sich erst zu einem späten Zeitpunkt der persönlichen Entwicklung. Koch führt in seinem Artikel „Allgemeine Bildung und Grundbildung“ eine Aussage Blumenbergs⁶⁶ an: „Bildung sei kein Arsenal, Bildung sei ein Horizont.“⁶⁷

Das Problem der „Freiheit“ in der Pädagogik wird ebenfalls treffsicher genannt:

Wie in gewissen anderen Sphären, so läßt man auch in der pädagogischen die Freiheit nicht zum Durchbruch, die Kraft der *Oppositor* nicht zu Wort kommen: man will *Unterwürfigkeit*.⁶⁸

Damit spricht Stirner ein soziologisches Problem an, das teilweise doch in pädagogische Theorien einfließt.

⁶³Stirner, 1997, S. 28f.

⁶⁴a. a. O., S. 29.

⁶⁵Vgl. Heid, 1996, S. 45-49.

⁶⁶Hans Blumenberg, 1920-1996, Philosoph.

⁶⁷Koch, 2004, S. 185.

⁶⁸Stirner, 1997, S. 31.

Diejenige gesellschaftliche Tätigkeit nun, durch die das Problem der kulturellen Kontinuität in Hinsicht der nicht genetischen Tätigkeitsposition gelöst wird, heißt nach meinem Begriff Erziehung.⁶⁹

Auch wenn diese klassische Definition für Erziehung durch „Kolonialpädagogik“, „Reeducation“ und „Life Long Learning“ kontrovers diskutiert werden kann, zeigt sie doch das zentrale Problem der Einflussnahme. Die Weitergabe der kulturellen Strukturen funktioniert ohne Opposition besser als mit. Der Einfluss der Machthaber auf die Pädagogik ist also eine legitime Maßnahme zur Aufrechterhaltung des sozialen Systems, des Staates. Dass das Individuum nun allenfalls vom Staatsziel abweichende Bedürfnisse hat, erzeugt einen Konflikt in den Bildungszielen. Das Problem ist in seinen Grundzügen bereits bei Herbart⁷⁰ beschrieben und in der Theorie der Bildung bei Klafki⁷¹ zu einer vorläufigen Lösung gebracht.

Die Bestimmung des individuellen Bildungsprozesses als Gegenstand pädagogischer Forschung und Theoriebildung [...] entspringt einer Paradoxie. [...] Sie ist dadurch gekennzeichnet, daß einerseits kulturelle Vermittlungsprozesse stets als Funktion der Gesellschaft und daher auf der Makroebene als Sozialisationsprozesse bestimmt werden können.⁷²

Diese Paradoxie zwischen Makroebene der Gesellschaft und der Mikroebene der persönlichen Erfahrung hat zur Entwicklung zweier theoretischer Konzepte für Bildung, des klassisch kategorialen und des kritisch-konstruktiven Bildungskonzepts, geführt. Es wurden zwei Konzepte benötigt, um die Paradoxie für den Praxisgebrauch aufzulösen.⁷³

Als echter Verfechter der Aufklärung hat Stirner die Persönlichkeitsentwicklung als zentralen Punkt der pädagogischen Aufgabe. Der „*persönliche* oder *freie Mensch*“⁷⁴, wie Stirner ihn nennt, ist für ihn das Ziel. Er sieht diese Ziele in der Schule seiner Zeit nicht verwirklicht, vor allem aber nicht in der Gesellschaft. Seiner Meinung nach wird eine Bildung in der Schule begonnen, Persönlichkeitsbildung aber vernachlässigt und zudem die begonnene Bildung dann durch das gesellschaftliche Leben wieder verschüttet.

Jede Art entsprechender Eitelkeit und jede Art der Gewinnsucht, Ämtergier, mechanischer und serviler Dienstbefissenheit, Achselträgerei u.s.w. verbinden sich sowohl mit dem ausgebreiteten Wissen als mit der eleganten, klassischen Bildung, und da dieser ganze Unterricht keinerlei Einfluß auf unser sittliches Handeln ausübt, so verfällt er häufig dem Lose, soweit vergessen zu werden, als er nicht *gebraucht* wird: man schüttelt den Schulstaub ab.⁷⁵

⁶⁹Sünkel, 1997, Punkt 4.

⁷⁰Johann Friedrich Herbart, 1776-1841, Pädagoge.

⁷¹Wolfgang Klafki, 1927, Pädagoge.

⁷²Kron, 1999, S. 138.

⁷³Vgl. a. a. O., S. 138.

⁷⁴Stirner, 1997, S. 30.

⁷⁵a. a. O., S. 30.

Die Stellung innerhalb der jeweiligen sozialen Struktur ist allemal wichtiger als Bildungsideale. Das Problem ist hier, wie auch heute, dass sich Geist nur in einer „geistreichen“ Gesellschaft bilden kann. Zudem ist „sittliches Handeln“ zeit- und gesellschaftsabhängig. Um Moral oder Sitte zu haben, benötigt man eine Macht, die sie definiert und für ihre Durchsetzung sorgt. Pädagogisch sind die zu erziehenden Menschen jeweils für ihr Leben innerhalb der Gesellschaft vorzubereiten - ist die Gesellschaft korrupt und brutal, tut man nichts Gutes, wenn man die benötigten Fähigkeiten nicht vermittelt.⁷⁶ Ist man als Pädagogin oder Pädagoge mit den Zuständen einer Gesellschaft nicht einverstanden, so muss man dies entweder im Beruf unterdrücken oder den Beruf wechseln.

Die, auch heute wieder durchgesetzten Bildungsziele auf das Praktische hin (PISA) kommentiert Stirner trocken so:

„Das praktische Leben!“ Damit glaubt man sehr viel gesagt zu haben, und doch führen selbst Tiere ein durchaus praktisches Leben, [...].⁷⁷

Der Tiervergleich ist beachtenswert. Zu Zeit Stirners war der Mensch noch für die meisten Menschen die Krone der Schöpfung. Heute wird der Mensch schon längst mit Computern und anderen toten Gegenständen gleichgesetzt. Inwieweit diese Erosion des Menschenbildes nicht auch einfach hegemoniale Strategie im Zeitalter der Ökonomisierung ist, wird von einigen Philosophen diskutiert. Die pädagogischen Theorien gehen aber von selbstständigen Subjekten aus. Leider wird auch aus diesem Grund die allgemeine Pädagogik immer mehr zugunsten von verwertbareren Pädagogikzweigen - wie z.B. Wirtschaftspädagogik - zurückgedrängt. Da könnte man sagen: Wissenschaft, die sich nicht restlos den hegemonialen Vorgaben (also der Nützlichkeit) beugt, wird aufgelassen. Glaubte Litt in seiner Rede an der Hochschule Göttingen, Heidegger⁷⁸, Scheler⁷⁹, Goethe und andere wegen ihrer Vorbehalte dem Nützlichkeitsdenken gegenüber korrigieren zu müssen,⁸⁰ so ist heute zu sehen, dass Litt in dieser Kritik irrte. Abweichende Institutionen, Pädagoginnen oder Pädagogen - ob das die Kirche oder Hartmut von Hentig⁸¹ oder wer anderer ist - wird, wenn nicht anders möglich, mit der Justiz aus dem Verkehr gezogen. Dies ist zwar kein Problem der pädagogischen Theorie, sondern ein Problem der Gesellschaft, zeigt aber die wirkende Macht. Um diese Gesellschaft humaner zu machen, würden wir eine Pädagogik brauchen, wie sie sich auch Stirner wünscht. Stirner fordert anstatt „Humanisten“ oder „Realisten“ „Personalisten“⁸² - also eine Pädagogik, die die Person zu einem freien, aufrichtigen, selbstbewussten Menschen bildet. Mit der pädagogischen Theorie steht er damit

⁷⁶„Wenn man es richtig überlegt, kann diese Pädagogik nicht einmal sagen, ob sie vollkommene Verbrecher oder vollkommene gute Menschen bildet“ (Nohl, 2002, S. 143).

⁷⁷Stirner, 1997, S. 33.

⁷⁸Martin Heidegger, 1889-1976, Philosoph.

⁷⁹Max Scheler, 1874-1928, Philosoph.

⁸⁰Siehe Litt, 1962, S. 6.

⁸¹Hartmut von Hentig, 1925, Erziehungswissenschaftler.

⁸²Vgl. Stirner, 1997, S. 37

nicht in Konflikt - wohl aber mit den Machthabern.

Es ist übrigens auch interessant, wie das intellektuelle „Establishment“ auf Stirner reagierte. Im Nachwort listet Swassjan⁸³ Rezensionen von Marx⁸⁴, Schmitt⁸⁵ und Habermas zu Stirners Werk *Der Einzige und sein Eigentum*⁸⁶ auf:

Der Leser muß wissen, daß der Autor, dessen Bekanntschaft er machen will, estens „der hohlste und dürftigste Schädel unter den Philosophen“ (Marx), zweitens „ein verkommener Studiker, ein Knote, ein Ich-Verrückter, offenbar ein schwerer Psychopath“ (Schmitt), drittens „aus der Armut und der Enge hervorgetriebenes Mittelmaß ... ein rigoroser Monomane“ (Habermas) ist.⁸⁷

Die Reaktion dieser Meinungsautoritäten ist ein gutes Beispiel dafür, wie Macht praktisch angewendet wird: Unliebsame Meinungen werden durch anerkannte Fachkräfte desavoiert. Dieses Vorgehen widerspricht eigentlich dem Geist der Aufklärung und auch dem, was Habermas oder Marx sonst vertreten (Schmitt ist da eher in sich konsistent).

Zumindest bei der Bildung trifft Stirner, meiner Meinung nach, den Nagel auf den Kopf. Er beschreibt die Sehnsucht der Arbeitenden nach der Bildung, wie sie die privilegierten Schichten zu genießen scheinen: Schöngestigkeit, beschauliche Erbauung in intellektuell ansprechendem Ambiente - frei von Zwängen des Broterwerbs, rein auf Erkenntnis und persönliche Befriedigung gerichtet, und er beschreibt, was das Bürgertum in der Folge daraus macht: zweckorientiertes Paukertum, zielgerichtete Nutzbarkeit, Gleichschaltung persönlicher Neigungen - in Summe ein weiteres Mittel der Lenkung und Unterdrückung.

Die Reaktion der „Intellektuellen“ auf Stirners emotionale Kritik scheint mir typisch. Dem Schwiegersohn von Karl Marx, Paul Lafargue⁸⁸, erging und ergeht es bis heute nicht viel anders. Sein treffendes Essay *Das Recht auf Faulheit*⁸⁹ wird bis heute als eher oberflächliches Werk angesehen.

Aus meiner Sicht legt Stirner die Erwartungen an die Pädagogik gut dar: den Wunsch, nach empfundenem Weltverständnis und intellektuellem Vergnügen, das auf Erkenntnis beruht. Die Souveränität, die man sich durch die klare, auf Wissen basierte Urteilsbildung erhofft. Versucht man aber diese Faktoren zu fassen, zu spezifizieren und in ein kontrollierbares Verfahren umzusetzen, bleibt plötzlich nur leeres Pauken, Frustration und Zwang übrig. Statt romantischem Welterkennen ist plötzlich eine graue Zweckdienlichkeit da. Bei Stirner hört man auch den Vorwurf durch, dass diese Perversion der Absicht nicht zwangsläufig sein müsse, sondern - eben wie es das Thema dieser Arbeit ist - durch Machtfaktoren erzeugt ist.

⁸³Karen Swassjan, 1948, armenischer Philosoph.

⁸⁴Karl Marx, 1818-1883, Journalist, Philosoph.

⁸⁵Carl Schmitt, 1888 - 1984, Staatsrechtler und Philosoph.

⁸⁶1844 erschienen.

⁸⁷Stirner, 1997, S. 38.

⁸⁸Paul Lafargue, 1842-1911, Schwiegersohn von Karl Marx.

⁸⁹Lafargue, 1883.

3.2 Die „Innensicht“ der Pädagogik

Wie sich diese von Stirner empfundene Pervertierung der erhofften Bildungsziele aus pädagogischer Sicht darstellt, soll nun die Analyse der konkurrierenden pädagogischen Hauptströmungen um 1928 durch Theodor Litt zeigen. Der Anlass zu dem Beitrag *Führen oder Wachsenlassen* war eine Rede Litts am Pädagogischen Kongress 1927 in Weimar. Litts Rede wurde von zwei konträren Lagern pädagogischer Theorie mit jeweils entgegengesetzten Vorwürfen bedacht. Die einen bezichtigten ihn als Vertreter der pädagogischen Reaktion, die anderen als einen der Progression.⁹⁰

Litt schreibt seine Analyse zu einer Zeit, die viel mit der heutigen Situation gemeinsam hat: einen extremen Wertebuch in Deutschland (Übergang von der Monarchie zur Republik und schlussendlich zur Diktatur). In der Pädagogik „tobt“ der Streit zweier konträrer Konzepte. Die Basis des Streits waren weltanschauliche Gründe. Konnten die Differenzen über „das Ausmaß gemeinwirtschaftlicher und sozialstaatlicher Elemente“⁹¹ noch zurückgestellt werden, brach der Streit bezüglich Kultur und Schule aus. Im Prinzip ging es um die Frage: Einheitsschule oder gegliederte Schule? Das Thema ist - bis heute - stark von ideologischen Interessen bestimmt. Auch Blankertz stellt dazu fest:

Von diesen politischen Voraussetzung aus, ist die Entwicklung des Bildungswesens für die Zeitspanne eines halben Jahrhunderts von Weimar bis Bonn als ein Kontinuum aufschließbar,[...].⁹²

Auch andere Tendenzen und Strömungen der Zeit scheinen ausreichende Parallelität zur Jetztzeit zu haben um die Relevanz der Analyse Litts auch heute noch zu gewährleisten. So enthielt die „Reichsverfassung [...] in Artikel 146 [...] das individuelle Recht des Einzelnen, nach Anlage und Neigung den Bildungsgang wählen zu dürfen, [...]“⁹³ Dies wurde kurze Zeit später „[v]om traditionellen Bildungsbürgertum und den bisherigen Funktionseleiten [...] so sehr als Bedrohung [...] empfunden [...], dass schließlich die gesamten Anstrengungen für verbesserte Bildungschancen der Massen als ‚volksbiologisch ungesund‘ gedeutet werden konnten.“⁹⁴ Dies schließt einerseits nahezu nahtlos an die Kritik Stirners an, andererseits auch an ähnliche Haltungen heutzutage.

Pädagogisch standen sich 1928 also die Hauptströmung der antiautoritären Erziehung mit dem Schlagwort „Wachsenlassen“ und ein Erziehungsideal, das die Zöglinge durch die Pädagoginnen oder Pädagogen zu einer besseren Zukunft führen sollte, gegenüber. Der Nationalsozialismus nahm sich dann aus beiden Richtungen das, was er benötigte und schloss die Kluft durch Kritikverbot. Litt versucht nun, im Lichte seiner pädagogischen Erkenntnisse beide Strömungen

⁹⁰Vgl. Litt, 1958, Vorwort.

⁹¹Blankertz, 1982, S. 232.

⁹²a. a. O., S. 235.

⁹³a. a. O., S. 236.

⁹⁴a. a. O., S. 237.

zu analysieren und kraft logischer Argumentationen und rationaler Überlegungen herauszuarbeiten, wo und wie diese gegensätzlichen Modelle Berechtigung haben beziehungsweise was die Forderungen konkret bedeuten. Mein besonderes Interesse ist dabei, ob diese Analyse Machtfaktoren offenlegt.

Die Besinnung auf die Bedeutung von Aussagen sieht Litt als zentral. Vor allem die Bereitschaft, dem Analysegegenstand offen gegenüberzutreten. Als Vorbedingung solch einer Analyse pädagogischer Theorien stellt Litt im Vorwort zu seiner Ausgabe 1927 fest:

Daß sie [Anm.d.Verf.: die Besinnungen] freilich die gewünschte Wirkung tun, dafür ist eines unerläßliche Voraussetzung: daß man sie, sich befreiend von vorgefaßten Meinungen und dogmatisch verhärteten Werturteilen, rein aus sich heraus, in ihrem deutlich ausgesprochenen eigentlichen Sinn, zu verstehen bereit ist.⁹⁵

Der große Unterschied zu Stirner ist klar zu sehen. Stirner geht von gewollten und gewünschten Zielen aus, also von vorgefassten Meinungen dessen, was erstrebenswert wäre. Diese Haltung basiert geradezu auf Gegensätzen: das Gewünschte und das Nichtgewünschte.

Sogleich in der Einleitung greift Litt dieses Thema der Gegensätze auf. Er stellt die Frage, ob diese Gegensätze tatsächlich bestehen. Die Frage mag anfangs seltsam wirken, scheint doch gerade „Führen“ und „Wachsenlassen“ fast „zwangsläufig“ gegensätzlich. Bei dem besagten Kongress in Weimar jedoch argumentierten plötzlich Pädagogen, die sich zum „Wachsenlassen“ bekannten, für das „Führerprinzip“. Die angeführte Argumentation lief in etwa darauf hinaus, dass eine geführte Erziehung die Zeit der Erziehung verkürze und so mehr Zeit der freien Entfaltung ermögliche.⁹⁶ Bereits das zeigt, dass die Frage, ob hier tatsächlich Gegensätze erfasst wurden, berechtigt ist. Es ist auch zu erkennen, dass die zum Zweck der klareren Diskussion als Gegensätze formulierten Theoriekomplexe plötzlich ein „Eigenleben“ entwickeln können. Bezugnehmend auf Stirner kann man die unterschiedliche Bedeutung von Gegensätzen erkennen: Bei Stirner dienen Gegensätze als Urteilsbasis; bei Litt lediglich als Diskussionskategorien, die je nach Bedarf angewendet werden können.

An dieser kurzen Darstellung sollte gezeigt werden, dass selbst klar formulierte Theorien keine Möglichkeit der Interpretation ausschließen, dass also unabhängig von den in der Theorie aufgenommenen Ideologien, die Interpretation der entscheidende Schritt ist und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Erst wenn Theorien auf empirisch messbaren Größen fußen oder zumindest durch „fundierte logische und empirische Kritik, die nicht in pauschalen Urteilen stecken bleibt“⁹⁷, belegbar sind, ist hier eine Änderung zu erwarten. Allerdings, wie eingangs bereits erwähnt, zweifelt unter anderem Heid an dieser Möglichkeit.

Litt weist auch in seiner Einleitung auf das Problem der Interpretation von pädagogischen Theorien hin, indem er schreibt:

⁹⁵Litt, 1958, Vorwort 1927.

⁹⁶Vgl. a. a. O., S. 10f.

⁹⁷Brezinka, 1993, S. 72.

In der Tat wird man ganz im allgemeinen allen den Begriffen, die die Wirklichkeit des lebendigen *Geistes* zu erfassen bestimmt sind, diesen Charakter von Vieldeutigkeit nachsagen dürfen, und zwar nicht als eine akzidentielle Bestimmung, sondern als eine strukturelle Grundeigenschaft.⁹⁸

Damit wird klar, dass ein „Missbrauch“ pädagogischer Theorien durch Auslegung prinzipiell nicht verhindert werden kann. Die einzigen Garanten, solche Deutungen zu verhindern, wären eine humane Gesellschaft und ihre Pädagoginnen und Pädagogen. Die Ursache für diese theoretische Unbestimmtheit liegt darin, dass die Welt des Geistigen eben nicht so definitorisch erfassbar ist, wie etwa die Welt der Formalwissenschaften.⁹⁹ Litt stellt fest:

Keine Definition vermag diese Gefüge [Anm.d.Verf.: der Bedeutungen] auch nur in den Grundlinien zu bestimmen; immer ist es das vielgliedrige Ganze der zugehörigen *Gesamtanschauung*, das den einzelnen Begriff wie in der Nuß zusammenschließt und das aus ihm „herausgewickelt“ werden muß, damit sein Sinn zweifelsfrei zutage trete.¹⁰⁰

Nun mag man, wie Brezinka und andere vor ihm, hoffen, dass mit fortschreitender Erkenntnis doch eine empirische Basis möglich wird. Tatsache ist aber, dass aktuell immer noch der größte Teil der pädagogischen Realität durch Ansichten und Theorien gebildet werden, die der von Litt dargelegten Bedingung entsprechen. Hegemonialer Einfluss - wie er auch zu Litts Zeiten durch die industriellen Bedürfnisse oder den Nationalsozialismus massiv auftrat - kann nur durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verhindert werden; nicht jedoch durch die Theorie selbst oder ihre Leitidee. Selbst wenn die Theorie ideologiefrei wäre, die Auslegung würde, wie Litt hier zeigt, die Zeitströmungen beinhalten.

Dies gilt auch für scheinbar klare Schlagworte. Auch sie müssen erst gründlich in ihrer Bedeutung und Auswirkung analysiert werden. Litt zeigt das an den beiden, zur Zeit Litts noch mehr in ihrer Bedeutung verinnerlichten Begriffen von „Führen“ und „Wachsenlassen“. „Führen“ und „Wachsenlassen“ gehören zu denjenigen Formeln, deren begrifflicher Gehalt sich erst dann klärt, wenn man sie in den Zusammenhang der Gesamtanschauung hineinstellt¹⁰¹, vermerkt Litt.

In vielen Fällen pflegen die letzten Intentionen, die bestimmten Formulierungen zugrunde liegen, sich erst dann klar zu offenbaren, wenn man sich fragt, *gegen wen* sie sich richten.¹⁰²

⁹⁸Litt, 1958, S. 12.

⁹⁹Vgl. a. a. O., S. 13, auch Heid, 1996, Punkt 3b u.a.

¹⁰⁰Litt, 1958, S. 14.

¹⁰¹a. a. O., S. 15.

¹⁰²a. a. O., S. 17.

Dies ist einer der Analysegrundsätze, mit denen Litt seine Untersuchung beginnt. Sie sind praktisch die Umkehrung des Ansatzes „qui bono“¹⁰³. Damit ist auch belegt, dass die Theoriebildung in der Pädagogik sekundäre, also über die eigentliche, in der Theorie beschriebene Aussage hinaus, unausgesprochene Interessen befriedigt. Dies mag trivial erscheinen, sollte aber an dieser Stelle einmal klar genannt werden.

Diese verborgenen Zwecke können nur, wie Litt es darstellt, mit einer tieferen Begriffsklärung erhellt werden. Zudem sind gerade die engagierten Pädagoginnen und Pädagogen der Gefahr ausgesetzt, sich im Eifer über das hinwegzusetzen, was „das werdende Leben diesem Bemühen an berechtigten Eigenforderungen entgegenzustellen hat.“¹⁰⁴ Die unreflektierte Reaktion auf diese Gefahr der Unterdrückung der Entfaltung des werdenden Lebens würde letzten Endes „die radikale *Selbstaufhebung* der Erziehung bedeuten.“¹⁰⁵ Litt weist eben darauf hin, dass diese Formel der Selbstbeschränkung der Pädagoginnen und Pädagogen nur ein „Bild“ sei.¹⁰⁶ Durch diese im Hintergrund vorhandenen Interessen entsteht die paradoxe Situation, dass „die pädagogischen Widersacher [...] einander Vorwürfe und Forderungen ins Gesicht [schleudern], die im Wortlaut zusammenfallen.“¹⁰⁷

Hier tritt meiner Meinung nach das zutage, was von Stirner zuvor so treffend beklagt wurde. Für den Außenstehenden, wie Stirner, werden diese Vorgänge der Interessensabklärung als scheinbar sinnlose „Publikationsflut“ und als „Bildungskompromisse“ erkennbar. Der Laie Stirner kann hier zwar nicht genau das Problem benennen, die frustrierte Kritik an den Fachleuten, die eigentlich das Wohl der Erziehungsbedürftigen verfolgen sollten, ist aus meiner Sicht aber berechtigt. Einer der Nachteile der wissenschaftlich vorbehaltlosen Betrachtung ist es, dass eben wertebasierte Ziele in der Theoriebildung ausgeblendet werden. Zudem sollten sich Fachleute nicht vom eigenen Diskurs derart gefangen nehmen lassen, dass sie ihre eigentliche Facharbeit nicht mehr erledigen können. Auch hier sehe ich Parallelen zur aktuellen Bildungsdiskussion über PISA und Bildungsstandards. Durch diese fachinternen Konflikte entstehen Freiräume in der Disziplin, die durch Machtinteressen genutzt werden.

Litt gliedert seine Analyse in vier Abschnitte:

- *Der Erzieherwillen und die Zukunft*
- *Der Erzieherwille im Verhältnis zu Gegenwart und Vergangenheit*
- *Der gute Sinn des „Wachsenlassens“*
- *Der gute Sinn des „Führens“*

Für meinen Analysezweck konzentriere ich mich hauptsächlich auf den ersten Abschnitt, da er vom Theoriezugang bereits das Wesentliche enthält.

¹⁰³Qui bono (lat.): wem zum Vorteil.

¹⁰⁴Litt, 1958, S. 17.

¹⁰⁵a. a. O., S. 17.

¹⁰⁶Siehe a. a. O., S. 17-18.

¹⁰⁷a. a. O., S. 19.

Wenn Litt nun - vorerst einmal für die Parole „Wachsenlassen“ - analysiert, so kommt er zu dem Schluss, dass diese Forderung ihre Berechtigung daraus bezieht, dass die Gesellschaft der Gegenwart zahlreiche unerwünschte Einstellungen zeigt, die man durch eine von diesem Geist freie Zukunft beseitigen will. Die Konsequenz ist eben, dass man der Gegenwart und der Vergangenheit in Form von Erziehung die Möglichkeit nehmen will, die werdende Zukunft einzuschränken.¹⁰⁸

Aus meiner Sicht zeigt dies, dass diese Theorie keine ist, die sich auf das Potential der Erziehungsbedürftigen bezieht, sondern eigentlich eine Gesellschaftstheorie ist, die sich auf eine kommende Menschenwelt bezieht. Streng genommen kann man sagen, dass es sich um eine Sozialutopie analog der von Thomas Morus¹⁰⁹ verfassten Vision von *Utopia*¹¹⁰ handelt, die als pädagogische Theorie auftritt. Diese Verflechtung ist häufig und dürfte genau das darstellen, was Litt und auch Heid mit der Eigenschaft der Unbeschreibbarkeit von pädagogischen Theorien meint. Diese Theorien sind kaum reine Erziehungs- oder Bildungstheorien im wissenschaftlichen, eng, objektbezogenen Sinn.

Aber hier zeigt Litt auch die Stelle, wo sich die anscheinend konkurrierenden Erziehungsrichtungen treffen. Diejenigen, die eine freie, von Vergangenheit und Gegenwart unbelastete Erziehung zur freien Entfaltung der zukünftigen Welt fordern, werden es sich kaum nehmen lassen, ordnend in die Erziehung einzugreifen, um eben die Entfaltung zu ermöglichen.

Damit aber ist zugleich jene Stelle erreicht, an der die Pädagogik des „Wachsenlassens“ in jenes Pathos umschlägt, dessen gesammelter Ausdruck der – *Führerwille* ist.¹¹¹

Gerade aus dem ehrlichen und starken Wollen der freien Entfaltung für eine bessere Zukunft entsteht eine Sichtweise, die überzeugt ist, damit genau das Richtige zu tun. Ich glaube auch hier deutlich das Problem der pädagogischen Theorien dargestellt zu sehen: Die Theorien müssen interpretiert werden, die vielfältigen – teilweise widersprüchlichen – Prämissen müssen gegeneinander abgewogen und individuell bewertet werden. Dadurch bekommen persönliche Sichtweisen, die natürlich nicht frei vom „Zeitgeist“ sind, und damit auch verdeckte Machtfaktoren, Zugang zur Umsetzung der Theorie.

Diese Zeitgeistabhängigkeit ist auch bei Litt zu sehen. Obwohl Litt versucht, jegliche ideologische Verfärbung durch rationale Analyse auszuschließen, ist gerade an der Stelle, wo er Fischer¹¹² zitiert, zu sehen, dass Rollenbilder unreflektiert als objektiver Sachbestand gesehen

¹⁰⁸Vgl. a. a. O., S. 19.

¹⁰⁹Thomas Morus, 1478-1525, englischer Staatsmann.

¹¹⁰*Utopia* erschien 1516; Morus beschreibt darin einen Stadtstaat, der ohne Privatbesitz organisiert ist; die Menschen arbeiten in Utopia zum Wohle aller zusammen. Es ist unklar, ob Morus das als Satire auf England sah oder tatsächlich als wünschenswerte Alternative.

¹¹¹Litt, 1958, S. 20.

¹¹²Aloys Fischer, 1880-1937, Philosoph, Pädagoge; Mitherausgeber der Zeitschriften *Arbeitschule* und *Erziehung*.

werden. Fischer spricht da von „ihren Mann stellende[n] Arbeiter[n]“¹¹³ und Litt kommentiert, dass da nichts weiter „als die objektive Situation, innerhalb deren der Bildungsprozess sich zu vollziehen hat“¹¹⁴, beschrieben werden. Heute wären solche Aussagen (sowohl die Fischers als auch die Litts) in einer wissenschaftlichen Schrift undenkbar.

Unabhängig von diesen, heute „Mainstream“ genannten Einflüssen, ist es Theorien nicht anzusehen, welche ethisch-moralische Implikationen bei ihrer Umsetzung in ihnen steckt. Litt zeigt am Beispiel der Begründung des „Führerwillens“, wie schwer die negativen Seiten erkennbar sind:

Man blicke nur auf die Programmpunkte, zu denen dieser pädagogische Führerwille sich zu bekennen liebt: den vom Krampf des Machtwillens erlösten *Staat*, die von Erwerbsgier gereinigte *Wirtschaft*, die über dogmatische Enge und konfessionellen Zwist erhabene *Religion*, die in Bruderliebe und helfender Tat sich vollendende *Sittlichkeit*, die in den Gemeinschaftswillen sich auflösende *Kunst* – durch alle diese Forderungen blickt deutlich die tragende Überzeugung hindurch: was wir hier aussprechen, wozu wir die uns anvertraute Jugend führen wollen, das ist nicht ein Gespinst privater Meinungen und subjektiver Einfälle, das ist nichts anderes als das, was aus dem Schoß einer in verzweifelte[n] Geburtswehen sich windenden Zeit ans Licht empordrängt. Wir „führen“ zu eben dem, was „wachsen will“.¹¹⁵

Bis auf die, der Zeit geschuldeten stilistischen Formulierungen sind diese Aussagen beängstigend aktuell. Die Aussagen selbst würden und werden auch heute noch akzeptiert und mit persönlichem Eifer vertreten. Es kommt eben kaum zum Bewusstsein, dass hier keine, wie behauptet, „objektive“ Theorie oder Tatsache aufgezeigt wird, sondern ein Wunschbild, das sich aber keinesfalls aus der „Zukunft“ ableitet, sondern aus der Kritik der vergangenen und gegenwärtigen Zustände aufbaut. Selbst wenn erkannt werden würde, dass es sich um eine Sozialutopie handelt, wäre die Berechtigung als pädagogischer Leitfaden damit noch nicht abgewiesen. Rückblickend wissen wir, dass diese und ähnliche Überlegungen zur größten von Menschen verursachten Katastrophe - dem nationalsozialistischen Staat und dem zweiten Weltkrieg - geführt haben und fühlen uns berechtigt, diese Ziele und die, die ihnen folgten, abzulehnen. Gleichzeitig erkennen wir nicht, dass wir immer noch vor dem gleichen Problem stehen. Es gibt eben keine theorieimmanente Warnung, die uns vor Unheil bewahrt. Diesen Schritt der Erkenntnis müssen wir nach wie vor selbst vollziehen. Die Pädagogik kann nur dafür sorgen, dass den Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Ausbildung eine weite Sichtweise und ein mitfühlender Umgang mit Menschen vermittelt wird, um katastrophalen Auswirkungen im menschlichen Zusammenleben entgegenzuwirken. Aber dieser Ausbildungsschwerpunkt selbst ist wiederum zeitgeist- und machtabhängig - wie wir aktuell beobachten können.

¹¹³Fischer zitiert nach Litt (Litt, 1958, S. 62).

¹¹⁴a. a. O., S. 62.

¹¹⁵a. a. O., S. 22.

Litt verweist hier mit einer Fußnote auf W. Paulsen, *Die Überwindung der Schule*, Leipzig 1926, S. 134: „Der Rhythmus des Wachstums ist zugleich der Rhythmus des sozialen Kampfes, der Rhythmus des Kampfes um Fortschritt und Vollendung“.

Litt weist auf diese Problematik, dass die negative Konnotation des „Führens“, die in der Pädagogik auch zur Zeit Litts schon bestand, eben bei näherer Beschäftigung mit den Begründungen verschwindet - ja nahezu ins Gegenteil umschlägt:

Wie man erkennt, verliert im Zusammenhang solcher Überzeugungen der Begriff des „Führens“ jede Spur von Nebensinn, der ihn dem Erzieher verdächtig macht: nicht werden hier, so meint man, Gleichgültige oder Widerstrebende zu einer ihnen ursprünglich fremden Aufgabe hingenötigt, nicht werden die Seelen mit Mitteln des Zwangs oder auch nur der Suggestion für etwas in Beschlag genommen, was sie an sich nie ergriffen hätten, nein, es ist in Wahrheit nur der beste Teil *ihrer selbst*, der durch solches Führen über sich, über sein tiefstes Streben aufgeklärt und zur Selbstverwirklichung fähig gemacht wird.¹¹⁶

Auch die Konklusion kann man kaum besser formulieren als Litt es tat:

[E]s kann scheinen, als ob hier jeder Unterschied von „Führen“ und „Wachsenlassen“ in nichts zergehe: indem der Erzieher so „führt“, wie der Geist der Entwicklung, die Vernunft des Weltgeschehens, das Gebot der Zukunft es will, läßt er das „wachsen“, was Recht und Anspruch auf Leben hat.¹¹⁷

Bei weiterer Analyse zeigt Litt dann auf:

[...] *jeder* Entwurf, *jedes* Ideal, jeder Entschluss, mit dem das Denken und Wollen der Lebenden sich der Zukunft entgegenstreckt, ist und bleibt doch eben – Gegenwart, Geist von ihrem Geist, gebunden an die Bedingungen, festgehalten in den Grenzen, abhängig von den Vorurteilen, die den Horizont dieser Gegenwart ausmachen;[...].¹¹⁸

Litt schließt seine Analyse an dieser Stelle mit der Schlussfolgerung:

[D]iejenige Notwendigkeit, deren der Führer in Rausch und Drang des Handelns vergift, bildet den allgegenwärtigen Hintergrund seines [Anm. d. Verf.: des Erziehers] Bemühens und die stete Mahnung zu einsichtigen Selbstbegrenzung. Denn der Erzieher ist nur solange das, was sein Name besagt, wie er nichts weiter ist, nichts weiter sein will als Pfleger und Anwalt der in dem jungen Geschlecht selbst schlummernden Möglichkeiten [...].¹¹⁹

Es zeigt sich eben, dass die gegensätzlichen Begriffe der diskursiven Behandlung dienen und nicht pädagogische Leitsätze sind. Der pädagogische Leitsatz ergibt sich erst aus der Aufarbeitung der Konsequenzen der idealtypisch getrennten Begriffe und gipfelt in der Aussage: weder führen noch wachsenlassen – sondern pflegen. Oder wie es Seichter zusammenfasst:

¹¹⁶a. a. O., S. 22.

¹¹⁷a. a. O., S. 23.

¹¹⁸a. a. O., S. 24.

¹¹⁹a. a. O., S. 25.

Litt zeigt auf, dass es [...] nicht um ein Entweder-Oder, nicht um ein Sowohl-als-auch und ebenso wenig um ein Teils-teils geht, zwischen denen man wählen könnte.¹²⁰

Leider ist diese Schlussfolgerung aber der Analyse überlassen. Pädagogische Theorien sind nahezu verpflichtet, keine klaren Aussagen zu tätigen. Dies hängt eben mit dem bereits erwähnten Problem der Unbestimmbarkeit von Auswirkungen zusammen.

Litt zitiert zum klareren Verständnis Pestalozzi, der gemeint hat, er habe Schwächen nur in sich entdeckt - nämlich dort, wo er führen wollte, wo nichts zu führen sei.¹²¹

An dem dargestellten Argumentationsfragment aus Litts Analyse wollte ich auch demonstrieren, was Litt mit der notwendigen „Besinnung“ in seiner Einleitung meinte. Liest man die zusammengefassten Aussagen über „Führen“ und „Wachsenlassen“ so glaubt man, klar zu erkennen, was man zu verstehen hat. Bei näherer Beschäftigung beginnen die Positionen zu verschwimmen – erst die Besinnung und der Diskurs legen den vollen theoretischen Gehalt frei. Dies gilt selbst für physikalische Theorien und erst recht für pädagogische. Darum ist die Forderung der Effizienz – also die Ergebnisproduktion in einem vorgegebenen Zeit- und Kostenrahmen – an die Wissenschaft allein schon eine Einflussnahme von manipulierenden Mächten.

In Bezug auf die vorher mit den Aussagen Stirners erhobenen Vorwürfe an die Pädagogik kann man hier erkennen, dass diese Themen gar nicht berührt werden. Die Bildungsvermittlung, die Humanisierung – oder was auch immer – ist nicht Thema pädagogischer Theorien. Auch heute werden von einigen – als Beispiel sei Spitzer¹²² genannt – Forderungen für eine neue Pädagogik erhoben. Hier meist im Sinne der „realistischen Wende“ – also der Abstützung der pädagogischen Praxis auf empirische Messdaten. Auch zu diesen Forderungen ist zu sagen: sie sind nicht der Kern der Pädagogik. Pädagogische Theorien beschäftigen sich ursächlich mit Begriffsklärungen – mit Problemen der Bezeichnung von pädagogischen Akteurinnen und Akteuren, mit dem Versuch, neutrale Aussagen aufzustellen. Wissen, Lernen, Disziplin – all das sind Teilgebiete. Diese Teilgebiete werden von den aktuell geltenden sozialen Rahmenbedingungen geleitet – nicht von den pädagogischen Theorien. Ja umgekehrt: Die pädagogischen Theorien entstehen aus den aktuellen und historisch vorhandenen sozialen Problemfeldern. Der Versuch, neutrale pädagogische Theorien aufzustellen – wie am Beispiel von Schwenks Kritik an der Definition Flitners wegen der Verwendung des Wortes „Lebensbemeisterung“ zuvor bereits dargestellt – führt im Weiteren zu nahezu inhalt- und aussagelosen Sätzen. Dies wiederum hat zur Folge, dass die allgemeine Pädagogik aus dem Alltagsbedarf ausgeklammert wird. Sie hält sich damit erfolgreich aus dem Machtproblem heraus und entzieht sich so auch der Fachkritik - zulasten der Akteure. Die Lücke an Theorieaussagen, die so entsteht, wird willig von den zweckdienlichen pädagogischen Sparten, wie Militärpädagogik, Wirtschaftspädagogik oder auch pädagogischen

¹²⁰Seichter Sabine, 2009, S. 256.

¹²¹Vgl. Litt, 1958, S. 26.

¹²²Manfred Spitzer 1958, Gehirnforscher.

Laien, wie Spitzer oder Winterhoff¹²³, zur Propagierung ihrer Interessen und Weltansichten genutzt.

Litt geht sogar so weit, diese Ziele eines Staates ohne Machtanspruch und einer Wirtschaft ohne Erwerbstrieb als schwärmerische Phantasterei zu bezeichnen und sie als Leitbilder für ein Handeln als völlig ungeeignet darzustellen.¹²⁴ Man könnte das nun dahingehend interpretieren, dass die Machtausübung einfach Bestandteil des Lebens sei - und somit zur Pädagogik dazugehört. Seltsam ist nur, dass dieser Machtanspruch, auch wenn es nur eine delegierte Machtausübung ist, in den Theorien kaum genannt wird.

Als Argument gegen das Prinzip des Führens nennt nun Litt die Jugendgruppen selbst. Das Auftreten von immer mehr individualisierten Jugendgruppen anstatt, wie von der Führeridee zu erwarten, einer machtvoll anschwellenden einheitlichen Bewegung, wird von Litt hämisch als Beweis für das Scheitern angeführt.¹²⁵

Aus meiner Sicht erweist Litt sich hier als „Zeitgenosse“ und Mensch. Er, der gerade einige Seiten zuvor so heftig das Wort der werdenden Jugend geführt hat, wendet nun den entstehenden Pluralismus und die Diskussionen nicht als positives Beispiel an, sondern spricht von einem „end- und ziellose[n] Wortstreit über abstrakte Prinzipien oder künstlich aufgebauschte Einzelfragen, und endlich, dies alles erzeugend und in Gang erhaltend, das flüchtige Spiel der Eigenwilligkeiten, Eitelkeiten und Rivalitäten.“¹²⁶ Diese Passage ist für mich doppelt bedeutend: beschreibt sie doch einerseits genau den Pädagogikdiskurs – damals wie heute – als sie auch andererseits nicht zu der von Litt ansonsten gezeigten Offenheit passt. Vermutlich ist diese Stelle – obwohl sie treffend ist – als Seitenhieb an die Fachkollegen gedacht. Ein wirkliches Argument gegen die Gültigkeit der Führeridee in der Pädagogik ist diese Argumentationsführung nicht. Damit will ich in Erinnerung rufen, dass man nicht vergessen soll, dass selbst so hochrangige Theoretiker wie Litt, menschliche Schwächen haben. Menschliche Schwächen sind aber ebenfalls eine Türe, durch die Machtinteressen in Theorien und ihre Umsetzung einfließen können.

Ganz deutlich, in Bezug auf Machteinfluss durch Theorien, wird Litt gleich im Anschluss an obige genannte Textstelle. Er führt an, dass Pädagogik manchmal durch Hinweise auf die Tatsache, dass sie sich nicht mit der Überzeugung einer Weltanschauung oder einer sozialen Strömung decke, höhere Geltung erlangen will.¹²⁷ Dieser Hinweis ist ebenfalls doppelt interessant: weist er doch auf die Fragwürdigkeit der Motive einer Pädagogik hin, die außerhalb der gesellschaftlichen Relevanz steht, indem sie sich mit nichts deckt – als sie auch auf die Tatsache Bezug nimmt, dass die pädagogischen Theorien hier durch Begründungen außerhalb der pädagogischen Argumentation Anspruch auf Gültigkeit erheben und zwar nicht im Sinne eines unterlagerten Theoriegebäudes, sondern einfach durch Autonomie. Nun ist Autonomie zwar eine Forderung - aber keine Begründung. Solche Argumentationen führen nahtlos zu Ideologien und damit zu

¹²³Michael Winterhoff, 1955, Psychiater.

¹²⁴Vgl. Litt, 1958, S. 27.

¹²⁵Vgl. a. a. O., S. 28.

¹²⁶a. a. O., S.28.

¹²⁷Vgl. a. a. O., S.28.

politischen Realitäten. Dass die Forderungen der Pädagogik nicht realisierbar sind, wird durch den Hinweis, dass man „*ideale Richtpunkte* geben“¹²⁸ will, begründet. Dies bedeutet aber gleichzeitig die Loslösung von der Wirklichkeit, der diese Ideale die Richtung geben sollten.¹²⁹ Mit dem Hinweis, dass die Bergpredigt nicht als Grundlage der politischen Bildung taue, erweist sich Litt als Anhänger der Erziehung durch den „Logos“, der den „Mythos“ als Irrweg ablehnt.¹³⁰ Diese Sichtweise dürfte inzwischen ein Wolfgang Brezinka – obwohl er vehement positivistische Theorien einfordert – in dieser Schärfe nicht mehr haben. Brezinka führt einen Teil der aktuellen Gesellschaftsprobleme eben auf jene übertriebene Wissenschaftlichkeit der Vergangenheit zurück:

Es wurde vergessen, daß die Menschen nicht nur Wissen brauchen, sondern auch innern Halt; nicht Urteilskraft, sondern auch Liebe zu nicht-wissenschaftlichen Kulturgütern und Ehrfurcht vor Traditionen.¹³¹

Auch dies ist wieder ein Beispiel, wie die pädagogische Theorie von Weltbildern geprägt ist. Im Weiteren greift Litt das Dauerthema der deutschen Pädagogik auf: das Bildungsideal. Eine Definition lieferte Humboldt - diese ist aber im pädagogischen Diskurs bis heute ein Streitpunkt. Einer der Gründe ist natürlich, dass sich im Bildungsideal, wie ich schon im Abschnitt bei Stirner darzulegen versucht habe, der Gesellschaftseinfluss am stärksten manifestiert.

Auch Litt schreibt:

[I]n den Unterrichtsministerien, in den Organisationen der Lehrenden, in den weltanschaulichen Gemeinschaften, im Kreise der Erziehungstheoretiker usf. - überall klagt man unsere Zeit bitterlich an, daß es ihr an einem „Bildungsideal“ fehle, und glaubt man sich verpflichtet, ein solches [...] zu „schaffen“.¹³²

Ich verzichte hier auf weitere Zitation von Beispielen. Diese können ebensogut aus den heutigen Gazetten entnommen werden. Was zu sehen ist, ist die Ohnmacht der pädagogischen Theorien: Seit Stirner sind ungefähr 170 Jahre mit Entwicklung pädagogischer Theorien vergangen und immer noch existiert das gleiche Problem – fast mit den gleichen Argumenten. Dies ist ein Hinweis, dass die Machtfaktoren – so sie nicht in die Theorien Einzug finden wie im Dritten Reich – einfach die Theorien in ihrer Praxiswirkung blockieren. Aktuell haben wir die Tendenz, dass die Ökonomie die Pädagogik verdrängt und damit, zumindest in den angewandten Theorien, die Gleichschaltung wie im Dritten Reich erfolgt. Die Vorgabe der Bildungsinhalte durch die Wirtschaft würde zumindest die Humanismuskritik¹³³ Litts entkräften. Litt zeigt nämlich auf, dass der Humanismus beziehungsweise die Übernahme der vermeintlichen griechischen

¹²⁸a. a. O., S. 29.

¹²⁹Vgl. a. a. O., S. 30.

¹³⁰Vgl. a. a. O., S. 30.

¹³¹Brezinka, 1986, S. 19.

¹³²Litt, 1958, S. 31.

¹³³Vgl. a. a. O., S. 34.

Ideale als Bildungsziele ein rückwärtsgerichteter, entwicklungsstörender Schritt war und ist. Er zeigt klar auf, dass Bildungsziele, so sie sich nicht aus der aktuellen Lebenslage ergeben, immer Fremdkörper im Sozialgefüge sind. Seiner Meinung nach kann man Bildungsideale nicht suchen und finden. Man kann sie nur leben. „Damals [Anm. d. Verf.: In fernen Zeiten] *lebte* man ein Bildungsideal, über das man nicht reflektierte; heute *reflektiert* man über ein Bildungsideal, das man nicht leben kann.“¹³⁴

Aus meiner Sicht zeigt diese Stelle aber auch die verzerrende Darlegung durch persönliche Meinungen. Die Analyse zu Bildungsidealen ist bei genauerer Betrachtung die persönliche Sicht und Überzeugung Litts in Form einer scheinbar sachlichen Analyse. Er verwendet hier Worte und Wortbedeutungen nach Belieben, um ein fachliches Resultat zu suggerieren. „Damals *lebte* man ein Bildungsideal (...)“¹³⁵ ist von der Wortbedeutung eine Unmöglichkeit - der Satz ist also metaphorisch gemeint. Litt lehnt eben das Konzept von Idealen als Erziehungsleitlinien ab - er kann dies aber nicht theoretisch begründen. So nutzt er also, wie vorher schon bei Stirner anhand von Marx, Horkheimer und anderen gezeigt, seine Autorität und Sprachmetaphern als Scheinbegründung. Auch alle weiteren Begründungen von Litt, warum Bildungsideale und historisch idealisierte Vorbilder abgelehnt werden sollen, sind argumentativ nicht besser. Sie sind zwar logisch verständlich, fußen aber auf Behauptungen. So behauptet er, „man wollte in aller Schlichtheit und Unbefangenheit nichts weiter, als den stets geübten Brauch, den stets gehegten Glauben, die stets geforderte Fertigkeit [...] in dem Nachwuchs [...] befestigen.“¹³⁶

Mit der Analyse des Bildungsideals der Humanität findet Litt hier aber eine Antwort auf Stirners Frage, warum sich die erhoffte Befriedigung durch gymnasiale Bildung nicht einstellt. Litt zeigt, dass eben keine Bildungsideale „übernommen“ und „nachgebildet“ werden können. Die großen Humanisten, wie Goethe, Humboldt und andere, haben eben nicht die Bildungsideale der Griechen nachgelebt, sondern ihre eigene Bildung gelebt.¹³⁷

Allerdings zeigt gerade die Behandlung der Bildungsideale einen Punkt, der im Zusammenhang mit Macht und Politik sehr interessant ist: den Kulturraum. Litt hat eben, wie fast alle seiner Zeitgenossen, angefangen von Roosevelt¹³⁸ über Hitler¹³⁹ bis Beneš¹⁴⁰, die Überzeugungen, dass die „Grundbildung“ durch den Kulturraum erfolgt. Die herrschende Sprache, die Sitten und Gebräuche leisten die Basis der Bildung. Deswegen kann auf die Festlegung eines Bildungsideales verzichtet werden. Er sieht umgekehrt diesen Kulturraum als die Bildungsbasis.¹⁴¹

Als ob Wissenschaft und Kunst, Religion und Sittlichkeit, verstanden als die ewigen Objektgestaltungen des lebendigen Geistes, es nötig hätten, sich ihren Sinn und Wert von dem Beitrag zu erborgen, den sie zur „Bildung“ des Menschen leisten! Als

¹³⁴a. a. O., S. 32.

¹³⁵a. a. O., S. 32.

¹³⁶a. a. O., S. 32.

¹³⁷Vgl. a. a. O., S. 35.

¹³⁸Franklin D. Roosevelt, 1882-1945, 32. Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika.

¹³⁹Adolf Hitler, 1889-1945, letzter Reichskanzler des Deutschen Reiches.

¹⁴⁰Edvard Beneš, 1884-1948, Mitbegründer der Tschechoslowakei.

¹⁴¹Vgl. Litt, 1958, S. 53.

ob nicht umgekehrt die bildende Wirkung, die ohne Frage von ihr ausgeht, gebunden wäre an die Unangreifbarkeit des *Selbstwertes*, der ihnen als solchen eignet!¹⁴²

Litt schreibt nun weiter, wie diese Werte zeitlos im Alltagsgebrauch, als sprachlicher Ausdruck langsam wandelbar wirken.¹⁴³

Er gibt damit ein schönes Beispiel, wie der lokal begrenzte Horizont selbst großen Denkern den Blick verstellt. Als Geburtsjahrgang 1880 hätte Litt durchaus die Chance gehabt, den Kulturraum Österreich-Ungarn zu studieren. Dieser Staatenverbund, wie auch das Osmanische Reich, hatten immer schon eine multikulturelle, multiethische Bevölkerung und somit die Problematik eines heterogenen Kulturraums, in dem dieses „geisterhafte Wirken“ der gemeinsamen Kultur als unbemerktes Bildungsideal nicht gegeben war. Die dabei auftretenden Probleme wurden nach dem Ersten Weltkrieg durch Wilson¹⁴⁴ dadurch gelöst, dass er im Friedensvertrag von Versailles das „Selbstbestimmungsrecht der Völker“ und damit das Ende der multiethnischen Staaten im ehemaligen Österreich-Ungarn verfügte. Die Folge war eine ethnische Säuberung der Teilstaaten – wie übrigens auch nach 1945. Man sieht auch hier, wie eng Pädagogik mit Macht verzahnt ist. Schaffen Machtfaktoren kulturell homogene Bereiche, so entfällt dort die Notwendigkeit der Definition von Bildungsidealen, da sie durch den Lebensraum selbst unbemerkt verkörpert werden. Dort, wo kulturelle Heterogenität herrscht, ist es aber notwendig, allein schon aus Gründen des Minderheitenschutzes, die Bildungsideale klar auszuweisen. Litts Analyseteil zum Thema „Bildungsideal“ zeigt aus meiner Sicht auch sehr deutlich die Auswirkung des Nationalismus auf die Schulbildung. Anscheinend wurde in Deutschland kaum mehr als die eng begrenzte, auf das deutsche Reich preußischer Prägung beschränkte Geschichte gelehrt. Auch dies ist ein Phänomen, das bis heute beobachtet werden kann, und ein Indiz für hegemoniales Machtstreben durch Beschneidung der Lehrstoffe ist.

Natürlich ist diese nationalistische Ader von Litt selbst nicht so empfunden und gelebt worden - im Gegenteil: Litt würde sich solcher Zuweisungen strengstens verwehren. Er sieht sich als Freigeist in einem hochstehenden Kulturraum, der nach Erkenntnis und Vervollkommnung strebt. „Suchen wir den Geist in der Zeitlosigkeit seiner Werke, damit wir, mit ihm ringend, selbsteigenes Wesen gewinnen, statt dass wir den zeitgebundenen Formen seines Lebens nachspüren, um sie uns selbst aufzupressen.“¹⁴⁵ Sein eigenes Bildungsideal des gutsituierten Bürgers, der frei mit „zeitlosen Werken“ seine Bildung betreibt, sieht Litt anscheinend als „naturegegeben“ oder eben als erworbenen Bestandteil, der sich aus „[dem] Formungsprozess, den die Seele aus ihrem eigenen Lebensgrunde, als Trägerin ihrer eigenen Zukunft vollziehen soll, [...]“¹⁴⁶

Wie sehr sich Litt hier scheut, zu den Zielen der Pädagogik Stellung zu beziehen, wie sehr er diese Grundeinflüsse metaphysischen Kräften - wie dem Kulturraum - zuordnet, ist ein gutes

¹⁴²a. a. O., S. 53.

¹⁴³Vgl. a. a. O., S.53.

¹⁴⁴Woodrow Wilson, 1856-1924, 28. Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika.

¹⁴⁵Litt, 1958, S. 54.

¹⁴⁶a. a. O., S. 52.

Beispiel, dass die Pädagogik nicht die Wissenschaft ist, die zum Thema Macht und Einfluss Stellung beziehen will. Ich glaube an den Beispielen bereits zur Genüge gezeigt zu haben, dass der Theoretiker der Pädagogik peinlichst genau darauf achtet - und achten soll - selbst keine Macht auszuüben, nicht die heranwachsende Generation in eine Richtung zu pressen, sondern möglichst feinfühlig die Notwendigkeiten und die geforderten Werte der Zeit zu vermitteln. Wirkende Machtfaktoren, wie Nationalismus oder Industrialismus, oder Werthaltungen, wie Humanismus, Materialismus oder Religion, werden von der Pädagogik eben je nach Bedarf der Zeit verschwiegen, kritisch analysiert oder als natürliche Gegebenheit dargestellt. Dies ist, meiner Meinung nach, bei Litt in einer Deutlichkeit gegeben, die selten ist. Als bewundernswert scharfsinniger Denker analysiert er einerseits die Schlagworte der Zeit und den in der Verdrängung begriffenen Humanismus – andererseits flüchtet er vor den heiklen Basisfragen der Bildungsziele in eine eher mystische Betrachtungsweise wirkender Kultur.

4 Problemanalyse

Wie in dem Teil der Analyse Litts dargelegt, ist die Pädagogik nicht die Wissenschaft, die Machtfragen thematisiert. Dies mag verwundern, da sich die Pädagogik einerseits mit dem Individuum beschäftigt, das nie in einem machtfreien Raum lebt,¹⁴⁷ und andererseits im Dienste der Macht steht¹⁴⁸.

Damit stellt sich die Frage, wo in der Wissenschaft der Faktor der Macht erfasst ist und wie sie sie dort analysiert wird.

4.1 Wo der Faktor Macht in der Wissenschaft erfasst ist

Eine der Wissenschaften, die sich mit Macht beschäftigt, ist die Soziologie. Vor allem die italienische Soziologie, allen voran Gramsci¹⁴⁹ sowie auch Mannheim¹⁵⁰, hat sich wissenschaftlich mit Macht und Elitenbildung befasst.

Das Problem von Herrschaft, Unterdrückung, Hegemonie und Verinnerlichung von Rollenbildern wird vor allem im Bereich der „Frauen und Geschlechterforschung“, besser bekannt unter dem Alltagsbegriff „Emanzipation“, erfasst. Diese Theoretikerinnen und Theoretiker schließen auch sehr implizit die Themen der Wahrheitsverzerrung und Wahrheitsunterdrückung aufgrund von Machtinteressen ein. Sie gehen jedoch meist nicht den Schritt einer allgemeinen Kritik, sondern begnügen sich oft, wenn eine geschlechterspezifische Zuweisung möglich ist.

Die marxistisch und ökonomisch orientierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kritisieren klar die Elite der Kapitaleigner (es sind noch immer wesentlich mehr Männer als Frauen). Bei der Aufarbeitung des Problems beschränken sie sich jedoch meist auf die Formen der Machtausübung aufgrund der Wirtschaftsfaktoren - also ebenfalls einer eher direkten Unterdrückungsform.

Pädagoginnen und Pädagogen, die in der sogenannten Dritten Welt arbeiten, publizieren ebenfalls zum Thema *Macht*. Diese Autoren sind meist mit der offenen Repression des Terrors und der Unterdrückung konfrontiert. Sie zeigen das Problem klar auf, stellen es oft jedoch als schulisches Tagesproblem lokaler ökonomischer Ausbeutung dar und nicht als theoretisch-systematischen Einflußfaktor einer Elite.

¹⁴⁷Litt selbst stellt ja fest, dass Macht notwendig ist (vgl. a. a. O., S. 27).

¹⁴⁸Siehe schon bei Schleiermacher in seiner Einleitung der Vorlesung 1826 (vgl. Schleiermacher, 2000a, S. 8).

¹⁴⁹Antonio Gramsci, 1891-1937, italienischer Soziologe.

¹⁵⁰Karl Mannheim, 1893-1947, ungarisch-stämmiger Soziologe.

Die Philosophie ist eine der wenigen Wissenschaften, die zu allen Facetten der Macht und Manipulation Stellung bezieht. Stellvertretend seien zum Beispiel Bourdieu¹⁵¹ und Liessmann¹⁵² genannt.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass der manipulative Teil der Einflußnahme kaum klar dargestellt wird. Außer in historischen Rückblicken auf anerkannte „Bösewichte“ (Drittes Reich) und aktuellen Feindregimes (Nordkorea, Iran - je nach politischer Weltlage) wird die systematische Manipulation und Faktenunterdrückung kaum thematisiert.¹⁵³ Die Auswirkung der Machtfaktoren auf die wissenschaftliche Theoriebildung wird noch seltener dargestellt.

4.2 Einflüsse von Macht auf die Theoriebildung

Da ich die Soziologie als Beispiel für die theoretische Darstellung von Macht aufgeführt habe, möchte ich die wissenschaftliche erfassten Einflüsse von Macht auf die Theoriebildung ebenfalls im Bereich der Soziologie darstellen. Kruses¹⁵⁴ *Geschichte der Soziologie* erscheint mir dazu gut geeignet, da in dem Werk ein kommentierter Überblick über die historische Entwicklung der Soziologie gegeben wird.

Auf den Einfluss der Gesellschaft auf wissenschaftlicher Theoriebildung weist Kruse klar hin. Im Kapitel über Nationalsozialismus ruft er in Erinnerung,

wie stark das Fach [Anm.d.Verf.: die Soziologie] inhaltlich und methodisch von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen abhängt [...]. Es soll deutlich machen, dass Wissenschaft nie ein eigendynamischer, autonomer Prozess ist, sondern immer in vielfältigen Zusammenhängen steht - das gilt auch heute noch.¹⁵⁵

Dies gilt für Rechtswissenschaften und ebenso für die Pädagogik ebenso. Die Humanwissenschaften sind eben kein von Mensch und Gesellschaft abgelöstes Fach. Die zu erfassenden Fakten sind die im aktuellen Lebensalltag vorkommenden Gegebenheiten. Diese Erfassung kann dabei nie vollständig objektiv erfolgen.

Weiters schreibt Kruse über die Entwicklung der Soziologie nach dem Zweiten Weltkrieg:

Die anderen Länder orientierten sich nach dem Zweiten Weltkrieg an den USA. Damit schwand das eigenständige nationalkulturelle Profil europäischer Soziologien, [...].¹⁵⁶

¹⁵¹Pierre Bourdieu, 1930-2002, Soziologe.

¹⁵²Konrad Paul Liessmann, 1953, Philosoph, Literaturkritiker.

¹⁵³Leider ist Manipulation und Faktenunterdrückung ein integraler Bestandteil der bürgerlichen Aufklärungsbewegung. Vor allem in der Pädagogik wird gefordert, Fakten und Vorkommnisse zu unterdrücken, um damit eine Erziehung zu den bürgerlichen Werten zu gewährleisten.

¹⁵⁴Volker Kruse 1954, Soziologe.

¹⁵⁵Kruse, 2008, S. 215.

¹⁵⁶a. a. O., S. 215.

Es wird damit klar dargestellt, dass selbst in einem Wissenschaftsgebiet, das sich mit der Aufklärung von gesellschaftlichen Parametern beschäftigt, Änderungen in der Machtstruktur die Wissenschaft verändern - also in die wissenschaftlichen Theorien einfließen. Andererseits stellt Kruse fest:

Aber man muss sagen, dass sich der Übergang von einer vornehmlich theoretischen zu einer empirisch orientierten Disziplin bereits im Dritten Reich vollzogen hat [...]. Zwischen der Soziologie im Dritten Reich und der Nachkriegszeit [Anm.d.Verf.: die USA-orientiert war] bestehen also gewisse personelle und wissenschaftliche Kontinuitäten.¹⁵⁷

Dies weist wiederum auf eine, vom politischen System relativ unabhängige Theorie- und Methodenausbildung hin. Eine andere Erklärung wäre, dass die Systeme politisch ähnlich wären, was aber im Fall Drittes Reich - USA, also Diktatur - Demokratie, auszuschließen ist.

Eine bedeutende theoretische Aufarbeitung von Wandlungsprozessen ist durch die Wissenssoziologie in der Zwischenkriegszeit erfolgt, basierend auf dem großen Umbruch des verlorenen Ersten Weltkriegs und dem darauf folgenden Zerfall der deutschen und österreichischen Macht- und Wertstrukturen. Als Reaktion darauf bildeten sich ideologische Blöcke, die sich feindlich gegenüber standen. „Jede dieser ‚Sozialreligionen‘ (Alfred Weber) reklamierte für sich exklusive Gültigkeit.“¹⁵⁸

Mannheim versuchte in dieser Situation, aufsetzend auf die Ideologien, die gesellschaftliche Verortung aufzuklären, während Scheler den Konfliktbereich über die Art des Wissens aufzuklären versuchte. Scheler unterschied Bildungswissen, Erlösungswissen und Herrschaftswissen.¹⁵⁹

Vor allem die „Wissenssoziologie“ Mannheims ist aus pädagogischer Sicht interessant. Sein Modell beinhaltet die Relationalität von Wissen. Je nach Schicht- und Positionszugehörigkeit werden Fakten anders bewertet. Das Wissen wird nach situationsgebundenen Aspekten mit Bedeutung versehen. Der Ideologiebegriff Mannheims gibt eine gute Anschauung, wie die „Unwahrheit“ Einzug in die Ideengebäude findet. Wobei eben „Wahrheit“ und „Unwahrheit“ aufgrund der Relationalität des Wissens schwierig zu benennen sind. Mannheim beschreibt auch eine Stufung der gesellschaftlichen Veränderungen, basierend auf den jeweils vorherrschenden Ideen. Als Abschluss sieht Mannheim das „amerikanische Bewusstsein“, bei dem die Utopien verschwinden und „eine statische Sachlichkeit zustande [kommt], in der der Mensch selbst zur Sache wird.“¹⁶⁰ Allerdings wird auch bei Mannheim nicht ganz klar, warum die Veränderungen stattfinden.¹⁶¹

¹⁵⁷ a. a. O., S. 215.

¹⁵⁸ a. a. O., S. 189.

Alfred Weber, 1868-1958, Soziologe; Bruder von Max Weber.

¹⁵⁹ vgl. a. a. O., S. 190 f.

¹⁶⁰ Mannheim, 1969, S. 224 zitiert nach Kruse, 2008, S. 198.

¹⁶¹ Will man die Frage klären, wer oder was den Wandel verursacht, so kann man global sagen „[d]ie gesellschaftliche Veränderung geht vom Warenproduktionsprozess aus“ (Fischer/Reiner/Staritz, 2010, S. 7). Die Unsymmetrie zwischen „Weltproblemen einerseits und dem Problemlösungspotenzial herkömmlicher Verfahren und Instrumente der nationalen Macht- und Interessenspolitik andererseits wird üblicherweise als Global-

Diesen Veränderungsdruck und die wirkenden Machtfaktoren beginnt man erst in jüngerer Zeit zu untersuchen.¹⁶² Das verdeckte Wirken der Ideologien von Kapitaleignern über Mittelsmänner und deren Einfluss ist meines Erachtens der Grund für die Zunahme manipulativer Methoden auf allen Gebieten (Bsp. Medien). Schulen und Bildungsinstitute sollen die Menschen für geänderte Bedingungen, die nach Meinung einer Machtelite die einzig sinnvollen Bedingungen sind, tauglich machen und die Änderungen dazu als zwingend notwendige Maßnahmen vermitteln. Dieser Ansatz entspricht teilweise den Überlegungen Comtes¹⁶³ um 1850. Mit der Ideologie und mit der damit verbundenen Einschränkung von Wahrheiten ist aber der Kern der manipulativen Einflussnahmen dargestellt.

Mannheim weist auch auf die Asymmetrie in der Elimination der Phänomene hin.

Während der Untergang des Ideologischen nur für bestimmte Schichten eine Krise darstellt [...], würde das völlige Verschwinden des Utopischen die Gestalt der gesamten Menschwerdung transformieren.¹⁶⁴

4.3 Die pädagogischen Theorien

In einem älteren Philosophiebuch wird die Pädagogik zusammen mit Medizin, Politik und Technik als „praktische (angewandte) Wissenschaft“ dargestellt.¹⁶⁵ Diese vier Wissenschaften bilden eine eigene Gruppe und sind abgetrennt von den „Realwissenschaften“, von Natur- und Geisteswissenschaften. Diese Darstellung zeigt die Problematik der Theoriebildung innerhalb der Pädagogik.

Die Pädagogik als „Handlungswissenschaft“, also als ein Themenfeld, das praxisnah ist, unterliegt stark den Erfahrungen und Meinungen, die sich aus Überzeugungen und Erfahrungen bilden, ohne dass die Fakten von Grundgrößen ableitbar sind. Diese Art der Rationalität wird heute als „Bounded Rationality“ (eingeschränkte Rationalität), ein von Simon¹⁶⁶ eingeführter Begriff, bezeichnet. Bounded Rationality beschreibt Entscheidungsvorgänge, die aufgrund ungenügend bekannter Fakten erfolgen. Sie sind daher anfällig für Irrtümer, die aus der Gruppenbildung und Überzeugung der Beteiligten stammen.

Die Forderung, gerade Pädagoginnen und Pädagogen in kritischem Denken zu schulen, scheint damit zentral. Die Frage, was die Pädagogik in der Erziehung fördern und was sie unterdrücken

Governance-Problem bezeichnet.“ (Ungericht, 2010, S. 58) Zu bedenken ist auch, dass der Veränderungsdruck durch die Kapitalgesellschaften auf Basis von nicht-legitimierten Ansprüchen erfolgt. Erst in jüngerer Zeit wird versucht, diese Machtfaktoren in den globalen Verantwortungsrahmen einzubeziehen. (vgl. a. a. O., S. 58-75)

¹⁶²Ein Versuch der Analyse dieser Faktoren ist bei Hans Jürgen Krysmanski nachzulesen. In seinem Buch *Hirten & Wölfe* versucht er, die Mechanismen der Kapitalanhäufungen zu analysieren (siehe Krysmanski, 2009, S. 19-26).

¹⁶³Auguste Comte, 1798-1857, Begründer des Positivismus, Soziologe.

¹⁶⁴Mannheim, 1995, S. 225.

¹⁶⁵Vlach, 1948, S. 90.

¹⁶⁶Herbert A. Simon, 1916-2001, Sozialwissenschaftler.

soll, ist jedoch nicht ideologiefrei zu beantworten. „Das ergibt sich aus der Tatsache, dass niemand erziehen kann, ohne zu werten.“¹⁶⁷ Die Antwort auf „Soll-Fragen“ ist immer die Auswahl aus mehreren Möglichkeiten und damit nie aus einer Gesetzmäßigkeit ableitbar.

Nun gibt es unterschiedliche Schwerpunkte bei der pädagogischen Theoriebildung.¹⁶⁸ Die Theorien selbst haben jedoch möglichst wertfrei, wenn nicht sogar direkt, auf positivistischer Basis¹⁶⁹ zu sein. Es gibt menschlich verständliche Gründe, „humane“ Faktoren in Theorien einfließen zu lassen. Von der „pädagogischen Community“ wird das nahezu vorausgesetzt.¹⁷⁰ Meiner Meinung nach ist dieser ideologische Einfluss ungünstig. Theorien können so entwertet und in ihren Erkenntnismöglichkeiten eingeschränkt werden. Diese nicht positivistischen Einflüsse auf der Stufe von ideologischen Glaubenssätzen haben eventuell nur zeitlich begrenzte Gültigkeit. Sie zeigen aber das Wirken von Machtfaktoren in der Wissenschaft.

Als Beispiel pädagogischer Theoriebildung und deren Reflexion durch Fachkräfte sei die Darstellung Schwenks aus der Enzyklopädie *Pädagogische Grundbegriffe* kurz dargestellt. Schwenk zitiert unter anderem eine sehr positivistisch konstruierte Theorie von Brezinka:

Es seien unter Erziehung „Handlungen zu verstehen, die in der Absicht erfolgen (oder: die den Zweck haben), in anderen Menschen gemäß für sie gesetzten Normen (Sollensforderungen, Idealen[sic!], Zielen[sic!]) psychische Dispositionen hervorzubringen, zu fördern, zu ändern, abzubauen oder zu erhalten.“¹⁷¹

Die ideologischen oder persönlichen Einflüsse auf pädagogische Erziehungstheorien formuliert Schwenk bei der Analyse der geisteswissenschaftlichen Versuche zur Erziehungsdefinition wie folgt:

Sosehr sie sich vor knappen, leicht angreifbaren Definitionsformeln meist auch hüten, sie definieren Erziehung mittels der Auswahl dessen, was sie als „Erziehungswirklichkeit“ ihren weitläufigen Interpretationen zum Zweck der Formulierung des wahren Erziehungsbegriffs unterwerfen. Diese Auswahl ist gesteuert lediglich durch gewisse Traditionen pädagogischer Theoriebildung sowie durch nicht aufgedeckte eigene Erkenntnisinteressen.¹⁷²

Diese Darstellung ist in ihrer Dunkelheit ein deutlicher Hinweis auf willkürliche Theorieverzerrung. Spricht Schwenk hier doch eindeutig davon, dass „sie [Anm. d. Verf.: die Theoretiker]

¹⁶⁷Brezinka, 1986, S. 12.

¹⁶⁸Vgl. Kron, 1999, S. 72.

¹⁶⁹„Brezinka gilt als der Hauptvertreter dieser erkenntnistheoretischen Position [...]“ a. a. O., S. 83

¹⁷⁰Prominentes Beispiel ist der Gleichheitsgrundsatz; keine pädagogische Theorie darf zur Zeit auf menschliche Unterschiede, wie Rasse, Geschlecht, Behinderung usw., aufsetzen - im Gegenteil: Es wird sogar gewünscht, bestehende Unterschiede zu unterdrücken. Ebenso darf keine auf Manipulation oder Machtausübung deutende Formulierung vorkommen. Pädagogische Theorien haben von Interaktionen gleichwertiger Subjekte auszugehen.

¹⁷¹Brezinka, 1976, S. 129 zit. n. Schwenk, 2006, S. 430.

¹⁷²Schwenk, 2006, S.432.

sich“¹⁷³ „meist auch hüten“¹⁷⁴, leicht angreifbar zu sein¹⁷⁵. Allerdings relativiert sich mein geäußerte Verdacht der manipulativen Theorieverzerrung aufgrund der in der Schwenkschen Äußerung enthaltenen Aussagen. Wenn man Schwenks Beitrag weiter liest und seine Stellungnahme zum Theoriefragment Flittners liest. Er kritisiert nämlich im Folgenden diese Theorie als nicht allgemeingültig aufgrund der Verwendung des Wortes „Lebensbemeisterung“. Dadurch lassen sich durch die formulierte Erziehungstheorie, laut Schwenk, nur „gewisse neuzeitliche, auf die griechisch-römische Antike, besonders die Stoa zurückgreifende Tradition fassen [...], nicht jedoch jüdisch-frühchristliche.“¹⁷⁶

Politisch relevante Einflüsse lassen sich allerdings bei dieser Detailsicht in der Analyse kaum mehr feststellen. Insofern kann man also davon ausgehen, dass Interessenlagen unbemerkt Eingang in das pädagogische Theoriegebäude finden. Schwenk kommt von seiner Position aus zum Schluss, dass „[die] Ausformulierung eigener Begrifflichkeit vom Handelnden selbst übernommen werden muss.“¹⁷⁷ Damit ist die Theorie hier wieder vollständig subjektive Meinung, fußend auf persönlicher Fachkompetenz, geworden. Einflussnahmen können dann nicht mehr identifiziert werden.¹⁷⁸

Politik oder politische Bildung kommt in den Bildungstheorien als Didaktik der zu vermittelnden Ziele und der anzuwendenden Verfahren vor.¹⁷⁹ Dieses Vorkommen schließt aber meist den zentralen Punkt von Manipulation aus, nämlich das Verschweigen oder die stark verkürzte Darstellung von Fakten und Zusammenhängen.

Im Gegenteil: Aus didaktischen Gründen werden die Inhalte oft vereinfacht. Vor allem aktuelle Manipulationen werden nicht erwähnt oder kritisiert - auch oder gerade eben nicht im politischen Unterricht. Zu leicht könnte die Pädagogik da mit der Herrschaft in Konflikt geraten. Daher ist die politische Ebene in der allgemeinen Pädagogik fast ausgeschlossen. Sie kommt klar formuliert kaum vor. In der kritischen Erziehungswissenschaft wäre die Behandlung des Problems allerdings zu erwarten. Im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus beziehungsweise der Re-Education wird bei Apitzsch¹⁸⁰ unter dem Titel *Bildungssoziologie*¹⁸¹ auch auf die Thematik eingegangen. Der Gegenwartsbezug ist aber meist nicht klar dargestellt.

Dass das Problem von Pädagoginnen oder Pädagogen im vollen Umfang selten behandelt wird, nämlich auch die Facette, inwieweit die Pädagogik selbst dienender Faktor ist, lässt sich auch aus folgender Aussage schließen:

¹⁷³a. a. O., S.432.

¹⁷⁴a. a. O., S.432.

¹⁷⁵Vgl. a. a. O., S.432.

¹⁷⁶a. a. O., S. 432.

¹⁷⁷(a. a. O., S. 434).

¹⁷⁸Für eine Übersicht der Problematik. pädagogischer Theorien aus empirischen Versuchen abzuleiten, siehe Hopfner, 2005. Für eine Übersicht zum Problem einer allgemeingültigen pädagogischen Theorie siehe Nohl, 2002, S. 133-155.

¹⁷⁹Vgl. Giesecke, 2000, S. 230f.

¹⁸⁰Ursula Apitzsch, 1977, Soziologin.

¹⁸¹Siehe Apitzsch, 2001.

Einige wenige Autoren schließlich befassen sich mit dem Problem, inwieweit der Charakter der Gesellschaft überhaupt [...], nicht nur auf gesellschaftliche Bildungsprozesse einwirkt, sondern umgekehrt auch von solchen Bildungsprozessen abhängt.¹⁸²

Am Teilthema der Problematik der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit lässt sich das Problem der Machtauswirkung allerdings erahnen. Apitzsch weist darauf hin: „Dahrendorf stellt dabei den Zusammenhang her zwischen der Frage gesellschaftlicher und politischer Partizipation [...]“¹⁸³, vermerkt aber den Effekt, dass die Teilnahme breiterer Schichten an der höheren Bildung keineswegs der „Königsweg für die Berufliche Allokation [sei]“¹⁸⁴. Apitzsch kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass es aufklärungswürdig wäre, welche Mechanismen wirken, die eine Schichtperpetuierung aufrecht erhalten, ohne dass Bildungschancen durch „hoheitliche Maßnahmen verweigert werden [...]“¹⁸⁵. Sie weist auch darauf hin, dass sich der Fokus der Bildungssoziologie auf die staatlichen Einflüsse und Schulen, also auf außengesteuerte Bildungsprozesse, richtet.¹⁸⁶ Ein weiterer Fokus liegt auf der Erforschung benachteiligter Gruppen in Situationen „in die sie aufgrund von ‚Maßnahmen‘ gelangt sind“¹⁸⁷. Der Bewertung des Subjekts durch sich selbst wird kaum Beachtung geschenkt. Ein Ansatz, hier das Phänomen zu fassen, ist laut Apitzsch der Ansatz über Bordieus Habitus-Konzept.¹⁸⁸

Die Problematik der wissenschaftlichen Theoriebildung in der Pädagogik wurde bereits bei Schleiermacher gut abgegrenzt.¹⁸⁹ Ging Schleiermacher, obwohl er sich zur Theoriebildung¹⁹⁰ ausdrücklich auf die Praxis beruft, noch davon aus, dass es doch einen gemeinsam waltenden Gott gibt, so ist diese verbindende Gemeinsamkeit heute in einer multikulturellen, postindustriellen Welt nicht mehr gegeben.

Schleiermacher selbst ist es anzurechnen, dass er eine Theoriebildung ohne Bezug auf göttliches Wirken fordert. Pädagogische Theorien sollten nur auf Basis von praktischem Bezug formuliert werden. „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert.“¹⁹¹ Allerdings verbirgt sich hinter dem Begriff „Ethik“ noch eine stark religiös basierte Anschauung. Eine allgemeingültige Ethik ohne außerweltliche Begründung ist bis heute nicht gelungen. Schleiermacher schreibt selbst:

Daß es über das Verhältnis über diese beiden Wissenschaften, über die Politik und Pädagogik, zwei verschiedene Ansichten gibt, das beruht auf dem Unterschied zwischen unserer Zeit als der christlichen und der früheren als der heidnischen. Unsere

¹⁸²a. a. O., S. 133.

¹⁸³a. a. O., S. 133.

¹⁸⁴v. Friedeburg, 1989 zit.n. Apitzsch, 2001, S. 138.

¹⁸⁵Apitzsch, 2001, S. 134.

¹⁸⁶Siehe a. a. O., S. 135.

¹⁸⁷a. a. O., S. 137.

¹⁸⁸Siehe a. a. O., S. 138.

¹⁸⁹Vgl. Titze, 2006, S. 1178f.

¹⁹⁰Schleiermacher teilt Erziehung in Gegenwirkung und Unterstützung ein. Vor allem für die Gegenwirkung - also für das, was „wegerzogen“ werden soll, sieht er Theoriebedarf (Vgl. Schleiermacher, 2000b, S. 86-108).

¹⁹¹Schleiermacher, 2000a, S. 13.

Zeit, die christliche, kennt außer dem gemeinsamen Leben im Staate noch das Leben in der Kirche.¹⁹²

Es muss dazu noch gesagt werden, dass der Humanismus ein Weltbild ist - also eigentlich eine Ideologie. Der anglo-amerikanische Materialismus ist der naturwissenschaftlichen Basis viel näher und dem Vorwurf einer ideologischen Färbung wesentlich weniger stark ausgesetzt. Daher ist aus theoretischer Sicht das Vordringen dieser Denkweise zu begrüßen. Die Zerstörung des deutschen Bildungswesens ist so gesehen eventuell eine Befreiung der pädagogischen Theorien von der Vormacht einer „schöngeistigen Elite“ und somit nur ein konsequenter Schritt im Sinne der Aufklärung. Wie Dilthey so systematisch dargestellt hat¹⁹³, ist das geistige Leben nicht rein positivistisch darstellbar. Ob unter diesem Blickwinkel in der pädagogischen Theorieentwicklung nicht eine klare Trennung in normative (in Analogie zum Rechtswesen) und realistische Komponente nicht geradezu zwingend ist, ist die Frage.

4.4 Die Reaktion der Pädagogik

In der allgemeinen Diskussion schwimmt oft auch der ohnehin schwer zu fassende Begriff „Pädagogik“ und damit auch die Antwort auf die Frage, wann ein hegemonialer Einfluss auf die Pädagogik vorliegt und wann nicht. Klar ist, dass die Persönlichkeitsbildung vom gesamten Erfahrungsbereich des Menschen beeinflusst wird - ob nun die Beeinflussung gewollt ist oder nicht. Klar ist auch, dass man „Fähigkeiten“ antrainieren und „Wissen“ vermitteln kann. Die Beeinflussung erfolgt über drei Komponenten. Die erste ist die Beeinflussung durch unsere Umgebung, die zweite Training und die dritte ist Lehren und Lernen. Die Einflussmöglichkeiten sind hier klar und mit Beispielen gut belegt. Die Pädagogik widmet sich aber der Persönlichkeitsentwicklung an sich, für die diese drei Komponenten zwar wichtige Teilstücke sind, aber nicht der Kern. Der Kern ist das Menschenbild, die verinnerlichte Weltanschauung, der Grad der freien Wahlmöglichkeiten für den Menschen, das möglichst harmonische Zusammenwirken der Komponenten. Ziel ist ein freier, selbstständiger Mensch. Alles, was dieses Ziel gefährdet, hat die Pädagogik abzulehnen. Der Begriff der Freiheit ist aber in der Pädagogik problematisch: Schließt er doch auch die Wahl zum Unerwünschten mit ein. Damit verschwindet der klare Leitfaden für pädagogische Reaktionen.

Zumindest sollte nach den Ereignissen im Dritten Reich klar sein, was die Pädagogik abzulehnen hat. Blankertz schreibt: „Der totale Zugriff des NS-Staates auf den Menschen hatte, von seiner Logik her, keinen Raum für eine noch so begrenzte pädagogische Autonomie.“¹⁹⁴ und weiter: „Es ließe sich zeigen, wie die anthropologischen und psychosozialen Voraussetzungen der Ver-

¹⁹²a. a. O., S. 13.

¹⁹³Siehe Dilthey, 1981, S. 95-100.

¹⁹⁴Blankertz, 1982, S. 272.

führbarkeit des Menschen zu einer Technik der Verführung gemacht wurde.“¹⁹⁵ Blankertz zeigt leider nicht, wie die Pädagogin oder der Pädagoge die Grenzen erkennen kann. Von der Sicht des Kriegsendes erscheint alles klar - die pädagogische Theorie selbst, hier von Hitler aufgestellt, zeigt das nicht so klar. Blankertz zitiert aus Hitlers „Mein Kampf“¹⁹⁶:

[I]n dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßes Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung geistiger Fähigkeiten. Hier aber wiederum an der Spitze die Entwicklung des Charakters, [...].¹⁹⁷

Wie man an diesem Stück pädagogischer Theorie sieht, ist bis auf die Formulierung von „Heranzüchten kerngesunder Körper“ eben nicht zu erkennen, dass man diesen Leitlinien nicht folgen sollte. Im weiteren Text äußert sich Hitler über die „Dressur“ von „Negern“ für höherwertige Tätigkeiten, bei deren Ausübung diese dann den „Kulturmenschen“ einen Broterwerb wegnehmen. Das lässt sehr wohl erkennen, wessen Geistes Kind hier spricht. Das Kernproblem bleibt aber: Die Theorie selbst lässt noch nicht das Ende erkennen - erst das geistige Umfeld.

Auch heute wird die Zerstörung der historisch gewachsenen Bildungslandschaft mit all seinen Facetten, wie Sprachverlust, Verlust des Weltbildes, Identitätsverlust, Verlust der Sozietät und so weiter, mit dem Versprechen auf eine produktive, friedliche, multikulturelle Welt durchgeführt. Wenn jemand für diese Ziele arbeitet, so kann man aktuell nicht wirklich zu einem Boykott aufrufen - dies ist, wie im dritten Reich, eben erst danach möglich. Die Theorie beinhaltet hier keinen Maßstab.

Die Frage, welche Auswirkungen es auf die Persönlichkeitsbildung hat, wenn praktisch in einem Kulturraum die Sprache „ausgewechselt“ wird, oder wenn Heranwachsende vollständig von ihrer Vergangenheit abgeschnitten werden, wird in der Pädagogik kaum diskutiert. Der deutsche Sprachraum ist zu einem Kulturkreis geworden, in dem viele Bücher, die aus der Zeit der Weltkriege stammen, gar nicht mehr gelesen werden können, weil die verwendete Schrift nicht mehr gelehrt wird. All dies scheint eigentlich pädagogisch interessant - taucht aber im Fachdiskurs kaum auf. Die Frage, ob die Pädagogik sich hier entgegenstellen soll, ist nicht einmal im internen Gespräch ein Thema. Die Ächtung der Vergangenheit ist so vollständig, dass man solche Fragen kaum stellen darf.

Zudem ist eine große Aktivität in der pädagogischen Textproduktion festzustellen. Der „aktuelle Stand der Theorie“ ist so kaum auszumachen. Wenn man nun noch berücksichtigt, dass in der Pädagogik eigentlich nach wie vor die Kernsätze von Friedrich Schleiermacher kaum an Gültigkeit verloren haben, drängt sich der Verdacht von vielen leeren Phrasen auf. Storrer¹⁹⁸ schreibt als Vorwort zu Max Stirner:

¹⁹⁵a. a. O., S. 273.

¹⁹⁶Der Band II von *Mein Kampf* erschien 1927 - das ist auch das Jahr, in dem Theodor Litt sein *Führen oder Wachsenlassen* schrieb.

¹⁹⁷Hitler, 1938, S. 452 zitiert nach Blankertz, 1982, S. 273.

¹⁹⁸Willy Storrer, 1895-1930, Journalist.

Ist nicht bald alle ursprüngliche Geistigkeit vom unendlichen Wust der Phrasen zugedeckt und erstickt? Und da systematisch die Quelle der Geistigkeit verschüttet wird, besteht noch Aussicht darauf, dass Individuen aufstehen werden, [...] um über diesen Phrasenwuste ein neues Reich zu gründen?¹⁹⁹

In pädagogisch-wissenschaftlichen Theorien werden diese Probleme kaum klar erkennbar genannt, da einerseits die wissenschaftlichen Zentren Bestandteil der wirkenden Herrschaft sind und andererseits durch Aufnahme dieser Einflüsse die Theorien einen starken Zeitbezug bekämen - also ihrer Allgemeingültigkeit beraubt würden.

Es ist auch zu bedenken, dass außerhalb der Pädagogik Strömungen wirken, die den Zugang zu Fakten behindern.²⁰⁰ Damit kann zunehmend immer weniger Aufklärung im Sinne von Faktenbelegen getrieben werden, da die Fakten durch Firmenpatente, Militärgeheimnisse und andere Gesetze der Öffentlichkeit entzogen werden. Dies sollte die pädagogische Theoriebildung nicht so treffen - wohl aber die pädagogische Praxis.

Stark beteiligt ist die Pädagogik jedoch bei einem anderen Thema: dem Schlagwort von der wichtigen Ressource Bildung. Zusammen mit dem Umbau - einige meinen Zerstörung - des deutschen Bildungssystems wird auch das Dogma der verpflichtenden lebenslangen Bildung getrommelt. Liessmann schreibt gleich im Vorwort seines Buches *Theorie der Unbildung*:

Vieles von dem, was unter dem Titel Wissensgesellschaft propagiert und proklamiert wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen als rhetorische Geste, die weniger einer Idee von Bildung als handfesten politischen und ökonomischen Interessen geschuldet ist.²⁰¹

Mit der Kritik Liessmanns an diesem System schließt sich auch wieder der Kreis zu Stirner. Lissman schreibt:

Als Theodor W. Adorno im Jahre 1959 [...] seine *Theorie der Halbbildung* schrieb, konnte er dies noch unter der sozialen Prämisse tun, daß die humanistische Bildung, wird sie zum Ziel von Menschen, denen die dafür notwendigen Voraussetzungen - vorab die Muße - nicht gewährt werden, zur Halbbildung herabsinken muß.²⁰²

Hier wird auch die von Stirner als fehlend empfundene Komponente – die Muße – klar genannt. Der Pädagogik der heutigen Zeit ist vorzuwerfen, dass sie die Theorie kennt und – auch oder gerade auf den Universitäten - der Unbildung zuarbeitet. Es ist auch der Zusammenhang von Macht und Pädagogik gut auszumachen. Die ökonomisch interessierten Kreise wollen lebenslang Unterweisungen und Schulungen verkaufen, möglichst ohne, dass der Betroffene von

¹⁹⁹Stirner, 1997, S. 7.

²⁰⁰In „Das Verbrechen der Vernunft“ zeigt Laughlin die Mechanismen der Unterschlagung von Fakten auf. Gleich einleitend hält er fest, dass „ökonomisch wertvolles Wissen [...] Privateigentum (ist)“ (Laughlin, 2008, S. 7).

²⁰¹Liessman, 2006, S. 8.

²⁰²a. a. O., S. 9.

diesem Vorgang profitiert²⁰³ – und die Pädagoginnen und Pädagogen wollen eine lebenslange Anstellung. Wer mitspielt, wird belohnt – wer nicht wird arbeitslos. Das ist der Hebel der Macht in der Praxis. Die Analyse Litts, so scharfsinnig und richtig sie auch ist, so bedeutungslos ist sie auch im Zusammenspiel von Pädagogik und Macht. Sie führt nicht einmal dazu, schärfere Theorien zu formulieren. Litt weiß es, er weiß auch, dass zuerst der Humanismus da sein muss, um Theorien nicht gegen den Menschen auszulegen. Er selbst hat sich nicht der Macht gebeugt – aber er hat die Macht auch nicht behindert.

²⁰³Also der Schwerpunkt liegt auf kurzlebigen Handlungswissen, wie zum Beispiel der Bedienung einer Programmversion einer bestimmten Firma. Es wird das Schlagwort von immer kürzer werdenden Verfallszeiten von Wissen gepredigt, ohne den Hinweis, dass Bildung kein Verfallsdatum hat!

5 Resümee

In meinen Analysen habe ich versucht, drei Arten der Einflussnahme von Macht auf die Pädagogik nachzuweisen. Erstens die offene legitime Macht der Gesetzgebung und der allgemein akzeptierten gesellschaftlichen Faktoren. Zweitens die offene illegitime Einflussnahme – also durch Gewalt und Einschüchterung – und drittens die illegitime verdeckte Einflussnahme durch Manipulation, Faktenverzerrung und Verheimlichung.

Das Auftreten dieser Einflüsse in den pädagogischen Theorien äußert sich einerseits relativ offen in den Theorieströmungen und Denkrichtungen²⁰⁴ und andererseits unbemerkt im Bereich der Didaktik und des Vorgehens in der Praxis.

Gegen alle drei wirkenden Macht-Faktoren hat die Pädagogik auf Basis ihrer wissenschaftlichen Autonomie ihrem Wissenstand gemäß kritische Vorbehalte zu üben. Vor allem muss die Pädagogik selbst in einem ständigen kritischen Diskurs bleiben, um eine Verfestigung von Ideologien innerhalb ihres Wissenschaftsbereiches entgegenzuwirken. Das Beispiel von Litt zeigt gut, wie Theorien kritisch analysiert werden sollten.

Im Bereich der Didaktik und der Praxis sind Petri²⁰⁵ und Freire²⁰⁶ Beispiele wie Unterricht gestaltet werden kann, um wissentliche und unwissentliche Manipulationen erkennbar zu machen. Gegen Strömungen, die eine Ausweitung der Zensur, Verheimlichung und Faktenunterdrückung bewirken, sollten sich die Pädagoginnen und Pädagogen zu Wort melden.

Trotz der Probleme, die der Wandel in den Weltbildern in jüngere Zeit in Bezug auf die humanistischen Konzepte der Pädagogik bringt, besteht auch die Chance, dass gerade pädagogische Theorien nun „ehrlicher“ gestaltet und damit auch in ihren Aussagen homogener und klarer werden könnten. Die Entgöttlichung und die nun folgende Entmentschlichung des Weltbildes hin zur ökonomischen Zweckbestimmtheit, zu positivistischer Sichtweise und zur abstrakteren Systembeschreibung könnte es auch erlauben, pädagogische Theorien auf eine klarere Modellbasis zu stellen – klar von Systemmodellen abgeleitet und damit der historischen Verpflichtung einer „Humanität“ entbunden. Diese Bewegung hätte den positiven Effekt, dass der Pädagogik damit möglichst ideologiefreie Theorien bereitstünden, die auf überprüfbaren Modellen beruhen und faktisch oder logisch belegbare Aussagen erlauben. Die ideologische Zielsetzung wäre dann eindeutig der Politik oder der Soziologie zugeordnet. Die Machtverhältnisse wären klar und die

²⁰⁴In *Hauptwerke der Pädagogik* wird im Vorwort versucht, die wichtigsten Strömungen zu nennen. und es ist mit den genannten 20 Strömungen sicher nicht vollständig (vgl. Böhm/Fuchs/Seichter, 2009, XVII-XVIII).

²⁰⁵Gottfried Petri, österreichischer Pädagoge.

²⁰⁶Paolo Freire, 1921-1997, brasilianischer Pädagoge.

Pädagogik wäre damit der technische Teil der Soziologie, wie es schon Ward²⁰⁷ um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert forderte. Im Augenblick deutet manches darauf hin, dass dieser Weg eingeschlagen wird - allerdings unausgesprochen.

Ich sehe die aktuelle Entwicklung in der Gesellschaft mit Sorge. Zwar ist eine positivistischere Theorieentwicklung wünschenswert - aber eben nicht vollständig durchführbar. Wie bereits weiter vorne dargestellt, ist Pädagogik, die Bildung betreiben will, ohne gesellschaftspolitische Komponenten nicht denkbar. Will man diesen ideologischen Einfluss aus den Theorien beseitigen und nur empirisch basierte Erziehungstheorien verfassen – wie Brezinka fordert – so verliert man die Komponente der Menschenbilder. Den Einfluss der Macht wird man damit nicht los. Der aktuelle Prozess, die im deutschen Humanismusmodell enthaltenen Gefahren von Widerstand gegen ökonomische „Notwendigkeiten“ durch die Übernahme der anglo-amerikanischen Pragmatik mit ihrem Bildungskonzept der Nützlichkeit, führt vermutlich wirklich zu konfliktarm handhabbaren Massen. Hier hat sich das deutsch-preußische (und auch österreichische) Modell mit seinem Konzept der Verantwortung des Staates für Untertanen, immer schon stark vom englischen Konzept der reinen Administration ohne weiterer Verantwortung, den Administrierten gegenüber, unterschieden. Das Konzept, Kritik und Widerspruch durch Manipulation zu unterdrücken sowie multikulturelle Arbeitermassen dadurch herzustellen, indem man mittels „political corectness“ Themen tabuisiert, kann jedoch zu religionsähnlichen Zuständen führen. Solch eine Entwicklung ist bereits in Ansätzen in der Klima- und Migrantendiskussion zu sehen. Dieses Entstehen einer Religion der niederen Schichten hat bereits Comte²⁰⁸ gefordert.

Damit verlässt man klar die Ideale der Aufklärung zugunsten einer überwunden geglaubten Ansicht von Eliten. Es wird dann eine Schicht derer geben, denen man Aufklärung zumuten kann und eine derjenigen, denen man das eben nicht zutraut. Der Umbau zu diesen Zuständen erfolgt – wie ich hoffe ausführlich dargelegt zu haben – durch verdeckte Beeinflussungen. Die Pädagogik wäre hier aufgerufen, durch Aufrechterhaltung des Bildungsbegriffs im humanistischen Sinn, den Bewusstseinsprozess zu ermöglichen um damit dem Einzelnen eine Wahlfreiheit zu eröffnen – auch auf die Gefahr hin, dass sich das Individuum, anders als von der Herrschaft gewünscht, entscheidet.

Auf Dauer ist friedliches Zusammenleben nur durch verinnerlichtes Wissen – hier im Sinne Stirners, wenn Wissen zum Wollen wird – erreichbar – nie durch Zwang und Manipulation. Diese manipulativen Zwangsmaßnahmen schlagen fast immer in das Gegenteil um.

²⁰⁷Lester Frank Ward, 1841-1913, US-amerikanischer Soziologe, welcher der Pädagogik die Aufgabe der sozialen Integration nach den von den Soziologen aufgestellten Normen zugedacht hatte.

²⁰⁸Er glaubte, dass die Menschheit das Zeitalter des Rationalismus erreicht hätte und die Soziologie die Wissenschaft sei, mit der auch die Gesellschaft auf Basis positivistischer Fakten gestaltet werden könnte. (vgl. Kruse, 2008, S. 28-37) Später erkannte er, dass diese umfassende positivistische Sichtweise nicht jedermann zumutbar sei und so schlug er für die Massen eine Religion als Ersatz für die vollständige Einsicht von Notwendigkeiten vor. (vgl. a. a. O., S. 38)

Literaturverzeichnis

- Apitzsch, Ursula (2001):** Bildungssoziologie. In **Bernhard, Armin/Lutz, Rothermel (Hrsg.):** Handbuch kritischer Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 132–141.
- Blankertz, Herwig (1982):** Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2009):** Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brezinka, Wolfgang (1976):** Erziehungsbegriffe. In **Roth, Leo (Hrsg.):** Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth, S. 128–133.
- Brezinka, Wolfgang (1986):** Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft: Beiträge zur Praktischen Pädagogik. 2. Auflage. München: E. Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1993):** Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. In **Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.):** Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dilthey, Wilhelm (1981):** Abgrenzung der Geisteswissenschaften. In Wilhelm Dilthey Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 89–100.
- Fischer, Karin/Reiner, Christian/Staritz, Cornelia (Hrsg.) (2010):** Globale Güterketten: Weltweite Arbeitsteilung und ungleiche Entwicklung. Wien: Promedia.
- Friedeburg, Ludwig v. (1989):** Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Fuhrer, Urs (2005):** Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Giesecke, Hermann (2000):** Politische Bildung: Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Heid, Helmut (1996):** Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In **Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.):** Pädagogik als empirische Wissenschaft. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, S. 17–60.

- Hitler, Adolf (1938):** Mein Kampf: Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. München: Zentralverlag der NSDAP. Franz Eher Nachf.
- Koch, Lutz (2004):** Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. Heft 2, S. 183–191.
- Kron, Friedrich W. (1999):** Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: E. Reinhardt.
- Kruse, Volker (2008):** Geschichte der Soziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Krysmanski, Hans Jürgen (2009):** Hirten & Wölfe: Wie Geld- und Machteliten sich die Welt aneignen. 2. Auflage. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Laughlin, Robert B. (2008):** Das Verbrechen der Vernunft: Betrug an der Wissenschaft: Aus dem Englischen von Michael Bischoff. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liessman, Konrad Paul (2006):** Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Litt, Theodor (1958):** Führen oder Wachsen lassen. Stuttgart: Ernst Klett.
- Litt, Theodor (1962):** Die Stellung der Naturwissenschaft im Aufbau der Bildung. Zeitschrift für Naturlehre und Naturkunde, 10. Jahrgang, Nr. Sonderheft 2, S. 1–11.
- Mannheim, Karl (1969):** Ideologie und Utopie. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Mannheim, Karl (1995):** Ideologie und Utopie. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Nietzsche, Friedrich (1925):** Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Leipzig: Alfred Kröner.
- Nohl, Hermann (2002):** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Schleiermacher, Friedrich (2000a):** Einleitung: Vorlesungen 1826. In **Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.):** Friedrich Schleiermacher. Band 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–72.
- Schleiermacher, Friedrich (2000b):** Erster, Allgemeiner Teil: Vorlesungen 1826. In **Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.):** Friedrich Schleiermacher. Band 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 72–165.
- Schwenk, Bernhard (2006):** Erziehung. In **Lenzen, Dieter (Hrsg.):** Pädagogische Grundbegriffe. Band 1, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 432.

- Seichter Sabine (2009):** Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen: Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems. Leipzig und Berlin 1927. In **Böhm, Winfried/Fuchs, Birgitta/Seichter, Sabine (Hrsg.):** Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 255–257.
- Spengler, Oswald (2006):** Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte: Ungkürzte Ausgabe. 17. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Stirner, Max (1997):** Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Der Humanismus und Realismus. Mit einer Einleitung von Willy Storrer und einem Nachwort von Karen Swassjan. Dornach: Verlag am Goeteanum.
- Sünkel, Wolfgang (1997):** Generation als pädagogischer Begriff. In **Liebau, Eckardt (Hrsg.):** Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 195–204.
- Titze, Hartmut (2006):** Pädagogik, historisch-materialistische. In **Lenzen, Dieter (Hrsg.):** Pädagogische Grundbegriffe. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 1176–1191.
- Ungericht, Bernhard (2010):** Die Regulation transnationaler Wertschöpfungsketten als interessenspolitisch umkämpftes Terrain. In **Fischer, Karin/Reiner, Christian/Staritz, Cornelia (Hrsg.):** Globale Güterketten. Wien: Promedia, S. 58–75.
- Vlach, Milo (1948):** Einführung in die Logik: 2. Auflage de "Lehrbuch der Logik". Wien: Wilhelm Braunmüller.
- Weischedel, Wilhelm (1997):** Die philosophische Hintertreppe: Die großen Philosophen in Alltag und Denken. 27. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Internetquellen

- Beck, Ulrich (2010):** Die Wiederkehr des Sozialdarwinismus. [⟨URL: http://www.fr-online.de/kultur/spezials/becks-globalrundschau/die-wiederkehr-des-sozialdarwinismus/-/1838172/2682638/-/item/0/-/index.html⟩](http://www.fr-online.de/kultur/spezials/becks-globalrundschau/die-wiederkehr-des-sozialdarwinismus/-/1838172/2682638/-/item/0/-/index.html) – Zugriff am 9.9.2010.
- Eidenberger, Josef (2004):** Kurzschriftlicher Bericht: 13. Sitzung des Oberösterreichischen Landtages: XXVI. Gesetzgebungsperiode, 13. Sitzung. [⟨URL: http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-81DE96D6-E21AF831/ooe/0260013_gp_XXVI_landtagssitzung_13_am_14_15_und_16_dezember_2004.pdf⟩](http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xbcr/SID-81DE96D6-E21AF831/ooe/0260013_gp_XXVI_landtagssitzung_13_am_14_15_und_16_dezember_2004.pdf) – Zugriff am 14.1.2011.
- Hainzl, Joachim (2001):** IT-Fachkräfte-Mangel: Inszenierte Dramatik? [⟨URL: http://www.korso.at/archive/korso/wirtschaft/it_fachkraefte.htm⟩](http://www.korso.at/archive/korso/wirtschaft/it_fachkraefte.htm) – Zugriff am 6.1.2011.
- Holzinger, Michael (2002):** Weiterhin Flaute am Jobmarkt für IT-Fachkräfte. [⟨URL: http://www.wcm.at/contentteller.php/news_story/weiterhin_flaute_am_jobmarkt_fuer_it_fachkraefte.html⟩](http://www.wcm.at/contentteller.php/news_story/weiterhin_flaute_am_jobmarkt_fuer_it_fachkraefte.html) – Zugriff am 16.1.2011.
- Hopfner, Johanna (2005):** Versuchsperson oder Versuche der Person. [⟨URL: http://www.uni-graz.at/2_hopfner_aufsatz_versuchsperson-oderversuchederperson.pdf⟩](http://www.uni-graz.at/2_hopfner_aufsatz_versuchsperson-oderversuchederperson.pdf) – Zugriff am 10.9.2010.
- Lafargue, Paul (1883):** Das Recht auf Faulheit: (neu übersetzt und herausgegeben als Sondernummer der "Schriften gegen die Arbeit", Ludwigshafen 1988). [⟨URL: http://www.wildcat-www.de/material/m003lafa.htm⟩](http://www.wildcat-www.de/material/m003lafa.htm) – Zugriff am 2.11.2010.
- ORF (2010):** "Eiströpfchen": Chemiefabrik für Ozonkiller. [⟨URL: http://science.orf.at/stories/1637978/⟩](http://science.orf.at/stories/1637978/) – Zugriff am 16.1.2011.
- Rumpf, Horst (2007):** Zwischen Isolierzelle und Erfahrungsraum - Schul-Balancen. Vortrag auf der Fachtagung "Ganztagsschule" der Landesservicestelle Jugendhilfeschule Hessen. [⟨URL: http://www.bsj-marburg.de/fileadmin/pdf_fachbeitraege/Rumpf_Schulbalancen.pdf⟩](http://www.bsj-marburg.de/fileadmin/pdf_fachbeitraege/Rumpf_Schulbalancen.pdf) – Zugriff am 9.9.2010.