

Einleitung

a) Der Gegenstand

Wer es unternimmt, eine Geschichte der pädagogischen Theorie zu schreiben, sieht sich in der Regel genötigt, am Anfang einen allgemeinen Vorbegriff von Erziehung und Bildung zu geben. Er muß erklären, was der Gegenstand und das Produkt der praktischen pädagogischen Arbeit ist. Erst damit ist auch der Erkenntnisgegenstand der theoretischen Pädagogik oder Erziehungswissenschaft identifiziert und die Möglichkeit eröffnet, die Geschichte der theoretischen Entwicklung dieses Gegenstandes vor dem Hintergrund seiner Realentwicklung nachzuzeichnen. Wird der Gegenstand nicht vorab ausgemacht, bleibt auch die materialreichste Sozial- und Theoriegeschichte der Erziehung ein blindes Herumtappen in unbegriffenen Faktizitäten.

Auf einen Vorbegriff vom Gegenstand der Pädagogik zu Beginn seiner historischen Entfaltung haben wir uns bereits mit der Themenstellung festgelegt: Die Geschichte der pädagogischen Theorie ist eine Geschichte der Theorien über die Arbeitskraft. Diese Theorien sind nicht nur in Gestalt der selbständigen pädagogischen Literatur spätestens seit Anfang des 17. Jahrhunderts, sondern vor allem im erkenntnistheoretischen Kern der neuzeitlichen philosophischen Systeme wirksam geworden.

Der Vorbegriff ist keine willkürliche Setzung, sondern selber Resultat der gesamten neueren pädagogisch-philosophischen Denkgeschichte, auf deren Durchdringung er zum Zwecke seiner Explikation jetzt angewandt wird. In der kategorialen Form und dem materialen Inhalt, worin wir den Begriff der Arbeitskraft hier als Vorbegriff verwenden, ist er identisch mit dem von Karl Marx im "Kapital" entwickelten Schlüsselbegriff, der die Paradoxien der klassischen politischen Ökonomie aufgelöst hat. Der Unterschied des ökonomischen Gebrauchs der Kategorie der Arbeitskraft vom pädagogischen besteht darin, daß die Kritik der politischen Ökonomie sie nur in ökonomischer Formbestimmung, nämlich in Warenform, verwenden kann, wohingegen die Kritik der Bildung die Kategorie der Arbeitskraft in pädagogischer Form gebraucht. Die pädagogische Formbestimmung der Arbeitskraft aber ist ihre Naturalform.

Die großen Entwicklungsetappen der Naturalform der Arbeitskraft fallen zusammen mit den ökonomischen Gesellschaftsformationen. Nur sind es eben nicht die wechselnden ökonomischen Formen, in die verschiedene Gesellschaftsformationen die Arbeitskraft einhüllen, welche hier unmittelbarer Gegenstand der Untersuchung sind, sondern die vermittels der Entfaltung der ökonomischen Formen erzwungene Entwicklung der Naturalform der Arbeitskraft.

Die erzwungene Entwicklung der Arbeitskraft durch ihr übergeordnete ökonomische Formbestimmungen seit dem Ende der Urgesellschaft bis zur Assoziation freier Individuen ist eine notwendige Durchgangsstufe im Werden des menschlichen Gattungswesens, das als Gewordenes mit der Konstitution der Menschheit als *einer* Gesamtarbeitskraft zusammenfallen wird. Damit erst bestimmt die Menschheit sich selbst als historisches Subjekt und realisiert ihr Gattungswesen ganz ebenso, wie jeder individuelle Mensch sein einfaches Wesen in seiner Einzelarbeitskraft.

b) Das Ziel

Das gesamte Projekt dieser pädagogischen Theorie-Geschichte, das nur eine kritische Vorarbeit zur systematischen Darstellung der dialektisch-materialistischen Erziehungswissenschaft ist, gliedert sich in drei Teile, die nacheinander in gesonderten Bänden erscheinen werden: I. Diesterweg - Komenský - Makarenko, II. Von Bacon bis Marx, III. Die Vulgären seit Herbart. Der hiermit vorgelegte 1. Band bedient sich einer exemplarisch-experimentellen Vorgehensweise. Die theoretische Wirksamkeit der Arbeitskraft-Hypothese soll beispielhaft an drei großen Pädagogen erprobt werden, die für drei grundverschiedene Epochen der Theoriegeschichte, worin die der politischen Geschichte auf eigne Weise nachvollzogen werden, repräsentativ sind: 1) die frühbürgerliche Pädagogik vor der Französischen Revolution, 2) die nachrevolutionäre bürgerliche Pädagogik und 3) die proletarische Pädagogik seit der Russischen Oktoberrevolution. Komenský (Comenius), Diesterweg und Makarenko sind meines Erachtens diese repräsentativen Pädagogen. Warum in Diesterweg die klassische bürgerliche Theorie der Arbeitskraft nicht nur ihre Krönung, sondern zugleich ihr Ende findet und Herbart den ersten und sozusagen klassischen Vertreter der bürgerlichen Vulgärpädagogik¹ darstellt, wird im III. Band belegt.

Der II. Band wird die Entwicklung der bürgerlichen Arbeitskraft-Theorien mehr chronologisch darstellen; sein Schwergewicht wird auf der philosophischen Literatur liegen. Die Auswahl der geistesgeschichtlichen Spanne "Von Bacon bis Marx" ist dadurch begründet, daß Marxens naturgeschichtliche Auffassung der gesellschaftlichen Entwicklung vom Standpunkt ihres Gewordenseins als Verwirklichung von Baccons Programm einer naturwissenschaftlich-experimentellen Weltbetrachtung zu nehmen ist, gleichsam als Bewältigung der Idole, nicht durch ihre bloße Beiseiteräumung, sondern durch die Ableitung der Notwendigkeit des Scheins. Der Begriff der Arbeitskraft bei Marx ist jedenfalls eindeutig als Resultat einer dialektischen Entfaltung, die zumindest seit Bacon trotz ihrer antithetisch-polemischen Bewe-

¹ Als vulgär bezeichnen wir jene pädagogischen Theorien, die nicht in der Tradition der klassischen stehen. Zu Herkunft und Kriterium dieser Unterscheidung vgl. S. 214; im übrigen kann diese Arbeit insgesamt als Explikation dieser Differenz angesehen werden. Vgl. auch MEW 23.95.

gungsform eine erstaunliche Kontinuität ihres kategorialen Reifungsprozesses zeigt, nachweisbar. Marx wird also in unserem Zusammenhang nicht als Begründer der Wissenschaft und Weltanschauung der neuen proletarischen Klasse genommen, sondern als Vollender klassischer bürgerlicher Denktraditionen.

Das Projekt als ganzes dient nur der Aufbereitung des historisch gegebenen Materials zu einer systematischen Darstellung der pädagogischen Theorie. Ein System der Pädagogik ist

1. die Theorie der Arbeitskraft,
2. die Kritik der Bildung.

Die Theorie der Arbeitskraft entfaltet die einfachen Bestimmungen ihres Gegenstandes seinem inneren Wesen gemäß, und allein durch diesen systematischen Fortgang der Sache selbst ist die Theorie der Arbeitskraft die Kritik der Bildung.

Kritik der Bildung erfaßt sowohl das Bewußtsein wie das Selbstbewußtsein, die Bildungsinhalte wie die Bildungstheorien, was die theoretische Bildung angeht, - als auch die äußeren materiellen Bedingungen, Formen und Zwecke, unter denen sich die praktische Produktion der Arbeitskräfte im Verlauf der Geschichte vollzieht. Dies ist die Kritik der praktischen Bildung, die in die Kritik der Arbeitskraft einer bestimmten Gesellschaftsordnung einmündet. Möglich ist dies nur durch die vollständige theoretische Widerspiegelung des logisch-historischen Entwicklungsganges der Arbeitskraft vom Standpunkt ihrer höchsten Form, der auch theoretisch das umfassendste Arbeitskraft-Konzept entsprechen muß; die systematische Darstellung des ganzen bisherigen Entwicklungsganges der Arbeitskraft ist zugleich die Kritik aller unvollständigen und klassenmäßig beschränkten Arbeitskraft-Konzepte.

Das vollständige Arbeitskraft-Konzept - *die* Theorie der Arbeitskraft - läßt sich nur gewinnen vom historischen Standpunkt² jener Klasse, deren ökonomische Basis die Arbeitskraft selbst ist, und sonst nichts. Diese Klasse ist das moderne Proletariat.

c) Der Weg

Der Weg, der zur Erreichung des skizzierten Zieles beschritten werden muß, führt zunächst in jenes verschlungene Materialdickicht, durch das alle Wissenschaften in ihrem theoretisch unreifen Anfangsstadium gekennzeichnet sind. Diese Verfassung oder Formation einer Wissenschaft hat Marx ihre Forschungsweise genannt, worin

² Jede konkrete wissenschaftliche Arbeit findet auf der Grundlage eines bestimmten Weltbildes statt, das ihre übergreifende Orientierung ist. Umgekehrt präzisiert die wissenschaftliche Arbeit ihre weitanschauliche Grundlage. Da vielen bürgerlichen Wissenschaftlern ihre Weltanschauung selber zu schäbig geworden ist, versuchen sie sich mit dem Postulat ideologiefreier Wissenschaft am eignen Schopfe aus dem ideologischen Sumpf der Bourgeoisie zu ziehen.

es nötig sei, "den Stoff sich im Detail anzueignen, seine verschiedenen Entwicklungsformen zu analysieren und deren innres Band aufzuspüren" (MEW 23.27). Erst nachdem dies vollbracht, könne "die wirkliche Bewegung entsprechend dargestellt werden"; diese systematische Form der wissenschaftlichen Theorie nennt Marx die Darstellungsweise³ einer Wissenschaft. Das Ziel, dem diese Arbeit dient, ist also die Darstellungsweise der Erziehungswissenschaft; die Arbeit selbst ist der Weg zu diesem Ziel, somit die Forschungsweise.

Die Forschungsweise einer wissenschaftlichen Disziplin, alldieweil sie deren anfängliche und unentwickeltste Formation ist, findet als Arbeitsgegenstand ein Erfahrungs- und Reflexionsmaterial vor, das in der Regel mit einem ziemlich ausgereiften kategorialen Instrumentarium bearbeitet wird, welches Endresultat der Wissenschaftsentwicklung einer anderen Disziplin ist. In unserem Falle ist dies die Kategorie der Arbeitskraft als Naturalform oder Gebrauchswert, die als Produkt der Darstellungsweise der politischen Ökonomie im "Kapital" von Karl Marx Hauptinstrument in der Analyse des historischen Bildungsdenkens wird. Dieses Hauptinstrument der Untersuchung läßt sich von vornherein in Teilinstrumente zerlegen, um eine differenziertere Bearbeitung des historischen Materials zu ermöglichen. Die Zerlegung des analytischen Hauptinstruments in Teilinstrumente aber ist identisch mit einer Präzisierung der im Thema unserer Arbeit enthaltenen Generalhypothese a priori: 1. Alle pädagogischen und philosophischen Bildungstheorien⁴ sind Theorien über die Arbeitskraft. 2. Arbeitskraft ist das Ensemble jener gesellschaftlich modifizierten Naturkräfte des Menschen, die in der Form von Arbeit verausgabt werden. 3. Arbeit ist zweckgerichtete Umsetzung von Lebenssubstanz in Bewegung oder Lebensäußerung. 4. Zweckgerichtete Umsetzung von Substanz in Bewegung geschieht von einem geistig fixierten und vorweggenommenen Resultat aus, das das Ziel der Bewegung artikuliert und die Ausführung unter seine Kontrolle stellt, selbst also integriertes und führendes Moment dieser Bewegung ist. 5. Das Resultat der vollbrachten Arbeit ist ein doppeltes, ein materielles und ein pädagogisches, es existiert als materieller äußerer Gebrauchsgegenstand wie als bestätigte Idee im Menschen, als zweckmäßig geformte Welt wie als ideelle Ausformung der Substanz der Arbeitskraft; d.h., der Mensch hat durch Arbeit nicht nur seine Welt, sondern auch sein Wesen oder Arbeitsvermögen produziert, er hat die Welt doppelt - in sich und außer sich.

³ Zur weiteren Entwicklung dieser Kategorien und überhaupt der didaktischen Theorie von den Wissenschaftsformationen siehe: R. Oberlercher, Zur Didaktik der politischen Ökonomie, Hamburg ²1973, S.12-23, 36, 48, 49.

⁴ Die moderneren Theorien in der pädagogischen Psychologie über Intelligenz, Kreativität, Leistungstests etc. stellen schon speziellere Untersuchungen zur pädagogischen Materialkunde oder zum Arbeitskraft-Rohmaterial dar und fallen außerhalb dieser allgemeinen Theorie-Geschichte. Sie verdienen eine besondere kritische Aufarbeitung.

d) Die Holzwege⁵

Der Weg, den wir beschrieben haben, wurde in der historischen Pädagogik noch nicht gegangen. Die bislang wirklich eingeschlagenen Wege enden, theoretisch richtungslos, im Unterholz des erziehungsgeschichtlichen Rohmaterials, denn in der Forschungsweise einer Wissenschaft macht sich der Mangel einer theoretisch präzise gefaßten Hypothese sehr schnell als Verlust der wissenschaftlichen Orientierung bemerkbar, worüber die einen sich dadurch hinwegtrösten, daß sie unverdrossen in Richtung der aufgehenden Sonne weitermarschieren, die anderen dort, wo sie steckengeblieben sind, es sich mit Gottvertrauen gemütlich einrichten.

Den Holzweg der ersten Art beschreitet die in der DDR erschienene "Geschichte der Erziehung" (Berlin ⁹1969), im deutschen Sprachraum das umfassendste und abgewogenste einschlägige Werk. In der Einleitung wird zuerst die Erziehungsgeschichte als Qualifikationsmittel der Lehrerbildung hervorgehoben, somit ihre pädagogische Funktion, nicht ihre theoretische. Überdeutliches Indiz für nichtvorhandene theoretische Abgeklärtheit sind die herzerfrischenden Linksradikalismen; die "Geschichte der Erziehung" redet z.B. im ersten Teil der Einleitung vom "klerikal-faschistischen westdeutschen Obrigkeitsstaat" (20).

Im zweiten Teil der Einleitung wird betont, der dialektische und historische Materialismus sei "Grundlage der Forschung und Darstellung der Geschichte der Erziehung" (20). Der Historiker der Pädagogik, der auf dieser Grundlage stehe, soll nun wie folgt verfahren: "Er fragt, wer etwas fordert, errichtet oder bekämpft und für wen das geschieht, in welchem Zeitraum und in welchem Umfang und mit welcher Begründung. Erst wenn er diese Fragen gründlich beantwortet, wird er zur richtigen Einschätzung einer pädagogischen Erscheinung gelangen." (21) - Eine soziale und politische Einschätzung des klassenmäßigen Charakters der pädagogischen Erscheinungen vom Standpunkt der Arbeiterklasse wird zu seiner Pflicht erklärt, also eine bildungspolitische Analyse, keine wissenschaftliche. Die wissenschaftliche Analyse pädagogischer Erscheinungen aber besteht in nichts weiter als in der systematischen Ableitung ihrer Notwendigkeit aus ihrem Wesen, wohingegen die politische Analyse auf die Bestimmung des Kräfteverhältnisses einander widerstreitender Klassen und Fraktionen in der praktischen geschichtlichen Auseinandersetzung geht. Dabei kann natürlich die politische Analyse sich der Resultate der wissenschaftlichen - den allgemeinen Bewegungsgesetzen der pädagogischen Produktion -

⁵ Empfindsame Leser, die Polemik schlecht vertragen, mögen diesen letzten Teil der Einleitung überschlagen. Es wird darin lediglich illustriert, wie andere Historiker der Erziehungstheorien den dargestellten Vorbegriff vom Gegenstand der Pädagogik *nicht* haben. Sie müssen sich daher auf Nacherzählungen historischer Erziehungsgedanken beschränken und bleiben unfähig zu deren Analyse.

als Untersuchungsmittel bedienen, ohne dadurch etwas anderes als eine politische, das aktuelle Kräfteverhältnis untersuchende Analyse zu werden.

Den Holzweg der zweiten Art beschreiten, mehr oder weniger unverblümt, die bürgerlichen Erziehungsgeschichten.

Die katholische Weltanschauungspädagogik von Otto Willmann (Didaktik als Bildungslehre. Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und Geschichte der Bildung, Freiburg i. Br. ⁶1957) liefert eine dualistische Definition von Pädagogik wie von Didaktik, die auf dem Gegensatz des individuellen Bildungserwerbs zum kollektiven Bildungswesen beruht. Die Didaktik, heißt es da, "ist die Lehre vom Bildungserwerb, wie er *auf* Grund und *als* Grund des Bildungswesens von Individuen vollzogen und vermittelt wird; und analog wäre die Pädagogik als die Lehre von der fürsorgenden, auf die sittliche Angleichung der Jugend gerichtete Tätigkeit, wie sie auf Grund und als Grund von und auf Individuen ausgeübt wird, zu bezeichnen " (27). Wenn also Didaktik "Lehre vom Bildungserwerb", ihr Resultat oder Produkt mithin die Bildung selbst ist, bleibt immerhin noch die Frage offen, was denn Bildung sei, und, falls Bildung die zweckgerichtete Formung und Veränderung eines rohen, naturwüchsigen Menschenkindes heißen soll, stellt sich immer noch die Frage, wozu denn durch Bildungserwerb der Mensch gebildet werde, was er nach erfolgter Bildung ist und folglich davor nicht war?! - Katholische und andere idealistische Pädagogen bringen es fertig, auf solche Fragen zu antworten: ein gebildeter Mensch!

Es bleibt noch hinzuzufügen, daß Willmann, wenn er als Gegenstand der Didaktik "lediglich" den erziehenden Unterricht (51) erfaßt, er lediglich den pädagogischen Arbeitsprozeß mit einem seiner Momente, dem pädagogischen Arbeitsmittel., verwechselt, somit den Gegenstand der Didaktik sogar überschätzt. Aber wenigstens überschätzt er ihn nicht nur, sondern schätzt ihn auch relativ realistisch ein als eines der Momente des pädagogischen Arbeitsprozesses, wenn er plötzlich behauptet: "Der Gegenstand der Didaktik ist die *Bildungsarbeit* (63). Nur leider hat er sich hier insofern verschätzt, als er das falsche Moment des Arbeitsprozesses erwischt und die lebendige pädagogische Arbeit mit ihrem Mittel verwechselt hat.

Carl Andrae erklärt zwar in seinem Buch über "Die Entwicklung der Theoretischen Pädagogik" (Leipzig 1911), Erziehung gedeihe nur, "wo die ihr dienenden Maßnahmen aus einem Grundgedanken entspringen und einem Ziele zustreben" (VI), kann aber diesen einen Grundgedanken und das Ziel nicht bündig angeben und verbleibt in Gemeinplätzen. "Da erscheint denn", schreibt Andrae treffend, nur leider nicht als Selbstkritik, "nichts nötiger, als eine sorgfältige Pflege der pädagogischen Theorie, der zusammenhängenden konsequenten Durchführung des Erziehungsgedankens unter Ausnutzung alles dessen, was die Vergangenheit gibt und lehrt." (VI) - Weder wird irgendwo der *Gedanke* deutlich, der hinter dem Wort *Erziehung* steckt, noch das erziehungstheoretische Erbe der Vergangenheit angetreten, was schon

daran zu erkennen ist, daß Diesterweg, der Ricardo der Pädagogik, übergangen wird.

Eindeutig und geradlinig als Ideengeschichte wird die Geschichte der Pädagogik von Friedrich Paulsen in seiner "Geschichte des gelehrten Unterrichts" (Leipzig ³1912) aufgefaßt: als Überschwemmung der europäischen Völker mit antiker Geisteskultur in "drei großen Flutwellen" (1) in der Christianisierung der germanischen Völker, in der Renaissance (dem "italienisch-römischen Humanismus") und im "deutsch-griechischen" (2) Neuhumanismus, der zum Ausgang des 18. Jahrhunderts, also in der intellektuellen Klassik oder geistigen Revolutionsperiode des deutschen Bürgertums seinen Höhepunkt erreichte. Wo derart von Anfang an ungebrochene Geistesgeschichte getrieben wird, kann die Frage nach Gegenstand und Resultat der pädagogischen Arbeit erst gar nicht aufkommen, geschweige denn rational beantwortet werden. Die Betrachtung bloßer Geistesbewegungen und Institutionen bleibt notwendigerweise auf einer ganz praktisch-bornierten Ebene historischer Erscheinungen stecken. Das Beste, was eine derartige ideen- und institutionsgeschichtliche Darstellung leisten kann, ist, die vor allem noch ihrer Überbauphänomene wertfrei, und das heißt Selbstbewertung, zu schildern und keine moralischen Bewertungsmaßstäbe von außen an sie heranzutragen. Paulsen leistet dies, was sich insbesondere an seiner Apologie der Scholastik gegen die humanistische Kritik zeigt.

Ein relativ rationelles Herangehen an die Geschichte der Erziehung zeigt sich auf Grund der soziologisierenden Sichtweise bei Paul Barth (Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig ⁶1925). Wie er die Gesellschaft organologisch auffaßt, so die Erziehung als eine der Funktionen, die der Gesellschaft als Organismus zukämen, nämlich die "Fähigkeit der Fortpflanzung" (4). Er definiert: "Die Erziehung ist die Fortpflanzung der Gesellschaft." (6)⁶ in der gleichen organologischen Weise grenzt er den angeblichen Gegenstand der Erziehungswissenschaft innerhalb der Gesellschaftswissenschaft im allgemeinen ab: Es sei offenbar, meint Paul Barth, daß, "wenn die Erziehung eine Funktion der Gesellschaft ist - wie die physische Fortpflanzung eine Funktion des physischen Organismus - so ist die Wissenschaft der Erziehung nicht möglich ohne eine Wissenschaft der Gesellschaft" (6-7).

Die Gesellschaft definiert Barth als "geistigen Willensorganismus" (6). Für das Wesen des Menschen hält er den Willen (8), also die Betätigung der Willenskraft, eine der Komponenten der Arbeitskraft. Wesentliche Tätigkeit jeder Gesellschaft sei der gemeinsame Daseinskampf. "Der Mensch ist also Mitglied der Gesellschaft als Da-

⁶ Diese Definition der Erziehung wird von H.J. Rechtmann, Geschichte der Erziehung, Nürnberg ²1951, S. 12, abgeschrieben. Bleibt noch zu bemerken, daß Barth diese Fortpflanzung selbstverständlich geistig meint.

seinskämpfer, d.h. durch seinen Willen. Dieser ist die Kraft, die in der Gesellschaft mit anderen, gleichartigen Kräften verbunden ist..." (8-9). Barth merkt dazu noch an, daß "jeder durch seinen Willen eine Kraft und durch seine Kraft ein Wille ist" (9). Dieser Dualismus von Willen und Kraft bedeutet eine Aufweichung des Begriffs von menschlicher Kraft, den bereits die bürgerliche Philosophie in ihrer klassischen Periode entwickelte, z.B. bei Spinoza, auf den sich Barth beruft, der aber nicht nur, wie Barth behauptet, alles einem verwaschenen Selbsterhaltungswillen untergeordnet, sondern ein ethisches System konstruiert hat, dessen Kriterium für gut und schlecht die Vermehrung oder Verminderung menschlicher Kräfte ist, in denen er zudem - was Barth unterläßt - die speziell gesellschaftlichen Komponenten sauber von den allgemein natürlichen abhebt.

Barth versteht den Gegenstand der Erziehungswissenschaft - trotz Anknüpfung an den Kraftbegriff - so wenig wie den pädagogischen Kern der klassischen bürgerlichen Staatstheorien; das zeigt sich daran, daß er Hobbes und Rousseau aufgrund von Vergleichen des Staates mit dem menschlichen Körper bzw. einer natürlichen Person zu den Stammvätern einer biologischen Soziologie rechnet. Bei den Klassikern haben diese Analogien aber nicht, wie bei den spätbürgerlichen Epigonen, dekorative, sondern theoretische Funktion: der Vergleich des Staates mit einer individuellen Arbeitskraft soll gerade das kategorial noch nicht exakt faßbare Wesen des Staates als einer politischmilitärischen Gesamtarbeitskraft umschreiben.

Nun hat die Reproduktion der gesellschaftlichen Gesamtarbeitskraft zweifellos etwas mit "Fortpflanzung" zu tun; als Definition der Erziehung überhaupt verkommt sie aber zur organologischen Phrase. Barth zerlegt seine "Erziehung als Fortpflanzung der Gesellschaft" noch in zwei Teilakte: "1. den sozialen *Willen*, wie er von der Sitte und von Ideen... beherrscht ist, 2. das *Wissen* der alten Generation, aus dem... Ideen und Technik hervorgehen, das also durch Ideen auf den Willen einwirkt. Das erste ist Erziehung im engeren Sinne, das zweite der Unterricht." (49) - Philosophisch scheint diese Position auf die Schopenhauersche Reduktion der Welt auf Wille und Vorstellung hinauszulaufen. Übrigens ist die Art und Weise, wie Paul Barth in den beiden theoretischen Einleitungskapiteln mit den bürgerlichen Klassikern umgeht, einer wegen ihrer Plumpheten berüchtigten Konversationstechnik nachempfunden: dem name-dropping. Einsicht in die durch diese Namen markierte innere Genese der pädagogischen Theorie sucht man vergebens.

So viel man gegen Paul Barth einwenden kann, - seine organologische Definition der Erziehung steht immer noch haushoch über jenen rein pädagogischen Erziehungsgeschichten, wie etwa derjenigen, die von den Driesch/Esterhues verfaßt haben (Geschichte der Erziehung und Bildung, Bd. 1, Paderborn 1951), die mit folgendem Satz beginnt: "Wir beginnen unsere Wanderung durch die Geschichte der Erziehung und Bildung beim Volk der Griechen." (1) Nachdem die beiden Wander-

vögel derart ihre historischen Startlöcher bezeichnet haben und zugleich unmißverständlich zu erkennen geben, daß sie ihre Großtat nicht mit dem Kopf, sondern mit den Füßen zu vollbringen gedenken, stellen sie sich umgehend die gewichtige Frage: "Warum?", und geben, nachdem ein Gedankenstrich den stattgehabten geistigen Arbeitsprozeß signalisiert hat, die erschöpfende Antwort: "Das Wort Pädagogik ist griechischen Ursprungs..." (15).

Josef Dolchs "Lehrplan des Abendlandes - Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte" (Ratingen 1959) gibt Anlaß, sich zu fragen: Was ist ein Lehrplan, und welchen Gegenstand hat folglich seine Geschichtsschreibung? - Grundsätzlich zerfällt das mit dem Terminus "Lehrplan" gemeinte pädagogische Syndrom - wissenschaftlich betrachtet - in zwei Komplexe: die Beschreibung pädagogischer Produktionsprozesse und den ideellen Entwurf des pädagogischen Produkts, die gewünschte Arbeitskraft. Die Geschichte des Lehrplans ist somit pädagogische Universalgeschichte als Ideengeschichte; Universalgeschichte, weil sie mit dem Moment anhebt, wo die Arbeitskräfte kein reines Naturprodukt mehr sind, sondern zu ihrer Reproduktion zweckgerichteter oder planmäßiger menschlicher Tätigkeit bedürfen, also pädagogische Arbeit erfordern; Ideengeschichte ist die Lehrplangeschichte der Natur ihres Gegenstandes nach, weil der Lehrplan immer nur eine ideelle Projektion ist, sowohl, was seine Beschreibung des Produkts - der Arbeitskraft oder des "Menschenbildes" - betrifft, als auch seine Normierung des pädagogischen Produktionsprozesses. Letzteres zerfällt hauptsächlich in die Aufzählung der pädagogischen Arbeitsmittel - des didaktischen Instrumentariums oder der Lehrinhalte - und in Anweisungen zu ihrer Handhabung, die Methoden und einzelne Verfahren der lebendigen pädagogischen Arbeit umreißen. Bisweilen enthalten Lehrpläne auch Aussagen über die Beschaffenheit des pädagogischen Arbeitsgegenstandes, die geistigen, körperlichen oder psychischen Eigentümlichkeiten bestimmter Alters- und Entwicklungsstufen, zumeist in Verbindung mit methodischen Hinweisen. Ob der Lehrplan oder die Pädagogik in ihrer ideellen Gestalt sich schon als spezielles Fach verselbständigt hat oder nicht, - immer bildet der Lehrplan, d.h. die Projektion von Gestalt und Erzeugungsprozeß der Arbeitskraft oder des Wesens des Menschen, einen integralen Bestandteil (wenn nicht den Kern) der allgemeinen Kultur, der Weltanschauung und der Philosophie.

Dolch gibt keine genaue Unterscheidung von Natur- und Arbeitsprozessen, wodurch er auch keine exakte Abgrenzung des Phänomens der Planmäßigkeit erreicht, das eben das spezielle Charakteristikum der Arbeitsprozesse ist, ihre besondere Natur, die ihnen neben den allgemeinen Eigenschaften aller Naturprozesse zukommt und sie als besondere Prozesse von ihnen abhebt. Dolchs erster Satz ist gleich ein treffendes Beispiel dafür, wie verschwommen und unfaßbar das Phänomen der Planmäßigkeit bleibt, wenn die elementare Unterscheidung von Natur- und Arbeitspro-

zeß nicht gemacht wird und die spätbürgerliche Vulgärpädagogik ihre theoretische Unfähigkeit, auch nur den Gegenstand ihrer Untersuchung zu bestimmen, mit aufgeblasener Schönrederei zu vernebeln sucht: "Wie menschliches Tun überhaupt", heißt es da, "so erfolgen auch Lehre und Unterricht nicht von Anfang an und überall in planmäßiger Weise. Planung ist erst eine hochentwickelte Stufe menschlicher Seelen- und Geistestätigkeit, ein Zusammenwirken besonders von Kenntnissen und Einsicht, Gefühl, Wille und nicht zuletzt auch Phantasie, eine charakteristische Leistung der reinen Personenschicht." (13) Den Lehrplan definiert Dolch schließlich als "die Auswahl und Anordnung von Lehrgütern für einen bestimmten, meist etwas umfassenderen Lehrzweck" (13), faßt ihn somit als Aufzählung pädagogischer Arbeitsmittel, bloß als didaktische Inventarliste.

Die Tatsache, daß Begriff und Realität jedes Lehrplans an der Unterscheidung pädagogischer Natur- und Arbeitsprozesse hängt, setzt sich bei Dolch auf naturwüchsige Weise durch, eben weil ihm exakte Begriffe fehlen; er unterscheidet "erzieherisch wirksames Geschehen" und "erzieherisch gemeintes Handeln" (13), also Natur und Arbeit im Produktionsprozeß der Arbeitskraft. Aber diese Unterscheidung eignet sich nur mehr oder weniger zwangsläufig zu Beginn des Dolch-Werkes, aber wird von ihm nicht im eigentlichen Sinne gemacht, d.h. durchgeführt. So nimmt es nicht wunder, daß Dolchs Planvorstellungen planlos bleiben und er sich zu folgender Behauptung versteigt: "Überdies ist durchaus denkbar., daß ein Tun zwar ohne Planbewußtsein vollzogen wird und doch nach einem Plan geschieht, nämlich nicht des Täters Plan, sondern eines anderen menschlichen oder göttlichen Bewußtseins." (13) Kurz darauf landet Dolch beim biologistischen Planbegriff.

Dolch weiß natürlich nicht, was Gegenstand und Resultat der pädagogischen Produktionsprozesse und somit eigentlicher Inhalt und Zweck der Lehrpläne ist, aber er umschreibt es in der Art von seinesgleichen: im "Menschenbild" einer Kulturepoche erblickt er das "Zielbild der Erziehung" (15). Dolch weiß, daß ihm das richtige Wort zur Bezeichnung des Gegenstandes der Lehrpläne fehlt. Hingegen ahnt er anscheinend nicht, daß ihm mit dem gemeinsamen Wort auch der allgemeine Gedanke fehlt: "Da uns ein entsprechendes gemeinsames Wort für dieses Menschenbild und Zielbild der Erziehung fehlt, gebrauchen wir dafür jetzt vielfach das griechische Arete, das die einem Lebewesen wesensmäßige, eigentümliche Tüchtigkeit, eine Tauglichkeit, Trefflichkeit, Leistungsfähigkeit, Werthaftigkeit und Güte und noch die verschiedensten Tugenden bezeichnet. In einer solchen Arete, ob nun in einer griechischen, römischen oder germanischen, und der Erziehung zu ihr haben wir den Wurzelgrund für alle spätere Entfaltung der abendländischen Erziehung und damit auch ihres Lehrplanes. Die Arete ist ein Zielbild und sagt noch nichts über den Weg, wie man ihrer teilhaftig wird." (15)

Das Erheiternde an Dolch ist, daß er selbst mit dem Ideologem der Arete unmittelbar auf deren materielle Substrate - auf Tüchtigkeit, Leistungsfähigkeit etc. als Komponenten der Arbeitskraft - stößt, ohne daß ihm das zum Anlaß kategorial exakten Denkens wurde. Selbst wenn er den "Lehrinhalt der altgermanischen Zucht` (16) zusammenstellt und ganz konkrete, materielle Arbeiten beschreibt, wie etwa "Handhabung von Schwert und Schild; Herstellung und Gebrauch von Pfeil und Bogen; Hetzen der Hunde und Werfen des Speeres, wohl auch zur Jagd; Zähmung von Pferden..." (16) beschreibt, durchstößt ihm das nicht den Nebelschleier des begrifflosen Vulgäridealismus.

Mit besonders großem Aufwand an hilflosen Plattitüden leitet Albert Reble⁷ seine "Geschichte der Pädagogik" (Stuttgart 1964) ein. Er deklariert sie als "Zusammenchau", "Augenöffnen", "Erweiterung und Schärfung des pädagogischen Blicks" (11). Nachdem dieser reichliche Gebrauch von Metaphern aus der optischen Sinneswahrnehmung schon auf nichts Gutes - nämlich theoretische Blindheit - schließen läßt, ergeht Reble sich prompt in pompösen, substanzlosen Phrasen über die Notwendigkeit der "Horizonterhellung", des "großen geschichtlichen Zusammenhang(s)" (11), daß "in jedem Falle der Blick aufs Ganze des kulturellen Lebens gerichtet" (13) sein müsse, "Schau der Gesamtkultur" und "Geschichte der Gesamtanlage" (13) zu liefern sei. Die "Geschichte der Pädagogik" soll dem angehenden Lehrer und Erzieher Reble zufolge nicht zur theoretischen Einsicht in das Wesen der Erziehung, also Gegenstand und Ziel der pädagogischen Arbeit, verhelfen, sondern zu einer nebulösen Allgemeinbildung: "Die Geschichte der Pädagogik hat... über den geschichtlichen Abriß der pädagogischen Ideen und Organisationen hinaus zu einem Stück allgemeiner geschichtlicher Bildung zu verhelfen..." (14).

Reble weiß sehr wohl, daß er vom inneren logischen Band in der Geschichte der pädagogischen Theorie absolut nichts begriffen hat. Deshalb will er nur noch die "Stil-einheit" gewisser, nicht exakt abgrenzbarer Epochen zeigen. Reble begreift nicht die innere logische Struktur der historischen Kontroversen in der pädagogischen Theorie, worin insbesondere die neuzeitlichen Theoretiker des revolutionär-aufstrebenden Bürgertums mit einer ungeheuren kollektiven Anstrengung des Gedankens im dramatischen Wechsel mannigfacher dialektisch-bestimmter Negationen den Begriff der Arbeitskraft herausgearbeitet haben, eine Arbeit mehrerer Jahrhunderte, die Karl Marx im "Kapital" zu einem vorläufigen Abschluß gebracht hat, wo er als erster die Kategorie der Arbeitskraft rein faßt und die Paradoxien des Mehrwerts mit ihr löst.

⁷ Es scheint angebracht, einmal darauf hinzuweisen, daß Reble und seinesgleichen in der westdeutschen Nachkriegs-Pädagogik keine Randerscheinungen sind; mit ihren Erziehungsgeschichten wurden ganze Generationen von Lehrern und Lehrerbildnern herangezogen.

Weil Reble aus der Geschichte der Pädagogik nichts ableiten, nichts erklären kann, behauptet er nun, man dürfe dies gar nicht: "Wenn aber eine solche Betrachtung dem Gesamtleben (1) wirklich gerecht werden will, darf sie weder einseitig an der Ideengeschichte noch einseitig an der ökonomisch-soziologischen oder der politischen Entwicklung orientiert sein; sie muß darauf verzichten, die eine Lebenssphäre grundsätzlich von der anderen 'ableiten' zu wollen. Allgemeine, glatte Formeln, die alles an einem Haken aufhängen wollen, sind für das vieldimensionale Geflecht und die vielen wechselseitigen Abhängigkeiten und geschichtlichen Besonderungen des Lebens zu einfach." (14) - So einfach ist das, wenn man sich um theoretische Arbeit drücken will!

In der "Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte" (Bd. 1, Ratingen 1965) von H.M. Elzer treten in der Einleitung, wo man es sich gewöhnlich angelegen sein läßt, den allgemeinen Begriff der Erziehung zu erklären, besonders massiert emotionale Gemeinplätze auf. "Bei der Erziehung handelt es sich immer um Ziele, Zwecke, Sinnverhältnisse, Werte, die es zu verwirklichen und zu erreichen gilt. Erziehung ist ein Geschehnis, sogar ein Tun. Wenn erzogen wird, geschieht etwas gerichtetes, Zielbestimmtes" usw. usf. (cf. S. 19). Selbstredend hat der objektivierende Verstand in dieser schwülen Atmosphäre der "bewegten Begeisterung", des "pädagogischen Eros" und angerührter "pädagogische(r) Seele", worin theoretische Pädagogik als "schauendes Bewußtsein" (20) traktiert wird, nichts zu suchen. Die wissenschaftliche Impotenz seiner Art Geistesgeschichte charakterisiert Elzer sehr treffend und mit unfreiwilliger Komik. "Solche Geschichtsbetrachtung muß notwendigerweise eine persönliche Sache werden. Es ist dies die geschichtlich ungefährlichste Leidenschaft. Sie hat keine politische und polemische Tendenz." (15)

Auch Theodor Ballauff kann nicht sagen, womit es die Pädagogik denn eigentlich zu tun habe (Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 1, Freiburg/München 1969). "Wo aber", fragt er, nachdem er sich erst einmal gründlich davor gefürchtet hat, 'ismushörig' zu sein, "stehen wir selbst in unserem Denken? Im Boden- im Grundlosen?" (13) Er antwortet, nur die "geschichtlichen Selbstbeurteilungen" könnten Boden und Grund einer Geschichte der Pädagogik abgeben, was ja wohl heißt, daß man die historischen Meinungen wörtlich nimmt, und glaubt! Man verdoppelt bloß die Erscheinungsebene der Theoriegeschichte, kopiert ihre Oberfläche, ohne zu ihrer inneren, gesetzmäßigen Bewegung vorzustoßen, ohne eben das von ihren Erscheinungen unterschiedene Wesen bloßzulegen. "Unter diesem Leitgedanken wagen wir", erklärt Ballauff waghalsig, "eine Geschichte der Erziehung in ihrer Theorie zu verfassen." (13)

Ballauffs Opus soll weder Ideengeschichte, Problemgeschichte, Geistesgeschichte noch Kulturgeschichte sein. Vielmehr will er die "Gedankengänge in ihrer Geschichte" verfolgen, und damit niemand in die Illusion verfällt, Ballauff wolle in das

bereits Gedachte noch irgendwelche Denkarbeit investieren, präzisiert er sein Verfahren: "Wir überlassen es den Gedanken selbst, sich auszusprechen und sich auszulegen, als Logos - oder vom Logos her, als nous oder als Pneuma, als Teilhabe am Göttlichen oder als eigene Leistung des Menschlichen, als Gabe oder als Vermögen, als Geist oder als Vorstellung, als ratio, oratio und operatio oder als Kalkül und Aktion. " (14)

Ballauff betont mehrmals, man könne Pädagogik nur aus den jeweils verschiedenen geschichtlichen Selbstverständnissen der Erziehung ableiten; trotzdem betont er, dabei zugleich systematische Pädagogik zu betreiben: "In all dem gehen wir dem Aufbau einer pädagogischen Systematik nach, die geschichtlich zustande kommt und auch für uns heute verbindlich bleibt. Man kann die Pädagogik in ihren Aufgaben, Problemen und Maßen nur historisch herleiten. Denn weder läßt sich a priori ausmachen, was sie sei, da keine Voraussetzung von sich aus als unbezweifelbar zu deduzieren ist und daher auch keine unbezweifelt geblieben ist, noch kann man sie empirisch aufnehmen oder begründen, da wir uns dann unüberprüften Vorverständnissen ausliefern, die selbst Ergebnisse langer geschichtlicher Vorgänge sind." (14)

Dies Zitat ist äußerst aufschlußreich, liefert es doch eine prägnante Charakteristik der metaphysischen Denkweise: Die verschiedenen Vorverständnisse der Pädagogik, die das Resultat einer langen und mühevollen geschichtlichen Entwicklung sind, werden nicht - als Gewonnene wie als Bezweifelte - zu Ausgangspunkten in der Analyse des erziehungsgeschichtlichen Prozesses genommen, sondern mit dem Pauschalverdacht mangelnder kritischer Überprüfung wird das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, und, weil die Vorverständnisse - deren kritische Überprüfung gerade wesentlich zur Arbeit des Theorie-Historikers gehört - nicht überprüft seien, wolle man sich überhaupt nicht an sie "ausliefern".

Seitdem - nach Bewußtwerden der westdeutschen "Bildungskatastrophe" - die alte Immanenzpädagogik und mit ihr die entsprechende Historiographie in Mißkredit geriet, hat sich die Vulgärpädagogik wieder auf die soziologisierende Betrachtungsweise der Erziehungsgeschichte geworfen, so etwa A. Rang (Der politische Pestalozzi, Frankfurt/Main 1967) und auch P.M. Roeder (Erziehung und Gesellschaft, Weinheim-Berlin 1968). Das unbestreitbare Verdienst dieser erziehungsgeschichtlichen Arbeiten besteht darin, daß die theoretischen Ansprüche den theoretischen Leistungen angenähert wurden. Beides ist kaum noch wahrnehmbar. Die Kühnheit Paul Barths, der seinem Werk eine Definition der Erziehung voranstellte, ist bei seinen Nachfolgern undenkbar. Adalbert Rangs Pestalozzibuch ist, wie Adorno richtig vorredet, "am besten zu charakterisieren durch einen darin geübten Verzicht. Der Begriff des Menschenbildes, der seit Jahren in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik grassiert, wird strikt vermieden." (7) Außer auf diese kategoriale Leerstelle

aus der geistesgeschichtlich orientierten Spielart der spätbürgerlichen Vulgärpädagogik verzichtet Rang jedoch überhaupt auf jeden pädagogischen Begriff, er hat keinen Begriff vom Gegenstand der Pädagogik. Roeder dasselbe, d.h. nichts.

Damit soll der kurze Ausflug in die erziehungsgeschichtliche Sekundärliteratur abgebrochen werden. Wir hoffen, dieser Exkurs hat beigetragen, den Geschmack an derartiger Literatur zu vergällen und den geneigten Leser ermuntert, seine Konzentration und Geduld auf die sowohl intensive wie extensive Beschäftigung mit den theoriegeschichtlichen Quellen der Pädagogik zu verwenden. Zu dieser Art theoretisch erneuertem Quellenstudium soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.