

Tröhler, Daniel

Geschichte und Sprache der Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 218-235

urn:nbn:de:0111-opus-47505

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik¹

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag weist die Fruchtbarkeit der methodologischen Impulse aus dem so genannten linguistic turn für die Erziehungswissenschaft nach. Im Zentrum steht dabei die Analyse von „Sprachen“, welche Überzeugungen, Fragestellungen, Argumenten und Forschungsdesigns von Untersuchungen zu Grunde liegen. Am Beispiel der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird auf die basalen Dualismen von Innen und Außen, von Geist und Materie sowie von Einheit und Vielheit verwiesen, welche nicht nur das systematische Denken, sondern auch dazu ‚passende‘ Geschichtskonstruktionen bestimmen. Am Beispiel der Debatte über die Auslandsreisen jugendlicher Männer im 18. Jahrhundert wird sodann ‚archäologisch‘ die dazu alternative, aber bisher verdrängte Sprache des Republikanismus ‚ausgegraben‘, die nicht von ontologischen Dualismen ausgeht, sondern von empirischen Faktoren. Am Schluss wird die These aufgestellt, der amerikanische Pragmatismus sei eine Weiterentwicklung der „Sprache“ des klassischen Republikanismus unter den Bedingungen der Moderne, die sich für eine demokratische Gesellschaft besser eigne als die dualistische „Sprache“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Die Qualität der Theoriebildung in den Kulturwissenschaften hängt von der Qualität der Geschichtsschreibung ab. Diese bestimmt den intellektuellen Horizont, in dem gefragt, geforscht und debattiert wird. Die Qualität der Geschichtsschreibung in den einzelnen Disziplinen wiederum lässt sich anhand der methodologischen Standards der Geschichtswissenschaft evaluieren. Im Falle der Pädagogik ist allerdings an bekannte Vorwürfe beispielsweise Ulrich Herrmanns oder Heinz-Elmar Tenorths zu erinnern, wonach die pädagogische Historiographie sich *nicht* an den methodischen Standards der allgemeinen Geschichtswissenschaft orientiere und deswegen problematische und daher kaum rezipierbare Qualitäten erzeuge.²

Ich möchte im Folgenden eine der heute innerhalb der internationalen Geschichtswissenschaften anerkanntesten Forschungsmethoden auf die Pädagogik anwenden, so wie sie besonders prominent von der so genannten *Cambridge School* vertreten wird, nämlich die Analyse der „Sprache“ einer Disziplin. Die Vorstellung einer „Sprache“ der Pädagogik deutet auf den sprachphilosophischen Hintergrund pädagogischer Theorien und Argumente und bezieht sich weniger auf rhetorische oder linguistische Kategorien wie Metaphern oder Slogans. Nach einer „Sprache“ suchen zielt auf die Analyse grund-

- 1 Überarbeitete Antrittsvorlesung als Privatdozent an der Universität Zürich am 1. Dezember 2003.
- 2 Carlo Ginzburg hat freilich darauf aufmerksam gemacht, dass auch unter den Historikern eine elaborierte Methodendiskussion noch lange keine besseren historischen Studien erzeuge, da nur zu oft methodische Prinzipien zwar breit diskutiert, dann aber nicht in die materialen Untersuchungen einfließen würden (Ginzburg 2001, S. 11). Diese Kritik mag – allerdings mit Ausnahme der Studien der *Cambridge School* (vgl. etwa Tully 1988) – stimmen, vor dem Hintergrund der weitgehend inexistenten Methodendiskussion in der historischen Pädagogik allerdings erscheint sie fast als ein Luxusproblem.

legender normativer Einstellungen, durch welche empirische oder theoretische Sachverhalte überhaupt erst als Probleme erkannt und andere übersehen, Lösungsstrategien schon vorentschieden und denkbare Alternativen zum Vornherein ausgeschlossen werden (vgl. Pocock 1987).

Als Exempel habe ich die dominante Strömung der deutschen Pädagogik im 20. Jahrhundert, die geisteswissenschaftliche Pädagogik, gewählt. An ihr möchte ich zunächst zeigen, wie historisch geronnene „Sprachen“ die Theoriebildung der Pädagogik und teilweise auch die Fragestellungen empirischer Forschung in dem Sinne vorbestimmen, als Alternativen dazu unsichtbar bleiben. Eine solche verdeckte Alternative stelle ich im zweiten Teil anhand des Republikanismus vor, der sich im Wesentlichen in der Schweiz und den Vereinigten Staaten etabliert hat und der, wie gezeigt werden soll, gerade in der amerikanischen Diskussion maßgeblich die Frage nach Demokratie begünstigt hat. Der Sinn dieser Ausführungen liegt im Plädoyer für die Internationalisierung der Forschung, die als ein sinnvoller Weg dargestellt wird, die nationalistischen Ursprünge der Pädagogik im 19. Jahrhundert zu überwinden und damit zur Qualität der Theoriearbeit beizutragen.

1. Sprache, Geschichte und Pädagogik in Deutschland

Die „Geschichte der Pädagogik“ etablierte sich um die Mitte des 19. Jahrhunderts zuerst in Deutschland und diffundierte kurze Zeit später in die westliche Welt. Verfolgt man diese deutsche Geschichtsschreibung seit ihren ersten Anfängen, so zeigt sich eine bemerkenswerte Stabilität bis zum heutigen Tag, die ich auf die den meisten deutschen pädagogischen Autoren gemeinsame Sprache zurückführe. Die Analyse dieser „Geschichten der Pädagogik“ kristallisiert vier Merkmale heraus. Erstens sind sie pädagogischer und nicht wissenschaftlicher Natur, weil sie primär zum Zwecke moralischer Läuterung für die Lehrerbildung verfasst wurden. Der unvergleichliche Boom pädagogischer Geschichtslehrmittel nach der Reichsgründung 1871³ verweist auf das zweite, das nationalistische Merkmal. Die Geschichtsschreibungen verzichteten, und zwar weitgehend bis heute, für die Zeit nach Rousseau auf nicht-deutsche Autorinnen und Autoren, mit der Ausnahme von Pestalozzi, der aber spätestens seit Fichte (1809) als deutscher

- 3 Es wurden innerhalb von nur zwei Jahren gleich vier verschiedene Geschichten der Pädagogik für die Lehrerbildung, die insgesamt fünfzig Auflagen erzielten, veröffentlicht: 1871 von Friedrich Dittes: *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für dt. Volksschullehrer*, die bis 1903 elfmal neu aufgelegt wurde und 1879 erst noch in französischer Sprache erschien; 1872 von Lorenz Kellner: *Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes mit verwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen*, die bis 1899 elfmal neu aufgelegt wurde; 1873 von Joseph Kehrein: *Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für Zöglinge der Lehrerseminare und zur Vorbereitung auf die Allg. Bestimmungen angeordneten Prüfungen*, bis 1922 sechzehn mal neu aufgelegt; und im selben Jahr 1873 der absolute Bestseller unter den Geschichtsschreibungen, die *Geschichte der Pädagogik, in Vorbildern und Bildern* von August Schorn, die 1922 zum zweiunddreißigsten Mal neu aufgelegt wurde.

Pädagoge in der Tradition Luthers galt. Der Hinweis auf Fichte deutet auf das dritte Merkmal, nämlich auf die fast ausschließliche Orientierung am deutschen Idealismus bzw. der deutschen Philosophie um und nach 1800. Und diese wiederum – das ist das vierte Merkmal – ist weit gehend dem lutherischen Protestantismus verpflichtet, was die pädagogische Historiographie zur Bevorzugung protestantischer Autoren sowie der besonderen Emphase der evangelisch gedeuteten Innerlichkeit führte. Katholische Autoren werden in der Regel marginalisiert und reformierte Pädagogen lutherisch umgedeutet.

Dieses deutsche Muster pädagogischer Geschichtsschreibung stieß in den westlichen Ländern auf breite Akzeptanz, bis um 1900 drei zusammenhängende Entwicklungen die nationalen Emanzipationen ermöglichten, nämlich die institutionelle Ausdifferenzierung der einzelnen nationalen Schulsysteme, die Professionalisierung der Lehrerbildung sowie die Etablierung pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten.⁴

Die Doktrin, die in der Folge die deutsche Diskussion mindestens in den ersten zwei Dritteln des 20. Jahrhundert mehrheitlich prägte, die so genannte geisteswissenschaftliche Pädagogik, wurde maßgeblich in der Zeit der Weimarer Republik entwickelt.⁵ Gegenüber der Pädagogik des 19. Jahrhunderts erscheint sie noch nationalistischer, orientiert an den so genannten „Ideen von 1914“, einem geflügelten Wort unter den deutschen Intellektuellen zu Beginn des Ersten Weltkrieges (vgl. Lübke 1963). Der Begriff der „Idee“ ist nicht zufälligerweise platonisch, und nach Meinung der Gelehrten manifestierte sich dieselbe nur in Deutschland und legte den Deutschen ihre weltgeschichtliche Mission auf. Nur den Deutschen wurde attestiert, die „Seele der Menschheit“ zu sein (Eucken 1914, S. 23), eine Sendungsaufgabe zu haben im „sicheren Gefühl, das Gottesvolk zu sein“ (Sombart 1914, S. 143). Die absolute Gewissheit, den Ersten Weltkrieg als „Kreuzzug im Dienste des Weltgeistes bis zu Ende fechten“ zu müssen, wird, wie der Nationalökonom Johann Plenge 1915 bekräftigte, religiös untermauert: „Gott will es. Uns und der Welt zum Heile!“ (Plenge 1915, S. 190; S. 198; S. 200 [im Original teilweise gesperrt]).

- 4 Die reformpädagogische Bewegung, die als internationales Phänomen wahrgenommen wurde, verstärkte paradoxerweise genau den Vorgang nationaler Emanzipation, und trotz ihrer Kritik an den Ausdifferenzierungs- und Professionalisierungsprozessen vermochte sie in erster Linie nur die pädagogische Semantik zu prägen. Nach 1900 entwickelten sich vor dem Hintergrund der institutionellen Entwicklungen und der reformpädagogischen Provokationen die modernen Erziehungswissenschaften, die sich national unterschiedlich ausgestalteten und sich verschieden stark ausgeprägt der internationalen Diskussion stellten. Stehen etwa Genf oder Chicago für eine aktive internationale Rezeption, so verebten in Deutschland internationale Forschungen spätestens mit der Marokko-Krise 1905.
- 5 Die Feststellung der Diskurs-Dominanz geisteswissenschaftlicher Pädagogik im Deutschland des 20. Jahrhunderts verkennt gerade nicht die Existenz von Alternativen. Historisch gesehen ist von Interesse, warum und wie eine besondere ‚Schule‘ gegenüber anderen dominant werden kann. Die Frage, inwieweit die geisteswissenschaftliche Pädagogik bzw. ihre Sprache auch nach dem in den 1960er-Jahren propagierten „Ausgang ihrer Epoche“ (Dahmer/Klafki 1968) als „dominant“ bezeichnet werden kann, müsste eine noch zu schreibende „Geschichte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ beantworten.

Zwar war die Semantik in der Weimarer Republik wesentlich weniger martialisch als diejenige während des Ersten Weltkrieges, aber die *Referenzautoren* und damit die Denkmodi blieben dieselben, und zwar sowohl im Studium als auch in den Qualifikationsarbeiten für Lehrstühle an den Hochschulen. Dieser Zirkel, der sich aus der sprachlichen Homogenität von Texten in Ausbildung *und* Qualifikation ergibt – in der Regel wird das gelehrt, was man selber gelernt hat –, zementierte die Sprache der deutschen Pädagogik nachhaltig. Während der Weimarer Republik orientierte sich die pädagogische Geschichtsschreibung für die Zeit vor 1800 besonders an Herder, nach 1800 an Fichte und in der damaligen Gegenwart am Nobelpreisträger Rudolf Eucken. Alle drei hatten, zumindest in der Interpretation der Gelehrten der Weimarer Republik, auf die zwei entscheidenden Elemente deutscher Vorrangstellung hingewiesen: auf die deutsche Sprache als einzige natürliche Sprache und auf das lutherische Prinzip der Innerlichkeit. Beide determinierten die Konstruktion der Geschichtsschreibung sowie die pädagogischen Theorieentwürfe, die sich dergestalt gegenseitig argumentativ bestärkten.

2. Geschichtskonstruktion und Theoriebildung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Herman Nohls Bestseller *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1935), der bis heute regelmäßig neu aufgelegt und im Studium verwendet wird und gemäß der Umfrage unter den Mitgliedern der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ aus dem Jahr 2000 zu den wichtigsten pädagogischen Publikationen des 20. Jahrhunderts gehört (Horn/Ritzi 2001), ist ein besonders anschauliches Beispiel für die doktrinäre Verschränkung von Geschichte und Theorie. Bekanntlich handelt es sich bei dieser Publikation um keine Monographie, sondern um eine Kompilation zweier verschiedener Aufsätze, die Nohl schon 1933 im *Handbuch der Pädagogik* publiziert hatte, wobei der eine historisch ausgerichtet war, der andere systematisch.⁶

Der systematische Aufsatz *Theorie der Bildung* erschien als allererstes Stichwort und hatte damit programmatischen Charakter für das gesamte *Handbuch*, das sich als weit gehende Kodifizierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erweisen sollte. Der historische Aufsatz *Die pädagogische Bewegung in Deutschland* war das letzte Teilkapitel des zweiten Stichworts, das der *Geschichte der Bildung und ihrer Theorie* diente und von mehreren Autoren verfasst worden war. Bemerkenswert ist, dass das erste Teilkapitel dieser Geschichtsschreibung aus der Feder Friedrich Naumanns nicht etwa mit den Griechen oder Römern einsetzt, sondern mit einem sehr langen Exkurs unter dem Titel *Germanische Art: Der historische Artikel des Handbuchs der Pädagogik* setzt folglich mit weitläufigen Erläuterungen zum „germanischen Wesen“ ein und endet mit einer Analy-

6 Es geht hier nicht um eine schon öfters geleistete historisch-argumentative Rekonstruktion der geisteswissenschaftlichen Selbst-Konstruktion, sondern um die Analyse der hinter den Argumenten stehenden „Sprache“, die als prinzipiell dualistisch und national identifiziert wird.

se der pädagogischen Reformströmungen in Deutschland nach 1900. Der Mittelteil behandelt schwerpunktmäßig ab 1520 die protestantische Pädagogik, und von der Aufklärung an werden mit Ausnahme von Rousseau und Pestalozzi überhaupt keine Ausländer mehr erwähnt.

Diese nationale Engführung war von Herman Nohl schon vor dem Ersten Weltkrieg gerade auch im Umfeld Rudolf Euckens – bei dem sich Nohl habilitiert hatte – vorbereitet und im Anschluss daran bildungsphilosophisch zugespitzt worden. Bereits in seinem ersten Jahr als Privatdozent in Jena (1908/09) hatte Nohl über die so genannte „Deutsche Bewegung“ gelesen, die er auf die Zeitspanne zwischen 1770 (Herder) und 1830 („grosse Systeme“) festgelegt hatte und in welcher er die „Entstehung der neuen Lebensverfassung“ erkennen wollte. Im ersten Sommersemester als Ordinarius in Göttingen (1921) begann Nohl dann ein zweistündiges Kolleg zum Thema „Die Deutsche Bewegung, mit besonderer Berücksichtigung ihres Bildungsgehaltes“ zu lesen, das er später immer wieder hielt, auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg (Bollnow/Rodi 1970, S. 8f.). Hier wird die bildungsphilosophische Bedeutung der aufklärungsfeindlichen, romantischen und idealistischen Denker Deutschlands im besonderen Masse hervorgehoben, dagegen werden sämtliche divergierenden Ansätze verschwiegen, weil es Nohl um *den* Bildungsgedanken ging. Das war auch wegleitend für den historischen Artikel im besagten *Handbuch der Pädagogik*, in welchem es nicht um die Rekonstruktion oder wenigstens Darstellung der verschiedenen Theorien ging, sondern um die Genese *der* Theorie, die Nohl im ersten Aufsatz –*Theorie der Bildung*– bereits erläutert hatte.

Die Bündelung verschiedener Strömungen zu *der* Entwicklung des *einen* Gedankens von Bildung entstammte nicht der Unkenntnis divergierender Konzepte wie etwa jener der Anarchisten oder Sozialisten oder der Erziehungstheorien der Psychoanalytiker in Deutschland oder den französischen Diskussionen oder dem amerikanischen Pragmatismus, sondern der Ablehnung derselben, weil diese dem deutschen Ideal der Bildung widersprachen. Umgekehrt stützte Nohl seinen eigenen theoretischen Beitrag, die *Theorie der Bildung*, mit historischen Argumenten, die exakt dem doktrinär gebündelten und gesäuberten Korpus der Geschichte der Pädagogik entsprachen: Die Reduktion der Geschichte diente der Theoriebildung und umgekehrt – ein Vorgehen, das dann „historisch-systematisch“ genannt wurde. Diese doppelte Konstruktion war möglich aufgrund der ihr zugrunde liegenden „Sprache“, die im Wesentlichen auf drei Dualismen baute:

- Einheit – Pluralität/Vielheit
- Innen – Außen
- Geist – Empirie

Diese Dualismen waren nicht nur formaler Art, sondern inhaltlich bestimmt und hierarchisch entschieden

- Einheit = deutsche Nation > Pluralität/Vielheit = westliche Welt
- Innen = evangelisch > Außen = katholisch, reformiert oder atheistisch
- Geist = idealistisch > Realität = materialistisch

Dieses dualistische Denkschema der Pädagogik entsprach dem *Mainstream* der Gelehrten Deutschlands in jener Zeit, die dieselbe „Sprache“ teilten und so gemeinsam den intellektuellen Horizont definierten, bestärkten und gegenüber Alternativen abschotteten. Wohl niemand hat dieses Denkmuster konzier in einen einzigen Satz gegossen als der Dichter Thomas Mann, der in seinen *Betrachtungen eines Unpolitischen* das Deutschtum mit einer geistig-apolitischen Haltung gleichsetzte: „Der Unterschied von Geist und Politik enthält den von Kultur und Zivilisation, von Seele und Gesellschaft, von Freiheit und Stimmrecht, von Kunst und Literatur; und Deutschtum, das ist Kultur, Seele, Freiheit, Kunst und *nicht* Zivilisation, Gesellschaft, Stimmrecht, Literatur“ (Mann [1918] 1993, S. 23; vgl. auch S. 160ff.; S. 240; S. 248). Demokratie wird mit Materialismus bzw. Kapitalismus identifiziert (S. 233; S. 346), und mit dem Hinweis, dass Politik insgesamt undeutsch oder gar „deutschfeindlich“ sei, werden alle drei abgelehnt (S. 21f.; S. 29; S. 256; S. 268). Demokratie stehe, so Mann, im Gegensatz zum Christentum und bedeute einen „Verrat am Kreuz“ (S. 419). Sie wird als reines Kampffeld der „wirtschaftlichen Interessenverbände“ sowie der „Parteiorganisationen“ gedeutet und erscheint so als bloßer Ausdruck eines Strebens „nach Macht“ – dem Erlösungsvisionen entgegengesetzt werden (Spranger 1918, S. 49). Denn einem solchen Staat, so Spranger, könnten die Einwohner nie vertrauen, sodass folgerichtig Diktaturen wie in Russland und Italien entstehen müssten. Im Unterschied zur proletarischen Diktatur unterstützt Spranger jedoch ausdrücklich die italienische Diktatur Mussolinis, weil diese eine „Art von Erlöser“ an ihrer Spitze habe – denn: „Wer die große Staatsidee hat, der echte Führer, soll herrschen. Auf die Idee also kommt alles an“ (Spranger 1926–1927/1928, S. 30ff.).

Die fast durchwegs vorhandene und teilweise auch zelebrierte Demokratieskepsis der Gelehrten sah die Konstruktion zweier idealer Totalitäten vor, die Volksgemeinschaft und die innere Persönlichkeit. Diese zwei Totalitäten schlossen aber genau *die* Dimension aus, in der reale Erziehung stattfindet (vgl. Tröhler 2003). Geisteswissenschaftliche Pädagogik handelte nicht von der lernenden Aneignung durch Erfahrung oder Kommunikation, sie reflektierte nicht die dauernde Rekonstruktion von Wissen durch neues Wissen, sie baute nicht auf empirische Fakten, sondern auf das, was in der deutschen Tradition seit dem späten 18. Jahrhundert und bis heute „Bildung“ heißt (vgl. Horlacher 2004). „Bildung“ repräsentiert nach Nohl nicht Vielfalt und Kontingenz von Wissen, sondern „einheitliches Leben“, „die innere Form und geistige Haltung der Seele“, das „totale höhere Leben im Individuum gegenüber allen Trennungen der Kultur“ (Nohl 1933, S. 21; S. 27).

Was Nohl mit Trennung der Kultur meint, war das demokratische Prinzip der Pluralität, die vor dem Traum einer einheitlichen, totalen Volkskultur als deviant erscheinen *musste*. So wie Thomas Mann Demokratie als „Verrat am Kreuz“ titulierte hatte, erschienen den Pädagogen die demokratisch-gesellschaftlichen Institutionen als diabolisch. Erich Weniger schreibt 1929: „Die Mächte des Lebens wollen in der Jugend die Nachfolge, die Diener und Amtsträger, sie wollen den Menschen mit Haut und Haaren“ (Weniger [1929] 1952, S. 82). Gegenüber einer so interpretierten Welt musste die Pädagogik sich selber eine Rolle zuschreiben, die – ebenfalls religiös formuliert – Erlösungscharakter hatte.

Dazu musste der Pädagogik eine autonome gesellschaftliche Sphäre zuerkannt werden. Diese „pädagogische Autonomie“ wurde nicht empirisch, sondern platonisch begründet, indem Herman Nohl jedem so genannten „Kulturgebiet“ eine „eigene Idee“ zuerkannte.⁷ Gemäß der lutherischen Dualisierung von gut und böse, d.h. von innen und außen, erschienen dann Staat, Politik, Wirtschaft oder die politischen Parteien als bloß äußere, d.h. ‚böse‘ Mächte, die sich nicht nur gegenseitig bekämpften, sondern auch die jungen Menschen für ihre unmoralischen Zwecke instrumentalisieren wollten. Gegen den „grausamen Kampf dieser Mächte und Weltanschauungen“ sollte die Autonomie der Pädagogik dem Zwecke der Bildung dienen, der „Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens“ (Nohl 1933, S. 15ff.). Als einzige Referenzgröße der autonomen Pädagogik galt dabei die Volksgemeinschaft. Nohls Mitstreiter Wilhelm Flitner sprach in diesem Zusammenhang von einer „höheren Welt der Ganzheit“, die durch das „wahre Volk“ repräsentiert werde. Jenseits der demokratischen Pluralität – die stets als Zerrissenheit oder Streit gedeutet wurde – existiere für den Erzieher nur eine einzige höhere Instanz, an die er sich anlehnen müsse, nämlich „die echte Gemeinschaft“. Diese wird ausdrücklich als „das wirkliche Volk“ bezeichnet, im pietistischen Jargon gar als „die unsichtbare Kirche, die echte Gemeinschaft konkret“ (Flitner [1928] 1989, S. 244).

Nicht Öffentlichkeit oder Gesellschaft lagen im Zentrum der Sorge der Gelehrten, sondern die Nation als Volksgemeinschaft, die als Manifestation Gottes betrachtet wurde. „Zum lebendigen Kleide der Gottheit gehört in unserer Zeit auch die nationale Individualität“ (Spranger 1926-1927/1928, S. 68). Damit verengte sich das semantische Feld, in welchem fortan Pluralität, Aushandeln oder Erfahrung keinen Stellenwert mehr einnehmen konnten, dafür umso mehr der „Geist“, das „wahre“ Leben, die Innerlichkeit, die Tiefe des Empfindens und die Höhe der Persönlichkeit. Die ‚Mitte‘ zwischen „tief“ und „hoch“, der Ort gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation, konnte so übergangen werden. Nicht im „Endlichen“, im „Positiven“ sollten die Deutschen stehen bleiben, hatte Natorp schon 1918 moniert: „Statt dessen fordern wir die letzte Einheit des Geistigen, die als solche über-endlich, über-positiv, über-rational, und das heißt: *ideal* sei“ (Natorp 1918, S. 46). „Wir wollen uns erinnern“, so Spranger fünf Jahre später, „dass das Deutschtum, eben weil es eine Idee ist, nur als ein ewiges Werden, nur als ein Wurf nach unserer höchsten Höhe aufgefasst werden kann“ (Spranger 1923, S. 11).

3. Die Kritik an Auslandsreisen zu Bildungszwecken im 18. Jahrhundert

Dominante Doktrinen, die in der Regel in kanonisierten Texten tradiert werden und die sich wie die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland als „Sprache“ per-

7 Nohls (und Georg Mieschs) Doktorand Georg Geissler promovierte 1928 zum Thema „Autonomie der Pädagogik“. Die Monographie erschien 1929; ein Jahr später veröffentlichte Geissler dazu noch einen Dokumentationsband. Das von Geissler historisch ausgewählte Personal deckt sich mit den anderen Geschichtskonstruktionen jener Zeit: Es beginnt bei Rousseau und Pestalozzi und beschränkt sich in der Folge nur noch auf deutsche Autoren (Geissler 1929; Geissler 1930).

formieren, sind vorwiegend mittels international vergleichender Forschung erkenn- und durchschaubar und lassen sich über kontextualisierende Forschung verhältnismäßig einfach in ihren grundlegenden normativen Haltungen, wie etwa jene der hierarchischen Dualismen, rekonstruieren. Verdrängte „Sprachen“ zu erkennen ist deswegen schwieriger, weil keine kanonisierten Texte existieren, weswegen es anderer Verfahren bedarf, wofür seit einiger Zeit der Begriff der Archäologie verwendet wird. Die Metapher der Archäologie, die von verschiedenen ‚Schulen‘ der Geschichtswissenschaft auch unterschiedlich benutzt wird, ist insofern treffend, als nicht-dominante „Sprachen“ unter den dominanten „verschüttet“ sind, sodass die Probleme oder Anliegen der ersteren zwar nicht inexistent sind, aber mit der dominanten „Sprache“ nicht zur Sprache gebracht werden können, also inexistent erscheinen, weil sie entweder gar nicht thematisiert oder – falls sie doch auftauchen – ins semantische Repertoire der dominanten „Sprache“ übersetzt werden.⁸ „This historian is in considerable measure an archaeologist; he is engaged in uncovering the presence of various language contexts in which discourse has from time to time been conducted“ (Pocock 1987, S. 23).

Meine ‚Ausgrabung‘ einer Alternative zur dominanten geisteswissenschaftlichen Sprache beginne ich mit einem intellektuellen Motiv aus jener Zeit des 18. Jahrhunderts, die von Nohl als „Deutsche Bewegung“ bezeichnet – von dieser Konstruktion aber bezeichnenderweise ausgeblendet wird. Dieses Motiv, das hier zunächst archäologisch freigelegt und dessen „Sprache“ sodann rekonstruiert werden soll (4. Kapitel), ist keines, das je assimiliert, sondern eines, das überhaupt nicht beachtet und auch bis heute noch nie erforscht wurde, nämlich die engagierte Diskussion über die Auslandsreisen junger Männer. Gehörten diese üblicherweise zur Biografie des männlichen Nachwuchses höherer Schichten, manifestierte sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts mehr und mehr eine moralisch-politisch begründete Skepsis. Diese Diskussion entspringt einem Konflikt, der in der dominanten Historiographie „nicht zur Sprache“ kommen konnte, weil er einer anderen „Sprache“ entspringt. Er dient hier gewissermaßen als störendes, aber sichtbares Phänomen, dessen „sprachlicher Hintergrund“ freigelegt werden soll.

Die Diskussion wurde nicht von unbedeutenden Akteuren geführt. Vom Status der Prominenz her an erster Stelle kann der Verfasser der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und spätere Präsident der Vereinigten Staaten, Thomas Jefferson, genannt werden. Am 15. Oktober 1785 – Jefferson war gerade in Paris – beschrieb er in einem Brief seinem Freund John Bannister, was mit einem jungen Amerikaner auf einer Bildungsreise in Europa passiere: „He acquires a fondness for European luxury and dis-

8 Beide Verfahren können am Beispiel Rousseaus deutlich gemacht werden. Das ‚klassische‘ Beispiel einer Uminterpretation ist die von den Philanthropen veranstaltete Übersetzung und Kommentierung von Rousseaus *Emile* im 12. bis 15. Band des Revisionswerks (Campe [Hrsg.] 1789-1791), während das Beispiel der Ignorierung anhand von Rousseaus *Lettre à d'Alembert* ([1758] 1995) deutlich wird, das als einziges Werk des Genfers der zweiten Hälfte der 1750er-Jahre nicht unmittelbar übersetzt in Deutschland erschien, sondern erst drei Jahre später in Zürich (Rousseau 1761). Die pädagogische Konzeption der Sozialisation in den geselligen Zirkeln (*cercles*) der Republik fand in der deutschsprachigen Rousseau-Interpretation der Pädagogik bis heute keine Diskussion, obgleich sie Rousseaus Erziehungsideal war.

sipation, and a contempt for the simplicity of his own country; he is fascinated with the privileges of the European aristocrats, and sees, with abhorrence, the lovely equality which the poor enjoy with the rich, in his own country [...] It appears to me then, that an American coming to Europe for education, loses in his knowledge, in his morals, in his health, in his habits, and in his happiness“ (Jefferson [1785] 1984, S. 838f.).

Jeffersons Warnung repräsentiert eine dominante Form politischen Denkens in den Vereinigten Staaten jener Zeit. Sie findet sich etwa auch bei einem der Unterzeichner der *Declaration of Independance*, Benjamin Rush, der 1786 forderte, „that an education in our own is to be preferred to an education in a foreign country“, und zwar weil Patriotismus „the reinforcement of *prejudice*“ notwendigerweise zur Voraussetzung habe (Rush [1786] 1965, S. 9). Und der Politiker, Publizist und höchst erfolgreiche Schulbuchautor⁹ Noah Webster propagierte explizit Bildungsreisen im eigenen Land gegenüber Auslandsreisen. „It is time for the Americans to change their usual route and travel through a country which they never think of or think beneath their notice: I mean the United States“ (Webster [1787/88/1790] 1965, S. 76f.).

Jeffersons, Rushs oder Websters Kritik könnte als Ausdruck eines frühen amerikanischen Chauvinismus gedeutet werden, doch findet sie sich beispielsweise in den selben Jahren, 1787, auch im Kloster in Einsiedeln wieder. Der Abt Konrad Tanner plädiert in seinen *Vaterländischen Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie* analog zu Webster für eine „vaterländische Erziehung“ ([Tanner] 1787, S. 15), die stets „der besondern Lage und den Verhältnissen dieses Landes genau angemessen“ sein müsse. Schüler von Schweizer Schulen müssten primär Schweizer werden, weil, so das Argument, sie in der Schweiz zur Schule gingen – und die Schweiz demokratisch sei. „Es kann ihm [dem Schüler] gut sein, fremde Länder zu besuchen, aber erst nach dem er die Lebensart des Vaterlandes sich bereits angewöhnt, nachdem er die guten Grundsätze mit der Milch eingesogen, nachdem er schon durch inländische Erziehung geschickt gemacht worden, sich und die Welt gründlich zu kennen“ (S. 20f.).

Tanner repräsentiert, obgleich in der Schweiz katholische Reformen im 18. Jahrhundert eher die Ausnahme waren, den *Mainstream* der Helvetischen Reformdiskussion. Bereits zwanzig Jahre vor ihm hatte die einzige transkantonale Gesellschaft der Schweiz, die Helvetische Gesellschaft, einen Vorschlag *Die Reisen Eydgenössischer Jünglinge mit Nutzen auf ihr Vaterland einzuschränken* (gedruckt VHG [Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft] 1769, S. 13ff.) mit der Begründung verabschiedet, dass durch Auslandsreisen sowohl die Sitten, die „politische Denkensart“ als auch die „Ökonomie“ der Heimat Schaden nehmen würden.¹⁰ Doch diese Idee war auch 1767 nicht neu, hatte

9 Webster's Elementary Spelling Book (EA 1798) wurde in den USA bis 1829 in über 20 Millionen Exemplaren verkauft und weit über 100 Jahre benutzt (vgl. Tyack 2003, S. 17f.). Die Buchstabierübungen sollen anhand von Lesebeispielen Alleinherrschaften Europas kritisieren; vgl. etwa Webster [1798] 1880, S. 50 (für Washington) und S. 52 (gegen Napoleon).

10 Der Antrag wurde von Mitgliedern der Moralischen Gesellschaft gestellt. Indes zählte der Jahrespräsident Schinz 1764 zu den Gründungsmitgliedern der MG, und der Sekretär der Helvetischen Gesellschaft, Salomon Hirzel, hatte diese Gesellschaft initiiert (Erne 1988, S. 130f.). Der Vorschlag war also innerhalb der Helvetischen Gesellschaft gut abgesichert.

doch bereits zwanzig Jahre zuvor der Luzerner Patrizier Franz Urs von Balthasar davor gewarnt, dass die Jugend im Ausland bloß, „Pracht, Hoffarth, Schwelgerey, und Ausgelassenheit“ lerne, denn manch einer komme als „ein Idiot, ein Sprachverderber, ein mit ausländischen Lastern angefüllter, ein Sauffbruder, ein Galantisierer, ein Grosssprecher und Aufschneider“ in die Heimat zurück ([Balthasar] 1744/1758, S. 12f.). Die Kritik war aber nicht nur auf die Deutschschweiz beschränkt. Jean-Jacques Rousseau etwa forderte im Abschnitt „Éducation“ seiner *Considérations sur le gouvernement de Pologne* erstens, dass die Lehrkräfte nur Polen sein dürften und zweitens, dass das Curriculum sich auf polnische Sachverhalte zu beschränken habe: „Un enfant ouvrant les yeux doit voir la patrie, et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle“ (Rousseau [1771/72] 1964, S. 966).

Vergleichbare Beispiele ließen sich beliebig hinzufügen. Für die Rekonstruktion der hinter diesen Beispielen liegenden „Sprache“ ist die Feststellung hilfreich, dass die Skepsis gegenüber dem Ausland fast ausschließlich entweder von amerikanischen oder schweizerischen Autoren geteilt wurde, d.h. von gebildeten Menschen, die in den beiden einzigen Staaten des Westens lebten, die sich als Tugendrepubliken verstanden, was seinen Niederschlag in einer, trotz aller geographischer Distanz verblüffend ähnlichen „Sprache“ fand. Rousseau hatte nur besonders sprachgewaltig formuliert, was mehr oder weniger deutlich hinter der Skepsis auch von Jefferson, Rush, Webster, Tanner oder Balthasar steckte: „Tout vrai républicain suçà avec le lait de sa mère l'amour de sa patrie, c'est-à-dire des loix et de la liberté“ (a.a.O.): Das pädagogische Anliegen des Verzichtes auf Auslandsreisen war in der „Sprache“ des Republikanismus formuliert worden und lag dadurch weit entfernt von der Vorstellung von „pädagogischer Autonomie“.

4. Republikanismus als alternative Sprache

Angesichts der Tatsache, dass die meisten, die im 18. Jahrhundert vor Auslandsreisen warnten, selber mehrere Jahre im Ausland verbracht hatten, könnte man zu biographischen oder psychoanalytischen Erklärungen verleitet werden. Fruchtbarer als die Pathologisierung dieser aus heutiger Sicht indiskutablen Forderungen ist es, sie als Ausdruck einer dezidiert antimonarchischen „Sprache“ zu verstehen, nämlich jener des Bürgerhumanismus oder Republikanismus, die gerade in jener Zeit Virulenz entwickelte, in welcher Herman Nohl die „Deutsche Bewegung“ konstruierte, in die hinein etwa Rousseaus *Emile* als problematischer Vorläufer und Pestalozzi als gefeierter Exponent interpretiert werden, während die amerikanischen Intellektuellen wie Jefferson, Webster oder Rush ignoriert wurden – obgleich alle fünf dezidiert im Horizont einer republikanischen „Sprache“ dachten, schrieben und handelten.

Die Tatsache, dass sowohl amerikanische wie schweizerische, katholische wie reformierte – aber nicht lutherische – Denker diese Sprache teilten, verweist auf einen überkonfessionellen und transnationalen Ansatz, gerade auch – was paradox erscheinen mag – im Beispiel der Warnung vor Auslandsreisen. „Nation“ im Sinne des Bürgerhumanismus ist *nicht* die Bezeichnung einer vorempirischen Idee von Volksgemeinschaft, sondern verweist auf die Vorstellung einer permanenten Aufgabe, wonach Bürger politisch

selbstregierend sein sollten und dazu ein gewisses Maß an politischen oder öffentlichen Tugenden benötigen. Politik galt vor diesem Hintergrund nicht als der Pädagogik entgegengesetzt, sondern mit ihr aufs Engste verbunden. Die historische Charakteristik dieser Verbindung macht deutlich, weshalb Bildungsreisen im 18. Jahrhundert im republikanischen Sprachhorizont als problematisch erscheinen mussten.

Keiner hat im 18. Jahrhundert den engen Zusammenhang von Politik und Pädagogik so präzise umschrieben wie Montesquieu. Er unterschied die Gesetze der Erziehung in den verschiedenen politischen Staatsformen. „Dans les monarchies, elles auront pour objet l'honneur; dans les républiques, la vertu; dans le despotisme, la crainte“ (Montesquieu [1748] 1951, S. 262). Erziehung ist nicht auf eine dekontextualisierte Seele fokussiert, sondern mit dem empirischen sozialen und politischen Kontext verknüpft. Mit der *vertu*, der politisch-moralischen Tugend, spricht Montesquieu den normative Leitbegriff der Sprache des Republikanismus seit der Antike an. Tugenderziehung findet nicht in einem autonomen Raum statt, sondern ist vom realen politisch-sozialen Kontext abhängig, oder in der Sprache des Republikanismus, von den Gesetzen, den Sitten und einer größtmöglichen Gleichheit der Bürger des Vaterlandes. Nach Vorstellung des Republikanismus des 18. Jahrhunderts wird die Tugendrepublik dann zerstört, wenn eine kapitalisierte Wirtschaftsform dominant wird, weil durch diese Reichtum und Luxus und gesellschaftliche Ungleichheiten entstehen, und weil Geld die Menschen von der Gemeinwohlorientierung weg- und zu den Eigeninteressen hinlenke. In den Worten Montesquieus: „A mesure que le luxe s'établit dans une république, l'esprit se tourne vers l'intérêt particulier. A des gens à qui il ne faut rien que le nécessaire, il ne reste à désirer que la gloire de la patrie et la sienne propre. Mais une âme corrompue par le luxe a bien d'autres désirs“ (Montesquieu [1748] 1951, S. 335).

Wie überzeugend diese Argumente in republikanischen Kontexten waren, zeigt das Beispiel eines der berühmtesten Zürcher Gelehrten des 18. Jahrhunderts, Johann Jacob Bodmer, der selber maßgeblichen Anteil an der Ausbildung eines Johann Heinrich Füssli, Johann Caspar Lavater oder Johann Heinrich Pestalozzi hatte. Nachdem in Zürich um 1750 die restriktive zwinglianische Anleihenpolitik liberalisiert worden war und erste Prunkbauten wie das Zunfthaus zur Meisen oder das Haus am Rechberg entstanden waren, wurden im Grossen Rat Gesetze gegen den Luxus debattiert. Bodmer schrieb einem Freund darüber 1755: „Man findet der luxus sei eine Consequens der Industrie, der Abondance, des commerce, diese sachen möchten schaden leiden, wenn man die früchte davon untersagte. Aber man findet auch das der Luxus eine starke bréche in den Esprit d'égalité et de moderation machet, welche einem popularen od. halb popularen staat so nöthige principien sind. Une ame corrompue par le luxe a bien d'autres desires que l'amour de la patrie“ (Bodmer an Zellweger, 16. Februar 1755, Kantonsbibliothek Appenzell Ausserrhoden, Ms 75, Bd. 3, f.o 88).

Bodmer spricht die Sprache des Republikanismus mit Montesquieus Worten, und es spielt dabei keine Rolle, dass dieser Franzose und Katholik war. Das Problem, das mit dieser Sprache erkannt und artikuliert wird, ist, wie die Kapitalisierung der Gesellschaft, die als Kulturkrise gedeutet wird, abgewendet werden könnte. Bodmer fährt im Brief fort: „Es ist den* wenigsten* ein rechter ernst [mit der Gesetzgebung]. Die vanität ist bei

den vornehmen so gross als bei den gemeinen. Sie glauben nicht wie absurd die Pracht in Kleidern, meublen, Speisen, Trank gestigen ist. Qui reprimera ceux qui devoient eux memes reprimer? Wenn die Sitten verdorben sind, so werden sie nicht per saltum corrigiert. Was für sentiments, soll ein vater s. Kindern einpflanzen der selbst keine hat, welche auferziehung soll er ihnen geben da er selbst sie nöthig hat?“

Bodmers Frage zeigt, wo das Grundproblem liegt. Die Pädagogik des Republikanismus setzt im Wesentlichen einen politisch-ethischen Kontext *voraus* und verfällt nicht der Ambition, einen solchen zu erzeugen. Republikanische Erziehung ist nicht Erlösung durch Bildung einer auf sich gestellten Seele. Sie kann als „sensualistische Sozialisation“ bezeichnet werden, die schon in Machiavellis *Discorsi* nachzuweisen ist und deren Konzept unter anderem der Poetik Bodmers zu Grunde liegt, die nach 1750 seine Schweizer-Dramen beeinflusst hat, aber auch Lavaters *Schweizerlieder* oder Pestalozzis *Lienhard und Gertrud*. Dieser pädagogische Sensualismus ist der Grund dafür, dass im Republikanismus Auslandsreisen so viel Skepsis entgegengebracht wurde, weil davon ausgegangen wurde, dass in Monarchien gerade das Gegenteil dessen *erfahren* werde, was im Republikanismus als ideal erscheint.

5. Zeitlosigkeit und Geschichtlichkeit

„Sprachen“ wandeln sich im Verlauf der Geschichte. Ihre Anpassungsfähigkeit hängt davon ab, wie stark ihr ideologischer Gehalt sich mit Vorstellungen von Zeitlosigkeit bzw. Geschichtlichkeit verbindet. Die Sprache in Deutschland ist von ursprünglichen, unempirischen und dualistisch konnotierten Elementen geprägt, sodass auch der Grossteil der neueren Geschichten der Pädagogik oder Theorieentwürfe sich letztlich wenig von den Vorgängern des 19. Jahrhunderts unterscheiden, wenngleich stoßende nationalistische Argumente längst verschwunden sind. Aber Sprache kann als intellektuelles Gefängnis wirken, wenn sie auf ontologischen, d.h. zeitlosen Dualismen baut. Denn die Überwindung von Innerlichkeit meint nicht einfach die Zuwendung zur Äußerlichkeit, sondern die Überwindung des Dualismus selbst – betreffe diese Innerlichkeit und Äußerlichkeit oder Individuum und Gesellschaft. Eine Weiterentwicklung *innerhalb* dieses Denkschemas ist wenig aussichtsreich, und vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb es der deutschen Pädagogik, die in dieser „Sprache“ forscht und argumentiert, im Allgemeinen bis heute so schwer fällt, international Anschluss und Anerkennung zu finden.¹¹

11 Frieda Heyting (Heyting 2004) schätzt die Möglichkeiten des internationalen Anschlusses positiver ein, weil sie sich primär an Fragen von Methoden sowie der Gegenstandsbestimmung orientiert und das Problem der „Sprache“ gänzlich außer Acht lässt. Dieser Blickwinkel muss aber nach den Diskussionen im Anschluss an den *linguistic turn* sowie der Frage nach den „nationalen Grammatiken“ im Zusammenhang mit der Forderung nach „Internationalisierung der Forschung“ (vgl. etwa die Beiträge zur Diskussion „Internationalisierung und nationale Kontexte der Forschung“, Tröhler (Red.) 2003) als zu eng beurteilt werden.

„Sprachen“ dagegen, die sich auf empirische Sachverhalte wie die Sitten und Gesetze stützen, sind wesentlich wandelbarer. Das zeigt sich am Beispiel des Republikanismus, der mindestens drei zentrale Topoi des 18. Jahrhunderts zu überwinden hatte, nämlich die männliche Dominanz, die Beschränkung der politischen Partizipation auf Stadtbürger sowie die *commerce*-Feindlichkeit bzw. die ausschließliche Fokussierung auf die Landwirtschaft. Diese Anpassung wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts vor dem Hintergrund der unaufhaltsamen Entwicklung der Naturwissenschaften, der Biologie Darwins sowie der großstädtischen Industrie notwendig.

Meine abschließende und gleichzeitig auch vorausblickende These ist, dass der amerikanische Pragmatismus nach 1900 eine Weiterentwicklung der republikanischen „Sprache“ unter den Bedingungen moderner westlicher Gesellschaften ist und insofern die genuine Alternative zum geisteswissenschaftlichen Denken darstellt. Das Resultat dieser Entwicklung im 19. Jahrhundert ist die fundamentale Orientierung an der Demokratie. Demokratie wird von einem ihrer Hauptvertreter, John Dewey, nicht als staatlich-prozedurale Ordnung verstanden, sondern als soziale Idee der Interaktion und Kommunikation, d.h. des vielfältigsten und freien Austauschs von Lernerfahrungen. Dualistische Denkmuster sind darin undenkbar. Der Soziologe Charles Horton Cooley etwa, ein früherer Schüler John Deweys, warnt zu Beginn seines Buches *Human nature and the social order* aus dem Jahre 1902 vor dualistischen Trugschlüssen. „A separate individual is an abstraction unknown to experience, and so likewise is society when regarded as something apart from individuals“ (Cooley 1902, S. 1). Der entscheidende Begriff ist „experience“. Menschen, so die pragmatische Überzeugung, stehen in alltäglichen Erfahrungszusammenhängen, sie interagieren, kommunizieren, kooperieren. Jane Addams etwa sagte bereits 1892/93, dass ihre berühmte sozialpädagogische Institution Hull House „was opened on the theory that the dependence of classes on each other is reciprocal; and that a social relation is essentially a reciprocal relation“ (Addams 1892/93, S. 1f.). Die Reziprozität sozialer Beziehungen wird als demokratisch verstanden: „Hull House endeavors to make social intercourse express the growing sense of the economic unity of society. It is an effort to add the social function to democracy“ (S. 1). Das war die Ausgangslage für John Dewey, als er 1894 von Addams in die Realitäten des Großstadtlebens in Chicago eingeführt wurde: Die auf Kommunikation und Interaktion bauende soziale Dimension der Demokratie war *die* Lösung für das Problem, wie die „Sprache“ des traditionell agrarischen und antikommerziellen Republikanismus auf die industrialisierte Moderne zu übertragen war.

Es ist kein Zufall, dass sich diese Sprachtradition Deweys besonders deutlich in einer Schrift manifestierte, die er 1938 angesichts der Gefahren totalitärer Staaten in Europa verfasst hatte, nämlich in *Freedom and Culture*. Darin legitimiert er das Ideal amerikanischer Demokratie mit einem der entscheidenden republikanischen Autoren des 18. Jahrhunderts, der zuvor schon im Zusammenhang mit den Auslandsreisen zitiert wurde, nämlich mit Thomas Jefferson. Ihn bevorzugt Dewey gegenüber Demokratietheoretikern wie Locke, Bentham oder Mill ausdrücklich, weil nur Jefferson Tugend und Politik zusammengedacht habe: „Jeffersons formulation [of democracy] is moral through and through: in its foundation, its methods, its ends“ (Dewey [1938] 1988, S. 173).

Jeffersons dezidiert antikommerzielle, d.h. proagrarisches Haltung¹² war für Deweys Rezeption innerhalb einer kommerzialisierten Gesellschaft offenbar kein Hinderungsgrund. Jefferson sei davon ausgegangen, so Dewey, dass Menschen sich änderten und Gesetze und Institutionen sich dem menschlichen Fortschritt anpassen müssten. Das Problem der Großstadt wird daher nicht – wie etwa in jener Zeit im intellektuellen *Mainstream* Deutschlands – in der Industrie gesehen, ganz im Gegenteil. Industrie wird als Wirtschaftsform verstanden, welche die Menschen aus agrarischen Abhängigkeiten befreit und so erst breite Demokratie ermöglicht habe – ein Argument übrigens, das in Deutschland vom Außenseiter Georg Simmel 1900 in *Die Philosophie des Geldes* vertreten wurde, ein Buch, welches noch im selben Jahr in Chicago von George Herbert Mead positiv rezensiert wurde (Mead 1900). Der Chicagoer Politikwissenschaftler Harry Pratt Judson hatte schon 1895 betont, es sei die Aufgabe der industriellen Gegenwart, „to adapt our civilization to new forms of social organization“, wobei er unter „civilization“ die „democratic republic“ verstand, deren Vorbild er im Geist von 1776 ortete (Judson 1895, S. 39f.; S. 28). Das Problem der Moderne liegt nicht, wie Dewey gegenüber der deutschen, russischen oder italienischen Propaganda betont, in der Industrie oder der Demokratie, sondern in der mangelnden Kommunikation und Interaktion, über welche die Auswüchse des modernen Lebens diskutiert und demokratisch gesteuert werden sollte (Dewey [1938] 1988).

Die Überwindung der Schwäche der Demokratie angesichts der Kapitalisierung des Lebens führt nicht in die agrarische Nostalgie, sondern sieht zwei Strategien zur Stärkung der Demokratie vor. Zum Einen attestiert Dewey gegenüber der einseitigen Tugendorientierung des alten Republikanismus dem Wissen eine entscheidende Rolle. Es sei die Aufgabe der modernen empirischen Wissenschaften, seismographisch die Veränderungen der Gesellschaft festzustellen und dieses Wissen angemessen zu verbreiten, damit Bürgerinnen und Bürger über ihre sozialen und politischen Angelegenheiten beraten könnten und sich nicht durch Manipulationen der „Industriekapitäne“ verführen ließen. Zum Anderen gelte es, die lokalen Kollektive zu stärken, in welchen kommuniziert werde bzw. in welchen *gelernt* werde zu kommunizieren. Hier liegt, pädagogisch gesprochen, der Ursprung der Demokratie: „Democracy must begin at home, and its home is the neighborly community“ (Dewey [1927] 1945, S. 213) – es handelt sich nach Dewey maßgeblich um „face-to-face relationships“ (S. 218). Kommunikationsfähigkeit und wissenschaftliches Wissen sind für Dewey die beiden Pfeiler, auf denen in der modernen Demokratie die Ideale der Republik erhalten und ausgebaut werden können. Die Ablehnung von Auslandsreisen erübrigt sich vor dem Hintergrund der veränderten

12 In der einzigen von Jefferson veröffentlichten Schrift, den *Notes on the State of Virginia*, kommt die klassisch-republikanische Auffassung, wonach politische Tugend mit der Landwirtschaft korreliert ist, besonders deutlich zum Ausdruck: „I repeat it again, cultivators of the earth are the most virtuous and independant citizens [...]. But the actual habits of our countrymen attach them to commerce. They will exercise it for themselves. Wars then must sometimes be our lot; ...“ (Jefferson [1785/7] 1984, S. 301).

Rahmenbedingungen für die Aufrechterhaltung des republikanischen Tugendideals ebenso wie die Beschränkung der politischen Macht auf Männer.¹³

6. Ausblick

Geschichte ist nicht so plural, wie es eine pluralistische Postmoderne suggerieren könnte, sie ist aber auch nicht die Verwirklichung *einer* Idee, wie das die deutsche Geschichtsphilosophie und später die Geschichtsschreibung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik glauben machen wollte. Wie viele weitere grundlegende sprachliche Alternativen, Welt zu deuten, je existiert haben, und allenfalls in welchen Mischformen sie in Erscheinung traten, ist offen bzw. Gegenstand weiterer Forschung. Sicher ist, dass es zum *Mainstream* des deutschen Wegs im 20. Jahrhundert, der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Alternativen gibt und dass die republikanische Sprache, wie sie im Pragmatismus formuliert wurde, einer demokratischen Welt besser entspricht als die auf unveränderliche Dualismen bauende idealistische Sprache, die im Unterschied zu allen anderen westlichen Ländern die größte Mühe bekundet, die Renaissance des Pragmatismus der letzten Jahre nachzuvollziehen.¹⁴ Demokratie fristet innerhalb der deutschen pädagogischen Literatur noch immer ein Randdasein.

13 Dass die Einführung des Frauenstimmrechts nicht zwingend auf naturrechtlichen und liberalen Ursprungs sei, zeigt Jane Addams, Präsidentin des Zweiten Kongresses der *Women's International League for Peace and Freedom* in Zürich 1919. Lehnte naturrechtliche Theorien ab und begründete die Notwendigkeit des Frauenstimmrechts mit der Entwicklung der Großstädte. Die Beschränkung der politischen Macht auf Männer in der Antike sei sinnvoll gewesen, so Addams, doch die moderne Stadtverwaltung sei kein kriegerischer Stadtstaat mehr, sondern teilweise „a great business corporation“, und teilweise ein „enlarged housekeeping“ (Addams 1907, S. 182f.). Die großstädtische Transformation ehemals häuslich-weiblicher Tätigkeiten in öffentlich-männliche sei der Grund, weshalb die jahrhundertealten Erfahrungen der Frauen kein Gewicht mehr hätten und weshalb die Probleme nicht mehr zureichend gelöst würden (S. 184).

14 Die in der traditionellen ideengeschichtlichen Literatur oft vertretene Auffassung, der Pragmatismus habe der deutschen Philosophie entscheidende Impulse zu verdanken, ist in der neueren Forschung stark relativiert worden. Andrew Feffer weist in seiner quellenreichen Studie nach, dass gegen Ende der 1880er-Jahre der deutsche Idealismus in den USA primär dazu benutzt wurde, den englischen Empirismus abzuwehren, dagegen für die ‚realistische Wende‘ der amerikanischen Philosophie Anfang der 1890er-Jahre – eben für den Pragmatismus – wenig dienlich sein konnte (Feffer 1993). Ein Brief Deweys aus jener Zeit an James Rowland Angell belegt Feffers These: Die Deutschen, so Dewey, hätten vor allem eine unerreichbare philologische Methode sowie bemerkenswerte wissenschaftliche Labors entwickelt. Er zweifle, ob die Amerikaner in der philologischen Kunst je den Deutschen gleichkommen könnten, aber auch, ob dieser Aufwand zu rechtfertigen wäre. „What we can do, perhaps, on the historical side is to interpret the history of thought more from the anthropological and political standpoint – as a social phenomenon. [...] I think that even the ‚Ideas‘ have yielded and turned out not ‚metaphysical‘ but aesthetic-political products“ (Dewey an Angell, 10. Mai 1893). Diese dezidiert anti-idealistische Grundlage hatte Eduard Spranger im Auge, als er Kerscheneiter gegenüber den amerikanischen Pragmatismus als „Küchen- und Hand-

Allerdings: Wenn Renaissance nichts weiter ist als ein ideologischer Rückgriff auf die Zeit von 1900 bis 1930, wäre dies insofern selber unpragmatisch, weil sich die Lebenskontexte in den letzten 70 Jahren maßgeblich geändert haben. Insbesondere die bei Dewey nicht zu übersehende Missachtung gesellschaftlicher und politischer Institutionen kann nicht fraglos übernommen werden – sie sind da, sie sind nützlich und im Bewusstsein der demokratischen Öffentlichkeit fest verankert. Diese Kritik tangiert allerdings nicht die vom Pragmatismus hervorgehobene Dignität von Pluralität, Öffentlichkeit, Demokratie sowie der Rolle politischer und öffentlicher Tugend, zu denen es in unserer Gegenwart keine Alternativen gibt. Das ist, ich bin mir dessen bewusst, normativ, aber so viel Normativität darf Theorien zugemutet werden, besonders wenn sie sich der Kontrolle der Öffentlichkeit aussetzen, und zwar sowohl der wissenschaftlichen wie auch der politischen.

Literatur und Quellen

- Addams, J. (1893): *The Subjective Necessity for Social Settlements*. In: Adams, H.C. (Hrsg.): *Philanthropy and Social Progress*. New York: Crowell, S. 1-26.
- Addams, J. (1907): *Newer Ideals of Peace*. New York: Macmillan.
- [Balthasar, F.U. von] (1744/1758): *Patriotische Träume eines Eydgenossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgenossenschaft wieder zu verjüngerem*. [Lörrach]: Freystadt.
- Bodmer, J.J.: *Brief an Laurenz Zellweger vom 16. Februar 1755*. Kantonsbibliothek Appenzell Ausserrhoden, Ms 75, Band 3 (Korrespondenz Laurenz Zellweger 1750-1761), f.o 88.
- Bollnow, O.F./Rodi, F. (Hrsg.) (1970): *Herman Nohl: Die Deutsche Bewegung. Vorlesung und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.) (1968): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J.: *Letter to James Rowland Angell, dated may 10th, 1893*. In: *The Correspondence of John Dewey, Volume 1 (1871-1918)*, Nr. 00478 (CD-ROM aus der Serie: Past Masters): Charlottesville, VA: IntelLex.
- Dewey, J. (1927/1954): *The Public and its Problems*. Ohio: Ohio University Press.
- Dewey, J. (1938/1988): *Freedom and Culture*. In: Dewey, J.: *The Later Works*. Vol. 13. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, S. 63-188.
- Cooley, C.H. (1902.): *Human Nature and the Social Order*. New York: Southern Illinois Univ. Press.
- Erne, E. (1988): *Die schweizerischen Sozietäten. Lexikalische Darstellung der Reformgesellschaften des 18. Jahrhunderts in der Schweiz*. Zürich: Chronos.
- Eucken, R. (1914): *Die weltgeschichtliche Bedeutung des deutschen Geistes*. Stuttgart/Berlin: Dt. Verl.-Anstalt.

werksutilitarismus“ desavouierte (Spranger an Kerschensteiner, 22. März 1915). Und selbst wenn man in Deweys Geschichtsteleologie noch Hegelianische Wurzeln erkennen möchte, spricht dies nicht für eine größere Nähe zwischen den geisteswissenschaftlichen und pragmatischen „Sprachen“, sondern für eine „Übersetzung“ eines Denkmodells, die Geschichtsphilosophie, in eine andere „Sprache“. Denn: Demokratie – als Telos von Deweys Geschichtsauffassung – weist keinerlei Ähnlichkeit auf mit Hegels absolutem Geist.

- Feffer, A. (1993): *The Chicago Pragmatists and American Progressivism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Flitner, W. (1928/1989): Zum Begriff der pädagogischen Autonomie. In: Hermann U. (Hrsg.): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften. Paderborn: Schöningh, S. 237-252.
- Geissler, G. (1929): Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza: Beltz.
- Geissler, G. (Hrsg.) (1930): *Das Problem der pädagogischen Autonomie*. Berlin: Beltz.
- Ginzburg, C. (2001): *Die Wahrheit der Geschichte. Rhetorik und Beweis*. Berlin: Wagenbach.
- Heyting, F. (2004): Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 99-111.
- Horn, K. P./Ritzi, Ch. (Hrsg.) (2001): *Klassiker und Aussenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Hohengehren: Schneider.
- Horlacher, R. (2004): *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption im 18. Jahrhundert in Deutschland und in der Schweiz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Tröhler, D. (Red.) (2003): Internationalisierung und nationale Kontexte der Forschung (2003): In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 9, S. 31-52.
- Jefferson, Th. (1785/1984): Letter to John Banister Jr. 15. Oktober 1785. In: Jefferson, Th.: *Writings*, S. 837-840.
- Jefferson, Th. (1785f./1984): Notes on the State of Virginia. In: Peterson, M.D. (Ed.): *Thomas Jefferson. Writings*. New York: Literary Classics of the United States, S. 123-325.
- Judson, H.P. (1895): Is our republic a failure? In: *American Journal of Sociology* 1, S. 20-40.
- Lübbe, H. (1963): Die philosophischen Ideen von 1914. In: Lübbe, H.: *Politische Philosophie – in Deutschland. Studien zu ihrer Geschichte*. Basel: Schwabe, S. 173-238.
- Mann, Th. (1918/1988): *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Mead, G.H. (1900-1): Review of ‚Philosophie des Geldes by Georg Simmel‘. In: *Journal of Political Economy* 9, S. 616-619.
- Montesquieu, Ch. de Secondat, Baron de (1748/1951): *De l'Esprit des Lois*. In: Caillos, R. (Hrsg.): Montesquieu, *Œuvres complètes [CEC]*, Volume II. Paris: Libr. Hachette, S. 225-995.
- Natorp, P. (1918): *Deutscher Weltberuf*. Band 2: *Die Seele des Deutschen*. Jena: Diederichs.
- Naumann, F. (1933): Germanische Art. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1. Langensalza: Beltz, S. 83-121.
- Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1. Langensalza: Beltz, S. 3-80.
- Nohl, H. (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*, Band 1. Langensalza: Beltz, S. 302-374.
- Plenge, J. (1915): *Der Krieg und die Volkswirtschaft*. Münster: Borgemeyer.
- Pocock, J.G.A. (1987): The concept of language and the *métier d'historien*: some considerations on practice. In: Pagden, A. (Hrsg.): *The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe*. Cambridge/Mass.: Cambridge Univ. Press, S. 19-38.
- Rousseau, J.-J. (1758/1995): J.J. Rousseau, Citoyen de Genève, à M. d'Alembert De l'Académie française, de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse, de la Société Royale de Londres, de l'Académie Royale des Belles Lettres de Suède, et de l'Institut de Bologne: Sur son article Genève dans ce VIIe Volume de l'Encyclopédie et particulièrement, sur le projet d'établir un théâtre de comédie en cette Ville (1758). In: CEC V (1995). Paris: Gallimard, S. 1-125.
- Rousseau, J.-J. (1761): Herrn Rousseaus, Bürger in Genf, Patriotische Vorstellungen gegen die Einführung einer Schaubühne für die Comödie, in der Republik Genf. Aus seinem Schreiben an Herrn d'Alembert gezogen. Nebst dem Schreiben, eines Bürgers von Sanct Gallen: Von den wahren Angelegenheiten einer kleine, freyen Republik. Zürich: ohne Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1789-1791): *Emil oder über die Erziehung*. In: Campe, J.H. (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher*. Band 12-15. Wien/Braunschweig: Grässer.

- Rousseau, J.J. (1771/1772): Considérations sur le gouvernement de Pologne. In: CEC III (1964). Paris: Gallimard, S. 951-1041
- Rush, B. (1786/1965): Thoughts upon the Mode of Education proper in a Republic. In: Rudolph, F. (Ed.): Essays on Education in the Early Republic. Cambridge/Mass.: Belknap Press/Harvard Univ. Press, S. 9-23.
- Sombart, W. (1915/1966): Händler und Helden. Patriotische Besinnungen. München/Leipzig: Dunker und Humblot.
- Spranger, E. (1915): Brief an Georg Kerschensteiner vom 22.3.1915. In: Englert, E. (Hrsg.): Georg Kerschensteiner [-] Eduard Spranger. Briefwechsel 1912-1931. München/Wien: Oldenbourg, S. 35-38
- Spranger, E. (1918): Zum politischen Bildungsideal. In: Vergangenheit und Gegenwart. Monatschrift für Geschichtsunterricht 8, S. 49-55.
- Spranger, E. (1923): Der Anteil des Neuhumanismus an der Entstehung des deutschen Nationalbewusstseins [Festrede an der Reichsgründungsfeier der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 18. Januar 1923]. Berlin: Norddt. Verl.-Anstalt, S. 3-12.
- Spranger, E.: (1926f./1928): Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart. Erfurt: Stenger.
- [Tanner, K.] (1787): Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie. Zürich: ohne Verlag.
- Tully, J. (Hrsg.) (1988): Meaning and Context: Quentin Skinner and his Critics. Princeton: Polity Press/Princeton Univ. Press.
- Tröhler, D. (2003): The Discourse of German *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* – A Contextual Reconstruction. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education XXXIX, S. 759-778.
- Tyack, D. (2003): Seeking Common Ground. Public Schools in a Diverse Society. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Webster, N. (1787f./1790/1965): On the Education of Youth in America. In: Rudolph, F. (Ed.): Essays on Education in the Early Republic. Cambridge/Mass.: Harvard Univ. Press, S. 41-77.
- Webster, N. (1798/1880): The Elementary Spelling Book Being an Improvement of the American Spelling Book. New York: American Book Company.
- Weniger, E. (1929/1952): Die Autonomie der Pädagogik. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 71-87.

Abstract: *The author shows that the methodological impact from the so-called linguistic turn has been rather fruitful as regards educational science. The focus is on the analysis of “languages” underlying the convictions, questions, arguments, and research designs of studies. Taking humanistic pedagogics as an example, the author points to the basal dualisms of inside and outside, of mind and matter, as well as of unity and diversity, which determine not only systematic thinking, but also the “appropriate” historical constructions. Based on the debate on young men’s travels abroad during the 18th century, the author then works, as it were, archaeologically, uncovering the alternative, but until now suppressed language of republicanism, which does not proceed from ontological dualisms but, rather, from empirical factors. Finally, he posits the thesis that American pragmatism constitutes an evolution of the “language” of classical republicanism under the conditions of modernism, much better adapted to democratic society than the “dualistic” language of humanistic pedagogics.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Daniel Tröhler, Pädagogische Hochschule Zürich/Universität Zürich, Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Kurvenstrasse 17, CH-8021 Zürich.