

Benner, Dietrich

Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 1-18



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 1-18 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59355 - DOI: 10.25656/01:5935

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59355>

<https://doi.org/10.25656/01:5935>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 1 – Januar/Februar 1999

Essay

- 1 DIETRICH BENNER
Der Begriff moderner Kindheit bei ROUSSEAU, im Philanthropismus
und in der deutschen Klassik

Thema: Lehren und Lernen in der Hochschule

- 19 ANDREAS HELMKE/ANDREAS KRAPP
Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil
- 25 LUDWIG HUBER
An- und Aussichten der Hochschuldidaktik
- 45 ADI WINTELER/ANDREAS KRAPP
Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen
- 61 HANS-JÜRGEN APEL
„Das Abenteuer auf dem Katheder“.
Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform
- 81 ANDREAS HELMKE/FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER
Lernt man in Asien anders?
Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in
Deutschland und Vietnam

Weiterer Beitrag

- 103 HARTMUT TITZE
Wie wächst das Bildungssystem?

Diskussion

- 121 PETER LUNDGREN
Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter
oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer
These von Dagmar Hänsel

Besprechungen

- 137 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche
- 140 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Jürgen Diederich/Heinz-Elmar Tenorth: Theorie der Schule.
Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung
- 143 HEINZ-ELMAR TENORTH
Herbert Kalthoff: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher
Internatsschulen
- 146 ANDREAS HELMKE
Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus
der Praxis für die Hochschullehre
- 149 HEINZ STÜBIG
Barbara Siemsen: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu
Erich Wenigers kaum beachteten Schriften

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik

Begriff und Sachverhalt der Kindheit werden gegenwärtig kontrovers diskutiert. Einige meinen, Kindheit sei heute ein schwindendes Phänomen. Andere vertreten die gegenteilige Auffassung und behaupten, sie dehne sich aus und greife zunehmend auch auf jene Lebensalter über, die früher nicht zur Kindheit gerechnet wurden. Nur wenige aber fragen, was moderne Kindheit ihrem historisch-systematischen Begriff nach einmal war und vielleicht – womöglich in einem verschärften Sinne – noch immer ist. Im folgenden möchte ich an die oft vergessene und mißverstandene Konstitution des Begriffs moderner Kindheit bei ROUSSEAU, im Philanthropismus und in der Pädagogik der deutschen Klassik erinnern und von hier aus die gegenwärtige Rede vom Verwinden der Kindheit oder ihrer Ausweitung einer grundsätzlichen Prüfung unterziehen. Ich beginne mit einigen Anmerkungen zur Frage, ob Kindheit verschwindet oder sich ausweitet. Am Schluß kehre ich zu dieser Diskussion zurück, um auf sie eine vorläufige Antwort zu geben. Diese mag im Lichte des folgenden Exposés vielleicht überraschend sein; im Lichte des entwickelten Begriffs moderner Kindheit ist sie es nicht.

1. Vom vermeintlichen Verschwinden zur angeblichen Ausweitung von Kindheit und Erziehung

Unter dem Verschwinden der Kindheit verstanden die, die sich zu einer solchen Diagnose vor 15 Jahren befugt hielten, ein „Ende der Kindheit“, das durch die modernen Medien herbeigeführt werde, deren Bildfütterung zunehmend altersunspezifisch wirke und jedermann erreiche. (vgl. POSTMAN 1982) Heute verbindet sich mit der Vorstellung vom Ende der Kindheit zunehmend diejenige vom Ende des pädagogischen Generationenverhältnisses. (vgl. GÖSTEMEYER 1993) Was die Antipädagogik in ihrer Reaktion auf die Emanzipationspädagogik der sechziger und siebziger Jahre zunächst in kleinen Zirkeln propagierte, als sie dazu aufforderte, auf das Erziehen gänzlich zu verzichten und Kinder und Jugendliche schlecht als autopoietische Systeme zu behandeln, scheint inzwischen durch N. LUHMANN'S Systemtheorie theoriefähig geworden zu sein. Deren jüngsten Einsichten zufolge befinden sich die moderne Erziehung und Pädagogik gegenwärtig in einem Umbruchsprozeß, von dem vorausgesagt wird, daß in ihm nicht nur Kindheit und Erziehung, sondern mit diesen zugleich das pädagogische Generationenverhältnis verschwinden werde.

Auf Zusammenhänge zwischen der Rede vom Verschwinden der Kindheit und jener vom Verschwinden des Erwachsenen hatte freilich schon N. POSTMAN hingewiesen. In der deutschen Pädagogik war es meines Wissen D. LENZEN, der als erster vom Ende des pädagogischen Generationenverhältnisses sprach und die „Teilapokalypse“ eines „Endes der Kindheit“ mit der eines „Verschwindens der Erwachsenen“ verknüpfte. Die These, unter dem Einfluß der Medien sterbe der „Typus Kind“ aus, da „das Fernsehen letztlich für die Kinder alle Geheimnisse (der Erwachsenenwelt) von der Sexualität bis zum Krieg lüfte“, kombinierte LENZEN mit der auch bei POSTMAN zu findenden Auffassung (vgl. CLOER 1992), nicht (nur) der Typus Kind, sondern (auch) der des Erwachsenen verschwinde. Als Beleg führte er die „Explosion pädagogischer Berufe“ an, welche beweise, daß ein Bedarf an pädagogischer Betreuung „nicht mehr nur in (den) ersten Lebensjahren ... , sondern auch im Verein, im Krankenhaus, im Urlaub, am Arbeitsplatz, im Altersheim und zuletzt ... am Totenbett“ bestehe. Unter dem Einfluß einer zunehmenden „pädagogischen Betreuung in allen Lebensaltern“ aber werde der „Erwachsene als betreuter Mensch notwendigerweise verkindlicht.“ (Lenzen 1990, S. 126f.; vgl. auch POSTMAN 1983, S. 115ff.)

Das Merkwürdige an der zunächst antipädagogischen und heute postmodernen Rede vom Ende der Erziehung und des Generationenverhältnisses ist, daß sie sich gegenwärtig dazu aufschwingt, die frühere Diagnose eines Endes der Erziehung mit derjenigen einer Ausweitung des Pädagogischen zu verknüpfen. Akteure einer beruflich ausgeübten pädagogischen Praxis sollen demnach künftig nicht mehr vorrangig mit Kindern und Jugendlichen umgehende Erzieher, Lehrer und Sozialpädagogen, sondern professionelle Lebensbegleiter sein, die ihre Klientel in allen Lebensaltern, angefangen vom Fötus über den Säugling, das Kind und den Jugendlichen bis hin zum Erwachsenen, Alten und todgeweihten Greis, suchen und finden. Schenkt man dieser Diagnose Glauben, so verkehrt sich das, was noch vor wenigen Jahren als Ende der Kindheit und der Erziehung – je nach Standpunkt – konstatiert, gefeiert oder kritisiert wurde, in sein Gegenteil, nämlich in eine tendenzielle Ausweitung der Erziehung auf die gesamte Lebensspanne. Lebenslange Lebensbegleitung durch professionelle Pädagogen ist im Unterschied zu lebenslangem Lernen nur denkbar, wenn die pädagogische Generationendifferenz aufgegeben oder als überholt angesehen wird. Lebenslang lernen kann jeder, der das Selber-Lernen gelernt hat und eines Lehrers nicht mehr bedarf. Um Pädagogen jedoch als lebenslange Begleiter definieren und einsetzen zu können, muß zuvor das pädagogische Generationenverhältnis verabschiedet werden. Nach seiner Verabschiedung läßt sich dann das, was zunächst ein Verlust zu sein schien – das Verschwinden der Kindheit, der Erziehung und des Generationenverhältnisses – in einen Zugewinn uminterpretieren, in dem Erziehung und Pädagogik nun nicht mehr an ein Ende gelangen, sondern eine Ausweitung ihrer Zuständigkeiten erfahren. (vgl. LENZEN 1997)

Beziehen wir die gegenwärtige Rede von der Ausweitung des Pädagogischen zu einer lebenslänglichen Begleitung und Betreuung nicht nur auf das zuvor vorausgesagte Ende aller Erziehung zurück, sondern ordnen wir sie zugleich in jene Diskussion ein, die hierüber in den zurückliegenden hundert Jahren geführt worden ist, so zeigt sich, daß in ihr etwas Neues – die Entwicklung in den

Medien – mit etwas längst Bekanntem in Beziehung gesetzt wird. Die Ausweitung des Pädagogischen ist nämlich kein Phänomen unserer Tage, sondern eine für das gesamte 20. Jahrhundert typische Entwicklung. So meinte schon HERMAN NOHL von der pädagogischen Bewegung des ersten Drittels dieses Jahrhunderts sagen zu können, in ihr habe die Pädagogik „eine ganz neue Verbreitung ihres Arbeitsgebietes“ erfahren. „Vom Kindergarten, ja von der Säuglingsfürsorge und Mütterberatung angefangen bis zur Jugendpflege, Volkshochschule und Elternschule, durch die ganze Welt der Schulsysteme in allen ihren Verzweigungen bis hin zur Universität und bis zur Heilpädagogik, Fürsorge und Gefangenenerziehung – in dieser ganzen Ausdehnung fielen plötzlich alle Schranken, die das eine Gebiet vom andern ... trennten, und alle, die hier lebendig mitarbeiteten, erkannten sich als Diener derselben Idee. Ganz neue pädagogische Berufe erschienen, wie die Gefängnispädagogen oder Fabrikpädagogen, andere Berufe besannen sich auf ihre pädagogische Funktion, wie die Landwirtschaftslehrer oder die Jugendbeamten. Der neue pädagogische Geist drang wie eine Atmosphäre in Fabrik und Werkstatt, in die Familien, ja in die Jugend selbst, und es wurde sichtbar, daß die Grundfunktion des Erziehens das ganze Leben durchwirkt als eine eigentümliche Spannung zu einem höheren Menschentum.“ (NOHL 1933/1982, S. 9f.)

An NOHLS Emphase von 1933 werden freilich nicht nur Parallelen, sondern auch Differenzen zur heutigen Propagierung einer lebenslangen Pädagogik sichtbar. Erschien die Ausweitung des Pädagogischen NOHL zugleich ein Ertrag der pädagogischen Bewegung und ein Resultat des Dienstes an der Idee des Erzieherischen zu sein, so wird sie heute eher als ein Ausdruck der Grenzen von Erziehung im allgemeinen und staatlicher Bildungsreform im besonderen verstanden. Strebte letztere in den sechziger und siebziger Jahren noch eine emanzipatorische Erziehung zur Mündigkeit an, so tendiert die heute teils konstatierte, teils propagierte Ausweitung pädagogischer Berufe zu lebenslänglicher Lebensbegleitung eher in eine entgegengesetzte Richtung. Versteht man Mündigkeit mit KANT so, daß der, der nach ihr strebt, sich seines Verstandes ohne fremde Hilfe zu bedienen versucht, dann ist eine professionelle Lebensbegleitung, die den gesamten Lebenslauf andauert, ein Zeichen von lebenslanger Unmündigkeit. In gewissem Sinne gilt dies nicht nur für die Neudefinition des pädagogischen Berufsfeldes, sondern auch für die Berufsideologie der lebenslänglichen Begleiter. Auf deren Hilfe lebenslang angewiesen zu sein, bedeutete nämlich für die pädagogische Praxis und ihre Klientel, daß diese ihre Adressaten nicht mehr von der Angewiesenheit auf pädagogische Hilfen befreite, sondern nur mehr von einer pädagogischen Teilprofession an die nächste weiterleitete.

Nun gehört jedoch zur Grundstruktur des Pädagogischen, daß weder die natürlichen noch die professionellen Pädagogen diejenigen, die der Erziehung und pädagogischer Sorge bedürfen, einfach begleiten, geschweige denn lebenslang begleiten. Die von NOHL konstatierte Ausdifferenzierung und Ausweitung pädagogischer Berufe ist in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht vielmehr nur dann legitim, wenn die pädagogische Praxis in jedem dieser Berufe danach strebt, sich selbst überflüssig zu machen und diejenigen, die ihrer Hilfe, Gegenwirkung und Unterstützung bedürfen, von pädagogischer Stellvertretung und Fürsorge zu entbinden. Ohne eine solche Emanzipationschance

und Freisetzungsabsicht ist Erziehung in der Moderne gar nicht legitim. Damit ist nicht gesagt, daß es professionelle Pädagogen nur für Kinder und Jugendliche geben könne oder dürfe, wohl aber, daß wir einer Universalisierung des Pädagogischen um dessen eigener Möglichkeit und um der Anerkennung der Besonderheit der anderen Lebens- und Praxisformen willen Grenzen setzen und jenseits dieser Grenzen Einhalt gebieten müssen. Zur Grundstruktur des Pädagogischen gehörte schon immer, daß es sein eigenes Ende nicht nur antizipieren, sondern zugleich mit herbeiführen muß. (vgl. BENNER 1996, S. 23f., S. 44f., S. 71ff.) Was nach HUMBOLDT Aufgabe des Lehrers ist, nämlich den Lehrer möglich und entbehrlich zu machen, gilt auch für die anderen pädagogischen Berufe. Ihnen allen ist gemeinsam, daß sie unter der Intention einer lebenslangen Begleitung durch wechselnde, einander ablösende Teilprofessionen nicht verantwortlich ausgeübt werden können, sondern parapädagogisch werden und pervertieren.

Dies gilt übrigens auch für die Ausübung jener Professionen, die von sich aus keine primär pädagogischen, sondern solche mit pädagogischen Aspekten sind. Die medizinischen und psychotherapeutischen Praxisformen verbindet mit den pädagogischen, daß sie in allen Lebensaltern angemessen nur in der Form von Interventionen ausgeübt werden können, die keine dauerhafte Abhängigkeit ihrer Klientel begründen, sondern diese von der Hilfe, die sie ihr gewähren, unabhängig zu machen suchen. Das gilt selbst noch für die Sterbehilfe. In ihr darf der Helfer den Sterbenden weder um den eigenen Tod bringen, noch begleitet er diesen mit in den Tod. Ziel einer andragogisch verantwortlichen Sterbehilfe ist es vielmehr, dem Kranken zu einem wenn auch von Schmerzen und Ängsten nicht freien, so doch nicht durch sie beherrschten Leben zu verhelfen und den Sterbenden in der Annahme des eigenen Todes zu unterstützen.

Die Antizipation des Endes pädagogischer Hilfe ist in allen Lebensaltern schlechterdings konstitutiv für pädagogisches Handeln. Darum darf es keine das gesamte Leben begleitende professionelle pädagogische Praxis, sondern in allen Lebensphasen nur solche pädagogischen Interventionen geben, die darauf ausgerichtet sind, sich selbst überflüssig zu machen und aufzuheben. Überflüssig aber machen kann sich die professionelle wie die nicht-professionelle Erziehung nur dadurch, daß sie als ein Moment von etwas anderem auftritt, das grundsätzlich auch ohne sie möglich ist und durch sie nicht auf Dauer begleitet wird.

Der vernünftige Kern einer solchen Rede vom notwendigen Ende der Erziehung verdankt seine moderne Fassung einem Verständnis von Kindheit und Generation, das in der europäischen Aufklärung und in Auseinandersetzung mit dieser entwickelt wurde. Eine frühe Fassung des Begriffs moderner Kindheit findet sich bei ROUSSEAU. Erste öffentlichen Experimente im pädagogischen Umgang mit ihr unternahm in Deutschland die pädagogischen Aufklärer in den von ihnen gegründeten Philanthropinen. Eine erste theoretische und begriffliche Klärung der Beziehung zwischen dem Begriff der modernen Kindheit und jenem eines modernen Generationenverhältnisses erfolgte dann, wie sich an SCHLEIERMACHERS Vorlesungen zur Theorie der Erziehung von 1826 zeigen läßt, in der Pädagogik der deutschen Klassik. An diesen drei Stadien der Entwicklung des modernen Erziehungs- und Pädagogikverständnisses möchte ich im folgenden zeigen, daß einige der in ihm gewonnenen Einsichten heute hilf-

reich sein können, um die weit verbreitete Rede vom Verschwinden der Erziehung, vom Ende des pädagogischen Generationenverhältnisses und von der Ausweitung des Pädagogischen einer grundlagentheoretischen Analyse und Kritik zu unterziehen.

2. *Rousseaus hypothetischer Begriff moderner Kindheit und seine intergenerationellen Implikationen*

In Geschichten der Pädagogik wird ROUSSEAU gelegentlich das zweifelhafte Verdienst zugesprochen, die Kindheit entdeckt zu haben. Und von SCHLEIERMACHER heißt es zuweilen, er habe die moderne Theorie der Erziehung aus dem Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation abgeleitet. Keine dieser Aussagen ist stimmig oder wahr. Daß ROUSSEAU die Kindheit entdeckte, war eine Hilfsannahme von Reformpädagogen im ersten Drittel unseres Jahrhunderts, die glaubten, unter Berufung auf ihn eine „Pädagogik vom Kinde aus“ konzipieren zu können, und zu diesem Zwecke versicherten, Dank ROUSSEAUS Entdeckung darum zu wissen, was Kindheit sei. ROUSSEAUS Entdeckung aber war eine ganz andere. Sie lautete, daß wir unter modernen Bedingungen grundsätzlich nicht um die künftige Bestimmung von Kindern und Heranwachsenden wissen können und daher sowohl in theoretischer als auch in experimenteller und pragmatischer Hinsicht fragen müssen, ob und, wenn ja, wie Erziehung in einem rationalen Sinne ohne ein solches Wissen möglich ist.

Im Vorwort zu seinem 1762 erschienenen pädagogischen Hauptwerk „Émile oder Über die Erziehung“ begründete ROUSSEAU diese Auffassung folgendermaßen: „In der Frage, was die Kindheit ist, kennt sich niemand wirklich aus. Je länger man an den falschen Vorstellungen festhält, die man von ihr hat, um so mehr geht man in die Irre. Die Verständigsten von uns halten sich an das, was Menschen als Erwachsene wissen sollen. Sie bedenken hierbei aber nicht, daß die Kinder im Lernen begriffen sind. Sie suchen im Kind den Erwachsenen und begreifen nicht, was es vor diesem Lebensalter ist. Die Untersuchung dieses Zusammenhangs ist der Gegenstand, dem ich die größte Aufmerksamkeit gewidmet habe. Sollte die von mir gewählte Methode auch ganz und gar chimärisch oder falsch sein, so meine ich doch, daß meine Beobachtungen von einigem Nutzen sind. Es kann sein, daß ich nur sehr schlecht erfaßt habe, was in der Erziehung (wirklich) zu tun ist. Das Problem aber, mit dem man sich beim Erziehen auseinandersetzen muß, meine ich richtig gesehen zu haben. Fangt damit an, eure Schüler und Zöglinge zu studieren, denn ihr kennt sie mit Sicherheit nicht. Lest ihr mein Buch unter dieser Fragestellung, so wird es für euch nicht ohne jeden Erkenntnisgewinn sein.“ (ROUSSEAU 1762/1965, S. 102f.; Korrektur der Übersetzung: D.B.)¹

1 Wie sich an den Übersetzung dieser Stelle zeigen ließe, könnte die Geschichte der deutschen Übersetzungen des Émile – angefangen von der ersten anonymen Übertragung aus dem Jahre 1762 über die im Revisionswerk abgedruckte Übersetzung bis hin zu den Übersetzungen von SKOMMODAU E. (Reclam-Ausgabe 1965) und L. SCHMIDTS (UTB-Ausgabe 1971) – die Geschichte eines fortschreitenden Verlustes an Problembewußtsein sein. Dieser ist jedoch, wie die Winkler-Dünndruckausgabe beweist, zumindest aufhaltbar.

ROUSSEAU These, daß wir die Kindheit nicht kennen, und seine Aufforderung, die Kinder zu studieren, sind zuweilen so verstanden worden, als gehe es ihm darum, ein Studium der Kindheit zu begründen, mit dessen Hilfe die bis dahin unbekannte oder mißverständene Kindheit in eine bekannte und erkannte Kindheit überführt werden kann. Eine solche Deutung verfehlt jedoch das von ROUSSEAU Gemeinte. Dieser wollte keine Pädagogik vom Kinde aus begründen. Ihm schwebte weder eine von einem überhistorisch-natürlichen Kinde her argumentierende, noch eine von einem historischen, von ihm erstmals erkannten Kinde ausgehende Pädagogik vor. Um zu begreifen, um was es ROUSSEAU wirklich ging, muß man die paradoxe Forderung verstehen, mit der er in der zitierten Stelle seine Leser zum Nachdenken zu bewegen suchte.² Von diesen verlangte er nicht nur, sie sollten ihre individuellen Zöglinge studieren; von diesen verlangte er zugleich, sie sollten in diesem Studium bedenken, daß moderne Kindheit im Unterschied zur Kindheit in älteständischen Gesellschaften nicht nur etwas Unbekanntes ist, sondern für Heranwachsende wie für Erwachsene ein Unbekanntes bleiben werde. Die These von der Unbekanntheit moderner Kindheit bezog ROUSSEAU nicht nur auf den Ausgangspunkt des Studiums der Kindheit, sondern zugleich auf dessen möglichen Resultate. Die neue Einsicht, zu der er in seinen Studien gelangt zu sein versicherte, war nicht die eines abschließenden Wissens darum, was Kindheit sei, sondern die ganz andere, daß Kindheit auch künftig etwas Unbekanntes sein und bleiben werde. Und um hierüber keinerlei Mißverständnisse aufkommen zu lassen, stellte er bereits Ende des zweiten Absatzes seines Vorwortes im *Émile* klipp und klar fest: „Mein Gegenstand war ... nach dem Buch von LOCKE ganz neu; und ich respektiere durchaus, daß er es auch nach meinem Buch sein wird.“³

Von der Paradoxie, die zwischen seiner Aufforderung, die Kinder zu studieren, und seiner Feststellung besteht, wir kennten die Kindheit – vor und nach diesem Studium – ganz sicher nicht, versprach sich ROUSSEAU einen doppelten Erkenntnisgewinn. Diesen bestimmte er einmal im Hinblick auf das, was künftig unter anthropologischer Forschung zu verstehenden sei, und zum anderen im Hinblick auf die Eigenstruktur und -logik modernen pädagogischen Handelns.

Im Bereich der Selbsterforschung der Menschheit besagt die Paradoxie von unstudierter-unbekannter und studierter-unbekannten Kindheit, daß wissenschaftliche Anthropologie zwar ein hypothetisches Wissen um die Phylo- und Ontogenese des Menschen entwickeln kann, in diesem Wissen jedoch nicht bis zur Einsicht in das vordringt, was der Mensch ist. Im Bereich der anthropologischen Forschung war ROUSSEAU vielleicht der erste, der jene Grundparadoxie auf einen modernen Begriff brachte, auf die in unseren Tagen MICHEL FOUCAULT

2 ROUSSEAU setzte Paradoxien nicht ein, um eine neue, positive Anthropologie und Geschichtstheorie zu verkünden, sondern als ein rhetorisches Mittel, um neue Probleme zu reflektieren. So bittet er im zweiten Buch des *Émile* seine Leser, ihm gewisse Paradoxa „zu verzeihen“, denn man brauche sie, um „nachzudenken“ und sich von Vorurteilen zu befreien. (ROUSSEAU 1762/1965, S. 212)

3 Gegen diese Einsicht hat freilich schon ROUSSEAU selbst zuweilen verstoßen, dort nämlich, wo er vor seinen Lesern damit prahlt, sein Zögling werde nichts anderes denken, fühlen und wollen, was er nicht zuvor für ihn vorgedacht, vorgefüht und im Vorhinein gewollt habe. (vgl. ROUSSEAU 1762/1965, S. 265f.)

(1966, S. 411) hinwies, als er in „Les mots et les choses“ von der Schwierigkeit sprach, „das Denken aus einem ... anthropologischen Schlaf zu wecken, der so tief ist, daß es ihn paradoxerweise als Wachen empfindet“. (vgl. hierzu auch die Beiträge von J. ZIRFASS, S. STING, CH. WULF und M. WIMMER in: CH. WULF [Hrsg.] 1996) Der von ROUSSEAU als anthropologischer Zirkel umschriebene Schlaf besteht darin, daß wir unser Wissen vom Menschen und seiner Stellung in der Welt gerade dort, wo wir im Lichte dieses Wissens aufgeklärt zu sein meinen, in einem zugleich unvermeidbaren und illegitimen Sinne zum Maß aller Dinge erheben. Um die Unvermeidbarkeit dieses Irrtums zu wissen, schließt ein Wissen darum ein, daß es zwar keinen Ausstieg aus dem anthropologischen Zirkel in eine letzte, offenbare Wachheit und Wahrheit gibt, daß es aber gleichwohl möglich ist, die unvermeidlichen und undurchschauten Anthropologisierungen unseres Wissens zu analysieren und zu befragen. Durch solches Analysieren und Befragen kann es gelingen, das Bewußtsein dafür zu schärfen, daß es im selbstreflexiven Denken und Handeln darauf ankommt, mit der Welt und den Mitmenschen nicht nur in den Horizonten unseres Wissens und Könnens, sondern auch in den diesem Wissen und Können eigenen Horizonten unseres Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens umzugehen. (vgl. LÉVINAS 1992, S. 110ff.) Für die Unbestimmtheit der Kindheit, die durch das Studium der Kindheit unweigerlich stets ein Stück weit abgearbeitet und in Bestimmtheit überführt wird, bedeutet dies, daß es in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht darauf ankommt, das durch Forschung zu gewinnende Wissen über historische Kindheiten oder epistemologisch geordnete Evolutionsprozesse stets von neuem zu unserem grundsätzlichen Nicht-Wissen um die Kindheit in Beziehung zu setzen. Die historischen Formen der Kindheit wechseln in der Geschichte ebensowenig einander einfach ab wie die epistemologisch-evolutionstheoretisch konstruierten Stufen der Anthropogenese einfach aufeinander folgen. Die Geschichte und Theorie der Kindheit muß vielmehr, ohne jede Hoffnung auf einen abschließenden Erkenntnisstand, immer dann neu geschrieben werden, wenn Kindheit sich ändert. (vgl. hierzu HORNSTEIN 1998)

ROUSSEAU leitet von dieser forschungsbezogenen Einsicht zur handlungstheoretischen Bedeutung der Paradoxie der studierbaren und doch unbekannteren Kindheit über, indem er eingesteht, daß alles, was er im *Émile* in konstruktiver Absicht an Erziehungsmaßnahmen vorschlägt, falsch und irrig sein könne. Einen Wahrheitsanspruch erhob er nicht für die hypothetisch-falliblen Ergebnisse seiner historischen Anthropologie, sondern für die Entdeckung, daß wir die moderne Kindheit nicht kennen und überall dort notwendigerweise verfehlen, wo wir die Bestimmung eines Kindes teleologisch nach Maßgabe eines Bildes fixieren, daß wir uns zuvor von seinen Entwicklungsmöglichkeiten oder seinem künftigen Erwachsensein gemacht haben. Die pädagogisch-praktische Seite der fundamentalen, nicht aufhebbaren Differenz von unbekannter und bekannter Kindheit erblickte er darin, daß das Kind selbst vor seinen Lern- und Entwicklungsprozessen um seine künftige Erfahrung und Bestimmung nicht weiß und daß wir um dieses grundsätzliche Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können der Kinder auch dort, wo wir einen Begriff von ihm zu haben glauben, nicht wissen können. Die Kinder kennen ihre eigene Kindheit nicht, denn sie haben sie noch nicht hinter sich gelassen. Wir aber können um sie nicht wissen, weil wir die unsrige längst verloren haben und weil die unsrige nicht die ihrige ist.

Mit seiner zugleich forschungslogisch und handlungstheoretisch gemeinten Rede von der zu erforschenden unbekanntem Kindheit verband ROUSSEAU die Intention, bei seinen Lesern ein Gespür dafür zu wecken, was es heißt, unter den Bedingungen der in Entwicklung begriffenen bürgerlichen Gesellschaft der Neuzeit pädagogisch zu argumentieren und zu handeln. In allen vormodernen Gesellschaftsformationen waren Geburtsstand und späterer Berufsstand der Einzelnen weitgehend identisch, so daß pädagogische Prozesse im Medium einer ständischen Öffentlichkeit und eines standesspezifischen Zusammenlebens der Menschen erfolgen konnten. Mit dem schrittweisen Übergang der altständischen in neuständische Ordnungen veränderten sich sowohl das Verständnis von Kindheit als auch das Verhältnis der Generationen dahingehend, daß die künftige Bestimmung der Einzelnen nun nicht mehr nur den Heranwachsenden zunächst unbekannt war, sondern auch für ihre erwachsenen Bezugspersonen zunehmend ungewiß wurde. In modernen Erziehungsverhältnissen gilt es entsprechend, pädagogisches Handeln als ein Experiment zu konzipieren, in dem Heranwachsende jenseits der bis dahin gültigen älteren Einheitsvorstellungen von Leben und Lernen Bildungsprozesse durchlaufen, die nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet sind, daß die durch eigene Wahl, Glück und Zufall erst zu findende künftige Lebensform den Heranwachsenden ebenso unbekannt ist wie den Erwachsenen.

Die Unbekanntheit der modernen Kindheit, die es zu studieren gilt und die doch durch kein Studium aus der Welt zu schaffen ist, ist in der Experimentiersituation moderner Bildungsprozesse selbst begründet. Darum fordert ROUSSEAU seine Leser dazu auf, mit Kindern und Jugendlichen nicht mehr nach Maßgabe normativer Bildungsvorstellungen und vermeintlich gewisser Zukunftsaussichten, sondern so umzugehen, daß sich die Erwachsenen im Umgang mit diesen eingestehen, um die künftige Bestimmung der Kinder nicht zu wissen. In Kindern nicht nur bekannte, sondern immer zugleich unbekannte Wesen wahrzunehmen, deren künftige Bestimmung ungewiß ist, war für ROUSSEAU keine Vorstellung, die sich nur auf eine neue, bis dahin gar nicht erfahrene Kindheit, sondern zugleich auf das sich verändernde Generationenverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern bezog. Darum wäre es völlig verfehlt, ROUSSEAU'S Begriff der unbekanntem Kindheit im Sinne einer autopoietischen Evolutionstheorie zu interpretieren. Dieser war vielmehr, wie an ROUSSEAU'S Gespräch mit seinen Lesern im *Émile* immer wieder deutlich wird, von Anfang an ansatzweise interaktiv und intergenerationell gemeint.

Der Begriff, den ROUSSEAU für diese intergenerationelle Seite moderner Kindheit einführte, ist der der *perfectibilité*, der unbestimmten „Fähigkeit, Fähigkeiten hervorzubringen“. (ROUSSEAU 1755/1984, S. 102f.; vgl. BENNER/BRÜGGEN 1996). Was ein Kind wird, ist nicht nur wegen des gesellschaftlichen Wandels von der alt- zu neuständischen Gesellschaft offen, kontingent und ungewiß, sondern auch von der Natur des Kindes her nicht vorbestimmt. Welche Fähigkeiten jemand in seinem Bildungsgang entwickelt, ist in der Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, nicht angelegt. Das bedeutet nicht, daß ROUSSEAU der Meinung gewesen wäre, alle Menschen könnten alle Fähigkeiten in gleicher Weise entwickeln, sondern besagt nur, daß pädagogische Situationen unter modernen Bedingungen sich von älteren dadurch unterscheiden, daß in ihnen die unbestimmt-offene Bildsamkeit des Menschen zum Problem wird. In der begriffli-

chen Formulierung, die ROUSSEAU für diesen bis heute geltenden Sachverhalt fand, ist nicht von einem autopoietischen „Ich“, sondern von einem intergenerationellen „Wir“ die Rede. Sie lautet schlicht und einfach: „Wir wissen nicht, was unsere Natur uns zu sein erlaubt.“ (ROUSSEAU 1762/1965, S. 156)

Das von ROUSSEAU bemerkte Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können um die Kindheit stellt die pädagogische Praxis vor die schwierige Aufgabe, die Unbestimmtheit der Bestimmung der Kinder zu achten. Diese sollen ihre Bestimmung selbst und mit anderen individuell und interaktiv hervorbringen und wählen und hernach die einmal gefundene Bestimmung so interpretieren, daß ihre Bildung nicht in der einmal gefundenen Bestimmung aufgeht, sondern einen reflektierenden Umgang mit dieser einschließt. Moderne Erziehung ist nicht Umgang mit bekannten Herkunft und Zukünften von Menschen, sondern Umgang mit dem Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können um die Bestimmung der Einzelnen. Die Künstlichkeit dieses Umgangs kommt in ROUSSEAUS *Émile* darin zum Ausdruck, daß in diesem ein pädagogisches Experiment beschrieben wird, das es in der Wirklichkeit so gar nicht gab. Die späteren Versuche, ROUSSEAUS hypothetisches Gedankenexperiment in die Tat umzusetzen, konnten darum an ROUSSEAUS *Émile* nicht unmittelbar anknüpfen. In ihnen galt es ja nicht, ROUSSEAUS fiktives Experiment mit der unbestimmten Bildsamkeit und der unbekannt Zukunft seines imaginären Zöglings an wirklichen Menschen nachzuspielen, sondern mit dem modernen Experimentieren in der Praxis selbst ernsthaft anzufangen.

3. Vom pädagogischen Experimentieren mit der unbekannt Kindheit in den Philanthropinen der pädagogischen Aufklärung

Moderne Kindheit, Erwachsenwerden und Erwachsensein waren von ROUSSEAU bereits ansatzweise interaktiv und intergenerationell gedacht worden. Die Darstellung, die dieser für seinen Gedanken eines pädagogischen Umgangs mit einer unbestimmten Kindheit fand, blieb jedoch noch der vormodernen Form der Hofmeistererziehung verhaftet. Bei der Transformation des ROUSSEAUSchen literarischen Experiments in praktische Experimente mußte auf die durch LOCKE und ROUSSEAU modifizierte Hofmeistererziehung verzichtet und eine andere organisatorische Form gesucht und entwickelt werden. In dieser galt es die neue entdeckte unbestimmte Bildsamkeit und ein um diese wissendes pädagogisches Handeln durch Praktiken eines Erziehens und Unterrichtens abzusichern, die auch jenseits der in Auflösung begriffenen Einheit von Geburtsstand, standesspezifischer Sozialisation und gesellschaftlicher Allokation praktikabel sind.

Experimente in dieser Richtung unternahmen die philanthropischen Schulgründer, die in ihren Versuchseinrichtungen die moderne Schule erfanden. In dieser wurde ROUSSEAUS Begriff der unbestimmten Kindheit in den einer Philanthropisten- und Schulkindheit überführt. Die mit dieser Transformation einhergehende Ausdifferenzierung moderner Kindheit in eine Familienkindheit, eine Schulkindheit und eine gesellige Kindheit erfolgte parallel zu den Experimenten der Philanthropen. Sie läßt sich bis in den Streit zwischen BASEDOW und SALZMANN verfolgen und wurde später in der Pädagogik der deutschen Klassik theoretisch eingeholt und reflektiert. (vgl. BENNER/KEMPER 1993)

Die neue Schule war von Anfang an keine im Horizont unmittelbarer Mensch-Welt-Verhältnisse angesiedelte Einrichtung, sondern eine Institution zur Ermöglichung offener, vom Herkunftsstand her nicht mehr vorbestimmter, also ungewisser, über Zufall und individuelle Leistung vermittelter Bildungskarrieren. Sie übernahm allgemeinbildende Funktionen, darunter jene für die Alphabetisierung des gesamten Volkes, und verfolgte den Zweck, die elementaren Techniken des Lesens und Schreibens auch denjenigen Heranwachsenden beizubringen, deren Eltern bis dahin Analphabeten waren. Zusammen mit der Erprobung der neuen Elementarbildung begannen sich schrittweise auch die gelehrten Schulen und Berufsakademien der höheren Stände von standes- und berufsbezogenen Einrichtungen zu allgemeinbildenden Einrichtungen zu wandeln. Wie die in Entstehung begriffene Elementarschule mußten auch sie ihre Klientel zunehmend in Unkenntnis ihrer künftigen Bestimmung fördern und – anders als diese – auf eine in wachsendem Maße über Wissenschaft vermittelte Berufsbildung vorbereiten.

Die intergenerationelle Seite der mit den Philanthropinen einsetzenden schrittweisen Einführung einer allgemeinen Schule für alle zeigt sich daran, daß aus dieser in der Folge als ein neuer Berufsstand der des allgemeinbildenden Schullehrers hervorging. Beide, die neue Institution und der neue Beruf, bedurften veränderter organisatorischer und institutioneller sowie erziehungs- und bildungstheoretischer Orientierungen und Handlungsmuster. Von den älteren Schulen unterschieden sich die philanthropischen Schulgründungen in mehrfacher Hinsicht. BASEDOW, der Gründer des ersten in Dessau errichteten Philanthropins, wies der neuen Schule die Aufgabe zu, Heranwachsenden, deren künftige Bestimmung diesen selbst und ihren erwachsenen Bezugspersonen gleichermaßen unbekannt war, Lernprozesse zu ermöglichen, die sowohl für den einzelnen Bürger als auch für die Gesellschaft als ganze nützlich sind. Zu diesem Zweck mußte eine neue Lehr- und Lernform entwickelt werden, die, anders als die vormodernen, nicht mehr in einer Einheit von Umgang und Lernen gegründet war, sondern Kenntnisse und Fertigkeiten für offene, selbst in Entwicklung begriffene Verwendungssituationen vermittelt. Zu den neuen Kenntnissen gehörten nicht nur die allgemeinbildende, berufsunspezifische Aneignung der Schriftsprache und der Anfangsgründe von Arithmetik und Geometrie, sondern ebenso die Vermittlung natur-, sach- und sozialkundlicher Inhalte, ferner das Erlernen der in Botanik, Zoologie, Mineralogie, Altertumskunde usw. gebräuchlichen Klassifikationen. All diesen Kenntnissen war gemeinsam, daß ihre Vermittlung und Aneignung eine Transformation des traditionell im Geburtsstand erfolgenden Umgangslernen in künstliche, umgangs-entlastete Lehr-Lernformen verlangte. Zu diesem Zwecke experimentierten die Philanthropen mit Lehr- und Lernformen, die den Gebrauch des zu Erlernenden aus allen überkommenen Verwendungssituationen lösten und für beliebige Verwendungssituationen anschlussfähig machen sollten.

Als neue Motivierungstechniken, die auch jenseits der traditionellen Einheit von Stand, Leben und Lernen wirksam sind, wurden Ehrgeiz und Konkurrenz eingesetzt und unter den Lernenden ein Kampf um Aufstieg, größtmögliche Anerkennung und Achtung inszeniert. Da im Leben selbst verortbare Bewährungssituationen hierfür angesichts der Künstlichkeit der neuen Lehr- Lernprozesse ausschieden, wurde die Meritentafel erfunden, welche den Schülern in

schulinterner Öffentlichkeit ständig vor Augen führte, an welcher Stelle sich jeder von ihnen in einer nach oben offenen Punkteskala befand. Gerechtfertigt wurde dies damit, in der neuen Gesellschaft müsse ein jeder in Konkurrenz zu allen anderen treten und in wechselnden Über- und Unterordnungsverhältnissen denken, urteilen und handeln können.

Um wechselnde Verhältnisse von Unter- und Überordnung einzuüben, führte BASEDOW im ersten, von ihm gegründeten Philanthropin Reichtums-, Standes-, Meriten- sowie Zufallstage mit jeweils besonderen Verhaltenskodizes ein. Die Über- und Unterordnungsverhältnisse richteten sich an den Reichtumstagen nach der Höhe der von den Eltern geleisteten Spenden, an den Standestagen nach Herkunft und Geburtsstand, an den Meritentagen nach der Anzahl der durch eigene Leistung erworbenen Meritenpunkte; an den Zufallstagen wurde durch das Los entschieden, wer an ihnen wem befehlen durfte oder anderen gehorchen mußte. Dieselben Regeln, die in der Sozialerziehung eingesetzt wurden, kamen auch bei der unterrichtlichen Wissensvermittlung zur Anwendung. Sie sollten hier als Stimuli und Vehikel dienen, um bei den Lernenden Aufmerksamkeit und Interesse für den Unterricht sicherzustellen. So erlernten die Philanthropinisten z.B. die verschiedensten Unterrichtsinhalte, angefangen von den fremdsprachlichen Wörtern bis hin zu den schon genannten Klassifikationsschemata verschiedener Wissenschaftsbereiche, durch Frage- und Kommandierspiele. Diese wurden im Unterricht so eingesetzt, daß nicht nur der Lehrer, sondern auch fortgeschrittene Schüler den schwächeren, meist jüngeren Schüler Fragen stellen und Befehle erteilen durften. Man hoffte, daß in den Heranwachsenden auf diese Weise der Wunsch geweckt werde, das von ihnen geforderte Schulwissen sich so rasch wie nur möglich anzueignen, um von Kommandierten zu Kommandierenden aufzusteigen.

Den genannten Ersatztechnologien war gemeinsam, daß sie der Transformation der älteren, sich in der Einheit von Leben, Lernen und Gebrauchen vollziehenden Lernformen in moderne, künstliche Lernformen mit offenen, ungewissen Anwendungssituationen dienen sollten. Das wechselweise Gehorchen und Kommandieren beim Aufsagen des Gelernten stellte hierbei eine Ersatzanwendung des Gelernten dar, welche die Bewährungssituation nicht mehr in einem außerpädagogischen gesellschaftlichen Handlungsbereich, sondern innerhalb der in der Schule selbst zu absolvierenden Bildungskarriere verortete. Sucht man in der Anhaltischen Landesbibliothek in Dessau aufbewahrten *reliquiae philanthropini* nach didaktischen Ansätzen zur Planung, Konzeptualisierung und Auswertung der künstlichen Lehr-Lern-Situationen, so findet man außer den genannten Ersatztechnologien nur wenig, was mit einer Unterrichtsdidaktik im heutigen Sinne vergleichbar wäre. Es scheint, daß die ersten philanthropischen Schulgründer und Schulunternehmer zumindest zeitweise die Auffassung vertraten, eine in Formen des Spiels ausgeübte komparative, im gegenseitigen Messen und Vergleichen verwurzelte Form des Umgangs der Schüler miteinander und mit Lernstoffen werde ausreichen, um künstliche Lernprozesse zu arrangieren und zum Erfolg zu führen.

Die von den Philanthropen eingesetzten Ersatztechnologien ließen sich von ROUSSEAU her, der das neue bürgerliche Konkurrenzverhalten als den von HOBBS irrtümlich in den Naturzustand verlegten Kampf aller gegen alle charakterisiert hatte, vielfältig kritisieren. Entsprechende Kritiken kamen sowohl inner-

halb als auch außerhalb der ersten Philanthropine auf und führten dann zu Separationen der Kollegien und zu Neugründungen philanthropischer Institute. Zu der von CAMPE, SALZMANN und anderen geübten Kritik an den von BASEDOW eingeführten Regeln gehörte, daß deren permanente Anwendung unweigerlich dazu führe, daß niemand mehr etwas um seiner selbst willen, sondern alles nur als ein Mittel lerne, um im Konkurrenzkampf mit den anderen Punkte zu sammeln und an seiner Schulkarriere zu arbeiten.

Zu Recht hat H.-E. TENORTH in einer Studie zur Pädagogik der Aufklärung davor gewarnt, die in den Philanthropinen entwickelten Ersatztechnologien und die Arbeit mit diesen nur als „Defizite“ und Verstöße gegen ROUSSEAUS Theorie der Erziehung zu interpretieren. (vgl. TENORTH 1992, S. 119) Die von BASEDOW und anderen erfundenen Stimuli, Rituale und Interaktionsformen brachten die Schule als moderne Institution allererst hervor. Und die an ihnen geübte Kritik führte schließlich dazu, daß die Regeln und Organisationsformen weiterentwickelt und immer neue Formen eines künstlichen Lehrens und Lernens ausprobiert wurden. Daß sich die schulförmig werdende pädagogische Praxis erziehungs- und bildungstheoretisch kritisieren ließ, setzte Schulen voraus und spricht nicht per se schon gegen die Schule als Institution, von der ROUSSEAU noch gemeint hatte, sie sei in einem pädagogisch vertretbaren Sinne nur im Gymnasium des Altertums möglich gewesen.

Die Stimmigkeit der mit ROUSSEAU argumentierenden Kritik an der pädagogischen Praxis im BASEDOWSchen Philanthropin läßt sich bis in Diskurse verfolgen, die in seinem Kollegium geführt wurden. Während CAMPE ausdrücklich davor warnte, „Ehrgeiz“ und „Ehrtrieb“ als Stimuli überzustrapazieren, verteidigte BASEDOW diese als Ersatztechnologien zur Kompensation der verlorenen Einheit von Leben und Lernen. Seine Verteidigung vermochte jedoch nichts daran zu ändern, daß sie sich als didaktische Stimuli nicht bewährten, sondern versagten. In didaktischer Hinsicht erwiesen sich die neuen Schulrituale weder als beliebig einsetzbar noch als dauerhaft wirksam. So setzte sich die Einsicht durch, daß gelingende Lehr-Lernprozesse durch Kommandierspiele und Wettbewerbe allein nicht zu sichern sind. Man machte die Erfahrung, daß der Erfolg schulischen Lehrens und Lernens dann leichter zu fördern ist, wenn künstliche mit umgänglichen Lehr-Lernformen kombiniert und Übergänge zwischen beiden geplant und möglich gemacht werden.

Die in diese Richtung gehenden Experimente fanden weniger in Dessau statt, dessen Philanthropin nur wenige Jahre existierte, sondern wurden von SALZMANN, der wie andere Lehrer sich im Streit von BASEDOW abwandte, in Schnepfenthal durchgeführt, das als pädagogische Experimentiereinrichtung die Zeit der Aufklärung weit überdauerte.

Auch in Schnepfenthal gab es eine Meritentafel. Deren Funktion beschränkte sich jedoch darauf, Auskunft über den Leistungsstand der Schüler zu geben. Eine hierüber hinausgehende didaktische Funktion nahm SALZMANN für sie nicht mehr in Anspruch. In dem von ihm gegründeten Philanthropin gelang es, die im BASEDOWSchen Philanthropin fehlende Didaktik nach ROUSSEAUSchen Grundsätzen zu konzipieren. In den in Schnepfenthal durchgeführten didaktischen Experimenten traten neben die in Dessau verwendeten Klassifikationsschemata Beobachtungsaufgaben neuer Art. Diese gestatteten es den Schülern, Vorgänge in der Natur und in der handwerklichen Produktion unter Fragestellungen zu

analysieren, die zwar Anschlußmöglichkeiten an die Klassifikationsschemata der wissenschaftlichen Kunden erlaubten, nicht aber aus diesen abgeleitet wurden. Während in Dessau abstrakte Beobachtungsmerkmale der Wissenschaften mit Hilfe konkurrenzorientierter Interaktionsformen eingepaukt wurden, finden wir im SALZMANNschen Institut neben dem normalen Schulunterricht zusätzlich die ganze Breite des schul- und reformpädagogischen Repertoires vom analytischen und synthetischen Unterricht im Sinne Herbarts über Erkundungen bis hin zu Vorhaben und Projekten. Vergleicht man die Schulentwicklungsarbeit in beiden Philanthropinen, so kann man sagen, daß sich in der von BASEDOW gegründeten Einrichtung in Dessau Formen einer Schulkindheit entwickelten, in denen militärische Umgangsformen dominierten, derweil in Schnepfenthal jene Umgangsformen zwischen Lehrern, Erziehern, Schülern und Zöglingen entstanden, mit denen heute noch in unseren Schulen experimentiert wird.

Die Schulkindheit von Schnepfenthal unterschied sich von jener in Dessau dadurch, daß in Dessau die aus der bürgerlichen Gesellschaft importierten Konkurrenzformen als natürliche Denk- und Handlungsmuster von Kindern ausgegeben wurden. In Schnepfenthal bestanden dagegen komparativ-konkurrierende und didaktische Interaktionsformen nicht nur nebeneinander; dort wurde zugleich versucht, den Widerstreit zwischen beiden durch familiäre Interaktionsformen zu mildern. Versuchte man Kindheit und pädagogisches Generationenverhältnis in Dessau und Schnepfenthal schultheoretisch zu vergleichen, so könnte man sagen, daß BASEDOW in dem von ihm gegründeten ersten Philanthropin den Gesetzen der in Entstehung begriffenen bürgerlichen Leistungsgesellschaft eine ebenso unmittelbare wie ungebrochene pädagogische Dignität zuerkannte, derweil SALZMANN sein Erziehungsinstitut in Schnepfenthal als eine Einrichtung konzipierte, in der zusätzlich mit Übergangsmöglichkeiten von vorschulischen in schulische und von diesen in außerschulische Denk-, Arbeits- und Handlungsformen experimentiert wurde. Am Ende der Epoche brachte HEGEL diese Experimente auf einen vorläufigen Begriff. In einer seiner Nürnberger Schulreden führte er aus, die moderne Schule sei weder eine familiäre Institution noch eine solche der bürgerlichen Gesellschaft selbst; sie sei vielmehr die moderne Institution des Übergangs aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft. (vgl. HEGEL 1811/1971, S. 269f.)

4. Von den pädagogischen Experimenten mit der unbekanntem Kindheit zur Neubestimmung des Generationenverhältnisses bei Schleiermacher

ROUSSEAU verdanken wir die Formulierung des modernen Begriffs der unbestimmten, teleologisch nicht mehr vorherbestimmten oder bestimmbaren Kindheit. Auf die Philanthropen gehen die ersten Schulexperimente zurück, in denen die neue allgemeine Bildung von der ihr nun nachfolgenden beruflichen Bildung abgekoppelt wurde. HEGEL unterschied dann zwischen familiärer und schulischer Kindheit. Noch weitergehende Unterscheidungen nahm SCHLEIERMACHER vor, als er in seiner Theorie der Erziehung zwischen den Lebensgemeinschaften des Staates, der Religion, der Wissenschaft und der freien Geselligkeit

unterschied. Anders als HEGEL legitimierte er die Schule nun nicht mehr als Institution des Übergangs von der Familie in die bürgerliche Gesellschaft, sondern als eine Einrichtung, die die Heranwachsenden auf einen Eintritt in die großen Lebensgemeinschaften so vorbereitet, daß keiner von diesen dabei ein Primat zuerkannt wird.

Dem auf ROUSSEAU zurückgehenden Begriff moderner Kindheit korrespondiert bei SCHLEIERMACHER eine Neubestimmung des Status des Erwachsenen und des pädagogischen Generationenverhältnisses, welche das pädagogische Handeln sowohl als ein besonderes als auch als Moment des Handelns in den bereits genannten Lebensgemeinschaften faßt: „Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation ... Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird, was man tut, und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die, von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend, sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.“ (SCHLEIERMACHER 1826/1983, S. 9)

Das Generationenverhältnis, von dem SCHLEIERMACHER hier spricht, ist nicht soziologisch im Sinne einer Abgrenzung von Generationen mit gleichem Lebensalter gemeint, sondern ein interaktiv-intergenerationelles, das an die individuelle Differenz „alter“-„jünger“ zurückgebunden ist, wie sie zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, Erziehern und Zöglingen besteht. (vgl. BRÜGGEN 1990, S.53 ff.) Gleichwohl ist die zitierte Stelle, durchaus vergleichbar dem ROUSSEAU widerfahrenen Mißverständnis, immer wieder so interpretiert worden, als bestehe nach SCHLEIERMACHER die moderne Aufgabe der pädagogischen Praxis darin, daß die ältere Generation die Frage nach ihrem Verhältnis zur jüngeren zunächst für sich beantworte, um dann ihre Antwort auf diese Frage an die jüngere Generation weiterzugeben. Schleiermacher meinte jedoch etwas anderes. Er erweiterte die bei ROUSSEAU als Theorie pädagogischen Handelns konzipierte Theorie der Erziehung um Reflexionen zur gesellschaftlichen Seite der pädagogischen Praxis. Diese gründete er nicht mehr auf ein gesellschaftliches Wissen der Erwachsenen um die künftige Bestimmung der Heranwachsenden, sondern auf eine Frage, vor der alle traditionalistischen Antworten künftig als Antwort ausscheiden. Unter den sich ändernden bürgerlichen Verhältnissen kann weder die altständische noch die neuständische Sitte eine Antwort auf die Frage geben, was die ältere Generation mit der jüngeren Generation wollen könne und solle. Die Bestimmung der Einzelnen geht nicht mehr im traditionellen Sinne vom Vater auf den Sohn, von der Mutter auf die Tochter über; sie kann aber zugleich nicht allein dem Konkurrenzkampf aller gegen alle um Positionen in der Gesellschaft überlassen werden. Die Frage, was der älteren Generation im Hinblick auf die jüngere zu wollen obliegt und erlaubt ist, muß daher zum Gegenstand pädagogischer Diskurse gemacht werden, die von nun

an ein eigenes Reflexionsgebiet bezeichnen. In dessen Zentrum stehen u.a. die Fragen, wie sich eine gelingende pädagogische Praxis gesellschaftlich so absichern lasse, daß an ihrer Erörterung die nachwachsende Generation selbst mitwirkt. Die Erörterung solcher Fragen muß da mißlingen, wo die ältere Generation versuchte, diese stellvertretend für die nachwachsenden Generationen zu beantworten und anstelle der Frage eine Antwort weiterzugeben, in der für die Frage nach dem Verhältnis der Generationen selbst kein Platz mehr ist. Die Frage, was der älteren Generation zu wollen im Hinblick auf die jüngere obliegt, muß daher in einem zweifachem Sinne zum Gegenstand eines Sich-Beratens werden: einmal zum Gegenstand der Beratung innerhalb der erwachsenen Generation selbst, dann aber auch zum Gegenstand des Sich-Beratens mit der jüngeren Generation. Nur wenn beides geschieht, kann eine intergenerationelle pädagogische Kultur entstehen, in der es möglich wird, die Frage nach dem richtigen Generationenverhältnis mit neuen nachwachsenden Generationen diskursiv weiterzuentwickeln.

Eine Kultivierung der pädagogischen Fragen im Generationenverhältnis setzt freilich voraus, daß sich das Verhältnis dieser Frage zu den anderen Handlungsfeldern grundlegend verändert. Der pädagogische Diskurs, die pädagogische Reflexion und die pädagogische Praxis müssen zu diesem Zweck gleichermaßen von jeder unmittelbaren Einbindung in Sitte, Politik und Ökonomie abgekoppelt werden. Nur wenn die Frage nach dem pädagogischen Generationenverhältnis eine eigene Bedeutsamkeit entfaltet, kann durch sie zugleich ein Beitrag zu Veränderung der Sitte und zur Beförderung der ausdifferenzierten Formen und Bereiche menschlicher Praxis geleistet werden.

Pädagogische Diskursivität im Umgang mit der Unbestimmtheitsproblematik des Menschen und eine neue, nicht mehr hierarchisch justierte Dialektik von Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Arbeit und Religion stellen die beiden neuen Formen und Gegenstände einer pädagogischen Reflexivität dar, welche die Ziele pädagogischen Handelns nicht mehr linear durch eine vorgegebene Sitte oder Gesellschaftsordnung definiert, sondern die Möglichkeit der Weiterentwicklung von Sitten und gesellschaftlichen Ordnungen auch von der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generationen abhängig weiß. Diese Seite pädagogischer Reflexivität hat KANT in seinen Pädagogik-Vorlesungen in einem auf ROUSSEAUS Verständnis menschlicher Bildsamkeit und Perfektibilität verweisenden Sinne angesprochen, als er „die Erziehung das größte Problem und das schwereste“ nannte, „was dem Menschen kann aufgegeben werden.“ KANT begründete diese Auffassung damit, daß „Einsicht ... von der Erziehung und Erziehung ... wieder von der Einsicht“ abhängt, und daß angesichts dieser modernen Interdependenzen der Begriff der unbestimmten Kindheit und der Diskurs über ein auch pädagogisch zu interpretierendes Generationenverhältnis eine „große Kultur und Erfahrung“ voraussetzten. Und er fügt hinzu, daß ihre begriffliche Fassung „nur spät entstehen“ konnte und daß „wir selbst“ diesen Begriff „noch nicht ganz ins reine gebracht“ haben (KANT 1803, A 6 – A 17).

Die neue Dialektik von Einsicht und Erziehung sowie Erziehung und Einsicht verbietet es, die Antwort auf pädagogische Fragen linear von wie auch immer vorgegebenen Einsichten, und seien es solche einer vermeintlichen oder wirklichen Avantgarde, abhängig zu machen oder gar aus diesen abzuleiten. Be-

griff und Erfahrung dieser Dialektik konnten erst spät entstehen. Der Spätzeit, von der KANT hier spricht, gehören auch wir heute noch an.

5. *Von der bleibenden Bedeutung des Begriffs
moderner Kindheit im Kontext des
gegenwärtigen Wandels der Kindheit
und der Generationenverhältnisse*

Eine der vielleicht erstaunlichsten Erfindungen und Einsichten der Moderne ist, daß Kinder und Heranwachsende in den zurückliegenden 200 Jahren immer wieder von neuem gelernt haben, mit der Unbestimmtheit ihrer künftigen Bestimmung in einer Weise umzugehen, von der frühere Epochen keinen Begriff hatten. Die Institution, die an diesem Prozeß wesentlichen Anteil hat und aus ihm allererst ihre eigene Berechtigung bezieht, ist bis heute die allgemeine oder allgemeinbildende Schule. In ihr gehen Lehrer mit Lernenden im Medium des Allgemeinen von Sprache und Schrift, Zahl und Zeichen, Kunde und Geschichte, Wissenschaft und Weltinterpretation in einer Weise um, welche weder einer Antizipation des künftigen Berufsstandes der Heranwachsenden bedarf noch eine spätere Wahl der eigenen Lebensform vorwegnimmt oder normiert.

Die mit der Schule als Institution gefundene moderne Form eines Lehrens und Lernens jenseits aller vormodernen Einheiten von Leben und Lernen ist jedoch, um in einem pädagogisch-interaktiven Sinne erfolgreich sein zu können, auf Voraussetzungen angewiesen, die heute zunehmend gefährdet sind und die sich durch das pädagogische Handeln im engeren Sinne allein nicht sichern lassen. Gelingende Erziehung ist auf den Umgang von Kindern und nicht-professionellen sowie professionellen Pädagogen allein nicht zu gründen. Sie ist vielmehr daran zurückgebunden, daß es inmitten der Gesellschaft Freiräume und Welten gibt, in denen Heranwachsende miteinander und mit Erwachsenen in einer Weise umgehen, welche jenseits schulischer Lehr-Lern-Situationen und -prozesse Experimente im Ausprobieren der in der Schule gewonnen Einsichten gestattet sowie eine Wahl der eigenen Lebensform zuläßt. Die Freiräume hierfür dürfen sich nicht allein auf die Bereiche Freizeit und Konsum beschränken, sondern müssen Anschlußmöglichkeiten an alle für den Fortbestand moderner Gesellschaften notwendigen Tätigkeiten zulassen. Hierzu gehört, daß Heranwachsende die Perspektive haben müssen, sich von der Abhängigkeit von ihren erwachsenen Bezugspersonen auch ökonomisch durch die Wahl und das Erlernen sowie die Ausübung eines Berufs zu emanzipieren.

Zum pädagogischen Gespräch über Kindheit und Generationsverhältnisse gehört darum heute unverzichtbar auch das Gespräch darüber, wie wir die Voraussetzungen dafür sichern können, daß Heranwachsende Partizipanten an beruflicher Arbeit, staatlicher Politik, freier Geselligkeit und öffentlicher Kommunikation werden können. Die Sorge hierfür darf und kann die pädagogische Praxis der Gesellschaft und den ausdifferenzierten Systemen der Gesellschaft nicht abnehmen. Arbeitslosigkeit läßt sich durch schulische Bildung, Weiterbildung und aktives Wandern ebensowenig kompensieren wie sich der Sinn schulisch institutionalisierter Lehr- Lernprozesse im Medium des für sich genommen notwendigerweise künstlichen Lernens in der Schule einlösen läßt.

Zur öffentlichen Sorge für eine gelingende pädagogische Praxis gehört darum unverzichtbar die Sorge für die Sicherung mannigfaltiger Übergangsmöglichkeiten aus künstlichen und professionalisierten Lehr-Lernprozessen in alltägliche und gesellschaftliche Handlungssituationen, in welchen Heranwachsende jenseits von pädagogischer Betreuung und Aufsicht selber denken, urteilen und handeln können. Diese Sorge reicht heute bis in alle Bereiche der Gesellschaft hinein. In ihr geht es darum, die pädagogische Praxis als einen Umgang mit der Unbestimmtheit der Heranwachsenden gesellschaftlich abzusichern und zu institutionalisieren, der um seiner eigenen Möglichkeit willen auf intergenerationelle Selbstbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten der Heranwachsenden am gesellschaftlichen Leben und Handeln angewiesen ist. Die Sicherung solcher gesellschaftlicher Bedingungen für eine gelingende pädagogische Prozesse scheint mir eine der dringendsten Aufgaben der Gegenwart zu sein.

Literatur

- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München³1996.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. In: O. HANSMANN (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Weinheim, 1996. S. 12–48.
- Benner, D./Kemper, H.: Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1. Hagen 1993
- BRÜGGEN, F.: Die Pädagogik F.D. Schleiermachers. Hagen 1990.
- CLOER, E.: Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur. In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 10–27.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung Dinge (Les mots et les choses 1966). Frankfurt a. M. 1974.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: Pädagogik nach der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) S. 85–870.
- HEGEL, G. W.Fr.: Gymnasialrede vom 2. September 1811. In: Sämtliche Werke in 20 Bänden. Band 3. Stuttgart 1971, S. 264–280.
- HORNSTEIN, W.: Vom Anfang und Ende der Jugend. In: K.-P. HORN/J. CHRISTES/M. PARMENTIER (Hrsg.); Jugend in der Vormoderne. Köln 1998, S. 21–42.
- KANT, I.: Über Pädagogik. Königsberg 1803.
- LENZEN, D.: Das Verschwinden der Erwachsenen: Kindheit als Erlösung. In: D. KAMPER/CH. WULF (Hrsg.): Rückblick auf das Ende der Welt. Augsburg 1990, S. 126–137.
- LENZEN, D.: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8 (1997), S. 5–22.
- LÉVINAS, E.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht (Autrement qu'être ou au-delà de l'essence 1978). Freiburg/München 1992.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933). Frankfurt a. M. 1982.
- POSTMAN, N.: Das Verschwinden der Kindheit (The Disappearance of Childhood 1982). Frankfurt a. M. 1983.
- ROUSSEAU, J.-J.: Diskurs über die Ungleichheit (1755). Kritische Ausgabe von H. MEIER. Paderborn 1984.
- ROUSSEAU, J.-J.: Émile oder Über die Erziehung (1762). Stuttgart 1965.
- SCHLEIERMACHER, F.D.: Vorlesungen über Theorie der Erziehung (1826). In: F. D. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze. Bd 1. Düsseldorf/München 1983.
- STING, St.: Zwischen Vernunft und Tierheit. Zum problematischen Status von Mensch und Erziehung bei Kant. In: CH. WULF (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim 1996, S. 73–105.
- TENORTH, H.-E.: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: 28. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1992, S. 117–134.
- WIMMER, M.: Bildung einer „vernünftigen Natur“. Zum Problem der Bestimmung des Anthropologischen in der Philosophie von F.D.E. Schleiermacher. In: CH. WULF (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim 1996. S. 196–181.
- WULF, CH. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim 1996.

- WULF CH.: Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. In: CH. WULF (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim 1996. S. 165–181.
- ZIRFAS, J.: Der Mensch schlechthin? Zur impliziten Pädagogischen Anthropologie Jean-Jacques Rousseaus. In: CH. WULF (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850. Weinheim 1996. S. 15–48.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6 (Sitz: Geschwister-Scholl-Straße 7), 10099 Berlin