

Tenorth, Heinz-Elmar

Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert. Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 51-60



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tenorth, Heinz-Elmar: Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert. Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 51-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218089 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218089>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2018

■ *Thementeil*

**„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft**

■ *Allgemeiner Teil*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft*

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach

„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung 1

Eigenlogik der Erziehung ...

Sabine Andresen

Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren.
Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 6

Ulrike Mietzner

Widerspenstige Körper. Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen 15

Wolfgang Kaschuba

„Migration“. Wanderungen, Parallelgesellschaften,
Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung.
Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss

Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion 42

Heinz-Elmar Tenorth

Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert:
Emphase und Ermüchterung, Befreiung und Unterdrückung 51

... Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

Sabine Reh

Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale.
Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik
und Unterrichtsforschung 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Über Betriebsblindheit
im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung 71

Franziska Felder

Inklusion – oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet 80

Johannes Drerup

Gefährliches Halbwissen. Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen 88

Roland Reichenbach

Tabuisierung und Desinteresse: Die zwei Seiten
der anti-essentialistischen Medaille 99

Allgemeiner Teil

Dietrich Benner

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen
und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung
und empirische Bildungsforschung 107

Arnd-Michael Nohl

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive 121

Besprechungen

Diana Auth

Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule.
Theorie – Empirie – Konzepte 139

Stephan Schlüter

Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“
Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration
und Deutscher Revolution 1848/49 141

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	145
Impressum	U3

Table of Contents

*Topic: ‘Movement’: The inner logic of education,
the progression of educational science*

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach

‘Movement’: The inner logic of education,
the progression of educational science 1

The Inner Logic of Education...

Sabine Andresen

Addressing Violence in Education as Injustice:
Perspectives on the reappraisal of sexual abuse of children 6

Ulrike Mietzner

Resisting Bodies. Non-conformity and obstinacy of movements 15

Wolfgang Kaschuba

Migration – Movement, Parallel Societies, Milieus, Education –
and perspectives of observation: An interview with Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss

‘Zeitdiagnostik’ and the Debts of Educational Expansion 42

Heinz-Elmar Tenorth

Looking Back at a Pedagogicalised Century:
Emphasis and disillusionment, liberation and oppression 51

...The Progression of Educational Science

Sabine Reh

Subjects, Forced Discourse, Rituals of Interaction:
A plea for a new understanding of the topic of didactics
and classroom research 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Ignored Differences, Illegitimate Disparities:
The disparity discourse in educational research and its trend
towards routine-blindedness 71

<i>Franziska Felder</i>	
It's Inclusion, Isn't it? What Gets Lost in the Fog of Ideologies	80
<i>Johannes Drerup</i>	
Dangerous Superficial Knowledge: A critique on liberal justifications of tolerance	88
<i>Roland Reichenbach</i>	
Taboo and Ignorance: Two sides of the anti-essentialistic coin	99
Articles	
<i>Dietrich Benner</i>	
On three Forms of Causality in Educational Processes and their Impact on Didactics, Research on Teaching and Learning and Empirical Educational Research	107
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
The Intentional Structure of Education: A praxeological perspective	121
Book Reviews	139
New Books	145
Impressum	U3

Heinz-Elmar Tenorth

Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert

Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung

Zusammenfassung: Die zivilgesellschaftlichen, erziehungsstaatlich-diktatorischen und wohlfahrtstaatlichen Varianten öffentlich-staatlicher Bildungssysteme werden unter der Frage untersucht, ob Erziehung kann, was man von ihr erwartet, und ob sie darf, was sie soll (und vielleicht auch kann). Die Ordnungsmuster, Folgen und Wirkungen öffentlicher Erziehung, die man seit 1918 bis 2015 beobachten kann, werden als Probe auf die großen Versprechen gelesen, die diese Epoche kennzeichnen. Das Ergebnis ist Skepsis gegenüber der großen Rhetorik, zugleich aber der Versuch, die Leistung von Bildung als gesellschaftlich universaler Spezialfunktion jenseits der Emphase zu präzisieren.

Schlagworte: Bildung, Erziehungsdiktaturen, Spezialfunktion, Pädagogisierung, Zivilgesellschaft

I.

„Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unsres Volks als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung.“ Herman Nohl, Autor dieser emphatischen Diagnose, datierte das Vorwort zu seinen „Pädagogischen Aufsätzen“ auf den 9. November 1918, den Tag der Ausrufung der Republik und des Endes des Kaiserreiches. Offenbar war er sich auch der Symbolwirkung seiner Datierung bewusst, schon, weil er Antwerpen als Ort der Niederschrift wählte, sich also selbst als Soldat darstellte, der noch in Feindesland weilt und für die Nation aus der Fremde die Möglichkeiten der Befreiung aus den Wirren des Umsturzes zeigt (Nohl, 1923, Vorwort). Nahezu 100 Jahre später finden sich, allen zwischenzeitlichen Debatten über die „Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert“ (vgl. Dudek, 1999) zum Trotz, vergleichbar emphatische Sätze, sogar von quasi höchster Warte. 2015 nämlich formuliert die UNESCO Thesen, die denen von Nohl durchaus vergleichbar sind:

Education is key to the global integrated framework of sustainable development goals. Education is at the heart of our efforts both to adapt to change and to transform the world within which we live. (UNESCO, 2015, S. 3)

Die Generalsekretärin der UNESCO, Irina Bokova, bekräftigt dieses Votum noch, wenn sie Erziehung als die stärkste Kraft bezeichnet, also Politik und Recht, Ökonomie und Kultur in die zweite Reihe verweist, wenn eine bessere Welt realisiert werden soll:

There is no more powerful transformative force than education – to promote human rights and dignity, to eradicate poverty and deepen sustainability, to build a better future for all, founded on equal rights and social justice, respect for cultural diversity, and international solidarity and shared responsibility, all of which are fundamental aspects of our common humanity. (UNESCO, 2015, S. 4)

Sicherlich mag sie höchst reputierliche Verbündete für diese These haben, denn den Satz, „Education is the most powerful weapon which you can use to change the world“, schiebt man dem Friedensnobelpreisträger Nelson Mandela zu, erstaunlich bleibt diese ungebrochene Emphase für Erziehung doch. Wenn sie nach den Ereignissen des 20. Jahrhunderts zudem ohne alle Vorbehalte auftritt, die man systemisch, politisch und für die Interaktionsdimension an sich erwarten darf, dann muss man die Geltung dieser Emphase und ihre Stabilität doch einmal diskutierend prüfen. Im Rückblick auf das 20. Jahrhundert ist das auch systematisch möglich, denn dieses Jahrhundert bietet im Prozess und in Simultanpräsenz, wie in einem historischen Experiment, vergleichsfähig und in den Effekten relativ gut prüfbar, eindeutig unterscheidbare Varianten der Realisierung von Erziehung in der Gesellschaft an, die als Probe auf die These gelesen werden können, ob öffentliche Erziehung wirklich die hohen Erwartungen verdient, die ihr 1918 und 2015 zugeschrieben wurden.

Im Folgenden werden diese Varianten zu einer Trias stilisiert: Die *zivilgesellschaftliche*, die von Humboldt aus analysiert werden kann, die *erziehungsstaatlich-diktatorische*, die sich in faschistischen, nationalsozialistischen und staatssozialistischen Ländern von 1917 bis 1989/90 etabliert hat, und die *wohlfahrtstaatliche* Variante öffentlich-staatlicher Erziehungs- und Bildungssysteme, die sich in Etappen bis heute entwickelt hat. Diese Formen öffentlicher Erziehung, denn ein einheitliches Weltmodell gibt es im 20. Jahrhundert und auch heute nicht, existieren systematisch gesehen immer in zwei Gestalten, zum einen programmatisch, und dann ohne Fehl und Tadel für ihre Proponenten, zum andern in der Realität, hier auch in ihren Verfallsformen und immanenten Defiziten sichtbar. Die Trias wird zunächst knapp skizziert und dann unter der Frage vergleichend untersucht, ob Erziehung tatsächlich kann, was ihr zugeschrieben wird, und ob sie eigentlich darf, was sie soll (und vielleicht auch kann). Eine Analyse der Ordnungsmuster, Folgen und Wirkungen öffentlicher Erziehung einerseits und eine Prüfung ihrer Legitimität andererseits bezeichnen also die systematischen Fragen, die hier intensiver erörtert werden, als Probe auf die großen Versprechen, die man 1918 wie 2015, und nicht nur dort, lesen kann. Das Ergebnis ist Skepsis gegenüber der großen Rhetorik, zugleich aber der Versuch, die Leistung von Bildung als gesellschaftlich universaler Spezialfunktion jenseits der Emphase zu präzisieren.

II.

Das zivilgesellschaftliche Modell hat in Deutschland keine wirklich systemisch folgenreiche Gestalt gefunden, aber einen ihrer wirkmächtigsten Propheten, Wilhelm von Humboldt (vgl. Tenorth, 2017). Seine Zuordnung von ‚Bildung‘ zur ‚Nation‘, die mit der Eingrenzung des Staates auf die Sicherheit der Bürger parallel geht, setzt exakt auf die pädagogische Freiheit der *civil society*, die sein Rezipient John Stuart Mill ebenfalls für das Bildungswesen reklamierte, als er „On Liberty“ schrieb (Mill, 1859/1975). Das strikte Verdikt gegen die Konstruktion von ‚Gesinnung‘ im Bildungswesen und die scharfe Abwehr von pädagogischen Programmen der ‚Sittenverbesserung durch den Staat‘ zeigen die liberalen Prioritäten ebenso wie die eng begrenzte zentralstaatliche Normierung des Bildungswesens. Humboldt nutzt allein die indirekte Steuerung, z. B. die Qualitätssicherung in den Lehrer-Examina, die Durchsetzung des Leistungsprinzips, zumal im Abitur und auch gegenüber dem vorher privilegierten Adel, und die Sicherung von Gleichheit in der Angebotsstruktur der Schulen, die Differenz allein über die individuelle Leistungsfähigkeit der Lernenden erzeugen soll, aber nicht etwa das Versprechen gleicher Zielerreichung gibt. Historisch stützen u. a. die Vorgaben des Allgemeinen Landrechts von 1794 solche Prämissen, z. B. in der Vorgabe der ‚Unterrichtspflicht‘, die von den ‚Hausvätern‘, also zivilgesellschaftlich, zu sichern ist, statt der staatlichen Durchsetzung und Garantie von ‚Schulpflicht‘. Zivilgesellschaftlich kann man auch die Organisation des höheren Schulwesens in Preußen interpretieren, das starke lokale Autonomie und die Mitwirkung der einzelschulischen Profession und des Schulpublikums in der Gestaltung von Bildungsprozessen ermöglicht. Solche zivilgesellschaftlichen Elemente der Bildungsorganisation bleiben im 20. Jahrhundert aber in Deutschland nicht bedeutsam, sondern eher andernorts, z. B. in der lokal zentrierten Schulstruktur in den USA oder in der kantonalen Schulverfassung der Schweiz. Dagegen zeigt das deutsche Elementarschulwesen bis 1918 schon die strukturellen Schwächen dieser Bildungsorganisation. Die ‚Nation‘ reduziert sich faktisch auf das bürgerliche Milieu, volle Teilhabe an Bildung setzt Besitz voraus, das Schulwesen insgesamt hat den Status eines „sozialen Klassenschulsystems“ (Müller, 1977), das für die Mehrheit des Volkes allenfalls basale Kompetenzen sichert, und sonst Indoktrination und soziale Kontrolle prozediert.

Mit der Weimarer Schulgesetzgebung entsteht die Mischform eines Bildungswesens, das bis heute zwar auf Schulpflicht basiert und insofern die Rechte der Milieus stark beschneidet, in Deutschland bis zum Verbot des *home schooling* 2006, aber freie Schulträger, Konfessionalität und das Elternrecht – bei der Erziehung – eindeutig anerkennt, Milieus also zugleich reprivilegiert, das Bildungswesen wiederum, seine Lernziele, Curricula, Professionen oder die Binnenorganisation, zentralstaatlich regiert. Diese Verrechtlichung löst nach 1970 die letzten Reste des Absolutismus im Schulwesen auf, neben der Bürokratisierung bringt sie aber auch milieuspezifische Limitierung des Staates, z. B. curricular, etwa bei der Sexualkunde. Reformpädagogische Bewegungen (vgl. Keim & Schwerdt, 2013) stellen im 20. Jahrhundert einerseits ‚freie‘ milieuspezifische Praktiken außerhalb des staatlichen Schulwesens dar, andererseits lokal ermöglichte Formen der systeminternen Modernisierung, insgesamt eher rhetorisch-programmatisch

bedeutsam, als eine systemisch bedeutsame Form zivilgesellschaftlicher Praxis. Zwar bleiben im Föderalismus Rechte der Einzelstaaten erhalten, aber in den Einzelstaaten ist es wiederum Zentralismus, der das Bildungssystem regiert, bildungstheoretisch zunehmend egalitär gedacht, weil z. B. differenz erzeugende Konstrukte wie ‚volkstümliche‘ vs. ‚gelehrte Bildung‘ nach 1960 zugunsten einer insgesamt wissenschaftsorientierten Grundbildung ihre Geltung verlieren. Die Funktionsprinzipien des Systems bleiben liberal, meritokratisch, an Leistung orientiert und individualisiert, ohne dass man verkennen kann, dass mit der zunehmenden Geltung der Chancengleichheitserwartung Schule in allen westlichen Kulturen zu einem Ort wird, der kompensatorisch die Folgen sozialer Ungleichheit im Geiste des Wohlfahrtsstaates aufheben soll.

In den Erziehungsdiktaturen des 20. Jahrhunderts (vgl. Benner, Tenorth & Schriewer, 1998) erhält sich der – jetzt radikalisierte, politisch nicht-konforme Milieus vollständig ausgrenzende – Zentralismus in der Organisation des staatlichen Schulwesens. Das System wird gegen meritokratische Prinzipien aber politisierend überformt, z. B. beim Zugang in höherwertige Bildungsgänge, bei der beruflichen Verwertung von Zertifikaten, in der staatszentrierten Gesinnungsbildung mit überwältigenden Praktiken der Indoktrination. Zugleich wird der staatliche Zugriff über das Bildungswesen hinaus auf die Lebenswelt der Milieus ausgeweitet, Gesellschaft, Kultur und Öffentlichkeit werden selbst als Erziehungsraum definiert. Im Geiste von Campanellas „Sonnenstaat“ wird der öffentliche Raum erobert, um mit Praktiken einer „Ceremonial Pedagogy“ das kollektive Bewusstsein zu prägen und die „Neuordnung ganzer Staaten und Gesellschaften“ zu inszenieren (Schriewer, 2009, S. 8). In der Sowjetunion nach 1920, im Japan der Meiji-Zeit oder im revolutionären Mexiko gibt es dafür aussagekräftige Exempel; die ‚Ästhetisierung der Politik‘ im Nationalsozialismus und in den faschistischen Staaten gehört ebenso in diesen Kontext wie obligatorische Staatsjugendorganisationen, gleich ob Hitler-Jugend oder FDJ.

III.

Was lässt sich über die Wirkung dieser Systeme sagen, welche Legitimation können sie für sich beanspruchen? Dabei ist das Wirkungsproblem schwieriger zu behandeln als die Legitimationsfrage, denn niemand wird – hofft man retrospektiv doch – heute noch Erziehungsdiktaturen begrüßen. Aber man kann auch nicht verkennen, dass die radikale Kritik der Schule auch die Legitimation staatlich kontrollierter Erziehung selbst in demokratischen Staaten strikt bezweifelt. Konzentriert man sich zunächst auf das Wirkungsproblem, sind trotz der überreichlich sprudelnden Monitoring-Studien die Befunde spärlich, meist nur auf die kognitive Leistung bezogen, zugleich nicht für das ganze 20. Jahrhundert und alle skizzierten Systeme vergleichbar verfügbar. Angesichts dieser Forschungslage sollen im Folgenden die Effekte nur in drei Dimensionen diskutiert werden, die aber für Bildungssysteme in der Moderne zweifellos bis heute zentral sind: Die Wirkungsdiskussion bezieht sich (i) auf die basale Funktion der Durchsetzung der Beschulung aller Heranwachsenden, (ii) auf die Sicherung der Grundbildung

sowie (iii) auf die sozioökonomischen Entwicklungspotentiale, die mit Bildung für Gesellschaft erhofft werden. Die mentalitätsprägende Funktion der Schule ist sicherlich ebenfalls kommunikativ oder ökonomisch zentral und – natürlich in Varianz – durchaus gegeben (vgl. Caruso, 2006), sie wird aber erst bei der Legitimationsdebatte mit aufgenommen.

Jedes nationale Bildungssystem der Moderne, gleich welchen Typus, sieht sich zunächst mit der Erwartung konfrontiert, ihre basale Funktion, also die Beschulung aller Heranwachsenden im Generationswechsel zu sichern. Systeme, die nur auf Unterrichtspflicht und die Leistung der Hausväter setzen, haben, wie das preußische Exempel belegt, einige, ökonomisch gut erklärbare Schwierigkeiten, dieses Ziel zu erreichen, zumal gegenüber den Unterschichten und in ländlichen Regionen, weil dort die Kinder anders, nämlich im Haus, verfügbar sein müssen. Relativ früh im 19. Jahrhundert beginnt deshalb an dieser Stelle die staatliche Schulpolitik mit Schulangeboten, mit der Normierung der Schulbesuchsdauer, mit der Einstellung und Bezahlung der Lehrer (etc.). Es dauert aber noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, bevor tatsächlich alle Heranwachsenden – in unterschiedlicher Dauer, erst im 20. Jahrhundert auch ganzjährig und bis zu acht Jahren – beschult werden. Im 20. Jahrhundert ist in der nördlichen Hemisphäre, städtisch wie ländlich, Beschulung ein regelhaft erwartbares Ereignis im Lebenslauf. Erziehungsdiktaturen wie in der UdSSR oder in Italien arbeiten – schon aus ideologiepolitischem Eigeninteresse – intensiv daran, die nationale Rückständigkeit in dieser Hinsicht zu beseitigen. *Education for all* ist aber weltweit noch nicht gesichert, in allen Bildungssystemvarianten gehen vielmehr Inklusion und Exklusion in der Teilhabe an Bildungsprozessen parallel. In den Erziehungsdiktaturen wurde Ausgrenzung über ‚Rasse‘ oder ‚Klasse‘ offensiv legitimiert, westliche Systeme erzeugen systematisch Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung, gelegentlich hilft nur die Justiz, wie in den USA 1954 (Brown vs. Board of Education of Topeka), um rassistische Barrieren abzubauen, Inklusion ist noch heute ein kontroverses Thema.

Bezogen auf die Sicherung der Grundbildung, hat man für den gesamten Prozess leider nicht die Daten, die aus aktuellen Monitoring-Studien vorliegen, aber auch mit den vorliegenden Befunden kann man für das 20. Jahrhundert sagen, dass umfassende Beschulung nicht zugleich die universale Sicherung von Grundbildung oder auch nur die Alphabetisierung aller garantiert. Die für Preußen bekannten Daten belegen z. B. das unterschiedliche Tempo der Alphabetisierung und den Vorsprung der westlichen Provinzen gegenüber den östlichen bis ins frühe 20. Jahrhundert. Spätere Befunde, bis in die Bundesrepublik, zeigen, dass trotz umfassender Beschulung Grundbildung immer noch nicht gesichert und Bildungsarmut nicht ausgeschlossen ist: als Armut an Kompetenzen, Armut bei Zertifikaten und Armut bei den lebenslaufbezogenen Chancen der sicheren und selbstbestimmten Reproduktion am Arbeitsmarkt. Solche Defizite sind historisch für Erziehungsdiktaturen ebenso nachweisbar wie für zivilgesellschaftlich regierte Bildungssysteme. In Mecklenburg z. B. erreichten zu DDR-Zeiten noch 1960 bis zu einem Drittel der SchülerInnen nicht die Lernziele der Oberschule; noch zum Ende der DDR verließen ca. 16% der SchülerInnen die POS ohne den schultypischen Abschluss der 10. Klasse, finden aber immer irgendwie Arbeit. In den USA wiederum umfasst die Zahl

der funktionalen Analphabeten zurzeit mehr als 50 Millionen BürgerInnen, in der Bundesrepublik geht man von ca. sieben Millionen aus. Nicht einmal einfache Erwartungen werden also zuverlässig und universal in der Schule erfüllt.

Eher die Ambivalenz der Leistungen gilt auch für die sozioökonomischen Entwicklungspotentiale, die mit Bildung für die Gesellschaft, ihre Modernisierung oder ihr ökonomisches Wachstum, erhofft werden. Die Bildungsökonomie hat für die lange historische Dauer schon deutlich Ernüchterung über die anfangs übergroßen Erwartungen auf die spezifische und separierbare Bedeutung des Humankapitals entwickelt (vgl. Lundgreen, 1973); die staatssozialistischen Gesellschaften litten auch nicht an mangelnder Kompetenz der Individuen, sondern an fehlender Rationalität der Steuerungssysteme, die z. T. Kompetenz vernichtet oder ignoriert statt genutzt haben; die NS-Diktatur hat eher nichtintendiert Modernisierung pädagogisch befördert. Nicht zufällig erweitert die Bildungsökonomie die als relevant beurteilten Bildungswelten immer stärker über die Pflichtschule hinaus auf die vorschulische Erziehung einerseits, auf Lebenslanges Lernen andererseits aus, arbeitet also mit einer unspezifizierten Generalhypothese über die Bedeutung von ‚Bildung‘. Kompetenzkonstruktion im Bildungssystem ist neben milieuspezifischen Bedingungen nur ein Faktor neben einigen für Modernisierung und Wachstum eher bedeutsamen anderen. Zwar nicht in diktatorischen Mustern, aber in der Normalität eines entgrenzten lebenslangen pädagogischen Zugriffs verändern sich dabei die Bedeutung von Bildungssystemen von der alten Gleichsetzung mit Primar- und Sekundarschulen weg auf eine umfassend in Normen, Professionen und Institutionen den Lebenslauf insgesamt begleitende Bildungsinfrastruktur. Spätestens dann wird das Legitimationsproblem ebenfalls umfassend virulent.

IV.

Die Diskussion über die ‚Grenzen der Erziehung‘ beginnt im 20. Jahrhundert zeitgleich mit der Ausweitung der Erziehungsambitionen, für die Nohl nicht das einzige Beispiel ist. „Neue Erziehung“, sein Bezugspunkt, war auch eine zentrale Losung sozialistischer Parteien und ihrer pädagogischen Theoretiker, die das „Kind als Träger der werdenden Gesellschaft“, wie Löwenstein in Berlin, oder die Jugend zum „Bauvolk der kommenden Welt“ adressierten, wie in der österreichischen Arbeiterbewegung. Aber solche Emphase ist kein Privileg der politischen Linken. Die Hoffnung auf die ‚Junge Generation‘ inspiriert die Nationalsozialisten genauso wie italienische Faschisten. Die alte Utopie einer pädagogischen Konstruktion des ‚Neuen Menschen‘ ist rechts wie links zu hören, bei ReformpädagogInnen beliebt und zugleich staatssozialistisches Programm von den Ordnungsphantasien der frühen Sowjetunion bis zu Maos Kulturrevolution. Die Bildungsreformdebatte seit den späten 1950er Jahren und die Plädoyers für ‚Bildung‘ bis heute bestätigen die inzwischen weltweite Ausbreitung solcher Losungen.

Die Diskussion der ‚Grenzen‘ und von ‚Macht und Ohnmacht der Erziehung‘ findet innerhalb wie außerhalb der Pädagogik an diesen Phänomenen schon seit der Weimarer Republik ein dankbares Feld, wenn auch so gut wie gar nicht in den Erziehungsdiktatu-

ren oder erst nach ihrem Ende und dann, enttäuscht vom eigenen Misserfolg, mit Ohnmachts-Thesen (vgl. Neuner, 1992). Einerseits wird in dieser Debatte, theologisch oder subjekttheoretisch, ethisch oder politisch, die Legitimation des Zugriffs auf das Subjekt bezweifelt. Das Argument erhält sich erziehungskritisch bis in die Gegenwart, in der Antipädagogik oder in der Kritik der Verschulung der Gesellschaft, immer begleitet von neuer Emphase, z. B. der Wucht, mit der nach 1970 Befreiungspädagogen die Erziehung als Medium der Emanzipation der Unterdrückten feiern oder als Herrschaftsinstrument des Kolonialismus kritisieren. Andererseits wird im Grenzen-Diskurs z. B. bei psychoanalytischen Theoretikern, wie Bernfeld, scharf bestritten, dass die Erziehung kann, was sie soll, sie nicht mehr sei als ein Palliativ. Andere Kritiker unterstellen zwar noch große Wirkungen und sehen die Ursache in der „Erziehungsförmigkeit“ der Erziehung (vgl. Holzkamp, 1983), die unvermeidlich Praxis der Überwältigung sei. Dabei kommt allerdings eine Relativierung insofern ins Spiel, als diese Effekte für solche Kritiker nur mit Erziehung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft verbunden sind. Die Erfahrung des 20. Jahrhunderts spricht aber dafür, dass schon Erziehungsdiktaturen, gleich ob faschistisch oder sozialistisch, solche unterscheidenden Annahmen nicht bestätigen. Die faschistischen Erziehungsdiktaturen werden auch nirgends positiv bewertet; aktuelle Vertreter einer kapitalismuskritischen Erziehungstheorie wollen freilich ihre alten Utopien retten und werten den Staatssozialismus als stalinistische Verfallsform ab. Das sind nun Rettungsversuche, die nur milieuspezifisch überzeugen, so wie die bei radikal linken Theoretikern anzutreffende Verteidigung von Erziehungsdiktaturen. Herbert Marcuse etwa sah eine

mögliche Entschuldigung (sie ist schwach genug!) der ‚Erziehungsdiktatur‘ darin, daß das schreckliche Risiko, das sie einschließt, nicht schrecklicher als dasjenige sein kann, das die großen liberalen wie autoritären Gesellschaften jetzt eingehen, und daß die Kosten nicht viel höher sein können. (Marcuse, 1967, S. 61)

Das wird man von 1989/90 aus und schon allein im Vergleich von BRD und DDR nicht akzeptieren, ohne deshalb über liberale Gesellschaften blauäugig zu argumentieren. Dafür gibt es Kritiken, die an der aktuellen Form von Erziehung in westlichen Gesellschaften die systematische Entgrenzung (vgl. Lüders, Kade & Hornstein, 1995) und eine ausgreifende Pädagogisierung bzw. *educationalization* der öffentlichen Erziehung (vgl. Depaepe & Smeyers, 2008) sehen, nicht diktatorial dirigiert, aber von der Logik der Systembildung und ihrer Vernetzung mit Gesellschaft erzeugt, deshalb umso nachhaltiger. Dann entsteht freilich die Frage, was man von Erziehungssystemen überhaupt erwarten darf, wenn es neben der Ambivalenz in der Leistungsdimension immer auch die nichtintendierten, aber offenbar unvermeidlichen Folgen der Systembildung gibt, die im Effekt die Individuen nicht bilden, sondern entmündigen. Das hat die Grenzen-Diskussion nicht beantwortet, aber die emphatischen Programme von 1918 oder 2015 stellen sich dieser Frage auch nicht.

V.

Im Rückblick auf das 20. Jahrhundert wird damit ein Problem der gesellschaftlichen Konstruktion und Reflexion von Erziehung sichtbar, das jenseits der Emphase, aber auch jenseits der binären Codierung von Macht und Ohnmacht angesiedelt ist. Erziehung kann offenbar nicht alles, was sie soll, aber mehr, als sie darf – das ist das pädagogische Dilemma, das uns die Erfahrung des 20. Jahrhunderts in großer Schärfe bereitet, auch mit den dunklen Seiten reformpädagogischer Bewegungen. Unverkennbar, in allen historischen Prozessen und für die Konstruktion aller gesellschaftlichen und kulturellen Praxen ist Lernen, Bildung, die Aktivität der Subjekte im Umgang mit Welt eine notwendige Voraussetzung – insofern eine universale Spezialfunktion moderner Gesellschaften, aber doch nicht die allein hinreichende oder gar die stärkste Bedingung der Gestaltung der Welt. Politik und Macht, Produktionsverhältnisse und mediale Strukturen, Kulturen und Milieus setzen zwar immer auf einen lernfähigen und lernenden Adressaten, suchen ihn auch zu formen, aber sie machen sich in ihrer Dynamik nicht davon abhängig, sondern vertrauen auf ihre eigenen Handlungslogiken und Praktiken, auf Recht und Gesetz, Normierung und Gewalt, auch auf die Verführbarkeit der Subjekte.

Zugleich ist die Stabilität der emphatischen Erwartungen an Erziehung plausibel, nicht nur wegen der universalen Spezialfunktion. *Bildung* – das ist die legitime Seite – ist zum Synonym für das individuell wie kollektiv zu erstrebende gute Leben geworden, als öffentliches Gut unstrittig, aber doch nie anders als kontrafaktisch formulierbar, weil die damit präsente Norm der Vervollkommnung von Individuen und der ‚Gattung‘ kein Ende der Anstrengung kennt und die Norm nicht verschleißt. Aus einer Machtperspektive – das ist die problematische Seite – ist die Allpräsenz von Bildung Chance und Bedrohung zugleich, geeignet, sie für alle Ambitionen zu funktionalisieren, dennoch bedrohlich wegen des Eigensinns der Subjekte. Nicht zufällig verlassen sich gerade Erziehungsdiktaturen nicht allein auf die Macht der Erziehung, sondern stabilisieren ihre Herrschaft durch offene und verdeckte Repression, Polizei und Geheimdienste, Zensur, Indoktrination und die Kontrolle offener Erfahrung und freier Kommunikation, ohne doch, wie die staatssozialistischen Diktaturen, den Verlust an Zustimmung und den inneren Zerfall dauerhaft verhindern zu können. Selbst Indoktrination kennt ihre Grenzen, der Eigensinn der Subjekte lässt sich nicht vollständig dispensieren. Vielleicht ist die sanfte Gewalt der Pädagogisierung in westlichen Kulturen sogar nachhaltiger wirksam, individuell, weil sie die Freisetzung zu eigenem Handeln – die gesellschaftliche Norm der Individualisierung – mit der Selbstunterwerfung unter die systemisch-pädagogisch im Lebenslauf präsenten Mechanismen der Konstruktion des eigenen Lebens verbindet, so dass selbst noch die Zurechnung von Erfolg und Misserfolg im Bildungsprozess konstruiert und individualisiert wird. Kollektiv bleibt Bildung als ein Mythos nutzbar, dem man zuschreiben kann, was sonst nicht geschieht, denn „die Illusion, in der Gesellschaft Unerledigtes unter Umgehung politischer Lösungen über die Schule erledigen zu können“ (Heydorn, 1967, S. 130), hat sich stabil erhalten, nicht nur bei uns (vgl. Labaree, 2010). „Sie beruht“ aber, da wird man Heydorn zustimmen, „auf einem schlichten Mißverstehen der historisch wirksamen Kräfte, auf der Unfähigkeit, sie in

eine rechte Proportion zu setzen“ (Heydorn, 1967, S. 130). Das 20. Jahrhundert hat uns damit aber, gegen alle kritische Bildungstheorie, auch die Frage hinterlassen, ob das schlichte Vertrauen auf die alten politischen oder pädagogischen Utopien die angemessene Antwort ist.

Literatur

- Benner, D., Schriewer, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1998). *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten*. Weinheim: DSV.
- Caruso, M. (2006). Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potentiale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 19–26.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (Hrsg.) (2008). *Educational Research: The educationalisation of social problems*. Dordrecht: Springer.
- Dudek, P. (1999). *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heydorn, H.J. (1967). Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In ders. (1980), *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften* (Bd. 1, S. 75–135). Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Holzkamp, K. (1983). Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder: Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. *Demokratische Erziehung*, 9(1), 52–59.
- Keim, W., & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2013). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland* (2 Bände). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Labaree, D. (2010). *Someone Has to Fail: The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207–215). Opladen: Leske + Budrich.
- Lundgreen, P. (1973). *Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Methodische Ansätze, empirische Studien und internationale Vergleiche*. Berlin: Colloquium.
- Marcuse, H. (1967). *Der eindimensionale Mensch*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Mill, J.S. (1859/1975). *On Liberty: Annotated text, sources and background, criticism*. New York: Norton.
- Müller, D.K. (1977). *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulsystems im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neuner, G. (1992). Pädagogik zwischen Allmacht und Ohnmacht. In Marx-Engels-Stiftung e. V. (Hrsg.), *Marxistisches Menschenbild – eine Utopie?* (S. 71–109). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Nohl, H. (1923). *Pädagogische Aufsätze*. Langensalza: Beltz.
- Schriewer, J. (2009). „Ceremonial Pedagogy“ in Revolutionary Societies: Public staging and aesthetic mass inculcation in Meiji Japan, the early Soviet Union and post-1910 Mexico. In ders. (Hrsg.), *Remodelling Social Order through the Conquest of Public Space: Myths, ceremonies and visual representations in revolutionary societies* (S. 8–26). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Tenorth, H.-E. (2017). Wilhelm von Humboldt, ein Philosoph als Bildungspolitiker. Zuschreibungen, historische Praxis, fortdauernde Herausforderung. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 69(2), 125–149.
- UNESCO (Hrsg.) (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.

Abstract: Three models of public education systems that are characteristic for civil societies, dictatorial states and welfare states, are discussed in relation to the question of whether education can do what it is expected to do, and whether it is allowed to be what education should be and (maybe can be). The structure, implications and effects of public education, realised between 1918 and 2015, are read as a proof of the promises that characterised this period. The result is scepticism about the great rhetoric, but at the same time an attempt to clarify once and for all the power of education as a universal special function in modern societies.

Keywords: Education, Educational Dictatorship, Special Function, Pedagogicalisation/ 'Pädagogisierung', Civil Society

Anschrift des Autors

Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de