

Wiersing, Erhard

## **Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis**

*Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 19-26. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Wiersing, Erhard: Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 19-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226094 - DOI: 10.25656/01:22609

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226094>

<https://doi.org/10.25656/01:22609>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

# Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986  
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben  
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Allgemeinbildung :**

vom 10.-12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes

hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU . . . . .	13
THEODOR BERCHEM . . . . .	15

## II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

### *Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis . . . . .	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre . . . . .	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie . . . . .	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution . . . . .	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte . . . . .	51

## III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

### *Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem*

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem . . . . .	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten . . . . .	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung . . . . .	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit . . . . .	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung . . . . .	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung . . . . .	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen . . . . .	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung . . . . .	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen . . . . .	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin . . . . .	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung . . . . .	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung . . . . .	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung . . . . .	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen . . . . .	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht . . . . .	239

*Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe*

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?  
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik . . . . . 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit . . . . . 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? . . . . . 265

*Allgemeinbildung im Atomzeitalter*

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens . . . . . 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung  
(Bericht über ein Referat) . . . . . 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung  
(Bericht über einen Vortrag) . . . . . 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung . . . . . 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 297

**IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge . . . . . 299**

# Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

## Kontinuität oder Traditionsbruch?

*Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis*

Wie tief ist der Graben, der die alteuropäische Erziehungstheorie und -praxis von der modernen Pädagogik trennt? Findet da eher ein über viele Jahrhunderte verteilter Transformationsprozeß statt, in dem die Strukturen des Alten allmählich unkenntlich werden und das Neue immer mehr Gestalt annimmt? Oder findet da im 18. Jahrhundert, im Zuge der europäischen Aufklärung, so etwas wie ein Umschlag, ein Paradigmenwechsel statt, der es uns verbietet, unsere heutigen Vorstellungen von „Erziehung“, „Unterricht“, „Bildung“, „Kindheit“ und „Jugend“ auf entsprechende Phänomene der alteuropäischen Gesellschaft zu übertragen? Zugespitzt gefragt: Ist die im 18. Jahrhundert sich konzeptionell ausbildende und seither sich differenzierende Pädagogik nur das Endergebnis eines sich bereits in der Antike konstituierenden und seit der mittelalterlichen Scholastik sich beschleunigt fortsetzenden allgemeinen Rationalisierungs- und Zivilisationsprozesses auf dem Felde der Erziehung – wie es etwa die Theorie N. ELIAS' nahelegt, nach der die Entwicklung der Verhaltensstandards im 18. Jahrhundert ihr vorläufiges Ende erreicht? Oder entsteht – umgekehrt argumentiert – „Pädagogik“ als eine spezifische Theorie und Praxis der „Personagenese“ (LANGEVELD), allgemeiner: der Entwicklung des Subjekts durch Erziehung überhaupt erst im 18. Jahrhundert und darf deshalb alles Frühere noch gar nicht „Pädagogik“ genannt werden?

Bei der Beantwortung dieser Frage hilft der Rekurs auf die historische Wirklichkeit offenbar nur bedingt weiter. Denn diese kennt in ihrer Mannigfaltigkeit und in der Gleichzeitigkeit unterschiedlich weit entwickelter Lebens- und Bewußtseinsformen ohnehin keine harten Übergänge. In der ländlichen Bevölkerung etwa haben sich bis in unser Jahrhundert hinein Erziehungspraktiken und -einstellungen erhalten, die Bürgern und Adligen bereits im Spätmittelalter unzeitgemäß erschienen wären. Gleichwohl gibt es aber „objektive“ Daten: Institutionen, Werke, Ideen und Personen, die historische Wegmarken sind, die die Geschichte der Pädagogik zeitlich und thematisch gliedern und die – bezüglich unserer Frage – das 18. Jahrhundert als eine Grenzschwelle erscheinen lassen. Das Erziehungsdenken und -handeln der gebildeten Stände in Deutschland ist in der Tat vor und nach der Rezeption des „Emile“ ein anderes, ist ein anderes vor und nach dem Wirken der Philanthropen, ist ein anderes vor und nach der Entfaltung der Pädagogik der deutschen Klassik. Alles, was seither geschieht, sind wir geneigt, als „Gegenwartsgeschichte“ zu betrachten, als Geschichte, die uns in Fragen und Folgerungen heute noch unmittelbar angeht, alles Frühere als „Vergangenheitsgeschichte“.

Die erziehungshistorische Folgerung aus dieser Sichtweise ist eine „Geschichte der Pädagogik“, die im 18. Jahrhundert beginnt und alle frühere Erziehungstheorie und -praxis nur als



*Vorgeschichte* gelten läßt (zwei neuere repräsentative Beispiele hierfür sind TH. DIETRICH 1970 und H. BLANKERTZ 1982; zur theoretischen Begründung einer so konzipierten Historischen Pädagogik vgl. U. HERRMANN 1978, S. 175 ff.). Eine solche Bestimmung der „Geschichte der Pädagogik“ ist, neben der traditionellen geistesgeschichtlichen Begründung, auch sozialhistorisch gut fundiert: Die sich im 18. Jahrhundert ausbildende bürgerliche Gesellschaft war davon überzeugt, zu ihrer Beförderung und vollständigen Verwirklichung einer neuen Erziehungstheorie und -praxis zu bedürfen. Die moderne Pädagogik kann als das Ergebnis dieser gesellschaftlich induzierten Bemühungen gelten. Erziehung, in der traditionellen Gesellschaft ein eher nachgeordnetes Funktionselement, wird nun die Aufgabe eines Motors zugesprochen. Indem das Wohl der bürgerlichen Gesellschaft derart prinzipiell von Erziehung abhängig gemacht wurde, mußte die gegen Widerstände durchzusetzende moderne Pädagogik auch im öffentlichen Bewußtsein sehr bald einen sehr hohen Stellenwert gewinnen, wohingegen die vormoderne Pädagogik fast zwangsläufig der Abwertung, Zurückweisung, Ignorierung verfallen mußte. An dieser Einschätzung hat sich im Grundsatz bis heute wenig geändert.

Ein Versuch nun, diese definitorisch, argumentativ und gefühlsmäßig abgesicherte und festgefügte Einheit von „Aufklärung – bürgerliche Gesellschaft – Pädagogik“ durch den Aufweis anderer, bisher weniger beachteter Zusammenhänge und durch eine Begriffserweiterung von „Pädagogik“ in Frage zu stellen oder auch nur in Teilbezügen etwas zu lockern, erschiene deshalb heute kaum aussichtsreich – wenn nicht das bürgerliche Zeitalter selbst die Geltung seiner Konstitutionsmomente wiederholt in Zweifel gezogen hätte, es heute vielen als überlebt erscheint und es so, auch auf dem Felde der Erziehung, einer weitgreifenden historischen Relativierung bedürfte. Denn soviel ist gewiß und darf ohne antiaufklärerischen Affekt gesagt werden: Auch die Aufklärung hat als moderne Ideologie ihre Vorurteile, ihre Mythen und Glaubenssätze, auch sie neigt zur Selbstverdrängung und nährt letztlich uneinlösbare Illusionen (vgl. hierzu MARQUARD 1985, S. 125). Die Frage, ob der Glaube an eine irdische Erlösung durch die „Erziehung des Menschengeschlechts“ (Lessing) hierzu zu rechnen ist, muß im positiven Sinne genauso offen bleiben wie im negativen Sinne; die Frage nach der Verwirklichung der Schreckensvision von einer Erziehung, die „alles vermag“.

Eindeutiger beantwortbar, wenn auch als Problem kaum bewußt, dürfte die Frage sein, ob wir – als Kinder der bürgerlichen Aufklärung des 18. Jahrhunderts – nicht auch heute noch – am Ende des 20. Jahrhunderts – die alteuropäischen Lebens- und Denkformen und mit ihnen auch die alteuropäische Erziehung mit den durchaus voreingenommenen Augen der Kritiker des 18. Jahrhunderts sehen und ob wir damit der vormodernen Erziehungstheorie und -praxis nicht ebenso unrecht tun, wie es z.B. die (Alt-)Humanisten gegenüber dem „finsternen Mittelalter“ taten.

Ein Hinweis darauf, daß das Engagement für die Ziele der modernen Pädagogik den Blick auf die alteuropäische Erziehung trüben kann, findet sich m. W. nur bei H. BLANKERTZ. In der Einleitung zu seiner „Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ schreibt er: „Das Kapitel über die Bildungswege des Mittelalters ist *nicht... aus dem Selbstverständnis der Zeit* herausentwickelt und von daher in einen Beurteilungshorizont versetzt worden, sondern es ist *aus der Fragehaltung der Aufklärung* geschrieben.“ (1982, S. 13, Hervorhebung E. W.). Ersteres muß jedoch auch wieder beachtet werden, wenn wir der vormodernen Zeit gerecht werden und ihren „produktiven Sinn“ (BLANKERTZ 1982, S. 13) bergen wollen. Es könnte sich bei diesem Versuch herausstellen, daß die von der Aufklärungspädagogik ausgesprochenen und dann immer weitergereichten kritischen Urteile nur

einen begrenzten Wahrheitsgehalt haben und vom alten zum modernen Europa mehr Brücken über den Graben führen, als wir annehmen.

Die Probe aufs Exempel soll im folgenden in der kritischen Relativierung einiger Grundsätze gemacht werden, die H. BLANKERTZ aus der Perspektive der Aufklärung und übrigens in der Tradition sowohl der älteren als auch der neueren pädagogischen Geschichtsschreibung als „Übereinstimmungen der Aufklärungspädagogen“ formuliert:

- (1) „*Erziehung liegt in der Hand der Menschen* und
- (2) kann zum *Gegenstand einer eigenen Reflexion* gemacht werden.“
- (3) „*Erziehung führt in das wirkliche Leben, und das wirkliche Leben erfordert ausdrücklich Erziehung.*“
- (4) „*Es gibt die Methode der richtigen Erziehung.*“
- (5) „*Erziehung kann das Kind als Kind* (und nicht nur als kleinen Erwachsenen) sehen.“
- (6) „*Erziehungsbedürftigkeit* begründet Forderung nach allgemeiner Schulpflicht.“ (1982, S. 28f., Numerierung und Hervorhebung z. T. E. W.)

Ein solcher Katalog von Grundsätzen erhält seinen Sinn von daher, daß der Leser bei jeder Aussage mitdenken muß, daß alles dies *vor* der Aufklärung *noch nicht* akzeptierter Grundsatz war.

Genau dies soll aber in den folgenden Gegenthesen versuchsweise, quasi heuristisch behauptet werden, nämlich daß *bereits die Erziehung in der alteuropäischen Gesellschaft*

- (1) eine *Kenntnis der Lebensalter* und ihrer *Abfolge* voraussetzt,
- (2) auf die Bewältigung der Probleme einer *diesseitigen Lebensführung* zielt,
- (3) *bestimmte Erziehungsmethoden* kennt und praktiziert,
- (4) *Erziehungsfähigkeit* und *-bedürftigkeit* voraussetzt und eine *moralische Verbesserung des Menschen* anstrebt,
- (5) dem Heranwachsenden zu „*Bildung*“ und „*Identität*“ verhelfen will,
- (6) sich durch *öffentliches und privates Interesse* auszeichnet, sie eine dementsprechende *Institutionalisierung der Erziehung* (Schulen) und
- (7) eine *wissenschaftliche Reflexion* ihrer selbst betreibt.

#### Ad 1: *Kenntnis der Lebensalter und ihrer Abfolge*

Daß es vor ROUSSEAU kein explizit ausgearbeitetes Modell einer auf einer genetischen Psychologie gegründeten Erziehung gibt, Kindheit und Jugend erst seit dem 18. Jahrhundert eine besondere Wertschätzung erfahren, daran wird man festhalten müssen. Den Mythos von der „Erfindung“ der Kindheit und Jugend durch das bürgerliche Zeitalter wird man allerdings aufgeben müssen. Denn die alteuropäische Gesellschaft hatte sehr wohl einen Begriff von der Spezifik der Lebensalter und von den Entwicklungsstufen. Eine Vielzahl von Dokumenten lehrt uns, daß man ein ausgeprägtes Bewußtsein von den Lebensaltern hatte. Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Greisenalter waren nicht nur schematische Bezeichnungen, sondern gelebte Wirklichkeit mit je eigenen Regeln. Die im Anschluß an ARIES häufig geäußerte Auffassung: „... im Regelfall lebten Kinder und Heranwachsende als noch kleine Erwachsene nach den für alle geltenden Regeln“ (so z. B. H. THIERSCH 1978, 18) dürfte – zumindest in dieser undifferenzierten Form – falsch sein. Kinder waren auch damals Kinder, wurden als solche wahrgenommen und als solche behandelt. Unter dem Blickwinkel der

Erziehung bedeutet dies, daß den Heranwachsenden auch damals die Welt „vermittelt“ begegnete, pädagogisch aufbereitet, zuträglich gemacht, durch Erwachsene „abgebremst“, wie es K. MOLLENHAUER (1983, 34 ff.) nennt. Und „gleiches Recht für alle“, wie es oft heißt, gab es weder unter den Erwachsenen, deren Handlungsspielraum durch Stand, Geschlecht, Besitz und persönliches Ansehen eingeschränkt war, noch mit oder unter Kindern, die sich in einem komplex gestuften System von Rechten (Ansprüche auf Versorgung, Schutz und Zuwendung) und Pflichten (zur Mithilfe entsprechend der Leistungsfähigkeit und dem Alter) orientieren und bewähren mußten. Kindheit und Jugend mußten nicht erst „erfunden“ werden, es gab sie – wenn auch in charakteristisch anderer Weise als später. Die traditionale Gesellschaft hatte andere Auffassungen vom „Weg des Kindes ins Leben“, aber die Vorstellung, daß sich das Leben des Menschen als *Weg*, als curriculum (vitae) gestaltet, war seit der jüdisch-christlichen Antike gemeineuropäische Überzeugung. Auf dem Hintergrund der aus der Bibel und der älteren und jüngeren christlichen Tradition bekannten, der im ursprünglichen Wortsinn „paradigmatischen“ Lebensläufe der Apostel, der Heiligen, der Märtyrer (der Viten, der Legenden) verstand der Mensch sein irdisches Leben als eine von Krisen (an den Wegkreuzungen, abseits vom „rechten“ Pfad) ständig bedrohte *Wanderung* (perigrinatio), die auch nach dem Tode fortzusetzen war. Und das individuelle Leben ordnete sich wieder ein in einen noch größeren zeitlichen Rahmen, den der Heilsgeschichte: in die Abfolge der Zeitalter der Welt bis zum Jüngsten Gericht. Das ist weder eine Entwicklungspsychologie noch eine moderne Universalgeschichte; das ist aber gleichwohl eine Form von Lebensgeschichte und eine Form von Weltgeschichte.

#### Ad 2: *Bewältigung der Probleme einer diesseitigen Lebensführung*

Gewiß, der seit der Renaissance allgemein wirkende Säkularisierungsprozeß erreicht und verwandelt das Feld der Erziehungstheorie und -praxis so richtig erst in der europäischen Aufklärung. Erst da setzt der massive Emanzipationsprozeß von der Kirche ein. Erst seit dieser Zeit wagen es Pädagogen, Erziehung allein innerweltlich zu begründen und die Ziele utilitaristisch oder persönlichkeitsbildend auf „erfolgreiche“ Lebensführung zu beschränken. Demgegenüber war die Letztbegründung alles menschlichen Tuns und Denkens in der alteuropäischen Gesellschaft eine theologische. Erziehung war eine den Eltern und der geistlichen und weltlichen Obrigkeit auferlegte Christenpflicht, über deren Erfüllung einst Gott würde richten.

Das bedeutet nun aber nicht, daß Erziehung im praktischen Vollzug und der Intention nach nicht auch auf eine diesseitige Lebensführung bezogen gewesen wäre. Im Gegenteil: Mittelalterliche Erziehung war streng funktional auf die Bedürfnisse damaliger Lebensführung ausgerichtet – mehr als es in der heutigen Erziehung der Fall ist oder gewünscht wird. Der Mensch hatte sich ja – im Angesicht Gottes und unter Aufsicht der Kirche – gerade hier im Diesseits zu bewähren. Das meint: Kindererziehung, ein „weltlich Ding“, bereitete damals wirklich auf das „wirkliche Leben“ vor. Die Unterweisung und Ausbildung der Heranwachsenden im Rahmen der allgemeinen Lebensformen, der Lehrverhältnisse oder des Unterrichts bereiteten auf genau die Erfordernisse vor, denen sie sich als Erwachsene in ihrem Stand und in ihrem Lebenskreis später zu stellen hatten. Lateinschulen und Universitäten bildeten künftige Gelehrte aus, Klöster künftige Mönche und Nonnen, Hauslehrer und Prinzenzieher künftige Herren, Zünfte künftige Handwerker. Mit einem Wort: Die Lebensformen und die Erziehungsinstitutionen, soweit es solche gab, leisteten im modernen Sinne Berufserziehung. Erziehung war zuerst und immer vor allem Hilfe zur Lebensbewältigung.

### Ad 3: *Kenntnis und Praktizierung bestimmter Erziehungsmethoden*

Gewiß nimmt das Methodenbewußtsein der Erzieher und Lehrer im 18. Jahrhundert zu. Dies geschieht aber auf der Grundlage eines bereits hochentwickelten methodischen Denkens, Lehrens und Lernens der alteuropäischen Tradition. Dies muß hier nicht umständlich für den *gelehrten Unterricht* belegt werden, dessen Fundament der systematisch und methodisch angelegte „Lehrplan des Abendlandes“ weiterhin bleibt und der bis in unser Jahrhundert hinein den Geist der rationalistischen Bewußtseins- und Erkenntnistheorie der Scholastik und der frühneuzeitlichen Philosophie (DESCARTES) atmet.

Wichtiger dürfte der Hinweis sein, daß das alte Europa Lebensgemeinschaften hervorgebracht hat, die ihren Nachwuchs durchweg durch psychologisch durchdachte und systematisch erprobte „Interaktionsformen/-prozesse“ formten und die ihre Mitglieder zeitlebens Tag für Tag, von Stunde zu Stunde einer strengen psychischen Kontrolle unterwarfen: die der Mönche. Die Ordensregeln lehrten den Mönch – sei er nun Benediktiner, Zisterzienser, Bettelmönch oder später Jesuit – „ein einheitlich konzipiertes Lebensprogramm methodisch durchzuführen; sie zeigte(n) ihm, wie er seine seelischen und körperlichen Regungen objektivieren und beherrschen konnte“ (FLASCH 1982, 25; Hervorhebung E. W.). Die heute von der Psychologie angebotenen Methoden der Selbsterfahrung, der Verhaltensmodifikation, der Menschenführung usw. haben ihr Vorbild nicht selten in der Lebensform und in bestimmten Verfahren der Mönche und Geistlichen, d. h.: in der Meditation, der individuellen Gewissenserforschung, in der Beichte, im Schuldbekentnis und in der Freisprechung. Die strukturelle Ähnlichkeit zwischen den „Exerzitien“ eines I. VON LOYOLA, der pietistischen Gebetspraxis eines A. H. FRANCKE und der planmäßigen „Befreiung vom Ich“ im Stil eines BHAGHWAN dürfte nicht zufällig sein. Schließlich: die Traditionslinie der klösterlichen Zucht hatte in der inneren und äußeren Disziplin der Schulen bis in die jüngste Zeit eine Fortsetzung.

### Ad 4: *Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit und das Ziel der moralischen Verbesserung*

Seitdem die Aufklärung das antike Versprechen erneuert hat, daß das richtige Wissen zum richtigen Tun führt, seitdem KANTS Ethik vom Menschen verlangt, aus freien Stücken, „allein aus Achtung vor dem Sittengesetz“ moralisch zu handeln, und seitdem Klassik und Neuhumanismus „Humanität“ vom Menschen verlangen, gilt Erziehung als das entscheidende Vehikel zur moralischen Verbesserung des Menschen. Mit Pathos spricht die Pädagogik seit zweihundert Jahren davon. Das hat den „Beruf“ des Erziehers aufgewertet, das hat die Erzieher beflügelt. Das hat die Pädagogik aber auch vergessen lassen, daß moralische Erziehung immer schon zu ihren zentralen Aufgaben gehört hat. Vergessen worden ist darüber auch die Rolle, die die alteuropäische Sittenlehre und die Moralphilosophie bei der Genese dieses neuen Erziehungsbewußtseins im 18. Jahrhundert gespielt hat. (Am Kardinalbeispiel ROUSSEAU hat M. RANG 1959 die komplexe Durchdringung der zwei großen Traditionslinien der „Anthropologie von unten“ und der „Anthropologie von oben“ herausgearbeitet.) Wenig bedacht worden ist auch die nie abgerissene, pädagogisch bedeutsame Tradition der *gelebten Moral* des alten Europas, so wie sie sich in Lebensformen und Handlungsweisen manifestierte, wie sie in Sprichwörtern und Geschichten mündlich überliefert und wie sie schriftlich in Rechtssammlungen (seit dem „Sachsenspiegel“) und in der erbaulich-volkstümlichen Literatur erschließbar ist. Die Kultur des Mittelalters und der frühen Neuzeit hat ja insgesamt einen sehr lehrhaften Charakter. Nicht nur die im engeren Sinne didaktische Literatur, auch die unterhaltende und sprachästhetisch durchgeformte

Literatur will den Leser bzw. Hörer belehren, gute und schlechte Lösungen der Lebensprobleme aufzeigen, so wenn z.B. in der Troubadourlyrik und im höfischen Versroman dem Ritter beispielhaft in Dialogen, Reflexionen, Geschichten und Allegoresen dargestellt wird, was er als Liebender, als Ritter der aventure, als Christ tun soll.

Eine Erklärung für die in modernen Augen geradezu penetrante Neigung des Mittelalters, den Mitmenschen zu belehren, gibt vermutlich das in These 5 anzusprechende Problem.

#### Ad 5: „Bildung“ und „Identität“

Was seit dem Beginn der modernen Pädagogik „Bildung“, in der Sprache der Sozialisations- theorie heute „Balance zwischen Identität und Entfremdung“ heißt, das stellte sich als Problem und war ein Ziel der Erziehung auch in der alteuropäischen Gesellschaft, war vermutlich dort sogar in einer existentiell bedrängenderen Weise notwendig als später in der modernen Welt.

Die äußerlich weniger aufgeteilte Lebenswelt, das Leben im „großen Haus“ mag die romantische Illusion nähren, daß die Menschen damals geradezu automatisch, zwanglos und konfliktfrei in die „warme Sozialität“ hineinwuchsen. Das muß bezweifelt werden. Die Spielräume des Verhaltens waren wesentlich kleiner als später im bürgerlichen Zeitalter. Denn die nie gesicherte Befriedigung der elementaren Bedürfnisse, die Bedrohtheit des Lebens durch Krankheit und äußere Gewalt und das enge Zusammenleben der Menschen erlaubte nicht mehr, sondern weniger Freiheit zum Ausleben der individuellen Neigungen. Sieht man einmal von den wenigen relativ unabhängigen großen „Herren“ ab, so erzwang die kleine Menschengemeinschaft des Hauses und die größere der dörflichen, ritterlichen oder städtischen Siedlungen den Triebverzicht, die Unter- und Einordnung des Individuums. Die von N. ELIAS belegte Ungeniertheit in gewissen Bereichen der Zwischenmenschlichkeit paßt schlecht zu der anderen Tatsache, daß dem einzelnen entsprechend seiner Stellung im sozialen und familialen Gefüge die Befolgung einer Vielzahl von fein abgestimmten Verhaltensregeln abverlangt wurde. Jede spontan-eigenwillige Lebensäußerung (in den Manieren, in der Kleidung, im Gefühlsausdruck usw.) stieß immer rasch da an eine Grenze, wo ein Stärkerer sich betroffen oder wo die Gemeinschaft sich in ihrem Empfinden verletzt fühlen konnte oder wo den einzelnen Gewissensängste schreckten.

Das könnte man so interpretieren, daß das Lebensschicksal des Menschen damals entscheidend davon abhing, ob es ihm gelang, den Punkt zu finden, an dem er seine Gewissensnöte vor Gott und den Druck der Gemeinschaft mit den eigenen Wünschen zu einer erträglichen Lebensführung vereinbaren konnte. Mit anderen Worten: Stabilisierung der Individuen in ihrem Verhältnis zu sich selber, zur Gemeinschaft und zur Transzendenz war das zentrale Ziel auch damaliger Erziehung. Alle Erziehungslehren und alle geistlich-erbaulichen oder poetisch-unterhaltenden Lebenslehren bezogen aus dieser Zielstellung ihren existentiellen Ernst; mit den Worten WALTHERS VON DER VOGELWEIDE: „wie man zer welte solte leben... wie man driu dinc erwurbe... daz guot und weltlich ère und gotes hulde mère zesamene in ein herze komen“ (nach P. WAPNEWSKI 1962, 124), das war ein zu lösendes Problem.

#### Ad 6: *Öffentliches und privates Interesse an Erziehung und eine dementsprechende Institutionalisierung der Erziehung*

Das 18. Jahrhundert hat sich und wird heute als das „pädagogische Jahrhundert“ bezeichnet. Seit dieser Zeit ruhe der „pädagogische Blick“ der Eltern und Erzieher auf den Heranwach-

senden, werde Pädagogik zum Lebensschicksal, gebe es das – je nach Sichtweise als „menschenfreundlich-emanzipierend“ oder als „schwarz“ bezeichnete – Interesse an Erziehung.

Auch hier sei die relativierende Gegenthese gewagt: Die Formung der Heranwachsenden war in der ganzen traditionellen Gesellschaft ebenfalls von großem privaten und öffentlichen Interesse. Die Tatsache, daß Kindern nur eine kurze Kindheit gewährt wurde, sie rasch in den Prozeß der gemeinschaftlichen Arbeit eingegliedert wurden, sie früh aus dem Haus in die Lehre gegeben wurden und ihr Tod äußerlich rasch bewältigt wurde, darf nicht zu dem Schluß verleiten, daß die Kinder den Eltern gleichgültig gewesen wären (vgl. hierzu HARDACH-PINKE/HARDACH 1978, 39ff.). Das hätte auch dem Prinzip der eigenen Lebenssicherung widersprochen. Kinder waren für die Familien und die großen Gemeinschaften überlebenswichtig. Wer über die Mittel verfügte, ließ sich die sorgfältige Erziehung der Kinder auch etwas kosten. Die gehobenen Stände sorgten für eine gründliche, z. T. viele Jahre umfassende Ausbildung ihrer Kinder (vgl. z. B. A. BORST 1979, 76ff.). Die verwehrten, sich selbst überlassenen Kinder und Jugendlichen waren auch in den Wirren der Umbruchszeiten, der großen Hungersnöte und Epidemien die Ausnahme (vgl. dazu A. BORST 1979, 415ff.). Auch wenn Eltern ihre Kinder aus schierer Not betteln und „in die Fremde ziehen“ ließen, wie es aus einzelnen Lebensgeschichten belegt ist, so schloß dies doch Gefühlsbindungen nicht aus. Wegen der Länge und Komplexität der alteuropäischen Geschichte wird man ein allgemeines Urteil über den Grad der Zuwendung zu Kindern kaum abgeben können. Für die frühe Neuzeit läßt sich jedoch inzwischen nachweisen, daß der Erziehungs- und Ausbildungsdruck auf die Kinder in den aufstrebenden Bevölkerungsschichten der Städte schon beträchtlich gewesen sein muß. Seit dem 15. Jahrhundert gab es in Deutschland in den Städten fast überall Lateinschulen, und auch Universitäten waren – bezogen auf die geringe Bevölkerungsgröße – in großer Zahl vorhanden. Daß der Bergmannssohn M. LUTHER 7 Jahre die Trivialschule in seiner Heimatstadt Mansfeld (vom 7.–14. Lebensjahr), ein Jahr die Domschule in Magdeburg, 3 Jahre die Pfarrschule St. Georgen in Eisenach (vom 15. bis 18. Lebensjahr) und dann schließlich die Universität in Erfurt besuchte, ist keine singuläre Ausnahme. Schulbesuch lag für die halbwegs Begüterten und auch für die Armen – zu Zeiten jedenfalls – im Bereich des Möglichen. An ihn knüpfte sich auch damals die Erwartung auf sozialen Aufstieg. Muß hier an die Ergebnisse der Schulgeschichtsschreibung seit dem 19. Jahrhundert erinnert werden? Die Tatsache, daß Schulen und Universitäten sich in wesentlichen Punkten von denen heute unterscheiden (im Lehrplan, in der Gruppierung, in den Methoden, im materiellen Arrangement), hebt nicht die andere Tatsache auf, daß wesentliche Funktionen identisch waren und wir von einem öffentlichen Schul- und Bildungswesen des Mittelalters sprechen können. Und dies führt zum letzten „Kontra-Punkt“.

#### *Ad 7: Wissenschaftliche Reflexion der Erziehung*

Die meisten Erziehungshistoriker möchten die Pädagogik wohl auch deshalb erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts beginnen lassen, weil sie der vormodernen Erziehungs- und Unterrichtspraxis noch nicht so recht eine Theorie ihrer selbst zutrauen. Zwar räumt man mit einem Seitenblick auf die sog. Erziehungstatsache („Erzogen wurde immer“) das Vorhandensein impliziter pädagogisch-anthropologischer Theorien meist ein („und immer waren Menschenbilder im Spiel“), billigt diesen jedoch nicht den Status von Erziehungs- oder Bildungstheorien zu. Dies unterstellt, daß die Erzieher in vormoderner Zeit kaum ein Bewußtsein von den Bedingungen und Folgen ihres Handelns gehabt hätten, daß die

Erziehungspraktiken gleichsam gedankenlos übernommen und an die nächste Generation weitergereicht worden wären, daß es zwar „Bildung“, aber keine „Bildungstheorie“, daß es zwar Schulen, aber keine Schultheorie, Lehrpläne, aber keine Lehrplantheorie gegeben hätte.

Das muß bestritten werden. Nach allem, was wir wissen, wurde nie nur „so oder so“ erzogen und unterrichtet. Auch die vormoderne Erziehung hatte einen historisch gewachsenen Zusammenhang und ist im Rahmen der Theologie und Philosophie auf ihre anthropologischen Voraussetzungen und ihre religiösen, gesellschaftlichen und individuellen Ziele hin reflektiert, entworfen und kritisiert worden. Es dürfte kaum ein Grundproblem der Pädagogik/Erziehungswissenschaft geben, das nicht bereits von den Kirchenvätern, den Scholastikern, den Humanisten und den frühneuzeitlichen Didaktikern erörtert worden wäre.

Das Fazit dieser kleinen Thesenskizze? Die moderne Pädagogik ist durch keinen Graben von der alteuropäischen Erziehungstheorie und -praxis abgetrennt. Vielmehr führen zahlreiche Verbindungslinien von dieser zu jener, so daß die moderne Pädagogik am besten zugleich als Neubeginn und Fortsetzung zu begreifen ist. Die moderne Pädagogik ist *Neubeginn*, insofern seit dem 18. Jahrhundert das Erziehungsdenken und -handeln durch das Entstehen der bürgerlichen Gesellschaft, durch „Aufklärung“ und insbesondere durch die Entwicklung einer genetischen Psychologie und der dadurch ermöglichten Ausarbeitung eines lebensgeschichtlichen Modells von Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter erstmals als ein vom kulturellen Ganzen deutlich abgrenzbarer, erzieherische Theorie und Praxis in spezifischer, d. h. „moderner“ Weise verbindender, neuer Zusammenhang in Erscheinung tritt. Die moderne Pädagogik ist *Fortsetzung*, insofern jedoch dieser Neubeginn seinen Ausgang nimmt von Konstitutionsmomenten, die fast ausnahmslos bereits eine Geschichte haben, Elemente der vormodernen Pädagogik waren und die in gewandelter Form in der modernen Pädagogik bis heute weiterwirken.

### *Literatur*

- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.  
DIETRICH, TH.: Geschichte der Pädagogik 18.–20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1970.  
BORST, A.: Lebensformen im Mittelalter. Frankfurt/M. 1973.  
FLASCH, K.: Geschichte der Philosophie, Bd. 2: Mittelalter. Stuttgart 1982.  
HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: THIRSCH u. a. 1978, 173 ff.  
HARDACH-PINKE, I./HARDACH, G. (Hrsg.): Deutsche Kindheiten. Kronberg 1978.  
MARQUARD, O.: Die Erziehung des Menschengeschlechts – Eine Bilanz. In: Akademie der Künste (Hrsg.), Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Darmstadt 1985.  
MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.  
THIRSCH, H. u. a.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. E. Wiersing, Am Eichenpohl 13, 4930 Detmold