



Ehrenhard Skiera

Erziehung und Kontrolle

Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik
im ‚Jahrhundert des Kindes‘

Ehrenhard Skiera

Erziehung und Kontrolle

Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik
im ‚Jahrhundert des Kindes‘

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © der Autor.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2254-1

„Ich bin Zarathustra, der Gottlose; ich koche mir noch jeden Zufall in *meinem* Topfe.
Und erst, wenn er da gargekocht ist, heiße ich ihn willkommen, als *meine* Speise.
Und wahrlich, mancher Zufall kam herrisch zu mir; aber herrischer noch sprach zu
ihm mein Wille, – da lag er schon bittend auf den Knien.“
Friedrich Nietzsche 1884

„Ich bin ein Werkzeug dieses einen Willens,
Der nicht nach Lust und Leid des Werkzeugs frägt,
Der in sich selber seine Zwecke trägt,
Die wir bestimmt sind, fraglos zu erfüllen.“
Georg Kerschensteiner 1921

„We must take as our instrument the child.“
Maria Montessori 1949

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung:	
Zur Funktion „absoluten Wissens“ in Politik und Pädagogik	13
2 Existentielle Verlusterfahrungen und Visionen der Rettung.	
Zum sozio-psychologischen Hintergrund pädagogischer, lebensreformerischer und politischer Sinnkonstruktionen	25
Entfremdung	25
Rettende Visionen	26
Evolutionismus als Ferment und Grundlage neuer Heilslehren	27
Neue Heilslehren	28
Exkurs: Liberalismus im Gegenwind radikaler und fundamentalistischer Strömungen	30
Kampf der rettenden Ideen	32
Neue Gesellschaft, Neuer Mensch und die Aufgabe der Erziehung	33
Erziehung und Kontrolle	35
Fragen und leitende Gesichtspunkte der Studie	35
Gang der Darstellung	37
3 Über den besonderen Reiz und die Folgen einer maximal optimierten Kontrolle in der Erziehung – historische und systematische Perspektiven	39
Erziehung zwischen Anpassungsforderung und Widerstand	39
Strukturmomente der Erziehung und ihr historischer Entstehungsort	39
Exkurs I: Nachdenken über Erziehung – die platonische Akademie und die Impulse des Christentums	41
Exkurs II: Johann Amos Comenius – der erste Systematiker einer universellen Pädagogik auf christlicher Grundlage	43
Kontingenz in der Erziehung	45
Der „panoptische“, totalitäre Kontrollraum als heilende Vision	46
Zur Attraktivität totalitärer Ansätze in der Erziehungstheorie und -praxis ..	47
4 Zur Konstruktion des Grandiosen Erkenntnissubjektes – historisch-systematische und pädagogische Aspekte	49
Pico della Mirandola –	
Mitschöpfer des leibfernen Erkenntnissubjektes (1486)	49
Werte und Werteerziehung im Horizont absoluten Wissens	53
Über die Schwierigkeit der Entdeckung totalitärer Ideogeme in neueren Erziehungstheorien	55

Über die Aufteilung der Lebenswelt in das „Jenseits“ und das „Diesseits“ – weitere historische Spuren	56
Das „Grandiose Erkenntnissubjekt“ – über seine Geburt und seine Metamorphosen	57
(a) Das schamanische Selbst	57
(b) Das archaische Erkenntnis- und Herrschaftssubjekt	58
(c) Die „Demokratisierung“ des grandiosen Erkennens	59
(d) Esoterische Erfahrung und epistemologische Entgrenzung	59
(e) Esoterisches Denken: dessen (letztlich vergebliche) epistemologische und idealistische Gegenbewegungen	60
(f) Exkurs: Über den Wahn idealistischer Selbsterhöhung des erkennenden Subjekts	62
(g) Rudolf Steiners Höhere Welt als letzte Konsequenz und ewige Wohnstätte des Grandiosen Erkenntnissubjektes	64
(h) Über das phänomenologische Größenselbst	65
Pädagogische Aspekte der letzten Vereinigung und Überwindung der Gegensätze und der Vernichtung der Kontingenzen	67
Transzendente Surrogate Gottes und des Absoluten	68
Über die (verborgene) Mächtigkeit des „Grandiosen Erkenntnissubjektes“ und seinen pädagogischen Nutzen	69
Über martialische Implikationen des „Grandiosen Erkenntnissubjektes“	70
5 „Das Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Key) –	
Ideologeme, Reformmotive, Impulse	73
Zur Wirkungsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers	73
Theoretische Grundzüge: Eugenik, natürliche Erziehung, eugenisch motivierter Suizid und neue „Ethik“	74
Evolution und der Mensch der Zukunft	76
Gesellschaftskritik, Erziehung und Reformpädagogik	77
Schulkritik, der Neue Mensch und die Erziehung als Evolutionshilfe	79
Gegenstimmen und theoretische Probleme	82
Fazit: Zusammenfassung und Ausblick	84
6 Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Reformpädagogik:	
Standpunkte, Konfliktzonen, Widersprüche in einem transzendental-normativ besetzten Handlungsfeld	87
Erziehung als religiös bestimmte Arbeit am Heil des Menschen	87
Relativistische Gegenbewegungen der Kultur- respektive Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und deren konträre Implikationen	87
Über die Stellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur „Pädagogischen Bewegung“	90
Wilhelm Flitners Dreiphasenkonstruktion der „Pädagogischen Bewegung“ ..	91

Über die „geisteswissenschaftliche“ Rezeption der Reformpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg und deren epistemische Folgen	93
Über den politisch-pädagogischen Sinn und die Problematik geschichtsphilosophischer Phasenkonstruktionen in der Pädagogik	96
Zur disziplinpolitischen Bedeutung des geschichtsphilosophischen Deutungsanspruchs der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	97
Über zeitentrückte pädagogische Werte – im Anschluss an Theodor Litt	98
Über martialische Implikationen der idealistischen Bildungsformel „Maximale Bindung gleich maximale Freiheit“ und ihr klösterliches Vorbild	100
Reformpädagogik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Gespräch ..	103
Wolfgang Klafki (1927-2016) und seine „Kategoriale Bildung“ als transzendental emanzipiertes Kind der idealistischen Heilsformel Litt'scher Prägung – und deren Probleme	106
Bildung und gesellschaftlicher Wandel. Von der idealistischen Bildungsformel zum pragmatischen Appell moderierenden Handelns – Auf dem Weg zu einem neuen Lehrerbild	109
Zur Resistenz idealistischer Heilsformeln gegenüber geschichtlicher Erfahrung	111
Absolutheitsglaube und politischer Totalitarismus – Zum Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus	113
Zur Ambivalenz idealistischer Heils- und Erziehungsformeln	116
Exkurs: Zur Attraktivität sozialer „Wärmekreise“ (Göran Rosenberg), ihre gesamtgesellschaftliche Relevanz und Brüchigkeit	118
Der Idealist im Spannungsfeld zwischen hohem Anspruch und den Bedingungen der niederen Wirklichkeit	121
Auf der Suche nach dem „richtigen“ Weg der Erziehung in geisteswissenschaftlicher Sicht	123
Über den „richtigen“ Weg der Erziehung in der Reformpädagogik	126
7 Maria Montessori (1870–1952): Erziehung als Einspurung in das kosmisch-göttliche Entwicklungsgesetz	129
Systematischer Zusammenhang der wichtigsten Grundbegriffe	129
„Normalisierung“ des Menschen als Grundstein einer humanen Gesellschaft	130
Die „horme“ als universale Entwicklungskraft	130
Der Preis der Harmonie	131
Exkurs ins Zentrum: Zur Struktur des Montessorianischen Denkens	131
Wie aber mit Widerständen, das heißt schädigenden Deviationsfolgen umgehen? Über Montessoris kategorischen Imperativ des Gehorsams	133
Das widerständige Kind	136

Zum Einfluss totalitär-deterministischen Denkens auf die pädagogischen Begriffe	137
Über den brüchigen Zusammenhang von transzendental-normativer Vorschrift und praktischem Handeln	137
Über die ideologische Indienstnahme Montessoris und ihr missionarisches Selbstverständnis	140
Der Nukleus der Erziehungslehre: das „gehorsame“ ist das „befreite“ ist das „gute“ Kind	143
8 Rudolf Steiner (1861–1925): Erziehung im Lichte der „Vergeistigung“ des Menschen – Zusammenhänge in anthroposophischer Sicht. Eurythmie, die „schöpferische“ Kraft des Wortes und das „Rätsel der Sexualität“	145
Vorbemerkungen zur folgenden Darstellung	145
Die Anthroposophie – eine Variante esoterisch-holistischen Denkens	145
Der Mensch und sein Eingebundensein in das kosmische Entwicklungsgeschehen	147
Eurythmie als Werkzeug des Geistes und der Erziehung	149
Das Wort als Werkzeug des Geistes und seine Bedeutung für die „Vorbereitung“ der Geschlechtsreife	151
Über die Arbeitsweise des Kehlkopfes	155
Über den Zusammenhang von Wort, Selbstzeugung, Fremdzeugung, Überwindung der Geschlechtlichkeit und die Höherentwicklung des Menschen	156
Ansätze zu einer „geistwissenschaftlichen“ Physiologie und die Bedeutung der menschlichen Stimme	158
Sprache, Gedankenwirkungen, geistige Zeugungsfähigkeit und das „Rätsel der Sexualität“	160
Exkurs I: Kehle und Kehlkopf in der Anthroposophie heute	162
Eine kritische Zwischenbilanz – Fragen und Kontroversen	165
Exkurs II – ins Zentrum: Zur Dialektik des Steiner’schen Denkens, seine geistesgeschichtlichen Wurzeln und die Aufgaben des „wahren Sehers“	167
Zur Struktur und zum Inhalt des Steiner’schen Weltbildes	172
Epistemologische und handlungstheoretische Prämissen – über die absolute Entgrenzung des Erkennens und Handelns	173
Epistemologische Allmacht und deren Wurzeln	175
Über das epistemologische Größenselbst der Anthroposophie	177
Spirituelle, kein politischer Faschismus	179
Zum Facettenreichtum des Steiner’schen Werkes	182

Über den Umgang mit Kritik in einem heterogenen, transzendental-normativ besetzten Diskursraum	183
Von der totalitären zur anarchistischen Epistemologie – und zurück	186
9 Pavel Petrovič Blonskij (1884–1941) und die industrielle Arbeitsschule. Auf dem Weg zu einer pädagogischen und sozio-biologischen „Anthropotechnik“	189
Blonskij's Wirken im Horizont des dialektischen Materialismus	189
Arbeit als pädagogische Kategorie	191
Arbeit in den sozialistischen Zweigen der Reformpädagogik	193
Historische, biographische und werkgeschichtliche Aspekte zu Blonskij ..	194
Zentrale Konzepte –	
Über die „Neugestaltung der ganzen Struktur der Schule“	199
Zur Struktur der Erziehung und Bildung	200
Erziehungsziel: der „Arbeiter-Philosoph“	201
Die vorschulische Erziehung	201
Die Robinsonade „im Sommer des ersten Jahres“ vor Beginn der Arbeitsschule der ersten Stufe	202
Die „Schule der ersten Stufe“ bzw. die „Elementar-Arbeitsschule“	203
Die „Schule der zweiten Stufe“	204
Erziehung und Schule unter den Prämissen einer utopischen gesellschaftspolitischen Vision	205
„Die Arbeitsschule erzieht ... einen Narodnik bis in die Knochen, der das Volk kennt und liebt“	206
Das vollständig emanzipierte Subjekt – ein Widerspruch in sich selbst ...	208
Epilog zur Aktualität der Blonskij'schen anthropotechnischen Vision	209
10 Zusammenfassung, Diskussion, Fazit	
Die Erziehung des Kindes als Werkzeug der Evolution	211
Zum Menschen- und Weltbild – über die politische und pädagogische Dimension transzendental-normativer Bestimmungen	211
Surrogate des Heiligen in anderen Erziehungskonzeptionen	215
Zur Notwendigkeit, Möglichkeit und Form diskursiver, symbolgestützter Verständigung in Politik, Pädagogik und bezüglich spiritueller Praxis	217
Zur Ambivalenz der Reformpädagogik	211
Zur Erziehungssituation in der „Alten Erziehung“	224
Die „Neue Erziehung“ im Vergleich – Erziehung in der Botmäßigkeit einer transzendenten Kontrollmacht und Vorschrift	225
11 Epilog – als Hommage an Pico della Mirandola	229
Literaturverzeichnis	233

1 Einleitung:

Zur Funktion „absoluten Wissens“ in Politik und Pädagogik

Wo autoritäre Strukturen in der Gesellschaft sich noch nicht umfassend etablieren konnten, ist Umsicht und Rücksicht im herrschaftlichen Handeln angebracht. Selbst ein Herrscher mit unbeschränkter Machtfülle wird seinen Herrschaftsbe- reich nicht maßlos traktieren. Seine Kontrolle bedarf der Legitimation. Je nach der Definition dessen, was den „Herrscher“ als solchen ausmacht – Gott selbst, seine irdische Stellvertretung und Interpretationskompetenz, der Pharao oder der Monarch, der Diktator, der Volkssouverän – wird die Legitimation in unterschiedlicher Form artikuliert.

Als die wichtigste Legitimationsfigur von Herrschaft in der Geschichte hat sich die Berufung auf ein (angeblich) absolutes Wissen herausgebildet. Es stützt sich auf einen Höchsten Willen, das heißt auf einen solchen, der nicht nur des normalen Menschen Vermögen und Einsicht sondern überhaupt menschliches Maß übersteigt. Der Höchste Wille ist in einem transzendenten Raum, gleichsam in einem „Oben“, verwurzelt, und er wirkt von dort, vermittelt über seine Teilhaber und Interpreten, auf die „unten“ zu- und vorhandene Welt ein. Gesellschaftlicher Zusammenhalt und kollektive Handlungsfähigkeit waren über Jahrtausende an diese Struktur gebunden, und sind es vielfach noch heute. Die erstaunlichen Kulturleistungen des Menschen sind ohne den wirksamen Transzendenzbezug nicht vorstellbar, ebenso wenig wie die sie begleitenden, des Öfteren auch bedingenden, monströsen Aktionen von Zwang, Gewalt, Vertreibung, Versklavung und Vernichtung.

Von dieser fundamentalen Struktur ist auch die Pädagogik geprägt. Sie stützte – und stützt vielfach noch heute – viele ihrer theoretischen Konzepte und Praktiken ebenfalls auf einen transzendenten Höchsten Willen, einen Heils- und Entwicklungsplan, dem Erziehung zu folgen habe. Sofern dies geschieht, verbindet sich Pädagogik mit einem totalitären Anspruch. Das gilt – in abgeschwächter Form – selbst noch für die sokratisch-dialogischen Vermittlungsbemühungen der Neuzeit. Sie appellieren ebenfalls an Gewalten, die als theokratisches Erbe in säkularisierter Form verstanden werden können – nun nicht mehr als Maßgabe transzendenter Mächte, sondern als das dem Individuellen gegenüber bestehende und mit diesem zu vermittelnde zwingend Objektive der Kultur respektive des „Objektiven Geistes“. Noch in dem einflussreichen Vermittlungsversuch der Kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki schwingt ein theokratisches Moment mit, nun eingefordert

als intrapsychisches, quasi-mystisches Einheitserleben des Individuellen mit dem Objektiven.

Objektives transzendental verankertes Wissen kann man verkünden und lernen (in kritischer Rede: auch bewusstseinsfern im Selbstbildungsprozess „introjizieren“), letztlich aber nicht rational vermitteln. Dass man seine Geltung nicht ernstlich bezweifeln darf, darauf beruht die Kontrollfunktion der Pädagogik. Wo mit einem Widerstand zu rechnen ist (und damit muss in einer heterogenen, nur in Grenzen berechenbaren Welt immer gerechnet werden), wird das Wechselspiel von Gehorsams(an)forderung von Seiten des Erziehers und Widerstand von Seiten des Zöglings in Gang gesetzt.

Im Folgenden geht es um die Frage nach der Ausprägung totalitären Denkens und deren Transzendenzbezüge in verschiedenen Erziehungskonzeptionen, die als repräsentativ für das „Jahrhundert des Kindes“ gelten können; vor allem um jene, die im 20. Jahrhundert den Schritt wagen wollen von der repressiven Alten zur demgegenüber freien und befreienden Neuen Erziehung. Dieser Schritt steht nicht isoliert, ist eingebettet in verheißungsvolle Aspirationen, die über das Erzieherische weit hinausreichen, und eine Reform der Gesellschaft, ja die Rettung der Welt insgesamt in den Blick nehmen. Zugleich ist die Neue Erziehung in einer ambivalenten Weise auf die seinerzeit vorherrschende akademische Richtung der Kultur- respektive der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bezogen. Diese bietet sich einerseits an, den eigentlichen geschichtlichen „Sinn“ sowie – vor allem! – die Richtung der neuen Bewegung zu bestimmen, letzteres indem sie klärende Worte in das oft einseitig überspannte Diskursfeld einer „Pädagogik vom Kinde aus“ und des „Wachsenlassens“ einbringt (vor allem Nohl, Litt und Flitner). Ihre konstruktiven (theoretisch deutenden) und kritischen (mahnenden) Bemühungen beruhen auf einer ebenfalls transzendental-idealistischen Weltsicht, allerdings auf einer solchen, die eine gewisse Offenheit hinsichtlich der letzten Sinnfragen des Lebens und der Zielfragen der Erziehung, und somit auch eine (in der NS-Zeit nicht durchgehend sichtbare) Distanz zu jeglichem Fundamentalismus und Totalitarismus kennt.

Die zentrale theoretisch-systematische Frage lautet: Wie und um welchen Preis wird der Widerspruch zwischen der – seit der Renaissance wirkungsvoll proklamierten – Würde des Menschen als eines freien, selbstbestimmten Wesens (Autonomie/Freiheit) und der Notwendigkeit der Anpassung und Eingliederung (gesellschaftlicher Zwang) vermittelt? Und weiter: wie und um welchen Preis wird das hierin beschlossene Dilemma in der von den Architekten der Neuen Erziehung und des „Werdenden Zeitalters“ verteidigten Perspektive seiner endgültigen Überwindung gelöst? – Vermittlung der widerstreitenden Kräfte durch dialogisch-dialektisches Bemühen auf Seiten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Ausschaltung derselben Kräfte durch die Schaffung eines harmonisierten Entwicklungsraumes

(und damit Entzug der Daseinsbedingungen der dichotomen Kräfte) bei den Protagonisten der Neuen Erziehung – so können die Programme zugespitzt in ihrer Gegensätzlichkeit charakterisiert werden. Beide verfolgen im Grunde dieselbe Intention, nämlich die Vereinigung oder Harmonisierung des Gegensätzlichen in der Wirklichkeit sowie letztlich die Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung im Bewusstsein durch die Bezugnahme auf einen im Transzendenten wurzelnden Höchsten Willen zur Einigung und Einheit.

Trotz der Fokussierung auf totalitäre Strukturen, Tendenzen und Ideologeme in der Pädagogik geht es an dieser Stelle freilich primär nicht um die Frage nach der Indienstnahme oder der (mehr oder weniger freiwilligen) Indienstellung der Pädagogik und von Pädagogen in totalitären politischen Systemen. Dieser Aspekt muss gleichwohl an manchen Stellen mitbedacht werden, weil der historische, ideologische und werkbiographische Zusammenhang der Konzepte und ihrer Autorinnen und Autoren dessen Berücksichtigung nahelegt.

Es geht also um die Pädagogik selbst, die in vielen ihrer Repräsentationen gleichsam „ohne Not“ oder innerer Notwendigkeit als Theorie von der Erziehung bis hinein in praktische Maßgaben eine totalitäre Signatur ausgebildet hat. Der Tendenz nach handelt es sich dann immer um die Etablierung eines unbedingten Machtverhältnisses, das letztlich die unumstößliche Unterordnung des Besonderen (des einzelnen Menschen) unter letztgültige Vorschriften (des angeblich Allgemeinen oder Höheren) einfordert.

Mit der Interpretation eines bekannten Slogans soll der soziale Sinn der machtgestützten Forderung nach unbedingter Unterordnung veranschaulicht werden. Der Slogan enthält ein politisches Statement, das in der Zeit des „Zweiten Weltkrieges“ aufgekommen ist, und später (dann lange Zeit auch im Hinblick auf die vermeintlichen Bedrohungen – der „gelben Gefahr“ – aus dem „roten“ China Mao Dzedongs) zum geflügelten Wort avancierte: „Better dead than red.“ – „Lieber tot als rot.“ Dieses Motto kann als das Bekenntnis eines Märtyrers gelesen werden, der einen absoluten Wert – hier das „Nicht-Rot-Sein“ – über das eigene Leben stellt. Im politischen Zusammenhang geht es um die Verteidigung der akklamierten „Freiheit“ und einer bestimmten, gegen den Kommunismus gerichteten gesellschaftlichen Verfassung und Lebensweise. Auf den allgemeinen Kern der Aussage reduziert, besagt diese Formel: „Lieber Nicht-Sein als So-Sein.“ Das perhorreszierte So-Sein liefert den Grund und die Legitimation für die Nicht-Anpassung und letztlich für die Lebensverweigerung. Das ist das Lebens- respektive das Sterbensmotto des Märtyrers. Es enthält meist zugleich implizit oder in der näheren religiösen und/oder politischen Explikation eine sinnstiftende, für den Gläubigen existentiell bedeutsame Botschaft, die den „Opfertod“ lohnend erscheinen lässt. Er ist – so könnte man verkürzt sagen – in vertikaler oder horizontaler Perspektive

auf einen Fluchtpunkt absoluter Transzendenz bezogen, von dem aus die (selbst-) zerstörerische Handlung ihren letzten Sinn erhält. In vertikaler Richtung ist es der von einem transzendenten Höheren gewollte Dienst mit dem Versprechen des Einzugs in das Paradies, in zeitlich-horizontaler Richtung die Mitwirkung an der Errichtung eines besseren oder gar vollendet guten Zustandes der Welt (in einer näheren oder fernerer Zukunft). Beides fließt häufig ineinander – individuell-privater und kollektiver Sinn verschmelzen miteinander. Das Selbstopfer erhält in jedem Fall einen höheren, im Absoluten verwurzelten Wert. Es gründet in der individuellen und/oder kollektiven Entscheidung, unter gegebenen Umständen auch in dem Zwang, das eigene Leben einem höheren Zweck unterzuordnen respektive unterordnen zu müssen.

Dieser Denkkonkurrenz ist nicht das monströse Ergebnis einsamer Spekulationen im Elfenbeinturm weltferner Gelehrsamkeit, sondern über jahrhunderte geschichtlich, philosophisch und existentiell in der Lebenswelt (psychologisch im Einzelnen, soziologisch in der gesellschaftlichen Struktur und theologisch-philosophisch in den begleitenden Diskursen) tief verankert. *Aus diesem Ankergrund findet er über verschiedene Traditionen und Bildungsprozesse seit je auch seinen Weg in die Pädagogik.* Das soll als erste Veranschaulichung der nachfolgenden Ausführungen schon jetzt an einigen Beispielen gezeigt werden. Es geht also um pädagogische Imperative, die die Aufopferung des Individuellen zugunsten eines Höheren Allgemeinen einfordern. So formuliert etwa Ellen Key in ihrem Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ eine Pflichtethik, die das individuelle Leben und die Erziehung dem eugenisch wünschenswerten Entwicklungsverlauf der menschlichen Gattung radikal unterordnet – bis hin zum Lob des Selbstmordes genetisch „entarteter“ Menschen. Der wichtigste Arbeitsschulpädagoge im Deutschen Kaiserreich, Georg Kerschensteiner, engagierter Bildner „brauchbarer Staatsbürger“, fühlt sich in seinem Wirken einem Höheren Willen zu- und untergeordnet, der „nicht nach Lust und Leid des Werkzeugs fragt“. Maria Montessori betont ebenfalls den Werkzeugcharakter, der dem Kind und seiner Erziehung in teleologischer Perspektive zukommt, und zwar zur Bildung eines „*super-organism made up of humanity*“. Und Rudolf Steiner kann feststellen, dass die „Auslöschung der Persönlichkeit“ die „Stimme des Geistes“, „auslöst“, und damit den eigentlichen Wirkmechanismus des Kosmos’ und der Erziehung befördert, nämlich die Vergeistigung von allem und jedem. Wie das im Einzelnen zu verstehen ist, wird weiter unten noch deutlich werden. – Aber auch rhetorisch gemäßigtere, dialektisch-vermittelnde pädagogische Ansätze des Absoluten und Unbedingten atmen noch den Geist des weltanschaulichen Totalitarismus’. Er wird im idealistischen Diskurs durch psychologisch und kulturpädagogisch motivierte Vereinigungsformeln des Individuellen mit dem Allgemeinen respektive mit dem „objektiven“ Geist der Geschichte aufgerufen – *in diesem Rahmen zugleich aber in gewissen Grenzen gehalten.* Die flexibel gehandhabten Grenzen des Einbruchs der Welt des

Absoluten in unsere sinnliche, dem Begehren und dem Unvollkommenen verfallene Welt sind eine große Verbeugung vor dem „Geist“ der „Freien Künste“ in der antiken Welt. Die „Freien Künste“ (*artes liberales*) waren zumeist der sozialen Elite vorbehalten, werden nun aber zu „Künsten für alle Menschen“ aus- und umgebildet. Jedem menschlichen Individuum wird also, Erbe des neuen Menschenbildes seit Renaissance und Aufklärung, *im Prinzip* eine nur durch das Moment sozialer Kompatibilität eingeschränkte Freiheit, Selbstbestimmung und Autonomie, eingeräumt. Dies geschieht vorwiegend mit den philosophisch-rhetorischen Mitteln einer artifiziellen Dialektik (vor allem Kant'schen und Hegel'schen Geistes). Als deren (liberaler) pädagogischer, nicht übersteigbarer Höhe- und Endpunkt kann in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Litt'sche Bildungsformel angesehen werden. Diese besagt, dass „maximale Freiheit“ des Menschen die „maximale Bindung“ an die Werte des „objektiven“ Geistes zur Voraussetzung hat.

Erst im Kommunismus, wenig später dann auch im Faschismus, gerät die idealistische Dialektik völlig außer sich. Die schützende Grenze zwischen Individuum und (der zukünftigen) Gesellschaft existiert nicht mehr. In beiden Fällen ist es eine inhaltlich je unterschiedlich bestimmte materialistisch-technologische Dialektik des am Ende realen, wirklichen Vernichtungskampfes gegen den intrapsychischen Gegner (d.h. gegen die „unvollkommenen“ Anteile im Inneren des Menschen) sowie gegen die erklärten Feinde im Binnen- und Außenraum des jeweiligen Machtbereiches. Die im sokratisch-scholastischen Diskursraum über die Jahrhunderte entwickelten Ideen des „Schönen, Wahren und Guten“ werden nun in einer neuen, monströsen Weise innerweltlich interpretiert, präzisiert, auch pädagogisiert, und in den Dienst der bolschewistischen respektive faschistischen Vernichtungslehre gestellt. Im Raum des Totalitären dienen sie als ideologische Waffen zur Legitimation und Legalisierung von physischer und psychischer Gewalt; und der sokratisch-scholastische Diskursraum selbst, gewiss die bedeutendste Erfindung der griechisch-römisch-jüdisch-christlichen Kulturtradition, wird attackiert, und schließlich aufgelöst. Schon autoritäre Regime vertragen das Bezeichnen von systemimmanenten Problemen und das In-Frage-Stellen von offiziellen „Wahrheiten“ schlecht, totalitäre müssen im Interesse der Machterhaltung jegliches „Abwechslertum“ gnadenlos unterbinden. (Vgl. Kroll/Zehnpfennig 2014)

Wenn es richtig ist, dass in der Struktur der pädagogischen Situation selbst eine mehr oder weniger starke Tendenz zu autoritären Maßgaben gegeben ist, die dem Zweck dient, das erzieherische Dilemma handhabbar zu machen, kann nach der Ausprägung der totalitären Tendenz gefragt werden. „Erziehung hat als eine strukturelle Voraussetzung einen Machtüberhang zugunsten der Erziehenden.“ (Wolf 2000, S. 1) Dieser „Machtüberhang“ ist zwar strukturell verankert, jedoch gewiss nicht „naturnotwendig“ gegeben. Er ist immer auch bedroht, fragil; Widerstand,

gar Rebellion ist möglich, zum Leidwesen der Politiker und Pädagogen zuweilen auch erfolgreich – er muss daher permanent institutionell abgesichert werden. Und nur insoweit dies aufs Ganze gesehen gelingt, ist die Fortdauer des sich gegenseitig bedingenden Dienst- respektive Stützungsverhältnisses von Gesellschaft und Erziehungssystem möglich.

Die wegen des Machtgefälles zwischen Zögling und Erzieher begründete, zugleich institutionell angelegte wie gefährdete Tendenz ist m.E. für die besondere Faszination auch von neueren pädagogischen Theorien mitverantwortlich, die umfassende, „ganzheitliche“ und dem Anspruch nach die einzig wahren, d.h. normativ-absolute Antworten bieten. Sie tun dies in einem diskursiven, von der Aufklärung mitgeprägten Milieu, in dem Aspirationen eine Rolle spielen, die sich um die Begriffe Menschenwürde, Humanität, Individualität und Freiheit ranken. Ohne die pädagogische Indienstnahme und Explikation jener Begriffe könnte sich eine spezifische Pädagogik im Streit der Theorien heute kaum Gehör verschaffen.

Die „wahren“ Antworten der Pädagogik werden nicht beiläufig formuliert, etwa im Rahmen eines bloß situativ-spontanen Bedürfnisses nach verlässlichen Lösungen in Notsituationen. Sie sind vielmehr eingebettet und hervorgegangen aus historisch, sozial- und individualpsychologisch tief verwurzelten Erfahrungen und Zusammenhängen. Darin liegt – weiterhin – ihre Anziehungskraft und Mächtigkeit für den nach Orientierung suchenden Menschen und Erzieher in einer Welt, die „aus den Fugen geraten ist“; in der die alte, von Religion und Staat überwachte Ordnung, die sich ihrerseits auf einen „objektiven“ respektive transzendental-absoluten Kanon wahrer Sätze meist religiöser Herkunft („Gottesgnadentum“) stützte, nicht mehr zufriedenstellend funktioniert. Im Fokus steht schwerpunktmäßig also die strukturell bedingte totalitäre Tendenz *in* der Pädagogik selbst, nicht ihre Indienstnahme durch totalitäre Herrschaft.

Das Normativ-Absolute kann sich gleichsam definitiv nicht auf die unsichere Welt des Menschen stützen. Es ist der Feind des Kontingenten, Zufälligen, der Feind jeglicher komplexen Gesellschaft mit ihren Widersprüchen, ihren mit wirklichen oder ideologischen Waffen ausgetragenen Kämpfen. Es braucht als Absolutes den Bezug auf *das Absolute*, welches letzteres in dieser Welt nun einmal nicht zu finden ist, jedenfalls nicht in konsensueller Form. Es braucht den Rekurs auf ein – wie auch immer zu erfahrendes und/oder zu (be)denkendes – „Jenseits“; anders gesprochen: es braucht einen transzendentalen Ur- respektive Legitimationsgrund, sei es den der Religionen, der säkularen zivilen Religionen in den politischen Systemen oder jenen der Philosophien und Esoteriken letztgültiger Wahrheiten.

So erscheint die von Panajotis Kondylis mit den Mitteln des von ihm so genannten „deskriptiven Dezisionismus“ beschriebene „Einteilung der Welt in ein sichtbares Diesseits und ein unsichtbares Jenseits“ (Kondylis 2006, S. 71) für ein tieferes Verständnis jeglicher Geschichte von Bedeutung. Diese Einteilung ist als Folge ei-

ner gattungsgeschichtlichen „Entscheidung“ zu verstehen, deren Sinn darin liegt, das Überleben der Gruppe zu sichern – und sie hat sich als lebens- und überlebensnotwendig erwiesen. Sie hat letztlich zu einer Welt geführt, in der sich im Falle der unsrigen liberal-demokratischen auch deren Verächter sowie der Agnostiker und Atheist sicher- und wohlfühlen kann. – Die beiden dichotomen Welten sind allerdings nicht durch eine starre, für jeden gültige Grenze voneinander geschieden; denn es gibt Menschen mit einem privilegierten Zugang zum *eigentlich* „unsichtbaren Jenseits“, nämlich Herrscher, Priester, Seher, Philosophen, hohe Idealisten, begnadete Lehrer. Sie können von dort Botschaften – letztlich – göttlicher Provenienz ins „Diesseits“ vermitteln und – im Falle von Gehör oder Gehorsam oder Gehorsamspflicht – diese mit einer besonderen Autorität ausstatten. Das heißt auch, dass das „Jenseits“, sobald es ins Bewusstsein tritt, von den Menschen in der Weise bearbeitet wird, dass es ins „Diesseits“ eintreten, dort „sichtbar“ werden kann. In rituellen, lokalen, architektonischen, politisch-sozialen, personalen und – in späteren Phasen der Geschichte – verschiedenen poetisch-symbolischen, künstlerischen sowie bibliomorphen Manifestationen wird es in dieser, unserer Welt sicht-, greif- und erlebbar. Seine Präsenz wird so sinnfällig erfahren, seine Existenz damit auch plausibel gemacht.

Als Ergebnis der Jenseits-Diesseits-Dichotomie und ihrer Interdependenzen entsteht ein komplexer Aktionsraum, in dem beide Sphären sich begegnen und vermischen, *so dass deren Trennung zuweilen wie aufgehoben erscheint*. Ihr Verhältnis zueinander bleibt trotz der Ambivalenz, Unsicherheit und Uneindeutigkeit ihrer Begegnungen dennoch in der Weise hierarchisch-normativ in Takt, als das „Jenseits“ die Vorschrift(en) für das „Diesseits“, für das Leben und das Handeln der Menschen bereitstellt.

Als Vorschrift kann freilich nur wirken, was „mächtig“ ist. Eine Vorschrift bedarf spezifischer Mittel zu ihrer Durchsetzung. Hier kommt die Funktion des Herrschers ins Spiel; denn er ist als solcher der Repräsentant jener Vorschrift, der (von ihm selbst oder von den Untertanen oder von beiden) Gültigkeit zugesprochen wird. Spätere Ansätze, den Herrscher durch ein vernunftmäßig zu erschließendes „moralisches Gesetz in uns“ (Immanuel Kant) oder durch zivilisatorische Internalisierungsprozesse (Norbert Elias) zu entlasten – die Anarchisten wollten ihn sogar ganz abschaffen –, waren nicht von durchschlagendem Erfolg gekrönt. Kant selbst plagte nicht geringe Zweifel hinsichtlich des politischen Nutzens seiner Entdeckung. Er plädiert daher für den totalitären Obrigkeitsstaat – als Möglichkeitsbedingung der Freiheit jedes einzelnen Menschen: „Der Mensch ist ein Tier, das, wenn es unter anderen seiner Gattung lebt, einen Herrn nötig hat. Denn er missbraucht gewiss seine Freiheit in Ansehung anderer seinesgleichen; und ob er gleich als vernünftiges Geschöpf ein Gesetz wünscht, welches der Freiheit aller Schranken setze, so verleitet ihn doch seine selbstsüchtige tierische Neigung, wo er darf, sich selbst auszunehmen. Es bedarf also eines Herrn, der ihm den eigenen

Willen breche und ihn nötige, einem allgemein gültigen Willen, da jeder frei sein kann, zu gehorchen.“ (Kant, zit. in: Richter 1979, S. 48) Kants „Herr“ selbst hat als Herrscher seine „tierische Neigung“ überwunden und abgelegt, und nur insofern darf er den Willen anderer brechen. Sein Handeln schöpft aus einer Quelle der Erkenntnis, deren Wasser nicht durch Vorurteile, Irrtümer, persönliche Vorlieben, Standes- oder sonstige Partikularinteressen und egoistische Begierden verschmutzt ist. Er ist die Personifikation des Allgemeinwillens. Der ideale Herrscher ist der vollkommene Mensch, angesiedelt in der Nähe des vollkommenen und allwissenden Gottes, und wie dieser dem Ganzen zugewandt und verpflichtet.

Da sich die Welt nun aber nicht zwanglos einem Gedankengebäude fügt, das „Diesseits“ sich immer als heteronom erweist, und sich im Inneren eines Herrschaftsbereiches oder von außen kommend zahlreiche Gefahren ergeben, muss das Feindbild – einschließlich des Feindes der idealen Ordnung im psychischen Binnenraum des „tierischen“ Menschen selbst – zu jedem autoritären, mehr noch zu jedem totalitären Herrschaftssystem gehören. Die Bühne des Kampfes zwischen (vorgestelltem und/oder vorgeschriebenem) Jenseits, respektive seiner säkularisierten Surrogate wie die „goldene Zukunft“ oder die ideale Ordnung *und* (widerständigem) Diesseits mag in einem pantheistischen Weltbild teils im Jenseits, teils im Diesseits liegen. Im Fall absoluten, totalen Wissens und Herrschens ist die wirkmächtige Bühne das Diesseits selbst, das heißt, das unbedingte Wissen hat vorschreibenden und handlungsleitenden Charakter. Mit ihm wird Macht legitimiert und Herrschaft legalisiert.

Alle gesellschaftlichen Bereiche, alle Institutionen sind – notwendigerweise – so organisiert, dass sich Experten oder Repräsentanten des Wissens als Kontrolleure der Vorschrift(en) ausweisen (müssen). Ohne Experten und ihnen zugeordnete, das heißt ihnen untergeordnete respektive hilfsbedürftige (und damit der Experten Existenzberechtigung sichernde) Laien ist keine differenzierte Gesellschaft denkbar.

Die wichtigsten Handlungsbereiche, in denen absolute oder gesetzlich relativierte Herrschaft ausgeübt wird, sind Politik und Erziehung. Hier besteht nicht nur ein gegenseitiges Dienstverhältnis – die Politik stützt das Erziehungssystem mit der Maßgabe der Herstellung von Loyalität, die wiederum das politische System stützt –, sondern das Erziehungssystem selbst ist in einem hohen Maße gebunden an den systemerhaltenden Prozess von Vorschrift und deren Befolgung. Selbst die historisch aufgeklärte und um Eigenständigkeit bemühte Pädagogik in ihrer Ausprägung als Geisteswissenschaftliche Pädagogik sprach zwar von der Autonomie der Pädagogik, fügte dem aber sogleich den Begriff „relativ“ hinzu: es geht ihr also um die Konstruktion und Bewahrung einer „relativen Autonomie“. Ihr Anspruch auf Autonomie beruht auf der von ihr proklamierten Anwaltschaft des Kindes gegenüber den (zum Teil widersprüchlichen, nicht harmonisierten und letztlich

auch nicht harmonisierbaren) pädagogischen Forderungen der Kultur, welche sie im Sinne subjektiver Zuträglichkeit einem eigenen „überparteilichen“ Urteil in Hinsicht auf deren allgemein-menschlichen „Bildungsgehalt“ unterwirft. Allerdings versucht sie nicht, die Grundverhältnisse des Menschen zu den „geistigen Mächten, zu Kirche und Staat und dahinter zu den letzten Stellungnahmen der Menschen von sich aus aufzuheben“. (Weniger, in Matthes 2011, S. 53) Insofern ist die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zugleich der Anwalt der Kultur, damit auch des Gesamtstaates, nun (als Anwalt des Kindes) aber nicht in der Funktion eines technischen Gehilfen, sondern als „Wächter des Tores“, der die verschiedenen „Machtansprüche“ gesellschaftlicher Gruppen relativiert, ggf. kritisiert und harmonisiert. (Vgl. ebd.) (NB: Auf diesem Gedanken beruht die auch heute noch virulente Forderung, in öffentlichen Schulen auf weltanschauliche Kundgaben zu verzichten.) Die „geistigen Mächte“ selbst bleiben aber unangetastet. Sie bilden den Hinter- und Seinsgrund des pädagogischen, das Subjektive mit dem Objektiven vermittelnde Bemühen. Hierin liegt die „Relativität“ der Pädagogik begründet.

So bleibt die Geisteswissenschaftliche Pädagogik trotz der von ihr beanspruchten doppelten *pädagogischen* Anwaltschaft (gegenüber Kind und der Kultur) im Wesentlichen an die gegebene Gesellschaft, der bürgerlichen sowohl in ihrer monarchistischen wie später auch der liberal-demokratischen, teilweise und wiederum später auch der totalitär-diktatorischen Verfassung, in loyaler Weise gebunden. Eng verbunden bleibt sie auch – trotz der prinzipiellen Anerkenntnis des relativierenden Einflusses historischer Prozesse – der idealistischen Weltansicht. Diese will die konkrete soziale Welt der Herrschaft einer alles vereinenden und alles versöhnenden Idee unterstellen, damit das vorstellbare Gute im Leben realisiert werden kann.

Ein neuer absoluter Herrschafts- und Wissensanspruch, wie er im Gefolge des Marxismus-Leninismus erhoben wurde, und auch in vielen Regionen der Welt sich durchsetzen konnte, nahm dann im Horizont der Vorstellung einer neuen „Wahrheit“ mit der Beseitigung des Kapitalismus’ auch die Vernichtung oder Zerstörung der „alten“ Pädagogik in Angriff. Auf den Trümmern der „Bürgerlichen Pädagogik“ sollte eine neue, nun die wirklich wahre Pädagogik aufgebaut werden. Als Sachwalter und endgültige Vollstrecker des dialektisch-materialistischen Geschichtsprozesses von These, Antithese und Synthese – von der bestehenden Unterdrückungsgesellschaft über ihre zielgerichtete Vernichtung durch Revolution hin zur idealen Gesellschaft als Versammlung von Menschen gleicher Rechte und Pflichten – übten die zugehörigen sozialen Bewegungen in weiten Teilen der Welt eine ungeheure Anziehungskraft aus, sowohl auf die sozio-ökonomisch Unterprivilegierten, wie auch auf viele Intellektuelle und Künstler.

Wie in der Politik so begegnen wir auch in der Pädagogik dem Kampf um die „Wahrheit“, deren streitende Parteien ihre Überlegenheit durch die Inanspruchnahme absoluten Wissens – entweder göttliches, quasi-religiöses oder (angeblich) gesichertes wissenschaftliches oder philosophisches Wissen – sowie durch die Pejorierung oder Verunglimpfung des Gegners zu beweisen versuchen. Ihre Kampf- und ggf. Vernichtungsbereitschaft gegenüber dem Widerständigen beruht auf diesem Glauben, und die Erfahrung konkurrierender Wahrheiten relativiert nicht dessen Anspruch, erhöht im gegebenen Falle eher noch die Kampfbereitschaft. Vernichtungsaappelle gegenüber dem angeblich Bösen und Aufopferungsaappelle für das angeblich Gute gehören denn vielfach auch zum Repertoire der Pädagogik – wie weiter unten noch deutlich werden wird.

Der Verweis auf absolutes Wissen und die Indienstnahme desselben scheint über Jahrhunderte und zum Teil bis heute ein unverzichtbarer Bestandteil von Pädagogik zu sein. Alles andere könnte, wie man auch in neueren Verlautbarungen in der Wertedebatte nachlesen kann, zu einem indifferenten und gefährlichen „Werterelativismus“ führen. Apodiktische, dogmatische Sätze haben ihre eigene Faszination, die möglicherweise über Prozesse des (unbewussten) Anschlusses an archaische und/oder narzisstische Größenphantasien genährt wird. Relativistische Sätze verzichten von vornherein auf einen expliziten Macht- und Geltungsanspruch, öffnen sich, wenn sie ernst gemeint sind, dem Diskurs, und sind damit für viele, sich nach Sicherheit und Macht sehrende Menschen wenig attraktiv. Und die Berufung auf eine „göttliche“ oder geschichtsnotwendige höhere Ordnung erscheint allemal bindender als die Berufung auf eine solche, die „nur“ von Menschen gemacht ist.

In dem nachfolgenden Text geht es zum einen darum, die theoretische Bühne der Pädagogik ausschnittsweise daraufhin zu untersuchen, wie sich im „Diesseits“ ihres Wirkungsfeldes „Jenseitiges“, also transzendental verankertes, vermeintlich absolutes Wissen artikuliert. Dies könnte freilich als eine bloß oberflächliche, lediglich rhetorische Huldigung an die Herrschenden oder an den herrschenden Zeitgeist eingeflochten sein, etwa als Mittel der Popularisierung eines Ansatzes. Als solche wären die applizierten politisch-affirmativen und/oder moralisch-absolutistischen Kundgaben theoretisch nicht weiter bedeutsam. Deshalb muss es zum anderen um die Frage gehen, ob es sich beim transzendentalen Bezug um einen *prägenden* (und eben nicht nur dekorativen) Horizont des Denkens handelt; und auch: wie er sich als ein solcher bilden und tradieren konnte. Bei einer näheren Untersuchung verschiedener einflussreicher Erziehungskonzepte zeigt sich nämlich, dass der Transzendenzbezug theoretisch (in Bezug auf das Menschenbild, das Bild des Kindes und des Erziehers, das Bild der Gesellschaft und die pädagogischen Zielsetzungen) und praktisch (in Bezug auf die Maßgaben der Schulorganisation, des

methodisch-didaktischen Arrangements und auf die Beziehung Erzieher-Zögling) sich tiefgreifend auswirkt. Unberührt von der ernüchternden historischen Erfahrung, dass Absolutheitsansprüche, eben auch solche, die menschenfreundliche Töne anschlagen (wie Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, soziale Harmonie oder – in der Pädagogik – Kindgemäßheit usw.), wenn sie sich mit Macht verbinden, in letzter Konsequenz in den Totalitarismus führen, scheint Pädagogik weiterhin auf transzendental-absolutes Wissen nicht verzichten zu können; jedenfalls tut sie dies nicht in vielen ihrer zentralen Verlautbarungen, insbesondere eben auch in jenen, die „im Jahrhundert des Kindes“ die Befreiung des Kindes und des Menschen aus unwürdigen Zwängen auf ihre Fahnen geschrieben haben. Zu groß scheint die Befürchtung, dass das Böse über das Gute den Sieg davonträgt, wenn letzteres auf das theoretische Waffenarsenal des Absoluten verzichtet.

Anders als viele Arbeiten zur Ideologiekritik in der Pädagogik verzichtet der vorliegende Versuch auf die vorgängige Option einer „guten“ oder „besseren“, zum Beispiel personalistischen, dialogisch-sokratischen, humanistischen oder emanzipatorischen Pädagogik. Das Bemühen geht nur dahin, die im thematischen Rahmen entscheidenden Aspekte darzustellen, und die Interpretationen aus einer distanzierten Perspektive so zu entwickeln, dass sowohl die inneren systematischen Zusammenhänge als auch deren historische, soziale, sozialpsychologische, psychologische und epistemologische Bedingtheiten möglichst vorurteilsfrei in den Blick geraten. Es geht also nicht um eine Stellungnahme im Diskursfeld konkurrierender pädagogischer Theorien, oder gar um den Grundriss einer neuen Pädagogik. Der hier zu Grunde liegende mehrperspektivische Ansatz ist ein deskriptiv-analytischer insofern, als er eine systematisch bedeutsame (das heißt: für eine bestimmte pädagogische Theorie wichtige und beachtenswerte) Struktur herausarbeiten, und deren prägenden Einfluss auf die zentralen pädagogischen Begriffe wie auf die darauf beruhenden praktischen Folgerungen aufzeigen will. Der Versuch einer mehrperspektivischen Herangehensweise ist – selbstredend – neben dem intradisziplinären auf den interdisziplinären Dialog angewiesen. Welche Ansätze hier zum Tragen kommen, wird durch die Darstellung und Diskussion selbst sowie durch explizite Bezugnahmen oder Hinweise auf weiterführende Literatur noch näher deutlich werden.

Pädagogik und Politik agieren seit je im Rahmen einer Weltbildstruktur, die ein jenseitiges „Oben“ und ein diesseitiges „Unten“ kennt. Beide Sphären sind konstitutiv und hierarchisch aufeinander bezogen.

Zunächst waren es Gott(heiten), später vor allem verschiedene Ersatzgrößen des „Absoluten“ wie Volksgemeinschaft, kosmische oder geschichtliche Bestimmung, „Objektiver Geist“, „Rasse“ u.a., mit denen angeblich unbedingte, „wahre“ Normen und Werte zur Legitimation von Herrschaft in Anspruch genommen wurden, auch zur Generierung von Dienst-, Kampf- und Opferbereitschaft. Viele Fraktionen der Pädagogik sind auf ambivalente Weise in diesen transzendental-martialischen Diskurs eingebunden – bis hinein in die neuere Zeit. Das soll in dieser Studie hinsichtlich repräsentativer Konzepte (u.a. solche der Reformpädagogik und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) des 20. Jahrhunderts, das eigentlich ein freundliches „Jahrhundert des Kindes“ (Key) hätte sein sollen, gezeigt werden.



Der Autor

Ehrenhard Skiera, geb. 1947, bis 2012 Professor für Pädagogik an der Europa-Universität Flensburg. Dr. phil. (1981 Universität Gießen), Dr. h.c. (1990 Universität Jyväskylä, Finnland), 2015 Verleihung der Comenius-Medaille durch „Nationales Pädagogisches Museum und J. A. Comenius-Bibliothek“ Prag, seit 2016 Honorarprofessor an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest, Fakultät für Pädagogik und Psychologie.

978-3-7815-2254-1



9 783781 522541