

Oldenburger Universitätsreden

Nr. 82

Klaus Klattenhoff

**Individuum
und Gesellschaft**

Studie mit Beispielen
aus der Erziehungsgeschichte



VORWORT

Mit der Habilitation verleiht eine Universität Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Forschung und Lehre in einem bestimmten Fachgebiet. Dem Abschluß eines Habilitationsverfahrens, das in der Regel die Voraussetzung zur Berufung als Professor an einer Universität darstellt, gehen Jahre intensiven wissenschaftlichen Arbeitens, Publizierens und (häufig) auch der Lehre voraus.

Für eine Universität ist es ein Beleg ihrer Effizienz, wenn es ihr gelingt, den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs so zu fördern, daß dieser trotz aller Mühen und Belastungen in der Lehre zur Erlangung der *Venia legendi*, der Lehrbefähigung an einer Universität, geführt wird. Dies ist auch in Zeiten knapper Finanzmittel und schmaler Stellenausstattung wichtig.

Dr. Klaus Klattenhoff, Erziehungswissenschaftler im Fachbereich 1 Pädagogik und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft 2, Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation, gehört zu denjenigen 'Nachwuchswissenschaftlern', die sich erfolgreich dem zeit- und arbeitsaufwendigen Qualifikationsverfahren gestellt haben und der die Lehrbefähigung für das Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik erwarb.

Mit seinem Vortrag „Individuum und Gesellschaft. Eine „Studie mit Beispielen aus der Erziehungsgeschichte“ - am 17. April 1996 vor dem Lehrkörper des Fachbereiches 1 Pädagogik und einer interessierten Hochschulöffentlichkeit gehalten - fand das Verfahren formell seinen Abschluß. In seinen Ausführungen geht Klattenhoff dem wechselvollen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Geschichte des päd-

agogischen Denkens und Handelns nach und setzt mit Beispielen aus dem 18. und 20. Jahrhundert Akzente, die für den pädagogischen Umgang mit der Stellung des einzelnen in der Gesellschaft und seinen sozialen Beziehungen heute bedenkenswerte Anstöße liefern können.

Oldenburg, im Juni 1996

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

KLAUS KLATTENHOFF

Individuum und Gesellschaft

Eine erziehungshistorische Betrachtung
an ausgewählten Beispielen

- Hans-Dietrich Raapke gewidmet -

Der einzelne Mensch, das Individuum, als selbständiges und eigenwertiges Lebewesen, bedarf in seiner Einzigartigkeit und Unwiederholbarkeit der sozialen Beziehungen zu anderen Menschen. Die sozialen Beziehungen bedürfen der Regelungen. Gesellschaft ist die Organisation und die Regelung des Zusammenlebens von Menschen.

Die Kontinuität - aber auch der Wandel - des Themas „Individuum und Gesellschaft“ ist durch eine erziehungshistorische Betrachtung an ausgewählten Beispielen zu belegen. Dabei möchte ich in vier historischen Phasen Akzente setzen, und zwar in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts bei ZINZENDORF und den Herrnhutern, dann in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Phase der Aufklärung, drittens in der Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts und abschließend am Ende dieses Jahrhunderts: in der Gegenwart. Dabei wird Schulpädagogik als Begriff in einem weiten Sinn verstanden und benutzt.¹

1 Zum Verständnis des Begriffs Schulpädagogik vgl. KRAMP, Wolfgang: Schulpädagogik. In: GROOTHOFF, H.-H./STALLMANN, M. (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. 5. Auflage, Stuttgart/Berlin 1971, Spalte 1031 ff.; KRAMP, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. München 1973; BENNER, Dietrich: Was ist Schulpädagogik? In: DERBOLAV, Josef (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München/Zürich 1977, S. 88 ff.; KLAFKI, Wolfgang:

I Individuum und Gesellschaft

Ich komme zum ersten Schwerpunkt, zu den Überlegungen von Nikolaus Ludwig VON ZINZENDORF und zu dem Bezugsrahmen, in dem seine Überlegungen gesehen werden müssen, der **Herrnhuter Brüdergemeine** oder Brüderunität.

Von 1722 an bot ZINZENDORF, damals 22 Jahre alt, auf seinen Ländereien in Herrnhut Resten der Böhmisches Brüder Zuflucht. Diese waren immer wieder von dort, wo sie sich niedergelassen hatten, vertrieben worden und gründeten nun in Herrnhut - gemeinsam mit einem Kreis erweckter Seelen - eine Kolonie. Das Zusammenleben in Herrnhut wurde ab 1727 mit einer Gemeindeordnung geregelt. Damit sollte an die Stelle von Religions- und Glaubensstreitigkeiten ein Zusammenleben in urchristlicher Brüderschaft ermöglicht werden. Grundlage des Zusammenlebens war die Überzeugung, daß jedes Mitglied der Brüdergemeine eine persönliche Glaubensbindung an den gekreuzigten und auferstandenen Heiland hat. ZINZENDORF gab seine Position als Hof- und Justizrat im sächsischen Staatsdienst auf und lebte für die Brüdergemeine, deren wichtigster Inspirator er war.²

Von Dilthey bis Weniger: Ansätze zur Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: TILLMANN, Klaus Jürgen (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987, S. 21 ff.; RIEDEL, Klaus: Schulpädagogik. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek bei Hamburg 1989, S. 1342-1356.

- 2 Zu ZINZENDORF und der Herrnhuter Brüdergemeine vgl. BEYREUTHER, Erich: Nikolaus Ludwig von Zinzendorf in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1965; BEYREUTHER, Erich: Geschichte des Pietismus. Stuttgart 1978 (Darin besonders Kapitel IV „Nikolaus Ludwig von Zinzendorf und die Herrnhuter Brüdergemeine“, S. 177-227); VON ZINZENDORF, Nikolaus Ludwig: Materialien und Dokumente. Herausgegeben von Erich BEYREUTHER, Gerhard MEYER und Amedeo MOLNÁR. Reihe 1: Quellen und Darstellungen zur Geschichte der böhmischen Brüder-Unität. Band II: Bekenntnisse der Böhmisches Brüder. Hildesheim/New York 1979; VON ZINZENDORF, Nikolaus Ludwig: Materialien und Dokumente.

Üblicherweise wird ZINZENDORF mit der Gründungsgeschichte der Brüdergemeinde und ihrem Gemeinschaftsleben verknüpft. Er hat aber - und das möchte ich besonders herausstellen - eine wohldurchdachte Pädagogik konzipiert, die ihren Ausgangspunkt beim Individuum nimmt.³

ZINZENDORFS Einsatz für die Brüdergemeinde und seine Pädagogik entspringen dem Grundsatz, zu dem er schon in Halle fand, wo er im pietistischen Sinn August Hermann FRANCKES erzogen wurde: „*Es muß besser werden in der Welt.*“⁴ Und dieser Grundsatz ist seiner Meinung nach nur zu verwirklichen über die Nächstenliebe. Diese wiederum basiert auf Freiwilligkeit und Toleranz, die als Grundlage das individuelle und gemeinschaftliche Leben sinnvoll werden lassen.

Zum Grundverhältnis von Individuum und Gesellschaft stellt ZINZENDORF fest: „*Es sind Gelegenheiten, da es wichtig ist, daß man gemeinschaftlich denkt, es sind aber auch Gelegenheiten ..., da muß man individuell denken, auf seine eigene Person denken, da man sich besinnen muß, daß man ein solches Wesen ist, das aus dem Ganzen gehauen ist, wieder ein Ganzes, ... wenn die ganze Menschheit in Individua eingeteilt wird, so ist ein jedwedes Individuum ein ganzer Mensch, eine jede von der menschlichen Seele emanierende Seele eine beson-*

Herausgegeben von Erich BEYREUTHER, Gerhard MEYER und Amedeo MOLNÁR. Reihe 2: Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf Leben und Werk in Quellen und Darstellungen. Band XXII: Schlesien und Herrnhut. Hildesheim/Zürich/New York 1984; MEYER, Dietrich (Hrsg.): Pietismus - Herrnhutertum - Erweckungsbewegung. Festschrift für Erich Beyreuther. Köln 1982.

- 3 Zur Pädagogik ZINZENDORFS sind besonders beachtenswert UTTEN-DÖRFER, Otto: Das Erziehungswesen Zinzendorfs und die Brüdergemeinde in seinen Anfängen. Berlin 1912; und: RANFT, Ruth: Das Pädagogische im Leben und Werk des Grafen Ludwig von Zinzendorf. Weinheim 1958.
- 4 Zitiert nach RANFT, Ruth: Das Pädagogische im Leben und Werk des Grafen Ludwig von Zinzendorf. Weinheim 1958, S.7.

*dere Seele für sich. ... Diese Individualité, meine Geschwister, müssen wir uns wohl merken, und in Ansehung derselben muß ein jedweder sein apartes Lämmchen haben.*⁵ ZINZENDORF gesteht also jedem einzelnen sogar sein *apartes Lämmchen*, das heißt, sein eigenes Christusbild, zu!

Er formulierte auch eine religiöse Begründung für die Individualität: *„Es gehört unter die wunderbaren Werke des Heiligen Geistes, daß ein Knecht oder eine Magd des Heilands in sanso sensu ein vor sich selbst bestehendes Wesen ist, nicht ohne ihn, aber ohne Comparaison mit anderen. Er (also der Heiland) ist vor allem, alles besteht durch ihn und in ihm, aber sonst ist ein jeder ein isoliertes Wesen, sowohl der Gnaden als Gaben nach, und keins hat des andern seine Gestalt, so wenig als ein Bruder dem andern oder ein Kind seinen Eltern ganz gleich wird. ... so ist's auch mit den Gaben und Gnaden, mit dem Eindruck, den eine Seele vom Heiland kriegt, und der Repräsentation und dem Bild von ihm in seinen Augen. Seine Gestalt blickt aus einer jeden mit einer andern Schönheit heraus, zwar allemal in einer von ihrer puren Menschlichkeit sich gut distinguierenden, aber doch mit einer anderen als des oder jenes seine Gnade.“*⁶

Jeder Mensch ist nach dem Bilde Gottes geschaffen und deshalb hat er das Recht auf individuelle Ansprache. Noch einmal ZINZENDORF: *„Wir plagen einander zuviel um der Konformität willen, das geht nicht an. Einen Menschen, der durch lauter Prinzipia geführt wird, dem muß man seine langsame Art nicht von Uebel nehmen, denn das hat auch seinen Vorteil. Einem anderen hingegen muß man seinen Lauf oder gar Flug nicht hindern, wenn er Flügel hat. Das macht eben die schöne Harmonie in einer Gemeinde.“*⁷ Für ZINZENDORF ist also die durch

5 Zitiert nach RANFT, S. 22.

6 Zitiert nach RANFT, S. 22.

7 Zitiert nach RANFT, S. 22.

die Individualität bedingte Vielfalt ein belebendes Element für die Gemeinschaft.

Jedem hat Gott einen „Plan“ mitgegeben. Bildung ist nur dann Bildung, wenn jeder sich im Rahmen dieses Plans entfalten kann.

Die Gemeine ist die Summe und übergeordnete Einheit der Mannigfaltigkeit individueller Erscheinungen. Sie ist vom Gemeingeist beseelt. Nicht nur jeder ist für sich seelig, sondern auch die Gemeine, zu der alle gehören. Je stärker der Gemeingeist, desto geringer die Willkür, welche den Plan Gottes beeinträchtigt.

Für die Pädagogik sind jedoch nicht nur Grundsätze des Individuellen und der Gemeine wichtig. Deshalb sieht ZINZENDORF nicht nur die Unterschiedlichkeit der Charaktere. Jedes individuelle Leben folgt in seiner Entwicklung nicht nur dem „Plan“ Gottes, sondern auch einer biologischen und alle Bereiche des Menschen umfassenden Entwicklungsordnung in Entwicklungsstufen und Lebensphasen. Daraus leitet er für die Pädagogik die Vorstellung ab: *„Dem Lauf der Natur soll man nachgehen und ihn heiligen.“*⁸

Dem Lauf der Natur nachgehen - Friedrich FRÖBEL formulierte etwa 100 Jahre später seine „Menschenerziehung“ - so der Titel seines wichtigsten Werkes - als Konzept einer „*nachgehenden Erziehung*“.⁹

Für ZINZENDORF hat jede Entwicklungsstufe ihre eigene Form der Lebensäußerung einerseits und eigene Möglichkeiten der Wirklichkeitserfahrung andererseits. Jede Stufe muß durchlebt werden, weil sie die Möglichkeit der Erfüllung in sich birgt.

8 Zitiert nach RANFT, S. 25.

9 FRÖBEL, Friedrich: Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Herausgegeben von Hermann HOLSTEIN. Bochum 1973.

Kinder bedürfen der besonderen, ihrem Entwicklungsstand angemessenen Ansprache. Die besonderen Formen der Lebensäußerungen muß der Erzieher zulassen, akzeptieren, z.B. das Spiel der Kinder (und das ist bei ZINZENDORF eben ganz anders als etwa im Pietismus FRANCKEscher Prägung), denn die besondere Form der Wirklichkeitserfahrung und Wirklichkeitserfassung ist bedeutsam für die Lerninhalte, Aneignungsweisen und Lernergebnisse.

„Es haben alle Alter ihre Zeiten in der Natur, und die Dinge, die zu der und der Zeit physice erfahren werden müssen, die lassen sich nicht abbringen, und wenn die Kinder Gottes dergleichen nicht erfahren wollten, so wären's Chimären. Und wenn eins drauf ausgeht, und will sich über die Menschlichkeit hinwegsetzen, das gibt hernach unglückliche Knäbchen und Mädchen.“¹⁰

(*Es haben alle Alter ihre Zeiten* - zwei Jahrhunderte später sprach Maria MONTESSORI von „sensiblen Perioden“ in der kindlichen Entwicklung;¹¹ und noch etwas ist etwas Besonderes: ZINZENDORF sprach von „*Knäbchen und Mädchen*“, die ihm folgenden Pädagogengenerationen taten sich mit den Mädchen schwer.)

Jede Stufe hat ihren Sinn in sich und wird in der folgenden aufgehoben.

ZINZENDORFS Annahme, daß die Natur, auch die des Menschen, weder den Charakter des Guten noch den des Bösen hat, hat zur Folge, daß weder die Frage nach der ursprünglichen Unschuld noch die nach der Erbsünde für seine Pädagogik eine Bedeutung haben. Damit läßt sich ZINZENDORFS Pädagogik weder August Hermann FRANCKE noch Jean Jacques ROUSSEAU, den bekannten Pädagogen seines Jahrhunderts und

10 Zitiert nach RANFT, S. 25/26.

11 MONTESSORI, Maria: *Kinder sind anders*. Stuttgart 1952.

deren Grundauffassungen, zuordnen. Kinder stehen in den Realitäten des Daseins. Und darin gibt es gut und böse. Und die Kinder müssen so angenommen werden wie sie sind und wie sie leben.

In der frühen Jugend benötigt das Kind einen Freiraum, in dem es seine Kräfte entfalten kann, in dem die freie Wirksamkeit des Geistes erfahrbar wird und die Freiheit der Person gewährleistet ist. Einengungen und strenge Erziehung führen zu Heuchlertum oder zu unselbständigen Muttersöhnchen oder Marionetten. Realitäten des Lebens dürfen nicht vom Kind ferngehalten werden, auch das Böse nicht.

Es gibt bei ZINZENDORF eine Dialektik von Freiheit und Gebundenheit, von individuellem Wachstum und gemeinschaftlicher Lebensform. Kinder dürfen nicht gezwungen, sollen aber geleitet, besser müßte man wohl sagen angeleitet, werden. Eine solche Grundauffassung hat für die Unterrichtspraxis viele Konsequenzen.

Erziehung zielt auf innere und äußere Selbständigkeit, auf die Freiheit der Person. Diese Freiheit der Person wird vom Geist der Gemeinde gehalten.

Bildung erfährt der Mensch nicht durch Buchgelehrsamkeit, sondern in der Teilhabe an der „*vita communis*“, wo der einzelne in den Lebenszusammenhang hineingestellt ist und ihn auf vielfältige Weise erfaßt (schauend, fühlend, denkend, handelnd).

Es ist nicht möglich, hier das gesamte Spektrum des Lebens in der Brüderunität und dessen Bedeutung für die Schulpädagogik vorzustellen. Ich beschränke mich auf einige wesentliche Bereiche. Da ist vor allem das Zusammenleben in „Banden“ und „Chören“.

Eine Bande ist nach ZINZENDORF eine „*Geselligkeit harmonisierender Leute*“¹² und dient der Pflege der Gemüts- und Herzenskräfte. Eine solche Bande war zahlenmäßig klein - man würde heute von einer Kleingruppe sprechen - und war sich im Heiland zur völligen Pflege übergeben; die Mitglieder der Bande hatten nichts voreinander zu verbergen, brüderliche Liebe im Sinne von Verstehen und Vertrauen mußten gewährleistet sein. ZINZENDORF war der Ansicht, daß dort, wo man sich selbst und gegenseitig zensiert, also beurteilt, oder gar verwundet, keine Bande existieren kann.

Chöre sind dann neben den Banden die dem Lebensalter und Stand entsprechenden Gemeinschaften, denen man angehört und die vorgegebene Ordnungen haben, in denen man zur Gemeinschaft geführt wird.¹³ Jeder Chor hat seine Ideale, nach denen gelebt wird. Für die einzelnen Chöre gab es Chorchäuser. Die Familie trat hinter die Bedeutung der Chöre zurück. Aufgabe der Chöre war die Durchdringung der Alltäglichkeit vom Geistigen her.¹⁴

Die Kinder hatten darüber hinaus noch die Möglichkeit, ihre Nöte und Schwierigkeiten in Kinderkonferenzen zu besprechen.

12 Zitiert nach RANFT, S. 62.

13 Vgl. dazu auch das Kapitel „Die Chororganisation und ihre wirtschaftlichen Folgen“, Seite 188 ff. in Otto UTTENDORFER: *Wirtschaftsgeist und Wirtschaftsorganisation Herrnhuts und der Brüdergemeine von 1743 bis zum Ende des Jahrhunderts*. In: VON ZINZENDORF, Nikolaus Ludwig: *Materialien und Dokumente*. Herausgegeben von Erich BEYREUTHER, Gerhard MEYER und Amedeo MOLNÁR. Reihe 2: *Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf Leben und Werk in Quellen und Darstellungen*. Band XXII: *Schlesien und Herrnhut*. Hildesheim/Zürich/New York 1984.

14 Zur Erziehung durch die Chöre siehe ebenda, Seite 289 ff.

Ich verzichte darauf, an dieser Stelle die Grundpositionen in ihrer Bedeutung für die konkrete Unterrichtsgestaltung im Detail zu beschreiben.

Die Pädagogik ZINZENDORFS hat einerseits weitreichende Wirkungen gehabt, ist andererseits aber wenig rezipiert worden. Für das letztere gibt es interne und externe Gründe.

Interne Gründe:

1. ZINZENDORF hat seine Erziehungsvorstellungen für Brüdergemeinen konzipiert; sie waren nicht als allgemeingültiges Konzept gedacht. Die Grundauffassung ZINZENDORFS war, jeder müsse für seinen Lebenskreis erzogen werden. Der Lebenskreis in der Brüdergemeinde unterschied sich deutlich von Lebenskreisen außerhalb solcher Gemeinen. Deshalb hat ZINZENDORF sich auch lange gegen die Aufnahme von Kindern gewehrt, die von außerhalb kamen und nicht in der Brüdergemeinde lebten.
2. Die Pädagogik ZINZENDORFS ist kein Werk aus einem Guß. Sie muß aus einer Vielzahl verschiedener Äußerungen (Reden; Schriften; Briefen; Stellungnahmen) entnommen werden. Über die Jahre hinweg haben verschiedene Aussagen auch immer wieder Modifizierungen erfahren. Das macht es schwierig für potentielle Rezipienten.

Externe Gründe:

1. Die Grundpositionen in ZINZENDORFS Pädagogik standen im Widerspruch zu damaligen Selbstverständlichkeiten.
2. Sein Freiheitsbegriff, seine Auffassung vom christlichen Leben, war nicht selbstverständlich. Die Französische Revolution mit ihrer Forderung nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit fand eben erst mehr als ein halbes Jahrhundert später statt.

Zu den Wirkungen ist zu sagen:

1. Einzelne Pädagogen sind durch die Ideen ZINZENDORFS oder durch die Lebenspraxis in der Brüdergemeinde stark

beeinflusst worden. Dazu zwei Beispiele. Einmal Friedrich Daniel SCHLEIERMACHER, der in den Brüdergemeinen in Niesky und Barby erzogen wurde, und der die herrnhutische Frömmigkeit später ablehnte und theologisch andere Wege ging, verdankt nach eigenen Aussagen der Erfahrung des Lebens in Banden sehr viel, z.B. eine große Sensibilität für die „lieblichen Kleinigkeiten des Lebens“, wie er sagte.¹⁵ Und wenn er über Schule sprach, hatte er die selbst erfahrene Schule bei den Herrnhutern im Blick. Zum anderen Hans Windekilde JANNASCH, der an einer der ersten preußischen Akademien, in Altona, und nach dem zweiten Weltkrieg an der Pädagogischen Hochschule in Göttingen als Schulpädagoge wirksam war. JANNASCH war der Sohn eines Herrnhuter Missionars und wurde selbst in der Brüdergemeinde zum Lehrer ausgebildet.¹⁶

2. Ein weiterer Wirkungsbereich. Es gibt noch heute ZINZENDORFSchulen. Zu deren Zielen heißt es in einer Broschüre über deutsche Landerziehungsheime: *„Das christliche Menschenbild und der Auftrag, vom Evangelium her dem einzelnen zu helfen, seine Bestimmung sowohl als Individuum als auch als eigenverantwortliches Mitglied der Gesellschaft zu finden und zu verwirklichen, sind gleichermaßen Basis dieser Pädagogik.“*¹⁷

15 So SCHLEIERMACHER in einem Brief an seine Schwester Lotte; zitiert nach RANFT, S. 63.

16 Vgl. Hans-Windekilde JANNASCH: *Erziehung zur Freiheit. Ein Lebensbericht*. 2. Auflage, Göttingen 1970; zu JANNASCHS Schulpädagogik siehe auch Hans Windekilde JANNASCH: *Unterrichtspraxis in der Volksschule. Eine Grundlegung*. 2. verbesserte Auflage, Hannover 1947; und zur Sozialpädagogik siehe Hans Windekilde JANNASCH: *Alarm des Herzens. Aus den Papieren eines Helfers*. Stuttgart-Degerloch 1928.

17 Zitiert aus: *Deutsche Landerziehungsheime. Internatschulen in freier Trägerschaft*. [Berlin] 1995, S. 38.

II Das Individuum und sein Nutzen für die Gesellschaft

Ich komme zum zweiten Schwerpunkt, der **Aufklärung**.

Aufklärung, das ist nach KANT, einem ihrer markantesten Vertreter, der *„Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“*¹⁸ Diese vielzitierte Formulierung KANTS aus dem Dezemberheft der Berlinischen Monatsschriften von 1783 betrifft sowohl den Menschen anthropologisch als Gattungswesen als auch jeden einzelnen Menschen als individuelles Lebewesen. Wenn der Mensch, das Individuum, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen können soll und wenn er den Entschluß dazu fassen und den Mut dazu aufbringen können soll, bedarf es der Aufklärung, und zwar der Aufklärung im Sinn von Erziehung, Erziehung als Befähigung dazu. Aufklärung muß im Zusammenhang damit das Alltagsleben durchdringen, einen Beitrag zur Befreiung von unbegriffenen und aufgrund von Unkenntnis unerklärbaren Mächten und ihrer Wirksamkeit leisten. Die Vermittlung von Wissen an den Aufzuklärenden, das Aneignen von Wissen durch den Aufzuklärenden führen zu dessen Vernunft, die er dann zum Nutzen für sich und darüber hinaus für andere einsetzen kann. Noch einmal KANT: *„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als, was die Erziehung aus ihm macht.“*¹⁹

18 KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was heißt Aufklärung? In: KANT: Werke (Akademie-Ausgabe), Band 8. Berlin 1962, S. 35-42; hier: S. 35.

19 Immanuel Kant über Pädagogik, herausgegeben von Fr. Th. RINK (1803), zitiert nach MOOG, Willy: Geschichte der Pädagogik. 3. Band: Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.

Soweit die individuelle Seite der Aufklärung.

Aufklärung ist staatspolitisch-gesellschaftlich im aufgeklärten Absolutismus der Anspruch, die Glückseligkeit des Individuums und dessen Nützlichkeit für das Gemeinwesen durch die landesväterliche Regierung herbeizuführen. Dazu muß aber das Individuum selbst seinen Beitrag leisten, indem es seine Kräfte, seine Fähigkeiten und Möglichkeiten ausschöpft und über die Erreichung der eigenen Glückseligkeit hinaus in nützlicher Weise - auch für andere - zur Verfügung stellt. Das heißt, jeder hat für seine „Brauchbarkeit“ Sorge zu tragen und die Verpflichtung, auch für andere einzustehen. Zugleich hat er das Recht auf Unterstützung durch die Gemeinschaft, wenn er bedürftig ist. Auf der Basis dieser Auffassung sind zum Beispiel in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts und in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in Oldenburg wesentliche sozialpolitische Entscheidungen gefällt worden, die zu entsprechenden Einrichtungen führten: 1786 das Armenwesen und die Landessparkasse zu Oldenburg (heute: die älteste Sparkasse der Welt), 1792 die Armenschule in der Stadt Oldenburg, 1793 die Errichtung eines Lehrerseminars, etwas später ein Armenarbeitshaus, 1820 die Taubstummenanstalt Wildeshausen, heute das Gehörlosenzentrum am Lerigauweg hier in Oldenburg, 1833 die erste Kleinkinderschule in Oldenburg und letztlich auch die Errichtung von Peter Friedrich Ludwigs Hospital an der Peterstraße, das heute als Kulturzentrum dient. Und sie sind bestimmend gewesen für die Errichtung von Gemeinden als Institutionen zur Bewältigung von Gemeinschaftsaufgaben.²⁰

Soweit die gesellschaftliche Seite der Aufklärung.

Neu herausgegeben von Franz-Josef HOLTKEPPER. Ratingen 1967, S. 224.

20 Vgl. KLATTENHOFF, Klaus: Öffentliche Kleinkinderziehung. Zur Geschichte ihrer Bedingungen und Konzepte in Oldenburg. Dissertation, Oldenburg 1982, S. 246 ff.

Die Pädagogik der Aufklärung hat zweifellos wesentliche Impulse durch die Philosophie ROUSSEAU bekommen. Auch hierzu eine bekannte Formel:

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen. Er zwingt ein Land, die Erzeugnisse eines anderen hervorzubringen, einen Baum, die Früchte eines anderen zu tragen. Er vermengt und vertauscht die Klimaverhältnisse, die Elemente und die Jahreszeiten. Er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd und seinen Sklaven; er stürzt alles über den Haufen und entstellt alles, er liebt das Mißgestaltete und Ungeheuerliche. Er will nichts so haben, wie es die Natur gebildet hat, selbst den Menschen nicht. Man muß ihn abrichten für ihn selbst wie ein Schulpferd, ihn nach der Mode stutzen wie einen Baum seines Gartens.“²¹

An dieser Stelle endet häufig der zitierte Abschnitt. Es ist jedoch lohnenswert zu sehen, wie es bei ROUSSEAU weitergeht:

„Wäre dem nicht so, würde alles noch viel schlimmer sein, denn unsere Art gibt sich nicht mit halben Maßnahmen zufrieden. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen würde ein Mensch, den man von Geburt an unter andern sich selbst überließe, der entstellteste von allen sein. Vorurteile, herrschende Ansichten, Notwendigkeiten, Beispiele und alle gesellschaftlichen Einrichtungen, unter denen wir leben, würden die Natur in ihm ersticken, ohne etwas an die Stelle zu setzen. Er gliche einem zufällig mitten auf dem Wege gewachsenen Bäumchen, das die Vorübergehenden bald vernichten, indem sie es von allen Seiten stoßen und nach allen Richtungen hin biegen.“²²

21 ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Josef ESTERHUES. 3. durchgesehene Auflage, Paderborn 1963; hier: S. 11.

22 ebd..

ROUSSEAU setzt also - wie KANT - auch auf die Erziehbarkeit und die Notwendigkeit der Erziehung des Menschen. Aber Erziehung ist nicht gleich Erziehung, denn: „*In der sozialen Ordnung sind an jeden Platz besondere Aufgaben geknüpft, und jeder muß für seinen Platz erzogen werden ... In der natürlichen Ordnung sind die Menschen alle einander gleich. Ihr gemeinsamer Beruf ist: Mensch zu sein.*“²³

Die deutschen Pädagogen der Aufklärung waren die Philanthropen. Ihre führenden Vertreter waren Bernhard BASEDOW, Joachim Heinrich CAMPE, Christian SALZMANN, Christian Hinrich WOLKE. Die Philanthropen beriefen sich zum Teil auf ROUSSEAU, setzten sich aber auch intensiv und kritisch mit ihm auseinander und kamen in Einzelfragen auch zu anderen Ergebnissen als er. (Es gibt eine von Joachim Heinrich CAMPE herausgegebene Ausgabe des Emile, in der die Stellungnahmen führender Philanthropen als Randbemerkungen und in Fußnoten gleich mit abgedruckt sind²⁴ - ein außerordentlich spannendes Werk).

Die Philanthropen sind einmal über ihre Schriften, zum anderen über die von ihnen errichteten und betriebenen „Institute“ bekannt geworden. Besonders erwähnenswert sind SALZMANNS Institut in Schnepfenthal (weil von ihm wesentliche Impulse ausgegangen sind und weil es heute noch existiert) und vor allem das Philanthropin in Dessau, dessen Begründer BASEDOW war und an dem viele bekannt gewordene Philanthropen eine Zeit lang als Lehrer tätig waren.

Philanthropische Pädagogik im Sinne der Aufklärung zielt einerseits auf die Herausbildung der Vernunft; dazu ist die

23 ebd., S. 17.

24 ROUSSEAU, Jean Jacques: Emil oder über die Erziehung. Aus dem Französischen übersetzt von C.F. CRAMER. Mit erläuternden, bestimmenden und berichtigenden Anmerkungen der Gesellschaft der Revisoren, aus dem Revisionswerke besonders abgedruckt und herausgegeben von Joachim Heinrich CAMPE. Braunschweig 1789.

Vermittlung von Wissen, Wissen über die Realitäten der Welt, nötig. Das Wissen soll auch Gebrauchswert haben, denn das Individuum soll ja als mündiger Mensch sich seines Verstandes auch im Hinblick auf das Gemeinwohl bedienen. Philanthropische Pädagogik zielt andererseits auf die Nützlichkeit, die Brauchbarkeit des einzelnen Menschen und die wird bestimmt durch Anforderungen der Gesellschaft. Von daher ist es nicht verwunderlich, daß die Philanthropen den Wert der Arbeit betonen. Industriosität, das heißt intensive, geschickte und ausdauernde Einsetzung der Arbeitsfähigkeit, ist ein wesentliches Ziel ihrer Bemühungen. Eberhardt ROCHOW und Heinrich Philipp SEXTRO sind die Vertreter der Philanthropen, die hier einen besonderen Akzent setzten.²⁵

Das alles soll erreicht werden, indem den natürlichen Fähigkeiten des Kindes nachgespürt wird. Noch einmal Rousseau: „*Die Natur will, das Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden. Kehren wir diese Ordnung um, so erhalten wir frühreife Früchte ... Die Kindheit hat eine eigene Art zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen.*“²⁶ (ROUSSEAU ging deshalb mit seinem Emile so weit, daß er ihn aus der Gesellschaft herausnahm, um ihn naturgemäß erziehen zu können) Von daher gilt die Aufklärung auch als die Phase, in der die Kindheit als eigenständiger Lebensabschnitt entdeckt wird. Die Philanthropen waren jedoch gerade die Pädagogen, die den Kindern sehr früh umfangreiche und komplexe Lernleistungen abverlangten. Bei einigen Philanthropen nahm das Kinderspiel im Rahmen der Kindererziehung einen großen Raum ein. Alle setzten sich

25 Vgl.dazu ROCHOW, Friedrich Eberhard VON: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch an Landschulen. Brandenburg und Leipzig 1776; und SEXTRO, Heinrich Philipp: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1785.

26 ROUSSEAU, Emil, 1963, S. 76.

intensiv für körperliche Bewegung ein. Und Strafe als Erziehungsmittel wurde weitgehend abgelehnt.

Funktional war die individuumsbezogene Aufklärung und die daraus zu folgernde Erziehung nur für die herrschende Schicht. Für das „gewöhnliche Volk“ war die staatspolitisch-gesellschaftliche Auffassung von Aufklärung im aufgeklärten Absolutismus funktional: Untertanen müssen Untertanen bleiben. Und diese Diskrepanz der unterschiedlichen Auffassungen hat zur Folge, daß die Pädagogik der Aufklärung in Deutschland nicht zur Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts wird. Aus dem Staat mit landesväterlicher Fürsorge wird der autoritäre Obrigkeitsstaat, der die Erziehung in seinem Sinn politisiert²⁷ und nach Mustern der Militärorganisation mit Hilfe eines Beamtenapparates in den Griff nimmt.²⁸ In der Schule siegt der preußische Unteroffizier über die philanthropische Pädagogik.

III Gemeinschaft vor Individuum

Ich komme zur **Reformpädagogik**.

Mit Reformpädagogik wird ein Bündel recht unterschiedlicher pädagogischer Strömungen bezeichnet, zum Beispiel die Pädagogik der Jugendbewegung, die der Kunsterzieherbewegung, die Pädagogik vom Kinde aus, der Arbeitsschulgedanke und andere.²⁹ Wenn von **der** Reformpädagogik gesprochen wird,

27 Vgl. TITZE, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt/Main 1973.

28 Vgl. HERRLITZ, Hans-Georg/HOPF, Wulf/TITZE, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Taunus 1981.

29 Zur Reformpädagogik vgl. RÖHRS, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 3., durchgesehene Auflage, Weinheim 1991; und PEHNKE, Andreas (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen

ist also Skepsis anzumelden - es handelt sich nicht um einen einheitlichen Block pädagogischer Theorien mit entsprechender Praxis. Für die pädagogische Arbeit der Gegenwart ist festzustellen, daß oft undifferenzierte Bezüge zu **der** Reformpädagogik behauptet werden. Welche Reformpädagogik ist gemeint?

Die Erörterung reformpädagogischer Konzepte in ihrem Verhältnis zum Thema Individuum und Gesellschaft und die Analyse des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in solchen Konzepten kann zur Klarheit und Klärung beitragen.

Ich möchte mich mit meinen Ausführungen auf einen relativ kleinen Bereich der Reformpädagogik beschränken, und zwar den der Schulgemeinde. Die Schulgemeinde spielt in Überlegungen mehrerer Reformpädagogen eine Rolle.

Georg KERSCHENSTEINER war schon 1901 in seiner „*gekrönten Preisschrift*“ über die „*Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*“ auf die „*Organisation des Schullebens nach den Normen einer sich selbst regierenden Gesellschaft*“ eingegangen.³⁰ Als Stadtschulrat in München war er auf Schulmodelle in den USA aufmerksam geworden, in denen das „Self-Government“ der Schüler eine große Bedeutung hatte. Eigene Praxisversuche konnte er dann während einer USA-Reise 1910 mit der Praxis amerikanischer Reformschulen vergleichen. Als er 1912 seine Schrift über die „*Arbeitsschule*“³¹ veröffentlichte, ließ er dort zwar die „*Selbstregierung*“ mit einfließen, aber: „*Der Sinn der Arbeitsschule ist, mit einem Minimum an Wissensstoff ein Maximum von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitsfreude im Dienst staatsbürgerlicher Gesinnung auszulö-*

Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1992.

30 KERSCHENSTEINER, Georg: *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Gekrönte Preisschrift. 3. Auflage, Erfurt 1906.

31 KERSCHENSTEINER, Georg: *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig und Berlin 1912.

sen.“³² Und an anderer Stelle schreibt er: „*Wer als Erziehungszweck Selbstbestimmung aufstellt, muß das Ziel dieser Selbstbestimmung fixieren ... Mit dem reinen Formalismus der Selbstbestimmung aber ist ein greifbares Ziel noch nicht gegeben.*“³³ „... *Die wohlverstandenen Zwecke der einzelnen sind in dem allgemeinen Zweck der Gesellschaft, sofern diese Gesellschaft als das höchste Gut bezeichnet werden kann, enthalten.*“³⁴ Ein viertel Jahrhundert später gab es genügend Intellektuelle, Wissenschaftler, Juristen und andere, die die Gesellschaft im Sinne von Volksgemeinschaft als höchstes Gut bezeichneten. So schrieb beispielsweise Arnold GEHLEN (einer der führenden Soziologen der 50er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland) 1941 zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft: Wenn die Erziehungsidee „*die Volksgemeinschaft an die erste Stelle setzt, so bedeutet dies allerdings den Verzicht auf jedes individualistische Ethos, nicht aber den Verzicht auf Persönlichkeit, denn die Persönlichkeit ist die bestimmte Leistung. Das zu züchtende System der Gesinnungen und Interessen soll an einer einzigen, übergreifenden Aufgabe orientiert werden, und diese ist eben der Bestand, die Erhaltung der Volksgemeinschaft [...]; unsere Erziehung will, daß die Gesinnung des einzelnen nicht im Selbst endet, sondern sie erzieht zur Volksgemeinschaft [...]. Die Volksgemeinschaft verlangt nicht einfach die Hingabe des einzelnen, sondern die tätige, dauernde, umsichtige und disziplinierte Hingabe.*“³⁵

Aufgegriffen und fortgeschrieben wurden KERSCHENSTEINERS Überlegungen von Friedrich Wilhelm FOERSTER. Die von ihm festgestellte „*unumschränkte und in alles eingreifende Diktatur*

32 ebd., S. 65.

33 ebd., S. 9.

34 ebd., S. 10.

35 GEHLEN, Arnold: Anlage, Vererbung und Erziehung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung. 10(1941)1, S. 1-10; hier: S. 10.

des Lehrers“³⁶, die er heftig kritisierte, stand im Widerspruch zur Selbstverantwortlichkeit der jungen Menschen nach ihrer Schulzeit. Deshalb entwickelte er ein Konzept, nach dem in der Schule als kleinem Gemeinwesen ein sozialer Kosmos pädagogisch wirksam werden sollte. Allerdings sollte sich das nur auf alles außerunterrichtliche Geschehen beziehen, nicht auf den Unterricht selbst.

Der radikale Reformpädagoge Berthold OTTO ging da einen Schritt weiter.³⁷ Andere Reformpädagogen bogen die Idee der Schulgemeinde in ganz andere Richtungen. Edmund NEUENDORFF zum Beispiel wollte sie lediglich auf Feste, Wanderungen, Feiern und andere außergewöhnliche Aktivitäten der Schule bezogen wissen, und zwar als „*Persönlichkeitsentwicklung im Dienste des Ganzen, auf Führertum und natürliche Auslese*“.³⁸ Andere waren da noch konsequenter. Eduard SPRANGER: „*In der Schule Parlamentarismus zu spielen und das ‘Schulgemeinde’ zu nennen*“, sei der schlimmste Stilfehler. Statt dessen forderte er eine „Lebensgemeinschaft“.³⁹ Auch Peter PETERSEN lehnte das Selfgovernment entschieden ab. Gemeinschaftsbildung sollte erfolgen durch Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier. Moralische Erziehung, die er durchaus auch als notwendig ansah, durfte „*auf dem Wege der Abrichtung*“ erfolgen, wenn sie anderweitig nicht herstellbar schien.⁴⁰

36 FOERSTER, Friedrich Wilhelm: Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin 1910, S. 165.

37 Vgl. OTTO, Berthold: Die Berthold-Otto-Schule. In: FLITNER, Wilhelm/ KUDRITZKI, Gerhard (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Band 1. Stuttgart 1982, S. 185 ff.

38 NEUENDORFF, Edmund: Wider den Intellektualismus und von seiner Überwindung durch die Schulgemeinde. Langensalza 1921, S. 22.

39 SPRANGER, Eduard: Psychologie des Jugendalters. 6. Auflage, Leipzig 1926, S. 227.

40 PETERSEN, Peter: Disziplin und Autorität in der sittlichen Erziehung. In: Pädagogisches Zentralblatt 10 (1930).

An dieser Stelle möchte ich einen kleinen **Exkurs** - weg von den Großen der Geschichte der Pädagogik, hin zu einem der vielen Lehrer, die als praktische Schulreformer in der Provinz wirkten - wagen, und zwar zum Oldenburger Lehrer Karl PRELLE (1895-1975), der von 1928-1937 in Jeringhave und von 1946-1957 in Etzhorn ein Schulreformmodell im Ein-Mann-Betrieb praktizierte und das er als „Kinderland“ bezeichnete.⁴¹ In diesem Kinderland gab es eine Vielzahl an Aktivitäten und gemeinschaftlichen Dingen in der „Schulwohnstube“, in der sich die Kinder zu Hause fühlen konnten, geleitet nicht vom Schulmeister, sondern vom „Schulvater“ PRELLE. Selbständigkeit, Rücksichtnahme und soziales Handeln waren die Bezugspunkte pädagogischer Überlegungen. Der Unterricht war fundamental christlich geprägt. In Etzhorn begann er mit einer Morgenandacht, an der auch die Dorfbewohner teilnehmen konnten. Das Gespräch nahm einen bedeutenden Stellenwert ein. In Jeringhave wurden die ersten beiden Stunden damit zugebracht. Kleinere Kinder sprachen in gemeinsamer Runde mit ihrem Lehrer über für sie bedeutsame Erlebnisse, größere Kinder über Fragen und Probleme oder Sachverhalte, die der Lehrer zuvor erzählend dargestellt hatte. Und dennoch, die für das Zusammenleben in der Schule zugrunde gelegten „Gesetze“ sind in dieser Hinsicht besonders aufschlußreich. Punkt 1 lautete: *„Ich will gehorchen lernen.“* Punkt 12 heißt: *„Auf mein Wort soll man rechnen können.“* Das selbstbewußte Individuum kommt zwar vor, steht aber nicht an erster Stelle und schon gar nicht im Zusammenhang mit Forderungen, eher mit Versprechungen. Zwar gab es bei PRELLE einen intensiven Gemeinwesenbezug der Schule und des Unterrichts, ein Selfgovernment gab es aber nicht. Aufgeklärter Absolutismus im Klassenzimmer, so könnte man diese

41 Vgl. dazu GROPP, Britta Anne: Das Schulreformkonzept des Lehrers Karl Prella in Jeringhave 1928-1937. Die Biographie von Karl Prella. Schriftliche Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Universität Oldenburg 1995.

Art Schule zu betreiben etwas ironisch nennen. Der Schulvater an Stelle des Landesvaters, der mit Weisheit, Güte und Weit-sicht die richtigen Entscheidungen trifft und das Wohl der Kin-der fördert und dabei dafür sorgt, daß die Gemeinschaft mit einem Grundpotential an Harmonie ausgestattet ist.

Ich komme zurück zu den „großen“ Reformpädagogen. Auch von ihnen ist kaum jemand einen entschiedenen weiteren Schritt vorangegangen. Selbst die Untersuchung der vielen Konzepte der Landerziehungsheime, von Paul GEHEEB bis Gustav WYNEKEN, sind in dieser Frage ernüchternd. Lediglich der Bund entschiedener Schulreformer hatte die Schulge-meinde auf ihre Fahnen geschrieben. Und Siegfried BERNFELD. Er ging mit seiner Schulgemeinde Baumgarten deutlich über sein Vorbild WYNEKEN und Wickersdorf hinaus. Und er sah die „*Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers*“, die für ihn die Schulgemeinde zur Organisation einer „*pädagogischen ‘Kom-promißgesinnung’*“ machte.⁴²

Warum setzte die deutsche Reformpädagogik die Gemein-schaft vor das Individuum? Das ist zu verstehen auf dem Hin-tergrund der gesellschaftlichen Situation des ausgehenden 19. Jahrhunderts.

Die nach der Französischen Revolution mit ihren Folgen auch in Mitteleuropa einsetzende Industrialisierung hatte gegen Ende des 19. Jahrhunderts ihre Wirkungen deutlich sichtbar gemacht. Die industriekapitalistische Ökonomie hatte die Men-schen - insbesondere in den Städten - aus traditionellen Struk-turen herausgerissen. Die geschlossene Lebenswelt der alteuro-päischen Ökonomie des „ganzen Hauses“ war zusammenge-brochen und mit ihr das darin enthaltene Werte- und Normen-gefüge und damit wiederum die bislang darin vermittelte

42 BERNFELD, Siegfried: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Berlin 1921, S. 52.

Sicherheit für das Individuum und den Standort des Individuums. Damit war auch objektiv die Möglichkeit abhanden gekommen, über die familiäre Sozialisation das traditionelle Werte- und Normengefüge weiterzuvermitteln und damit aufrechtzuerhalten. Neue Erfahrungen waren Erfahrungen des Individuellen, ohne starke Bindung, und Erfahrungen der sozialen Isolierung. Die am stärksten davon betroffene Bevölkerungsgruppe, das Proletariat, die Arbeiterklasse, schuf sich eigene Organisationen, Gemeinschaften, und fand in ihnen ihren Halt und ihren Schutz. Aus der bürgerlichen Bevölkerung erwachsen andere Bewegungen und Gemeinschaften, etwa die Heimatbewegung, die sich ausdrücklich von den „*vaterlandslosen Gesellen*“ distanzierte, und die bündische Jugend, aber auch noch viele andere.

Die rückständige Situation der Demokratisierung in Deutschland ließ kaum die Möglichkeit zu, sich offensiv der Gesellschaft zuzuwenden. Der Staat war nach wie vor ein Obrigkeitsstaat mit autoritären Strukturen und Interaktionsverhältnissen. Es waren deshalb eher die rückwärtsorientierten Ersatzinstitutionen, die der Pluralität von Lebensmöglichkeiten eine Perspektive zu bieten schienen.

Die durchweg konservative deutsche Pädagogik nahm ebenfalls nicht die Suche nach neuen Möglichkeiten und Wegen auf. Vormoderne Modelle waren offenbar eher geeignet, tradiertes Selbstverständnis zu bewahren. Von daher konnte eine Idee, wie die des Selfgovernment im Schulbereich, eher die Gemeinschaftsverpflichtung des Individuums als erstrebenswert erscheinen lassen, als die Stärkung des Individuums mit der Perspektive der Selbstbestimmung und Mitentscheidung. Mit John DEWEYs Konzept einer Vorwegnahme des Erwachsenenlebens mit demokratischen Rechten und Pflichten im Schulbereich⁴³ war in Deutschland keine Schule zu machen. Dort, wo tradierte Unterrichtsfächer ihre unumstößliche

43 Vgl. DEWEY, John: Schule und öffentliches Leben. Berlin 1905.

Berechtigung haben, ist für Projekte selbstverständlich kein Platz. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß schulpädagogische Alternativen, die der neuen Situation des Individuums und der Gesellschaft Rechnung tragen konnten, lediglich aus dem linken Spektrum der Pädagogik kamen.

IV Individuum vor Gesellschaft ?

Und heute? Ich komme zu meinem letzten Punkt, der **Gegenwart**.

Und hier werde ich mich nicht mehr mit einzelnen Pädagogen auseinandersetzen, sondern versuchen, Perspektiven zu entwickeln.

Von DURKHEIM ist der Zusammenhang von gesellschaftlicher Differenzierung und fortschreitender Individuierung zuerst thematisiert worden.⁴⁴ Individualisierung wird dabei als Wachstum der Kräfte des Individuums, es selbst zu sein, gesehen. Das besondere ist dabei dann, daß die Besonderung des Individuums mit einer Abweichung von den Regeln und Bestimmungen des sozialen Milieus einhergeht. Individuierungsprozesse führen also - gesellschaftlich gesehen - zur Differenzierung und normativen Vielfalt ehemals homogener Gruppen und - individuumsbezogen gesehen - zu einer Stärkung der Einzigartigkeit, der Personalität, des Selbstseinkönnens.

Der historische Prozeß der gesellschaftlichen Differenzierung ist, bezogen auf die Entwicklung des Individuums gesehen, die Vervielfältigung normativer Erwartungen. Die alltägliche Lebenswelt ist in eine Vielzahl von Entscheidungssituationen zersplittert. Da das Milieu nicht mehr die verhaltenssteuernde Instanz ist, muß sich das Individuum selbst entscheiden. Die dabei auftretenden und zu bewältigenden Konflikte führen - da

44 DURKHEIM, Emile: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt/Main 1977.

sie Leistungen des Individuums sind - vor allem zur Autonomie und zu Möglichkeiten der Selbstverwirklichung des einzelnen, ja zur konstitutiven Mitgestaltung der eigenen Biographie. Auch die Sinngebung für die eigene Biographie gehört dazu. „Das individuelle Sinnbasteln des individualisierten Menschen hat ... stets etwas von einem Patchwort bzw. von einer Collage“, wie Ronald HITZLER und Anne HONER feststellen, denn das Sinnganze wird durch unterschiedliche Sinn-Elemente zusammengestellt.⁴⁵ Die großen überdauernden Ideologien spielen darin kaum noch eine Rolle, das moderne Individuum ist in dem Sinn nirgends zu Hause. So kann zum Beispiel die Jagd nach Erlebnissen⁴⁶ zum Sinn des Lebens werden.

Ulrich BECK schreibt dazu in seinem Buch über die „Risikogesellschaft“: „In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne ... lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen. ‘Gesellschaft’ muß unter den Bedingungen des herzustellenden Lebenslaufes als eine ‘Variable’ individuell gehandhabt werden.“⁴⁷

Die Arten der Einbindung in Lebenszusammenhänge sind Eigenleistungen des Individuums, und zwar vor allem kognitive Eigenleistungen. Es geht dabei nicht um Anpassung. Was die Subjekte leisten müssen, ist nach Jürgen HABERMAS eine „Art von moralischer und existentieller Selbstreflexion, die

45 HITZLER, Ronald/HONER, Anne: Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: BECK, Ulrich/BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main 1994, S. 307-315; hier: S. 310.

46 Vgl. dazu SCHULZE, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main und New York 1992.

47 BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986, S. 217.

*nicht möglich ist, ohne daß der eine die Perspektive des anderen übernimmt. Nur so kann sich auch eine neue Art der sozialen Einbindung der individualisierten einzelnen herstellen. Die Beteiligten müssen ihre sozial-integrierten Lebensformen selber erzeugen, indem sie einander als autonom handlungsfähige Subjekte und überdies als Subjekte, die für die Kontinuität ihrer verantwortlich übernommenen Lebensgeschichte einstehen, anerkennen.*⁴⁸

Andersherum ausgedrückt: Die nötige moralische und existentielle Selbstreflexion ist nur möglich, wenn einer die Perspektive des anderen übernimmt. Nur darüber ist die Sozialbindung des Individuums zu gewährleisten, denn sozial-integrierte Lebensformen müssen die Beteiligten als autonom handelnde Subjekte selbst erzeugen. Sie können nicht verordnet oder für sie eingerichtet werden. Jedenfalls nicht in unserer Gesellschaftsordnung. Die Gesellschaft ist eine Variable, die vom Individuum gehandhabt wird, vom Individuum als autonomem Subjekt.

Es gibt eine Pädagogik, von der in diesem Zusammenhang viel zu lernen ist, die von Martin BUBER.⁴⁹ Am Du zum Ich werden, durch den Dienst am Du Selbstverwirklichung erlangen. Und dann sich als Individuum in der Krise der Gesellschaft bewähren.

Blicken wir noch einmal zurück. ZINZENDORF hatte festgestellt, die Gestalt des Heilands blicke aus jeder anderen heraus. Das persönliche Verhältnis zum Heiland ist zugleich das per-

48 HABERMAS, Jürgen: Individuierung und Vergesellschaftung. In: BECK, Ulrich/BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main 1994, S. 437-446; hier: S. 445.

49 Vgl. dazu BUBER, Martin: Dialogisches Leben. Gesamte Philosophie und Pädagogische Schriften. Zürich 1947; ders.: Worte an die Jugend. Berlin 1938.

sönliche Verhältnis zum Bruder. Darauf basiert die Brüderunität. Und die Pädagogik ist darauf zu richten, daß das Individuum im Rahmen seiner Entfaltung die persönliche Beziehung zum Heiland erreicht. Individuum und Gesellschaft werden dabei im **gleichberechtigten Wechselverhältnis** gesehen, aber die Pädagogik ist eine für das Individuum.

Die Pädagogik der Aufklärung ist im Verhältnis dazu eine säkularisierte Pädagogik. Zwar spricht ROUSSEAU davon, daß das, was aus der Hand des Schöpfers kommt, gut sei, und es gelte, dieses Gute zu erhalten und zu fördern, aber bezogen auf einen weltlichen Zweck. Die Pädagogik ist bezogen auf das Individuum und seinen für **Nutzen für die Gesellschaft**.

Bei den Reformpädagogen, auch denen mit christlicher Grundorientierung, wird der Bezug zu Gott nicht mehr in die Begründung ihrer Aussagen einbezogen; hier geht es um den Versuch, eine soziale Heimat zu gewährleisten, dem Individuum die Gemeinschaftsfähigkeit abzuverlangen. Martin BUBER ist da eine große Ausnahme. Ansonsten steht die **Gemeinschaft vor dem Individuum**.

Schulpädagogik heute kann die notwendigen Perspektiven für konzeptionelle Ansätze nur gewinnen, wenn sie radikal auf das Individuum als ein autonomes Subjekt setzt. Für die Sache des kognitiven Lernens liegen dazu Begründungen vor: Aus der PIAGETSchen Richtung der Kognitionspsychologie wird das Kind als Akteur seiner Entwicklung gesehen; aus der Pädagogik können wir seit Maria MONTESSORI wissen, daß das Kind Baumeister seiner selbst ist. Anscheinend steht das **Individuum im Stellenwert vor der Gesellschaft**. Das Individuum muß die Gesellschaft variabel handhaben können.

Aber wir scheuen uns, den notwendigen Schritt zu gehen und die Kinder sachangemessen auf das Leben vorzubereiten, indem wir ihnen zum Beispiel als „*vorgeschossene Mündigkeit*“ (HABERMAS) den Freiraum geben, in dem sie ihr eigenes Leben gestalten können, und den Weg erlauben, der auch das Ziel ist, nämlich ihre eigene Biographie, in der Schule ihre

eigene Lernbiographie, bewußt zu gestalten. Veränderter Unterricht als offener Unterricht, als Freiarbeit, als Projektunterricht u.ä. bleibt so lange unzureichend, so lange nicht geklärt ist, wie individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Notwendigkeit hier miteinander - auch für die Kinder durchschaubar und bewußt reflektiert - verknüpft sind. Vielleicht muß unter dieser Perspektive die didaktische Analyse im Sinne KLAFKIS, mit der Frage nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nicht nur des Unterrichts, sondern der Schule und alles was damit im Zusammenhang steht, neu überdacht werden.

Der Autor

KLAUS KLATTENHOFF (1943)

Dr. phil., Privatdozent im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Groß- und Außenhandelskaufmann; 1965-1973 Lehrerausbildung und Berufstätigkeit als Lehrer; 1973 Wissenschaftlicher Assistent, ab 1982 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; 1996 Habilitation.

Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Lernbehindertenpädagogik, gemeinsame Erziehung/gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder, Schul- und Erziehungsgeschichte, Kleinkinderziehung.

Veröffentlichungen zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Schulpädagogik und Didaktik.