

KLAUS KRAIMER

# Erziehung als ›*Bewegung* zur Mündigkeit‹ – Bildung als ›*Weg* zur Freiheit‹



**Theodor** Ludwig Wiesengrund-**Adorno** (1903-1969) deutscher Philosoph, Soziologe, Musiktheoretiker, Komponist und Inspirator der Kritischen Pädagogik als »Erziehung zur Mündigkeit« (Frankfurt/Main 1970)

## Zur Einleitung:

Die ›Erziehungstatsache‹ als pädagogischer Grundsachverhalt 2

## 1. Erziehung als ›*Bewegung* zur Mündigkeit‹

- |      |   |    |
|------|---|----|
| 1. 1 | ›Erziehung‹ - Begriffsbedeutungen               | 4  |
| 1. 2 | Aus der Geschichte der Pädagogik                | 11 |
| 1. 3 | Erziehung als › <i>Bewegung</i> zur Mündigkeit‹ | 15 |

## 2. ›*Bildung* zur Freiheit‹

- |      |                                 |    |
|------|---------------------------------|----|
| 2. 1 | ›Bildung‹ - Begriffsbedeutungen | 19 |
| 2. 2 | Das Höhlengleichnis             | 20 |

## Erziehung zur Mündigkeit

»Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muß diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert sich ... an der Mündigkeit des Menschen.«

HERWIG BLANKERTZ (1982, 306)

### Zur Einleitung: Die »Erziehungstatsache« als pädagogischer Grundsachverhalt

Die ►»Erziehungstatsache« (SIEGFRIED BERNFELD) entsteht aus biologischen und sozialen Gegebenheiten: das körperliche Wachstum und die zunehmende mitmenschliche Ansprechbarkeit des Kindes fordern ›die Erziehung‹ heraus. Somit ist Erziehung eine Antwort auf den Geburtsvorgang, weil der Mensch als ›Frühgeburt‹ und ›Nesthocker‹ im Unterschied zu den meisten Tieren einer langen Zeit der Pflege und Zuwendung sowie der »allseitigen Besorgung« (JOHANN HEINRICH PESTALOZZI) durch Erziehung bedarf. Zu deren Beginn, im Körper der Mutter, entsteht ein erstes Miteinander. Nach der Geburt setzt eine Gegenseitigkeit, aber auch ein Gegeneinander sich fort – somit beginnt ein Ablöseprozess. Im Spiel gewinnt das Kind ►Freiheiten: FRIEDRICH SCHILLER vertritt die Auffassung, »dass unter allen Zuständen des Menschen gerade das Spiel und nur das Spiel es, was ihn vollständig macht und seine doppelte Natur auf einmal entfaltet«; »der Mensch (...) ist nur da ganz Mensch, wo er spielt (vgl. SCHILLER 1980, 616 f. bzw. 618). Als *mögliches* Vernunftwesen verfügt es *noch nicht* über die Fähigkeit zur Einsicht, die durch Erziehung (kognitiv und emotional) gebildet werden soll, wobei es gleichzeitig eine biologische Entwicklung durchläuft, die durch Hygiene- und Nahrungsqualität aufrechterhalten bzw. optimiert werden kann. In dieser Logik entfaltet das Kind einen eigenen inneren »Bauplan« (MARIA MONTESSORI). So, *als ob* das Kind schon einsichtig wäre, erhält es durch Erziehung eine stufenweise Anleitung, um eine spätere Vernunfttätigkeit zur ›freien‹ Entscheidungsbildung und zum friedlichen sozialen Miteinander, eine emotional stabile Orientierung sowie eine harmonische Beziehung zu dem eigenen Körper zu ermöglichen. Insgesamt lässt sich Erziehung als »die Summe aller Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (SIEGFRIED BERNFELD 1973, 51). bezeichnen. Nur in *gemeinsamen* Handlungen kann die emotionale und kognitive Intelligenz des Kindes allmählich wach werden und sich entwickeln – im geglückten Fall – zur Entfaltung der ►»Mündigkeit‹ und ►»Freiheit‹. Dann bildet sich im Lebensverlauf ein mit sich selbst identischer Charakter, der den gesellschaftlichen Anforderungen und Zumutungen mit der ›Leichtigkeit einer inneren Orientierung‹ standhalten kann, aber auch zu widerstehen vermag. Dies sollen die erzieherischen ›Bewegungen‹ leisten (z. B. in einem

Arrangement von Sachen, Situationen oder Begegnungen) welche individuell zu einem ›inneren Kompass‹ zusammengeführt werden können, der einem die Richtung zeigt. Erziehung betrifft den Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit: Diese Tatsache verbietet eine einheitliche Definition des Begriffs (des Begreifens) von Erziehung, weil jeder Erziehungsprozess individuell auf eine charakteristische Weise verläuft. Angesichts der in Teil eins aufgezeigten Dynamik der modernen, globalisierten Welt hat sich ein tief greifender Bedeutungswandel für die Vorstellung dessen ergeben, was ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ heute bedeuten können, da die jüngere und jüngste Geschichte zeigt, dass die Pädagogik und insbesondere die aktuelle Bildungspolitik nicht mehr nur dazu tendiert, »das eigene Motiv zu verlieren« wie HERWIG BLANKERTZ dies noch 1982 im Rekurs auf das berühmte Buch aus dem Jahre 1947 von MAX HORKHEIMER und THEODOR W. ADORNO – der »Dialektik der Aufklärung« formulieren kann.<sup>1</sup> Vielmehr ist das eigene Motiv schon in weiten Teilen verloren und mancherorts bereits gar nicht mehr als solches bekannt: Dies ist die ►Furie des Vergessens, die in der heutigen Inflation des Bildungsbegriffs ihren Ausdruck findet. Darin gewinnt ein zweckgerichtetes Leistungsdenken überhand, das der Idee der ►Freiheit entgegensteht, die unabdingbar zur Bildung gehört. HORKHEIMER/ADORNO – die Gründungsväter der ►Kritischen Theorie der Gesellschaft – weisen in deren Tradition stehend, gleichzeitig warnend, darauf hin, dass die wissenschaftlichen Disziplinen sich in *technologischer Entfaltung* befinden. Damit tendieren diese dazu, das zentrale Motiv, eine *lebens- und lebenswerte Welt* zu schaffen, zu verlieren. Dieses Motiv soll durch die folgenden Ausführungen in Erinnerung gerufen und zu der Überlieferung des Sinnes beitragen, der in die Geschichte der Pädagogik eingelagert ist und in der »Eigenstruktur« der Erziehung liegt, an den die ►Pädagogik rückgebunden bleibt. »Diese Struktur steht in der Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-

---

1 MAX HORKHEIMER und THEODOR W. ADORNO haben dieses Buch im Jahre 1944 im amerikanischen Exil gemeinsam in großen Abschnitten diktiert bzw. verfasst. Zu dieser Zeit war die Niederlage des europäischen Faschismus zu erkennen. Es erschien zuerst 1947 in Amsterdam, war dann lange vergriffen und wurde mit einem gemeinsamen Vorwort zur Neuausgabe 1969 in Deutschland erneut verlegt. Darin betonen sie, dass »es heute mehr darauf ankommt, Freiheit zu bewahren, sie auszubreiten und zu entfalten, anstatt, wie immer mittelbar, den Lauf der verwalteten Welt zu beschleunigen.« (1969, X). Die Autoren kritisieren generell den Anspruch, sich die Welt rational verfügbar machen zu wollen. Der Doppelcharakter der Aufklärung wird in dem einleitenden Satz zu dem Fragment »Begriff der Aufklärung« deutlich. »Seit je her hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils« (ebd. 7). Der »Dialektik der Aufklärung« spüren die Autoren bis in die homerische »Organisation« des Geistes der Mythen nach (»Odysseus oder der Mythos der Aufklärung«; ebd. 42-73).

pädagogischen Normauflagen. Doch auch dann, wenn die Erwachsenen nur die Bewahrung des Vorgegebenen wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen, liegt das Ziel in der Freigabe des Erzogenen« (BLANKERTZ 1982, 307). Diese *Freigabe* heißt ►Mündigkeit und wird als Ziel und Endpunkt der ►Erziehung verstanden. Dieser normativ ›aufgeladene‹ Begriff ist allerdings als ein Datum zu verstehen, das in einem komplexen Spannungsverhältnis steht zwischen der *Unterwerfung* und der *Autonomisierung* des Menschen (vgl. MICHEL FOUCAULT 1976). Die Frage, ob und wie eine Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung werden kann, bewegt bereits IMMANUEL KANT: »Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (KANT 1803/2000, 711). Bevor diese Thematik behandelt wird, werden grundlegende Ausführungen zur Bedeutung, zur Geschichte und zu den Hoffnungen von Erziehung vorgelegt, die sich als eine Möglichkeit in Richtung auf die ›Bewegung zur Mündigkeit‹ und ►Bildung verstehen. Denn Bildung ist nicht ›herstellbar‹ sondern bezeichnet das sich allmählich entwickelnde aber nicht abschließbare Herausbilden eines Selbst- und Weltverhältnisses, das wesentlich auf ►Selbsttätigkeit beruht, zu welcher Erziehung allererst auffordert, die von Generation zu Generation ›im Leben selbst‹ - heute sicher zu selten - in Ausübung gebracht wird.

## 1. 1 ›Erziehung‹ – Begriffsbedeutungen

»Jeder bekommt seine Kindheit über den Kopf gestülpt wie einen Eimer. Spät erst zeigt sich, was darin war. Aber ein ganzes Leben lang rinnt das an uns herunter, da mag einer die Kleider oder Kostüme wechseln wie er will« DODERER, H. v.: Ein Mord, den jeder begeht. Roman. München 1958.

Die Geschichte vom Ursprung und der Entwicklung von Wörtern (Etymologie) und die Lehre von der Wortbedeutung (Semantik) zeigt die Herkunft, die Geschichte und den Bedeutungswandel des Erziehungsbegriffs auf. Der älteste griechische Erziehungsbegriff lautet ›he trophé‹ vom Verbum ›tréphein‹; dieses hat die Bedeutung von füttern, ernähren, großziehen, pflegen, erziehen. Der Ausdruck wird schon von HOMER<sup>2</sup> in der ►Odyssee gebraucht.

---

<sup>2</sup> Etwa zu Beginn der 8. Jahrhunderts vor JESUS CHRISTUS werden die Werke der Dichter der Ilias und der Odyssee, die mit HOMER identifiziert sind, verschriftet. Die mündliche findet durch die schriftliche Überlieferung ein Ende. »In den Stoffschichten Homers haben die Mythen sich niedergeschlagen; der Bericht von ihnen aber, die Einheit, die den diffusen Sagen abgezwungen ward, ist zugleich die Beschreibung von der Fluchtbahn des Subjekts vor den mythischen Mächten. Dies gilt im tieferen Sinne bereits von der Ilias« (HORKHEIMER/ADORNO 1969, 44). An den Irrfahrten des Odysseus wird der gegenüber den

Gegenwärtig taucht das griechische Ursprungswort für Erziehung in der Berufsbezeichnung des *Trophologen* und *Ökothrophologen* auf (Ernährungs- bzw. Hauswissenschaftler). Der jüngere griechische Erziehungsbegriff lautet ›*he paideía*‹. Das dazugehörige Verbum heißt ›*paideúin*‹: ein Kind erziehen und unterrichten. Die substantivische Form bedeutet entsprechend ›Erziehung‹ und ›Unterricht‹ eines Kindes. In der lateinischen Sprache lautet das Ursprungswort für ›*erziehen*‹ ›*educare*‹/›*educatio*‹: ›herausziehen‹, ›herausführen‹, ›in die Höhe ziehen‹. Die in der lateinischen Sprache jüngeren Begriffe für Erziehung sind ›*eruditio*‹, was bedeutet, jemanden aus dem ›rohen‹ Zustand ›*rudis*‹ herausführen, kenntnisreich und gebildet machen; ›*formatio*‹ bedeutet Formung, Ausbildung, Unterweisung, unserem Wort ›Bildung‹ verwandt. Ein jüngerer lateinischer Begriff lautet ›*institutio*‹, was soviel wie ›Einführung‹, ›Einrichtung‹ bedeutet. Fragen nach der Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsnotwendigkeit und Bildsamkeit des Menschen wurden bereits in der römischen Antike, etwa bei MARCUS TULLIUS CICERO (106-43 v. Chr.) gestellt. Dieser Autor unterscheidet zwischen dem *Ziel der Erziehung* (*Humanitas*), dem *Erziehungsvorgang* (*educatio*, *eduditio*) und dem *Unterrichtsprozeß* (*formatio*, *informatio*, *institutio*, *instructio*). Auch der Begriff ›Zucht‹, der sich bei MARTIN LUTHER findet, wird vielfach als sprachliche ›Wurzel‹ angegeben.

Das Wort ›Erziehung‹ (engl. *education*, frz. *éducation*) hat in Europa im Verlauf der bürgerlichen Emanzipation verschiedene begriffliche Fassungen erhalten und ist stets im Zusammenhang mit dem Nachdenken über das Problem der gesellschaftlichen Reproduktion zu verstehen. Der Begriff ›Erziehung‹ gehört zu den vieldeutigen Begriffen, die einen an Sinn und Verwendbarkeit des Ausdrucks gelegentlich zweifeln lassen; es verhält sich aber wie bei dem Begriff der ►›Ästhetik‹ so, dass gerade in der Mehrdeutigkeit (semantische Polyvalenz) seine Stärke liegt. LUDWIG WITTGENSTEIN kann zeigen, dass bei Begriffen mit verschiedenen Verwendungsweisen (Bedeutungshöfen) lediglich eine Kohärenz dieser Verwendungsweisen notwendig ist, nicht aber ein einheitliches Wesen, um eine Wesensbestimmung vorzunehmen.<sup>3</sup> Die Bedeutung kommt durch semantische Überschneidungen zustande (vgl. WITTGENSTEIN 1984). Studiert man die Bedeutungen vorfindbarer Definitionen, ergibt sich ein Bedeutungszusammenhang, in dem verschiedene Aspekte unterschiedlich gewichtet sind aber auch neue Bedeutungen entstehen. Daraus folgt, dass ein Begriff dieser Art nicht streng und abschließend dogmatisch festgelegt werden kann, sondern durch historische

---

Naturgewalten schwache Mensch ersichtlich, dessen zartes Selbstbewusstsein durch die Mythen erst gebildet wird.

<sup>3</sup> LUDWIG WITTGENSTEIN: . Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, L.: Werkausgabe, Frankfurt am Main 1984, Bd. 1, 225-580; hier 283 bzw. 277.

Bedeutungsverschiebungen neue *Bedeutungsvarianten* ermöglicht. Daher ist die Vieldeutigkeit nicht zu bedauern, denn die verschiedenen Definitionsweisen von ›Erziehung‹ weisen eine »Familienähnlichkeit« auf, die den Begriff zusammenhalten und das Phänomen begreiflich machen. Das Erzieherische weist somit einen Grundzug auf, der sich historisch wandelt, gleichwohl aber dessen Wesen erkennen lässt. Die übergreifende Zielprojektion – die Mündigkeit – ist dabei im Sinne einer *kontrafaktischen regulativen Idee* zu verstehen, da die gesellschaftlichen Verhältnisse *und* das Gesetz der Natur dieser entgegenstehen. HANS-JOCHEN GAMM bezeichnet eine Grundbedingung der Erziehung, indem er auf die Entstehungsbedingungen einer erzieherischen ►Atmosphäre hinweist: »Erziehung meint die Gesamtheit der Vorgänge in Wort, Gestikulation, körperlicher Unterstützung und sozialer Regulation, aus denen die Atmosphäre entsteht, in der das Kind aufwächst« (1979, 24). Erziehung entsteht somit aus dem ›Klima des Sozialen‹, das in dem Miteinander oder Gegeneinander der ►Generationen<sup>4</sup> besteht. Dadurch bemisst sich, wie gut sich der Mensch in einer bereits entwickelten Kultur, die ihm durch Erziehung vermittelt wird, zu einer mündigen Person entwickeln kann. Bei HANNAH ARENDT findet dieser Zusammenhang folgenden Ausdruck: »Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu setzen, d. h. zu handeln« (1981, 15 f.). Die von IMMANUEL KANT inspirierte Einsicht, dass der Mensch eine zutiefst widersprüchliche Natur in sich trägt, kommt ebenso bei HANNAH ARENDT zum Ausdruck, wenn sie – in ihrer mit der Existenzphilosophie korrespondierenden Betrachtung – schreibt »Bei KANT hat der Mensch zwar die Möglichkeit, aus der Freiheit des guten Willens seine Handlungen zu bestimmen; diese Handlungen selbst aber verfallen dem Kausalgesetz der Natur, einer dem Menschen wesentlich fremden Sphäre. Sobald also die menschliche Handlung aus der Subjektivität, die die Freiheit ist, herausgetreten ist, geht sie ein in die objektive Sphäre, die die Kausalität ist, und verliert ihren Freiheitscharakter. Der in sich freie Mensch ist hoffnungslos dem ihm fremden Naturablauf, einem ihm konträren, seine Freiheit zerstörenden Schicksal ausgeliefert.« (ARENDDT 1990, 18 f.). Die Erziehung als ›Bewegung zur Mündigkeit‹ beinhaltet somit die *Einsicht*, dass eine zu gewinnende und pädagogisch erhoffte Souveränität im Lebensverlauf gleichzeitig eine Unterworfenheit ist, die es zu gestalten – aber auch

---

4 FRIEDRICH DANIEL SCHLEIERMACHER (1768-1834) kommt das Verdienst zu, das Generationenverhältnis mit dem Erziehungsbegriff systematisch in Verbindung zu bringen. Vgl. WOLFGANG SÜNKEL. Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: ECKART LIEBAU/CHRISTIAN WULF (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, 280-285.

auszuhalten und zu erdulden gilt. In seinem Gespräch, das unter dem Titel ›Erziehung zur Mündigkeit‹ 1969 im Radio gesendet wurde, sagt THEODOR W. ADORNO es gehe ihm darum, »zur Mündigkeit zu bewegen – das Wort ›erziehen‹ vermeide ich mit Absicht.« (ADORNO 1971, 147). Die hier vertretene *Erziehung als ›Bewegung zur Mündigkeit‹* vermeidet die in bestimmten Vorstellungen und Formen von Erziehung gedachte oder praktizierte Form von ›erwarteter Wirkung‹ oder ›herstellendem Machen‹. Dies bringt bereits KANT zum Ausdruck wenn er schreibt: »Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden.« (KANT, 1803/2000, 707).<sup>5</sup> Die »wirkliche Aufklärung« besteht darin, dass der Mensch auf die ►*Freiheit* ausgerichtet wird, dies ist das Vorzügliche, auf das es ankommt. Die ►*Sozialisation* des Menschen verläuft – im Unterschied zu der Erziehung – nicht als vorrangig selbst-bewußte Handlung intentional oder geplant, sondern *geschieht* nahezu ›automatisch‹ ein Leben lang in einer komplexen Austauschbeziehung zwischen dem Individuum und dessen kulturell geregelter individueller und über-individueller sozialen und kulturellen Umwelt. Der Begriff der Sozialisation wird in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zunächst aus der ►*struktur-funktionalistischen Soziologie* übernommen und bezeichnet aktuell den Einfluss sämtlicher Umwelt- und Gesellschaftsfaktoren auf den ein Leben lang andauernden Entwicklungsprozess des Menschen. Dieser wird in der modernen Sozialisationstheorie als Prozess einer *sozialisatorischen* ►*Interaktion* verstanden, stellt also keinen einseitigen Vergesellschaftungsprozess dar, wie dies noch zu Beginn der Erforschung der Sozialisation als alleinige Anpassung des Menschen an dessen Umwelt angenommen wird. Als *sozialisationsbedürftig* gelten Kinder und Jugendliche, die in der sog. *Primär-Sozialisation* (durch Primärgruppen) wie der Familie und der ›peer-group‹ (Gleichaltrige)- oder der ›near-group‹ (jugendliche Bezugsgruppe mit der Neigung zur ►*Devianz* oder ►*Delinquenz*) gesellschaftlich ›ein‹- oder ›ausgegliedert‹ werden. Der Zweck der Primär-Sozialisation liegt darin, zu erreichen, dass »die wesentlichen Ähnlichkeiten, die ein kollektives Leben verlangt, im Geist des Kindes fixiert« sind (E. DURKHEIM). Im Anschluss daran, in der sog. *Sekundär-Sozialisation* werden (junge) Erwachsene in den Beruf (berufliche Sozialisation) und in soziale Gruppen einsozialisiert (z. B. in Vereine, Parteien oder sonstige Interessensgemeinschaften). So entfaltet der junge Mensch seine bereits im Ansatz vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, die schließlich in der sog. *tertiären Sozialisation* im

---

<sup>5</sup> IMMANUEL KANT weist darauf hin, dass man Hunde, Pferde aber auch Menschen dressieren kann, die dann aber *keine Ausrichtung* sondern nur eine ›Kleidung‹ erhalten. (vgl. Kant 1803/2000, 707). Das Wort ›kleiden‹ kommt aus der englischen Sprache von »to dress«.

Erwachsenenalter und darüber hinaus in Formen der Fort- und Weiterbildung, in Hobbys oder Leidenschaften für eine bestimmte Sache weiterentwickelt werden können oder gegebenenfalls in einer alleinigen Hingabe an die Massenmedien stagnieren oder sich zurückbilden. Wenn Menschen aus sozialen Gruppenverbänden ›ausgegliedert‹ oder ›herausgefallen‹ sind, z. B. weil sie erkranken oder straffällig geworden sind und wieder in eine Gemeinschaft zurückgeführt werden sollen, wird von *Resozialisation* gesprochen. Dieser gesamte Prozess der Sozialisation, die ›Aneignung des Sozialen‹ vollzieht sich in jeder ►Biographie (Lebensgeschichte) auf eine charakteristische, nicht wiederholbare Weise. Jeder Mensch wird in eine historisch-gesellschaftliche Gegebenheit hineingeboren, die auf ihn wirkt und das Leben bestimmt. Insofern entsteht jede Biographie schon vor der Geburt. Sie ist sozial »eingerahmt« aber noch offen in den Inhalten und der Zukunft. Der Mensch entfaltet sich im Rahmen gegebener Möglichkeiten, die er schließlich verändern kann (vgl. OEVERMANN 1986/87). Jede Biographie ist durch die vorgefundenen Gegebenheiten der relevanten Umweltbedingungen markiert. Zugleich ist die Entwicklung des Einzelnen zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Wesen *offen*, da diese Konstellationen durch die Entfaltung von Möglichkeiten zumindest teilweise umgestaltet werden können. Der vergesellschaftete Mensch vollzieht somit eine Art ›zweite Geburt‹ zu einer »sozial-kulturellen Person« (KÖNIG 1968, 244). Das soziale und kulturelle Erbe kann auf diese Weise in der mitmenschlichen ►Interaktion und ►Kommunikation aktualisiert und weitergegeben werden. In dieser hält der Mensch seine eigene Identität in einer Art Balance zwischen den eigenen und den gesellschaftlichen Ansprüchen aufreicht. Er hat gleichzeitig so zu sein ›wie kein anderer‹ und doch ›wie alle anderen‹ (vgl. KRAPPMANN 1971).

### Literatur zur Vertiefung

*HANS SCHEUERL (Hg.): Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Ein Lesebuch. München 2002).*

»Mit Texten von COMENIUS – KARL PHILIP MORITZ – JEAN JACQUES ROUSSEAU – IMMANUEL KANT – JUSTUS MÖSER – JOHANN GOTTFRIED HERDER – FRIEDRICH SCHILLER – JOHANN WOLFGANG GOETHE – JOHANN HEINRICH PESTALOZZI – JEAN PAUL – FRIEDRICH FRÖBEL – JOHANN GOTTLIEB FICHTE – WILHELM VON HUMBOLDT – FRIEDRICH SCHLEIERMACHER – FRIEDRICH HEBBEL – THEODOR FONTANE – FRANZ KAFKA – FRIEDRICH NIETZSCHE – MARIA MONTESSORI – RUDOLF STEINER – ANTON S. MAKARENKO – ALEXANDER S. NEILL – EDUARD SPRANGER – ADOLF REICHWEIN – THEODOR W. ADORNO – HARTMUT VON HENTIG – ERIK H. ERIKSON – JÜRGEN HABERMAS – KLAUS MOLLENHAUER – ANDREAS FLITNER U. A. « (Klappentext).

Das Buch bietet schlaglichtartig Einblicke in das *pädagogische Sehen und Denken* und liefert kurz und Knapp zu allen der genannten Autorinnen und Autoren relevante Informationen und Wissenswertes, das zum Weiterlesen ermutigt.

*HARTMUT VON HENTIG: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Vernunft. Stuttgart 1999.* In diesem Band sind drei Vorträge trefflich zusammengefasst: »Eine ›Erziehung des Menschengeschlechts‹«, »Ist Vernunft lehrbar?«, »Über die Schwierigkeit, eine Gesellschaft aufzuklären, die sich für aufgeklärt hält«. Genial ist die vorgeführte Wirkungsweise der berühmten »Dialektik der Aufklärung« (MAX HORKHEIMER/THEODOR W. ADORNO) im konkreten Vollzug. In dieser leider kaum beachteten aufklärerischen Programmschrift finden sich entscheidende Hinweise zur Ausgestaltung der pädagogischen Grundsachverhalte der Sozialen Arbeit. Beispiele sind die *zehn Merkmale* einer »Erziehung des Menschengeschlechts« als Voraussetzung zur Mündigkeit und Freiheit:

1. »Der Mensch ist freiheitsfähig und freiheitspflichtig. Er ist nicht frei, er muß es werden.
2. Der Mensch ist vernunftsfähig und vernunftspflichtig. Er ist nicht einfach – von sich aus, immer und nur – vernünftig.
3. Als natürliches Wesen ist der Mensch so ›gut‹ wie jedes andere Geschöpf. Das kann nicht heißen, daß er von Natur ›moralisch gut‹ ist.
4. Die Menschen sind verschieden, aber in ihrer Verschiedenheit haben sie gleiche Rechte und gleiche Würde. Sie sind nicht gleich.
5. Die Welt ist erklärbar; uns ist es aufgegeben, sie uns verständlich zu machen, so gut es geht. Sie ist kein Mechanismus, aber es ist für viele Zwecke nützlich, sie so anzusehen: als etwas, das dem Gesetz von Ursache und Wirkung streng folgt.
6. Aufklärung ist eine Lebensform, nicht eine Anleitung des Verstandes zur weiteren Ausbildung des Verstandes.
7. Der Mensch ist sich und seinesgleichen verantwortlich – seine Freiheit ist zugleich seine Pflicht gegenüber den anderen. Der Mensch ist nicht selbstherrlich, nicht ohne jegliche Bindung, nicht
8. ein irdischer Gott auf Zeit.
9. Die Aufklärung ist eine Form des Humanismus – sie ist nicht der Feind jeglicher Religion.
10. In der Idee der Aufklärung ist die Bewegung angelegt, die man Fortschritt nennt: Haben sich die Menschen einmal auf diese Idee eingelassen, treibt sich die Erkenntnis selber voran. Automatisch ist der Fortschritt damit nicht. tun; es ist jene Aufklärung nicht mehr.
11. Die Aufklärung ist mithin eine geschichtliche Bewegung – eine Erscheinung des 18. Jahrhunderts. Was sich heute auf sie beruft, mag dies zu Recht tun; es ist jene Aufklärung nicht mehr.« (v. HENTIG 1999, 22-35).<sup>6</sup>

Die genannten Merkmale und Grundsätze des v. HENTIGSchen Aufklärungsprogramms lassen sich als anspruchsvolles pädagogisches

---

<sup>6</sup> Diese Merkmale sind Überschriften; vgl. v. HENTIGS Ausführungen, 22 ff.

Projekt in den Tätigkeitsfeldern der kompensatorischen Sozialen Arbeit von Fall zu Fall neu mit Leben füllen, um am einzelnen Fall die notwendige Bildung und Lebenskompetenz zu vollziehen.

### **Weiterführende Literatur**

- ADORNO, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt/Main 1969.
- ARENDET, H.: Vita activa oder vom tätigen Leben. München 1981.
- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldt (1767-1835) und Friedrich Schleiermacher (1768-1834). In: Tenorth, H.-E. Klassiker der Pädagogik, a. a. O., Bd. 1, 144-159).
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenze der Erziehung. Frankfurt am Main 1973.
- BLANKERTZ, H. Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOLLNOW, O. F.: Existenz-Philosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959.
- DURKHEIM, E.: Erziehung und Soziologie (1922), Frankfurt am Main 1972.
- FOUCAULT, M. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main 1976.
- FUHRMANN, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main und Leipzig. 2000.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Reinbek 1979.
- HENTIG, H. v.: Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung. Seelze-Velber. 1999.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Lichtenstein 1995.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, T. W.: Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: Dies.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main 1969, 108-150.
- HUMBOLDT, W. von: Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960 f.).
- KÖNIG, R.: Soziologie. Frankfurt am Main 1968.
- KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll, hrsg. v. E. Heimpel u. H: Roos. Göttingen 1979.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
- MARX, K.: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Ders. und F. Engels, Ausgewählte Werke, Band 11, Berlin 1977, 308-417.
- OEVERMANN U.: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: v. Friedeburg, L./Habermas, J. (Hg.): Adorno Konferenz 1983. Frankfurt am Main 1983, 234-289.
- OEVERMANN, U.: Eugène Delacroix – biographische Konstellation und künstlerisches Handeln. In: Georg-Büchner-Jahrbuch (1986/87), 12-58.
- POSTMAN, N. (1999): Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin.
- REBLE, A. (1999): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- RIEGER-LADICH, M.: Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz 2002.
- SCHÄFER, A. (1989): Verhinderte Erfahrung. Zum Ausgangspunkt der Bildungskonzeptionen Rousseaus und Adornos. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 43-64.

- SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Bd. 5. hrsg. von G. Fricke und H. H. Göpfert, München 1980.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Pädagogische Schriften I (hrsg. von E. Weniger). Frankfurt am Main 1983.
- SCHULZ, W.: Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4. Stuttgart 1985, 53-73.
- SÜNDEL, W.: Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, 280-285.
- SÜNKER, H. (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit, Frankfurt am Main 1994.
- TENORTH, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Band. Von Erasmus bis Helene Lange. 2. Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München 2003.
- TILLMANN, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg 1989.
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, L.: Werkausgabe, Frankfurt am Main 1984, Bd. 1.

## 1. 2 Aus der Geschichte der Pädagogik

Erstes und Letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt  
JOHANN AMONS COMENIUS

JOHANN AMOS COMENIUS – ein zutiefst religiöser Mensch und letzter Bischof der Böhmisches Kirche – setzt für die Entwicklung der Pädagogik einen *visionären* Beginn! Sein Werk »belegt die ungeheure Erwartung, die mit der bewussten, rationalen Inangriffnahme einer pädagogischen Fragestellung verbunden war. Das Titelblatt der Großen Didaktik (>Didactica Magna<), die 1628 in tschechischer, 1638 in lateinischer und 1657 in überarbeiteter lateinischer Fassung erschienen ist, gibt davon einen unmittelbaren Eindruck.« (BLANKERTZ 1982, 33) Die ersten Zeilen lauten:

### GROSSE DIDAKTIK

DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST; ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN  
oder

»Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamt Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann; worin von allem, wozu wir raten die GRUNDLAGE der Natur der Sache

selbst gezeigt, die Wahrheit durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan, die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.« COMENIUS Vorstellungen folgend hat Erziehung den Menschen als Ganzes zu bilden, in der Schule geht es nicht nur um die *Wissensvermittlung*, sondern um den vollständigen Zusammenhang von Sitte und Glauben (vgl. ebd., 35). Sein berühmtes Schulbuch, der *Orbis Pictus* (die Welt in Bildern) ist eine Ableitung aus den Büchern Gottes und bildet einen *Makrokosmos*. »Der Mensch, als Mikrokosmos, findet in sich dieses Ganze abgebildet: Weisheit, Tugend und Frömmigkeit sind Zeichen seiner Zugehörigkeit.« (SCHALLER 2003, 48).<sup>7</sup> Die COMENIUS-Begeisterung hält bis heute an; Internationale Kongresse, comeniologische Zeitschriften, die Deutsche COMENIUS-Gesellschaft und die weltweite COMENIUS-Forschung sind Beweis dafür. Die von COMENIUS angeregten Überlegungen z. B. zu einem gestuften Schulsystem gewinnen für die Ausbreitung aufklärerischen Denkens um 1700 an Bedeutung. Vermutlich bereits unter dem Einfluss *humanistischen Gedankenguts* findet ein Bedeutungswandel des Begriffs Erziehung im 16. Jahrhundert statt, der sich über das körper- und kraftbezogene »Ziehen« auf seelische Vorgänge, auf Erziehung zu Charakter und Geist ausweitet. AUGUST HERMANN FRANCKE (1663-1727) eröffnet neue Möglichkeiten der Erziehung: Armenschule, Bürgerschule, Waisenhaus mit Schuleinrichtung sowie Erziehungsanstalten für Mädchen. CHRISTOPH SEMPLER (1669-1740) gründet die erste Realschule, JULIUS HECKER (1707-1768) das erste Lehrerseminar. Im späten 17. und 18. Jahrhundert entsteht die Tendenz, durch Erziehung Wissen möglichst weit zu verbreiten. Dies wird als allgemeine Aufgabe der Menschheit angesehen. ALEXANDER POPES (1688-1744) berühmtes Wort: »The proper study of mankind is man« kennzeichnet den Geist der Epoche der Aufklärung. JOHN LOCKE (1632-1704) – der von erheblichem Einfluß für das gesamte 18. Jahrhundert ist – postuliert Gleichheit, Freiheit und das Recht auf Unverletzlichkeit von Person und Eigentum. Der menschliche Geist ist für LOCKE eine unbeschriebene Wachs-Tafel (»*tablua rasa*«), die sich formen oder wie ein Blatt beschreiben lässt. Der Erziehung spricht er große Bedeutung zu; neun zehntel der uns begegnenden Menschen sind demnach das, was sie sind durch ihre Erziehung geworden (vgl. REBLE 1999).<sup>8</sup> CHARLES DE SECONDANT MONTESQUIEU (1689-1755) gilt als Vorläufer für die wissenschaftliche Begründung nahezu aller

<sup>7</sup> Zur Vertiefung durch weitere Quellen vgl. KLAUS SCHALLER (2003): Johann Amos Comenius. In: HEINZ-ELMAR TENORH (Hg.): *Klassiker der Pädagogik 1*. München, 45-59 und ANDREAS FLITNER (Hg.) (2000): Johann Amos Comenius. *Große Didaktik*. (übersetzt und herausgegeben von ANDREAS FLITNER) in der neunten Auflage. Stuttgart. Mit Bibliographie zu den Werken.

<sup>8</sup> Vgl. ALBERT REBLE (1999): *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart, 144 ff.

sozialwissenschaftlichen Disziplinen; seine Bedeutung im Rahmen der Aufklärungsliteratur beruht insbesondere auf den 1721 erschienenen gesellschaftskritischen »Persischen Briefen«. Seine und die Lehre LOCKES von der Gewaltenteilung (Legislative, Exekutive, richterliche Gewalt) ist entscheidend für das spätere politische Denken und Leben. Wie die Abhandlungen des GOTTHOLD EPHRAIM LESSING (1729-1781) haben die Schriften des JOHANN WOLFGANG VON GOETHE (1749-1832) und die des FRIEDRICH SCHILLER (1759-1805), der »Die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen« entfaltet hat, die Pädagogik – die Kunstlehre der Erziehung – nachdrücklich beeinflusst.<sup>9</sup> FRIEDRICH SCHILLER verleiht der Erziehung eine *ästhetische Dimension*, die durch freie Willensbildung zur individuellen Freiheit und damit zur ►Freiheit der Gattung gelangt. Diese Freiheit bezeichnet Schiller als das »Majestätsrecht« des Menschen. In der Kunst findet er die verlorene Würde der Menschheit bewahrt. Der freie Wille befähigt zur eigenen Urteilsbildung, die zur Erkenntnis der *seelenlosen Mechanismen des gesellschaftlichen Lebens* unabdingbar ist. Diese tragen dazu bei, seine Menschheit hervorzubringen und sich aller äußeren Zwänge der »bloßen Geschäftigkeit« zu entziehen. JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) lehrt für die Erziehung das Fernhalten schädlicher kultureller Einflüsse. JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724-1790) gründet in Deutschland Experimentalschulen (►Philanthropinen), die im Zeichen der Vernunft stehen und für das Leben tauglich machen sollen. IMMANUEL KANT (1724-1804) charakterisiert den Menschen als das einzige Wesen, das erzogen werden muss. Mit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert beginnt eine zunehmende Systematisierung der erzieherischen Erfahrungen und Wissensbestände. Die Pädagogik entwickelt sich zu einer wissenschaftlichen Disziplin, mit der systematisch Einsicht in die ►Erziehungswirklichkeit gewonnen wird. Mit dem Übergang zum 19. Jahrhundert wird die eigenständige und schöpferische Persönlichkeit ein Erziehungs- und Bildungsideal. WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835) wird mit seinen Vorschlägen zur Schulreform bekannt. Die Bildung aller wird zum Ideal der Menschheit. JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841) fordert den »erziehenden Unterricht«, da Bildung nur durch die »Berührung mit der Erkenntnis« gelingen kann. Die Erziehung übernimmt Verantwortung für die »Neuankömmlinge« wie dies später HANNAH ARENDT (1906-1975) nennt. Die Verantwortung der Erziehung gilt für die bevorstehende Zeit des Zöglings, die es zu bewältigen und zu erleichtern gilt. Diese stellt sich dementsprechend als zukunftsbezogen dar. Dies kommt bei HERBART zum Ausdruck, wenn er in seiner »Allgemeinen Pädagogik, aus dem Zwecke der

---

<sup>9</sup> FRIEDRICH SCHILLER: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Bd. 5. hrsg. von G. FRICKE UND H. H. GÖPFERT, München 1980.

Erziehung abgeleitet« im Jahre 1806 vermerkt, dass der Erzieher des Zöglings Zukunft verantwortlich vertritt: »folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muss der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muss er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten« (1887, 27). Im 20. Jahrhundert entstehen zahlreiche Reformbewegungen: Jugend-, Volkshochschul-, Arbeiterbildungsbewegung. Neue Schulversuche kommen auf: GEORG KERSCHENSTEINER (1845-1932) gründet seine Arbeitsschule. Sie dient der Erziehung und der Charakterbildung im Sinne der Anpassung unterer Bildungsschichten an berufliche Anforderungen. Dem setzt PAUL OESTERREICH (1878-1959) seine Produktionsschule entgegen, die zur Produktivität führen soll, nicht jedoch auf Anpassung gerichtet ist. Nach dem zweiten Weltkrieg ist die Erziehung geprägt durch eine Neuorientierung. Die zwölf Jahre Nationalsozialismus hatten im Zuge ihrer unmenschlichen Verbrechen die Pädagogik auf eine desaströse Weise missbraucht. Der Schock über die barbarischen Erziehungsvorstellungen von HITLER sitzt tief. Der daraus folgenden *Zurichtung des Menschen* zur Versklavung steht die Idee der Erziehung zur Mündigkeit entgegen, die maßgeblich THEODOR W. ADORNO (1903-1969) vertritt. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW (1903-1991) entwickelt seine Theorie der *Unstetigkeit der Erziehung*. Das Unstete, Unbeständige liegt darin, dass Erziehung und Bildung eintritt oder aber ausbleibt – was bedeutet, dass, jede noch so gewollte Beeinflussung und ersehnte Zielsetzung fehlschlagen kann. Der *Kern* des menschlichen Daseins ist demnach durch fremde Interessen letztlich nicht zu bestimmen. Die Erziehung ist ein *Wagnis*, zugleich eine Zumutung, die über das Gegebene hinaus weist. Das Risiko der Erziehung liegt darin, daß die erzeugte Anspannung durch die Lernaufgaben unerträglich für das Kind werden kann; es könnte entmutigt werden oder schließlich verzagen. Der Lehrer darf dem Kind nicht nur das zumuten, zu dem es auf seiner derzeitigen Entwicklungsstufe ohne weiteres imstande ist, sondern muss in seinen Anforderungen jeweils darüber hinausgehen. »Er spricht beispielsweise zum kleinen Kind nicht in der Form seiner derzeitigen sprachlichen Entwicklung, sondern in einer nächst höheren ... um sozusagen einen ›Entwicklungssog‹ zu schaffen, der das Kind vorwärts zieht« (BOLLNOW 1959, 146).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Existenz-Philosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959. Der Philosoph und Pädagoge Bollnow (1903-1953) steht in der Tradition der Dilthey Schule. Er war seit 1953 Professor in Tübingen und ist insbesondere durch seine Arbeiten zur pädagogischen Atmosphäre bedeutsam. Vgl. meinen Text ›Pädagogik der Lebensalter‹ (2004/2005).

## Literatur zur Vertiefung

HERWIG BLANKERTZ. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.* Diese Geschichte der Pädagogik ist aus einem Studienbrief für die Fern-Universität Hagen entstanden und bietet einen klaren Abriss pädagogisch bedeutsamer Ereignisse.

### 1. 3 Erziehung als ›Bewegung zur Mündigkeit‹

»Eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen ... Die Konkretisierung der Mündigkeit besteht darin, daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.«  
Theodor W. Adorno, (1969)“

Durch die *Erziehung zur Mündigkeit* soll eine *schrittweise Vorbereitung der Bildung*, durch die eine ›Bewusstwerdung‹ bzw. Einsicht in die Gegebenheiten der (eigenen) Sozialisation ermöglicht werden. KARL MARX (1818-1883)<sup>12</sup> hat darauf hingewiesen, dass die Menschen zwar zu einer eigenen Geschichte kommen, die jedoch durch das vorgefundene sozialisatorische Ensemble gesellschaftlicher Bedingungen beeinflusst ist: »Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen« (MARX 1977, 308).<sup>13</sup>

Ziele der Erziehung zur Mündigkeit sind:

- die Ermöglichung des eigenständigen Denkens
- des sachangemessenen Urteilens
- des sozialverantwortlichen Handelns.

Die grundlegende Überzeugung der Ermöglichung von *Mündigkeit* liegt in dem ethischen Impuls, das abzuschaffen, was den Menschen entmündigt, das zu bekämpfen, was die Emanzipation des Menschen behindert und das aufzuspüren, was einer unfriedlichen gesellschaftlichen Kultur Vorschub leistet. Ein solcher

<sup>11</sup> THEODOR W. ADORNO. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main. 1969. ADORNO (1903-1969) ist Mitbegründer der Theorie der Frankfurter Schule.

<sup>12</sup> Der Philosoph und Sozialist KARL MARX ist der Schöpfer des historischen Materialismus.

<sup>13</sup> KARL MARX. Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: DERS/ENGELS, *Ausgewählte Werke*, Band 11, Berlin, 308-317.

Prozess der Freiwerdung aus versklavenden, menschenunwürdigen Verhältnissen, bezieht sich heute auf die erzieherische Unterstützung in lebensweltlichen Bezügen. Dieser beinhaltet die Ermöglichung politischer Lernprozesse, die Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge, schließlich die Entdeckung ungenutzter Freiräume. Indem Erziehungsziele normativ sind, unterliegen sie einer besonderen Begründungsverpflichtung, die grundlegende Überzeugungen zur Einsicht offen legt. Erforderlich dazu ist die realistische Einschätzung gegebener Möglichkeiten der Erziehung und Bildung. Die Emanzipation des Menschen meint eine Freilassung aus unberechtigten Herrschaftsformen und soll zur *Mündigkeit* leiten. Diese Leitidee ist seit den 80er Jahren gesellschaftlich in Vergessenheit geraten. Für die Erziehung jedoch, die junge Menschen in ihrer Eigenständigkeit zu unterstützen sucht und deren Lernprozesse schrittweise fördern will, hat das Bewusstsein Bestand, dass Mündigkeit das Zentralproblem im Zusammenhang von Demokratie und Erziehung ist:

- Dem Anspruch nach werden in demokratischen Gesellschaften individuelle und gesellschaftliche Grundbedürfnisse allgemein in Institutionen, in sozialen Einrichtungen, zielgerichtet bearbeitet. Beispiele sind Ehe und Familie, Wirtschaft, Religion, Recht und Politik.
- In Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesen (z. B. Kindergärten, Kinderheimen, Schulen, Jugendfreizeitstätten) ist die Erziehung zur Mündigkeit eine reflektierte Tätigkeit zur schrittweisen Unterstützung der Personwerdung.

In diesen *Institutionen* sind Vermittlungsaufgaben zu leisten, die einsichtige Antworten auf das Sich-Zurechtfinden-Wollen von Kindern und Jugendlichen geben sollen. Viele Fragen, die diese zur Bewältigung ihrer künftigen Lebensaufgaben stellen, sind je nach dem individuellen Bildungsstand, dem also, was jemand schon kennt, weiß und zu entscheiden hat, zu beantworten. Im Zusammenhang mit der Forderung, dass Auschwitz, die Barbarei gegen alle Erziehung, sich nicht wiederholen darf und die Adorno als allererste an Erziehung stellt, entwickelt der Autor der Kritischen Theorie den folgenden Gedankengang: »Der Stellenwert der Erziehung zur Realität dürfte historisch wechseln. Trifft aber zu ... dass die Realität so übermächtig geworden ist, dass sie den Menschen sich von vornherein aufzwingt, so würde wohl jener Anpassungsprozeß heute eher automatisch besorgt. Erziehung durchs Elternhaus, soweit sie bewusst ist, durch die Schule, durch die Universität hätte in diesem Augenblick des allgegenwärtigen Konformismus vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen, als Anpassung zu verstärken« (ADORNO 1969). Gelingende Erziehung erweckt die Bildsamkeit. Sie ist charakterisiert durch die

Vermittlung einer Perspektive. Darin ist das enthalten, was einmal sein könnte: Ein hoffnungsvoller Entwurf für die Zukunft. Menschen, die verantwortlich erzogen worden sind, können selber erziehen, Unzulänglichkeiten ertragen, das Erreichte weitergeben und verbessern helfen. Sie sind in der Lage, Einsicht zu vermitteln. Die jüngere Generation kann sich unter diesen Voraussetzungen Vernunft, Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die eine eigenverantwortliche Lebensform möglich werden lässt. Wie schwer die Erziehung zur Mündigkeit zu erreichen ist, mit welchen unbeschreiblichen Schwierigkeiten eine solche, auf ►Emanzipation behutsam hinwirkende Erziehung konfrontiert, begründet ADORNO: Der Grund dafür ist natürlich der gesellschaftliche Widerspruch, dass die gesellschaftliche Einrichtung, unter der wir leben, nach wie vor heteronom ist, das heißt, dass kein Mensch in der heutigen Gesellschaft wirklich nach seiner eigenen Bestimmung leben kann«. (1969, 144). Die Bevormundung – als Erziehung zur Unmündigkeit – wird befördert durch gesellschaftliche Institutionen, wenn diese der planmäßigen Vereinnahmung des Menschen dienen, sowie durch die Kulturindustrie, wenn diese eine mediale Unterstützung in der Propagierung von Gewalt leistet. Die Erziehung zur Mündigkeit, die der Fortentwicklung demokratischer Lebensformen dient, ist großteils ein Entgegenwirken gegen einseitige Einflüsse der Massenmedien wie Film und Fernsehen. Weder eine gesellschaftliche Unterstützung noch die Zustimmung des Zöglings kann in diesem Prozess, der ein Bildungsgeschehen ist, in allen Belangen erwartet werden. Im Zusammenhang mit der Forderung, dass Auschwitz, die Barbarei gegen alle Erziehung, sich nicht wiederholen darf und die ADORNO als allererste an Erziehung stellt, entwickelt der Autor der »Kritischen Theorie« den folgenden Gedankengang: »Der Stellenwert der Erziehung zur Realität dürfte historisch wechseln. Trifft aber zu ... dass die Realität so übermächtig geworden ist, dass sie den Menschen sich von vornherein aufzwingt, so würde wohl jener Anpassungsprozeß heute eher automatisch besorgt. Erziehung durchs Elternhaus, soweit sie bewusst ist, durch die Schule, durch die Universität hätte in diesem Augenblick des allgegenwärtigen Konformismus vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen, als Anpassung zu verstärken« (ADORNO 1969, 110). Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen erfordert dem Lebensalter entsprechende Orientierungsleistungen, die verantwortlich, sachkundig und beständig von Erziehungspersonen zu geben sind. Die der »Erziehungssache« wirklich zugewandte Erziehungsperson erlebt dabei, dass sie selbst voller Geduld stets neu diese Leistung begründen muss, um Einsicht für die daran Beteiligten zu ermöglichen. Dies geschieht durch ein Arrangement von Gegenständen, Situationen oder Begegnungen die Vorbedingungen für die Bildung schaffen, die jedoch nicht hergestellt sondern nur individuell angeeignet werden kann. HEYDORN (1970) hat Bildung

als »eine Art Kriechgang der Geschichte« bezeichnet. Damit weist er auf die Mühsal der Ermöglichung von Bildung hin, mit der eine Mehrbelastung reformwilliger Erzieher einhergeht, die mutig und geduldig zu sein haben, etwa um dem heute allgegenwärtigen Konformismus entgegenzutreten. Dieser wird u. a. durch vorgegaukelte Lebensstile im Fernsehen, durch »gleichgeschaltete« Gesinnungsgemeinschaften in der Gruppe und Clique erzeugt. Gegen diese Zurichtung des Menschen setzt die Erziehung Impulse, die auf eine Befreiung von Einseitigkeiten und Zwängen zielen, um Einsicht zu ermöglichen. Allerdings benennt Mündigkeit *keinen brillanten Endpunkt* der Entwicklung oder ein Allheilmittel zur Lösung gesellschaftlicher Probleme – sie bezeichnet eine mögliche Phase des menschlichen Daseins in der Ausprägung gültiger, charaktvoller und verlässlicher Persönlichkeitsstrukturen. So ist für ROMANO GUARDINI – der Mündigkeit in den fünfziger Jahren als Entwicklungsstadium in einen bis heute unerreichten Gesamtentwurf der Lebensalter stellt – das dritte von sechs Lebensaltern.<sup>14</sup> Dieses ist charakterisiert als *Phase der vollen Kraft*, in der der Mensch eine Entschiedenheit erlangt, die den nachlassenden Elan der Jugend und deren Neigung zum Kurzschluss im Urteil und Handeln ablöst. An ein Ende gelangt die Phase der Mündigkeit dadurch, dass es ein Zuviel gibt: Durch Müdigkeit und Überdruß sowie durch Ernüchterung. Letztere ist hauptsächlich bedingt durch die Enttäuschung darüber, dass man auf Menschen vertraut hat, die einen verlassen oder hintergehen.

### Literatur zur Vertiefung

ROMANO GUARDINI. *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung. Mainz 2001.* Der Autor »charakterisiert kurz und zutreffend die typischen Anforderungen und Probleme der verschiedenen Lebensabschnitte. Jedes Lebensalter bringt ein eigenes Erlebtes und spezifische Schwierigkeiten mit sich und fordert eine besondere Ethik« (Klappentext).

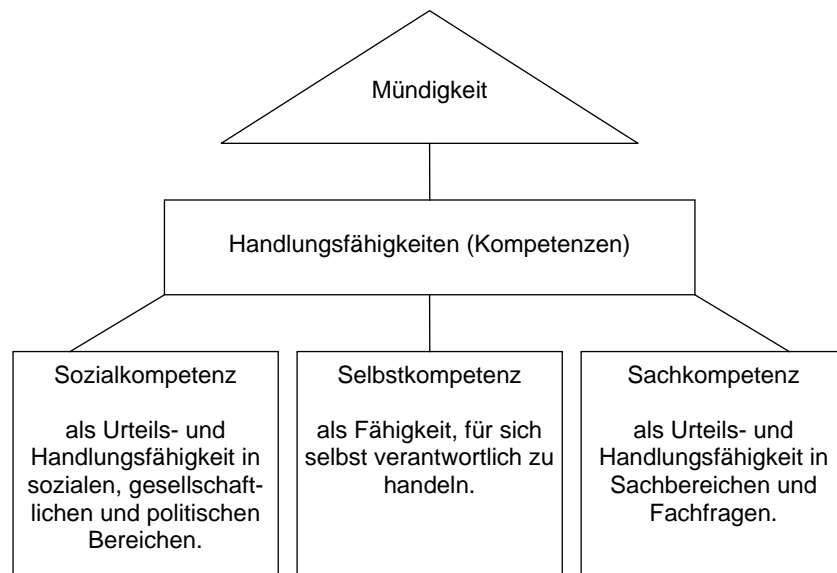
### Weiterführende Literatur

- ADORNO, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main 1969.  
 BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.  
 HORKHEIMER, M./ADORNO, T. W.: Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: Dies.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main 1969, 108-150.  
 HEYDORN, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft 1970.  
 KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll, hrsg. v. E. Heimpel u. H: Roos. Göttingen 1979.  
 KRAIMER, K.: Erziehung zur Mündigkeit. In: Geisen, R. (Hg.): Grundwissen Erziehung. Stuttgart 1999, 138-147.

<sup>14</sup> Das Leben im Mutterschoß, der junge Mensch, der mündige Mensch, der ernüchterte Mensch, der weise Mensch, der senile Mensch. Vgl. GUARDINI, R.: Die Lebensalter. Mainz 1953/2003.

OEVERMANN, U.: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: v. Friedeburg, L./Habermas, J. (Hg.): Adorno Konferenz 1983. Frankfurt am Main 1983, 234-289.

SCHULZ, W.: Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4. Stuttgart 1985, 53-73.



## Teil 2 Bildung zur Freiheit

»Zur Bildung gehört Urbanität, und ihr geometrischer Ort ist die Sprache. Keinem Menschen ist es vorzuhalten, dass er vom Lande stammt, aber keiner dürfte daraus sich ein Verdienst machen und dabei beharren; wem die Emanzipation von der Provinz missglückte, der steht zur Bildung exterritorial« (THEODOR W. ADORNO 1963, 46)

Über den Bildungsbegriff besteht in der Bildungsforschung keine Einigkeit. Gleichwohl lassen sich Übereinstimmungen mit Blick auf Kriterien benennen, die neben den Hinweisen auf die Rationalität des Menschen als mögliches Vernunftwesen gleichursprünglich eine emotionale Komponente besitzen. HARTMUT VON HENTIG (1996, 75) beispielsweise nennt solche in seinem Essay »Bildung«:

## 2. 1 ›Bildung‹ - Begriffsbedeutungen

### **Bildungskriterien**

- »Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- die Wahrnehmung von Glück;
- die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen;
- ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- Wachheit für letzte Fragen;
- und ein doppeltes Kriterium: Die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica«

JOHANN GOTTFRIED HERDER (1744-1803) hat in den »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« ab 1784 den Bildungsbegriff entschieden bestimmt. Er prägt das Bild von der »*goldenen Kette der Bildung*«. Demnach verweist Bildung immer auch zurück, da sie auf historisch-kulturellen Leistungen der Menschheit beruht und sie reicht als Kette in die Zukunft, die von Generation zu Generation weiter gestaltet werden kann. HERDER erkennt den Menschen somit als Produkt und Schöpfer von Gesellschaft und Geschichte. Nach HEINZ-JOACHIM HEYDORN (1916-1974) ist Bildung »eine neue, geistige Geburt ... mit ihr muss sich der Mensch noch einmal über sein Bewusstsein einholen, sich selbst repetieren« (1970, 58 f.). Das *grundlegende Verständnis des Bildungsprozesses* ist selbst in einem ›Bild‹ bzw. einem ›Modell‹ dokumentiert: In dem Höhlengleichnis von PLATON im siebten Buch der Politeia (Der Staat).

## 2. 2 Das Höhlengleichnis

PLATON (ca. 328 bis ca. 347 v. Chr.) stellt in seinem Gleichnis das menschliche *Dasein* in einer finsternen Höhle vor. Dem Eingang abgewandt, nimmt der Mensch nur die Schatten der Dinge wahr, hält diese für real. Einer der Insassen verlässt die Höhle. Er erkennt das *wahre Wesen der Dinge*; er kann viel Neues sehen und begreifen. Seine Persönlichkeit verändert sich. Er durchschaut seine frühere Existenz, entlarvt die Scheinwelt der Schatten aufgrund von Erkenntnis und Einsicht. Bei seiner Rückkehr in die Höhle läuft er Gefahr, als Ketzer verachtet oder getötet zu werden. Die von außen herangetragene Erkenntnis einer lichten und wahren Welt bedroht das bestehende Wirklichkeitsbild der Höhlenbewohner und damit den inneren Frieden der Höhlengemeinschaft. Das Höhlengleichnis ist ein *primär klassischer Text*; dieser bildet eine existentielle Metapher für die

- Lage des ›normalen‹ Menschen und
- die schwierige Situation des Philosophen.

Es ist oft interpretiert worden z. B. bei HANNAH ARENDT, PAUL NATORP, MAX HORKHEIMER/THEODOR W. ADORNO oder bei MARTIN HEIDEGGER als Dialektik der *Entbergung* und *Verbergung* von Wahrheit. Mit Hilfe des Gleichnisses

lassen sich die Denkmittel des *natürlichen Verstandes* und die vielfach *verloren gegangenen Fähigkeiten* zur Interpretation wiedergewinnen. Das Mittel dazu ist generell die interpretative Erörterung primär *klassischer* Texte, die man sich aneignen kann, um zum Verständnis des Sozialen zu gelangen, wie dies in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit nötig ist.

### Die Schritte der Erkenntnis

1. In diesem Gleichnis wird die *gewöhnliche Existenzweise des Menschen* verglichen mit einer *Höhlenwohnung*, in der die Menschen seit ihrer Kindheit an Schenkeln und Hals gefesselt bewegungslos auf die hintere Felswand der Höhle starren. Auf der rückwärtigen Felswand erscheinen lediglich die Schatten jener wirklichen Gegenstände, die vor dem Höhleneingang, den Höhlenbewohnern unsichtbar vorbei getragen werden. Die Schatten entstehen dadurch, dass sich gegenüber dem Höhleneingang ein Feuer befindet.
2. Diese *Höhlenbewohner* - »sie gleichen uns« - halten die *Schatten* für die einzige Wirklichkeit und alle ihre Erkenntnisse beziehen sich auf diese Schattenrisse. Was diesen Höhlenbewohnern als gesicherte Erkenntnis gilt, ist lediglich *Interpretation dieser Schatten*. Die Höhlenmenschen wissen nicht einmal, dass sie in einer Höhle, also in einer geschlossenen und damit von einer größeren Wirklichkeit abgeschiedenen Eingrenzung leben. Sie erfahren die Höhle als bergende und Sicherheit gewährende Freiheit. Ihre *Fesselung* verstehen sie als notwendige Bedingung ihrer Freiheit.
3. Die Scheinhaftigkeit dieser Höhlenexistenz kann nur aufgehoben werden, wenn einer der Höhlenbewohner von seinen Fesseln befreit wird und seinen Kopf dem hellen Eingang zuwenden kann.
4. Aber schon das Schauen in Richtung des lichtvollen Ausgangs verursacht dem an das Dunkel der Höhle Gewöhnten unerträglichen *Schmerz*. Das Licht blendet ihn und lässt ihn nichts als blendende Helligkeit erkennen. Das Aufstehen, das schrittweise Zugehen auf das Licht verursacht ständigen *Zweifel*, denn die Schatten an der Felswand erscheinen immer noch wirklicher und erkennbarer als das blendend schmerzende Licht.
5. Erst allmählich gewöhnt sich der Entfesselte an die Helligkeit, gewinnt das Freie und erfasst die vorher nie erahnte Wirklichkeit im Licht der alles erhellenden Sonne.
6. Im Gleichnis kehrt *der Entfesselte* mit dieser *neuen Erkenntnis* in den Schatten der Höhle zurück. Sein Bericht von der Unwirklichkeit der Schatten und seiner helleren Erkenntnis stößt bei denen in der Höhle verbliebenen auf Unverständnis, Widerstand und Ablehnung.
7. Er muss sich von den Gefesselten sagen lassen, dass er mit verdorbenen Augen wiedergekehrt sei. Diese in den Augen der Höhlenbewohner bedrohliche und vermeintliche Verrücktheit des Aufgeklärten wird zum Anlass genommen, jeden weiteren Versuch der Umkehrung in das Licht als sittlich verderblich zu verbieten und jeden Entfesselungsversuch mit der Todesstrafe zu bedrohen. Diese

Folgerung findet sich nicht mehr in Platons Darstellung, aber sie lässt sich konsequent aus der Darstellung schließen. In Platons Lehre von der Wahrheit finden sich im Gleichnis drei Wendungen des Philosophen, die gleichzeitig Wendungen in dessen Biographie sind:

- *Umkehr in der Höhle*
- *Wendung aus der Höhle in das Sonnenlicht*
- *Rückwendung zur Höhle*

In der Denkfigur der Umkehrung (bei STRAUSS) ist die *Höhle der Moderne* durch eine weitere Höhle unterbaut, weil die Idee der Philosophie aufgegeben wurde; man müsse erst einmal in die Höhle der ›glücklichen‹ vordringen, um einen erneuten Aufstieg zu schaffen.

## Zusammenfassung

Bildung ist somit das *Selbstbewusstsein der Sozialisation* – und zwar als dessen Überschreitung (nicht mehr Eingliederung, sondern Herauslösung aus dem Alltag). Alles, was zu *sehen* ist, kann erst dann im Sinne einer wissenschaftlichen Erkenntnis (noesis) in einen gedanklichen Zusammenhang gebracht werden.

Das Gleichnis ist eine *generelle Lehre*

- von der Struktur des Erkenntnisgewinns über mehrere Stufen
- von den Bedrohungen des Daseins
- von der Möglichkeit, Erkenntnis abzusichern
- von der Chance, ›stabile‹ Begriffe und Theorien zu entwickeln

## Weiterführende Literatur

DIETER BIRNBACHER/DIETER KRON (HG.) (2003): *Das sokratische Gespräch. Stuttgart.* »Das ›sokratische Gespräch‹ ist die Weiterentwicklung der ›sokratischen Methode‹ die auf den Philosophen und Pädagogen LEONARD NELSON (1882-1927) zurückgeht. Ihre Grundidee ist es, den Lernenden anzuleiten, sich selbständig mit einem philosophischen oder mathematischen Problem auseinander zu setzen und Lösungswege zu entwickeln, ohne ihm Lösungen unmittelbar an die Hand zu geben« (Klappentext). Die Textsammlung enthält eine einführende Einleitung und eine Zusammenstellung von *primären Originaltexten* von LEONARD NELSON, GUSTAV HECKMANN, WOLFGANG KLAFKI, GISELA RAUPACH-STREY, DIETER BIRNBACHER, REINHARD KLEINKNECHT UND BARBARA NEIBER, die das Studium originalier Texte anleiten und zum Weiterlesen ermutigen.

**Literatur zum Höhlengleichnis**

BALLAUF, T.: Die Idee der Paideia. Meisenheim 1952.

BLUMENBERG, H.: Höhlenausgänge. Frankfurt am Main 1996.

HAGER, F.-P.: Plato Paedagogus. Aufsätze und Geschichte zur Aktualität des pädagogischen Platonismus. Bern u. a. 1981.

HEIDEGGER, M.: Platons Idee der Wahrheit. Bern 1947.

FINK, E.: Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles. Frankfurt am Main 1970.

SCHLÜTER, W.: Sozialphilosophie für helfende Berufe. Der Anspruch der Intervention. München, Basel 1995.

**Literatur zu PLATON/SOKRATES**

BÖHME, G.: Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main 1998.

SCHUBERT, A.: Platon: Der Staat. Paderborn u. a. 1995.

WEIZSÄCKER, C. F.: Ein Blick auf Platon. Stuttgart 1996.