

978-3-476-02383-4 Andresen/Hunner-Kreisel/Fries (Hrsg.), Erziehung
© 2013 Verlag J.B. Metzler (www.metzlerverlag.de)



J.B.METZLER

1. Geschichte der Erziehung

Die Geschichte der Erziehung ist nicht die Geschichte der Pädagogik, so wie sich die Praxis der Erziehung von den zahlreichen Konzepten unterscheidet. Konzepte und Praxis sind nicht zwingend aufeinander bezogen, das gilt auch dann, wenn eine Pädagogik den Plan für die Praxis liefert und versucht, die Entwicklung im Sinne dieses Plans zu steuern. »Praxis« muss anders verstanden werden, nämlich grundlegend als gesellschaftlich-kulturelle Reaktion auf das, was Siegfried Bernfeld (1973, 51) die »Entwicklungstatsache« genannt hat.

Jede Gesellschaft und jede Kultur muss auf den Tatbestand reagieren, dass Kinder wachsen und während dieses Prozesses beeinflusst werden müssen. In diesem Sinne kann man von historischen *Erziehungskulturen* sprechen, die die Voraussetzung sind, praktisch handeln zu können. »Erziehung« ist nicht zu reduzieren auf Absichten und Wirkungen in einer Interaktion, sondern setzt ein kulturelles Feld voraus, in dem pädagogische Erfahrungen akkumuliert, weitergegeben und abgestoßen werden können.

Schon die Hochkulturen verfügten über eine deutlich konturierte Erziehungspraxis. In Ägypten etwa sind Unterrichtskulturen für bestimmte Gruppen von Jugendlichen ebenso selbstverständlich wie Erziehungsratgeber oder Praxisanleitungen. Frühe griechische Quellen verweisen auf die unterschiedliche Erziehung beider Geschlechter und wiederum ägyptische Quellen zeigen auch einen Sinn für die Größenunterschiede. Eltern wurden immer größer dargestellt als Kinder, was alleine schon auf die Wahrnehmung des Wachstums hinweist (Feucht 1995).

Die Notwendigkeit einer gezielten Unterweisung entstand mit der Verschriftlichung und Archivierung der Kultur. Insbesondere Priester und Beamte erhielten eine darauf bezogene Ausbildung, in der auch bereits klar die Rollen von Lehrern und Schülern unterschieden wurden. Auf der anderen Seite war der Erziehungsraum in der Antike stets viel größer als der des Unterrichts. In Athen erzog die ganze Polis mit allen Institutionen und in Sparta das Haus ebenso wie das Militär, wobei es auch brutale Formen der Züchtigung gab. Der spartanische »agoge« hatte Strafgewalt (Kennell 1995).

Die Reaktionen auf die Entwicklungstatsache sind verschieden und die historischen Formen wandeln sich. Eigentliche Theorien der Erziehung, die mit moralischen Zielsetzungen und pädagogischen Konzepten der Umsetzung verbunden waren, gibt es seit den Sophisten, also seit der klassischen griechischen Antike. Sophisten waren Wanderlehrer, die ihre Dienste auf Märkten anboten und sich auch deswegen den Zorn von Philosophen wie Sokrates und Platon zuzogen. Erst neuere Studien zeigen, dass die Verurteilung der Sophisten einseitig gewesen ist und sie verstanden werden müssen als Frühform einer pädagogischen Professionalisierung, die in der attischen Demokratie Nachfrage erlebte (Jarratt 1991, 81–117; bezogen auf die zweite sophistiche Bewegung: Gleason 1995).

Im antiken Rom waren bereits deutliche professionelle Rollen vorhanden. Der Knabenführer (*paidagogos*) wurde vom bezahlten Hauslehrer unterschieden, der eine kümmerte sich um die Führung und Disziplinierung der kleineren Kinder, der andere war für Unterricht zuständig. Nur das eine galt als Erziehung, das andere nicht. Beide Rollen waren, anders als die freien Sophisten, abhängig von der Strafgewalt des Hausherrn. Schulen mit Fachunterricht und unabhängig vom Haus entstanden erst ganz allmählich, Spielschulen für kleinere Kinder sind dagegen seit Mitte des 3. Jahrhunderts v. Chr. nachgewiesen.

Die antike Erziehung war wesentlich gekennzeichnet durch militärische Ausbildung für die jungen Männer und eine Vorbereitung auf den Hausstand für die jungen Frauen. Über die Rechtsstellung bestimmte der *pater familias*, der die Kinder mit einem Rechtsakt aus der Unmündigkeit »aus der Hand gab« (*emancipare*) und so aus der Familie entließ. Die Erziehung sorgte für die Vorbereitung auf das Leben, allerdings nur für diejenigen, die einen Status als Bürgerin oder Bürger hatten. Sklaven wurden trainiert, aber nicht gebildet.

In der römischen Literatur wird »Erziehung« (*educatio*) über Fürsorge definiert, »Bildung« (*eruditio*) dagegen verweist auf intellektuelle Ansprüche. Beide Begriffe beziehen sich innerhalb der Kinder- und Jugendkultur auf verschiedene Grundsituationen, die von Anforderungen des Alters her

bestimmt sind. Kleine Kinder benötigen »Erzieher«, größere dagegen »Lehrer«. Die einen geben Zuwendung und elementaren Rückhalt, die Anderen führen in Zusammenhänge schulischer Bildung ein (Bonner 1977).

Vorausgesetzt ist dabei die Abfolge von Phasen der Entwicklung, die im Zusammenhang mit den Lebensaltern des Menschen gesehen werden muss. Jeder Mensch durchläuft von der Geburt bis zum Tod bestimmte Alter, die die Richtung des Lebens bestimmen und die nicht austauschbar sind. »Kindheit« wurde so kategorial als Beginn einer geordneten Folge verstanden. Erst dann konnten sich damit auch eine Rechtsposition sowie pädagogische Anforderungen verbinden.

Die Unterscheidung von Lebensaltern geht maßgeblich auf den römischen Schriftsteller Marcus Terentius Varro zurück, der auch den Ausdruck *infantia* als Bezeichnung für das Lebensalter »Kindheit« prägte. Ohne eine solche kategoriale Ordnung wäre es unmöglich, auf Kinder anders als okkasionell zu reagieren. Kinder müssen also nicht nur sozial wahrgenommen werden. Das können sie erst, wenn sie ihren Platz in einem kognitiven System haben. Das Schema der Lebensalter blieb bis zum Ende der Antike intakt und war auch im christlichen Mittelalter noch maßgebend.

Um 630 n. Chr. unterschied Isidor von Sevilla im elften Buch seiner *Etymologiae* zwischen *infantia* und *pueritia*, also zwischen Kindheit und Jugend, wobei die Kindheit bis zum siebten Lebensjahr, die Jugend bis zum vierzehnten angenommen wurde. »Jugend« ist ältere Kindheit, die nämlich, die mit Schulung verbracht wird. Danach beginnt die *adulescentia*, die doppelt so lange dauert wie die jüngere und die ältere Kindheit, also bis zum achtundzwanzigsten Jahr reicht. Sie ist die erste Periode des Erwachsenen, der noch eine zweite folgt, bevor die beiden Perioden des Alters einsetzen (Neraudeau 1979, 87 ff.).

Kindheit ist in diesem Sinne Teil der voranschreitenden Lebensordnung, die als natürliche Abfolge von Phasen verstanden wird, denen sich nicht nur spezifische Charakteristika, sondern zugleich Aufgaben der Entwicklung zuordnen lassen. Das gilt im Prinzip bis heute, nur dass die Phasen nicht mehr mit einem Siebener-Zahlschema festgelegt werden und die Übergänge zu beachten sind. Immerhin arbeitet noch die Waldorf-Pädagogik mit Isidors Schema.

Betrachtet man nur die Entwicklung der westlichen Erziehung, also weder der persischen noch der chinesischen, noch der fernöstlichen oder auch nur der byzantinischen, dann ist der entscheidende Einschnitt in der Geschichte der Erziehung zwischen Antike und Mittelalter die Entwicklung des Christentums zur Staatsreligion im römischen Reich unter Konstantin dem Großen im Anschluss an das Konzil zu Nicäa (325). Spätestens seit Augustinus und einer Pädagogik, die den Gottessohn als den »ersten Lehrer« verstand, wurde die Erziehung auch praktisch unter einen Glaubensvorbehalt gestellt.

Zwar führt keine politische Umwälzung dazu, die bestehende Erziehungspraxis komplett zu erneuern, weil die Kontinuitäten immer sehr viel größer sind als die Innovationen. Auch sind Rituale des Umgangs mit Kindern wie die Taufe oder die Festtage im Kalender eines Jahres immer von älteren Formen bestimmt, die jüngeren waren oft Amalgame, die erst langsam eine eigene Gestalt annahmen.

Auf der anderen Seite aber gab die christliche Kultur der Erziehung allmählich eine feste institutionelle Form. Das lässt sich an der Durchsetzung der Kindtaufe ebenso zeigen wie an den rituellen Ordnungen des Gottesdienstes oder der Erziehung im Kloster, die immer für einen Teil der Kinder offen gehalten wurde. Kinder wurden erst zu einer eigenen Größe in der Glaubensgemeinschaft, seitdem sie im Ritus einen festen, für sie vorgesehenen Platz einnehmen konnten.

Den ersten gelenkten Wandel der christlichen Erziehungskultur stellen die karolingischen Reformen Ende des 8. im Übergang zum 9. Jahrhundert dar, die sowohl die Schrift als auch die Bibel und die Priesterausbildung umfassten. Mit der einheitlichen Schrift (karolingische Minuskel) entstand ein einheitlicher Kommunikationsraum und mit der Vereinheitlichung der Vulgata-Bibel als Grundlage für den Gottesdienst ließ sich dieser Kommunikationsraum im christlichen Sinne auch nutzen (Riché 1999, 49–118).

Die Praxis der christlichen Erziehung wurde allmählich einheitlicher und die Dominanz der lokalen Besonderheiten sowohl der Schrift als auch der Kommunikation ging zurück, vor allem weil sich im Hochmittelalter literate Stadtkulturen entwickelten. Eine eigentliche, von der Erwachsenenpraxis unterschiedene Erziehung für Kinder entstand

aber erst ganz allmählich und lässt sich vor dem Hochmittelalter nur an wenigen Stellen nachweisen. Eigene Kinderbibeln etwa entstanden erst kurz vor der Reformation.

Im Sinne der heutigen Globalisierungsdiskussion ist die Konzentration auf das westliche Abendland eine Beschränkung. Konfuzianische Formen der Erziehung gehen darin ebenso wenig auf wie die Lehren Zarathustras oder die pädagogische Praxis der japanischen Samurai, die sich seit der Heian-Zeit (794–1192) nachweisen lässt und gänzlich andere Erziehungsziele verfolgt hat, als die, die im Christentum bis zur Reformation üblich waren. Auch das östliche Christentum lässt sich damit nicht erfassen, und weder in religiöser noch in weltlicher Hinsicht (Rautman 2006, Ch. 10).

Von einem »christlich-abendländischen« Bildungsraum kann man nur dann noch sprechen, wenn diese Einschränkung mitgedacht wird. Dieser Raum schließt grundlegende Erfahrungen mit Erziehung eben auch aus, die christlich geprägte Erziehungskultur ist daher nicht das Modell für eine Welterziehung, wie in der pädagogischen Geschichtsschreibung bis vor kurzem noch angenommen wurde. Schon die jüdische Erziehung und ihre Betonung des *kairos* werden damit nicht erfasst.

Gleichwohl stellte die Reformation einen Einschnitt dar, der die Praxis der Erziehung auch über den christlichen Raum hinaus verändert hat. Mit der Reformation konzentrierte sich die Erziehung erstmalig seit der Antike auf den individuell Gläubigen, der nicht mehr allein von seiner Kirchengemeinschaft betrachtet wird. Grundlage des Glaubens ist die Bibel, der Reformation geht es einzig um das Verständnis der Schrift, für das jeder individuell verantwortlich ist.

Das erklärt, warum Lesen und katechetischer Unterricht schnell zu den verbindlichen Größen im Erziehungsprogramm der Reformation gezählt wurden. Ein weiterer Effekt ist die Überwindung der Standesgrenzen in dem Sinne, dass Elementarbildung für alle Kinder verbindlich wurde. Alle Gläubigen sind zum Verständnis der Schrift aufgefordert und müssen daher lesen können. Aus der Reformation heraus entstand letztlich das Konzept der Volksschule und so einer institutionellen Erziehung, die jeden umfassen soll.

Seit Luthers Rede an die Ratsherren (1524) ist versucht worden, dieses Programm flächendeckend zu implementieren, aber noch 300 Jahre spä-

ter kann nicht davon die Rede sein, dass tatsächlich alle Kinder in einer öffentlichen Institution unterrichtet und erzogen wurden. Die Geschichte der Erziehung änderte sich in dieser Hinsicht erst mit dem Aufbau der Volksschule seit Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Nationalstaaten massiv in Elementarbildung investierten und das heutige Schulmonopol schufen.

Die Schulen erhielten neben den Lehrplänen und den Unterrichtsfächern allmählich auch dezidierte Erziehungsaufträge, die sich etwa auf die Erziehung der Geschlechter oder auch im Blick auf den Lernhabitus oder die Bewertung von Leistungen durch Noten massiv ausgewirkt haben. Die Erziehungskulturen bekamen so einen stark schulisch geprägten Anstrich, der einen großen Teil der Erfahrung von Kindern und Jugendlichen auf das Leben in formalen Bildungsinstitutionen festlegte.

Nach der Reformation spielte der Pietismus eine wichtige Rolle in der Verstärkung der Erziehungsabsichten und ihrer Wendung auf die Seele des Kindes oder »innerliche« Glaubensüberzeugung. Zudem hat der Pietismus auch das pädagogische Unternehmertum begründet. Das bekannteste Beispiel sind die Franckeschen Stiftungen in Halle. Hier wurde der erste Schul- und Erziehungsstaat in der Geschichte der Erziehung begründet, der nicht nur wie jesuitische Gründungen etwa in Paraguay (1609–1767) auf den Glauben, sondern zugleich auf weltliche Karrieren bezogen war.

August Hermann Francke begründete ein Imperium, das wohl von königlichen Privilegien abhängig war, aber sich zugleich selbst unterhalten konnte. Parallel dazu entstand von Halle aus die christliche Mission, die protestantische Erziehungsideen erstmalig globalisierte, ohne auf die indigenen Kulturen Rücksicht zu nehmen. Der Missionsbefehl aus dem Neuen Testament legitimierte die christliche Erziehung in »heidnischen« Kulturen, die damit pädagogisch okkupiert wurden.

Die Erziehungskulturen außerhalb der Schule sind jahrhundertlang nahezu stabil gewesen. Doch auch sie wandeln sich im 19. Jahrhundert. Das lässt sich an den Kinderspielen ebenso zeigen wie an den Erziehungsrollen oder auch den nachbarschaftlichen Spielgründen. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts entstand eine pädagogische Industrie, die frühere Formen des örtlichen Handwerks ablöste. Ein Beispiel ist die Puppenindustrie, ein anderes sind mechanische Spielwerkzeuge und

ein drittes sind standardisierte Formen der Unterhaltungsliteratur.

Spätestens seit der Wende zum 20. Jahrhundert begann in den Vereinigten Staaten die Kommerzialisierung der Kindheit, die also kein neues Phänomen der Mediengesellschaft ist (Jacobson 2004). Kinder wurden als Konsumenten erzogen, oft direkt von den Eltern oder indirekt durch ihr Rollenbild und vielfach in Konkurrenz zur Schule. Die Unmittelbarkeit des Konsums war ein gänzlich anderer Modus des Lernens als der, den schulischer Unterricht abverlangt.

Neben den Schulen entstanden auch neue Rollen für Erziehungsberatung, zunehmend auch für Therapie und immer mehr auch für Unterhaltungsbranchen mit Zugang zur Kindheit. Der Leitsatz der englischen Aufklärungsliteratur für Kinder hieß »instruction with delight«. Dass Kinder nicht nur erzogen, sondern auch unterhalten werden, dringt von der Kinderliteratur in den engeren pädagogischen Raum vor und hat etwa zur Folge gehabt, dass die unbestrittene väterliche Gewalt ersetzt wurde durch ein Ensemble von Einflüssen, die sich nicht mehr allein durch den familialen Raum kontrollieren ließen.

In diesem Sinne entstand eine zunehmend offener werdende Situation des Lernens, die in früheren Epochen gänzlich unbekannt war. Die Kindheit selbst wurde verzeitlicht und verlor ihre Bindung an historische Formen. Sie war so nicht länger repetitiv, sondern wurde selbst zum vielfältigen Thema von Entwicklungen. »Lernen« und »Entwicklung« wurden zu grundlegenden Kategorien, mit denen die Erfahrungen der Kindheit gefasst und auch gesteuert werden sollten.

In der Pädagogik entstand seit Mitte des 19. Jahrhunderts das Konzept einer »kindzentrierten« Erziehung, in der nicht mehr einfach die Erwachsenen vorgeben, was das Ziel ist und wie es erreicht werden muss. Das Kind wird als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen, getragen und bestärkt vor allem von der Kindergartenbewegung. Hier entstanden auch die ersten Entwürfe der Kinderrechte und so einer Pädagogik der Achtung (Douglas-Wiggin 1892).

Dieser Trend gilt inzwischen für alle Erziehungskulturen. Selbst die traditionell autoritäre chinesische Erziehung ist durch Modernisierungsschübe ansatzweise individualisiert worden und kann nicht mehr einfach mit patriarchalischer Au-

torität realisiert werden. Nicht zufällig ist das ein Thema der Nostalgie, wie auch in westlichen Gesellschaften immer wieder der Ruf nach Disziplin laut wird, während es ein Zurück zu alten Formen der Disziplinierung nicht gibt, weil der Prozess als irreversibel angenommen werden muss. Das schließt nicht aus, dass Formen von Gewalt in der Erziehung nach wie vor weit verbreitet sind.

Das Thema Gewalt begleitet die Geschichte der Erziehung seit den Hochkulturen. In der römischen Antike war es fast selbstverständlich und rechtlich ohne Belang, dass missliebige Kinder, insbesondere Mädchen, ausgesetzt wurden und dadurch den Schutz durch die Familie verloren. Im Mittelalter sind Kinder ins Kloster gegeben worden, weil das einen Tribut an die Kirche darstellte. Verdingkinder im Alpenraum können bis zum Zweiten Weltkrieg nachgewiesen werden, Kindermärkte, auf denen Kinder angeboten wurden, als seien sie Sklaven, gab es noch bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

In Afrika gibt es bis heute Tausende von Kindersoldaten, und auch rituelle Beschneidungen sind aus der Erziehungswelt nicht verschwunden. Das gilt ähnlich für sexuellen Missbrauch, der außerhalb der Familie besonders in Internaten und Priesterseminaren nachgewiesen werden kann. Auch Gewalt unter Jugendlichen ist im Zuge der Pädagogisierung der Lebenswelten nicht verschwunden. Und in fundamentalistischen Familien gilt nach wie vor die Strafgewalt des Vaters.

Auf der anderen Seite ist es gelungen, die Kinderarbeit, die mehr als 150 Jahre lang die Industriegesellschaften geprägt hat, zu beseitigen, wozu nicht nur die einschlägigen Gesetze beigetragen haben, sondern auch der Wandel der Einstellung und die Gewöhnung an lange Zeiten der Verschulung. In vielen Familien war die Kinderarbeit ökonomisch notwendig und ist trotz schwerer körperlicher Schäden gebilligt worden. Mit steigendem Wohlstand fiel es leichter, die Kinder länger zur Schule zu schicken, aber nur, wenn der Schulbesuch auch einen Ertrag versprach.

Der Erfolg der Schule lässt sich an drei Parametern ablesen, einerseits an der Jahresverschulung, andererseits am Berechtigungswesen und drittens an lohnenden Anschlüssen. Die Volksschule alleine hätte kaum dazu geführt, dass eine vollständige Aufnahme aller Kinder und Jugendlichen erreicht worden wäre. Ohne Berufsbildung wäre für Eltern

der Weg in den Beruf umso weniger einleuchtend gewesen, je mehr sie selbst dafür nicht sorgen konnten.

Die schulische Erziehung änderte von Mitte des 19. Jahrhunderts an ihre Form. Das geschah allmählich und unspektakulär im Wesentlichen durch lokale Schulentwicklung. Die hauptsächliche Richtung war die Abkehr von der Dominanz des katechetischen Unterrichts und der damit verbundenen didaktischen Form des Auswendiglernens. Mit der Einführung von Volksschulfächern stiegen die kognitiven Anforderungen und so die Versteheleistungen, die beim katechetischen Unterricht gar nicht geprüft werden konnten. In diesem Sinne legte die veränderte Struktur der Schule die vermehrte Aufmerksamkeit auf individuelle Leistungen nahe.

Zeitgleich wurde die Erhöhung der intellektuellen Leistungen mit dem Hinweis auf »Ganzheitlichkeit« auch bekämpft. Im Ergebnis sind dann neue Fächer und Methoden eingeführt worden, die im deutschen Sprachraum mit dem Stichwort »Arbeitsschule« bezeichnet worden sind. Hier geht es um praktische Erfahrungen und aktives Lernen über die Steuerung mit Lehrbüchern hinaus.

Auch die Gestaltung der Schulhausarchitektur trug zum Wandel der schulischen Erziehung bei, weil versucht wurde, die Räume kindgerecht zu gestalten. In Deutschland kann man das an Schulen nachweisen, die unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg gebaut worden sind. 20 Jahre später stand die funktionale Schulhausarchitektur in der Kritik, inzwischen ist Anschluss gewonnen worden an die Idee einer kindgemäßen Raumgestaltung. Das bekannteste Vorbild ist die mehrfach prämierte Crow Island School in Winnetka im amerikanischen Bundesstaat Illinois (gebaut 1939/1940), die Teil eines mehr als 20 Jahre dauernden Schulversuchs (»Winnetka-Plan«) gewesen ist, in dem individualisierte Formen des Unterrichts ausprobiert wurden.

Zur Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert gehört auch die Erfahrung von Kriegen und totalitären politischen Systemen. Bolschewismus wie Nationalsozialismus waren jeweils Erziehungsdiktaturen, in denen versucht wurde, die nachwachsende Generation auf das System zu verpflichten und keine Alternativen zuzulassen. Das gelang weitgehend, Ausnahmen wie kirchliche Formen der Erziehung lassen sich nicht wirklich als Gegen-

beweis anführen, erst der Untergang des Regimes beendete die Erziehungsdiktatur.

Die Erziehung im Nationalsozialismus übernahm zahlreiche Formen der deutschen Jugendbewegung und war für die Jugendlichen selbst gerade wegen der Schulferne attraktiv. Ähnliches gilt für die Erziehung im Bolschewismus. In beiden Systemen fanden sich bereitwillig Pädagoginnen und Pädagogen, die die Erziehungspraxis überhöhten und ihr einen politisch-idealistischen Anstrich gaben. Es ist kaum noch vorstellbar, wie viele Anhänger gerade die stalinistische Pädagogik im Westen gefunden hat.

Kriegserfahrungen spielten für mindestens zwei Generationen eine entscheidende Rolle. Viele Anhänger der deutschen Jugendbewegung meldeten sich im August 1914 freiwillig, darunter auch solche aus deutschen Landerziehungsheimen. Die Jugendlichen waren zwischen 16 und 20 Jahre alt und wer von ihnen nicht im Krieg blieb, wurde durch die Traumata des Krieges erzogen. Ähnliches gilt für die Generationen, die in den letzten beiden Jahren des Zweiten Weltkrieges noch zum Kriegsdienst gezogen wurden und den Krieg bewusst erlebt haben. Die Erziehung durch den Krieg war die stärkste denkbare Prägung, insbesondere, wenn man sich vorstellt, dass auch die Väter dieser Jugendlichen im Krieg gestanden haben.

Dieser Befund gilt nicht nur für Deutschland. Die Erziehung durch den Krieg prägte Generationen im gesamten Europa und in Übersee. Das Wort »Prägung« ist fast euphemistisch, weil es nach beiden Weltkriegen keine Bearbeitung der Erfahrungen gegeben hat, die anders als privat gewesen wäre.

Das Thema »Kriegsbewältigung« kommt in der pädagogischen Literatur nach beiden Kriegen nicht vor. Die Rede ist nur von Neubeginn, aber nicht davon, wie die Erziehung *durch* den Krieg bearbeitet werden soll. Das heißt auch, dass zwei Generationen mit prägenden Erfahrungen weitgehend allein blieben. Die Folgen sind in der Pädagogik wenig aufgearbeitet, in dem, was heute in der historischen Forschungsliteratur »bloodlands« genannt wird, ist aber bereits deutlich von der »Erziehung« durch den Krieg und der Hoffnungslosigkeit der Kinder die Rede (Snyder 2011, 69 ff.)

Die Geschichte der Erziehung lässt sich ohne diese Aspekte nicht darstellen. Sie kann sich schon aus diesem Grunde nicht einfach nur auf die pädä-

gogischen Konzepte beziehen, die gar nicht anders sein können als positiv, gut und optimistisch (Bühler 2012). In der Praxis haben sich Kinder und Jugendliche oft in prekären Situationen befunden, sind ausgebeutet und missbraucht worden und mussten eigene Strategien des Überlebens ausbilden. Diese Erziehung durch die Not ist bislang wenig beachtet worden.

Heute ist die Frage grundlegend, wie die Erziehung zur Entwicklung der Demokratie beitragen kann und was die »Kindzentrierung« in diesem Zusammenhang bedeutet. Das Thema, wie Demokratie und Erziehung verknüpft werden können, entwickelte sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts vornehmlich in den Vereinigten Staaten. Das gilt zunächst für das Konzept und seit Mitte des Jahrhunderts auch für einzelne Schulversuche, in denen neue Formen des Zusammenlebens ausprobiert wurden.

Der entscheidende praktische Durchbruch war die Entwicklung des Sekundarschulwesens und so die Entstehung der amerikanischen High School. Seit den Empfehlungen des Committee of Ten (1893) wurden allmählich Primar- und Sekundarschulen zusammengeführt und vereinheitlicht. Die bis heute viel zitierte Theorie lieferte John Dewey in seinem Buch *Democracy and Education* (1916). Diesem Buch sind zahllose Diskussionen vorausgegangen, die Dewey in gewisser Weise mit einer philosophisch-kategorialen Form zum Abschluss brachte.

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg und ausgehend von amerikanischen Erfahrungen entstanden auch in den europäischen Ländern, soweit sie nicht dem Warschauer Pakt angehörten, breit akzeptierte Konzepte demokratischer Erziehung, die zunächst vor allem in Skandinavien verwirklicht wurden. Hier entstanden Gesamtschulen nach Vorbild der amerikanischen High School, wenngleich diese Form von Beschulung in Skandinavien nur bis zum Ende der Sekundarstufe I reicht. Längere gemeinsame Formen der Verschulung waren etwa in Norwegen seit Einführung der siebenjährigen Schulpflicht für die Primarschule (1889) schon länger Praxis.

Damit verbunden ist ein bis heute andauernder Streit, wie weit tatsächlich nur eine möglichst lange gemeinsame Verschulung das Prädikat »demokratisch« verdient. Geht man vom damit eng zusammenhängenden Postulat der Chancengleichheit

aus, dann muss eine möglichst lange gemeinsame Verschulung nicht unbedingt ein Beitrag zur Erfüllung der Chancengleichheit sein. Für die Lebenschancen sind differenzierte Abschlüsse und Berechtigungen oft wichtiger als gemeinsame Lernerfahrungen, so wichtig diese für andere Bereiche der Erziehung auch sein mögen.

Bezogen auf die Praxis von Eltern und Kindern ist heute der überwiegende Modus der Verhandlung. Kinder werden an Entscheidungen der Eltern beteiligt, was auch heißt, dass über das jeweilige Thema eine Abstimmung erreicht werden muss. Der Wille der Kinder wird nicht mehr wie in früheren Erziehungskulturen gebrochen, wenn er missliebig ist, vielmehr sind die Kinder gehalten, sich an Problemlösungen angemessen zu beteiligen. Das gilt für größere Anschaffungen, Urlaubsreisen, die Ausstattung des Kinderzimmers und ähnliches mehr.

In der Schule heißt Partizipation, dass die Kinder und Jugendlichen in den Belangen gehört werden, in denen sie selbst Entscheidungen treffen müssen oder in denen Entscheidungen Dritter Auswirkungen haben. In diesem Sinne kann von einer Demokratiebewegung in pädagogischen Institutionen die Rede sein, die die paternalen Abhängigkeiten ersetzt haben. »Autorität« ist kein substanzielles Thema mehr, Lehrpersonen müssen durch Kompetenz überzeugen und sind nicht mehr einfach durch ihr Amt in der überlegenen Position.

Demokratie ist kein neues Thema, aber das Thema blieb lange abstrakt und war mehr oder weniger nur als Postulat präsent. In der amerikanischen Literatur ist unentwegt die Demokratisierung der Schule gefordert worden, während die Praxis der Erziehung jahrzehntelang durch Repression und Unterwerfung geprägt war. Einige Versuchsschulen haben es unternommen, demokratische Umgangsformen zu realisieren, in den 1930er Jahren sind auch einige Schuldistrikte in größeren Städten in dieser Hinsicht reformiert worden, aber bis zum Zweiten Weltkrieg blieb es weitgehend bei Postulaten.

In Deutschland hat erst die Re-Education nach dem Zweiten Weltkrieg einen Wandel der Erziehungseinstellung befördert, wobei es mehr als eine Generation von Lehrkräften brauchte, um in der Breite demokratisches Gedankengut und entsprechende Umgangsformen zu verankern. Parallel dazu veränderte sich der gesamte Lebensraum der

Kinder und Jugendlichen, auch in dem Sinne, dass Lernen zu keinem Abschluss kommt und Kompetenzen sich ständig ändern können.

Erziehung ist ein ideologisch umstrittenes Feld. Der Konsens in Richtung Demokratie und Partizipation darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nach wie vor Positionen gibt, die man nur als fundamentalistisch bezeichnen kann. Amerikanische Kreationisten versuchen immer wieder, Einfluss auf den staatlichen Lehrplan zu nehmen. Auf der anderen Seite stehen Marktliberale, die mit Hilfe der freien Schulwahl die Effizienz von Erziehung und Unterricht erhöhen wollen, ohne dass es dafür bislang gelungene Beispiele gäbe. In beiden Fällen ist die Ideologie stärker als die praktische Erfahrung, nur so ist zu erklären, dass die Positionen über Jahrzehnte hinweg stabil bleiben konnten.

In beiden Fällen versagt auch die Idee, dass sich solche Positionen durch Evaluationen verändern können. In der heutigen »Audit-Gesellschaft«, die auf Korrektur durch Rückmeldungen vertraut, ist es erstaunlich, dass gerade im Erziehungsbereich sich ideologische Positionen offensichtlich nicht durch Datenerhebungen beeindrucken lassen. Auch die anthroposophische Pädagogik ist durch die wenigen Evaluationen, die vorliegen, nicht verändert worden.

Die Geschichte der Erziehung ist kein Kontinuum, in dem über Jahrhunderte ähnliche Ideen die Richtung bestimmt haben. Zwar lassen sich Ideen quer zu den Epochen austauschen, Platonisten etwa gibt es in der Pädagogik bis heute, aber diese ideelle Indienstnahme sagt nur etwas über die Suchbewegung von Autoren aus. Die Praxis der Erziehung kann nicht auf gleiche Weise gefasst werden.

Zwar muss jede Kultur auf die »Entwicklungsfaktorsache« reagieren, und das tut auch keine Kultur ohne Rückgriff auf Erfahrungen, während auf der anderen Seite scheinbare Traditionen immer weniger maßgeblich sind, was auch heißt, dass immer neue Problemlösungen gefunden werden müssen, wie eine Kultur auf Kinder und Jugendliche eingestellt wird.

Das geschieht mit einem hohen Aufwand medialer Kommunikation, die aber wenig darüber aussagt, wie sich tatsächlich die Praxis verändert hat. Die Geschichte der Erziehung ist in diesem Sinne kein normativer Grund, der Entscheidungen legitimieren und absichern kann. Man kann sich also nicht mehr einfach auf große Pädagoginnen und Pädagogen berufen, um sich in der heutigen Erziehungswelt zurechtzufinden.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M. 1973.
- Bonner, Stanley F.: *Education in Ancient Rome*. Berkeley 1977.
- Bühler, Patrick: *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn u. a. 2012.
- Dewey, John: *The Middle Works 1899–1924*, Vol. 9: *Democracy and Education* 1916. Hg. v. J.A. Boydston. Carbondale/Edwardsville 1985.
- Douglas Wiggin, Kate: »Children's Rights«. In: *Scribner's Magazine* 7 (1892), 242–248.
- Feucht, Erika: *Das Kind im Alten Ägypten. Die Stellung des Kindes in Familie und Gesellschaft nach altägyptischen Texten und Darstellungen*. Frankfurt a. M./New York 1995.
- Gleason, Maud W.: *Making Men: Sophists and Self-Representation in Ancient Rome*. New York 1995.
- Jacobson, Lisa: *Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century*. New York 2004.
- Jarratt, Susan C.: *Rereading the Sophists. Classical Rhetoric Refigured*. Carbondale/Edwardsville 1991.
- Kennell, Nigel M.: *The Gymnasium of Virtue: Education and Culture in Ancient Sparta*. Chapel Hill/London 1995.
- Neradeau, Jean P.: *La jeunesse dans la littérature et les institutions de la Rome républicaine*. Paris 1979.
- Rautman, Marcus L.: *Daily Life in the Byzantine Empire*. Westport 2006.
- Riché, Pierre: *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle – milieu du Xe siècle. Troisième édition, revue et mise à jour*. Paris 1999.
- Snyder, Timothy: *Bloodlands. Europa zwischen Stalin und Hitler*. Übers. v. Martin Richter. München 2011.

Jürgen Oelkers

2. Moral

Nach Durkheim (1902/1984, 45 ff.) erneuern Gesellschaften durch Erziehung immer wieder die sozialen Bedingungen ihrer Existenz. Die Moral stellt den Kern dieser Reproduktion dar: Aufgabe der Erziehung ist es, aus einem »asozialen« (ebd., 47) ein soziales und moralisches Wesen zu machen. Aus dieser Sicht sind die Moral sowie die Ziele und Inhalte der Erziehung abhängig von sozialen Erfordernissen und wandeln sich mit ihnen. Auch die Art der Überlieferung wandelt sich. Neben die quasi naturwüchsige »Präsentation« der Lebensformen im Zusammenleben mit Kindern tritt in komplexen Gesellschaften die Aufgabe ihrer »Repräsentation« (Mollenhauer 1983). Mit der wachsenden Komplexität der Lebenswelt wird auch die Frage der gezielten Vermittlung normativer Maßstäbe virulent.

Die Weitergabe moralischer Normen und Werte gehört zum Kernbestand von Erziehung, in der Moderne wandelt sich das Verständnis von Moral jedoch grundlegend. Während traditionelle Moralvorstellungen an Religion, Tradition und Autorität orientiert sind, wird nunmehr die Freiheit und Gleichheit aller Menschen betont (Tugendhat 1993); die Autonomie des Subjekts wird zu einer zentralen Leitvorstellung der Moderne (Taylor 1996). Auch der pädagogische Diskurs reflektiert diesen Wandel, als zentrales Ziel neuzeitlicher Pädagogik gilt die Mündigkeit des Subjekts (Blankertz 1982).

Wurden Fragen der moralischen Erziehung lange Zeit v.a. in Anlehnung an Theologie und Ethik diskutiert, so orientiert sich die Diskussion seit Anfang des 20. Jahrhunderts zunehmend an sozialwissenschaftlichen Theorien. Heute ist das Theorie- und Forschungsfeld durch hohe Interdisziplinarität und Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Im Folgenden werden wichtige Theorien und Konzepte dieses Feldes in vier Schritten nachgezeichnet: Die Darstellung richtet sich auf den Begriff der Moral (1), auf historische Konzepte, Paradoxien und Diskurse über Moral und Erziehung (2), auf Theorien zur moralischen Entwicklung und Sozialisation (3) sowie auf aktuelle Konzepte und Befunde zur moralischen Erziehung (4).

1. Begriff der Moral

Gegenstand der Moral ist die Frage nach den normativen Maßstäben für die Beurteilung von Handeln als »gut« oder »böse«, sittlich »richtig« oder »falsch«. *Normative* Ethiken zielen auf die Begründung der Moral, also darauf, wie Menschen handeln sollen; die *deskriptive* Ethik beschreibt die existierenden moralischen Normen und Urteile in einer Gesellschaft.

Horster (2012) unterscheidet drei Hauptrichtungen normativer Ethik: *Deontologische Ethiken* richten sich auf kategorische moralische Pflichten. Maßgeblich ist Kants (1785/1974) Konzeption des inneren Zusammenhangs von Vernunft, Autonomie und Moralität: Nach dem kategorischen Imperativ müssen sich die Maximen des Handelns zu einem allgemeinen Gesetz verallgemeinern lassen. Die Pflicht besteht in der Notwendigkeit, aus Achtung vor dem Gesetz zu handeln, zugleich ist das Gesetz nicht aufgezwungen, sondern beruht auf der Autonomie des Willens: Kant spricht von der »Würde eines vernünftigen Wesens, das keinem Gesetze gehorcht, als dem, das es zugleich selbst gibt« (ebd., 67). Eine Modifikation des Universalisierungsgrundsatzes nimmt die Diskursethik vor, die sich auf Verfahrensregeln stützt. Maßgebliches Kriterium für die Geltung von Normen ist die potenzielle Zustimmung aller Betroffenen in einem praktischen Diskurs (Habermas 1983).

Der *Utilitarismus* richtet sich nicht auf Maximen des Handelns, sondern auf dessen Folgen, v.a. auf die Maximierung des Gemeinwohls: das größte Glück der größten Zahl. Über die moralische Qualität der Handlung entscheidet nicht die Gesinnung, sondern ihr Nutzen, der an Lust und Wohlbefinden oder der Erfüllung von Wünschen und Zielen gemessen wird (Fenner 2008). Die primäre Orientierung am Prinzip der kollektiven Nutzenmaximierung widerspricht moralischen Intuitionen, die Beachtung der Folgen im Sinne einer Verantwortungsethik ist jedoch ein wichtiger Bestandteil des modernen Moralverständnisses (Horster 2012, 49 ff.).

Die *Tugendethik* schließlich fragt – im Anschluss an Aristoteles – nicht nach moralischen Pflichten, Regeln oder Prinzipien, sondern nach inneren Hal-

tungen von Menschen und ihrer moralischen Motivation. Tugenden wie Weisheit, Gerechtigkeit oder Wohltätigkeit werden als charakterliche Fähigkeiten oder Dispositionen verstanden, die eine Person dazu befähigen, in einer Situation das Richtige zu tun (Fenner 2008, 212). Es geht somit weniger um die Begründung der Moral als um ihre anthropologisch-psychologischen Bedingungen.

Die *deskriptive* Ethik richtet sich auf die Moral einer Gesellschaft oder die Moralität von Menschen. Mit Blick auf die ›objektive‹ soziale Geltung ist jede Moral ein verpflichtendes »System von Handlungsregeln« (Durkheim 1902/1984, 78). Die ›subjektive‹ Geltung kann mit Weber (1922/2005) als »wertrationaler Glaube«, mit Piaget (1932/1986) als individuelle »Achtung« vor den Regeln bestimmt werden.

Der Moralbegriff hat normative Implikationen, die auch von der deskriptiven Forschung zu beachten sind. Blasi (2000, 118f.) nennt drei Kriterien, die ein Handeln – im philosophischen wie im alltagsweltlichen Verständnis – als moralisch qualifizieren: Das Handeln muss auf einer Absicht beruhen; der Absicht müssen moralische Motive zugrunde liegen; der Akteur muss die Handlung wollen, weil sie moralisch gut ist. Ein Handeln gilt somit als moralisch, wenn es auf moralischen Motiven und Urteilen beruht: auf dem Gefühl der Verpflichtung, moralisch zu handeln, weil es das Richtige ist. In diesem Sinne ist Regelkonformität ebenso wenig moralisch wie ein Handeln allein aus Angst, Berechnung, Sympathie oder Empathie. Blasis Analyse zeigt, dass ein rein funktionalistisches Verständnis der Moral nicht möglich ist, ohne den Moralbegriff bereits im Ausgangspunkt aufzugeben. Aus funktionalistischer Perspektive ist es daher konsequent, nicht von *moralischem* Handeln zu sprechen, sondern von »verlässlichem Sozialverhalten« (Greve 2007, 269).

2. Moral und Erziehung

2.1 Historische Konzepte

Die Moral, Tugend oder Sittlichkeit steht im Zentrum der pädagogischen Reflexion, auch wenn sich Erziehung nicht auf »moralische Kommunikation« (Oelkers 1992) reduzieren lässt. Die Frage, wie moralische Normen und Werte an die nächste Genera-

tion weitergegeben werden können, beschäftigt bereits die frühen Hochkulturen (Brumlik 2011). Eine explizite Reflexion dieser Frage findet sich dann in der griechischen Antike.

Platon thematisiert in den frühen Dialogen *Menon* und *Protagoras* die Frage der Lehrbarkeit der Tugend. Er formuliert hier keine ›positive‹ Lehre, sondern wirft u. a. die Frage auf, was denn die Tugend überhaupt sei. Letztlich werden weder die Frage nach der Tugend noch die Frage ihrer Lehrbarkeit eindeutig beantwortet. Im *Menon* »scheint« die Tugend nicht Resultat der Lehre, sondern einer »göttlichen Schickung« (Platon 1994, 500) zu sein. Im *Protagoras* wird die Tugend dagegen in die Nähe der Erkenntnis und damit der Lehrbarkeit gerückt: Wer bei der Wahl »des Guten und Bösen fehle, der fehle aus Mangel an Erkenntnis« (ebd., 330). Wäre die Tugend keine Erkenntnis, »so wäre sie sicherlich nicht lehrbar. Jetzt aber, wenn sie sich als Erkenntnis offenbaren wird [...] wäre es ganz wunderbar, wenn sie nicht sollte lehrbar sein« (ebd., 334).

Dewey (1916/2000) zufolge ist Platons Lehre der Identität von Tugend und Erkenntnis nur vor dem Hintergrund seines Erkenntnisbegriffs zu verstehen: Das Erkennen des Guten sei nicht als Lernen symbolischen Wissens zu begreifen, sondern als Resultat eines langen Bildungsprozesses, als »höchste Krönung einer reifen Lebenserfahrung« (ebd., 453). In diesem Sinne richtet sich Platons in der *Politeia* (Platon 1991) entwickeltes Erziehungskonzept auf eine kleine Elite: Nur die Philosophen sind fähig, die Idee des Guten zu erkennen und den Staat zu lenken. Moralerziehung ist hier Elitenerziehung im Dienste des Gemeinwesens.

In den meisten »klassischen« erziehungs- und bildungstheoretischen Entwürfen der Neuzeit ist die Bildung der Moral von zentraler Bedeutung. Locke (1714/1980, 167) bezeichnet die Tugend als »erste und notwendigste« Gabe. Rousseau (1762/1971, 335) spricht von dem Versuch, »den moralischen Menschen zu bilden«. Kant (1803/1968, 707) sieht in der »Moralisierung« das höchste Ziel der Erziehung, für Herbart ist Moralität oder Tugend »der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks« (1835/2003, 13). Selbst für Dewey (1916/2000), der letzte Wahrheiten ablehnt und Wachstum als Ziel der Erziehung bestimmt, beruht diese auf einem sozialen Ideal, das er auch moralisch bestimmt (ebd., 456ff.).

Diese Liste ließe sich beliebig fortsetzen (Lange- wand 2004). Die Bildung der Tugend, Moral oder Sittlichkeit ist das Ziel, allerdings unterscheiden sich die Ansätze darin, wie die Begriffe bestimmt und welche Erziehungsstrategien empfohlen werden: Gilt ein »wahrer Begriff von Gott« noch bei Locke (1714/1980, 167) als Grundlage der Tugend, bestimmt Kant die Moral von der menschlichen Vernunft her. Setzt Rousseau auf Entfaltung natürlicher Kräfte, Erfahrung der Dinge und indirekte Erziehung, bevorzugt Herbart direkte Erziehung und Instruktion im Rahmen von Regierung, Zucht und Unterricht. Geht es in der Kantischen Tradition v. a. um die Einsicht in moralische Prinzipien durch den Gebrauch der Vernunft, so betont Pestalozzi die Bildung der Gefühle: Ziel ist die »sittliche Gemütsstimmung durch reine Gefühle« (1822/1998, 29), der dann »sittliche Übungen« und das Nachdenken folgen.

2.2 Erziehung zur Mündigkeit als Paradoxie?

In Antike und Mittelalter ist die Idee der Mündigkeit des Einzelnen an die religiöse, rechtliche und sittliche Ordnung der jeweiligen Gemeinschaft gebunden, die nicht in Frage gestellt wird (Benner/Brüggen 2004). In der Aufklärung wird dann der Prozesscharakter der Mündigkeit betont und das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft neu bestimmt: Waren zuvor »Sitte, Staat und Religion die Basis legitimer Erziehung und Bildung, so wird nun die aufgegebenen Mündigkeit des Heranwachsenden zur Basis« (ebd., 694). Mündigkeit wird als individuelle und kollektive Bildungsaufgabe verstanden. So unterscheidet Kant zwischen der Unmündigkeit von Kindern und der selbst verschuldeten Unmündigkeit, die an soziale Bedingungen geknüpft ist und deren Überwindung die Perspektive einer Vervollkommnung der Menschheit eröffnet (ebd.).

Auch Kants (1803/1968) Überlegungen zur Pädagogik zielen auf moralische Autonomie. Seine Frage: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (ebd., 711), verweist auf die Paradoxie von Selbst- und Fremdbestimmung. Zur Moralität könne nicht dressiert oder mechanisch unterwiesen werden, entscheidend sei, dass »Kinder denken lernen« (ebd., 707). Moralisierung ist aber nicht Resultat von Selbstentfaltung oder zwangloser Erziehung, sondern bedarf der Fremdbestimmung.

Das Kind muss Freiheit erfahren, aber auch die Einschränkung seiner Freiheit: durch die Freiheit und die Interessen anderer ebenso wie durch die gesellschaftlichen Zwänge. Mündigkeit setzt den guten Gebrauch der Freiheit und der Vernunft voraus, dazu müsse das Kind »angeführt« (ebd., 711) werden.

Bernfeld (1921, 49) verweist auf eine ähnliche Paradoxie: Pädagogisches Handeln beruht auf sittlichen und sozialen Prinzipien und setzt Kompetenzen voraus, die aufseiten der Kinder noch gar nicht vorhanden, sondern erst zu entwickeln sind. Sein Konzept »neuer Erziehung« macht deutlich, dass es auf zweierlei ankommt: Auf die *pädagogische Aktivität*, die anregt und auffordert, die aber zugleich den Freiraum für eine *selbsttätige Aneignung* eröffnet. Dieses dialektische Konzept hebt die Paradoxie von Freiheit und Zwang nicht auf, vermeidet aber das technologische Missverständnis einer Erziehung zur Mündigkeit.

Autonomie ist eine Leistung des Subjekts, die nicht durch Erziehung *hervorgebracht* werden kann, so Gruschka (2004, 57). Mündigkeit lässt sich auch nicht in der »Eigenstruktur der Erziehung« verorten, wie Blankertz (1982, 306) meint. Erziehung zielt auf »Freigabe des Erziehenden« (ebd.), selbst wenn es den Erziehenden um Gehorsam und Einübung gehe. Hier wird Mündigkeit zum inhärenten Ziel jeder Erziehung. Dagegen ist auf die Differenz von Freigabe und Mündigkeit zu verweisen. Erziehung kann Mündigkeit nicht hervorbringen, sie kann jedoch dazu anregen oder auffordern und sie kann versuchen, gesellschaftliche und Lernbedingungen zu schaffen, die es dem Subjekt ermöglichen, mündig zu werden (Adorno 1971). Angesichts biologischer Anlage, sozialer Habitualisierung und gesellschaftlicher Zwänge ist Autonomie jedoch immer auch eine Illusion (Meyer-Drawe 1990). Daher sollte Mündigkeit weniger als positives Ziel oder erreichbarer Zustand, sondern als kritisches Regulativ für pädagogisches Handeln verstanden werden.

2.3 Zur Legitimation von Erziehung

Ab dem 19. Jahrhundert wird die Idee der universellen Moral zunehmend in Frage gestellt (Brumlik 2011). Nietzsche und Freud betrachten Moral primär unter funktionalen Gesichtspunkten und betonen ihren repressiven Charakter, Dilthey und die

Ethnologie zeigen ihre historische und kulturelle Gebundenheit auf, marxistische Ansätze diskreditieren die herrschende Moral als Ausdruck von Klasseninteressen. Im Zuge des sozialen Wandels wird auch die normative Basis von Erziehung fraglich. Vor dem Hintergrund der Unterdrückung und Ausbeutung von Kindern werden um 1900 radikale kinderrechtliche Positionen formuliert (Weyers 2011). In »Kinderrepubliken« wird mit Formen kindlicher Selbstregierung experimentiert. Die Ideen der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung des Kindes sowie das reformpädagogische Verständnis von Entwicklung als Selbstentfaltung führen zu einer Neubestimmung des Generationenverhältnisses und stellen Erziehung als Fremdbestimmung in Frage. Die Erziehungskritik gipfelt in der Antipädagogik, der zufolge *jede* Erziehung »totalitär« und »verbrecherisch« (Braunmühl 1975, 78) ist.

Auch in der akademischen Pädagogik wurde die Legitimität von Erziehung in Frage gestellt und wird der Erziehungsbegriff heute häufig vermieden. Mit Blick auf den Zwangscharakter von Erziehung, die Pluralisierung von Normen und den Einfluss von Medien und Peers hat Giesecke (1985) das »Ende der Erziehung« postuliert. Nicht beachtet werden hier die menschenrechtliche Universalisierung von Normen, der hohe Konsens im Kernbereich der Moral und der positive Einfluss von Perspektivenvielfalt auf die Moralentwicklung. Ignoriert wird auch die Notwendigkeit von Erziehung. Mit Brumlik (2004, II) ist sie nicht nur als »anthropologisches Faktum« zu verstehen, sondern als »moralische Pflicht, die die jeweils älteren Generationen den nachwachsenden schulden«. Auch Prange (2010, 13) spricht von »Erziehung als Pflicht«. Als legitimationsbedürftig gilt hier nicht, *dass* erzogen wird, sondern *wie* und *zu welchem Zweck*.

Ansätze der Moralerziehung haben die normative Frage zu beantworten, *zu welchem Zweck erzogen werden soll*, und die technologische Frage, *mit welchen Mitteln diese Zwecke erreicht werden können*. Die Klärung dieser Frage setzt Wissen über den Moralerwerb voraus. Daher stellt sich noch eine dritte Frage: *Wie bauen Menschen Moral auf?* Jede Moralerziehung beruht auf Annahmen über die moralische Entwicklung und Sozialisation: Wie erwerben Menschen ein Verständnis moralischer Normen und Prinzipien? Wie erwerben sie die Bereitschaft, moralischen Grundsätzen zu folgen?

3. Moralische Entwicklung und Sozialisation

Theorien der Sozialisation betrachten den Moralerwerb aus verschiedenen Perspektiven. Je nach Paradigma werden kognitive, affektive oder verhaltensbezogene Aspekte ins Zentrum gestellt. Dominierten zunächst Ansätze, die den Moralerwerb als Prozess der Transmission sozialer Normen und Werte ins Individuum verstehen, so richtete sich der Blick seit den 1960er Jahren auf die aktive Konstruktion und Transformation moralischer Urteile. Seit Ende der 1980er Jahre gibt es erneut eine Trendwende, die in der Hinwendung zu motivationalen Fragen und integrativen Erklärungsmodellen zum Ausdruck kommt.

3.1 Moralerwerb als Vergesellschaftung

Durkheim (1902/1984) versteht den Moralerwerb als radikale Vergesellschaftung, im Idealfall als vollständige Internalisierung sozialer Normen und Werte. Moral ist für ihn ein »System von Befehlen« (ebd., 85): »Gut handeln heißt, gut gehorchen« (ebd., 78). Er nennt drei Elemente der Moralität: den Geist der Disziplin, den Anschluss an die sozialen Gruppen und die Autonomie des Willens. Die Disziplin richtet sich auf Selbstbeherrschung und Pflichtbewusstsein, die Voraussetzung für Gehorsam und Respekt gegenüber den Regeln sind. Die Disziplin wird ergänzt durch den Anschluss an soziale Gruppen, die von der Familie bis hin zu Staat und Menschheit reichen. Neben dem sozialen Zwang sind also soziale Bindungen notwendig, der Mensch muss sich mit einem Kollektiv solidarisch fühlen.

Durkheim (1902/1984) versteht die Gesellschaft als höheres kollektives Wesen, in dessen Dienst die Moral steht. Gemäß seiner Lehre von den sozialen Tatsachen begreift er die Moral als Faktum, als »Natur der Gesellschaft«. Gegen Kant wendet er ein, die individuelle Vernunft könne »ebensowenig die Gesetzgeberin der Moralwelt sein wie die der materiellen Welt« (ebd., 161). Autonomie bedeute »aufgeklärte Zustimmung« (ebd.), d. h. die moralische Regel müsse »frei gewollt sein« (ebd., 165). Letztlich gibt es hier keinen Standpunkt außerhalb der Gesellschaft, die Autonomie des Individuums reduziert sich auf die »Einsicht« (ebd.) in die gesellschaftliche Notwendigkeit der Moral. Piaget hat

diese Auffassung kritisiert, weil sie die Moral des- sen beraube, »was ihren tiefsten und eigentüm- lichsten Charakter bildet: ihrer normativen Auto- nomie« (1932, 405). Ebenso kritisiert Piaget den »Zwangsscharakter« (ebd., 423) der Pädagogik Durkheims, die vor allem auf Disziplinierung und Strafe setzt.

Der *psychologische* Moraldiskurs wurde lange Zeit von Psychoanalyse und Behaviorismus domi- niert. Gemäß Freuds (1938/1972) Konzept der Internalisierung sozialer Normen durch Identifikation kommt es in der phallischen Phase der psy- chosexuellen Entwicklung zum Ödipus-Konflikt: Der drei- bis fünfjährige Junge sieht die Mutter als Liebesobjekt und den Vater als Rivalen an. Aus Angst vor Liebesverlust und Kastration verdrängt er seine inzestuösen Wünsche gegenüber der Mut- ter und identifiziert sich mit dem Vater. Aus der Bewältigung des Konflikts entsteht das Über-Ich als Instanz der Persönlichkeit, die die Forderungen der Eltern und letztlich der Gesellschaft repräsen- tiert. In diesem Prozess wird der äußere Konflikt zum inneren, äußere Regeln werden zu internen Standards, auf deren Verletzung das Über-Ich mit Schuldgefühlen reagiert. Freud beschreibt den Moralerwerb als Prozess, an dessen Anfang massive Konflikte, Zwänge und Ängste stehen. Bei Mäd- chen sind diese Zwänge geringer, an die Stelle der Kastrationsangst tritt u. a. der Penisneid, so dass Freud das weibliche Über-Ich als schwacher und instabiler ansah (Hauser 2007).

In diesem Konzept sind affektive Prozesse ent- scheidend für die Internalisierung von Normen: Triebe, Ängste, Identifikationen und Schuldge- fühle. Vor allem die Fokussierung auf sexuelle Konflikte, die frühe Kindheit und den Ödipus- Konflikt sowie die Konzeption der weiblichen Ent- wicklung sind auf Kritik gestoßen (ebd.). Der Auf- bau des Gewissens ist bei Freud Resultat eines tra- gischen Grundkonflikts und bleibt konflikthaft. Autonomie setzt die Ablösung von der (väterli- chen) Autorität voraus, ist aber stark gefährdet (Adorno 1971). Spätere analytische Theorien beto- nen stärker die präödpale und adoleszente Ent- wicklung sowie die Bedeutung von Objektbezie- hungen, Idealisierungen und Ich-Idealen. So sieht Hartmann den Ursprung der Moral in autoritären Beziehungen, postuliert für spätere Stadien aber eine »relative Autonomie« und die »Erkenntnis der eigenen moralischen Werte« (1960/1992, 28).

Aus psychoanalytischer Sicht erscheint eine be- grenzte moralische Autonomie möglich; der *Beha- viorismus* bezweifelt diese Möglichkeit strikt, denn der Mensch wird als Produkt seiner Konditionie- rungsgeschichte verstanden (Skinner 1973). Nor- men werden nicht internalisiert, also Teil einer in- neren Instanz, sondern sozial konformes Verhalten hängt wie jedes andere Verhalten von äußeren Um- ständen ab. Die Idee einer intrinsischen oder gar autonomen Moral wird zurückgewiesen: Der Mensch ist »jenseits von Freiheit und Würde« (ebd.). Erziehung zielt daher nicht auf moralische Einsicht, sondern auf Verhaltenskontrolle. Die Theorie der operanten Konditionierung zeigt, wie Verhalten durch Verstärkungsprozesse aufrechter- halten oder durch Bestrafung und andere Mecha- nismen gelöscht oder reguliert wird. Der Ansatz kann jedoch nicht erklären, wie soziales Verhalten weitergegeben und durch Nachahmung erworben wird. Die Theorie des Modellernens (Bandura 1991), die soziale, kognitive und selbstregulative Prozesse verknüpft, bietet daher eine fruchtbarere Perspektive für die Analyse soziomoralischer Lern- prozesse und gilt heute als dominierendes lern- theoretisches Paradigma.

3.2 Moralentwicklung als Konstruktion und Strukturgenese

Piagets (1932/1986) Studien über das kindliche Moralurteil markieren eine Wende in der Moral- forschung. Sie wurden v. a. von Kohlberg (1984/ 1995) weiterentwickelt. Beide Theorien unterschei- den sich stark von den zuvor herrschenden Para- digmen (Weyers 2004, 24 ff.):

- Der Moralerwerb wird nicht als Transmission sozialer Normen und Verhaltensmuster, son- dern als *aktive Konstruktionstätigkeit* des Sub- jekts verstanden.
- Moral wird primär *kognitiv* bestimmt: Im Zen- trum stehen *moralische Urteile*.
- Entwicklung wird als *Strukturgenese* verstanden: als Aufbau und Transformation qualitativer Sta- dien des Denkens.

Demnach werden Normen und Werte nicht *über- nommen*, sondern in der sozialen Interaktion *ko- konstruiert*, wobei das Subjekt den eigenen Erfah- rungen Sinn verleiht. Unterschieden wird zwischen Struktur und Inhalt: Der *Inhalt*, die Moralvorstel-