

INTERNATIONALE HOCHSCHULSCHRIFTEN

Norbert Wenning
**Migration und
Ethnizität in pädago-
gischen Theorien**

WAXMANN

Inhaltsverzeichnis

	Seite	
1	Einleitung oder die Mühsal, die Geschichte einzuholen	7
2	Dimensionen von Migration	16
2.1	Verständnis und Umfang von Migration	16
2.2	Funktionen von Migration	34
2.3	Zukunft von Migration	42
3	Ethnizität im historischen Prozeß	54
3.1	Ethnie, Volk, Nation: geglaubte Gemeinsamkeiten	55
3.2	Zur Produktion des "Deutschen"	78
3.3	Zukunft von Ethnizität	89
4	Zur Berücksichtigung von Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien	99
4.1	Erziehung für die Christenmenschheit	101
4.1.1	Didaktischer Reformator: Johann Amos Comenius	103
4.1.2	Pietistische Pädagogik zur Besserung der Christenheit: August Hermann Francke	110
4.2	Erziehung für das Vaterland	116
4.2.1	Theoretiker der Aufklärungspädagogik: Jean Jaques Rousseau	119
4.2.2	Erziehung zur Armut: Johann Heinrich Pestalozzi	132
4.3	Erziehung zur Nation	148
4.3.1	Individualität als unendliche Aufgabe: Wilhelm von Humboldt	150
4.3.2	Erziehung statt Revolution: Friedrich Schleiermacher	165
4.4	Unpolitische Erziehung	187
4.4.1	Allgemeine Pädagogik als Wissenschaft: Johann Friedrich Herbart	188
4.4.2	Aufbau des "höheren Lebens" in der Volksgemeinschaft: Herman Nohl	210
5	Zwischen Individualität und Gemeinschaft	232
	Summary	242
	Verzeichnis der Graphiken	243
	Literaturverzeichnis	243

"Ohne die Anstrengung des Begriffs läßt uns das Handeln allein, findet es keinen Ausgang. Es bleibt auf dem Jahrmarkt und wird dort ausgebaut. Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muß die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal" (Heydorn 1979, 8).

1 Einleitung oder die Mühsal, die Geschichte einzuholen

Das Jahr 1492 war nicht nur das Jahr der 500. Wiederkehr der "Entdeckung" Amerikas durch Kolumbus. Es jährt sich noch zwei weitere Ereignisse: Vor 500 Jahren wurden die Juden aus Spanien vertrieben und eine Grammatik der kastilischen Sprache verfaßt. Gleichzeitig gilt das Jahr 1492 als der Beginn der spanischen Weltherrschaft.

Zwischen diesen Ereignissen des Jahres 1492 gibt es Zusammenhänge. Wäre die Vertreibung der spanischen Juden früher erfolgt, hätte Kolumbus vermutlich Amerika gar nicht "entdecken" können, denn dieses Unternehmen wurde von spanischen Juden finanziert (Best 1992, 2). Das Austreibungsedikt vom 31. März 1492 wurde aber nicht so unerwartet erlassen, wie diese Verbindung vermuten ließe, vielmehr gingen ihm verschiedene politische Entwicklungen voraus. So waren durch die Regierung von Isabella und Ferdinand Kastilien und Aragon vereinigt worden und wurde die Reconquista, die Rückeroberung, vollendet. Mit Granada war die letzte maurische Bastion auf der iberischen Halbinsel gefallen, und das Ende einer jahrhundertelangen christlich-islamisch-jüdischen Geschichte wurde eingeläutet. Nach der politischen Einigung sollte nun die religiöse folgen. Mit dem Einzug der katholischen Monarchen in Granada am 2. Januar 1492 war das Schicksal der Juden besiegelt. Schon in den Jahren zuvor waren diese bedrängt worden, sich taufen zu lassen. Ihre wirtschaftliche Bedeutung für die Herrscher, deren Kassen sie als "Leibeigene der königlichen Kammer" (ebd.) füllten, hatte bisher den letzten Schritt verhindert. Das Edikt vom 31. März 1492 erinnert stark an die Protokolle der Inquisition und zeigt so, wer die Feder führte. Die Juden, die sich nicht taufen lassen wollten, mußten innerhalb von vier Monaten das Land verlassen. Um denen, die sich taufen ließen, den "Rückweg" zum jüdischen Glauben abzuschneiden, wurden die möglichen Vorbilder vertrieben. Am 31. Juli 1492 soll der letzte Jude Spanien verlassen haben (ebd.).

Zu dieser Zeit lebten etwa 10 bis 12 Millionen Menschen in Spanien, davon ein bis zwei Millionen "getaufte und ungetaufte" Juden (Best 1992, 2): immerhin zehn bis zwanzig Prozent der Bevölkerung. Der Versuch einer nicht nur religiösen Homogenisierung betraf also nicht etwa eine verschwindend kleine Minderheit, sondern einen beachtlichen Teil der Bevölkerung. Dabei waren die Juden keineswegs "staatsgefährdend". Vielmehr bedurften sie selbst des Schutzes der Herrscher z. B. gegen Anfeindungen aus der übrigen Bevölkerung. Mit den etwa 150.000 Menschen, die sich nicht taufen lassen wollten und lieber in die Verbannung gingen (ebd.), verließ über ein Prozent der Bevölkerung innerhalb von vier Monaten das Land. Die Folgen waren entsprechend schwer. Handwerk und Handel galten als Domänen der Juden, waren bei den Christen deshalb wenig angesehen und verfielen nach der Vertreibung zusehends. Da bis 1502 die bewässerungskundigen Mauren ebenfalls das Land verließen und gleichzeitig die Inquisition wütete, kam es zu schweren wirtschaftlichen Schäden.

Deshalb wäre später eine Finanzierung von Kolumbus' Unternehmen eventuell nicht mehr möglich gewesen. Eine andere Folge der Vertreibung war die Wiederbelebung alter jüdischer Siedlungen und die Gründung neuer in Nordafrika, Italien und dem östlichen Mittelmeerraum. So sollen 1553 allein in Saloniki über 20.000 Juden gelebt haben. Diese wie andere Siedlungen der vertriebenen Juden waren spanisch in Sprache und Kultur (ebd.).

Die Bezeichnung der Sprache als Spanisch ist in diesem Zusammenhang allerdings mißverständlich - richtiger wäre Kastilisch. 1492 gab Antonio de Nebrija eine Grammatik der kastilischen Sprache heraus, der er als Motto voranstellte, daß die Sprache immer das Imperium begleite. Diese Aussage über den Zusammenhang von Sprache und Macht im Jahre des Beginns der spanischen Weltherrschaft ist Politikern zu vielen Zeiten sehr bewußt gewesen (Kremnitz 1991, 3). Die Notwendigkeit der Verständigung über weite Entfernungen, die Zunahme der schriftlichen Kommunikation, die Erfindung des Buchdrucks einige Jahrzehnte zuvor und andere Prozesse zielten über die politische und religiöse Einheit hinaus auch auf eine sprachliche Vereinheitlichung.

Was verbindet diese Geschehnisse mit der Frage nach einer Berücksichtigung von "Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien"? Die Vorgänge um die Vertreibung der Juden aus Spanien 1492 erinnern auf verschiedene Weise an die Diskussion zu Beginn der 1980er Jahre um die Anwesenheit vor allem von "Gastarbeitern" in der Bundesrepublik Deutschland und anderen europäischen Einwanderungsländern. Damals wurde auch gefordert, die "Gastarbeiter" sollten sich anpassen oder das Land verlassen. Gleichzeitig wurden unter dem Motto "Um 0 Uhr hat der letzte Gastarbeiter das Land verlassen" Szenarien über die möglichen Folgen eines solchen Exodus erstellt, deren Ergebnisse an die entsprechenden Folgen in Spanien erinnern. Als neueste Entwicklung in dieser Reihe kann man das Ausländergesetz von 1991 begreifen, dem als Grundgedanke Anpassung der Anwesenden und Verhinderung weiterer Zuzüge zugrunde liegt. Eine andere Ähnlichkeit der Vorgänge ist die Bildung von "Kolonien". Die Vertreibung der Juden führte im 15./16. Jahrhundert zu Siedlungen außerhalb Spaniens, aus denen noch Generationen später spanische Reisende erstaunt berichteten, daß dort "Menschen lebten, die ein reineres Kastilisch sprachen als sie selber" (Best 1992, 2). Wenn heute dagegen "Gastarbeiter", aus welchen Gründen auch immer, in bestimmten Stadtbezirken eher wohnen als in anderen, wird das als Segregation negativ bemerkt. Und wenn die Kinder in der sogenannten 2. oder 3. Generation noch kein tadelloses Hochdeutsch sprechen, gilt das schnell als Zeichen selbstgewählter Absonderung und mangelnder Anpassungsbereitschaft.

Die Vorkommnisse um die Vertreibung der Juden aus Spanien zeigen, daß Migration schon vor Jahrhunderten in dieser Region eine Rolle spielte und nicht nur eine aktuelle Erscheinung ist. In Darstellungen zur Migration in Deutschland wird dagegen der Eindruck erweckt, daß dieses Phänomen erst seit wenigen Jahrzehnten von Bedeu-

tung ist. Auch wenn Migration in Literaturanalysen (z. B. Reuter; Dodenhoeft 1988) oder Darstellungen zu einer Interkulturellen Erziehung (z. B. Auernheimer 1990, 36ff.) nicht mehr auf die Wanderungen von Ausländern über die Grenzen der Bundesrepublik Deutschland nach 1960 beschränkt ist und durchaus historische und systematische Erweiterungen des Migrationsverständnisses vorliegen, so werden sie wieder zurückgenommen, wenn Migration im Zusammenhang mit einer Forderung nach Interkultureller Erziehung betrachtet wird. Dann geht es in der Regel doch nur um die durch die Anwerbeverträge beeinflusste Zuwanderung von "Gastarbeitern" nach 1960 und deren Kinder. Diese Sichtweise greift zu kurz, Migration spielte auch vor den Anwerbeverträgen in Deutschland eine Rolle. Deshalb lautet These 1:

Migration ist ein altes Phänomen, das quantitativ und qualitativ von wesentlich größerer Bedeutung ist als heutige Darstellungen zu Voraussetzungen von Erziehung erkennen lassen.

Der zweite Zusammenhang zwischen der Situation im Jahre 1492 in Spanien und der heutigen in der Bundesrepublik Deutschland liegt in dem Umgang mit einer ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt. So gab es auf der iberischen Halbinsel zwischen dem 10. und dem 15. Jahrhundert eine christlich-islamisch-jüdische Geschichte und wurde dort eine große Zahl von Sprachen gesprochen. Heute gilt Spanien ausschließlich als Land mit katholischer Religion. Fragt man, welche Sprache in Spanien gesprochen wird, kommt im Regelfall die Antwort: Spanisch. Die Bundesrepublik Deutschland wird heute als Staat mit einer "bisher relativ homogenen Nationalgesellschaft" (Heckmann 1992, 1) gesehen, in der es durch die Internationalisierung der Arbeitsmärkte und die damit verbundene Arbeitsmigration zu einer ethnischen Pluralisierung von Bevölkerung und Kultur kommt (ebd., 4f.). Kaum jemand stellt in Frage, daß in Deutschland natürlich Deutsch gesprochen wird.

Die Beschreibung Spaniens wie die der BRD ist aber nur auf den ersten Blick richtig, wie am Beispiel der Sprachen gezeigt werden soll. Jede Grammatik, auch Nebrijas kastilische Grammatik von 1492, ist der Versuch, eine Sprache zu normieren. Die kastilische Grammatik stand im Zusammenhang mit den politischen und religiösen Einheitsvorstellungen der Zeit. Da Sprache und Macht wichtige Verbindungen haben, erscheint die Antwort "Spanisch" auf die Frage nach der heutigen Sprache des Landes Spanien als Beleg der erfolgreichen Durchsetzung einer Nationalsprache. Allerdings fiel bei der Olympiade in Barcelona im Sommer 1992 auf, daß von den Veranstaltern kaum eine Gelegenheit ausgelassen wurde, darauf hinzuweisen, Barcelona liege in Katalonien und dort werde katalonisch gesprochen. Ein Blick auf die heutige sprachliche Lage in Spanien (Kremnitz 1991, 26) ergibt folgendes: Offizielle Sprache des Landes ist *Kastilisch*, daneben sind rechtlich abgesichert Katalonisch, Baskisch und Galicisch. Weniger gut juristisch verankert sind Aragonesisch, Asturisch und Romansprachen. Dazu kommen noch die Sprachen der legalen und der illegalen Zuwanderer, deren Zahl in die Hunderttausende geht. Die Durchsetzung der Nationalsprache

Kastilisch war erfolgreich - die Existenz der anderen Sprachen macht aber deutlich, daß es dabei Grenzen gab und gibt.

Obwohl Spanien vor fünf Jahrhunderten eine politische Einheit erreichte und seither die religiöse und sprachliche Vereinheitlichung angestrebt werden, gibt es bis heute keine Einheitssprache für alle und jede Gelegenheit. In der heute mit Deutschland bezeichneten Region wurde die politische Einheit erst in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts vollendet. Im Vergleich zur Entwicklung in Spanien erscheint deshalb die Annahme unrealistisch, in der Bundesrepublik Deutschland gäbe es eine homogene Nationalgesellschaft, deren Einheitlichkeit die verstärkte Arbeitsmigration nach 1960 und ihre Folgen jetzt "bedrohen". Allgemein akzeptiert ist heute in Deutschland Deutsch als Sprache für alle und für jede Gelegenheit. Fraglich ist aber, ob es in diesem Land nicht genauso wie in Spanien eine kulturelle und sprachliche Vielfalt gegeben hat und was aus dieser Heterogenität geworden ist - ist sie in Deutschland vielleicht in viel kürzerer Zeit und gründlicher homogenisiert worden? Daraus wird These 2 abgeleitet:

Sprachliche und kulturelle Vielfalt ist in der Region, die heute das Staatsgebiet der Bundesrepublik Deutschland darstellt, ein historisch altes Phänomen, das mit dem Konstrukt der Ethnizität im Hinblick auf Einheitlichkeit zu fassen versucht wurde. Die verstärkte Internationalisierung stellt dieses Konstrukt wieder in Frage.

Besonders sichtbar wurde die Internationalisierung in jüngerer Zeit durch die grenzüberschreitende Arbeitsmigration nach 1960. Wie reagierten Erziehung und Erziehungswissenschaft in der vermeintlich "homogenen Nationalgesellschaft" auf die Anwesenheit von ausländischen Schülern und Schülerinnen? Folgt man z. B. Nieke (1990), so stand zunächst im Vordergrund,

"den ausländischen Schülern möglichst schnell so viel Deutsch beizubringen, daß sie dem Unterricht überhaupt folgen konnten. *Dies war eine neuartige Aufgabe, der sich die deutsche Schule bisher nicht hatte zu stellen brauchen*" (Nieke 1990, 29, Hervorhebung N. W.).

Entsprechend dieser "neuartigen Aufgabe" bildete sich innerhalb der Erziehungswissenschaft als Spezialisierung auf die neue Zielgruppe eine "Ausländerpädagogik" heraus. Die Einschätzung der Aufgabe als "neuartig" hat Verbreitung gefunden und ist auch heute noch anzutreffen. So bezeichnet etwa Lenzen (1989, 6) in seinem Vorwort zu den "Pädagogischen Grundbegriffen" "Ausländerpädagogik" immer noch als "aktuelle Erscheinung". Diese neue Zielgruppenpädagogik wurde aber schon ab etwa 1980 aus verschiedenen Gründen kritisiert: zum einen, weil Politik nicht durch Pädagogik zu ersetzen sei, zum anderen, weil eine Zielgruppenorientierung zu einer Stigmatisierung der Zielgruppe beitrage (Nieke 1990, 30ff.).

Der Blick der "Ausländerpädagogen und -pädagoginnen" weitete sich in verschiedene Richtungen: auf die internationale Diskussion, auf die rechtlichen und sozialen Be-

nachteiligungen der "Ausländer und Ausländerinnen" sowie den Einbezug von einheimischen *und* ausländischen Kindern beim Versuch, Diskriminierungen abzubauen und Verständigung zu fördern (Auernheimer 1990, 8f.). Die von Nieke vorgeschlagene Phaseneinteilung einer so begründeten Entwicklung von der "Ausländerpädagogik" zur "Interkulturellen Erziehungswissenschaft" unterschlägt viele Kontroversen in diesem Zusammenhang und läßt eine Entwicklungsrichtung als allgemein akzeptiert erscheinen (ebd.). "Ausländerpädagogik" begann schon in den 1970er Jahren, sich an den Hochschulen zu institutionalisieren, und entsprechende, wenn auch kleine Studienanteile wurden für viele Lehramtsstudenten und -studentinnen zur Pflicht (ebd., 11ff.). Vor allem Vertreter und Vertreterinnen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft forderten aber ab Beginn der 1980er Jahre etwas anderes: einen "Perspektivenwechsel", der "Ausländerpädagogik" nicht als einfache "Subdisziplin" der Erziehungswissenschaft verstanden wissen wollte (Krüger-Potratz 1983); z. B. sollten die Auswirkungen internationaler Wanderungen und der "multikulturellen Gesellschaft" der Bundesrepublik Deutschland als Grundlagen für interkulturelle Erziehungskonzepte untersucht werden (ebd., 177; Krüger-Potratz 1987).

Legt man diesen Perspektivenwechsel zugrunde, so *können* daraus Fragen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft entstehen. "Ausländerpädagogik" ist dann nicht länger eine "Konjunkturdisziplin" (Krüger-Potratz 1989, 224), die mit der Rückwanderung oder Eingliederung der Arbeitsmigranten und -migrantinnen über kurz oder lang wieder verschwindet, weil sie ihre Zielgruppe verliert. Vielmehr kann sich z. B. die Frage ergeben, wie Erziehung und Erziehungswissenschaft mit dem Verhältnis Minderheit-Mehrheit umgehen bzw. umgegangen sind oder welchen Beitrag sie zu einer nationalen, sozialen oder kulturellen Homogenisierung leisten bzw. geleistet haben (ebd., 224ff.; Krüger-Potratz 1993). Auf jeden Fall richtet sich der Blick nicht mehr nur auf eine abgegrenzte Zielgruppe, sondern auf das Gesamtsystem. Aus solchen Überlegungen erwuchs auch der Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Förderung eines Schwerpunktprogramms, mit dem untersucht werden soll,

"welche Anforderungen durch die internationale Arbeitsmigration an das Bildungswesen gestellt sind, wie das Bildungswesen bisher auf diese Anforderungen reagiert hat und welche künftigen Entwicklungen möglich und erforderlich sind" (Neumann 1989, 4).

Wenn die Thesen 1 und 2 richtig sind, haben Migration und Ethnizität seit langer Zeit eine Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklungen und so auch für Erziehung. Erziehungswissenschaft begann aber erst in den 1970er Jahren, durch eine "Ausländerpädagogik" auf Migration und Ethnizität zu reagieren. Die Herausbildung einer Spezialdisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft, ob sie nun "Ausländerpädagogik" oder "Interkulturelle Erziehungswissenschaft" heißt, legt die Vermutung nahe, daß diese Spezialdisziplin Problemfelder aufgreift, die in der Erziehungswissenschaft nicht

oder so nicht berücksichtigt wurden und werden. Die Herausbildung einer Spezialdisziplin und die Einschätzung "neuartige Aufgabe" führen zu These 3:

Pädagogische Theorien haben Migration und Ethnizität als wichtige Bestandteile von Gemeinschaft und Gesellschaft und damit als Voraussetzung für pädagogisches Handeln vor 1970 aus ihrer Theoriebildung verdrängt.

Mit Verdrängung ist hier kein psychoanalytischer Mechanismus gemeint; vielmehr gehe ich davon aus, daß Migration und Ethnizität, insbesondere sprachliche, kulturelle und ethnische Vielfalt, auch vor 1970 existierten und den erziehungswissenschaftlichen Theoretikern bekannt waren, sie diese aber nicht in der beobachtbaren Form in ihre Theorien aufnahmen. Die Verdrängung geht allerdings über ein reines Vergessen hinaus.

Ist Interkulturelle Erziehung nur eine aktuelle Erscheinung oder ein notwendiger Grundgedanke erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Theorien und erzieherischen Handelns? Migration und Ethnizität sind Grundphänomene nicht nur Interkultureller Erziehung. Wenn ethnische, sprachliche und kulturelle Pluralität als historisches Phänomen ein notwendiger Grundgedanke ist, muß jede erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Theoriebildung ethnische, sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt aufnehmen bzw. aufgenommen haben. Deshalb sollen pädagogische Theorien aus der "vor-interkulturellen" Zeit, also vor der Herausbildung einer Spezialdisziplin, daraufhin befragt werden, in welcher Form sie Migration und Ethnizität berücksichtigt haben. Damit sollen bisher wenig oder unhinterfragte Prämissen pädagogischer Theorien aufgezeigt und den sich aus diesen Prämissen ergebenden Folgen für die Konstruktion dieser Theorien nachgespürt werden.

Fragen einer Interkulturellen Erziehungswissenschaft sind in dieser Form noch nicht an eine Allgemeine Erziehungswissenschaft gestellt worden. Krüger-Potratz (1993) untersucht u. a. Texte zur Darstellung der "Geschichte der Erziehung" im Hinblick auf die Berücksichtigung von Minderheiten und kommt zu der These, daß die Historische Erziehungswissenschaft die "Mehrheitsperspektive" der Allgemeinen Erziehungswissenschaft tradiert hat. Die in einer Selbstverständnisdebatte der Interkulturellen Erziehungswissenschaft beklagte Ahistorizität kann nach ihrer Ansicht deshalb auch nicht durch eine eigene Minderheiten-Geschichtsschreibung gelöst werden, vielmehr geht es für sie um die Neuschreibung einer allgemeinen Geschichte von Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung der Minderheitenperspektive. Das Ergebnis wäre für sie die Geschichte der Auseinandersetzungen um Herstellung und Sicherung kultureller Hegemonie und damit politischer Macht.

Spätestens seit 1989 sieht Brumlik (1992) die Erziehungswissenschaft vor die Frage des Umgangs mit "Einwanderung und der erstaunlichen Wiederbelebung nationalstaatlichen Denkens" (1992, 45) gestellt. Das Dilemma einer politischen Bildung "in einer Einwanderungsgesellschaft und einer veränderten Welt" (ebd., 47) liegt für ihn

in der stärkeren Gewichtung universalistischer Motive, wie etwa der Menschenrechte, bei gleichzeitiger Zunahme der Kräfte nationaler Selbstbehauptung. Ein exaktes Abbild davon sieht Brumlik schon in Fichtes Vorstellungen einer Nationalerziehung. In der weiteren Analyse versteht er das Problem als eine Frage der Entwicklung des moralischen Bewußtseins und damit der richtigen Vermittlung einer "weltbürgerlichen Bildung" (ebd., 56). Brumliks Darstellung beschreibt, trotz seines historischen Rückgriffs, die derzeitige Problemlage der Erziehungswissenschaft als eine neue Situation. Er geht nicht von einer Kontinuität von "Einwanderung" und "nationalstaatlichem Denken" aus.

Durch diese Einschränkungen kann er nicht zu den Fragen durchdringen, mit denen sich Peukert (1992) konfrontiert: Welche Anforderungen stellt eine moderne Gesellschaft an die Erziehungswissenschaft? Welche Rolle hat Erziehungswissenschaft im Modernisierungsprozeß gespielt bzw. spielt sie noch? Die Modernisierung hat inzwischen einen Stand erreicht, in dem das moderne Handeln sich letztlich selbst bedroht, weil es die eigenen Grundlagen zerstört. Deshalb ist "die Modernisierung also selbst zu modernisieren" (Peukert 1992, 116). Peukert fordert eine interdisziplinäre Erziehungswissenschaft, die Lern- und Bildungsprozesse auf methodisch kontrollierte Weise reflektiert und kommunikative Verhältnisse schafft und institutionalisiert, die in einer durch "Differenzverhältnisse" bestimmten Welt selbstdestruktive Tendenzen wahrnimmt und überwindet (ebd., 123). Er geht davon aus, daß gesellschaftliche Modernisierungsschübe immer zugleich Reformphasen von Erziehung und Erziehungswissenschaft waren. Z. B. sieht Peukert in den klassischen pädagogischen Theorien von Rousseau bis Herbart eine Antwort auf "die sich beschleunigende Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft" (ebd., 118). Die Reformpädagogik der ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts ist für ihn eine Reaktion auf einen Modernisierungsschub in Form von zunehmender "Industrialisierung, Urbanisierung und Konzentration staatlicher und wirtschaftlicher Macht bei gleichzeitiger rascher Bevölkerungszunahme" (ebd., 119f.). Peukert warnt aber vor einer "einlinigen Rekonstruktion" und fordert ein "Denken der Differenz" (ebd., 118). So sieht er z. B. als kennzeichnend für Humboldt und Schleiermacher an, daß sie sich um die "Anerkennung der Andersheit des anderen im Vorgang der Verständigung ... nicht nur zwischen Individuen, sondern ebenso zwischen verschiedenen Kulturen" (ebd., 119) bemühen. Allerdings verfolgt Peukert diesen Gedanken nicht weiter und untersucht nicht, wie weit etwa Humboldt und Schleiermacher dem von ihm genannten Kennzeichen in ihren theoretischen Konzeptionen gerecht werden. Eine entsprechende Analyse pädagogischer Theorien steht noch aus.

Klärung und Überprüfung der drei Thesen erfolgen unter der Annahme, daß vor rund 500 Jahren eine Vorstellung von "Modernität" bestimmend wurde, die gesellschaftliche Homogenität als Ziel und als Norm postulierte. Ich gehe der Frage nach, welche Folgen diese Homogenitätsforderung und -vorstellung für die Theoriebildung in der

Erziehungswissenschaft hatten und haben. Mein Erkenntnisinteresse ist die Frage, ob die allgemeine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung mit der Entwicklung von Subdisziplinen (Sozialpädagogik für die "sozial Schwachen", Sonderpädagogik für Behinderte und Ausländerpädagogik für ausländische Kinder) ihren Anspruch auf Gültigkeit als "Normalpädagogik" systematisch verfehlen muß.

Erziehungswissenschaft kann als Wissenschaft für die Praxis im wesentlichen nur versuchen, die "Realität" zu begreifen und Konstruktionen zur "Erklärung" anzubieten. In diesem Sinne kann sie sich bemühen, die Praxis über sich selbst aufzuklären und ihr Denkangebote zur gedanklichen Durchdringung eigenen Handelns zu machen. Wenn in dieser Untersuchung eine theoretische Auseinandersetzung mit Theorien gesucht wird, scheinen der Praxisbezug und die praktische Relevanz weit entfernt. Solange pädagogischen Theorien ein Einfluß auf Strukturen, auf Politik und letztlich auf pädagogisches Handeln zugebilligt oder zugetraut wird, bleibt es wichtig, auch über die Theorien selbst, hier über einige unhinterfragte Prämissen, aufzuklären. Aus zwei Gründen werden hier ausschließlich "Klassiker" der Pädagogik untersucht. Zum einen werden die Texte dieser Pädagogen auch heute noch vielfach im Studium verwendet, so daß die Prämissen dieser Texte immer noch transportiert werden. Zum anderen haben diese "Klassiker" und die wissenschaftstheoretische Richtung, für die sie im wesentlichen stehen, die pädagogische Wissenschaft bis etwa 1970 weitgehend beherrscht, so daß mit ihrer Analyse der historisch bedeutendste Teil pädagogischer Theorien erfaßt wird.

Wenn auch in dem vorangestellten Motto von Heydorn das Wort "Mühsal" als Beschreibung für die Einholung der ganzen Geschichte auftaucht, soll mit dem Motto weniger ein Bedauern über die mit dem historischen Durchgang verbundene Mühe ausgedrückt, sondern vielmehr eine programmatische Aussage über die dieser Arbeit zugrundeliegende Herangehensweise gemacht werden. Die *ganze* Geschichte einzuholen, wie Heydorn es fordert, kann hier nicht geleistet werden. In den nächsten Kapiteln folgt ein dreimaliger Durchgang durch *Teile* der Geschichte. Wenn für Migration, Ethnizität und pädagogische Theorien jeweils neu angesetzt wird, kann diese Trennung nur analytisch sein. Vielmehr gehe ich einerseits davon aus, daß die Bereiche in einen komplexen historischen Prozeß eingebunden sind. Dieser Prozeß wird in der Regel als "Modernisierung" bezeichnet. Mit dem Begriff erscheint die Entwicklung in eine bestimmte, festgelegte Richtung zu zielen. Eine solche Ansicht wird hier damit aber nicht verbunden. Andererseits beeinflussen sich alle drei Bereiche im Rahmen dieses Prozesses auch gegenseitig. Solchen Abhängigkeiten kann hier aber nicht systematisch, sondern nur im Einzelfall nachgegangen werden.

Im folgenden Kapitel wird, vom heutigen Verständnis ausgehend, zunächst eine Definition von Migration vorgenommen. Daran anschließend werden Umfang und Entwicklung der so verstandenen Migration, so weit es möglich ist, vorgestellt. Einem ersten Verständnis von Migration als beobachtbarem Verhalten entsprechend, werden

dabei Verfahren der deskriptiven Statistik (siehe Kriz 1978, 38ff.) unter Rückgriff auf amtliche Daten angewendet. Weiter werden die Funktionen dargestellt, die Migration für die beteiligten Individuen und Gesellschaften hat. Dies soll durch eine Analyse von Primär- und Sekundärliteratur über Ursachen und Folgen von Migration geleistet werden. Den Abschluß des Kapitels bilden Überlegungen zur zukünftigen Entwicklung von Migration. Denn nur wenn Migration auch weiterhin eine Rolle spielt, darf ihr ein so hoher Stellenwert als Grundvoraussetzung für die Forderung nach Interkultureller Erziehung eingeräumt werden. Andernfalls hätte Migration nur in einer historischen Analyse eine Bedeutung.

Im dritten Kapitel kommt vor allem die von Heydorn so benannte "Anstrengung des Begriffs" zum Tragen. Die Begriffe Ethnizität, Ethnie, Volk und Nation werden in ihrer Entwicklung und ihrem Bedeutungsgehalt nachgezeichnet und mögliche Erklärungsansätze für die Entstehung und Verbreitung von Ethnizität vorgestellt. Hierbei kann ausschließlich auf Sekundärliteratur zurückgegriffen werden. Vor diesem Hintergrund wird anschließend am Beispiel der Entwicklung dessen, was heute mit "deutsch" bezeichnet wird, die Entstehung von ethnischer Homogenität bzw. von Homogenitätsvorstellungen erläutert. Auch dieses Kapitel schließt aus den gleichen Gründen wie Kapitel 2 mit Überlegungen zur zukünftigen Bedeutung von Ethnizität.

Im vierten Kapitel werden die pädagogischen Theorien einiger "Vordenker" daraufhin befragt, in welcher Form sie Migration und Ethnizität berücksichtigt haben. Da sowohl die Begriffe als auch die Fragestellung durch die heutige Sichtweise geprägt sind, muß nach Indizien gesucht werden, die auf Vorstellungen hinweisen, die diesbezüglich in die Theorien eingeflossen sind. Dabei wird zum einen hermeneutisch vorgegangen (siehe z. B. Merckens 1989, 628f.), indem die heute erreichbaren Ausgaben bzw. Übersetzungen der Texte der einzelnen Theorien befragt werden. Zum anderen wird in gewisser Weise "historisch-kritisch" gearbeitet, indem die Lebenswege der Theoretiker nachgezeichnet, zum Teil nichtpädagogische Texte von ihnen herangezogen und die in die Theorien eingeflossenen Vorstellungen mit anderen Darstellungen zur "Realität" in der fraglichen Zeit konfrontiert werden.

Im abschließenden Kapitel folgt eine Zusammenfassung des Gangs durch Abschnitte der pädagogischen Theoriegeschichte. In einem Ausblick geht es um die Berücksichtigung von Migration und Ethnizität in neueren pädagogischen Theorien und um die Frage, welche Bedeutung entsprechende Prämissen der pädagogischen Theorien für den Umgang von Mehrheit und Minderheiten haben.

2 Dimensionen von Migration

"Man übertreibt sicher nicht, wenn man behauptet, die Geschichte der Menschheit sei auch eine Geschichte der Wanderungen" (Hoffmann-Nowotny 1988, 21).

Inzwischen gibt es einige Darstellungen zu Migration in Deutschland (z. B. Burgdörfer 1930, Schwarz 1969, Köllmann 1976, Bade 1983, Herbert 1986, Woydt 1987, Tichy 1990, Bade 1992), aber eine allgemeine Migrationsgeschichte des Landes existiert bis heute nicht. Eine wachsende Zustimmung zu der oben zitierten Aussage bedeutet nicht, daß sie eine allgemein akzeptierte Meinung ist. In diesem Kapitel soll deshalb die These 1, daß Migration verkürzt und ohne ausreichendes historisches Verständnis gesehen wird, überprüft werden. Dazu wird die heute vorherrschende Ansicht über Migration an einem Beispiel verdeutlicht und anschließend mit den Annahmen zu Migration eines Vertreters der Interkulturellen Erziehung verglichen. Dem wird ein aus den Anforderungen der Erziehungswissenschaft abgeleitetes Verständnis von Migration gegenübergestellt. Von diesem Verständnis ausgehend sollen quantitative Aussagen zur historischen und aktuellen Situation der Migration mit denen verglichen werden, die dem heute vorherrschenden Verständnis von Migration entsprechen. Anschließend werden einige Ursachen und Folgen von Migration dargestellt, um abschließend Aussagen zur künftigen Entwicklung und damit über ihre Bedeutung für Erziehung machen zu können.

Zu beachten ist, daß hier keine migrationssoziologische Arbeit vorgelegt wird und darum auf Aussagen über die Entwicklung der Migrationsforschung und auf die Darstellung von Migrationstheorien und ihre analytischen Möglichkeiten verzichtet wird (siehe dazu Hansen; Wenning 1991, Kapitel 3). Vielmehr geht es darum, Migration als eine Grundvoraussetzung der Situation, die heute u. a. eine Forderung nach Interkultureller Erziehung laut werden läßt, in ihren verschiedenen Dimensionen zu erhellen.

2.1 Verständnis und Umfang von Migration

Das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung hat 1992 in seiner Reihe "Sozialpolitische Umschau" unter der Überschrift "Bevölkerungsbewegungen in Deutschland" eine Darstellung von "Wanderungen über die deutschen Grenzen" zwischen 1820 und 1990 veröffentlicht (Nr. 76/1992 vom 17.02.1992). Auch wenn das Presse- und Informationsamt darauf hinweist, daß es sich bei den Veröffentlichungen dieser Reihe nicht um amtliche Stellungnahmen der Bundesregierung handelt, so verleiht diese Verbreitung der vertretenen Meinung zumindest einen halbamtlichen Charakter. Da die hier aufgezeigte Position auch in vielen anderen Publikationen

deutlich wird, soll die "Sozialpolitische Umschau" stellvertretend herangezogen werden.

Die Darstellung besteht aus einer Graphik mit dem Titel "Vom Fluchtland zum Zufluchtsland" und einem zugehörigen Text mit der Überschrift "Bevölkerungsbewegungen in Deutschland". Die Graphik will die "Wanderungen über die deutschen Grenzen - Deutscher Bund, Deutsches Reich, Gesamtdeutschland" wiedergeben. Jeweils für ein Jahrzehnt werden, beginnend ab 1820, Zahlenangaben in der Form eines Balkendiagramms über die Auswanderungen bzw. Zuwanderungen dargestellt. Die Aufmachung und die damit verbundene Aussage sind eindeutig: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts nahmen die Auswanderungszahlen bis zur Mitte des Jahrhunderts stetig zu und blieben dann auf hohem Niveau. Dabei hatten sie von 1850 bis 1859 und von 1881 bis 1890 zwei Spitzen, die als 1. und 2. Auswanderungswelle bezeichnet werden. Nach 1890 nahmen die Zahlen stark ab und kehrten sich von 1931 bis 1938 in eine Zuwanderung um. Später stiegen die Zuwanderungszahlen an und erreichten eine kleine Spitze von 1961 bis 1970, die als "Zustrom von 'Gastarbeitern'" gekennzeichnet wird, und weisen von 1981 bis 1990 ihren höchsten Wert auf, der den Titel "Zustrom von Aussiedlern und Asylbewerbern" trägt. Auffällig sind zwei Lücken: Die eine umfaßt den Zeitraum der Jahre 1910 bis 1921 und ist mit "Erster Weltkrieg" benannt, die andere den von 1938 bis 1951, sie trägt die Bezeichnung "Zweiter Weltkrieg". Diese Auslassungen erwecken den Eindruck, in dieser Zeit habe es keine Wanderungen gegeben.

Im beigefügten Text wird zumindest die zweite Lücke etwas relativiert:

Der Wanderungsgewinn der 1930er Jahre "... setzte sich nach dem verlorenen zweiten Weltkrieg in Gesamtdeutschland (frühere Bundesrepublik und ehemalige DDR zusammengerechnet) fort. Aus den verlorenen Ostgebieten des Reiches wurden die meisten Deutschen vertrieben oder sie flüchteten aus Siedlungsgebieten östlich der Oder-Neiße-Grenze in das deutsche Rumpfggebiet. Damit wurde Deutschland natürlich noch nicht zu einem echten Einwanderungsland" (Sozialpolitische Umschau 76/1992).

Dennoch wird diese Zuwanderung nicht weiter berücksichtigt. Zwei Sätze später heißt es, daß der stärkste Wanderungsgewinn im Jahrzehnt zwischen 1981 und 1990 zu verzeichnen war und er noch nie zuvor so hoch gewesen sei (Sozialpolitische Umschau 76/1992).

Aus dem Bereich der Interkulturellen Erziehungswissenschaft soll die Position Georg Auernheimers (1990) herangezogen werden, weil diese Veröffentlichung Verbreitung gefunden hat und als eine erste Übersichtsdarstellung angesehen werden kann. Die dort vertretene Position zu den berücksichtigten Wanderungen ist im Vergleich zu anderen Schriften relativ umfassend.

Auernheimer ist der Ansicht, die westdeutsche Gesellschaft habe sich in den letzten Jahrzehnten in eine multikulturelle Gesellschaft verwandelt. Zu den Ursachen dieser

Entwicklung zählt er die Arbeitsmigration seit den Anfängen der Industrialisierung, die Flüchtlinge und Asylbewerber sowie die Aussiedler. Arbeitsmigration umfaßt für Auernheimer auch die Wanderarbeiter im 19. Jahrhundert. Die historische Dimension wird ebenfalls durch die Auswanderung berücksichtigt. In zwei knappen Sätzen weist er außerdem auf die Veränderung von der Land-Stadt-Wanderung über die Wanderung von agrarischen in industrielle Gebiete bis zur internationalen Wanderung im Zuge des Übergangs zur kapitalistischen Produktionsweise, z. B. in Deutschland des 19. Jahrhunderts, hin. Für die Flüchtlinge stellt Auernheimer dar, daß nur ein geringer Teil der "Weltflüchtlingspopulation" in die Länder der Europäischen Gemeinschaft bzw. in die Bundesrepublik Deutschland kommt. Auf die Zahlen der Asylbewerber geht er nur für die 1980er Jahre ein. Für die Aussiedler gilt das gleiche, "DDR-Zuwanderer" schließt er ganz aus seiner Betrachtung aus (Auernheimer 1990, 36 - 64).

Zwischen der halbamtlichen Darstellung und dem Bild, das Auernheimer zeichnet, bestehen nur kleine Unterschiede. Die Differenzierungen von Auernheimer können weitgehend vernachlässigt werden, weil er selbst im folgenden, zumindest hinsichtlich seiner Migrationsvorstellungen, fast ausschließlich von den Wanderungen der Ausländer ausgeht. Unter Migration wird in beiden Darstellungen das Überschreiten von Staatsgrenzen verstanden, um seinen Wohnsitz von einem Staat in einen anderen zu verlegen. Im letzten Jahrhundert haben dies nach dem vorherrschenden Verständnis vorwiegend Deutsche getan, indem sie ausgewandert sind. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß es staatsrechtlich ein solches Deutschland erst seit 1871 gegeben hat und daß der Raum, den es dann umfaßte, aus heutiger Sicht auch für die Zeit vorher häufig als politisch, mindestens aber als ethnisch einheitlich gedacht wird. Diese Sichtweise spiegelt sich z. B. darin wider, daß auch für die Zeit vor 1871 Auswanderer als "Deutsche" bezeichnet werden, was rechtlich gesehen falsch ist. Seit 1955 sind nach dem vorherrschenden Verständnis Migranten zunächst Ausländer, die als Gastarbeiter und später als Asylbewerber ins Land kommen, sowie in den letzten Jahren zunehmend Aussiedler. Deshalb kann man beide Positionen zu Migration in Deutschland bzw. der Bundesrepublik Deutschland am besten mit einem Buchtitel kennzeichnen: "Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland" (Bade 1983).

Mag ein solches Verständnis für eine rein politisch-rechtliche Betrachtung der Wanderungssituation noch adäquat sein, so wird es im Zusammenhang mit institutionalisierter Erziehung schnell fraglich. Das Überschreiten einer Staatsgrenze ist ein Rechtsakt, der für die beteiligten Personen sehr große oder kleine, möglicherweise sogar keine beobachtbaren Folgen haben kann. Für Erziehung ist es aber relativ unerheblich, welche Rechtsakte die beteiligten Personen im Zusammenhang mit einer Migration vollzogen haben, wichtig ist vielmehr, welche Bedingungen den Erziehungsprozeß beeinflussen. Für die Berücksichtigung von Migration heißt das, zu beachten, welche Folgen eine Migration für die Personen hatte. Damit ist der aus-

schließliche Bezug auf den Rechtsakt des Überschreitens einer Staatsgrenze untauglich; eine andere Definition von Migration ist erforderlich, die am individuellen Erleben anknüpft. Dafür ist zunächst der Begriff der Migration zu klären.

Migration ist eine Form der Mobilität. Diese umfaßt ihrerseits drei verschiedene Bedeutungen: die Bereitschaft zum Ortswechsel, die Fähigkeit zum Ortswechsel und den tatsächlich vollzogenen Ortswechsel. Findet dieser Ortswechsel in einem sozialen System, z. B. einem Unternehmen, statt, spricht man von sozialer Mobilität. Handelt es sich um einen räumlichen Ortswechsel, z. B. einen Umzug innerhalb einer Stadt, ist es ein Fall von räumlicher Mobilität. Mit Rücksicht auf diese Bedeutungsvielfalt ist es hier besser, von Migration und nicht von Mobilität zu sprechen. Der Ausdruck "Wanderung" ist aufgrund seiner häufigen Verwendung in verschiedensten Zusammenhängen zur Kennzeichnung ebenfalls nicht geeignet. So listet Albrecht (1972, 22f.) zehn unterschiedliche Bedeutungen auf. Wenn Wanderung in dieser Untersuchung trotzdem manchmal verwendet wird, dann nur als Synonym für Migration.

Folgendes Verständnis von Migration wird zugrundegelegt:

Eine Migration ist eine längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, bei der der bisherige soziale Aktionsraum verlassen wird.

Dieses Verständnis ist vergleichbar mit dem Gebrauch des Begriffes "migration" in der englischsprachigen Literatur (Franz 1984, 31) und entspricht neueren Forderungen nach einer "sozialhistorischen Migrationsforschung" (z. B. Bade 1989 405ff.). Einige Begriffe dieser Definition müssen erläutert werden.

Eine längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes schließt einen nur kurzfristigen Wechsel an einen anderen Ort, wie er z. B. im Rahmen eines Urlaubs stattfindet, aus. Damit ergibt sich als weiteres Problem, welche Aufenthaltsdauer dann als Migration gelten soll. In der neueren Literatur wird die Frage der zeitlichen Abgrenzung dahingehend beantwortet, die Betrachtung der Dauer des Aufenthalts am Zielort ganz auszuschließen, so daß der gesamte Tourismus als Migrationsbewegung zählt. Im Zusammenhang mit organisierter schulischer Erziehung wird ein so weitgehendes Verständnis hier ausgeschlossen, denn zum einen findet normalerweise im Urlaub ein solcher Unterricht nicht statt. Untersuchungen über die Wirkungen des Erlebens von Urlaub sind noch nicht weit gediehen, und zum anderen begreifen die beteiligten Personen die Urlaubssituation immer als Sonder- und Ausnahmezustand, der im Selbstverständnis nur begrenzt Einfluß auf den sonstigen Arbeits- und Lernalltag hat. Deshalb heißt längerfristig hier, daß am Zielort eine neue "Alltagssituation" entsteht, ohne damit eine Aussage über die Zeitdauer machen zu können. Trotzdem kann ein solcher Aufenthalt von vornherein befristet sein, z. B. für ein Studium im Ausland, bei dem klar ist, daß nach dem Abschluß eine Rückkehr ins Herkunftsland erfolgen soll oder im Rahmen eines Entwicklungsprojektes, bei einer diplomatischen Vertretung oder bei der Beschäftigung in der Auslandsfiliale eines

Unternehmens. "Verlagerung des Lebensschwerpunktes" erinnert an Formulierungen in den Meldegesetzen. Tatsächlich ist ein ähnliches Verständnis gemeint. Es geht hier aber nicht darum, ob jemand noch eine Wohnung am alten Standort hat und dort gemeldet ist oder nicht, sondern um die Frage, wo jemand für eine gewisse Zeit "lebt".

Damit hängt auch das Kriterium "sozialer Aktionsraum" in der Definition zusammen. Unter dem sozialen Aktionsraum wird der Aktivitätsbereich des Individuums verstanden. Das sind die Wege und die Orte, die bei den verschiedensten Aktivitäten normalerweise benutzt werden. Dazu gehören auch die Sozialkontakte mit den Menschen, die ein ähnliches Raumverhalten haben, z. B. am gleichen Ort arbeiten, einkaufen oder ihre Freizeit verbringen. Dieses soziale Umfeld ist für jeden Menschen anders zusammengesetzt. Es erlaubt ihm, wie allen anderen dabei beteiligten Personen, sich mit einer gewissen Sicherheit und ohne große Anstrengung in diesem Kreis zu bewegen, weil bestimmte, bekannte Handlungsmuster gelten. Wird dieser soziale Aktionsraum verlassen, müssen neue Wege erkundet, neue Kontakte zu anderen Menschen aufgebaut und neue Handlungsmuster gelernt werden. Dieser Anpassungsprozeß ist unabhängig davon, ob eine Staatsgrenze überschritten wird oder nicht. Forderungen nach einer derartigen Abgrenzung von Migrationen wurden schon in den 1950er Jahren erhoben (Horstmann 1976, 115f.).

Ein Verlassen des bisherigen sozialen Aktionsraumes erfordert eine Wanderung über eine "größere Distanz". Diese Distanz kann nicht in einer bestimmten Zahl von Metern oder Kilometern angegeben werden. Vielmehr muß sie für jede Migration einzeln überprüft werden. Geht jemand z. B. für die Entwicklungshilfe in einen anderen Kontinent, ist die Distanz sicher groß genug, um von einer Migration zu sprechen. Wie ist es aber bei einem Umzug aus einer ländlichen Region in eine Großstadt oder bei einem Umzug aus einem eher dörflich strukturierten Vorort in das Zentrum einer Großstadt oder umgekehrt? Ohne genauer darauf einzugehen wird schon deutlich: Das Überschreiten einer Staatsgrenze kann nicht das einzige oder entscheidende Kriterium zur Kennzeichnung eines Wechsels des sozialen Aktionsraumes, also einer Migration, sein.

Ein Verständnis von Migration im Rahmen der oben gegebenen Definition hat mehrere Konsequenzen:

- Der Ansatzpunkt "individuelles Erleben" stellt eine besondere Anforderung an die Daten über den Migrationsumfang in einem Raum.
- Amtliche Daten, die diesen Anforderungen entsprechen, existieren bislang nicht.
- Der Unterschied zwischen einer Migration, bei der eine Staatsgrenze überschritten wird und einer Migration ohne Grenzübertritt ist gradueller, nicht prinzipieller Natur. Deshalb erfolgt eine Migration nicht nur bei einem Über-

- schreiten von Staatsgrenzen, sondern kann auch innerhalb von Staaten vollzogen werden.
- Auswanderung und Einwanderung sind keine tauglichen Begriffe, um die gesamte Migration zu erfassen. Sie sind zu undifferenziert und setzen falsche Akzente.
 - Migrationen vollziehen nicht nur "Ausländer", auch "Inländer" sind daran beteiligt.
 - Zwischen verschiedenen Migrantengruppen wie z. B. Arbeitsmigranten, Aussiedlern und Flüchtlingen besteht hinsichtlich des Kriteriums Wechsel des sozialen Aktionsraumes, also des Migrationserlebnisses, kein prinzipieller Unterschied.
 - Bei einem solchen Verständnis von Migration ist der Umfang der Wanderungen wesentlich größer als bisher angenommen. Viele Bewegungen, die bisher andere Etiketten bekamen, müssen dazugerechnet werden.
 - Um einen Hinweis auf den Wanderungsumfang zu bekommen, muß auf die vorliegenden Daten zu den Wanderungen über die Grenzen des Staates, die Grenzen der (Bundes-)Länder und die Wanderungen in eine andere Gemeinde zurückgegriffen werden, weil keine anderen Daten vorliegen.

Nachfolgend soll ein Vergleich zwischen der "offiziellen" Migration, die mit der Kennzeichnung "Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland" versehen wurde, und einigen Überlegungen zur tatsächlichen Migration in Deutschland bzw. der Bundesrepublik Deutschland seit 1820 erfolgen, um so die quantitative Dimension von Migration zu beleuchten. Auf eine umfassende Darstellung zur Entwicklung der Migration wird dabei verzichtet (siehe dazu Hansen; Wenning 1991).

Das erste Problem, das sich in diesem Zusammenhang ergibt, ist das Fehlen umfassender statistischer Angaben. Es fehlen nicht nur Daten, die dem hier verwendeten Verständnis von Migration entsprechen, die offiziellen Angaben sind zusätzlich äußerst lückenhaft. Erst seit 1950 wurden statistische Instrumente zur Erfassung eines Großteils der erforderlichen Wanderungsdaten eingeführt. Aber auch damit sind noch nicht alle Probleme gelöst, die in unterschiedlichem Umfang für den gesamten Zeitraum der Betrachtung bestanden. Ein Problem ist, daß sich die Grenzen des Staates bzw. der Länder häufig verschoben haben. Auf dem Gebiet des späteren Deutschen Reiches gab es im 19. Jahrhundert eine große Zahl von Einzelstaaten, die sich bis zur Errichtung des Norddeutschen Bundes 1867 bzw. des Deutschen Reiches 1871 gegenseitig als Ausland betrachteten. Ließe sich dieses Problem theoretisch noch lösen, so sind die Grenzverschiebungen, die es nach dem Ersten Weltkrieg, zwischen den Weltkriegen, während des Zweiten Weltkrieges und danach gegeben hat, statistisch kaum noch zu bewältigen. Allein das Saarland hat in dieser Zeit seine staatsrechtliche Zugehörigkeit mehrfach gewechselt. Nach den Staatsgründungen BRD und DDR sind besondere Probleme hinsichtlich der Abgrenzung von In- und Ausland produziert

worden, bei denen z. B. eine Wanderung von Berlin nach Hamburg mal eine Binnenwanderung und mal eine Außenwanderung sein konnte. Hierbei wurde Westberlin nicht nur seitens der DDR, sondern auch seitens der BRD zeitweise als Ausland angesehen. Wenn diese Schwierigkeiten beachtet werden, sind vergleichende Statistiken über einen längeren Zeitraum nur mit größter Vorsicht zu betrachten.

Weiter ist zu berücksichtigen, daß ein Meldewesen im heutigen Sinne, das die Grundlage der derzeitigen Wanderungsstatistik ist, im letzten Jahrhundert noch gar nicht existierte und auch der statistische Apparat, ja der gesamte staatliche Apparat, nicht so weit ausgebaut waren, daß eine komplette Erfassung der Wanderungen möglich gewesen wäre. So beruht beispielsweise ein Großteil der heute oft zitierten Auswanderungszahlen des 19. Jahrhunderts auf Passagierzahlen der Zwischendecks von Auswanderungsschiffen, die die beiden Auswanderungshäfen Bremen und Hamburg verließen. Dabei wurde zum einen lange Zeit nicht nach Staatsangehörigkeit unterschieden und wurden zum anderen die Auswanderungen über ausländische Häfen gar nicht berücksichtigt. So erklärt sich auch, daß die z. B. in den USA als dem wichtigsten überseeischen Einwanderungsland registrierten Einwandererzahlen von Deutschen höher waren als die Angaben über Auswanderer aus den deutschen Ländern (Hansen; Wenning 1991, Kapitel 4.1, 4.2).

Insgesamt sind im 19. Jahrhundert mit einiger Sicherheit mehr als fünf Millionen Personen aus den deutschen Ländern bzw. dem Deutschen Reich nach Übersee ausgewandert. Neben der oft beschriebenen Auswanderung nach Übersee muß es aber auch Wanderungen in andere europäische Länder gegeben haben, obwohl keinerlei amtliche statistische Angaben über solche Wanderungen vorliegen. Ein Beleg dafür ist die deutsche Kolonie in Paris, die in der Mitte des letzten Jahrhunderts auf über 100.000 Personen geschätzt wurde (Bade 1985a, 30ff.). Die Zahl der registrierten Deutschen in europäischen Ländern soll 1910 bei rund 850.000 gelegen haben, wovon ein Viertel in der Schweiz gezählt wurde und dort knapp fünf Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachte (Burgdörfer 1930, 545). So gesehen sind die statistisch erfaßten Auswanderungszahlen, die die Grundlage für die offizielle Kennzeichnung Deutschlands im 19. Jahrhundert als Auswanderungsland geben, noch zu niedrig. Dieses Ergebnis unterstützt, für sich betrachtet, die halbamtliche Version der Migrationsentwicklung.

Gleichzeitig hat es Einwanderungen in die deutschen Länder bzw. das Deutsche Reich gegeben, die in der offiziellen Darstellung gar nicht existieren. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kann man nicht zwischen Einwanderung in das spätere Deutsche Reich bzw. Binnenwanderung innerhalb der entsprechenden Regionen unterscheiden, weil sich, wie erwähnt, die verschiedenen deutschen Staaten gegenseitig als Ausland betrachteten. Außerdem sind direkte statistische Angaben über Einwanderungen in dieser Zeit nicht vorhanden. Zwar wurden in Preußen und anderen Ländern zunächst alle drei und ab 1875 alle fünf Jahre Volkszählungen durchgeführt und

mit den Geburten- und Sterbezahlen verglichen, so daß die sich ergebenden Differenzen als Wanderungssaldo interpretiert werden konnten. Damit war man aber einerseits von der Qualität der Volkszählungsdaten und der Geburten- und Sterbedaten abhängig und hatte andererseits nur ein Bild, das sich auf den Zählungstichtag bezog. Über die Wanderungen, die in der Zwischenzeit erfolgten, hatte man keine Informationen. Genausowenig über den gesamten Wanderungsumfang, denn der Wanderungssaldo ergibt sich nur aus der Differenz zwischen den Zuzügen und den Fortzügen und nicht aus dem Wanderungsvolumen. Soweit nachprüfbare Zahlen, z. B. für Berlin, diese Zeit betreffend vorliegen (Köllmann 1976, Anmerkung 21, S. 16f.), muß man davon ausgehen, daß die Summe von Zu- und Fortzügen ein Mehrfaches des Wanderungssaldos ausmacht. Trotz dieser Einschränkung ergibt sich aus den vorliegenden Zahlen, z. B. für Preußen zwischen 1816 und 1843, ein Wanderungsgewinn von ca. 1,1 Millionen Personen (Fischer u. a. 1982, 36). Einen Wanderungsgewinn dürfte es nach der offiziellen Lesart des "Auswanderungslandes" aber gar nicht geben. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lassen sich zunehmend starke Zuwanderungen von Ausländern nachweisen. So stieg die Zahl der Personen mit fremder Staatsangehörigkeit im Deutschen Reich, die durch die Volkszählungen ermittelt wurden, von 1871 mit 207.000 Personen bis 1910 auf 1,26 Millionen (Burgdörfer 1930, 550). Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Zahlen aus zwei Gründen zu niedrig sind: Erstens wurde jeweils am 1. bzw. 3. Dezember des Jahres gezählt, so daß ein großer Teil der Saisonarbeiter gar nicht erfaßt wurde. Sie fanden zu dieser Jahreszeit kaum eine Beschäftigung bzw. mußten das Land verlassen. Zweitens hat es in hohem Maße illegale Zuwanderungen gegeben (Bade 1983, 30). So verwundert nicht, daß ein Vergleich des Wanderungssaldos des Deutschen Reiches mit den offiziellen Auswanderungszahlen ergibt, daß die Gesamtwanderung des Deutschen Reiches von 1895 bis 1905 sogar positiv war. Zu dieser Zeit müssen also mehr Personen zugewandert als abgewandert sein, und damit müßte Deutschland eher mit "Einwanderungsland" als mit "Auswanderungsland" gekennzeichnet werden. Diese Einwanderung wird in der zitierten Veröffentlichung des Presse- und Informationsamtes aber nicht erwähnt.

Zu diesen Einwanderungen ist eine weitere Bewegung zu rechnen, die es in den offiziellen Darstellungen in der Regel ebenfalls nicht gibt: die Rückwanderung von Auswanderern. Sie muß einen beträchtlichen Umfang gehabt haben, denn gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten sich regelrechte Arbeitswanderungen über den Atlantik, bei denen Personen mehrfach hin- und herwanderten (Bade 1985a, 29f.). Für zwei andere Regionen gibt es einige Zahlen, die eine Rückwanderung auch deutscher Auswanderer nahelegen: Von den zwischen 1900 und 1912 in die USA eingewanderten Griechen sind fast 50 Prozent und von den eingewanderten Italienern sogar über 60 Prozent wieder in ihre Herkunftsregion zurückgekehrt (Elschenbroich 1986, 31).

Aus diesen Gründen kann man das "Deutschland" des 19. Jahrhunderts in seinen Wanderungsbeziehungen mit anderen Staaten weder als reines "Auswanderungsland" noch als reines "Einwanderungsland" bezeichnen: Es war beides und damit ein Land mit wachsender Wanderungsverflechtung.

Nach dem oben aufgezeigten Verständnis von Migration gehört eine bisher nicht genannte Wanderungsform dazu: die Binnenwanderung. Hierfür gibt es ebenfalls nur wenige exakte Zahlen, die das letzte Jahrhundert betreffen. Entgegen der herrschenden Vorstellung von der festgefügt vorindustriellen Gesellschaft kommen neuere Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß schon die Feudalgesellschaft das Phänomen Migration in vielfacher Weise kannte und teilweise auch fest einpflanzte. Die Pilgerreisen und Wallfahrten kann man durchaus als Massenbewegungen ansehen (Jaritz; Müller 1988, 9ff.). Soweit durch Untersuchungen die regionale Herkunft der Bewohner nachvollzogen werden konnte, zeigt sich z. B. für einzelne Orte wie Barmen oder Elberfeld, in denen schon früh das Textilgewerbe an Bedeutung gewonnen hatte, daß nur knapp 40 Prozent der dort gestorbenen Erwachsenen aus dem Ort selber stammten (Knieriem 1987, 56f.). Daneben hat es in anderen Regionen Entwicklungen in Form von Binnenkolonisationen und Landausbaupolitik mit dem Ziel der Bevölkerungsvermehrung gegeben. Noch im 19. Jahrhundert hing die Bedeutung eines Staates eng mit der Bevölkerungszahl zusammen; sie stellte mögliche Wirtschaftskraft und potentielle Soldaten dar (Köllmann 1976, 9f.).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wandelte sich die trotz aller Einschränkungen vorherrschende Wanderungsrichtung Auswanderung um in eine Binnenwanderung. So gingen die ostelbischen Landarbeiter seit den 1880er Jahren nicht mehr nach Übersee, sondern in den preußischen Westen, wo durch die Industrialisierung ein großer Arbeitskräftebedarf herrschte. Diese Veränderung wurde durch die Entwicklung eines neuen Transportmittels, die Eisenbahn, unterstützt. Sie erhöhte die Reisegeschwindigkeit, verringerte die Reisekosten und begünstigte dadurch Kommunikation und Migration in besonderem Maße. Gleichzeitig wurden die Landarbeiter in ihren Herkunftsregionen durch Saisonarbeiter ersetzt, die vorwiegend aus dem damals staatlich nicht existierenden Polen kamen (Herbert 1986, 16). Dieses Beispiel zeigt, wie eng Außenwanderung und Binnenwanderung zusammenhängen können. Am Beispiel der sogenannten "Ruhr-Polen" wird deutlich, daß eine solche Trennung sogar falsch sein kann. Während die Saisonarbeiter im Osten zum großen Teil "Auslands-Polen" aus den von Rußland und Österreich-Ungarn besetzten Teilen Polens waren, kamen schon in den 1870er und 80er Jahren aus dem preußischen Teilungsgebiet Polens preußische Staatsbürger mit polnischer Muttersprache in das sich entwickelnde Ruhrgebiet, die dementsprechend als "Ruhr-Polen" bezeichnet wurden. Ihre Zahl stieg in den Regierungsbezirken Münster, Arnsberg und Düsseldorf von 127.000 um die Jahrhundertwende auf mindestens 300.000 im Jahre 1914 (Woydt 1987, 12).

Diese Entwicklung war, zusammen mit anderen Binnenwanderungen, eine entscheidende Voraussetzung für den Übergang Deutschlands vom Agrarstaat zum Industriestaat und für die damit einhergehende Verstädterung. Da der Wanderungssaldo als Restgröße berechnet wurde, sind die genauen Anteile von Aus- und Binnenwanderung am Wanderungssaldo nicht bekannt. Man kann aber davon ausgehen, daß zwischen 1860 und 1914 etwa 15 bis 16 Millionen Personen über die Grenzen ihrer Provinz bzw. ihres Landes gewandert sind. Die Zahl der Wanderungen innerhalb der Regionen soll noch dreimal so groß gewesen sein (Köllmann 1976, 20). Auch für die Binnenwanderung gilt, daß jeder Wanderungsstrom einen Gegenstrom hatte, so daß Wanderung immer ein beidseitiger Austausch war. Die Binnenwanderung übertraf im 19. Jahrhundert die Auswanderung um ein Mehrfaches und die Einwanderung um ein Vielfaches und ist in dieser Zeit das entscheidende Wanderungsphänomen. Noch deutlicher wird dies durch ein Ergebnis der Berufs- und Betriebszählung im Deutschen Reich von 1907. Sie ergab, daß zu dieser Zeit fast jede zweite Person (48 Prozent) außerhalb der Gemeinde ihrer Geburt lebte (Köllmann 1976, 20).

Es zeigt sich, daß die Kennzeichnung Deutschlands im 19. Jahrhundert als "Auswanderungsland" bzw. "Fluchtland" sehr einseitig ist. Die betrachtete Region war auch "Einwanderungsland". Die quantitativ entscheidende Wanderungsbewegung nach dem hier zugrunde gelegten Migrationsverständnis war aber eindeutig die Binnenwanderung. Damit war das Deutschland des 19. Jahrhunderts eine Region, in der Migration in wachsendem Maße eine Rolle spielte.

Wie sieht es mit dem "Einwanderungsland" des 20. Jahrhunderts laut der Mitteilung des Presse- und Informationsamtes aus? Als erstes fällt auf, daß die behauptete "Einwanderungswelle" sich im wesentlichen auf die Zeit nach 1951 bezieht. Deshalb ist zu fragen, ob es nicht auch vorher Zuzüge in das Land gegeben hat, wie in dem zugehörigen Text zur Graphik angedeutet wird. Die Einwanderung soll nach 1951 mehr oder weniger kontinuierlich bis heute gestiegen sein und setzte bzw. setzt sich von 1961 bis 1970 aus "Gastarbeitern" und ab 1981 aus Asylbewerbern und Aussiedlern zusammen. Diese Darstellung wird nachfolgend hinterfragt. Zu beachten ist, daß für einen Großteil des 20. Jahrhunderts die oben beschriebenen Probleme der Qualität und Aussagekraft der amtlichen statistischen Daten fortbestanden.

Im Gegensatz zur zitierten Darstellung ergaben sich schon nach dem Ersten Weltkrieg bedeutende Zuwanderungen. Laut Volkszählung von 1925 kamen aus den durch den Versailler Vertrag abgegebenen Gebieten durch Auswanderung, Ausweisung und Vertreibung sowie aus den nicht mehr zu Deutschland gehörenden Kolonien 779.000 Personen (Köllmann 1976, 35). Unter den Auswanderern nach Übersee war die Rückwanderung so verbreitet, daß sie die Auswanderung in den 1930er Jahren überwog. Insgesamt hatte Deutschland bis zum Zweiten Weltkrieg eine positive Wanderungsbilanz. Die offizielle Zahl der Ausländer in Deutschland ging von 1,2 Millionen 1910 auf knapp eine Million 1925 und auf 757.000 im Jahre 1933 zurück. Aller-

dings hat es schon in den 1920er Jahren eine illegale Zuwanderung gegeben, denn nach der Volkszählung von 1933 waren doppelt so viele Ausländer erwerbstätig als es nach den Statistiken der zuständigen Ämter hätten sein dürfen (Herbert 1986, 118). Nach 1932 stieg die Zahl der Ausländer wieder an. Die Behörden duldeten sogar die illegale Einreise von Polen, die insbesondere von den landwirtschaftlichen Unternehmern unterstützt wurde (Woydt 1987, 57). Schon wenige Jahre später, 1936, kam es zum Abschluß eines Vertrages, der zwei Jahrzehnte danach Anwerbevertrag genannt wurde: Mit Polen wurde die Anwerbung von 10.000 Landarbeitern für 1937 vereinbart. Das Kontingent stieg 1938 auf 60.000 und 1939 auf 90.000 Arbeiter. Auch mit Italien und einigen anderen Ländern wurden Abkommen über einen "Arbeitskräfteaustausch" abgeschlossen (Herbert 1986, 120f.).

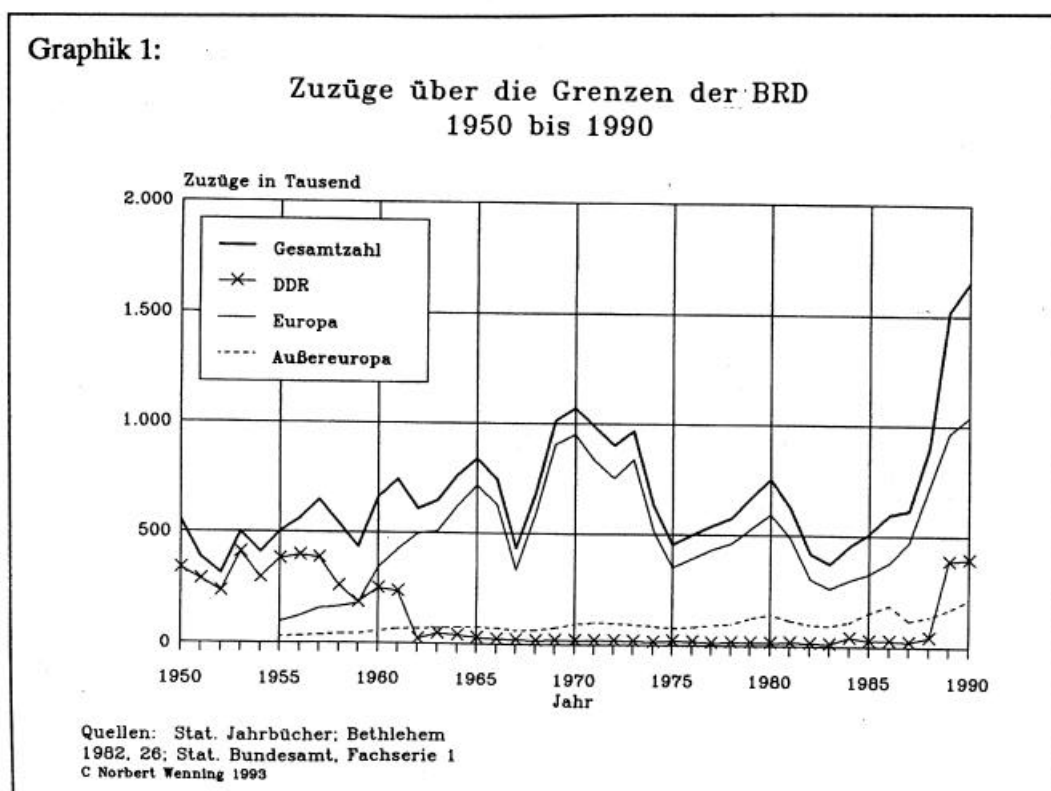
Diese Maßnahmen reichten aber bei weitem nicht aus, den Arbeitskräftebedarf in Deutschland zu befriedigen. Er hatte sich u. a. durch die massiven Aufrüstungsmaßnahmen innerhalb weniger Jahre stark erhöht. Erst durch die Besetzung Österreichs, des Sudetenlandes und die Ausrufung des "Protektorates Böhmen und Mähren" konnte auf die dortigen Arbeitslosen zurückgegriffen werden, und damit entspannte sich der Arbeitsmarkt kurzfristig (Herbert 1986, 121f.). Diese Politik wurde mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges fortgeführt, wobei der Übergang von der Beschäftigung ausländischer Arbeiter zum Einsatz von Zwangsarbeitern fließend war. Den polnischen Arbeitern, die sich im Rahmen des vereinbarten Anwerbekontingents in Deutschland aufhielten, wurde, wie im Ersten Weltkrieg, die Rückreise verboten. Sechs Wochen nach dem Überfall auf Polen hatte die Reichsarbeitsverwaltung dort 115 Arbeitsämter eingerichtet, die Arbeitslose erfassen und für den Einsatz in der deutschen Landwirtschaft anwerben sollten. Da die "freiwilligen" Kontingente, die die Kreise und Bezirke zu stellen hatten, oft nicht erfüllt wurden, kam es mit der Unterstützung von Polizei, SS und Gestapo zu Aushebungen, die die Form von regelrechten Menschenjagden annahmen (Bade 1983, 55). Eine derartige Rekrutierung von Arbeitskräften wurde später auch auf die Sowjetunion ausgedehnt. In den besetzten Ländern in Westeuropa kamen nach internationalen Protesten eher "freiwillige" Maßnahmen wie Anwerbung zum Einsatz. Als diese Bemühungen nicht reichten, wurden auch Kriegsgefangene im Produktionsprozeß eingesetzt. Bis 1944 stieg die Zahl der beschäftigten ausländischen Zivilarbeiter und KZ-Zwangsarbeiter auf 5,3 Millionen und die Zahl der eingesetzten Kriegsgefangenen auf 1,8 Millionen. Die Gesamtzahl der Verschleppungen im Zweiten Weltkrieg liegt aber noch höher. Insgesamt sollen 14 Millionen Menschen, davon 10 Millionen zivile Arbeitskräfte, nach Deutschland verschleppt worden sein (Woydt 1987, 94f.). Diese "Zuwanderungen" fehlen in der offiziellen Darstellung vollständig.

Neben den Wanderungen von ausländischen Arbeitskräften hat es zu dieser Zeit noch Zuwanderungen von Personen gegeben, die als Deutsche gerechnet wurden. Mit Italien und östlichen Staaten wurden zwischen 1939 und 1942 Verträge abgeschlossen,

die die "Vertragsumsiedlung" bestimmter Gruppen wie Südtiroler, "Streudeutschtum" aus Ostpolen, Baltendeutschen und Donauschwaben vorsahen. Auch wenn nur ein kleiner Teil direkt in das Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland ging, so waren doch etwa 500.000 Menschen daran beteiligt. Beim Rückzug der deutschen Truppen, aber auch schon vorher, wurden aus der UdSSR, aus Siebenbürgen und dem "Generalgouvernement" ebenfalls Umsiedlungen vorgenommen, die weitere 460.000 Personen betrafen (Köllmann 1976, 42ff.).

Gegen Kriegsende und in der Nachkriegszeit kam es zu einer Zuwanderung, die in der offiziellen Darstellung ebenfalls nicht existiert. Bis Ende 1950 sind über vier Millionen Kriegsgefangene nach Deutschland zurückgekehrt (Bade 1983, 60). Durch Auswanderung, Umsiedlung und Vertreibung, auch im Zusammenhang mit der Abtretung von Gebieten, kamen zwischen 1945 und 1950 fast 11 Millionen Menschen in die Regionen der BRD und der DDR. Zusätzlich kamen aus westlichen Ländern etwa eine halbe Million Westvertriebene (Köllmann 1976, 43ff.). Welche Bedeutung diese "vergessene" Zuwanderung hatte, zeigt sich an dem Anteil, den Flüchtlinge und Vertriebene 1950 in der DDR an der Gesamtbevölkerung hatten: 25,8 Prozent.

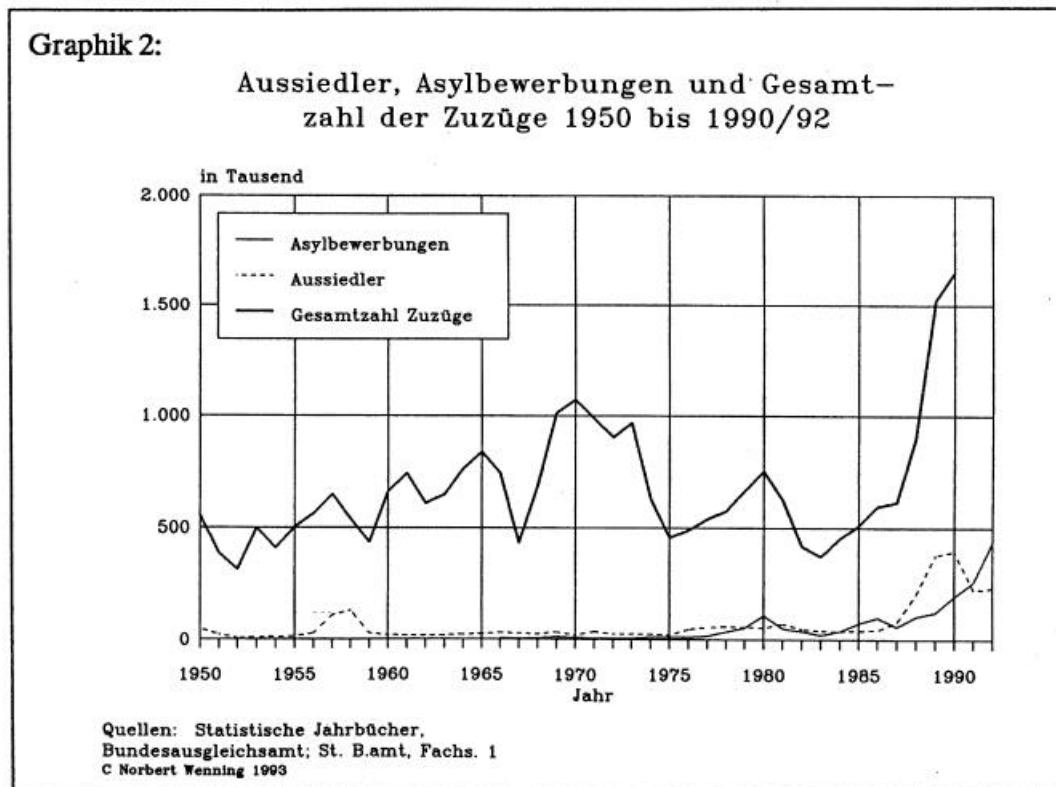
Nach 1950 dominierte bei der Zuwanderung in die alte Bundesrepublik Deutschland (siehe Graphik 1) zunächst der Zuzug aus der DDR: Von 1950 bis 1961 kamen mehr



als 3,6 Millionen Personen (Bethlehem 1982, 26). Der Anteil der Deutschen an den Zuzügen fiel 1960 erstmals wieder unter 50 Prozent. Seit dieser Zeit machen die Zuzüge aus dem europäischen Ausland, ohne DDR, den Hauptteil der Zuwanderung aus. Schwankungen der Zuzüge sind hauptsächlich auf Veränderungen dieser Zuwanderung zurückzuführen. Die Zuzüge aus dem außereuropäischen Ausland waren dagegen relativ konstant mit leicht steigender Tendenz. Die Zuzüge über die Grenzen der Bundesrepublik Deutschland betrafen nicht nur Ausländer. Sieht man von Extremen ab, lag der Anteil der deutschen Zuwanderer an der Gesamtzahl der Zuzüge bei 20 bis 25 Prozent (eigene Berechnungen nach Statistischen Jahrbüchern).

In den letzten Jahren ist die Zuwanderung, nach einem vermutlich durch die wirtschaftliche Entwicklung bedingten Rückgang in den Jahren 1982 bis 1984, wieder angestiegen. 1989 sind über 1,5 Millionen und 1990 über 1,6 Millionen Menschen ins Land gekommen. Damit ist die bisherige Höchstmarke der BRD von knapp 1,1 Millionen Zuzügen im Jahre 1970 überschritten worden. Die Kennzeichnung der Migration in den 1980er Jahren als Zuwanderung von Asylsuchenden und Aussiedlern (Sozialpolitische Umschau Nr. 76/1992) ist dennoch nicht richtig. Die Zahl der Aussiedler lag vor 1988 nur selten über 50.000 pro Jahr (siehe Graphik 2). Erst 1988 bzw. 1990 stieg sie auf 200.000 bzw. 400.000. Selbst diese Zahlen machen nur rund ein Viertel der gesamten Zuwanderung aus. Die Zahl der Asylbewerber hat sich ähnlich entwickelt. Sie stieg 1988 auf gut 100.000, 1990 auf knapp 200.000 und hat 1992 eine Spitze mit 438.000 erreicht (Statistische Jahrbücher). Der Anteil der Asylbewerber und -bewerberinnen an den gesamten Zuwanderungen im jeweiligen Jahr liegt trotzdem nur bei 10 bis gut 20 Prozent, so daß durch Aussiedler und Asylbewerber weniger als die Hälfte der Zuwanderungen erklärt werden kann. Damit ist die vorgenommene Kennzeichnung durch die "Sozialpolitische Umschau" mindestens für die 1980er Jahre falsch.

Eine weitere Einschränkung ist notwendig, die die Qualität der vorliegenden Daten nicht nur für die Zuwanderung betrifft: Die Daten sind statistisch unzureichend, weil bestimmte Gruppen per Definition ausgeschlossen sind bzw. nicht erfaßt werden. So werden die ausländischen Soldaten, die sich auf dem Gebiet der BRD bzw. der DDR befinden, genauso ausgeschlossen wie die Angehörigen der diplomatischen Vertretungen. Ist dies bei den Diplomaten aufgrund ihrer Zahl nicht so gravierend, so sind bei den Soldaten große Gruppen betroffen. In den alten Bundesländern werden etwa 700.000 bis 800.000 ausländische Soldaten, Familienangehörige und Zivilbeschäftigte nicht berücksichtigt, die immerhin mehr als ein Prozent der Bevölkerung ausmachen (Hansen 1986, 11f.). Auf dem Gebiet der ehemaligen DDR ist bzw. war diese Gruppe noch bedeutender; Ende 1990 waren dort noch etwa 380.000 sowjetische Soldaten stationiert, die zusammen mit ihren rund 220.000 Angehörigen (Oswald 1990, 64) über 3,5 Prozent der Bevölkerung der neuen Bundesländer ausmachten. Da in Militärkrei-



Anmerkung:

Die Zahl der Asylbewerbungen ergibt sich aus der Zahl der gestellten Asylanträge und entspricht damit nicht ganz der Zahl der Zuzüge von Personen in dem jeweiligen Jahr.

sen häufige Versetzungen üblich sind, dürften diese Gruppen an einer Gesamtmigration durchaus wichtige Anteile haben, die so aber nicht erfaßt werden. Die zweite wichtige Gruppe sind illegale Wanderer. Für Italien und Spanien wird die Zahl der illegalen Einwanderer jeweils auf mindestens eine Million geschätzt. Für die BRD existieren solche Schätzungen offiziell nicht, aber es gibt keinen Grund für die Annahme, daß die Zahl der illegalen Aufenthalte wesentlich niedriger ist.

Diese Anmerkungen zur "Einwanderung" in die BRD bzw. die DDR können, da sie Zuwanderungen in wesentlich höherem Umfang aufzeigen als in der halbamtlichen Darstellung angegeben, den Eindruck erwecken, die BRD wäre tatsächlich das behauptete "Einwanderungsland". Ob das richtig ist, läßt sich erst entscheiden, wenn auch für diesen Zeitraum die "Auswanderung" betrachtet und im Verhältnis zur "Einwanderung" gesehen wird.

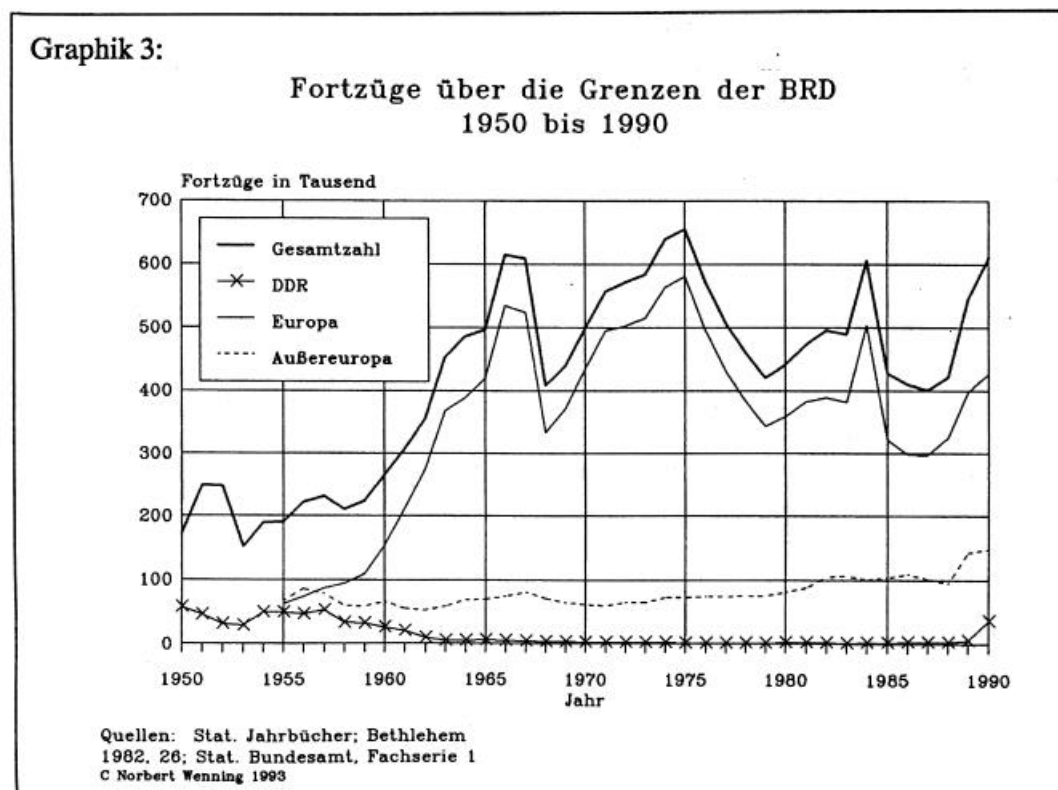
Was über die statistischen Angaben hinsichtlich der Zuzüge gesagt worden ist, gilt auch für die Fortzüge. Für die Zeit vor 1950 gibt es nur wenige Daten. Volkszählungen wurden seit dem Ersten Weltkrieg sogar seltener durchgeführt als in der Zeit des Deutschen Kaiserreiches. Dennoch gibt es Hinweise auf größere Abwanderungsbewe-

gungen. Die erste war die Rückwanderung von rund zwei Millionen ausländischen Kriegsgefangenen und zivilen Arbeitskräften nach dem Ende des Ersten Weltkrieges. Viele Polen gingen in den wiederentstandenen polnischen Staat, aber auch nach Frankreich und Belgien. Aus den Gebieten, die sich bei einer Abstimmung für einen Verbleib in Deutschland ausgesprochen hatten, gingen Menschen in die Nachbarstaaten. Insgesamt müssen nach dem Ersten Weltkrieg bis zur Volkszählung 1925 etwa eine Million Menschen das Land verlassen haben (Burgdörfer 1930, 539f.). Dabei hat die klassische Auswanderung nur für wenige Jahre eine größere Bedeutung gehabt. Sieht man vom Inflationsjahr 1923 mit 115.000 Auswanderern ab, sind bis 1929 pro Jahr nur 50.000 bis 65.000 Personen fortgegangen (Petzina u. a. 1978, 35). Nach den offiziellen Angaben war mit der Weltwirtschaftskrise 1931 die Auswanderung praktisch beendet. Diese Zahlen sind für die 1930er Jahre zu niedrig: Nach den Schätzungen des Völkerbundes flohen von den 500.000 Menschen jüdischen Glaubens in Deutschland fast 230.000 ins Ausland (Köllmann 1976, 37).

Mit dem Kriegsbeginn des Zweiten Weltkrieges kam es zu weiteren Wanderungen. So sind durch Versetzungen von Beamten in besetzte Gebiete und Kinderlandverschickungen etwa eine halbe Million Menschen betroffen gewesen (Köllmann 1976, 44). Verglichen mit den Bewegungen, die nach dem Kriegsende einsetzten, war das allerdings wenig. Wie schon nach dem Ersten Weltkrieg, setzte auch nach dem Zweiten Weltkrieg die Rückwanderung der Kriegsgefangenen und Zivilisten ein. Binnen weniger Tage und Wochen verließen Millionen das Land. Für eine besondere Gruppe, die sogenannten "Displaced Persons" (DP), kam eine Rückkehr in ihr Herkunftsland nicht in Frage. Deshalb wurden bis Ende 1950 rund 879.000 DPs im westlichen Ausland angesiedelt (ebd., 50, Anmerkung 35). Die Auswanderung von Deutschen war unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg praktisch nicht möglich, weil die Aufnahmeländer ihnen keine Einreiseerlaubnis erteilten. Nach der Aufhebung dieser Beschränkungen betrug sie 1948 schon wieder etwa 27.000 Personen, stieg bis 1952 auf 90.000 und ging danach wieder leicht zurück. Rechnet man die Wanderungsbeziehungen zur DDR heraus, so ergibt sich, daß die BRD von 1951 bis 1956 mehr Fortzüge als Zuzüge zu verzeichnen hatte und demzufolge ein "Auswanderungsland" war (eigene Berechnungen nach Bethlehem 1982, 26; Statistische Jahrbücher). Auch in den letzten Jahrzehnten haben regelmäßig Deutsche das Land verlassen. Pro Jahr gingen zwischen 30.000 und 40.000 Personen ins europäische und etwa 23.000 bis 28.000 Personen ins außereuropäische Ausland, so daß insgesamt 50.000 bis 70.000 Deutsche pro Jahr das Land verlassen haben (Statistische Jahrbücher). Mit über 650.000 Wanderungen von Deutschen über die Grenzen des Staates in andere Länder allein in den 1980er Jahren ist der durchschnittliche Wanderungsumfang der Zeit der großen Auswanderung im letzten Jahrhundert erreicht. Noch heute gibt es beim Bundesverwaltungsamt in Köln eine Auswanderungsberatungsstelle, die die Arbeit des früheren Bundesamtes für Auswanderung übernommen hat. Bei den rund 150 Beratungsstellen für Auswande-

rungswillige holen sich heute jährlich 140.000 Deutsche Rat für ihre Auswanderungswünsche (Tichy 1990, 60f.).

So gesehen könnte man die BRD auch heute noch als "Auswanderungsland" bezeichnen. Allerdings ist davon auszugehen, daß die Mehrzahl der Fortzüge von Entwicklungshelfern, Studenten, Arbeitskräften u. a. bestritten wird, die von vornherein einen befristeten Auslandsaufenthalt planen. Damit ist aber nicht die Gesamtzahl der Fortzüge aus der BRD erklärt. Sie liegt viel höher als die Zahl der Fortzüge von Deutschen, nämlich bei mindestens 400.000 in den letzten 30 Jahren (siehe Graphik 3). In den 1960er Jahren verließen fast 4,5 Millionen Menschen das Land, in den 1970er Jahren fast 5,5 Millionen und in den 1980er Jahren 4,7 Millionen (eigene Berechnungen nach Statistischen Jahrbüchern). Damit liegt die Zahl der Fortzüge über die Grenzen der BRD um ein Vielfaches über denen der Zeit, als das Deutsche Reich als Auswanderungsland bezeichnet wurde. An den Fortzügen sind seit etwa 1961 in erster Linie Ausländer beteiligt. Waren bis dahin die Fortzüge in die DDR noch von großer Bedeutung, so bestimmten nach 1961 die Fortzüge ins europäische Ausland das Geschehen. Sie waren von da an fast allein verantwortlich für die Schwankungen bei den Fortzügen. Die Veränderungen lassen sich gut mit der wirtschaftlichen Entwicklung in der BRD erklären. So kam es jeweils bei den Rezessionen 1966/67, 1974/75 und 1982 bis 1984 zu höheren Zahlen der Fortzüge vor allem in die europäischen Länder. Die



Wanderungen in außereuropäische Länder waren dagegen relativ konstant mit insgesamt steigender Tendenz.

Angesichts dieser "Auswanderungs"-Zahlen mutet es schon merkwürdig an, daß die "Sozialpolitische Umschau" die BRD für die Zeit nach dem Krieg als "Einwanderungsland" bezeichnet. Da aber für das 19. Jahrhundert die Binnenwanderung das entscheidende Wanderungsphänomen war, werden auch für das 20. Jahrhundert diese Wanderungsform betrachtet.

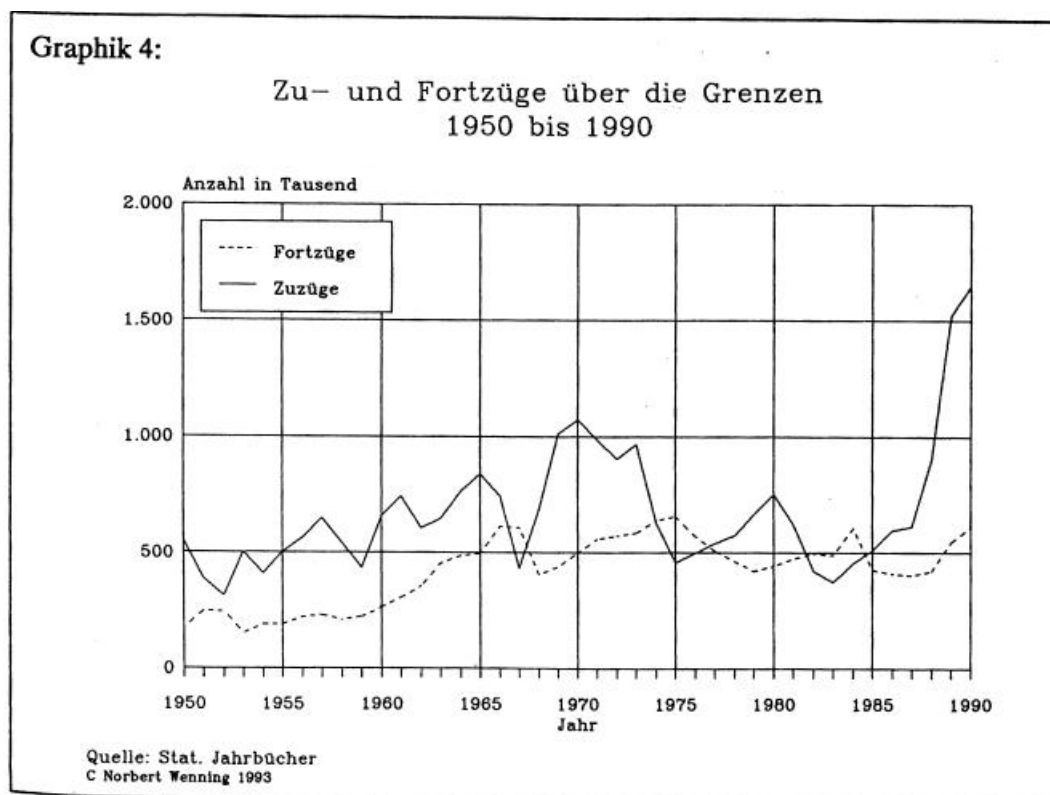
Für die Zeit vor 1950 können über die Binnenwanderungen in den jeweiligen Staatsgrenzen aufgrund mangelhafter Daten nicht mehr als Tendenzaussagen gemacht werden. In den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg bis zum Zweiten Weltkrieg setzten sich zwar viele Entwicklungen aus der Vorkriegszeit, wie die Land-Stadt-Wanderung, die Abwanderung aus ländlichen Regionen in Industrieregionen und das Wachstum des Anteils der Bevölkerung die in Großstädten lebt, fort. Insgesamt scheint sich aber durch die wirtschaftlichen Schwierigkeiten wie Inflation und Weltwirtschaftskrise sowie die Begleiterscheinungen Wohnungsnot und schlechte Ernährungslage in den Städten, die Mobilität der Bevölkerung gegenüber der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg reduziert zu haben (Schwarz 1969, 128f.). In den industriellen Kernregionen des Ruhrgebietes kam es zu Bevölkerungsverlusten. Zu dieser Zeit waren praktisch alle Gebiete, die wir heute als Verdichtungsregionen kennen, schon vorhanden (Köllmann 1976, 36f.). Von einigen Sonderentwicklungen abgesehen, haben sich nur noch Veränderungen im Verhältnis dieser Regionen zueinander und zum jeweiligen Umland ergeben. Eine dieser Sonderentwicklungen war die Gründung neuer Gewerbestandorte vor allem für die Rüstungsindustrie. In Wilhelmshaven und Kiel waren dies Werften, im Raum Braunschweig, Hildesheim, Hannover Industrieanlagen und in den westlichen Grenzkreisen von Aachen in Richtung Süden der Bau des "Westwalls" (Schwarz 1969, 129f.).

Im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg ergab sich eine weitere Sonderentwicklung. Durch Evakuierungen aus den Großstädten, durch Vertriebene und Umsiedler kam es zu teilweise gewaltigen Veränderungen. Von den Personen, die 1950 bei der Volkszählung in Schleswig-Holstein erfaßt wurden, hatte 1939 fast jede Zweite (45 Prozent) nicht in diesem Land gewohnt. In Niedersachsen lag dieser Prozentsatz bei 38, in Bayern und Hessen bei 26 (Schwarz 1969, 134). Dennoch war die Binnenwanderung zwischen 1939 und 1950 relativ gering.

Für die Zeit nach 1950 gibt es Angaben über die Umzüge in andere Gemeinden und in andere Bundesländer. Die Entwicklung dieser Zahlen in den letzten vier Jahrzehnten zeigt, daß sich die Mobilität der Bevölkerung in diesem Punkt reduziert hat. In den 1950er Jahren verlegten zwischen 800.000 und 950.000 Personen ihren Wohnsitz in ein anderes Bundesland. Diese Zahl stieg in den 1960er Jahren zwar auf etwa 1,1 Millionen, aber gleichzeitig stieg auch die Bevölkerungszahl an, so daß der Prozent-

satz der Umziehenden an der Gesamtbevölkerung leicht zurückging. In den 1970er Jahren reduzierte sich die Zahl der Wanderungen zwischen den Bundesländern von 1,1 Millionen auf 800.000 und in den 1980er Jahren weiter auf 650.000; erst 1989 kam es wieder zu einem leichten Anstieg (Statistische Jahrbücher). Die Wanderungen in eine andere Gemeinde entwickelten sich ähnlich, so daß der Schluß zu ziehen ist, die Mobilität der Bevölkerung der BRD ist rückläufig. Betrachtet man die absoluten Zahlen und sieht, daß in jedem Jahrzehnt seit 1950 zwischen 35 Millionen (1960er Jahre) und 27 Millionen (1980er Jahre) Menschen ihren Wohnsitz in eine andere Gemeinde und davon gut ein Drittel in ein anderes Bundesland verlegt haben, wird die alltägliche Bedeutung dieses Teils der Migration erkennbar.

Die Bundesrepublik Deutschland kann weder vor 1950 noch danach einfach als "Einwanderungsland" bezeichnet werden, die "Auswanderungen" waren in der Größenordnung ähnlich hoch. In einigen Jahren (1967, 1974 bis 1976, 1982 bis 1984) waren die Fortzüge über die Grenzen sogar höher als die Zuzüge (Graphik 4). Deshalb ist die Bundesrepublik Deutschland ebensowenig ein "Einwanderungsland" wie Deutschland im 19. Jahrhundert ein "Auswanderungsland" war. Auch die Bundesrepublik ist beides. Für diesen Zeitraum überwiegt ebenfalls die Binnenwanderung die Wanderungen über die Grenzen um ein Mehrfaches und ist das entscheidende Migrationsphänomen. Die Wirklichkeit der Migrationsgeschichte in Deutschland ist erstens



wesentlich komplexer als mit dem Etikett "Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland" ausgedrückt wird; zweitens ist der quantitative Umfang der Migration und damit ihre Bedeutung für das alltägliche Leben und so auch für Erziehungsprozesse wesentlich größer als normalerweise angenommen wird. These 1 ist damit belegt.

Ein Blick über die Grenzen des Landes in vergleichbare europäische Regionen zeigt, daß die Ursachen für die Entwicklung der Migration weniger in einer besonderen Situation dieses Landes liegen als vielmehr in einer gemeinsamen Veränderung im Rahmen eines Industrialisierungs- und Modernisierungsprozesses, den die europäischen Staaten in den letzten zwei Jahrhunderten durchlaufen haben. Zwar lassen sich Unterschiede finden, die ihre Ursachen z. B. in dem Zeitpunkt, zu dem die Region in den Modernisierungsprozeß eintrat, in dem Prozeß der Dekolonisierung und einem anderen Verlauf der demographischen Entwicklung haben. Aus außereuropäischer Sicht läßt sich aber im wesentlichen eine Gleichförmigkeit der Migrationsentwicklung feststellen. Die für das Deutsche Reich bzw. die Bundesrepublik Deutschland gemachten Aussagen treffen im großen und ganzen auch auf andere europäische Staaten zu. Zu diesem Ergebnis kommen vergleichende Studien für einige der wichtigsten europäischen Aufnahmeländer wie z. B. die von Just und Groth (1985). Wichtiger als die Analyse der einzelnen Ursachen für die historischen Veränderungen der Migration sind die grundlegenden Ursachen und vor allem die Folgen von Migration, die im nächsten Abschnitt aufgezeigt werden.

2.2 Funktionen von Migration

Ursachen und Folgen von Migration lassen sich häufig nicht klar voneinander trennen. Vielmehr können die Auswirkungen einer Migration selbst zu einer Ursache für eine nachfolgende Wanderung werden. Werden beispielsweise durch eine Migration Informationen über den Zielort am Herkunftsort verbreitet, kann sich auf diese Weise für die zunächst Zurückgebliebenen eine Zukunftsperspektive eröffnen, die sie zuvor nicht gehabt haben. Außerdem wird eine weitere Wanderung erleichtert, weil jetzt am Zielort so etwas wie ein "Brückenkopf" besteht, der als erste Anlaufstelle dienen kann, der Informationen hat, der eventuell einen Arbeitsplatz oder eine Wohnung besorgen kann oder einfach eher weiß, wie manche Hürden am Zielort zu nehmen sind. Auf diese Weise erklären sich die sogenannten "Ketten-Migrationen", die dazu führen können, daß sich an einem Ort Zuwanderer aus einer ganz bestimmten Region oder im Extremfall nur aus einem Herkunftsort befinden. Ein historisches Beispiel für diesen Zusammenhang ist, daß im letzten Jahrhundert Briefe von deutschen Auswanderern häufig in der lokalen Presse veröffentlicht wurden und schließlich eine mit kommerziellen Interessen verbundene regelrechte Auswanderungspropaganda z. B. mit Broschüren, Ratgebern und Landesbeschreibungen entstand. Wei-

ter bildeten sich 1833 in Gießen und 1843 in Düsseldorf erste Auswanderungsvereine (Köllmann 1976, 27f.).

Ursachen und Folgen von Wanderungen lassen sich auch dann nicht trennen, wenn man statt einzelner Individuen die an der Migration beteiligten Gemeinschaften bzw. Gesellschaften betrachtet. So kann z. B. ein Staat, der einer Abwanderung zunächst neutral oder sogar negativ gegenübersteht, diese später fördern, weil das Zahlungsbilanzdefizit durch die Überweisungen der im Ausland tätigen Arbeitskräfte ausgeglichen wird. Hierzu ebenfalls ein historisches Beispiel: Während im 18. Jahrhundert vielfach noch Auswanderungsverbote in deutschen Ländern bestanden, wurde im 19. Jahrhundert, besonders in südwestdeutschen Staaten, die Auswanderung teilweise unterstützt. So "wanderten" Arme auf Gemeindegeldern aus, deutlicher gesagt: Sie wurden abgeschoben. Gleichzeitig wurde ihnen verboten, zurückzukehren und auf diese Weise versucht, die öffentliche Armenfürsorge zu entlasten (Köllmann 1976, 27f.).

Da bei Migration weder zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bestimmungsfaktoren klar zu unterscheiden noch Ursachen und Folgen von Migration sauber voneinander zu trennen sind, wurde sogar schon einmal der Schluß gezogen, die Zusammenhänge im Wanderungsgeschehen seien zwar grundsätzlich irgendwie bestimmt, aber doch so komplex, "... daß sie durch den menschlichen Geist prinzipiell nicht mehr zu erfassen sind" (Horstmann 1976, 141). Ikonomu geht nicht ganz so weit, hat aber für seine Darstellung der Migration eine besondere Form gewählt:

"Die alphabetische Reihung der untersuchten Aspekte von Migrationsgründen, -arten und -folgen soll auf die Sinnlosigkeit eines Hierarchisierungsversuches dieser hinweisen ..." (Ikonomu 1988, 73).

Hier soll und kann nicht der Versuch gemacht werden, Ikonomu zu widerlegen, zu vieles spricht für seine Meinung. Eine andere Konsequenz wird gezogen, indem auf die Funktionen hingewiesen wird, die Migration einmal für die beteiligten Individuen und andererseits für die betroffenen Gesellschaften hat. Aus diesem Grund werden nachfolgend zuerst die Funktionen für die Individuen dargestellt, nachfolgend die für die Gesellschaften. Ein solches Vorgehen rechtfertigt sich zum einen aus der Frage nach der Entwicklung von Migration und zum anderen daraus, daß Migration praktisch keinen Selbstzweck hat, sondern immer Ausdruck für andere Interessen ist.

Eine der ältesten Antworten auf die Frage, warum Menschen wandern, stammt von Seneca. Er gab für die Auswanderung seiner Zeit drei Hauptursachen an, die im wesentlichen heute noch gelten: Die erste sah er in politischen oder religiösen Gründen wie Unterdrückung, Krieg, Revolution, Verfolgung und Benachteiligung wegen des Glaubens. Die zweite Ursache lag nach seiner Ansicht in wirtschaftlichen und sozialen Gründen wie "Teuerung", Hungersnot, Armut des Bodens und relativer Überbevölkerung. Als dritte Ursache gab er einen unbestimmten Drang nach einer Verbesserung der augenblicklichen Lage oder den Erfolg früherer Auswanderer, ja sogar Zufall, die

Laune oder die Stimmung des Moments an (Burgdörfer 1930, 383f.). Diese Ursachen gelten weltweit für die verschiedensten Gesellschaften. Sie unterscheiden aber weder nach dem Grad der Entscheidungsfreiheit noch geben sie Auskunft über eine Migrationswahrscheinlichkeit. Deshalb werden diese beiden Punkte weiter ausgeführt.

Die Grenzziehung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration ist problematisch. Jede freiwillige Migration durchläuft einen individuellen Entscheidungsprozeß, bei dem Vor- und Nachteile abgewogen, materielle und immaterielle Kosten und Nutzen verrechnet werden und irgendwann der Entschluß zur Wanderung gefaßt und dann die Wanderung vollzogen wird. Der sichtbarste Teil einer Migration ist die Verlegung des Wohnsitzes. Das Einleben am neuen Ort folgt, wobei lästige Formalien wie Änderungen z. B. des Personalausweises und des Autokennzeichens noch die kürzeste Zeit in Anspruch nehmen. Die Verkehrsinfrastruktur, Einkaufsmöglichkeiten und kulturellen Angebote zu entdecken und neue Sozialbeziehungen aufzubauen, dauert da schon länger. Bei unfreiwilligen Migrationen greift der aufgezeigte Entscheidungsprozeß kaum oder in stark verkürzter Form. Naturkatastrophen und gravierende Veränderungen der Umwelt, wie Ausbleiben des Regens, lassen keine Wahl. Ebenso wenig gibt es sie bei Verschleppungen z. B. von Zwangsarbeitern oder Vertreibungen als Kriegsfolge. Bei Unterdrückung entlang von sozialen, politischen, religiösen oder ethnischen Grenzen bleibt, solange Gesundheit und Leben nicht gefährdet sind, zumindest noch die Wahl zwischen Erduldung der Diskriminierung oder Abwanderung.

Muß man sich vor dem Verhungern retten, liegt keine Freiwilligkeit vor. Wandert man zwischen zwei Orten, an denen die Lebensbedingungen gleichwertig gut sind, geschieht das freiwillig. Dazwischen gibt es aber alle denkbaren Varianten. Ist am Herkunftsort die Umwelt stark beeinträchtigt, keine Erwerbstätigkeit oder nur eine für einen Hungerlohn vorhanden, am Zielort die Umwelt aber weniger beeinträchtigt, überhaupt eine Arbeit oder eine, bei der ein Mehrfaches des bisherigen Lohnes erzielt werden kann - ist die Wanderung dann freiwillig oder unfreiwillig? Unabhängig von dieser Frage stellen sich auch für unfreiwillige Migranten die angedeuteten Schwierigkeiten, sich am neuen Aufenthaltsort zurechtzufinden und einzugewöhnen.

Betrachtet man nur die mehr oder weniger freiwilligen Wanderungen, ergibt sich regelmäßig bei Untersuchungen nur ein Faktor, der als zuverlässiger Indikator für die Mobilitätsunterschiede bei individueller Sichtweise dienen kann: die Stellung im Familien- oder Lebenszyklus. Kinder und Jugendliche sind im Regelfall von den Entscheidungen der Eltern abhängig und deshalb nur so mobil wie diese. Mit dem Beginn der Ausbildung, mit der Suche nach einem Arbeitsplatz, bei einer Partnerwahl, einer Familiengründung und den damit einhergehenden Veränderungen der Wohnungsansprüche steigt die Migrationshäufigkeit sehr stark an und erreicht ihren höchsten Wert im Laufe des Lebens. Danach sinkt sie wieder und wird zunächst durch Wohnungswechsel passend zur Familiengröße bestimmt. Solange die Kinder der Schulpflicht un-

terliegen und noch nicht das Haus verlassen haben, ist die Migrationshäufigkeit sehr gering. Erst mit Beginn des Ruhestandes kann sie sich noch einmal leicht erhöhen, um dann aber weiter zurückzugehen. Eine letzte Phase ergibt sich z. B. nach der Untersuchung von Killisch (1979, 124) bei den über 75jährigen, für die ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist. Dieses Modell stellt eine Abstraktion dar, und deshalb kann das Wanderungsverhalten im Einzelfall vollkommen anders sein. Aber wenigstens für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland in ihrem gegenwärtigen Entwicklungszustand ist dieses Modell von hoher Erklärungskraft. Es kann darüber hinaus erklären, warum beispielsweise bei den Wanderungen der "Gastarbeiter" zuerst jüngere, überwiegend alleinstehende Personen ab einem Alter von etwa 20 Jahren gewandert sind: Sie befanden sich in einer Lebenszyklusphase, in der sie vermutlich so oder so eine Wanderung vollzogen hätten. Unter den besonderen Umständen erfolgte eben eine Migration in die Bundesrepublik Deutschland oder ein anderes der sogenannten Aufnahmeländer.

Für Wanderungen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland haben Untersuchungen ergeben, daß drei Faktorenkomplexe den größten Teil der Wanderungen erklären können. Bei Migrationen innerhalb einer Region sind drei Viertel durch Wohnungssuche, Arbeitsplatzwechsel bzw. Berufsausbildung und Partnerin bzw. Partner bedingt. Bei Wanderungen zwischen verschiedenen Regionen können damit noch 70 Prozent der Bewegungen erklärt werden. Mit Abstand die wichtigste Ursache ist hierbei der Bereich Arbeit und Beruf (Genosko 1978, 199). Entgegen weit verbreiteter Ansichten, u. a. der ökonomischen Lohntheorie, sind Unterschiede des Lohnniveaus für Wanderungen zwischen Regionen kaum ausschlaggebend (Adebahr 1972, 231ff.; Genosko 1978, 215; Killisch 1979, 29; Marel 1980, 141). Bei internationalen Wanderungen zwischen gering- und hochentwickelten Regionen dürfte die Lohndifferenz bzw. die Möglichkeit, überhaupt einen Arbeitsplatz zu bekommen, allerdings immer noch von großer Bedeutung sein. Hier ist z. B. die Lohndifferenz wesentlich höher als zwischen verschiedenen Gebieten innerhalb der BRD. So bringt selbst der schlechtestbezahlte Arbeitsplatz in diesem Land einem Migranten derzeit ein Vielfaches von dem, was etwa in Polen zu verdienen ist.

Die Reihe der untersuchten Auswirkungen von Wanderungen für jeden einzelnen Migranten ist sehr umfangreich: Anomie, Selbstmord, Geisteskrankheit, Kriminalität, Ehescheidung, "Kulturschock", Spracherwerb, Religiosität, soziale Mobilität, Fruchtbarkeit, Familiengröße, Einkommen, Beschäftigungschancen, politische Einstellungen und das Wahlverhalten (Franz 1984, 90). Viele dieser Folgen von Migration sind vor allem unter dem Gesichtspunkt der negativen Auswirkungen betrachtet worden.

Es gibt aber auch positive Auswirkungen: So steht ein Migrant am Zielort, wie erwähnt, vor der Aufgabe, seinen sozialen Aktionsraum zu strukturieren, seine soziale Einbindung und seine gesamte psychische Orientierung zu erneuern. Er muß lernen, wie er sich in der neuen Umgebung bewegen kann, wie er sich dort benehmen sollte

und wie auftretende Probleme zu lösen sind. Er wird sich wahrscheinlich in Kenntnissen, Fertigkeiten, Rollenausübung und der Wahrnehmung von Statussymbolen den dort schon lebenden Menschen angleichen und sich zunehmend mit dem neuen Aktionsraum identifizieren. Das mitgebrachte Wissen zur Bewältigung des normalen Alltags ist in der neuen Umgebung oft nicht mehr anwendbar; deshalb wird der Migrant anfälliger für die oben aufgeführten Desorientierungen. Andererseits kann er merken, daß jedes Alltagswissen durch die jeweiligen Anforderungen bedingt und deshalb nicht allgemein gültig ist. Da der Wanderer aus seinem traditionellen sozialen Aktionsraum herausgerissen wird, muß er sich durch eine individuelle Leistung mit der neuen Situation auseinandersetzen. Auf diese Weise kann er sich seiner Individualität bewußt werden und ist möglicherweise nicht mehr so anfällig für Ethnozentrismen und rein passive Befolgung von Regeln. Der Migrant kann zu einem "modernen" Individuum werden, wie es für die Funktion moderner, komplexer Gesellschaften wichtig ist (Esser 1980, 16ff.).

Diese Auswirkungen stehen in engem Zusammenhang mit den Funktionen, die Migration für Gesellschaften im Laufe eines Modernisierungsprozesses übernehmen kann. Das gilt für Gesellschaften, aus denen mehr Menschen abwandern als zuwandern, hier Herkunftsgesellschaften genannt, genauso wie für die Gesellschaften, in die die Menschen gehen, die als Aufnahmegesellschaften bezeichnet werden. Migration übernimmt für jeden dieser Gesellschaftstypen unterschiedliche Funktionen, die nachfolgend vorgestellt werden. Die Argumente beziehen sich in erster Linie auf ökonomische Überlegungen, weil aus diesem Bereich die Mehrzahl der Untersuchungen stammt. Die Positionen werden nur referiert, eine eingehende Diskussion kann und soll hier nicht geleistet werden.

Zunächst werden die Vorteile aufgezeigt, die Migration für Herkunftsgesellschaften haben kann. Es ist zu berücksichtigen, daß die Aussagen sich nicht nur auf die Vor- und Nachteile bzw. Auswirkungen von Migration aus einem wenig entwickelten Land in ein hoch entwickeltes Land beziehen, sondern mit Einschränkungen auch für Wanderungen aus wenig entwickelten Regionen in hochentwickelte ein und desselben Landes gelten. Für die Herkunftsgesellschaft ist Migration von Vorteil, weil auf diese Weise die beteiligten Familien ein Einkommen haben, das sie sonst nicht hätten. Wenn die Einkommen in Form von Devisen in die Herkunftsländer fließen, verbessert sich dort die meist negative Zahlungsbilanz. Mit diesen Devisen können einerseits Produkte gekauft werden, die hochwertiger verarbeitet sind und möglicherweise einen Industrialisierungsprozeß unterstützen. Andererseits können so eventuell erforderliche Nahrungsmittel importiert werden. Die binnenwirtschaftliche Nachfrage kann belebt und auch auf diese Weise der Industrialisierungsprozeß gefördert werden. Durch Abwanderung wird die Arbeitslosigkeit im Lande reduziert, und damit verringern sich die sozialen Spannungen. Wenn Migrantinnen zurückkehren, sind sie mögli-

cherweise höher qualifiziert und können die Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen (Bellers 1989, 113).

Diesen positiven Auswirkungen stehen negative gegenüber: In den Herkunftsländern werden auf diese Weise Probleme nicht gelöst, sondern in das Ausland exportiert. Entwicklungsländer benötigen nach der herrschenden ökonomischen Lehrmeinung eine gut funktionierende Landwirtschaft, die die Bevölkerung ernähren und eine expandierende Industrie, die auf dem Weltmarkt konkurrieren kann. Das wird durch Migration aber möglicherweise verhindert, weil nach dieser Ansicht besonders die innovativen und qualifizierten Kräfte das Land verlassen. Zurückkehrende Migranten haben danach oft ihre Innovationskraft verloren und zeigen eine "Rentiers-Mentalität": Sie wollen von ihrem ersparten Geld leben und keine Risiken mehr eingehen. So gesehen würde durch Migration die Chance zur Reform vertan (Bellers 1989, 114). Neben diesen eher spekulativen Nachteilen zeigen sich ganz konkrete Auswirkungen. Bei fehlender Innovation wird das industrielle Verarbeitungsniveau beibehalten oder geht sogar zurück. Damit sinkt die Konkurrenzfähigkeit der betroffenen Industriezweige. Geldüberweisungen der Migranten führen im Herkunftsland zu Konsum und nicht zur Kapitalbildung. Durch eine Lohn-Preis-Steigerung kann die Binnenkonjunktur destabilisiert werden. Die einseitige Orientierung der Rückkehrer auf Dienstleistungstätigkeiten erhöht nur die Angebote im tertiären Sektor. So wird insgesamt die Wirtschaft des Landes geschwächt. Die Abwanderung bestimmter Altersgruppen verschlechtert außerdem die demographische Struktur. Daneben wird die bestehende gesellschaftliche Schichtstruktur ebenso stabilisiert wie das politische System. Die internationale Abhängigkeit des Landes wird aufrechterhalten und die Stellung am Rande des internationalen Systems verstärkt (Harbach 1976, 138f.).

Soweit zu den Einflüssen von Migration auf das Herkunftsland oder die Herkunftsregion. Für das Aufnahmeland bzw. die Aufnahmeregion sieht die Bilanz besser aus. Die zugewanderten Arbeitskräfte erhalten in der Regel niedrige Löhne und tragen so dazu bei, einen hohen Produktionsumfang aufrechtzuerhalten und das vorhandene Produktionspotential auszulasten. Davon können krisenhafte Wirtschaftszweige genauso profitieren wie es durch Kapitalbildungseffekte zu Produktivitätssteigerungen und zum Ausbau der übrigen industriellen und der sozialen Infrastruktur kommen kann. So werden regionale Unterschiede abgebaut und die Berufsmobilität gefördert. Letztlich führt Migration zu einer Lohn-Preis-Dämpfung und einer Konjunkturstabilisierung. Wirtschaftswachstum und Steigerung der internationalen Konkurrenzfähigkeit durch Entwicklung neuer Produktionsmittel und Erhöhung des industriellen Verarbeitungsniveaus ermöglichen außerdem eine Exportsteigerung. Die demographische Struktur verbessert sich häufig durch Zuwanderung. Es kommt zu einer Unterschichtung, so daß auch hier die alte Schichtstruktur und das politische System stabilisiert werden. Im internationalen System wird die zentrale Stellung des Landes und damit die Dominanz gegenüber anderen Ländern gestärkt (Harbach 1976, 138f.).

Dennoch wird Zuwanderung für das Aufnahmeland nicht nur positiv bewertet. Gewerkschaften sehen möglicherweise in ausländischen Arbeitskräften eine Konkurrenz für ihre Mitglieder, weil durch eine Erhöhung des Arbeitskräfteangebotes die Löhne tendenziell sinken oder nicht in dem Maße erhöht werden können wie ohne Zuwanderung. So werden unter Umständen Unternehmen oder Branchen länger am Leben erhalten und nach der herrschenden Ansicht die für die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt als notwendig angesehenen Rationalisierungsprozesse und Strukturwandlungen verhindert oder verschoben (Bellers 1989, 113). Eventuell erfolgt langfristig sogar eine ökonomische Schwächung des Aufnahmelandes.

Neben diesen eher ökonomischen Betrachtungen - die sich teilweise sogar widersprechen - können Wanderungen weitere Auswirkungen haben, die mit den schon genannten zusammenhängen. Esser geht z. B. davon aus, daß Migration eine Möglichkeit ist, die Grundprobleme moderner Gesellschaften zu lösen. Er sieht die Grundprobleme in der zunehmenden Ausdifferenzierung sozialer Systeme und einer notwendigen Ausweitung ihrer Kapazitäten, wobei gleichzeitig die Stabilität des Systems aufrechterhalten werden muß (Esser 1980, 107). Dabei beschränkt er sich auf das Aufnahmesystem.

Migration fördert die psychische Mobilisierung von Personen und damit das Entstehen bestimmter Persönlichkeitseigenschaften. Wie oben erläutert, können Desorientierung und anschließende Neuorientierung eine individuelle Folge von Wanderung sein. Bei wiedergewonnener Stabilität der Persönlichkeit liegt eine größere Differenziertheit der Persönlichkeitsstruktur vor; dadurch können Individuen auf sozialen Wandel besser und ohne Überlastungen reagieren. Albrecht kommt zu dem Schluß, daß sich "... die geographische Mobilität als eine zentrale, bisher meist übersehene Kategorie der sozialen Organisation bzw. des Wandels der sozialen Organisation erwiesen ..." hat (Albrecht 1972, 164). Bedeutung gewinnt dies z. B. bei zunehmender Arbeitsteilung, Urbanisierungsprozessen und der Ausbreitung von Neuerungen, die von Migration begleitet und gestützt werden (Ronzani 1979, 31f.). Dies ist eine wichtige Voraussetzung bei der Modernisierung von Gesellschaften. Außerdem führen Migrationen z. B. zu Kulturkontakten; als Folge davon können Informationen und Innovationen ausgetauscht und so eine kulturelle Abgeschlossenheit überwunden werden. Auf diese Weise breiten sich auch Wissen, Fertigkeiten und Normen aus.

Eine weitere Funktion der Migration für die beteiligten Gesellschaften ist ein Ausgleich von Spannungen, die in den jeweiligen Gesellschaften bestehen. Die meisten der positiv bewerteten Folgen von Migration fallen darunter. Das kann der Ausgleich zwischen Arbeitskräfteüberschuß- und Arbeitskräftemangelgebieten sein oder der Ausgleich zwischen einer Region mit einem Bevölkerungsüberschuß und einer Region mit nicht genutzter "Ernährungskapazität". Unter diese Funktion fällt auch der schon genannte "Export" von sozialen Spannungen durch Abwanderung. In der Aufnahme-region entstehen deshalb nicht unbedingt neue Spannungen, denn

"die Auswanderung von individuellen Einheiten der nationalen Systeme mit tiefem Rang führt im Einwanderungssystem tendenziell zu einer Unterschichtung der Sozialstruktur, da die Einwanderer ... zunächst die untersten Positionen zugewiesen erhalten" (Hoffmann-Nowotny 1973, 18).

Diese Unterschichtung hat im Aufnahmesystem einen sozialen Aufstieg der Einheimischen zur Folge, so daß unter bestimmten Bedingungen mit einem solchen Import von sozialen Spannungen sogar die internen Spannungen reduziert werden können.

In der Aufnahme-region führt der Import von Arbeitskraft zu mehr Produktion und erhöht das Produktionspotential, so daß es in dieser Region zu einer sogenannten Kapazitätsausweitung kommt (Elsenhans 1978, 14). Auf diese Weise sind einerseits Arbeitsplätze zu besetzen, die wenig geschätzt sind, und es können Lücken im Kleinunternehmertum geschlossen werden (Esser 1980, 112). Außerdem können durch die Kapazitätseffekte zusätzliche wohlfahrtsstaatliche Leistungen finanziert werden, die denen zugute kommen, die aus dem Produktionsprozeß herausfallen.

Die Unterschichtung durch Zuwanderer ermöglicht den übrigen Gesellschaftsmitgliedern zwar teilweise einen sozialen Aufstieg, die Verteilung sozialer Chancen verbessert sich dadurch aber nicht. Gleichzeitig wird die Gesellschaft durch eine fortschreitende Modernisierung einerseits immer differenzierter und komplexer und produziert andererseits durch die besonderen Sozialisationsbedingungen Persönlichkeitseigenschaften wie Ich-Identität und kommunikative Kompetenz, die in der komplexeren Situation notwendig sind, die aber auch z. B. gegen die bestehenden Ungleichheiten gewendet werden können. Ein Wohlverhalten gegenüber dieser Situation kann man in einem begrenzten Maße durch die Verteilung zusätzlicher materieller Leistungen erreichen, aber die Kapazität für die Erbringung dieser Leistungen stößt schnell an Grenzen. Zur Stabilisierung dieser Ungleichheiten kann nach Esser (1980, 258ff.) Migration beitragen und zwar so, daß die Gesellschaft durch Zuwanderung in verschiedene Gruppen gegliedert wird, die nicht "gleichwertig" sind. Gruppen, die nacheinander in eine Region kommen und jede für sich als relativ homogen wahrgenommen werden, unterschichten sich jeweils. Durch diese Aufgliederung wird individuelle Mobilität ermöglicht, ist aber für jeden unterschiedlich risikoreich. Die Widersprüchlichkeiten komplexer Gesellschaften werden damit individualisiert und Koalitionen der Benachteiligten unwahrscheinlich.

Allerdings sind Migration und Eingliederung in der beschriebenen Form nicht die einzige Möglichkeit, die negativen Folgen gesellschaftlicher Modernisierung und Differenzierung abzuwälzen. Das wäre auch durch eine nationalistische Ideologie oder religiöse Rechtfertigungen zu erreichen. Dazu müssen noch Entwicklungen gezählt werden, die z. B. Meyer (1989) unter dem Begriff Fundamentalismus zusammenfaßt. Diese Mechanismen können aber nur eingeschränkt auf weitere Veränderungen des Systems reagieren, so daß Migration mit begrenzter Eingliederung zuverlässiger ist

und einen höheren Differenzierungsgrad und damit eine weitergehende Modernisierung der Gesellschaft zuläßt (Esser 1980, 266).

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Funktionen von Migration für die einzelnen Migranten eine große Bandbreite aufzeigen, die stark von den Rahmenbedingungen abhängt, in denen die Wanderung stattfindet. Für die Herkunfts- und Aufnahmegesellschaften ergibt sich, daß Wanderung in der Herkunftsgesellschaft kurzfristig zur Lösung verschiedener Probleme beitragen kann, langfristig aber fast ausschließlich negative Folgen erwartet werden. Die Aufnahmegesellschaft profitiert dagegen sofort und ermöglicht sich durch Migration vermutlich auf längere Sicht eine weitergehende Modernisierung als sie ohne Migration erreichbar wäre. Eine solche Perspektive ist von großer Bedeutung für die zukünftige Entwicklung von Zuwanderungen.

2.3 Zukunft von Migration

Die Analyse der historischen Entwicklung von Migration ergab, daß sich die Migrationshäufigkeit im Rahmen des Industrialisierungs- und Modernisierungsprozesses insbesondere im 19. Jahrhundert stark erhöhte. Wie wird sich Migration in Zukunft entwickeln? Eine anhaltende Erhöhung ist nicht ohne weiteres anzunehmen, wie die tendenzielle Abnahme der Binnenwanderung im Deutschen Reich zwischen den beiden Weltkriegen und nach den 1960er Jahren für die BRD gezeigt hat. Erstaunlicherweise gibt es angesichts der langen Geschichte von Migration und der hohen Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung kaum Prognosen über die Zukunft der Migration. Die Veränderungen der Wanderungen, wie sie im Kapitel 2.1 aufgezeigt wurden, entsprechen einem Modell zur Beschreibung der Mobilitätsentwicklung: dem sogenannten Mobilitätsübergang. Dieses Modell wurde 1971 in Analogie zum sogenannten demographischen Übergang entworfen. Dieser zeigt auf, wie sich die Geburten- und Sterberate und damit der natürliche Bevölkerungszuwachs im Laufe eines Prozesses entwickeln, durch den sich eine Gesellschaft aus einem vormodernen Zustand durch eine sozioökonomische Entwicklung zu einem Gesellschaftstyp verändert, der der heutigen westlichen Industriegesellschaft entspricht. Dieser demographische Übergang konnte bisher für alle Gesellschaften nachgewiesen werden, die in einen Modernisierungsprozeß geraten sind (Franz 1984, 38).

Im Modell des Mobilitätsüberganges wird für die zukünftige Gesellschaft hinsichtlich der Migration prognostiziert, daß die Binnenwanderung möglicherweise zurückgeht. Dabei sollen verbesserte Kommunikationsmöglichkeiten ebenso eine Rolle spielen wie eine angenommene gleichmäßigere Ausstattung verschiedener Wohngebiete und ein Rückgang der ökonomischen Motive für eine Wanderung. Bei der Außenwanderung wird davon ausgegangen, daß der Zuzug von gering ausgebildeten Arbeitskräften aus weniger entwickelten Ländern anhält, die internationale und die nationale Mobili-

tät möglicherweise aber einer engeren politischen Kontrolle unterworfen werden, weil sie in wachsendem Maße Nebenwirkungen produzieren. Mit zunehmendem Problemdruck sollen nach dem Modell eventuell weitergehende Kontrollsysteme aufgebaut werden, die die individuelle Bewegung im Raum stärker reglementieren (Franz 1984, 41ff.).

Angesichts der aktuellen politischen Diskussionen um die Zukunft des bundesdeutschen Asylrechts und der befürchteten Entwicklungen im Zusammenhang mit der Aufhebung der EG-Binnengrenzen und den dabei vorgeschlagenen Gegenmaßnahmen, scheint heute auf den ersten Blick vieles für den Prognoseteil des Mobilitätsüberganges zu sprechen. Dazu paßt die oben skizzierte Kennzeichnung "Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland", die nur noch um die sich verbreitende "Das-Boot-ist-voll"-Mentalität ergänzt werden muß, so daß eigentlich nur eine Vorhersage in Frage zu kommen scheint: Es wird versucht werden, die Migration zu beschränken. Tatsächlich haben aber weder die Asylrechtsdiskussion der letzten Jahre, noch die politischen Erfolge von Gruppen mit dem "Ausländer - raus"-Wahlprogramm bisher einen Rückgang der Außenwanderung erreichen können. Auch der Einsatz verschiedener Instrumente zur Steuerung von Außenwanderungen in Zeiten geringerer ökonomischer Entwicklung hat in den letzten Jahrzehnten weitgehend versagt: So etwa das Ausländergesetz von 1965, in den 1970er Jahren der Anwerbestopp und die Diskussionen um die Beschränkung der Nachzugsmöglichkeiten, in den 1980er Jahren die Rückkehrprämien, die Asyldebatten und der Rückgang der Anerkennungsquote von Asylanträgen und das langjährige Arbeitsverbot für Asylbewerber sowie 1987 die Abschaffung des sogenannten "Ostblockerlasses", nach dem Menschen, die aus Ostblockländern flohen, ohne Asylantrag sofort als Flüchtlinge anerkannt wurden, außerdem die restriktivere Handhabung der Anerkennung als Aussiedler bzw. die Verfahrensveränderungen in diesem Bereich, 1990 der Abbau von Vergünstigungen für Übersiedler aus der DDR und das neue Ausländergesetz. Im Gegenteil: Derzeit werden Wanderungszahlen verzeichnet, wie sie zuletzt vor zwei Jahrzehnten in Zeiten stürmischer wirtschaftlicher Aufwärtsbewegung zu vermelden waren.

Kurzfristig orientiertes politisches Krisenmanagement scheint, wie im letzten Absatz aufgezeigt, weniger in der Lage zu sein, Migration zu beeinflussen, als Politiker es glauben machen wollen. Die zukünftige Entwicklung von Migration hängt weniger von politischen Maßnahmen als von anderen Entwicklungen ab. Außerdem ist eine pauschale Beurteilung kaum möglich. Vielmehr sind drei große Bereiche zu unterscheiden: die Binnenwanderung, die Wanderung zwischen hochentwickelten Ländern und die Wanderung zwischen weniger entwickelten und hochentwickelten Ländern.

Modelle zur Prognose vorwiegend der Binnenwanderungen (hier Schwarz 1969, Gatzweiler 1975) kommen, verkürzt gesagt, zu dem Schluß, daß diese Wanderungen so weitergehen werden wie bisher. Nur die kaum absehbaren Änderungen der Rahmenbedingungen für die Wanderungen können Umfang und Richtung der Wande-

rungen beeinflussen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Binnenwanderungen schon heute kein einheitliches Bild mit eindeutigen Abwanderungs- und Zuwanderungsregionen bieten, sondern von einem vielfältigen Wanderungsgeflecht geprägt sind. Der in den letzten Jahren deutlichere Rückgang des Binnenwanderungsvolumens ist möglicherweise ein Zeichen für den Übergang zur letzten Phase des Mobilitätsüberganges, in der eine solche Entwicklung vorausgesagt wird. Allerdings zeigen die jüngsten Entwicklungen, z. B. die Regionalentwicklung in den Bundesländern auf dem Gebiet der ehemaligen DDR, daß einige Annahmen der Prognose im Modell des Mobilitätsübergangs möglicherweise, ihrer Entstehungszeit zu Beginn der 1970er Jahre entsprechend, etwas zu optimistisch gewesen sind. Die angenommene, gleichmäßigere Ausstattung der Wohngebiete ist zwar nach wie vor ein Auftrag des Grundgesetzes und wird in Politikerreden immer wieder beschworen, die reale Situation in den neuen Bundesländern und auch in manchen nach wie vor strukturschwachen Gebieten der alten Bundesländer sieht anders aus. Sie verlieren z. B. in bezug auf die Arbeitsplätze zunehmend den Anschluß an andere Regionen. Aber auch die derzeit von der Entwicklung profitierenden Ballungsgebiete büßen beispielsweise durch die stark steigenden Mieten und den insgesamt zu geringen Wohnraum an Attraktivität ein. Für die Gesamtmigration dürfte die Binnenwanderung trotzdem von größter Bedeutung bleiben.

Für Wanderungen zwischen hochentwickelten Ländern ist vor allem wichtig, wie die Industrialisierung und Modernisierung der jetzt noch nicht hochentwickelten Länder fortschreitet. Denn zwischen den schon hochentwickelten Ländern ist, im Gegensatz zu vielen euphorischen Prognosen - z. B. im Zusammenhang mit dem EG-Binnenmarkt - nicht mit einer großen Zunahme der Wanderungen zu rechnen. Die Wanderungen zwischen diesen Ländern dürften, aufgrund ähnlicher Faktoren wie sie für die Binnenwanderung gelten, mittel- bis langfristig vielleicht sogar reduziert werden. So ging der Anteil der Zuzüge aus EG-Ländern an der Gesamtzahl der Zuzüge in die BRD in den Jahren 1979 bis 1989 kontinuierlich von 27 auf 9,4 Prozent zurück (eigene Berechnung nach Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Reihe 1 1990, 1991). Dennoch könnte die Wanderung zwischen den hochentwickelten Ländern selbst bei einer relativ geringen Zahl für das Erziehungssystem von Bedeutung sein. Wie jüngere Entwicklungen in den USA zeigen, passen solche Wanderer nicht mehr in das hergebrachte Schema. Da sie höhere Qualifikationen mitbringen als frühere Wanderungsgruppen, unterschichten sie die bestehenden Gruppen der Gesellschaft nicht ein weiteres Mal und erlauben so den schon anwesenden Gruppen keinen gesellschaftlichen Aufstieg. Die Wanderer aus hochentwickelten Ländern sind vielmehr so etwas wie "Quereinsteiger" in das gesellschaftliche Schichtungssystem. Damit wird aber die Hoffnung der unteren Gruppen, durch erneute Unterschichtung aus ihrer Misere herauszukommen, enttäuscht, und die Gefahr wächst, daß sie keinen Grund mehr für ein Wohlverhalten gegenüber einem System sehen, das sie so offen benachteiligt.

Deshalb ist es in diesem Zusammenhang wichtig, die weltweite Verbreitung der Industriegesellschaft als Typ der hochentwickelten Region zu berücksichtigen. Pestel (1988) legte in einer Untersuchung für den Club of Rome u. a. eine solche Prognose vor. Um 1850 hatte sich danach in England das erste industrielle Zentrum der Welt entwickelt. Mit etwa 20 Millionen Menschen gehörten gerade zwei Prozent der damaligen Weltbevölkerung von etwa einer Milliarde dazu. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte sich das industrielle Zentrum auf Westeuropa und die USA ausgeweitet. Jetzt waren 15 Prozent der Weltbevölkerung beteiligt. In Ost- und Südeuropa sowie in Japan war eine industrielle Peripherie entstanden, die sich bis 1950 zum industriellen Zentrum weiterentwickelte. Für 1988 geht Pestel davon aus, daß im industriellen Kerngebiet mehr als eine Milliarde und damit 20 Prozent aller Menschen lebten. Die bevölkerungsreichsten Schwellenländer China, Indien, Brasilien und Mexiko werden in den kommenden Jahrzehnten zum industriellen Zentrum aufrücken und dies dann um mehr als drei Milliarden Menschen vergrößern. 1850 lebten gerade zwei Prozent der Weltbevölkerung in einer Industriegesellschaft; nach dieser Prognose sollen es um das Jahr 2050 etwa vier Milliarden einer Weltbevölkerung von dann acht Milliarden, also 50 Prozent, sein (Pestel 1988, 19ff.).

Wenn uns heute die Prognose von Pestel über den zu erreichenden Entwicklungsstand der großen Schwellenländer im Rahmen eines dynamischen Weltmarktes einerseits als zu optimistisch erscheint und andererseits die globalen Umweltprobleme und die knappen Rohstoffressourcen eine Angleichung an die Produktions- und Konsumgewohnheiten der jetzigen Industrieländer weder als wünschenswert noch als erreichbar ansehen lassen, dann ist trotzdem der Einfluß dieses Prozesses auf die weltweite Migration zu beachten. Entsprechend den heutigen Wanderungsbeziehungen zwischen hochentwickelten Ländern werden sich solche Beziehungen auch in und mit diesen neuen industriellen Kernländern etablieren. Dabei sind vermutlich regionale Besonderheiten zu berücksichtigen: Zwischen Mexiko und der BRD wird kein so umfangreicher Austausch stattfinden, wie etwa zwischen Mexiko und den benachbarten USA. Langfristig ist von dieser Entwicklung zwar eine Zunahme der weltweiten Migration zu erwarten, aber einerseits ist der direkte Einbezug der BRD fraglich und andererseits werden sich auch diese Wanderungen schließlich auf einem hohen Niveau stabilisieren.

Bleiben noch die Wanderungen aus weniger entwickelten in hochentwickelte Länder zu betrachten. Zur Abschätzung der sich in diesem Bereich ergebenden Migration soll zuerst eine Analyse des zu erwartenden globalen Migrationspotentials gemacht und dann der Frage nachgegangen werden, in welchem Umfang sich dieses Potential tatsächlich in Wanderungen umsetzt.

Die Bevölkerungsentwicklung in Europa wird, auf die Dauer gesehen, für die Zuwanderung in die BRD nicht von entscheidender Bedeutung sein. Deshalb muß man sich

die Entwicklung in anderen Regionen der Welt ansehen. Die Weltbevölkerung hat 1987 die 5-Milliarden-Grenze überschritten. Nach einer neueren Schätzung durch die UN leben derzeit 5,5 Milliarden Menschen und wird 1998 die 6-Milliarden-Marke erreicht; um 2025 werden es 8,5 und um 2050 etwa 10 bis 12,5 Milliarden sein. Die UN weisen auf den Zusammenhang von Armut und Bevölkerungswachstum hin: je größer die Armut, desto stärker das Wachstum. Mit dem Bevölkerungswachstum sehen die UN-Experten eine katastrophale Umweltzerstörung, einen Mangel an natürlichen Rohstoffen und eine Wanderungswelle ungeahnten Ausmaßes voraus (Frankfurter Rundschau 30.04.1992, S. 1). Geht man davon aus, daß andere Bedingungen gleich bleiben, ergibt sich allein schon durch die Bevölkerungsexplosion, vor allem in den weniger entwickelten Ländern, ein großes und noch wachsendes Wanderungspotential.

Fraglich ist, ob sich dieses Potential der weniger entwickelten Länder in Wanderungen umsetzt. Dabei sind wiederum mehrere Entwicklungen zu unterscheiden. Ein fast unberechenbares Potential stellen die verschiedensten Fluchtbewegungen auf der Welt dar - Krisengebiete sind immer auch Fluchtgebiete. Da niemand vorhersagen kann, wie sich einzelne Regionen entwickeln werden, es aber eine ganze Reihe von akuten und latenten Krisengebieten gibt, muß man von einer weltweiten Zunahme der Flüchtlingszahlen ausgehen. Nach Angaben des Flüchtlingshochkommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR) waren 1990 15 Millionen Menschen auf der Flucht. Das Internationale Komitee des Roten Kreuzes spricht dagegen für das gleiche Jahr von 500 Millionen Flüchtlingen. Diese Zahl soll sich bis zum Jahr 2000 verdoppeln. Dabei sind Flüchtlinge, die die Grenzen eines anderen Staates nicht überschreiten, noch gar nicht mitgezählt. Die Zahl dieser "Binnenflüchtlinge" wird vom US-Flüchtlingskomitee auf 18 Millionen geschätzt. Generell kann man sagen, daß der überwiegende Teil der Flüchtlinge in der Nähe des Landes bleibt, aus dem sie geflohen sind. Da die Staaten der Dritten Welt die wichtigsten Herkunftsländer von Flüchtlingen sind, sind sie auch die wichtigsten Zielländer und tragen bis heute den größten Teil der Kosten zunehmender Flüchtlingszahlen. Ob es langfristig möglich ist, daß die Bundesrepublik Deutschland sich zusammen mit den anderen EG-Staaten z. B. durch eine Abschaffung oder eine weitere Einschränkung des Asylartikels im Grundgesetz aus den weltweiten Flüchtlingsbewegungen heraushält, muß bezweifelt werden. Solange die Bundesrepublik noch die Genfer Flüchtlingskonvention anerkennt, gibt es unter bestimmten Umständen einen Abschiebeschutz gegenüber Personen, die in das Land gekommen sind. Schon allein deshalb können sich die europäischen Länder nicht vollständig gegen einen weiteren Zuzug wehren (Germershausen, Schneider 1990, 56f.).

Flüchtlingen wird oft vorgeworfen, sie wären "Wirtschaftsflüchtlinge". Das weist neben der damit verbundenen Polemik aber auch auf einen wenig beachteten Punkt hin. Die Industrieländer haben fast im gesamten 20. Jahrhundert Arbeitsmigration unterstützt.

Außerdem hat es neben der legalen Arbeitsmigration immer schon die illegale gegeben. Das Internationale Arbeitsamt schätzt die Zahl der illegalen Arbeiter weltweit auf 100 Millionen, davon allein 10 Millionen in den USA. Die Zahl der Arbeitsmigranten, die auf dem Weltarbeitsmarkt keine Arbeit finden, hat sich in den letzten Jahren stark erhöht. Sie suchen ebenso wie Flüchtlinge Arbeit, so daß es schwer ist, klar zwischen beiden Gruppen zu unterscheiden (Germershausen, Schneider 1990, 56f.). Aufgrund der Geburtenentwicklung und der mangelhaften wirtschaftlichen Entwicklung in den ärmsten Ländern ist dort auch in Zukunft mit einer steigenden Arbeitslosigkeit zu rechnen. Deshalb wird die Zahl der Menschen, die in den Industriestaaten Arbeit suchen, weiter ansteigen, auch wenn die Industriestaaten gleichzeitig ihre Grenzen abschotten und kaum noch bereit sind, Arbeiter aus der Dritten Welt in ihr Land zu lassen, selbst wenn Arbeitskräftemangel herrscht (Frankfurter Rundschau 09.01.1991, S. 2).

Die Zahl der Menschen, die in die Industrieländer gehen möchten, wird sich also erhöhen. Ob sie dies aber können, hängt u. a. von einem Aspekt ab, den wir aufgrund unserer Erfahrungen kaum bedenken. Die Bürger der BRD dürfen jederzeit und beliebig lange das Land verlassen. Das war nicht immer so, und es gilt heute nicht für alle anderen Staaten. Die Wanderungsfreiheit, besonders die Auswanderungsfreiheit, war z. B. in deutschen Ländern des 18. Jahrhunderts durch Auswanderungsverbote und teilweise hohe Steuern auf Güter, die mitgeführt werden sollten, und andere Maßnahmen eingeschränkt. Dadurch sollte verhindert werden, daß sich die Zahl der Untertanen reduzierte. Gegenwärtig ist in vielen Ländern der Welt zu beobachten, daß ihren Einwohnern mehr von dem gewährt werden soll, was hier unter Bürgerrechten verstanden wird. Selbst Länder, die wie Albanien jahrzehntelang eine strikte Abschottung betrieben haben, beginnen sich zu öffnen. Damit ist regelmäßig eine Wanderungsfreiheit verbunden, so daß man tendenziell von einer Zunahme der rechtlichen *Wanderungsmöglichkeiten* ausgehen muß.

Eine Einschränkung des Wanderungspotentials kann noch aus einer ganz anderen Richtung kommen. Da sich immer mehr bislang verschlossene Länder öffnen, geraten sie in einen verstärkten Modernisierungsprozeß. Zwangsläufige Entwicklungen darf man darin aber nicht sehen; es gibt Gegenbewegungen, die in letzter Zeit an Intensität gewonnen haben. So versucht etwa der fundamentalistische Islam u. a., sich von der westlich vorgezeichneten Entwicklungsideologie abzuwenden und aus diesem Modernisierungsprozeß auszuscheren (Hoffmann-Nowotny 1988a, 10f.). Ob sich dabei ein eigener Weg eröffnet, der nicht ins westliche Modell führt, oder ob es sich um ein letztes Aufbäumen gegen den Zerfall der alten Ordnungen handelt, das von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, weil die kapitalistischen Kräfte eines Weltmarktes und einer sich abzeichnenden, westlich geprägten Weltkultur auf Dauer doch stärker sind und den sich derzeit ausbreitenden Fundamentalismus bald "alt aussehen" lassen, ist derzeit nicht vorhersehbar (ausführlicher dazu Meyer 1989).

Die zukünftige Entwicklung des Migrationspotentials ist nach Hoffmann-Nowotny (1989) nicht einfach aus der Prognose der Bevölkerungsentwicklung in den verschiedenen Ländern abzuleiten. Das Migrationspotential ergibt sich für ihn aus dem Zusammenspiel zweier Faktoren, die hier vereinfacht als "Entwicklungsunterschiede" und "Akzeptanz des westlichen Modells" bezeichnet werden sollen. Die Entwicklungsunterschiede zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern können zu- und abnehmen, und das westliche Modell kann akzeptiert oder nicht akzeptiert werden. Daher gibt es vier Konstellationen mit extremen Ausprägungen der beiden Faktoren, die jeweils unterschiedliche Migrationspotentiale zur Folge hätten. Wird das westliche Modell in den Ländern der Dritten Welt nicht akzeptiert und nehmen die Entwicklungsunterschiede stark zu, reduziert sich das Wanderungspotential, weil es keinen Anreiz zur Wanderung gibt. Wächst aber die Akzeptanz des westlichen Modells bei einer Vergrößerung der Entwicklungsunterschiede, ist eine Migration besonders erstrebenswert und ein großes Potential die Folge. Da vieles für ein Fortschreiten der kulturellen "Kolonisierung" spricht und die Entwicklungsunterschiede eher zu- als abnehmen dürften, "müssen wir mit einem weiteren (und wahrscheinlich noch zunehmenden) Wachstum des Wanderungspotentials rechnen" (Hoffmann-Nowotny 1989, 36).

Die jüngsten politischen Entwicklungen ab 1989 stellen diese Annahmen teilweise in Frage. Ein solcher "Sieg" des westlichen Modells, des Kapitalismus, könnte sich sehr bald als äußerst brüchig erweisen. Wenn deutlich wird, daß mit der Akzeptanz des westlichen Modells keineswegs zwingend verbunden ist, den westlichen Lebensstandard schnell zu erreichen, oftmals durch den Einbezug in die Weltwirtschaft sogar die gewachsenen Strukturen zerstört werden, ohne daß eine reale Hoffnung auf eine durchgreifende Besserung besteht, dann ist es zu einer "sekundären" Abkehr vom westlichen Modell nicht weit. Eine solche Entwicklung erleben wir momentan in einigen Staaten des Nahen Ostens und Nordafrikas, und es gehört nicht viel Phantasie dazu, einen ähnlichen Prozeß wenigstens für einige Nachfolgestaaten der UdSSR vorauszusagen. Ob damit langfristig eine Reduktion des vorhergesehenen Wanderungspotentials verbunden ist, ist im Moment kaum zu entscheiden. Allerdings war z. B. die Zahl der Flüchtlinge in den letzten Jahren gerade aus den Ländern besonders groß, die eine eigenständige Entwicklung verfolgten.

Neben diesen eher globalen Betrachtungen müssen spezielle Bedingungen in der BRD berücksichtigt werden, wenn man Aussagen über die Entwicklung der Migration zwischen weniger entwickelten Ländern und der Bundesrepublik Deutschland machen will.

Unter der Überschrift "Abwehrlinie an Ost-Grenze" wurde Anfang 1992 über Maßnahmen berichtet, bei denen die Bundesregierung in der Abwehr von Ausländern mit "illegalen Einreise- und Grenzübertrittsabsichten möglichst schon (in) den benachbarten Transitstaaten" mit Österreich, der CSFR und Polen zusammenarbeitet. Außer-

dem werden danach 1.500 Beamte des Bundesgrenzschutzes und des Zolls als "mobile Fahndungs- und Überwachungskräfte" eingesetzt, die eine Abwehrlinie gegen "illegale Zuwanderer" bilden sollen (Frankfurter Rundschau 20.01.1992, S. 2). Im ersten Vierteljahr 1993 wurden an der deutschen "Ostgrenze" 12.500 illegale Grenzgänger aufgegriffen, darunter Menschen aus China, Vietnam und Bangladesch (Frankfurter Rundschau 06.04.1993, S. 1). Im gleichen Bericht wird eine "Verbesserung der Grenzüberwachung" durch neuartige technische Hilfsmittel wie Infrarot- und Wärmebildgeräte, Restlichtverstärker und Nachtsichtgeräte sowie den Einsatz von "grenzpolizeilichen Unterstützungskräften" - in Schnellkursen ausgebildete Hilfskräfte - beschrieben.

Diese Meldung scheint für eine aktive politische und administrative Auseinandersetzung mit der oben skizzierten Entwicklung hin zum "Einwanderungsland" zu sprechen. Die Wirksamkeit politischer Aussagen wird aber fraglich, wenn man bedenkt, über wie viele Jahre inzwischen die Losung "Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland" ausgegeben wird und vergleicht, wie sich die Zuwanderung in dieser Zeit entwickelt hat. Dafür muß es Gründe geben. So lassen sich Gegenstimmen finden, z. B. die von Heiner Geißler (1990), der davon ausgeht, daß die Bundesrepublik Deutschland längst ein Einwanderungsland ist und man nicht annehmen kann, daß "die Zahl der Ausländer etwas zurückginge oder wenigstens nicht anstiege" (Geißler 1990, 181f.). Für ihn stellt sich nicht die Frage, ob wir mit Ausländern zusammenleben wollen, sondern nur noch die Frage wie. Dafür zeichnet er ein positives Bild von einer multikulturellen Gesellschaft und sieht kein Problem darin, daß nicht alle im Lande lebenden Menschen den gleichen Hintergrund haben, "im Gegenteil, kulturelle Vielfalt erhöht die Differenzierung und die Qualität eines Gemeinwesens" (ebd., 209). Weiter ist er der Ansicht, "für ein Land in der Mitte Europas sei die Vision einer multikulturellen Gesellschaft eine große Chance" (ebd., 180). Die von Geißler dann genannten konkreten Gründe für eine solche Entwicklung sprechen eine deutlichere Sprache: Die Bundesrepublik Deutschland muß ein Einwanderungsland bleiben, weil Bevölkerungsrückgang und Altersaufbau "aus den Deutschen innerhalb weniger Jahrzehnte ein vergreisendes und sterbendes Volk (machen)" (ebd., 182), und das kann sich Deutschland ökonomisch und sozialpolitisch nicht leisten (ebd., 185).

Geißlers Eintreten für eine "multikulturelle" Gesellschaft ist nicht nur von politischen Stimmen massiv angegriffen worden, auch von anderen Positionen wurde es kritisiert. So wurde die "multikulturelle" Gesellschaft z. B. von Radtke (1990, 13) als "neo-konservative Variante der Legitimation eines neuen Modernisierungsschubs" bezeichnet (ähnlich Radtke 1992, 16). Das sich hinter Geißlers und entsprechenden Überlegungen anderer Personen verbergende Interesse kann noch klarer beschrieben werden: Es geht um die Erhaltung des Status quo. Das Problem ist, daß der gesellschaftliche Status quo heute gerade nicht durch eine Beibehaltung der Rahmenbedingungen zu erreichen ist. Die demographische Entwicklung, die angenommenen Auswirkungen des EG-Binnenmarktes und die gewachsene Inanspruchnahme des Asyl-

rechts zwingen aus dieser Sicht zum Handeln. Damit kann der Status quo nur durch seine Aufhebung erreicht werden.

Noch vor wenigen Jahren war es ein beliebtes pseudowissenschaftliches Ratespiel, auszurechnen, wann "die Deutschen" aussterben werden oder wieviel "Deutsche" es im Jahre 2050 oder 2100 noch geben wird. Angesichts von Wohnungsnot, anhaltender Zuwanderung von ausländischen Arbeitskräften, Asylbewerbern und Aussiedlern sowie immer neuen Vermutungen, welche Zahl von "Deutschen" es noch diesseits und jenseits des Urals und in anderen östlichen Regionen gibt, die möglicherweise über kurz oder lang in die BRD kommen könnten, ist dieses Gerede verstummt. Jetzt tauchen Stellungnahmen mit dem Tenor auf, daß Boot sei voll und man müsse über Asylrechtsänderung, Zuwanderungskontingentierung, Abschaffung des Aussiedlerstatus u. ä. nachdenken, um zu verhindern, daß das Boot umkippe. Damit sind allerdings die Ursachen, die die Gedanken über das "Aussterben" hervorgebracht haben, nicht beseitigt.

Im Zusammenhang mit der Diskussion über Geburtenrückgang, Zuwanderung, Aussiedler, Ausländer und multikulturelle Gesellschaft soll hier auch die Frage nach einer deutschen "Identität" gestellt werden. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es einerseits Menschen, die hier aufgewachsen sind oder schon seit Jahrzehnten leben, aber keine Staatsbürgerrechte haben, sondern juristisch Ausländer mit Aufenthaltsgenehmigung sind. Andererseits gibt es Menschen, die Deutschland nur vom Hörensagen kannten, mit den Lebensgewohnheiten nicht vertraut sind, möglicherweise die deutsche Sprache nicht sprechen und dennoch mit der Einreise ins Land die deutsche Staatsangehörigkeit und einen entsprechenden Ausweis erhalten. Aus dieser Situation könnte u. a. eine Diskussion um Einbürgerungserleichterungen und doppelte Staatsangehörigkeit entstehen. Die notwendigen politischen Entscheidungen dürften sich hinter der Frage verbergen, was einen Menschen zu einem "Deutschen" macht:

"Vertrautheit mit den Lebensformen bis hin zu einwandfreier Sprachkenntnis nach möglicherweise lebenslangem Inlandsaufenthalt oder aber die sprachlose Stimme des Blutes" (Bade 1989, 403).

Die langfristige demographische Entwicklung wird auch nicht von Aussiedlern bestimmt werden können. Ihre Zahl ist begrenzt, egal welche Definition man anwendet. Als weitere Quelle von Zuwanderung wird häufig der sogenannte EG-Binnenmarkt genannt. Oben wurde schon erläutert, daß aus den europäischen Staaten keine langanhaltende Zuwanderung zu erwarten ist. Sie stecken einerseits in ähnlichen demographischen Problemen wie die BRD und andererseits wird sich das Wanderungsvolumen mit diesen hochentwickelten Ländern, entgegen den politisch motivierten Annahmen, nicht stark ausdehnen.

Wenn also weder die Aussiedler noch die anderen EG-Staaten die Quelle für die Aufrechterhaltung des demographischen Status quo sein können und eine Erhöhung der

Geburtenrate im Lande unwahrscheinlich ist, muß man den Blick über die Grenzen von Europa richten. Heute sind die USA die Region mit der stärksten Zuwanderung - morgen könnte dies Europa sein. Dabei würden Nord und Süd sich auf den ersten Blick gut ergänzen. Im Norden Rückgang der Bevölkerung mit steigendem Anteil älterer Personen und Problemen der Finanzierung der Sozialversicherungssysteme, im Süden der demographisch bedingte Überhang an jungen Menschen im Verhältnis zum Arbeitsplatzangebot legen auf den ersten Blick einen Ausgleich zum beiderseitigen Vorteil nahe. Allerdings beträgt das Geburtendefizit im Verhältnis zur Erhaltung der Bevölkerungszahl in der EG derzeit etwa 1,2 Millionen pro Jahr, der Geburtenüberschuß macht allein in Afrika dagegen 15 Millionen aus. Wenn das Geburtendefizit in Europa auf diese Weise ausgeglichen werden sollte, sind damit Folgen verbunden, die als Afrikanisierung und Islamisierung bezeichnet werden können. Für Länder wie Spanien und Italien stellen sich so ganz neue Probleme aus der Migration. Im Falle Spaniens hat die Islamisierung, wie in der Einleitung angedeutet, bereits einen historischen Vorläufer. Davon abgesehen wäre ein solches Modell keine Lösung für die südlichen Länder, nur ein geringer Teil der Probleme ließe sich durch Abwanderung lösen; eine eigene Entwicklung dieser Länder ist unerlässlich (Chesnais 1990, 58).

In diesem Zusammenhang ist wichtig, daß auf verschiedene Migrationen unterschiedlich reagiert wird. Die Reaktionen reichen von der "Abwehrlinie an (der) Ost-Grenze" bis hin zur positiven Bewertung der Folgen des EG-Binnenmarktes. Die verschiedenen Reaktionen auf Migration deuten darauf hin, daß es so etwas wie eine "gute" und eine "schlechte" Migration gibt und daß je nach dem, unter welches Schema eine Migration fällt, sie entsprechend unterstützt oder zu verhindern versucht wird.

So wird z. B. auf dem Arbeitsmarkt von den Arbeitskräften Mobilität gefordert. Einmal regionale Mobilität, also Migration, indem jede Wanderung aus einem Arbeitskräfteüberschußgebiet in ein Mangelgebiet gutgeheißen wird, z. B. von Ostfriesland in den Stuttgarter Raum. Solche Wanderungen können sogar durch Vergünstigungen, wie etwa die bisherigen "Berlin-Zulagen", gefördert werden. Andererseits wird Mobilität in sozialer Hinsicht gefordert, um auf den Strukturwandel der Wirtschaftssektoren zu reagieren, so etwa bei neuen Technologien; gegebenenfalls sollen neue Berufe erlernt werden. Dieser "guten" Mobilität steht eine "schlechte" gegenüber, die nicht gewünscht wird. Wenn Arbeitskräfte z. B. aus schlecht bezahlten Branchen in gut bezahlte wechseln oder Arbeitsplätze aufgeben, die ungünstige Arbeitszeiten wie Schicht- und Wochenendarbeit, unsichere Beschäftigungsverhältnisse oder ungesunde Arbeitsbedingungen haben, wird das nicht gern gesehen. Wenn Regionen verlassen werden, die, wie etwa das Ruhrgebiet, kein besonders positives Image haben, beschäftigt das nicht nur die Regionalpolitiker. Es können sogar besondere Unterstützungen gezahlt werden, um eine Abwanderung zu verhindern, etwa bei den Bergbauern, die in unwirtschaftlichen Bereichen arbeiten und sonst schon lange aufgegeben hätten. Diese ungleiche Bewertung des einen Phänomens Migration geht noch weiter, denn

gleiche Handlungsweisen verschiedener Personen können sehr unterschiedlich angesehen sein. Wenn ein deutscher Arbeiter zu einem Arbeitsplatz zieht und so regionale Mobilität zeigt, ist das im Regelfall positiv besetzt. Wenn ein Arbeiter aus einem Nicht-EG-Land dasselbe tut, ist er ein Wirtschaftsflüchtling.

Diese Bewertung kann sich zudem sehr schnell ändern. Während die Menschen, die unter Einsatz ihres Lebens die Mauer überwunden hatten, ebenso wie die Botschaftsflüchtlinge 1989 in den verschiedenen Botschaften der BRD in östlichen Ländern bei ihrer Ankunft gefeiert wurden, werden die Menschen, die heute im Wege der Binnenwanderung aus den neuen in die alten Bundesländer kommen, als lästige Konkurrenten um Arbeitsplätze und Wohnungen angesehen. Während der einmillionste "Gastarbeiter" 1964 noch von einem Minister begrüßt wurde, werden ausländische Arbeitskräfte heute oft als mitschuldig an hoher Arbeitslosigkeit verdächtigt und wird der weitere Nachzug selbst von Familienangehörigen nach Möglichkeit verhindert. Während die wenigen Asylbewerber in den 1970er und Anfang der 1980er Jahre noch dazu dienten, daß bundesdeutsche Asylrecht als das liberalste der Welt zu bezeichnen, werden sie heute, wo sich Hunderttausende auf dieses Recht berufen, als Wirtschaftsflüchtlinge abgestempelt, die das Asylrecht nur ausnutzen wollen.

Offensichtlich ist nicht die Migration der Menschen das Problem, sondern die "richtige" Migration, d. h. die, welche in der jeweiligen Situation gerade gewünscht wird. Was aber im Einzelfall gerade gewünscht wird, ist je nach bewertender Person schon wieder unterschiedlich. Während die eine Person an die Zukunft der Sozialversicherungen denkt und darum eine Zuwanderung befürwortet, sieht die andere die Probleme auf dem Arbeits- und dem Wohnungsmarkt und möchte deshalb zur gleichen Zeit jede weitere Zuwanderung verhindern. An dieser Stelle kann nur wiederholt werden, Migration ist kein Selbstzweck, sondern immer Ausdruck für andere Interessen. Deshalb hängt die Zukunft der Migration von vielen Faktoren ab und läßt sich kaum genauer prognostizieren als es oben getan wurde.

Die verschiedenen Dimensionen von Migration, denen in diesem Kapitel nachgegangen wurde, stellen sich zusammengefaßt wie folgt dar:

- Migration ist kein Selbstzweck, sondern Ausdruck für Entwicklungen bzw. Interessen, die auf diese Weise gelöst bzw. verfolgt werden sollen. Migration kann für Individuen und Gesellschaften eine Vielzahl von Funktionen erfüllen.
- Der Umfang der Migration hängt von den Funktionen ab, die Migration im jeweiligen Zusammenhang hat.
- Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Migration umfaßt eine große Zahl von Wanderungsbewegungen, die normalerweise nicht berücksichtigt werden, wenn von Migration bzw. Wanderung die Rede ist.

-
- Historisch war Migration weiter verbreitet, von größerer Bedeutung und vielfältiger als heute in der Regel dargestellt.
 - Aktuell gilt das gleiche. Die BRD kann nicht einfach als "Einwanderungsland" beschrieben werden.
 - Die zukünftige Entwicklung von Migration hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Der Umfang läßt sich nicht genau bestimmen. Es gibt keine Anhaltspunkte, die einen starken Rückgang begründet erscheinen lassen.

Für Erziehung und Erziehungswissenschaft ergibt sich auf jeden Fall keine "Entwarnung". Migration wird auch in Zukunft von Bedeutung für sie sein, und sie werden sich die Frage stellen oder stellen lassen müssen, wie Migration berücksichtigt worden ist und wird. Die Diskussionen um eine anhaltende Zuwanderung und um die sich u. a. daraus ergebende Entwicklung zu einer "multikulturellen" Gesellschaft weisen daneben auf den Komplex hin, dem im nächsten Kapitel nachgegangen werden soll, der Ethnizität.

3 Ethnizität im historischen Prozeß

"Wer in unserer Zeit statt Volk Bevölkerung und statt Boden Landbesitz sagt, unterstützt schon viele Lügen nicht. Er nimmt den Wörtern ihre faule Mystik" (B. Brecht, zitiert nach Greverus 1978, 158).

Brecht wählt in seinen "Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit" die Bezeichnung Volk, um darauf hinzuweisen, daß Begriffe nicht nur neutrale Beschreibungen sind, sondern häufig viel mehr transportieren. Gerade dieser Begriff geht über die "äußere" Bezeichnung, für die Bevölkerung ausreichte, hinaus und kann heute genauso wie zu seiner Zeit für bestimmte Interessen funktionalisiert werden. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Problembereich betritt man ein begriffliches "Minenfeld", dessen Bestückung erst auf den zweiten oder dritten Blick erkennbar ist - und dann nur mit einer gehörigen Distanz zu den verinnerlichten Begleittönen, die bei den Begriffen mitschwingen. Wenn die Setzungen und "Selbstverständlichkeiten" der Begriffe Volk, Nation und Nationalstaat, auch unter der Prämisse "deutsch", angesprochen werden, wird an der ideologischen "Kernsubstanz" des Selbstverständnisses nicht nur der Bundesrepublik Deutschland gekratzt. Eine historische Auseinandersetzung ist unerlässlich, wenn nicht die bestehenden Setzungen unhinterfragt fortgeschrieben und die damit verbundenen Folgen nicht nur für die Menschen, die in diesem Land gerne als "Ausländer" bezeichnet werden, auf diese Weise unterstützt werden sollen.

In diesem Kapitel wird der These 2 nachgegangen: Sprachliche und kulturelle Vielfalt entstand in der Region, die heute das Staatsgebiet der Bundesrepublik Deutschland darstellt, nicht erst durch die verstärkte internationale Arbeitsmigration seit etwa 1960, sondern existierte schon vorher. Ethnizität ist ein Konstrukt, mit dem die Vielfalt im Hinblick auf Einheitlichkeit zu fassen versucht wurde. In einem ersten Abschnitt wird aufgezeigt, warum Ethnizität heute in den Blickwinkel der wissenschaftlichen Öffentlichkeit gerät. Außerdem wird nach Entstehung und Gehalt der Begriffe Ethnie, Volk und Nation gefragt, und es werden einige Erklärungsansätze für Ethnizität vorgestellt. Der zweite Abschnitt geht der Frage einer angemessenen Beurteilung des Begriffs "deutsch" nach. Den Abschluß bilden einige Überlegungen zur zukünftigen Bedeutung von Ethnizität.

Dabei kann, wie für die Migration, bei weitem keine umfassende Aufarbeitung von Ethnizität geleistet werden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Bereich ist gerade in vollem Gange. Die momentan weitgreifendste Darstellung ist bei Heckmann (1992) zu finden. Allerdings ist auch sie nur begrenzt in der Lage, der äußerst komplexen Erscheinung Ethnizität gerecht zu werden.

3.1 Ethnie, Volk, Nation: geglaubte Gemeinsamkeiten

Der mit dem Begriff der Ethnizität beschriebene Bereich ist erst in den letzten Jahren zunehmend in den Blick der wissenschaftlichen Öffentlichkeit geraten. Grundlegende Einsichten dazu hat Max Weber schon zu Beginn dieses Jahrhunderts formuliert. Besonders in den USA gab es in den 1950er und 60er Jahren vielfache Untersuchungen zu "ethnicity", über die Hoffmann-Nowotny (1973) und Harbach (1976) berichteten, wobei sie den Aspekt der Migration in den Vordergrund stellten. Eine breite Darstellung lieferte vor allem Esser (1980). Er weist darauf hin, daß ethnische Differenzierungen zwar in vielen Zusammenhängen eine Rolle spielen, die theoretische Auseinandersetzung sich in der Soziologie aber auf Spezialbereiche beschränkt und in der Allgemeinen Soziologie vernachlässigt wird (Esser 1980, 118). Einen weiteren Zugang zur Thematik eröffnete Heckmann (1981) mit dem Blickwinkel der "Minderheit", insbesondere der "Einwandererminorität". Seit den 1980er Jahren wurden die Begriffe Ethnie, Volk und Nation aus verschiedenen Gründen zum Gegenstand der Betrachtung: z. B. angesichts aufkommender regionalistischer Bewegungen in Westeuropa (Blaschke 1985), angesichts eines wieder erstarkenden Nationalismus in den "entwickelten" Ländern und eines aufkommenden Nationalismus in Ländern der sogenannten "Dritten Welt" (Anderson 1988, Reiterer 1988), angesichts der genaueren Analyse von Folgen der Migration für die Gesellschaft, die zu einem Ende der reinen "Ausländerforschung" geführt hat und insbesondere Ethnizität als Begriff auch aus der Volkskunde und der Völkerkunde einführte (Heckmann 1988, Elwert 1989, Elwert; Waldmann 1989, Dittrich; Radtke 1990). Diese und andere Prozesse, wie die deutsch-deutsche Vereinigung, führten z. B. zu Diskussionen über die deutsche Identität bzw. den deutschen "Nationalmythos" (Johnston 1990). Der für 1993 geplante Binnenmarkt der EG war Anlaß, u. a. über eine "Nation Europa" nachzudenken (Hansen 1991a).

Ethnizität bezeichnet ein komplexes soziales Phänomen mit unterschiedlichen Ursachen und weitreichenden Folgen. Deshalb kann eine Definition, die in Anlehnung an Heckmann (1988, 27) vorgenommen wird, nur sehr allgemein sein:

Der Begriff der Ethnizität beschreibt die Beobachtung, daß relativ große Gruppen von Menschen glauben, durch gemeinsame Herkunft und/oder gemeinsame Geschichte und Kultur verbunden zu sein, daß sie ein Zusammengehörigkeitsbewußtsein haben und daß ihr individuelles und kollektives Handeln durch diese Gesichtspunkte beeinflusst wird.

Eine Erläuterung dieser Definition wird nachfolgend anhand von Hinweisen auf Entstehung und Gehalt der Begriffe Ethnie, Volk und Nation geleistet. Diese Begriffe umfassen die verschiedenen ethnischen Kollektive, in denen sich Ethnizität ausdrückt.

Zuvor muß die Allgemeingültigkeit einer Ethnizitätsvorstellung eingeschränkt und relativiert werden. Aufgrund unserer mitteleuropazentrischen Erfahrungen gehen wir in der Regel davon aus, daß alle Menschen einem bestimmten Volk oder einer Nation, vielleicht noch einem "Stamm" o. ä. angehören. Elwert (1989, 443ff.) zeigt an

Beispielen aus Afrika, daß diese Vorstellung falsch ist. Dort gibt es Regionen, in denen Heiratsklassen die entscheidende Form der Sozialorganisation waren und sind und wo es in jedem Dorf mehrere solcher Klassen gab und gibt. In anderen Bereichen entwickelte sich eine Organisationsform entlang von Berufen, es entstanden sozioprofessionelle Gruppen. Diese Gruppen pflegten z. T. sogar verschiedene Sprachen. Wer hier seinen Beruf wechselte, gehörte von diesem Zeitpunkt an zu einer anderen Gruppe. In einem noch extremeren Fall hängt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von der Zahl der Weidetiere ab, die jemand besitzt. Hat er genug davon angesammelt, wird er zu einem Mitglied der anderen Gruppe, hat er aber keine mehr, wechselt er wieder zurück. Weitere Organisationsformen sind Alters- und Generationsklassensysteme sowie "Nachbarschaftssysteme". Bei den Nachbarschaftssystemen fühlen sich benachbarte Dörfer jeweils einander zugehörig und sind in Sprache und Brauchtum ähnlich. Da auf diese Weise aber nicht geschlossene Inseln entstehen, sondern die Nachbarschaft für jedes Dorf anders zusammengesetzt ist, nehmen das Zusammengehörigkeitsbewußtsein und die Ähnlichkeit mit wachsender Entfernung ab. Deshalb existiert eher ein kontinuierlicher Übergang zu anderen Bereichen als eine klare Grenze.

Auch wenn Elwert dies nicht erwähnt, gelten in gewissem Maße solche Nachbarschaftssysteme heute noch in der "entwickelten" Bundesrepublik Deutschland. Normalerweise fühlen sich Bewohner den Menschen in "ihrer" Straße, "ihrem" Stadtteil mehr verbunden als den Menschen anderer Straßen und anderer Stadtteile. Auf der nächst übergeordneten Ebene gilt dies ebenfalls. So fühlen die Bewohner einer Stadt in der Regel mehr Verbundenheit unter sich als mit den Bewohnern einer Nachbarstadt, mit diesen aber mehr als mit den Bewohnern weiter entfernt liegender Städte. Ein Extremfall dürfte hier z. B. das Ruhrgebiet sein, bei dem, je nach Abgrenzung, mehrere Millionen Menschen sich untereinander näher fühlen als mit den Bewohnern der anders strukturierten Nachbarregionen Niederrhein, Münsterland oder Sauerland. Entsprechendes gilt für andere Gebiete: "wir" Berliner, Hamburger, Norddeutschen, Bayern ... Allerdings sind diese Nachbarschaftssysteme in ihrer Bedeutung für die Zugehörigen und nicht Zugehörigen nur begrenzt vergleichbar mit der Bedeutung, die sie für die Bewohner der entsprechenden Regionen in Afrika hatten oder haben. Egal, wie sehr sich jemand als Berliner, Hamburger, Norddeutscher oder Bayer fühlt, daneben ist er bzw. sie immer noch deutscher oder anderer Staatsangehörigkeit. In Afrika war eine solche übergeordnete Gruppenzugehörigkeit dagegen unbekannt.

Die von Elwert angeführten Beispiele sind nach seiner Ansicht (1989, 446) keine exotischen Formen, die nur für kleine Regionen galten bzw. gelten. Vielmehr zeigen sie, daß bedeutende Teile der Menschheit nicht in ethnischen Formen nach unserer Vorstellung organisiert sind. Wenn heute in Afrika dennoch Ethnizität eine große Rolle spielt, so ist das durch die geschichtliche Entwicklung zu erklären. Mit dem Eindrin-

gen des Kolonialismus verloren viele der aufgezeigten nichtethnischen Systeme an Bedeutung. Einerseits gingen die Kolonialbeamten (selbstverständlich) davon aus, daß alle Menschen zu einem Stamm oder einem Volk gehören. Wenn die befragten Personen auf die für sie wenig verständliche Frage, zu welchem Stamm sie gehören, antworteten: "Wir sind die Leute von hier", war für die Beamten klar, daß an dem Ort bzw. in der Region ein Stamm, eine Ethnie lebte, und so wurden die Menschen mit den Bewohnern benachbarter Regionen nach ethnischem Prinzip zusammengefaßt. Eine weitere zentrale Rolle übernahm das Verwaltungssystem. Schon aus alter Tradition wurde Herrschaft ausgeübt, indem die zentrale Verwaltung der Machthaber sich an einen konkreten Ansprechpartner für die Bevölkerung einer bestimmten Region wandte. Daraus ergab sich einerseits die Notwendigkeit einer hierarchischen Organisation von Gruppen, mit einem "Häuptling" an der Spitze. Andererseits war eine eindeutige Zuordnung zu einer ethnischen Gruppe erforderlich. Beides existierte an vielen Stellen in Afrika bis dahin nicht. Familienübergreifende Wir-Gruppen ohne Zentralperson und die mögliche Zuordnung zu verschiedenen ethnischen Gruppen standen der traditionellen Kolonialverwaltung im Wege. So haben Ethnologen und Sozialanthropologen in Zusammenarbeit mit der Verwaltung die Zugehörigkeiten der Menschen "festgestellt". Da letztlich die künstliche Staatenbildung die Organisation ökonomischer Interessengruppen nahelegte, ergab und ergibt sich daraus z. B., daß heute Gruppen Ethnologen beschäftigen, die die "Geschichte" dieser Gruppe schreiben, um auf diese Weise ihre Ansprüche wissenschaftlich zu untermauern. An dieser Stelle kann also schon festgehalten werden: Ethnizität ist keine anthropologische Grundkonstante. Sie steht im Zusammenhang mit anderen Entwicklungen und ist insofern im weiteren Sinne ein kulturelles Phänomen.

Der systematisch umfassendste Begriff für ethnische Kollektive ist Ethnie oder ethnische Gruppe. Er wird erst seit dem letzten Jahrhundert deutlich von dem der Nation unterschieden, auf den weiter unten eingegangen wird. In Anlehnung an Elwert (1989, 447) gilt folgendes Verständnis:

Ethnien sind familienübergreifende und familienumfassende Gruppen, die an eine (oft exklusive) kollektive Identität ihrer durch Grenzen definierten Gruppe glauben.

Die Bezeichnung "familienübergreifend und familienumfassend" verdeutlicht den Bezug der Definition zur Familie. Er ist nach Elwert (1989, 447f.) aus mehreren Gründen erforderlich. Wenn man nicht auch alle religiösen oder politischen Gruppen, z. B. Sekten, die CSU, Die Grünen oder die Friedensbewegung als Ethnien ansehen will, braucht man ein Abgrenzungskriterium. Der Verwandtschaftsverband reicht zur Kennzeichnung nicht aus, weil man zu einer Ethnie auch beitreten kann und diese sich aus ganz anderen Zusammenhängen bilden können als aus einer (geglaubten) gemeinsamen Abstammung. Andererseits ist ethnische Zugehörigkeit erblich, man wird in die Gruppe hineingeboren. Eine "kollektive Identität" ist erforderlich, weil eine Gruppe sich einerseits selbst als Gruppe sehen und andererseits von anderen als

solche gesehen werden muß. Fehlen Selbst- oder Fremdzuschreibung, ist die Gruppe instabil.

Gleichzeitig muß diese Zuordnung nicht "exklusiv" sein: So kann es z. B. in Nationalstaaten verschiedene, jeweils übergreifende Identitäten geben. Jemand kann sich innerhalb des Bundeslandes Bayern als Franke begreifen, innerhalb der Bundesrepublik Deutschland als Bayer, innerhalb Europas als Deutscher und möglicherweise auf einem anderen Kontinent als Europäer. Bei diesen "ineinandergeschachtelten" Identitäten würden verschiedene Kriterien zur Grenzziehung benutzt. Diese Problematik verweist auf die offene Bestimmung von Ethnien als "durch Grenzen definierte Gruppen". Ethnien sind nicht unbedingt durch eine gemeinsame Sprache oder Kultur verbunden. Der Blick über Europas Grenzen ist auch hier sehr hilfreich. So können Ethnien z. B. durch gemeinsame Erlebnisse wie Flucht in den Zufluchtsräumen aus ganz verschiedenen "Abstammungen", Sprachen und Kulturen entstehen. Ein Beispiel für eine geschaffene Gemeinsamkeit sind die Zulu in Südafrika: Sie sind im letzten Jahrhundert aus einer Heeresorganisation entstanden (Elwert 1989, 447). Das bedeutet gleichzeitig, daß das Abgrenzungskriterium für die Gruppe wandelbar und letztlich der Wunsch nach einer Abgrenzung entscheidend ist.

Das letzte Bestimmungskriterium der Definition ist der "Glaube" an die kollektive Identität. Das Abgrenzungskriterium der Gruppe ist nicht nur wandelbar, im Regelfall hält die Abgrenzung einer empirischen Nachprüfung nicht stand. Gemeinsame Sprache und gemeinsame Kultur sind oft mehr Postulat als Realität, die gemeinsame Geschichte vielfach konstruiert und äußerliche Merkmale häufig irreführend. Gegen ein striktes Regionalitätsprinzip sprechen die bereits dargestellten Erkenntnisse über Migrationsprozesse.

Bekannter als der Begriff der Ethnie ist der zu Beginn des Kapitels schon angesprochene Begriff des Volkes. Die Verwendung des Begriffs "Volk" in wissenschaftlichen Zusammenhängen erzeugt Unbehagen. Er hat nicht nur mehrere unterschiedliche Bedeutungen, er ist auch häufig schon für andere Zwecke mißbraucht worden, wie die Vorstellungen zeigen, die z. B. bei "völkisch" mitschwingen. Den Begriff des Volkes durch einen anderen zu ersetzen, etwa durch Ethnie, ist innerwissenschaftlich möglich. Im öffentlichen Bewußtsein spielt der Begriff des Volkes dennoch eine Rolle, wie sich z. B. in der BRD seit 1989 wieder einmal gezeigt hat. Deshalb bleibt nur eine möglichst klare Begriffsbestimmung, die von einem "normalen" Verständnis ausgeht.

Volk kann verschiedene Bedeutungen haben. Zunächst gibt es einen staatsrechtlichen Volksbegriff: "Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus" (Artikel 20, Absatz 2 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland). Hierbei wird die Zugehörigkeit zum Volk durch die Staatsangehörigkeit - ein rechtliches Kriterium - geregelt.

Daneben gibt es ein eher alltagstheoretisches Verständnis in dem Sinne des Sprachgebrauchs von "die da oben, wir da unten" (oder umgekehrt), bei dem die vermeintli-

chen Machthaber dem "gemeinen" Volk gegenübergestellt werden. Das Abgrenzungskriterium ist hier die Verfügbarkeit über bestimmte Machtmittel, z. B. politische oder wirtschaftliche Mittel. In früheren Zeiten war es der Besitz von Waffen im Gegensatz zu den schlechter Bewaffneten, dem "Fußvolk". Eine weitere Form gebräuchlicher Machtmittel steckt in der Konstruktion des Gegensatzes von Gebildeten auf der einen Seite und Ungebildeten - dem "gemeinen" Volk - auf der anderen Seite.

Ein in heutiger Zeit weniger gebräuchliches Verständnis spiegelt die Redeweise: "Eine Menge 'Volk' war da". Für eine große Anzahl von Menschen würde man heute eher die Bezeichnung "Leute" wählen. Allerdings ist auch hier die historische Perspektive zu beachten: Als "Leute" wurden im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die einfachen Arbeitskräfte wie Tagelöhner und Wanderarbeiter, vor allem in der Landwirtschaft, bezeichnet.

Bekannter und verbreiteter sind Bezeichnungen wie etwa italienisches Volk, spanisches Volk oder bis vor einiger Zeit, jugoslawisches Volk. Die Frage, wer zu einem deutschen Volk gehört, zeigt die Schwierigkeiten dieses Verständnisses. Auch nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 ist selbst die rechtliche Abgrenzung, wie sie der Artikel 116 des Grundgesetzes versucht, äußerst problematisch. Da steht neben dem rechtlichen Kriterium der Staatsangehörigkeit die "Volkszugehörigkeit", die Verwandtschaft (Ehegatte), die Abstammung (Abkömmling) und die Regionalität (Aufnahme in das Gebiet des Deutschen Reiches nach dem Stand vom 31. Dezember 1937). Die Diskussion um die Aussiedler aus östlichen Staaten zeigt, daß dieser Kriterienkatalog noch erweitert werden kann. Zudem reichen die Beherrschung der deutschen Sprache und eine wie auch immer geartete Verbundenheit mit "deutscher" Kultur für eine Zugehörigkeit zum deutschen Volk nicht in jedem Fall aus. Nicht alle "Deutschen" etwa in Dänemark, Frankreich, Polen oder in Belgien, wo sie einen eigenen Status ähnlich den Flamen und Wallonen haben, würden sich als Angehörige eines deutschen Volkes bezeichnen.

In dieser Arbeit geht es jedoch weniger um die Frage der rechtlichen Abgrenzung, wie sie im Grundgesetz versucht wird, sondern darum, wie das ethnische Kollektiv mit der Bezeichnung Volk definiert werden kann:

Ein Volk ist ein ethnisches Kollektiv, das daran glaubt, durch gemeinsame Herkunft, Geschichte und Kultur verbunden zu sein, das daraus eine Identität und ein Zusammengehörigkeitsbewußtsein ableitet und dessen individuelles und kollektives Handeln dadurch mitbestimmt ist.

Diese Definition ähnelt sehr der Definition von Ethnizität. Für Heckmann (1992, 50) ist Volk das umfassendste ethnische Kollektiv. Diese Sichtweise ist jedoch ethnozentrisch, wie die Erläuterungen zum Verständnis von Ethnie gezeigt haben, und darum hier nicht zu übernehmen. Für Volk ist als Abgrenzung gegenüber anderen ethnischen Kollektiven der Glaube an gemeinsame Herkunft, Geschichte, Kultur und Zukunft

entscheidend. Nicht zwangsläufig ist mit Volk auch ein bestimmtes staatliches Territorium oder der Anspruch darauf verbunden, wie die Geschichte der Juden in Europa oder der Sinti und Roma zeigt. Verfügt andererseits ein Volk über ein staatliches Territorium, ist damit oft der Versuch der Unterdrückung einer ethnischen Vielfalt auf diesem Gebiet verbunden, und andere Völker werden dabei auch gegen ihren Willen vereinnahmt. Das zeigt z. B. die Bezeichnung "Bergtürken" für die Kurden in der Türkei. Derartige Eingrenzungen führen zu definitorischen Schwierigkeiten. So will Heckmann (1992, 9) die Friesen nur als Sprachminderheit gelten lassen, während andere sie als ethnische Minderheit oder auch als deutsche Volksgruppe ansehen. Einen anderen möglichen Umgang mit ethnischer Vielfalt auf dem von einem Volk beanspruchten Territorium zeigt in jüngster Zeit (1992/93) der Versuch der Serben und Kroaten, in Regionen des ehemaligen Jugoslawiens sogenannte "ethnische Säuberungen" vorzunehmen. Tatsächlich betreiben sie aber nichts anderes als eine rassistisch verbrämte Machtpolitik. Von da ist es nur noch ein kleiner Schritt zum Versuch der Vernichtung von Menschen, nur weil sie als einem bestimmten "Volk" zugehörig angesehen werden. Dies zeigt die Geschichte der Armenier und der Holocaust der Juden.

Die letzten Anmerkungen träfen genauso gut im Hinblick auf den Begriff der "Nation" zu. In diesem Punkt sind sich beide Begriffe sehr ähnlich, dennoch sind sie nicht gleichzusetzen. Bis heute wirkt die Vorstellung, das "Volk als ein(en) Organismus, eine gewachsene Gemeinschaft, etwas ursprünglich kulturell Zusammengehöriges zu betrachten ..." (Greverus 1978, 160). Dieser Gedanke ist in Deutschland in der Zeit der Romantik entstanden und war ein ideologischer Begriff, der nach Herder Volk mit einem bestimmten "Volksgeist" sah, als Einheit, die durch die gesellschaftliche Entwicklung zerstört worden sei und im Nationalstaat wieder hergestellt werden müsse. Diese Ideologie ist besonders in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft aufgenommen und in der "Volksgemeinschaft" überhöht worden. Die als Volk bezeichneten "Willensgemeinschaften" und politischen Einheiten hat es aber in dieser Form vorher nicht gegeben. Vielfach ist die "natürliche" Einheit des jeweiligen Volkes erst durch die staatliche Einheit hergestellt worden (Heckmann 1988, 22f.).

Der Gebrauch des Begriffes Nation ist in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren wieder häufiger zu beobachten. Seit langer Zeit bewegt die Fußball*national*mannschaft die Gemüter, inzwischen können aber auch strittige politische Themen schon mal zu einer *nationalen* Frage hochstilisiert werden und schließlich gewinnen *internationale* Entwicklungen an Bedeutung. Die Begriffe Volk und Nation sind sich in ihrer Bedeutung heute sehr ähnlich. Vielleicht ist der Begriff der Nation "unverbraucher", obwohl 1933 die Zeit der *nationalsozialistischen* Herrschaft begann. Auch die historische Entwicklung beider Begriffe verlief ähnlich. Noch im Mittelalter und in der beginnenden Neuzeit war die Nation im heutigen Sinne unbekannt. In der "Fremde" war Nation, als Bezeichnung für die gemeinsame Herkunft, ein Organisationsprinzip, aber nicht "zu Hause" (Heckmann 1988, 17). Erst in den bürgerlichen Re-

volutionen Ende des 18. Jahrhunderts wurde der Kampf gegen den Absolutismus im Namen des Volkes oder der Nation geführt. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts bezeichnete "Nation" dann die durch Bildung und Besitz herrschende Klasse, den "besseren, denkenden Teil des Volkes" (Hans von Gagern 1818, zitiert nach Heckmann 1988, 24).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wandelte sich das Verständnis von Nation. Seither bezieht sich Nation auf ethnische Kollektive, die in der Form von Nationalstaaten organisiert sind oder sein sollten. Im 20. Jahrhundert hat die politische Bedeutung des Begriffs zugenommen. Reiterer (1988) schlägt deshalb vor, Nation in zwei Teilbegriffe zu gliedern. Der eine ist die ethnische Nation, deren Verständnis sich aus der Kultur- und Sprachnation ergibt, die als gemeinsame Merkmale großer Bevölkerungsgruppen ausgegeben werden und in einer standardisierten Schriftsprache ihren wichtigsten Ausdruck finden. Entlang solcher Symbole wird ethnische Solidarität geschaffen und verlangt. Reiterer ist der Ansicht, daß mangelnde ethnische Bindungen im Europa des ausgehenden Mittelalters eine wichtige Voraussetzung für die Bildung von Nationen und Nationalstaaten waren (Reiterer 1988, 41ff.). Als zweiten Teilbegriff sieht Reiterer die politische Nation, die für ihn eine Weiterentwicklung der ethnischen Nation darstellt. Durch wirtschaftliche Entwicklung und breitere politische Beteiligung verändern sich nach seiner Ansicht Kommunikationsstrukturen und Identitätsbedürfnisse, die zu einer solchen Neudefinition der Nation führen. Danach wird Nation zu einem Interessenverband, einer politischen Willensgemeinschaft ohne ethnische Charakterisierung, in der durch gemeinsame Werte und Normen eine gewählte, nicht mehr als naturgegeben vorgestellte, politisch-kulturelle Einheit entsteht (ebd., 45ff.).

Die beschriebene Entwicklung von der ethnischen zur politischen Nation ist nicht zwangsläufig. Zwei Gründe sprechen dagegen: Zum einen ist fraglich, ob die von Reiterer gezeichnete politische Nation tatsächlich ohne ethnische Bestandteile auskommt und sich nicht vielmehr nur die Inhalte der Ethnizität verändern. Schließlich sind Normen und Werte auch kulturelle Bestandteile, leben Traditionen fort und bleiben Strukturen erhalten. Zudem werden Menschen in ein solches System hineingeboren und wachsen darin auf, so daß die Wahlfreiheit sehr begrenzt ist. Zum anderen spricht gegen die "abgeklärte" politische Nation der Blick über die westeuropäischen Grenzen. Die jüngsten Vorgänge in Ost- und Südosteuropa zeigen, genauso wie Andersons (1988) Darstellung der gegenwärtigen Bedeutung des Konzeptes der (ethnischen) Nation, daß ein rein politisches Verständnis von Nation bisher nur äußerst begrenzt an Einfluß gewinnt.

Für Anderson sind Nationen vorgestellte politische Gemeinschaften, die sich als begrenzt und souverän ansehen (Anderson 1988, 15). Dabei betont er besonders den Aspekt der *vorgestellten* Gemeinschaft, die unabhängig von aller realen Ungleichheit als ein "kameradschaftlicher" Verbund von Gleichen verstanden wird (ebd., 17). Die Sichtweise von Anderson kritisiert Heckmann (1992, 53). Er weist darauf hin, daß

Vorstellungen real sind, wenn andere sie teilen und die Vorstellungen so Einfluß gewinnen. Damit ist Nation zugleich Wirklichkeit und Programm. Da es konkrete Nationen in der heute behaupteten Form früher nicht gegeben hat, jetzt aber staatliche Organisationen und ein ethnisches Gemeinsamkeitsgefühl vorhanden sind, ist Nation als Prozeß zu begreifen. Dementsprechend hält Heckmann (1992, 52f.) Nation und Nationalstaat für eine historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne.

In Anlehnung an Elwert (1989, 446) wird für Nation folgende Definition vorgenommen:

Eine Nation ist eine soziale Organisation mit Anspruch auf einen überzeitlichen Charakter, die sich auf einen eigenen Staatsapparat und politische Souveränität bezieht, deren Mitglieder aus vorgestellten Gemeinsamkeiten eine Identität und ein Zusammengehörigkeitsbewußtsein ableiten und deren individuelles und kollektives Handeln dadurch mitbestimmt ist.

Auch wenn es auf den ersten Blick so aussieht, ist eine Nation nicht nur ein Volk, das sich auf eine staatliche Organisation und damit ein Territorium bezieht. "Sich beziehen" meint dabei, daß eine staatliche Organisation und ein abgegrenztes Territorium nicht unbedingt gegeben sein müssen, sondern schließt auch Bestrebungen zu deren Erreichen ein. Kennzeichen eines Volkes ist im Gegensatz dazu vor allem der Glaube an gemeinsame Herkunft, Geschichte und Kultur. Die Beispiele, die Anderson (1988) aufzeigt, bringen zum Ausdruck, daß eine Nation häufig aus den verschiedensten Gruppen "zusammengeschweißt" wurde bzw. wird. So bestehen z. B. die USA, historisch gesehen, fast ausschließlich aus Zuwanderern und Zuwanderinnen aus den unterschiedlichsten Regionen und eine gemeinsame Herkunft würden die US-Amerikaner und -Amerikanerinnen wohl nie behaupten. Dennoch ist für die Menschen dort die US-amerikanische "Nation" von größter Wichtigkeit.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß das zentrale Bestimmungskriterium für die ethnischen Kollektive Ethnie, Volk und Nation nicht die tatsächlich bestehenden Gemeinsamkeiten der Mitglieder der jeweiligen Gruppe sind:

"Fast jede Art von Gemeinsamkeit und Gegensätzlichkeit des Habitus und der Gepflogenheiten kann Anlaß zu dem subjektiven Glauben werden, daß zwischen den sich anziehenden oder abstoßenden Gruppen Stammverwandtschaft oder Stammfremdheit bestehe" (Weber 1980, 237).

Diese geglaubte Gemeinsamkeit erleichtert, wie Weber es nennt, die Vergemeinschaftung. Insbesondere erleichtert sie die politische Vergemeinschaftung und damit gemeinschaftliches Handeln. Weber sieht aber auch umgekehrte Einflüsse:

"Andererseits pflegt überall in erster Linie die politische Gemeinschaft, auch in ihren noch so künstlichen Gliederungen, ethnischen Gemeinsamkeitsglauben zu wecken und auch nach ihrem Zerfall zu hinterlassen ..." (Weber 1980, 237).

Dadurch wird der Blick auf das Verhältnis von Nation und Nationalstaat gelenkt. Für Heckmann ist der Zusammenhang zwischen beiden Begriffen so eng, daß er für beide eine gemeinsame Definition vornimmt (1992, 52f.). Dadurch wird aber leicht die Ideologie eines ethnischen Kollektivs mit einer politischen Organisationsform vermengt. Der Unterschied zwischen beiden liegt darin, daß die Nation vor allem in den Vorstellungen ihrer Mitglieder besteht, der Staat dagegen über Handlungsmöglichkeiten, insbesondere Machtmittel, und feste Strukturen verfügt. Zudem sind beide Begriffe unabhängig voneinander. Eine Nation kann auch ohne eine entsprechende staatliche Organisationsform existieren, z. B. wenn sie noch angestrebt wird. Ein Staat bedarf, wie die Geschichte zeigt, keineswegs einer nationalistischen Ideologie, er kann ganz anders begründet sein.

Dennoch ist der Nationalstaat mit einem ethnischen Verständnis von Nation heute vorherrschend. Welche Auswirkungen hat dies auf Ethnizität? Die erste ist die, daß in einer staatlichen Organisation ein ethnisches Gemeinsamkeitsgefühl überhaupt erst hergestellt und gefördert werden kann, wie das letzte Zitat von Weber zeigt. Die Ideologie einer solchen Entwicklung ist der Nationalismus. Elwert versteht unter Nationalismus eine soziale Bewegung, die sich auf die Herstellung, Festigung oder Verteidigung einer eigenen Nation bezieht. Dabei ist es einigermaßen unerheblich, wie vage die geteilte Definition dieser Nation ist. Die Inhaltsarmut kann sogar die Chancen für eine breite Mobilisierung verbessern (Elwert 1989, 449).

Durch Nationalstaatsgründung und damit Nationbildung wird das Ziel verfolgt, politische, sozioökonomische und kulturelle Strukturen in größere, übergeordnete Einheiten zu integrieren (Heckmann 1992, 41). Die zweite Auswirkung für Ethnizität ist ein Vereinheitlichungsdruck, der auf die zu integrierenden Strukturen ausgeübt wird und durch den umfassende Homogenisierungsprozesse ausgelöst werden. Die angestrebte Homogenität muß nicht unbedingt auf dem Wege der Angleichung verschiedener Ethnien verfolgt werden:

"Im Nationalismus ist *immer* schon das Potential einer Politik der 'ethnischen Entmischung', der territorialen Trennung durch Vertreibung oder Ermordung, angelegt" (Elwert 1989, 449, Hervorhebung im Original).

Der mit dem Nationalismus verbundene Anspruch, einen Nationalstaat u. a. mit einer kulturell homogenen Struktur zu schaffen, hat zur Folge, daß Gruppen, die auf dem Territorium des Nationalstaates leben und eine von der behaupteten Nationalkultur abweichende Kultur haben, zu ethnischen Minderheiten im Gegensatz zur behaupteten ethnischen Mehrheit werden. Nationalismus und Nationalstaat produzieren als dritte Auswirkung auf Ethnizität ethnische Minderheiten und Mehrheiten und bestimmen deren Verhältnis zueinander. Das Ideologische der ethnischen Homogenität wird deutlich durch eine Untersuchung, die Heckmann (1992, 52) anführt. Danach gibt es nur ganz wenige Staaten, die als ethnisch homogen bezeichnet werden. Für alle übrigen Staaten wird die Realität von ethnischer Heterogenität bestimmt.

Bisher ist Ethnizität in diesem Abschnitt im wesentlichen anhand der verschiedenen ethnischen Kollektive beschrieben worden. Erklärungen für die Entstehung und Verbreitung von Ethnizität als soziales Phänomen sind damit noch nicht geliefert. Bislang gibt es keine Theorie der Ethnizität. Deshalb ist auch keine umfassende Analyse über die Ursachen dieser Erscheinung möglich. Nur über das Phänomen des Nationalismus gibt es einige Untersuchungen. Da der Nationalismus sich nur auf eine Form von ethnischen Kollektiven bezieht, können die hierfür genannten Ursachen nicht einfach auf Ethnizität insgesamt übertragen werden. Nachfolgend sollen einige Erklärungsansätze vorgestellt werden: die anthropologische Notwendigkeit der Territorialität, der Zusammenhang von Migration und Ethnizität, der Nationalstaatsbildungsprozeß, der Bedeutungswandel von Sprache, die ökonomische Modernisierung, die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft und die Wir-Gruppen-Bildungsprozesse. Die meisten dieser Ansätze sind eng miteinander verwoben, beziehen sich aber auf unterschiedliche Erklärungsebenen. Hier geht es nicht darum, die fehlende Theorie der Ethnizität zu liefern, sondern um den Nachweis, daß alle monokausalen Ansätze zu kurz greifen und um Vorüberlegungen für den letzten Abschnitt dieses Kapitels, in dem der zukünftigen Bedeutung von Ethnizität nachgegangen werden soll. Aus diesen Gründen werden die Ansätze nur skizziert. Die Reihenfolge enthält keine Wertung hinsichtlich der Erklärungskraft der Ansätze.

Als erster Erklärungsansatz soll auf die anthropologische Notwendigkeit der Territorialität (Greverus 1979) hingewiesen werden. Was Greverus darunter versteht, läßt sich am Begriff der Heimat aufzeigen. Dieser Begriff steht in einem gewissen Zusammenhang mit Volk und Nation. Bei allen drei Begriffen schwingt im Hintergrund die Bindung an eine Region und an Personen mit. Zudem sind die Begriffe mit Identität verknüpft. Eine Vorbemerkung ist wichtig: Territorialität hat, für sich genommen, wenig mit Ethnizität zu tun. Allerdings läßt sich die Territorialität sehr leicht für Heimat, Volk und Nation funktionalisieren und bekommt so eine große Bedeutung.

Mit Heimat verbinden wir in der Regel ein *Heimatgefühl*, ein positives Gefühl der Sicherheit, des Intakten und eine Identität, aber häufig auch Gedanken an Vergangenes, Verlorenes und Rückwärtsgewandtes. Für Greverus ist Heimat zusätzlich etwas aktiv Geschaffenes. Sie kommt in ihrer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Heimat zu dem Schluß, daß die

"... tätige Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt (als Schaffung von Heimat) sein Gattungsmerkmal ist, zu seinen Wesenskräften gehört, ... eine *allen* Menschen innewohnende Fähigkeit (und Notwendigkeit) zur kreativen, produktiven Umweltaneignung" (Greverus 1979, 26, Hervorhebung im Original).

Dieses "Heimatschaffen" ist für Greverus ein "Imperativ des Menschseins" (Greverus 1979, 27). Sie schreibt in diesem Zusammenhang aber lieber von einem "territorialen Imperativ" (ebd.), um die Territorialität als Gattungsmerkmal des Menschen von den Gefühlen und den Ideologien des Begriffes Heimat abzusetzen. Vor dem Hintergrund

der Territorialität und der damit verbundenen Identität des Menschen gewinnt Heimat für Greverus eine Bedeutung, die jenseits von Funktionalisierungen und Umgestaltungen, z. B. in Heimatdichtung und falscher Folklore, liegt. Heimat hat, unter dem Gesichtspunkt der Territorialität, ihren Ausgangspunkt beim einzelnen Menschen:

"Denn Heimat ist nicht 'Welt', sondern eine spezifische Umwelt, in der der Mensch sich auskennt, erkannt und anerkannt wird und sich selbst als ein tätiges, mitgestaltendes Mitglied erkennt" (Greverus 1979, 255).

In den Begriffen Volk und Nation ist in der Regel ein Anspruch auf ein Territorium enthalten, wie der Begriff Vaterland verdeutlicht. Deshalb kann bei entsprechender Vermittlung, die sich z. B. im Begriff der Vaterlandsverteidigung andeutet, das anthropologische Bedürfnis der Territorialität angesprochen und mit ganz anderen Interessen verknüpft werden. Die sich aus der Territorialität ergebenden Teile der Identität werden ebenfalls benutzt. Sie sind z. B. in rechtliche Definitionen umgemünzt worden. Der Identitätsnachweis wird heute durch den Personalausweis mit Geburts- und Wohnort oder den Paß mit der Staatsbürgerschaft erbracht. So wird die Identität an den Staat gebunden, der umgekehrt von seinen Bürgern und Bürgerinnen die Erfüllung der Bürgerpflichten fordert (Greverus 1979, 162f.). Deshalb ist es wichtig, die tatsächlichen von vermeintlichen Erfordernissen zu trennen und ideologische Gehalte aufzuzeigen. In diesem Sinne scheint Territorialität eine anthropologische Notwendigkeit zu sein, Ethnizität dagegen eine Ideologie, die sich der Territorialität gerne bedient.

Als zweiter Erklärungsansatz wird der Zusammenhang zwischen Migration und Ethnizität angesprochen. Migration ist kein Selbstzweck, sondern immer Ausdruck für andere Interessen. Das zeigt beispielsweise der Bedeutungsgewinn von Migration im Zusammenhang mit der Entstehung grundlegender ökonomischer Vorgänge, sobald die Stufe der Selbstversorgungswirtschaft verlassen wurde. Mit wachsender Modernisierung steigen die Chance und der Zwang zur Migration, und damit entstehen die mit Migration verbundenen Möglichkeiten und Risiken für die beteiligten Individuen und Gesellschaften, die im Kapitel 2 angesprochen wurden. Hier soll auf eine bisher nicht weiter erläuterte Folge hingewiesen werden. Mit dem Verlassen der Heimat verlieren die Migranten u. a. ihre Bedeutung für andere Personen, wie im letzten Zitat von Greverus beschrieben. Sie verlassen die engen Bindungen ihrer Heimat und werden dadurch freier. Mit dem Verlust der alten Bindungen kann eine "Entwurzelung" einhergehen, weil Bindungslosigkeit Orientierungslosigkeit begünstigt. In dieser Situation werden die Migranten sich ihrer verlorenen spezifischen Gruppenzugehörigkeit bewußt. Darauf können sie sehr unterschiedlich reagieren: Die Heimat kann zum verklärten, sicherheitsversprechenden Idealbild werden; die Migranten können sich in ihrer besonderen Situation als neue Gruppe begreifen oder es kann eine ganz andere Gruppe, wie etwa eine religiöse Gemeinschaft, das Volk, die Nation

oder das Vaterland, an die Stelle der verlorenen Heimat treten (Elwert 1989, 453). Durch Migration kann also ethnisches Bewußtsein und damit Ethnizität entstehen.

Diese beiden Erklärungsansätze zeigen ebenso wie die Erläuterungen zu verschiedenen ethnischen Kollektiven, daß Ethnizität ein relativ junges, in einem historischen Prozeß entstandenes Phänomen ist. Deshalb ist ein dritter Erklärungsansatz in diesem Prozeß zu suchen. Ein für Ethnizität wichtiger Ausschnitt ist die Entwicklung vom Reich über den Territorialstaat zum Nationalstaat.

Ethnische Kollektive spielten als politische Organisationsform bis in die Neuzeit hinein keine Rolle. Die früheren Reiche waren gegenüber der Zusammensetzung der Bevölkerung in den von ihnen beanspruchten Regionen gleichgültig. Die Machthabenden wären in dieser Zeit kaum auf die Idee gekommen, ethnische Gemeinsamkeiten mit ihren Untertanen zu empfinden. Adel und Ritter fühlten sich durch Status, Verwandtschaft und kulturelle Orientierung viel eher mit den Machthabern anderer Reiche verbunden. Auch die Untertanen eines Reiches begriffen sich untereinander nicht als eine Ethnie. Sie waren in Ständen organisiert und sprachen, das gesamte Reich betrachtet, im Regelfall eine große Zahl unterschiedlicher Dialekte und Sprachen. Die Kommunikationsnetze waren für die einzelnen Personen sehr beschränkt - das Telefon und andere Medien waren noch zu erfinden - und eine Öffentlichkeit im heutigen Sinne höchstens regional begrenzt vorhanden. Allenfalls in kleineren Regionen entstanden in der lehensabhängigen Bevölkerung Ansätze von Ethnizität. Völker im heutigen Verständnis existierten noch nicht. Das Christentum und die Kirche, als für größere Gruppen Gleiches und damit möglicherweise Verbindendes, waren zu dieser Zeit universalistisch ausgerichtet und so für die Entwicklung von Ethnizität kaum geeignet (Heckmann 1992, 39f.).

Die eher lockere politische Organisationsform des Reiches, die teilweise nicht einmal eine feste Hauptstadt kannte, entwickelte sich weiter zum Territorialstaat. Die adeligen, ritterlichen und kirchlichen Feudalherren sowie später die Städte hatten jeweils für sich festere Organisationen gebildet und eine übergreifende Organisation nur bedingt zugelassen. Die Landesfürsten mußten sich die Befehlsgewalt auf ihrem Territorium gegen diese Gruppen erst erkämpfen. Zu dem damit entstehenden Territorialstaat gehörten kontinuierliche Machtausübung durch eine Autorität, Monopolisierung von Gewalt, ein stehendes Heer, ein formales und einheitliches Rechtssystem, ein Verwaltungssystem und eine Bürokratie. Die Bevölkerung der so entstandenen Territorialstaaten war kulturell und sprachlich heterogen, weil die räumliche Ausdehnung des Staates ein Ergebnis von Machtpolitik war und sich nicht an kultureller oder sprachlicher Homogenität orientierte. Die wirtschaftliche Entwicklung sowie die aufkommende Verwaltung erweckten aber schon den Wunsch nach einer einheitlichen Verkehrssprache (Heckmann 1992, 40ff.).

In "Deutschland" entstand im 18. Jahrhundert als intellektuelle Bewegung ein zunächst mit humanitären Ideen verbundener ethnischer Nationalismus. Im 19. Jahrhundert wurde er zu einer politischen Ideologie, zu einer vom aufkommenden Bürgertum getragenen Modernisierungsbewegung. Dabei kamen die homogenisierenden und abgrenzenden Bedeutungen des Nationalismus zum Tragen. So waren die Deutschen für Fichte die Inkarnation eines "Urvolkes", das einzig den Keim zur menschlichen Vervollkommnung trage. Arndts Schriften verdeutlichten mit ihrer Aggressivität gegen "Nicht-Deutsche", vor allem Juden und Slawen, den verhängnisvollen, unfriedlichen Teil dieser Ideologie. Paul de Lagarde forderte, daß Nationen getrennt sein sollten und jedes Volk das Recht habe, als Herr auf seinem Gebiet zu leben (Heckmann 1992, 45). Damit wurden kulturelle Unterschiede zu nicht erwünschten Unterschieden und die kulturelle Eigenständigkeit so entstandener Minderheiten zu Nichtangepaßtsein. Bei der Umsetzung dieser Gedanken in politisches Handeln erwuchs ein Anpassungs- und Assimilierungsdruck, der auch zu offener Gewalt gegenüber ethnischen Gruppen werden konnte bzw. kann. Das zeigt z. B. die Geschichte des im 19. Jahrhundert entstandenen deutschen Nationalstaates und seiner Nachfolgeorganisationen. Als Reaktion auf den Druck und die Gewalt sind aber auch Widerstand und ethnisches Bewußtsein bei einigen Gruppen entstanden. Die Homogenisierungsbemühungen des Nationalstaates haben auf diese Weise zur Entstehung ethnischer Minderheiten beigetragen (ebd., 43ff.).

Mit dem Aufkommen der nationalistischen Ideologie waren nicht alle alten Strukturen verschwunden. Die bürgerlichen Revolutionen hatten noch nicht zu den Nationalstaaten im heutigen Verständnis geführt. Erst mit dem Ersten Weltkrieg war das "Zeitalter der Dynastien" zuende, waren "die Habsburger, Hohenzollern, Romanows und Ottomanen abgetreten" (Anderson 1988, 115). Danach entwickelte sich der Nationalstaat zur anerkannten internationalen Norm, wie z. B. die englische Bezeichnung für den Völkerbund zeigt: *League of Nations*. Im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg und dem Zerfall der Kolonialreiche kam es zu einer Gründungswelle neuer Staaten. Daß diese sich dabei am scheinbar erfolgreichen Muster der "alten" Nationalstaaten orientierten, verwundert nicht (ebd., 115f.). Damit haben sie aber auch alle Probleme des Widerspruchs ethnischer Heterogenität gegenüber den Homogenitätsvorstellungen und -ansprüchen übernommen bzw. aufgedrückt bekommen.

Eine wichtige Rolle spielt in der Entwicklung hin zum Nationalstaat der Bedeutungswandel von Sprache im Laufe der letzten Jahrhunderte. Er wird als vierter Erklärungsansatz vorgestellt. Die zunehmende "Organisationsdichte" der sich entwickelnden Staaten warf schon früh die Frage nach einer einheitlichen Verkehrssprache in dem Organisationsterritorium auf. Gleichzeitig kam es zu einem Niedergang der alten Wissenschafts- und Kirchensprache Latein, wurde der Buchdruck entwickelt und setzten sich gerade auf dem Buchmarkt kapitalistische Strukturen durch.

Im Mittelalter spielten Schreiben und Lesen für kaum jemanden eine Rolle. Die Gründe dafür sind vielfältig, z. B. gab es noch kein Papier, die Papierherstellung begann erst gegen Ende des 14. Jahrhunderts in Nürnberg. Schon deshalb war das Schreiben schwierig und teuer; nur wichtige religiöse und juristische Texte wurden per Hand aufgeschrieben und genauso vervielfältigt. Außerdem beherrschten nur wenige Menschen Schreiben und Lesen: Geistliche in Klöstern und Beschäftigte in den Kanzleien der Machthaber. Für die Masse der Bevölkerung war ausschließlich die mündliche Kommunikation von Bedeutung, auch wenn der Alphabetisierungsgrad sich gegen Ende des Mittelalters möglicherweise auf einige Prozent erhöht hatte (Kremnitz 1991, 34f.).

In den alten Reichen, in der Wissenschaft und in der mittelalterlichen Kirche spielte Latein als Sprache lange Zeit die entscheidende Rolle. Das Zusammentreffen mehrerer Entwicklungen führte jedoch zu einem Rückgang der Bedeutung dieser Sprache und zu einer Förderung von "Landessprachen". Bis zum 7. und 8. Jahrhundert bildeten sich z. B. aus den dem Kirchenlatein nahestehenden romanischen "Volkssprachen" eigene Sprachen. Sie wurden nur für die mündliche Kommunikation genutzt, Schriftform war nach wie vor Latein. Durch diese Nutzung veränderten sie sich im Laufe der Zeit so sehr, daß auf einem Konzil in Tours 813 beschlossen wurde, die Predigten in den "romanischen ländlichen Umgangssprachen" abzuhalten, damit die Menschen sie besser verstünden. Im Ergebnis unterstützte diese Anpassung die sich abzeichnende Entwicklung. Erst Jahrhunderte danach wurde, von Einzelfällen abgesehen, die Konsequenz gezogen, die entstandenen "Volkssprachen" ihrerseits zu verschriftlichen. Im späten Mittelalter wurde Latein dann auch in administrativen Bereichen teilweise ersetzt (Kremnitz 1991, 37ff.).

Latein wurde nirgendwo zur "Staatssprache" erhoben und konnte sich trotz seiner relativ weiten Verbreitung in keinem Land durchsetzen. In verschiedenen Ländern Westeuropas wurde z. B. durch Eroberungen auch die "Volkssprache" nicht zur Herrschaftssprache, so etwa in "England", nachdem es von den Normannen erobert worden war. Als Verwaltungssprache hatte das Angelsächsische dort eine große Bedeutung. Durch die Ausbildung von Herrschaftsstrukturen und die Zentralisierung von Verwaltungen mit Bürokratie und Gerichtswesen gewannen solche "Staatssprachen" in den jeweiligen Regionen dann einen wachsenden Einfluß gegenüber den "Volkssprachen" (Anderson 1988, 44ff.).

Wichtiger als diese Prozesse dürften die Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks und die damit einhergehende Reformation gewesen sein. Um 1450 wurde der Buchdruck von Gutenberg in Mainz erfunden. In wenigen Jahrzehnten breitete er sich über ganz Europa aus, wie eine Auflistung der Orte mit den ersten Druckereien zeigt (Kremnitz 1991, 43f.). In der Anfangszeit wurden vorwiegend lateinische Werke gedruckt, bis es zu einem gewissen Sättigungsgrad in diesem Bereich kam. Da der Buchdruck nach Anderson (1988, 45) die erste vollkapitalistische Wirtschaftssparte war,

wurde dann mit dem Druck in den "Volks-" bzw. Landessprachen ein neuer, wesentlich größerer Markt eröffnet. Deshalb konnte Martin Luther seine berühmten Thesen 1517, ins Deutsche übersetzt, in sehr kurzer Zeit drucken und weit verbreiten lassen (ebd. 46). Seine Bibelübersetzung konnte nur in diesem Zusammenhang ihre große Bedeutung bekommen. In der eigenen Sprache stand jetzt schnell und zu einem relativ günstigen Preis einem großen Personenkreis der Bibeltext zur Verfügung und drängte die am Latein festhaltende katholische Kirche in die Defensive. Wichtig ist dabei, daß um 1500 "schon" ca. 3 - 4 Prozent (etwa 400.000 Menschen) der Bevölkerung des Heiligen Römischen Reiches lesen konnten. Reaktionen auf diese Veränderungen waren die allmähliche Anerkennung der "Volkssprachen" durch die katholische Kirche und eine Steigerung der Zahl der Alphabetisierten (Kremnitz 1991, 47f.).

Der Buchdruck und die Verschriftlichung der "Volkssprachen" hatten noch andere Wirkungen. Da die Schriftsprache notwendigerweise eine Abstraktion der verschiedenen Dialekte darstellte und ein Buch aus Kostengründen nicht in allen Dialekten gedruckt werden konnte, ergab sich einerseits eine Tendenz zur Sprachvereinheitlichung. Ein Druck bedeutete gleichzeitig eine Fixierung der Sprache, die räumlich und zeitlich unbegrenzt reproduzierbar war und ist und so folgte daraus andererseits, daß sich Sprache von da an weniger veränderte. Die Schriftsprache konnte zu einer Normsprache werden, die sich auch als Herrschaftssprache eignete. Dadurch verbesserte sich ihr Status im Vergleich zu anderen Sprachen, wie bei "Hochdeutsch" und "Plattdeutsch". Die Schriftsprache konnte sich damit durchsetzen, auch wenn die Zahl der Sprecher der Normsprache zunächst viel geringer war. So gesehen war der kapitalistisch organisierte Buchdruck an der Bildung und der Durchsetzung von Standardisierungen der Sprachen beteiligt. Diese Sprachen waren einerseits zur Kommunikation über große Entfernungen besser geeignet als voneinander abweichende Dialekte, schufen andererseits aber Ausgrenzungen gegen andere Sprachen, weil die Unterschiede zwischen den Sprachen sich verschärften. Diese vereinheitlichte Sprache eignet sich außerdem besser für die Entwicklung der Gemeinsamkeitsvorstellungen einer sehr großen Zahl von Menschen (Anderson 1988, 50ff.).

Die Darstellung des Prozesses der Sprachvereinheitlichung ist bei Anderson verkürzt. Ein Standardisierung der *Schriftsprache* erreicht erstens nur die Menschen, die schreiben und lesen können, und das waren, wie oben erwähnt, lange Zeit nur wenige Prozent der Bevölkerung. Zweitens beeinflusste die Standardisierung von Grammatik und Schreibweise nur die *Schriftsprache*, die Aussprache veränderte sich nicht. Erst mit der massenhaften Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen konnten auch für die gesprochene Sprache, z. B. durch die Tagesschausprecher und -sprecherinnen, bundesweit einheitliche Standards an den Mann und an die Frau gebracht werden.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde in den meisten europäischen Reichen bzw. Staaten eine Landessprache zur Amtssprache und dann zur Staatssprache erhoben. Dies hatte eine Aufwertung der einen Landessprache und eine Abwertung anderer

Sprachen zur Folge, so Englisch gegenüber Gälisch in Irland, Französisch gegenüber Bretonisch in Frankreich und, wie in der Einleitung dargestellt, Kastilisch gegenüber Katalanisch in Spanien (Anderson 1988, 83). Die Einführung von Staatssprachen und die Verbreitung des Nationalgedankens im Europa des 19. Jahrhunderts führten zu dem vorher unvorstellbaren Gedanken, daß die Vertreter der Dynastien sich selbst als Angehörige der Nation verstanden wissen wollten, der sie vorstanden. So bezeichnete sich Kaiser Wilhelm II. als "ersten unter den Deutschen" (ebd., 90) und damit als einen unter vielen Gleichen. In der Folge wurde versucht, die großen und sprachlich vielgestaltigen Gebiete der Reiche mit einem "offiziellen Nationalismus", also einer "gewollten Fusion von Nation und dynastischem Reich" (ebd., 91), weiterhin zu beherrschen. Dieser "offizielle Nationalismus" in Europa war eine Antwort der alten Herrscher auf die politischen Bewegungen des bürgerlichen Teils der Bevölkerung. Er war eine konservative, reaktionäre Politik, die erst im Anschluß an die Entstehung eines "sprachlichen Volksnationalismus" (ebd., 113) möglich wurde.

Wenn Kaiser Wilhelm II. sich schließlich als "ersten unter den *Deutschen*" bezeichnete, darf nicht vergessen werden, daß dieser Aussage eine politische Kehrtwendung zugrunde lag. Bei seinen Vorgängern war der Bezugspunkt noch die *preußische* Nation gewesen; Deutschland wurde damals als Ziel bürgerlicher Reformbestrebungen abgelehnt.

Die wichtigste Eigenschaft der Sprache in diesem Zusammenhang ist die Möglichkeit, vorgestellte Gemeinschaften zuzulassen, in denen sie besondere Solidaritäten herstellt. Anderson (1988, 134) mißt der gedruckten Schriftsprache dabei eine herausragende Bedeutung zu. Nach seiner Ansicht "erfindet" sie den Nationalismus. Er weist jedoch auch darauf hin, daß Sprachen prinzipiell erlernbar sind. So kann theoretisch jeder jede Sprache lernen. Damit verliert Sprache ihren abgrenzenden Charakter und kann sogar integrativ wirken. Das Beispiel der Schweiz zeigt außerdem, daß ein Nationalismus auch ohne gemeinsame Landessprache möglich ist (ebd., 134ff.). Der Bedeutungswandel der Sprache ist in den letzten Jahrhunderten ein wichtiger Erklärungsansatz für Ethnizität, kann das Phänomen aber nicht allein erklären.

Eine zentrale Stelle in Andersons (1988) Argumentation ist die kapitalistische Organisation des Buchdrucks und des Buchmarktes mit ihren sprachlich homogenisierenden Auswirkungen. Der Buchdruck war nur ein Teil eines sozio-ökonomischen Entwicklungsprozesses, der noch heute andauert. Deshalb wird als fünfter Erklärungsansatz dieser Prozeß unter dem Stichwort ökonomische Modernisierung herangezogen. Der Zusammenhang dieses Prozesses mit Ethnizität wird in der Regel nur mit wenigen Sätzen und kurzen Hinweisen angedeutet. Etwas tiefergehende Hinweise finden sich nur bei wenigen Autoren. Aber auch damit werden sie dem komplexen Zusammenhang nur begrenzt gerecht. Die verschiedenen zu beobachtenden Entwicklungen werden hier mit den Begriffen Unitarisierung und Partikularisierung bezeichnet und kurz vorgestellt.

Der Übergang von der vorwiegend auf Selbstversorgung ausgerichteten Subsistenzwirtschaft zur Tausch- und Geldwirtschaft im Rahmen eines einsetzenden Modernisierungsprozesses bekam für den einzelnen genauso eine Bedeutung wie für größere Gruppen. Der einzelne verlor seinen eng umgrenzten Lebensraum, den er weitgehend kontrollierte und gewann durch Warenhandel und ortsübergreifende Kommunikation einen erweiterten Lebensraum, den er selbst nicht mehr kontrollieren konnte. So wurden über größere Märkte Bevölkerungen und Räume miteinander verknüpft, die vorher eher isoliert waren. Dadurch entstand die Notwendigkeit von Verkehr und Kommunikation - es entwickelten sich gemeinsame Interessen und der Zwang zur wechselseitigen Anpassung (Heckmann 1988, 19; Elwert 1989, 452ff.).

Bis dahin unterscheidet sich die Entwicklung der kapitalistischen Wirtschaftsform in ihren Auswirkungen auf Ethnizität kaum von dem Einfluß, den Migration ausübt. Der Schwerpunkt liegt hier allerdings auf der wechselseitigen Anpassung. Die Logik von Produktion und Absatz, die Marktgesetzmäßigkeiten, führen aber noch zu weiteren Anpassungen. Am Beispiel des Buchdrucks wurde schon darauf hingewiesen, daß die Marktorientierung zu Vereinheitlichungen von Sprachen führte. Je mehr potentielle Abnehmer eines Buches eine gemeinsame Sprache haben, desto größer sind die möglichen Absatzmengen. Je größer die Produktionsmengen sind, desto kleiner sind die Produktionskosten je Buch. Damit ist anfänglich der Gewinn um so größer, je größer die Produktionsmenge ist. Eine kapitalistisch organisierte Marktwirtschaft drängt nicht nur die Sprache in die Richtung Vereinheitlichung. Auch in anderen Bereichen existieren solche Tendenzen. Möglichst weitreichende Standards sind für die Produktion vorteilhaft. Das gilt nicht nur bei technischen Geräten wie der Spurbreite von Eisenbahnen oder den Übertragungsarten von Fernsehern, sondern z. B. auch bei Arbeitskräften oder der Infrastruktur. Aus diesen Gründen sind größere Märkte und größere politische Einheiten Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der kapitalistischen Marktwirtschaft, wie Hansen am Beispiel "Deutschlands" aufzeigt:

"Der preußisch-deutsche Nationalstaat ist das Ergebnis ökonomischer Notwendigkeiten: der Schaffung eines größeren, den Maßstab der vielen Königreiche, Großherzogtümer, Freien Städte sprengenden Binnenmarktes im Zuge der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise" (Hansen 1991a, 14).

Im Jahre 1818 wurden in Preußen die Binnenzölle abgeschafft. Es entstand ein einheitliches Wirtschaftsgebiet, das zu dieser Zeit schon etwa 50 Prozent der Fläche des späteren Deutschen Reiches umfaßte. 1834 wurde der Deutsche Zollverein mit Preußen an der Spitze gegründet; damit waren über 75 Prozent des späteren Deutschen Reiches in einem Wirtschaftsraum zusammengefaßt; 1854 gehörten 90 Prozent dazu. 1871 wurde mit der Gründung des Deutschen Kaiserreiches der Ausbau eines größeren Binnenmarktes politisch untermauert und zu einem ersten Abschluß gebracht (Hansen 1991a, 14ff.). In dieser Zeit wurden nicht nur die Zollschränken abgebaut und z. B. der Schwerindustrie in Oberschlesien sowie dem später entstehenden Ruhr-

gebiet größere Absatzmärkte geschaffen. Auch wurden die Verkehrswege wie Eisenbahnen, Flußkanalisierungen und Kanäle gebaut, die durch eine bessere Erreichbarkeit und geringere Transportkosten die industrielle Massenproduktion und den Massenabsatz begünstigten (ebd., 11f.).

Damit ist die Entwicklung zu größeren Märkten nicht am Ende: Hansen (1991a, 79ff.) zeigt, daß es zwischen der Schaffung des Deutschen Reiches und eines EG-Europas eine Reihe von Parallelen gibt. Die Europäische Gemeinschaft (EG) ging aus der Montanunion zunächst als Europäische *Wirtschaftsgemeinschaft* (EWG) hervor und ist nach dem Binnenmarkt 1993 hinsichtlich ihrer Expansion nicht abgeschlossen. Im Gegenteil ist die Zahl der Kandidaten, die Mitglied des Binnenmarktes werden möchte, so groß wie nie.

Diese Entwicklung zu immer größeren Einheiten, zur Unitarisierung, ist kein auf Europa begrenztes Phänomen. Auf allen Kontinenten gab und gibt es immer wieder Versuche, größere Märkte ohne Zollschränken und andere Beschränkungen des ökonomischen Austausches zu schaffen. Viele dieser Versuche sind schon gescheitert oder haben nicht die Wirkungen gehabt, die die Beteiligten sich davon versprochen haben. Dennoch ist der Trend in diese Richtung ungebrochen. Damit könnte man hinsichtlich der vereinheitlichenden Auswirkungen auf Ethnizität und Heterogenität allgemein zu dem Ergebnis kommen, daß die ökonomische Modernisierung - in ihrer Form der Schaffung immer größerer Märkte - ein globaler und unumkehrbarer Prozeß ist.

Dagegen sprechen andere Entwicklungen, wie sie sich z. B. bei dem Zerfall der UdSSR, der CSFR und Jugoslawiens zeigen. Diese Bewegungen zur Abspaltung kleinerer Einheiten aus einem größeren Verbund widerlegen auf den ersten Blick den scheinbar unaufhaltsamen Prozeß der Unitarisierung. Deshalb sollen diese gegenläufigen Erscheinungen als Partikularisierung bezeichnet werden. Auffällig ist bei der Partikularisierung, daß sich in der Regel ökonomisch relativ starke Regionen aus ihrem bisherigen Verband lösen wollen. Im Fall der UdSSR wurde die Bewegung von den drei baltischen Ländern angeführt, den ökonomisch am höchsten entwickelten Regionen des Gesamtstaates. Auch in Jugoslawien haben die am weitesten entwickelten Gebiete zuerst ihre Eigenstaatlichkeit erreicht. Gleichzeitig gibt es auch in anderen Ländern Bestrebungen wirtschaftlich starker Regionen, sich von anderen Teilen des Landes zu lösen. So etwa die "Lega lombarda" (Lega Nord), die sich als Vertretung des hochentwickelten Norditalien ansieht und diese Region vom Rest des Landes, insbesondere von Süditalien, abspalten will. Sie erwartet, ohne den ungeliebten "Subventionsempfänger" besser dazustehen.

Gemeinsam ist den Bestrebungen dieser Regionen, eine Partikularisierung gegen den allgemeinen Trend zu verfolgen. Sie wollen sich aus einer "Solidargemeinschaft" kuppeln, weil sie glauben, ohne die "anderen" bessere ökonomische Chancen zu ha-

ben. Dafür gibt es historische Vorläufer, auch wenn der Vergleich etwas problematisch ist, weil ganz andere gesellschaftliche Rahmenbedingungen herrschten. Im späten Mittelalter und der frühen Neuzeit gab es in Europa eine ganze Reihe von Stadtstaaten und freien Hansestädten, die nur ihre Interessen, bzw. genauer, die der sie beherrschenden Patrizierfamilien im Blick hatten. Diese Städte kannten noch kein Proletariat im heutigen Sinne. Arme und Hilfsbedürftige wurden möglichst abgeschoben, wenn nicht Organisationen verpflichtet waren, für sie aufzukommen. Der Zugang zu diesen Städten war streng geregelt, mögliche Hilfeempfänger wurden gar nicht erst eingelassen. Dennoch haben diese Städte nicht wirklich unabhängig existiert. Jede dieser frühen "Metropolen" hatte ein Umland und Beziehungen zu anderen Städten, so daß man von frühen Formen eines Zentrum-Peripherie-Systems ausgehen kann. Die Stadtstaaten haben sich nicht gehalten; der auf größere Einheiten zielende Marktmechanismus hat sich durchgesetzt. Die heute in der BRD noch existierenden politischen Organisationsformen dieser Art sind nur historisch zu erklären. Ökonomisch sind sie längst Relikte, die ohne ihr Umfeld und ihr Eingebundensein in den größeren Wirtschaftsraum nicht leben könnten. Damit teilen sie das Schicksal von Kleinstaaten wie etwa Luxemburg. Auch die neu entstandenen Staaten - nicht nur im Baltikum - können in Zukunft vielleicht politisch selbständig bleiben; ökonomisch haben sie in ihrer jetzt gewählten Form keine Zukunft.

Die Partikularisierungsbestrebungen sind nicht in jedem Fall auf die ökonomische Stärke der jeweiligen Regionen zurückzuführen. Im Einzelfall können sie auch im Gegenteil begründet sein: Wenn in einer Region, wie etwa Sizilien oder Sardinien im Süden Italiens, der Eindruck entsteht, durch die Unitarisierung letztlich in eine ökonomische Verlierersituation gedrängt zu werden, kann daraus der Wunsch nach Unabhängigkeit entstehen. Die sich aus dieser Situation ergebende Gemeinsamkeit der Menschen, die in dieser Region leben oder aus dieser Region stammen, bietet eine Grundlage für ein ethnisches Gemeinsamkeitsgefühl und kann politisch genutzt werden.

Einerseits gibt es also Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Politik; andererseits sind die sich aus den Marktgesetzmäßigkeiten scheinbar zwangsläufig ergebenden Konsequenzen nicht so fraglos, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. Die freie Marktwirtschaft als Idealform des Kapitalismus, in den Hörsälen der Universitäten verbreitet und von manchen Politikern als Allheilmittel für soziale Probleme angepriesen, funktioniert nur "auf dem Papier". Eine Grundannahme der Marktwirtschaft ist der "Homo oeconomicus", der Mensch, der seine wirtschaftlichen Entscheidungen ausschließlich nach rationalen Gesichtspunkten trifft. Diese Annahme ist aus mehreren Gründen nicht richtig: Sich zu informieren kostet Zeit, Geld und Mühe, so daß Entscheidungen immer bei unvollständiger Informationslage getroffen werden. Außerdem werden nicht etwa absolut rationale Gesichtspunkte für die wirtschaftlichen Entscheidungen angenommen, sondern einzel- bzw. betriebswirtschaftlich rationale

Gründe. Wie unten noch zu zeigen ist, würde die Berücksichtigung gesamtgesellschaftlich rationaler Interessen häufig andere Entscheidungen zur Folge haben. Weiter werden wirtschaftliche Entscheidungen in hohem Maße von Emotionen beeinflusst, die normalerweise in keine Theorie einfließen. Die Berücksichtigung von Emotionen bei wirtschaftlichen Entscheidungen ist bei einer anderen Betrachtungsweise eine sehr bekannte Tatsache, denn fast jede Werbung versucht gerade die emotionalen Seiten der Konsumenten anzusprechen und nicht die rationalen. Diese Erkenntnis ist keineswegs neu. Anders kann man nicht erklären, wie z. B. in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft ein Slogan wie "Deutsche, kauft nur bei Deutschen" entstehen konnte. Sie ist aber kein deutsches Phänomen, fast jede britische Regierung der letzten Jahrzehnte forderte z. B. in Zeiten schlechter Konjunkturlage die Bürger und Bürgerinnen auf: "Buy british".

Eine weitere Bedingung, die in ökonomische Theorien nicht aufgenommen wird, weil sie nicht oder kaum quantifizierbar ist, ist das gesellschaftliche "Umfeld" der wirtschaftlichen Entwicklung. Dazu gehört u. a. die "Industrieangepaßtheit" der Bevölkerung, wie man die Verbreitung entsprechender Arbeitstugenden (Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß, Ausdauer, Bedürfnisaufschub etc.) nennen könnte. Zudem spielt neben anderen Faktoren, wie z. B. dem Bildungsstand, der sogenannte "soziale Friede" eine wesentliche Rolle. Auch in diesem Zusammenhang hat Ethnizität eine Bedeutung. Reiterer (1988, 38ff.) ist der Ansicht, daß der Kapitalismus in letzter Konsequenz insofern "unsozial" ist, als Gruppen und schließlich Personen, die keine Rücksicht auf die jeweils übergreifende Gemeinschaft nehmen, sondern nur ihren unmittelbaren Vorteil suchen, diese Gemeinschaften zerstören und damit langfristig auch sich selbst schädigen. Ungehemmtes Konkurrenzverhalten führt zu gesellschaftlich unerwünschten Ergebnissen. Ethnizität kann als gemeinschaftsbildendes Phänomen ein Schutzmechanismus dagegen sein, weil es Solidarität stiftet.

Der Trend zur Unitarisierung wird durch Ethnizität gebremst. Eine ethnisch "gezähmte" ökonomische Modernisierung wird vermutlich weiter führen als eine ungebremschte Modernisierung, weil Ethnizität den Kapitalismus tendenziell vor selbstzerstörerischer Geschwindigkeit der Modernisierung bewahren und Brüche der Entwicklung sowie die Zuweisung von "Kosten" der Modernisierung durch Gemeinschaftsbildung verschleiern kann.

Diese mögliche Funktion von Ethnizität leitet zum sechsten Erklärungsansatz über: zur Bedeutung für die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft. Dabei sind zwei verschiedene Ebenen zu unterscheiden: zum einen der Stabilitätsgewinn durch Substrukturierung eines "Weltmarktes", zum zweiten die kollektive und individuelle Identität in einer sich zunehmend differenzierenden Gesellschaft.

Auf der Grundlage historischer und systemtheoretischer Überlegungen kommt Elwert (1989, 455f.) zu dem Schluß, daß Ethnizität in der Form von Nationen zu einem Sta-

bilitätsgewinn des Weltmarktes führt. Nach seiner Ansicht entstand zuerst ein Marktsystem, das schon im Weltmaßstab verbunden war. Durch wiederkehrende Krisen wurde dieses System bei gleichzeitig wachsender Wirtschaftsleistung und zunehmender Verflechtung immer anfälliger. Der Grund lag nach Elwert in der internen Verknüpfung der einzelnen Systemglieder untereinander. Diese Verknüpfung wurde mit zunehmender Größe des Gesamtsystems komplexer und starrer. Somit wurde es empfindlicher gegen Verletzungen. Deshalb konnten Verletzungen sich in der Form von Kettenreaktionen in ihren Wirkungen aufschaukeln und gefährdeten das ganze System. Die Lösung dieser Probleme bestand in einer Aufteilung des Gesamtsystems in voneinander teilweise abgeschottete Teilsysteme. Diese Teilsysteme, die Nationalstaaten, entwickeln eigene Stabilitäten und beeinflussen die anderen Teilsysteme bei Verletzungen durch die geringere Verflechtung weniger als vorher. Dadurch wird das Gesamtsystem als Ganzes stabiler.

Auf der Ebene der einzelnen Gesellschaft kann Ethnizität ebenfalls eine wichtige Funktion im Rahmen der fortschreitenden Modernisierung übernehmen. Das Zerschneiden alter Ordnungen, der schnelle Wandel von Normen und Werten und die zunehmende "Mobilisierung" in modernen Gesellschaften führen zur Verunsicherung und zum Verlust alter Orientierungen. Damit stellt sich die Frage, wie möglichst alle Gesellschaftsmitglieder sich auch dann noch als Teil dieser Gesellschaft begreifen und in ihr eine kollektive Identität finden, wenn die alten Ordnungsmuster nicht mehr überzeugen. Insbesondere in der Form des Nationalismus kann Ethnizität diese Funktion übernehmen (Heckmann 1992, 35).

Gesellschaftliche Differenzierung kann mit einer solchen Begründung weiter vorangehen als ohne. Die Modernisierung führt u. a. zu wachsender Arbeitsteilung und zunehmender Undurchschaubarkeit des gesellschaftlichen Gesamtsystems. Die Kosten dieser permanenten Veränderung äußern sich z. B. in struktureller Arbeitslosigkeit oder in steigender Unsicherheit des Arbeitsplatzes, im Bedeutungsverlust bisheriger Qualifikationen und in der Forderung nach dauernder Anpassung. In diesen Formen werden sie dann für viele Menschen konkret. Es ergibt sich das Problem, den betroffenen Menschen diese Kosten für sie plausibel zuzuweisen, ohne daß sie sich vom System abwenden. Hier zeigt sich der Zusammenhang zum letzten Erklärungsansatz für Ethnizität. Ökonomische Modernisierung geht in der Regel mit gesellschaftlicher Differenzierung einher, und beide bedürfen einer glaubwürdigen Begründung. Wie diese in der Vergangenheit geliefert worden ist, verdeutlicht Elias:

"Dementsprechend spielt in den beiden industriellen Klassen - zunächst vor allem im Industriebürgertum, dann in zunehmendem Maße auch in der Industriearbeiterschaft -, neben dem Klassenbewußtsein, und zum Teil auch als dessen Verkleidung, das Nationalbewußtsein, neben Klassenidealen die eigene Nation als Ideal und höchster Wert eine wachsende Rolle" (Elias 1976, XXXIII).

Aufkommendes Klassenbewußtsein mit der Gefahr der Hinterfragung bestehender Herrschaftsstrukturen wurde durch ein ethnisches Bewußtsein ersetzt, das eine nur in geringem Maße existierende Gemeinschaft zwischen den Klassen beschwor, damit die Brüche der kapitalistischen Entwicklung verdeckte und eine Solidarität erzeugte. Diese Funktion gilt aber nicht nur für den ökonomischen Bereich, sondern für die moderne Gesellschaft insgesamt:

"Im Rahmen verhältnismäßig autonomer Teilstrukturen entstehen *multiple Identitäten*. Sie werden auf dieser ersten Stufe der Modernisierung in eine Gesamt- oder ethnische Identität integriert. ... Alle ... Identitäten erfordern die Integration zu einer Identität, die von allen Individuen der Gesellschaft geteilt wird. Nur auf Grundlage einer gemeinsamen, geteilten Identität ist eine friedliche Kommunikation möglich" (Reiterer 1988, 41, Hervorhebung im Original).

Damit wird Ethnizität als Reaktion auf zunehmende soziale und ökonomische Unsicherheiten und den Verlust individueller Identität sowie als kollektive Reaktion auf die zunehmende funktionale Differenzierung der Gesellschaft beschrieben. Elwert weist darauf hin, daß Ethnizität nur *eine* mögliche Reaktion ist. Andere Reaktionsformen wären neben einem Klassenkampf, der ökonomische Aspekte in den Vordergrund stellte, religiöse Gemeinschaftsbildungen, die moralische Akzente setzen würden (Elwert 1989, 450). Weber beschreibt den dahinter stehenden Prozeß:

"Diese 'künstliche' Art der Entstehung eines ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens entspricht ganz dem uns bekannten Schema der Umdeutung von rationalen Vergesellschaftungen in persönliche Gemeinschaftsbeziehungen" (Weber 1980, 237).

Daraus ergibt sich für Elwert (1989, 450) die Forderung, daß eine Theoriebildung nicht nur Ethnizität, sondern z. B. auch religiöse Gemeinschaftsbildungen umfassen muß. In Anlehnung an Weber nennt er die Gemeinsamkeit der verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten "Wir-Gruppen-Prozesse". Die Wir-Gruppen-Bildung wird hier als letzter Erklärungsansatz für Ethnizität vorgestellt.

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Er kann nicht für sich allein, sondern nur in Gruppen existieren und muß sich deshalb in Gruppen organisieren. Mit zunehmender Bevölkerungsdichte und wachsender Arbeitsteilung entstehen unterschiedliche Möglichkeiten der Gruppenbildung. War es in der Frühzeit der Menschheitsgeschichte die Horde, der sich der einzelne Mensch wohl oder übel anschließen mußte, so entstand später die "Gesellschaft", in der der einzelne Freiheitsgrade zur Bestimmung seiner Gruppenzugehörigkeit gewann. Da gleichzeitig immer Knappheit an begehrten Gütern besteht, ist permanent das Problem der Verteilung dieser Güter zu lösen. Auch hier ist die Gruppe von großer Wichtigkeit: Da sie nicht die ganze Gesellschaft umfassen kann, befindet sie sich in Auseinandersetzung mit anderen Gruppen um die knappen Güter. Dabei ist es für den einzelnen von Vorteil, einer relativ starken Gruppe anzugehören bzw. "seine" Gruppe zu stärken; so hat er bessere Zugangsmöglichkeiten zu diesen Gütern.

Für die Gesamtgesellschaft ergibt sich somit die Notwendigkeit, die verschiedenen Gruppen zu integrieren, um den Erhalt der Gesellschaft sicherzustellen und nicht in einem Kampf "aller gegen alle" zu zerbrechen. Dabei bieten sich verschiedene Formen der übergreifenden Gemeinschaftsbildung an. Wenn sich in den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten weltweit die Ethnizität, insbesondere der Nationalismus, gegenüber anderen Möglichkeiten durchsetzt, muß es dafür Erklärungen geben. Weber hat in der letzten oben zitierten Aussage beschrieben, daß die rationalen Vergesellschaftungen in persönliche Gemeinschaftsbeziehungen umgedeutet werden. Er hat nicht gesagt, daß diesen unbedingt ethnische Gemeinsamkeitsvorstellungen zugrunde liegen müssen.

Elwert führt drei Gründe an, die für die Überlegenheit von Ethnizität und besonders von Nationalismus in diesem Zusammenhang sprechen. Diese Bewegungen haben gegenüber einer klassenorientierten Organisation den Vorteil, daß sie klassenübergreifend und gesellschaftlich vertikal strukturierte Organisationen sind. Dadurch werden die vorherrschenden Verteilungsmuster in der Gesellschaft weniger bedroht - Ethnizität und besonders Nation scheinen eine stärkere Bindung an die bestehenden Spielregeln zu gewährleisten (Elwert 1989, 451f.). Zweitens werden die sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung ergebenden individuellen und kollektiven Identitätsdefizite durch Ethnizität besser als durch andere Konzepte ausgeglichen, weil Ethnizität inhaltlich wenig faßbar, damit wenig angreifbar und leicht mit den Merkmalen von "Größe" auszustatten ist und so attraktiv wird (ebd., 452ff.). Drittens erscheint jede Form von Gemeinschaft als ein Gegenbild zum immer unberechenbarer werdenden, unpersönlichen Marktgeschehen, auf dem nur das Geld regiert. Gemeinschaft bietet soziale Beziehungen, die man nicht mit Geld kaufen kann:

"Schon im Aufbau der Wir-Gruppen durch soziale Bewegungen entstehen neue Strukturen des Vertrauens. Angesichts der realen Bedeutung des Staatsapparates und seiner besonderen Stärke im Ab- und Ausgrenzen, erweist sich von den verschiedenen Typen von Wir-Gruppen das Prinzip der Nation als relativ überlegen" (Elwert 1989, 455).

Allerdings ist zu beachten, daß dieser "Trend zur Nation" trotz der beschriebenen Vorteile nicht zwangsläufig ist. In vielen Regionen der Welt scheint derzeit eher eine religiöse Gemeinschaftsbildung vorzuherrschen. Ob sich dahinter nur eine besondere Form von Ethnizität verbirgt oder, wie Elwert meint, eine ökonomische bzw. politische Modernisierung unter einem alten Deckmantel vorbereitet wird (Elwert 1989, 452), ist noch nicht entschieden.

Festzuhalten bleibt, daß auf Gemeinsamkeitsvorstellungen zurückgehende ethnische Gemeinschaftsbildungen in einem historischen Prozeß entstanden sind, in diesem Prozeß eine wichtige Rolle gespielt haben und spielen und inzwischen in ihren Formen Ethnie bzw. ethnische Minderheit, Volk und Nation zu unhinterfragten Selbstverständlichkeiten geworden sind. Eine einzige Erklärung für diese Entwicklung gibt

es nicht. Die Wir-Gruppen-Bildungen, und damit Ethnizität, entstanden durch das Zusammenwirken verschiedener Prozesse. Im nächsten Abschnitt werden einige der fraglich gewordenen Selbstverständlichkeiten zur Entstehung ethnischer Homogenität bzw. Homogenitätsvorstellungen am Beispiel der Entwicklung dessen, was heute mit "deutsch" bezeichnet wird, dargestellt.

3.2 Zur Produktion des "Deutschen"

Was ist vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen "deutsch"? Wer ist "Deutscher" und wer "Ausländer"? Eine erste Möglichkeit ist, einen politischen Nationbegriff zu wählen und sich damit auf die Frage der Staatsangehörigkeit zu beschränken. Im Zusammenhang mit einer alltagstheoretischen Vorstellung ergeben sich trotzdem Probleme, weil von einem ethnischen Nationbegriff ausgegangen wird. Nach ihrer Staatsangehörigkeit sind z. B. die in der Bundesrepublik Deutschland lebenden dunkelhäutigen Nachfahren amerikanischer Besatzungssoldaten und bundesdeutscher Mütter "Deutsche", obwohl ihnen in der Regel eine andere Staatsangehörigkeit zugeschrieben wird. Umgekehrt sind die Nachfahren z. B. niederländischer Einwanderer, die z. T. schon vor mehreren Generationen ins Land kamen, kaum noch die niederländische Sprache beherrschen und die niederländische Staatsangehörigkeit mehr aus Tradition und praktischen Gründen besitzen, Ausländer, obwohl sie niemand dafür hält. "Deutsch" zu sein hängt also nicht nur vom Besitz der bundesdeutschen Staatsangehörigkeit, sondern von weiteren Faktoren ab, die nachfolgend an zwei Beispielen verdeutlicht werden.

Das eine Beispiel sind die Folgen der deutsch-deutschen Teilung. Der Ruf der Leipziger Montagsdemonstranten 1989 war: "Wir sind das Volk". Später ging er über in den Ruf: "Wir sind *ein* Volk". Diese Betonung des *einen* Volkes ist Ausdruck für das Bewußtsein der Teilung. Sollten wirklich alle Seiten danach trachten, die "Mauer in den Köpfen" einzureißen, wird, historisch betrachtet, diese Teilung vermutlich eine Episode bleiben. Die derzeit empfundene Teilung war vor 1945 in dieser Form nicht vorhanden und wird in Zukunft ihre derzeitige Form nicht beibehalten. So ist das "Wir sind *ein* Volk" eher als ein Programm zu sehen, das einen für die Zukunft gewünschten Zustand formuliert, der sich scheinbar aus der Geschichte ergibt. In der Geschichte wird eine Gemeinschaft "gefunden", die die Forderung auch für die Zukunft zu rechtfertigen scheint. Bei der passenden Gelegenheit, z. B. angesichts ökonomischer Benachteiligung, wird die Teilung noch sehr lange als Rechtfertigung für Anklagen oder Forderungen reaktivierbar sein. Dieses Beispiel zeigt, daß ein nur weltpolitisch zu erklärender Vorgang, die Blockbildung, zu voneinander abweichenden Identitäten innerhalb einer sich vorher als Gemeinschaft verstehenden Gruppe geführt hat. Die entstandenen Unterschiede sind, etwas verkürzt gesagt, nicht durch Abweichun-

gen in Sprache, Kultur oder Herkunft zu rechtfertigen, auf die ethnische Gemeinschaften sich gerne berufen, sondern nur durch die Auswirkungen einer, historisch gesehen, kurzen Episode der Trennung in verschiedene politische Lager.

Als zweites Beispiel soll ein aktuelles Ereignis herangezogen werden. Das Jahr 1992 war nicht nur das Jahr der 500. Wiederkehr der "Entdeckung" Amerikas, es war auch ein Olympiajahr. Einige Vorkommnisse im Zusammenhang mit der Olympiade werfen ein bezeichnendes Licht auf die Frage, wer als "Deutscher" und wer als "Ausländer" angesehen wird. So spielten z. B. bei der Winterolympiade für die bundesdeutsche Eishockeynationalmannschaft in Kanada geborene "Deutsche" mit, die wesentlich besser Eishockey spielten als sie die deutsche Sprache beherrschten und von denen nach Abschluß des Wettbewerbs nur noch wenig zu hören war. Bei der Sommerolympiade war Ähnliches zu beobachten. Als Mitglied der bundesdeutschen Nationalmannschaft gewann Rifat Yildiz im griechisch-römischen Ringen eine Silbermedaille (Frankfurter Rundschau 10.08.1992, S. 27). An dieser Stelle vielbejubelt, dürfte Yildiz' Erfolg ihm zu anderer Zeit und an anderer Stelle, ebenso wie sein bundesdeutscher Paß, wenig nützen - er würde ohne Zweifel als "Ausländer" angesehen. Die bundesdeutsche Degenmannschaft hat ihre Goldmedaille mit tatkräftiger Hilfe aus Osteuropa gewonnen. Der Russe Wladimir Reznitschenko wurde im Schnellverfahren auf dem Wege einer Ermessenseinbürgerung deutscher Staatsangehöriger. Als Sohn eines Kubaners und einer Russin ist er der erste farbige Olympiasieger Deutschlands. Mit der deutschen Sprache hat er noch genauso Probleme wie sein Mannschaftskamerad Robert Felisiak. Der in Breslau geborene Felisiak würde die deutsche Hymne auch dann nicht mitsingen, wenn er dazu in der Lage wäre, sagte er in einem Interview. Ebenfalls durch eine Ermessenseinbürgerung zum "Deutschen" geworden, fühlt er sich weiterhin als Pole, besitzt neben dem deutschen noch seinen polnischen Paß und will nach dem Ende seiner sportlichen Karriere wieder in die Heimat zurückkehren (Frankfurter Rundschau 8.08.1992, S. 13). Der Sportlertransfer funktioniert auch in die andere Richtung, wie der Fall der im Einer-Kajak für Italien startenden Josefa Idem zeigt - früher paddelte sie für Deutschland (ebd.).

Das einzige durchgängig erfüllte Kriterium der "Deutschen" in diesen Beispielen ist der Besitz der bundesdeutschen Staatsbürgerschaft zum fraglichen Zeitpunkt. Alle normalerweise behaupteten Gemeinsamkeiten hinsichtlich Abstammung, Geschichte, Kultur und Sprache sind wenigstens in diesen Fällen Ideologie. Bestimmend ist ein juristisches Kriterium, das sich in einem Verwaltungsakt äußert. Andererseits ist offensichtlich eine formaljuristische Abgrenzung in der Lage, eine von einer Gruppe akzeptierte Grenze zu ziehen und so ein Volk, eine Nation zu "formen". Das wichtigste in den Olympiabeispielen ist, daß die "Neudeutschen" erfolgreich waren, die Medaillenzahl aufpolierten und so Ansehen und Selbstbewußtsein des Volkes, der Nation förderten.

Die Gegenbeispiele zu den Olympiateilnehmern und -teilnehmerinnen, für die z. B. juristische Prozesse schon mal im Schnellverfahren ablaufen können, sind die Menschen, die in der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden und aufgewachsen sind, die vielleicht besser Deutsch sprechen als sie die Herkunftssprache ihrer Eltern verstehen, die hier zur Schule gehen und ihre Zukunft in diesem Land planen. Dennoch werden sie als "Ausländer" bezeichnet, u. a. weil ihre Eltern eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen. In diesen Fällen reichen also die Beherrschung der Sprache, der lebenslange Aufenthalt im Lande und damit zwangsläufig eine Vertrautheit mit der Kultur des Landes nicht aus, um "deutsch" zu sein. Ähnlich erging es den Übersiedlern aus der DDR bzw. ehemaligen DDR, die, anfänglich euphorisch begrüßt, als sie in größerer Zahl kamen, aber schnell als Konkurrenten empfunden und entsprechend abgelehnt wurden. Gleiches ist für die Aussiedler zu beobachten. Obwohl sie bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen einen grundgesetzlich abgesicherten Anspruch auf die bundesdeutsche Staatsbürgerschaft haben, werden sie manchmal nicht als "richtige Deutsche" angesehen, sondern als Personen, die aus anderen Motiven herkommen und auf dem angespannten Arbeits- und Wohnungsmarkt wenig willkommen sind.

Wer zum deutschen Volk, zur deutschen Nation, zu dem "Wir" zählt, ist - vor dem Hintergrund dieser Beispiele - wenig eindeutig zu bestimmen und kann sogar von der Beherrschung der deutschen Sprache, der Teilhabe an der "deutschen" Kultur und der deutschen Abstammung unabhängig sein. Nachfolgend wird die Entstehung des Konstrukts "deutsch" anhand der Entwicklung eines "Nationalbewußtseins" bzw. "Nationalgefühls" und der Durchsetzung der deutschen Hochsprache nachgezeichnet.

Die sich in den Beispielen widerspiegelnde Problematik hat das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als Nationalstaat mit einem einheitlichen Staatsvolk und einer Nationalkultur bislang nicht grundlegend beeinträchtigt. Dieses Selbstverständnis gerät nach Meinung Heckmanns (1992) jetzt aber durch zwei Entwicklungen ins Wanken: die wachsende Internationalisierung mit der Entstehung und Verstärkung von Strukturen, die nationalstaatsübergreifend dazu führen, daß Organisationen und Individuen verschiedener nationaler Gesellschaften verstärkt miteinander in Beziehung treten und die ethnische Pluralisierung von Bevölkerung und Kultur vor allem durch eine Internationalisierung der Arbeitsmärkte und die dadurch ausgelöste Arbeitsmigration (Heckmann 1992, 4f.). Diese Veränderungen erklären nach Heckmanns Ansicht, warum die bisher vernachlässigten Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen "... in das Zentrum öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses (rücken)" (ebd., Klappentext). Hinter dieser Meinung steckt die Grundannahme, daß es eine "... bisher relativ homogene Nationalgesellschaft ..." (ebd., 1) in der Bundesrepublik Deutschland gegeben hat bzw. gibt.

Diese Auffassung ist jedoch ahistorisch und hat eher einen normativen als einen die Realität abbildenden Charakter. Heckmann widerlegt sich bei genauerer Betrachtung

selbst. Er beschreibt schon im zweiten Kapitel alte ethnische Minderheiten mit einer Geschichte, die bis weit vor die Gründung eines deutschen Nationalstaates zurückreicht. Diese Differenzierung ändert aber nichts an seiner Vorstellung, daß wenigstens der "Rest" der Bevölkerung ethnisch homogen sei. Diese Vorstellung schlägt sich z. B. in der Aussage nieder, daß Arbeitsmigration in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland der bei weitem wichtigste Prozeß für die Herausbildung ethnischer Vielfalt sei (Heckmann 1992, 17). Als historische Fundierung seiner Position führt er die Arbeitsmigration im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts an und versteht sie als Teil eines im letzten Jahrhundert einsetzenden Industrialisierungs- und Modernisierungsprozesses. Zudem erweitert er seine Position, indem er andere Gruppen, wie die aus der Zwangsarbeit im Zweiten Weltkrieg hervorgegangenen "Heimatlosen Ausländer" und ausländische Flüchtlinge, z. B. Asylbewerber, einbezieht (ebd., 17ff.). Dennoch ergibt sich für Heckmann daraus nur eine ethnische "Auflockerung" und Bereicherung der Kultur der BRD. Der Begriff "multikulturelle Gesellschaft" ist für ihn normativ, weil in der Gesamtgesellschaft nach seiner Ansicht deutsche Kultur(en) eindeutig dominieren (ebd., 29).

Die Vorstellung, der "Rest" der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland sei ethnisch homogen und es gäbe so etwas wie eine gemeinsame Abstammung, Sprache, Geschichte und Kultur, erscheint fragwürdig.

Mit der Abstammung der "Deutschen" hat sich kurz nach dem Zweiten Weltkrieg Valentin (1979, zuerst 1949) in seiner Geschichte der Deutschen beschäftigt:

"Die deutsche Geschichte beginnt nicht mit den Cimbern und Teutonen, sie beginnt auch nicht mit Hermann den Cherusker. Es gab damals Germanen, Kelten, Römer, aber noch keine Deutschen. Die Germanen sind keine Deutschen, und die Deutschen sind keine Germanen. Nur ein kleiner Teil der Deutschen ist überwiegend germanischen Ursprungs" (Valentin 1979, 21).

Nachfolgend führt Valentin (1979, 21f.) auf, welche Gruppen zur Bevölkerung im späteren Deutschland beigetragen haben: die vorindoeuropäische Urbevölkerung, die Kelten, die Germanen, die Slawen und zu geringeren Anteilen die Skandinavier, die Litauer und später die vorher abgeschlossen lebenden Juden. Dazu sind die schon erwähnten "Römer" zu rechnen. Welche Gruppen sich dahinter u. a. verbergen, listet Valentin ebenfalls auf: Syrer, Spanier, Afrikaner und Illyrer. Sie machten nach seiner Ansicht die Urbestandteile der deutschen Städtebevölkerung aus. Diese bunte Zusammensetzung sowie die Tatsache, daß die Bewohner vieler Regionen wesentlich größere Ähnlichkeiten mit den Bewohnern benachbarter Regionen haben, sind nach Valentins Ansicht die Ursachen für die lange politische Uneinigkeit. Nur gegen innere oder äußere Feinde konnte Einigkeit erzwungen werden, so bei den Römerzügen der Kaiser und den Kreuzzügen; selbst Reformation und Gegenreformation wirkten so gesehen einigend, denn sie spalteten die Region in zwei statt zwanzig Lager, und

schließlich einigte der Freiheitskrieg gegen Napoleon das Land in einem Maße wie lange nicht mehr (ebd., 22f.).

Aus der zeitweiligen politischen Einigung darf nicht geschlossen werden, daß es im Mittelalter so etwas wie ein deutsches "Volk" schon gab. Das gilt nicht nur für die "Deutschen":

"Völker wie etwa Franzosen, Deutsche, Dänen oder Italiener existierten im Mittelalter noch nicht. Ihre Herausbildung ist das Resultat ethnischer Vereinheitlichungsprozesse; die Behauptung ihrer 'ursprünglichen' Existenz ist Teil der Mythenbildung des Nationalismus" (Heckmann 1988, 17).

Ähnliches gilt für die Bezeichnung "deutsch". Ende des 15., Anfang des 16. Jahrhunderts war der Ausdruck "teutsch" nach Elwert (1989, 443) noch kein fester Begriff. Er bezeichnete vielmehr klare, deutliche Sprache oder Volkssprache. Das konnte unter Umständen auch ein slawisches Idiom sein und umfaßte als linguistische Bezeichnung manchmal selbst die angelsächsischen Sprachen Englands. Die sich in der Reformation ausdrückende politisch-kulturelle Bewegung strebte eine Kommunikationsgemeinschaft der einfachen Menschen an. Deshalb wurde der Gebrauch einer "gemeinsprach" (ebd.) gefördert. Sie wurde gedruckt und sollte die Einheit eines Landes der "Teutschen" beschwören. Gegen Mitte des 16. Jahrhunderts hatte sich unter kräftiger Mithilfe der Reformatoren, besonders Martin Luthers, ein Verständnis von "deutsch" etabliert.

Auch wenn so eine Vorstellung davon existierte, was "deutsch" sein sollte, gab es noch lange keine deutsche Nation. Mit Nation wurde oben eine soziale Organisation bezeichnet, die einen Anspruch auf einen eigenen Staatsapparat und politische Souveränität erhebt. Diesen Anspruch faßt Weber (1980) als Forderung nach politischer Macht zusammen. Zu Beginn dieses Jahrhunderts weist er darauf hin, daß die Deutschen eineinhalb Jahrhunderte zuvor, also in der Mitte des 18. Jahrhunderts, noch keinerlei "'nationale' Machtprätension" hatten. Deshalb waren sie nach seinem Verständnis zu dieser Zeit noch keine "Nation" und hatten noch kein Nationalgefühl. So sieht er in den Deutschen dieser Zeit im wesentlichen nur eine "Sprachgemeinschaft" (Weber 1980, 244).

Auf die Rolle der ökonomischen Modernisierung bei der Entstehung des deutschen Nationalstaats wurde oben schon hingewiesen. Die Erfordernisse der Vergrößerung eines einheitlichen Binnenmarktes und die politische Einigung eines deutschen Staates gingen Hand in Hand. Kann man deshalb überhaupt von einer "Sprachgemeinschaft" in dieser Zeit sprechen? Hansen (1991a, 19) führt ein Beispiel aus dem napoleonischen Krieg gegen Rußland an, bei dem es zu einer Begegnung mehrerer Personen kam, die aus verschiedenen Regionen des späteren Deutschlands stammten, sich aber untereinander kaum verständigen konnten. Dabei mußte sich ein gebürtiger Stuttgarter mit seinem schwäbischen Dialekt eines hamburgischen "Dolmetschers" bedienen, wenn er mit seinem Kameraden reden wollte, der aus dem Harz kam und

nur den dortigen Dialekt sprach. Weiter weist Johnston (1990) darauf hin, daß ein deutscher "Nationalmythos" zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch die tatkräftige und finanzielle Unterstützung österreichischer und preußischer Politiker in Zusammenarbeit mit Publizisten, Literaten und Professoren erst produziert werden mußte, um dann für die jeweiligen politischen Optionen eingespannt werden zu können. Die von Weber behauptete deutsche "Sprachgemeinschaft" wird deshalb im Hinblick auf die Entwicklung und Durchsetzung des Hochdeutschen genauer untersucht.

Deutsch hat sich als germanische Sprache, im Gegensatz zu den oben erwähnten romanischen Sprachen, nicht aus dem Latein entwickelt und hatte in der Frühzeit keine lateinische Schriftform, sondern wurde als "Übersetzungssprache" (Kremnitz 1991, 38) sehr früh selbst verschriftlicht, um lateinische Texte besser verstehen zu können. Auch wenn *Althochdeutsch* als germanische Sprache sehr früh (6./7. Jahrhundert) geschrieben wurde und die Bezeichnung "deutsch" schon im 8. Jahrhundert auftauchte, darf man für diese Zeit nicht von einer einheitlichen Schriftsprache ausgehen. Es gab außerdem *mittelhochdeutsche* Texte, die, wie die *althochdeutschen*, durch verschiedene Dialekte geprägt waren. Es entstanden daneben alt- und *mittelniederdeutsche* Texte, die sich von den hochdeutschen stark unterschieden. In der Folgezeit verdrängte Hochdeutsch als Schriftsprache das Niederdeutsche zunächst nach Norden und dann ganz aus dem offiziellen Bereich. Das Niederdeutsche verdrängte seinerseits Friesisch als Schriftsprache. Vor der Erfindung des Buchdrucks gab es mehrere unterschiedliche Urkunden- und Kanzleisprachen, wobei das Hochdeutsche in seinen südöstlichen Varianten besonders wichtig war. Mit dem Buchdruck kam den Druckern eine große Bedeutung zu. Selbst nach der Reformation gab es noch fünf voneinander unterscheidbare Druckersprachen. Im 17. Jahrhundert ist eine Zweiteilung zwischen einem niederdeutschen-ostmitteldeutschen Gebiet, in dem Ostmitteldeutsch als Schriftsprache und teilweise auch als Umgangssprache Fortschritte machte und einem süddeutschen Gebiet mit seinen eigenen Varianten zu beobachten (Kremnitz 1991, 54).

Der Rückgang des Niederdeutschen in dieser Zeit ist überraschend, denn im späten Mittelalter war es die Sprache der Hanse und damit die Verkehrssprache in weiten Teilen des nördlichen und östlichen Europas. Teilweise wurde Niederdeutsch auch als Verwaltungssprache benutzt. Nur in den Niederlanden entwickelte sich eine Varietät des Niederdeutschen zur offiziellen Sprache. Die heutige deutsche Sprachnorm entstand dagegen aus verschiedenen mittel- und oberdeutschen Varietäten (Kremnitz 1991, 50).

Bis es soweit kam, wirkten noch einige andere Einflüsse. Im 17. und 18. Jahrhundert gewann Französisch als Sprache der Höfe und des Adels an Bedeutung. Friedrich II. von Preußen lehnte sogar das Deutsche als Schrift- und Literatursprache ab (er war der deutschen Sprache selbst kaum mächtig). Schon im 18. Jahrhundert wurde die Vormachtstellung des Französischen durch Englisch in Frage gestellt, auch wenn es sich erst im 20. Jahrhundert durchsetzen sollte. Das Deutsche spielte seinerseits an

den Höfen Osteuropas, besonders Rußlands, eine große Rolle. In der Region des späteren Deutschlands konnten die Aufklärer erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine gewisse schriftsprachliche Einheit auf der Grundlage der ostmitteldeutschen Sprache erreichen. Diese Sprache war allerdings zu dieser Zeit im Vergleich etwa zum Französischen weniger genau gefaßt, es gab lange Zeit keine als verbindlich angesehene Grammatik. Als Schriftsprache hat das Hochdeutsche von da an das Niederdeutsche, das Friesische, das Sorbische und das Preußische dominiert. Das Preußische, eine baltische Sprache, verschwand im 18. Jahrhundert sogar ganz (Kremnitz 1991, 50f., 54f.).

Für die Mitte des 18. Jahrhunderts kann im Gebiet des späteren Deutschlands von einer alle Bewohner umfassenden *Sprachgemeinschaft* selbst in der Schriftsprache noch nicht die Rede sein. Wenn wir heute selbstverständlich davon ausgehen, daß "die" Deutschen alle deutsch schreiben und lesen können, müssen sich in der Zwischenzeit die Verhältnisse gewandelt haben. Der Schwerpunkt dieser Veränderung lag im 19. Jahrhundert, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

Der preußische Seminarleiter W. Harnisch formulierte 1816 die Sprachsituation im Lande und den damit beabsichtigten staatlichen Umgang sehr deutlich:

"Wir haben Gegenden, wo polnisch, lithauisch und französisch, oder ein Sprachmischmasch von dem Volke gesprochen wird. Diese Nebensprachen, welche den Bildungsgang des Volkes hemmen und diese Volksstämme trennen von dem gemeinsamen preußischen Volk, diese allmählich nicht durch Gewalt, sondern durch Bildung zu verdrängen, ist längst des Staates Absicht gewesen, sowie es Recht und Pflicht mit sich bringen. Allein hierin sind noch sehr geringe Fortschritte gemacht. Der Grund liegt größtenteils in den Volksschullehrern und in den Bildungsanstalten, worin sie unterrichtet werden" (zitiert nach Leschinsky; Roeder 1983, 448).

Die gewünschte sprachliche Homogenisierung darf aber nicht als "nationales" Überheblichkeitsdenken von Angehörigen eines preußischen "Volkes" verstanden werden; dahinter steckten ganz andere Intentionen. Am Beispiel von Adolf Diesterwegs Gedanken über den sprachlichen Unterricht in der Schule verdeutlicht Gogolin (1991) den Stellenwert des Erlernens einer einheitlichen deutschen Sprache für die bürgerlichen Reformvorstellungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts:

"Das Rahmenwerk theoretischer Begründungen für sprachlichen Unterricht, das Diesterweg geliefert hatte, entsprach dem neuen Bildungsverständnis der progressiven Kräfte seiner Zeit, deren soziales Leitbild die bürgerliche Gesellschaft war. *Sprachliche Homogenisierung fungierte als Modus der Modernisierung des Bildungswesens*. Bildung im Sinne der Entfaltung intellektueller Fähigkeiten wurde unmittelbar an den Unterricht im Deutschen geknüpft; ..." (Gogolin 1991, 42, Hervorhebung N. W.).

Den Schulpraktikern waren, wie oben gezeigt, die sprachliche Heterogenität dieser Zeit und der Unterschied zwischen häuslicher Mundart und dem in der Schule erst zu erlernenden Hochdeutsch durchaus bewußt:

"Die Erlernung des Hochdeutschen muß auf die Mundart, welche das Kind bereits spricht und versteht, eben sowohl begründet werden, als die Erlernung einer fremden Sprache auf die Muttersprache überhaupt" (Hegener 1848, zitiert nach Gogolin 1991, 44).

Die Anerkennung des Unterschiedes zwischen Mundart und Hochdeutsch war zu dieser Zeit erst einmal nur die Anerkennung eines methodischen Problems. Das Ziel blieb das "frühliberale Emanzipationsziel, ... prinzipiell Jedem Bildung im Medium des Deutschen zu ermöglichen" (Gogolin 1991, 45). Damit wurde aber auch eine neue Grenze zwischen Gebildeten und Ungebildeten gezogen:

"Der Gebildete nämlich läßt die Mundart hinter sich; er verfügt über eine *hochdeutsche* Sprache und versteht es, in dieser sein Interesse zu artikulieren" (Gogolin 1991, 45, Hervorhebung N. W.).

Durch die Bevorzugung, vor allem in der Öffentlichkeit, bekam das Hochdeutsche einen herausgehobenen Status und die Mundart wurde zu einem privaten "Übergangsmedium" (Gogolin 1991, 45) mit niedrigerem Status.

In der zweiten Hälfte, besonders gegen Ende des 19. Jahrhunderts, veränderte sich das Ziel schulischer Bildung und damit auch das Ziel der "deutschen Bildung". Liberale Modernisierung in bürgerlichem Interesse wurde zur national gefärbten Restauration in obrigkeitstaatlichem Interesse. Deutlich wird dies in der Forderung Kaiser Wilhelms II., der in die Debatten der Reichsschulkonferenz von 1890 persönlich eingriff und forderte, die Schule müsse gegen die inneren und äußeren Feinde des Reiches ein Bollwerk errichten, und sie habe ihre nationale Basis zu kräftigen, "indem sie in den Mittelpunkt allen Bemühens die Gesinnungsbildung, die Stärkung des patriotischen Geistes stelle" (Gogolin 1991, 54). Mit dieser Unterstützung setzte Deutsch als Unterrichtsfach die Ziele durch, die in der ersten Hälfte des Jahrhunderts angestrebt worden waren - jetzt allerdings mit verkehrten Vorzeichen:

"Mit dem nationalistischen Programm, das die Schulkonferenz 1890 verkündete und das mit den Lehrplänen von 1892 gefestigt wurde, gewann Deutsch die Stellung des Mittelpunkt-faches und des Mediums, in dem der ganze Zweck des Unterrichts erreicht werden sollte" (Gogolin 1991, 54).

Die gewandelte Zielsetzung von schulischer Bildung allgemein und Deutschunterricht im besonderen hatte zur Folge, daß jetzt nicht mehr sprachpraktische Fertigkeiten verfolgt wurden, sondern ein Bündel von Lebensregeln vermittelt werden sollte, die eine fraglose Identifikation der Lernenden mit dem zum Ziel hatten, was als volkstümlich galt (Gogolin 1991, 58). Als Konsequenz daraus konnte "deutsche Bildung" für ein gewandeltes Selbstverständnis von Allgemeinbildung benutzt werden:

"Allgemeinbildung definierte sich zunehmend über ein Maß an Nationalbewußtsein, das sich im Bekenntnis zum Deutschtum, zum kulturellen Erbe der Nation ausdrückte" (Gogolin 1991, 70).

Dieser Bedeutungswandel der deutschen Sprache hatte zwei weitere Folgen. Zum einen ließen sich jetzt die schon traditionellen Bemühungen zur Germanisierung anderssprachiger Teile der Bevölkerung des Landes neu rechtfertigen. Aufgrund der "Überlegenheit" des "Deutschen" konnte die Germanisierung sogar als Wohltat verstanden werden, wie eine Aussage des späteren preußischen Kultusministers von Studt aus dem Jahre 1898 zeigt:

"An den Polen selbst wird damit ein gutes Werk vollzogen, denn es tritt an die Stelle eines minderwertigen, zu Exzessen geneigten, namentlich auch in dem weiblichen Theile mit bedenklichen Eigenschaften ausgestatteten Elementes ein solches, dem die wirtschaftliche und sittliche Überlegenheit des Deutschtums in vollem Umfange zugute kommen kann" (zitiert nach Gogolin 1991, 75).

Die andere Folge waren verstärkte Bemühungen um eine weitere Standardisierung der deutschen Sprache. Während für Englisch und Französisch erste Wörterbücher und Grammatiken mit allgemeinem Anspruch schon im 18. Jahrhundert erschienen, kam es in Deutschland erst nach der Reichsgründung dazu. 1880 erschienen Orthographieregeln und Wörterbuch u. a. vom heute noch bekannten Herrn Duden. 1901 fand in Berlin eine Orthographische Konferenz unter Beteiligung von Österreich und der Schweiz statt. Dort wurde eine Reform beschlossen, die eine für den ganzen deutschsprachigen Raum einheitliche Schreibweise sicherte (Kremnitz 1991, 67).

Im schulischen Bereich bildeten sich im 19. Jahrhundert die verschiedenen Schultypen aus. Dreh- und Angelpunkt jeder Profilbildung war dabei die wachsende Konzentration auf das Deutsche, wobei jede Schulform eine eigene Variante nationalstaatlicher Prägung schuf. Diese Konzentration bedeutete zugleich eine "Monolingualisierung" im Sinne der Erhebung des Deutschen zur "Muttersprache" der Angehörigen der Nation (Gogolin 1991, 81).

Was seit dem Ende des 18. Jahrhunderts Reformbemühen war, ist so gesehen weit über das Ziel hinausgeschossen. Ein Bewußtsein von der Durchsetzung der deutschen Sprache ist nicht mehr vorhanden. Was heute als gültig, als normal erscheint, daß sich Unterricht nur noch um die Entfaltung und Vervollkommnung des Deutschen zu kümmern habe, das die Kinder in die Schule mitbringen, wird inzwischen als "natürliche" Voraussetzung angenommen. Vor diesem Hintergrund ist ein staatliches Bildungswesen mit der Nationalsprache Deutsch nur konsequent. Die "natürliche" Voraussetzung des Deutschen als Sprache für alle Kinder ist so sehr verinnerlicht, daß trotz der Erkenntnis, eine fremde Sprache solle erst gelernt werden, wenn ein "gesichertes muttersprachliches Fundament" (Gogolin 1991, 82f.) gegeben ist, alle Schüler und Schülerinnen in sprachlicher Hinsicht ohne Rücksicht auf ihre tatsächliche "Muttersprache" gleich behandelt werden. Von den Schülern und Schülerinnen wird "natürlich" angenommen, daß es sich bei der Muttersprache um Deutsch handele.

Auf diese Weise konnte die hochdeutsche Sprache im 19. Jahrhundert nur deshalb zur Normsprache gemacht werden, weil Schule gleichzeitig als allgemeine Bildungsinstitution etabliert wurde:

"Die schrittweise Institutionalisierung öffentlicher und schließlich staatlich kontrollierter Schulsysteme wird zum wichtigsten Vehikel, die Sprachvereinheitlichung herzustellen" (Heckmann 1992, 43).

Die Entstehung eines Schulwesens und die weitgehende Durchsetzung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert spielten nicht nur für die Sprachvereinheitlichung eine große Rolle. Leschinsky und Roeder zeigen am Beispiel des preußischen Elementar- und Mittelschulwesens, daß die "Entwicklung des öffentlichen Schulwesens Teil des Prozesses ist, in dem sich der moderne zentralistische Staat herausbildet" (Leschinsky; Roeder 1983, 427). In diesem Prozeß werden einerseits die ständischen Privilegien der Feudalgesellschaft durch die Hoheitsrechte des sich herausbildenden Staates verändert und teilweise ersetzt; andererseits entsteht die "moderne" Gesellschaft. Dieser Prozeß zielt nicht nur auf eine Sprachvereinheitlichung, sondern hat mindestens noch einen anderen Bereich beeinflußt, der im Erklärungsansatz der ökonomischen Modernisierung bereits angesprochen wurde:

Die landesherrlichen Gesetzgeber bemühten sich, die Schule wirtschaftspolitisch zu funktionalisieren, um "... die Bevölkerung (auch) im Sinne eines neuen rationalen Wirtschaftsverhaltens 'regierbar' zu machen. Die Schulen sind - ähnlich wie das Militär - Stätten der Disziplinierung, der Erziehung zu Fleiß und Arbeitsamkeit, und schließlich der Ort des Lesenlernens, das den Untertanen befähigt, die Anweisungen der fürstlichen Verwaltung selbst zu entschlüsseln" (Leschinsky; Roeder 1983, 428).

Die Verbindung von ökonomischen und politisch-sozialen Interessen, die am Beispiel des Schulwesens verdeutlicht wurden, hat sich im 18. und 19. Jahrhundert im Zuge der Entwicklung des Schulwesens, der Durchsetzung der Schulpflicht und schließlich der "Verstaatlichung" des Bildungswesens nicht bruchlos vollzogen und ist als Prozeß nur mit vielen Verwerfungen abgelaufen bzw. dauert noch an. Hier ist nicht entscheidend, diese Beziehung im einzelnen nachzuweisen. Wichtig ist vielmehr der Hinweis auf die Komplexität des umfassenden Homogenisierungsprozesses und die Verflechtung der verschiedenen Teile, von denen hier nur die Sprachvereinheitlichung näher untersucht wurde.

Trotz aller Einschränkungen gilt heute die deutsche Sprache als gemeinsames Merkmal "der" Deutschen, so daß die von Weber für die Mitte des 18. Jahrhunderts behauptete Sprachgemeinschaft heute durch Schule und Massenmedien fest in den Köpfen verankert ist. Wie sieht es mit einer gemeinsamen Geschichte "der" Deutschen aus? Als Hinweis zur Beantwortung der Frage werden nur einige Überlegungen aufgeführt, die diese Gemeinsamkeit in Frage stellen. Eine jahrhundertelange gemeinsame Geschichte der Deutschen gibt es nicht. Erst 1871 wurde ein deutscher Nationalstaat gegründet. Vorher war das Verhältnis vieler Regionen von dem Bewußtsein

geprägt, sich gegenseitig als Ausland zu betrachten. Oben wurde aufgezeigt, wie sich die staatlichen Organisationen mit der Entwicklung der kapitalistischen Marktwirtschaft vom deutschen Zollverein 1834 bis zum Kaiserreich 1871 vergrößerten. Dieser Prozeß verlief nicht nur friedlich. Mit der Stadt Frankfurt und den Ländern Elsaß, Hannover, Hessen-Nassau, Holstein, Lauenburg, Lothringen und Schleswig wurde allein zwischen 1864 und 1871 gut ein Siebtel der Fläche und knapp ein Siebtel der Bevölkerung des späteren Deutschen Reiches vor allem durch Preußen mit militärischen Aktionen dem Staatsgebiet einverleibt (Hansen 1991a, Anmerkung 8, S. 127).

Es ist nur schwer vorstellbar, daß sich Gewinner und Verlierer dieser Kriege nach 1871 vorbehaltlos in die Arme fielen und sich von da an nur noch als gleichberechtigte Deutsche sahen. Genausowenig hat es die gemeinsame Geschichte für die Beteiligten beider Seiten des Revolutionsversuchs von 1848 gegeben. Die Verlierer verließen zu einem Teil das Land. Mehr als fünf Prozent der Bevölkerung des Großherzogtums Baden sollen in diesem Zusammenhang vor allem in die USA ausgewandert sein. Noch 1855 wurden Tausende steckbrieflich als Hochverräter gesucht (Hansen 1991a, Anmerkung 6, S. 125f.). Viele kehrten später wieder zurück. Sie haben mit denen, die die Revolution niederschlugen, ebensowenig gemein, wie z. B. diejenigen mit Bismarck, die vom Kulturkampf nach 1871 oder vom Sozialistengesetz nach 1878 betroffen waren. Es ließen sich noch mehr Beispiele dafür finden, daß eine gemeinsame Geschichte "der" Deutschen mehr Wunsch als Wirklichkeit ist.

Eine allen Deutschen gemeinsame deutsche Kultur gibt es ebenfalls nicht. Zwar lehnt z. B. Heckmann (1992) den Begriff der "multikulturellen" Gesellschaft als Bezeichnung für die "Kultur des Staates Bundesrepublik" (Heckmann 1992, 29) ab. Er sieht vielmehr eine eindeutige "Dominanz deutscher *Kultur(en)* in der Gesamtgesellschaft" (ebd., Hervorhebung N. W.). Damit akzeptiert er aber die Pluralität deutscher Kulturen genauso wie die Existenz einer Reihe von großen und kleinen Gruppen, "die Basisstrukturen ethnischer Interaktion und Organisation aufweisen" (ebd.). Darüber hinaus kommt z. B. Bourdieu (1989) zu dem Schluß, daß es soziale Klassen gibt, die sich von der Ausbildung über die Zeitungslektüre und Freizeitaktivitäten bis hin zu Wohnung, Kleidung und Sprache voneinander unterscheiden lassen und nur wenige Gemeinsamkeiten haben. Ähnliches weisen Untersuchungen über soziale Ungleichheit auf, auch wenn sie von einem Anspruch auf Gleichheit ausgehen (z. B. Bolte; Hradil 1984).

Angesichts dieser Ergebnisse bleibt nur der Schluß: Der bzw. die Deutsche und das, was als "deutsch" bezeichnet wird, ist ein Konstrukt. Es ist weder "natürlich", noch hat es eine jahrhundertelange Geschichte. Mit dieser Feststellung diesen Abschnitt zu beenden hieße aber, der Ideologie des "Deutschen" aufzusitzen und sie zu reproduzieren. Man kann nicht ohne weiteres davon ausgehen, daß der Prozeß der Homogenisierung erfolgreich abgeschlossen ist und jetzt durch die von Heckmann genannten Tendenzen der Internationalisierung und der internationalen Migration wieder in

Frage gestellt wird. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es, wie in anderen Ländern, eine zu beachtende Dialektik von Nationalisierung mit Tendenz zur Internationalisierung einerseits und Regionalisierung, z. B. mit der oben schon erwähnten Heimatrenaissance, andererseits (Hansen 1991a 94ff.). Gleichzeitig ist der u. a. von Heckmann (1992) skizzierte Weg zu einem politischen Nationverständnis nicht zwangsläufig, so daß man nicht einfach annehmen kann, Ethnizität würde als soziales Phänomen langsam, aber sicher absterben. Im nächsten Abschnitt wird deshalb der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Ethnizität in Zukunft haben könnte.

3.3 Zukunft von Ethnizität

Ethnizität ist historisch ein noch recht junges Phänomen. Sie hat im Zusammenhang mit Nationalstaatsbildung und sozio-ökonomischer Modernisierung Bedeutung gewonnen. In der Extremform des Nationalismus spielt sie derzeit weltweit eine äußerst große Rolle. Ethnische Heterogenität war in der Vergangenheit und ist in der Gegenwart ein allgemein verbreitetes Phänomen. Welche Bedeutung wird sie aber in Zukunft haben?

Angesichts weltweiter Entwicklungen wie wachsender Bedeutung übernationaler Institutionen - z. B. in der Form der EG, der ASEAN-Staaten, der UNO oder der Weltbank -, zunehmender Angleichung kultureller Angebote, Konsumgüter und Lebensstile sowie allmählich globaler begriffener Probleme und deren Sichtweisen wie Umweltverschmutzung und ihre Folgen - z. B. das Ozonloch - wie Ressourcenverbrauch, Bevölkerungswachstum und Hunger usw., liegt der Gedanke nahe, daß diese stärkere Verflechtung über die in 3.1 aufgezeigten Mechanismen zu einer fortschreitenden Homogenisierung der Ethnien führt. Damit würde sich das aufgeworfene Problem der Berücksichtigung ethnischer Vielfalt von selbst lösen und die Fragestellung einen eher historischen Charakter bekommen.

Gleichzeitig würde die Schlußfolgerung des zweiten Kapitels, daß Migration weiterhin von Bedeutung sein wird, relativiert. Bei zunehmender Homogenisierung wäre Migration nur von mehr oder weniger statistischem Wert, weil sich durch die globalen Entwicklungen die ethnischen Unterschiede verringerten.

Auch angesichts der unter 3.1 angeführten Beispiele zur Bildung neuer Ethnien, z. B. in Afrika, zeigt eine Rückschau auf die Entwicklung der europäischen Nationalstaaten doch eher einen Rückgang an sprachlicher und kultureller Vielfalt. Es lassen sich viele Belege für ein Verschwinden ethnischer Heterogenität und damit wachsender Homogenität finden. Am Beispiel der Sprachen in Frankreich erläutert dies Kremnitz (1991): Zur Zeit der Französischen Revolution sprachen nach Schätzungen rund 40 Prozent der Franzosen eine andere Muttersprache als Französisch. Die hauptsächlich

vertretenen Sprachen waren: im Süden vor allem Okzitanisch in verschiedenen Varietäten, Katalanisch und Baskisch, in der Bretagne Bretonisch, im Elsaß und in Lothringen vorwiegend "Deutsch" - allerdings in der regionalen Varietät - auf Korsika Italienisch, im Norden Frankreichs Flämisch und im Osten Frankoprovenzalisch; die kreolischen Sprachen der Kolonien wurden zu dieser Zeit nicht weiter berücksichtigt. Bei den Französischsprechern ist außerdem zu bedenken, daß sie in der großen Masse nur ihre lokalen Varietäten sprachen, die von der Normsprache oft stark abwichen und so auch zu Verständigungsproblemen führten (Kremnitz 1991, 63f.). Eine solche Vielfalt existierte zu dieser Zeit nicht nur in Frankreich. Auch die anderen Reiche bzw. Staaten Europas waren sprachlich mehr oder weniger bunt gemustert. Frankreich ist mit seiner sprachlichen Assimilationspolitik sicher ein Extremfall in Europa, aber entsprechende Bestrebungen hat es in fast allen europäischen Staaten gegeben (ebd., 71). Wie erfolgreich die Bemühungen waren, die Vorstellung von Staat und Sprache miteinander zu verknüpfen, zeigt sich daran, daß heute auf die Frage, welche Sprache in Belgien gesprochen wird, durchaus die Antwort "Belgisch" zu erwarten ist.

Der Beobachtung einer wachsenden Homogenisierung entspricht eine Überlegung Norbert Elias' zum "Prozeß der Zivilisation": Er kommt zu dem Schluß, daß im Laufe der Geschichte die "Verflechtungszwänge" sowohl im Bereich der Wirtschaft als auch im Bereich der Politik, eine deutliche Tendenz zu immer größeren Institutionen aufweisen:

"Und so drängen auch heute wieder die zwischenstaatlichen Beziehungen, die noch nicht durch ein übergreifendes Gewaltmonopol reguliert werden, zur Bildung solcher Gewaltmonopole und damit zur Bildung von Herrschaftseinheiten einer neuen Größenordnung" (Elias 1976, Bd. 2, 437).

Dem entspricht, im Ergebnis, der Gedanke Reiterers (1988) über die Zukunft der Nation; sie liegt für ihn nicht in der traditionellen Gesellschaft und damit nicht mehr in einem ethnischen, sondern in einem politischen Nationalismus:

"Die Nation ist in dieser Sicht ein *Durchgangsstadium* von einer traditionellen Gesellschaft zu einer modernen. Sie enthält noch traditionale Momente, ist aber bereits wesentlich von modernen Zügen bestimmt" (Reiterer 1988, 68, Hervorhebung im Original).

In letzter Konsequenz führt dieser Weg nach den Vorstellungen Reiterers zu einer "nachnationalen Gesellschaft", deren Bewußtsein an einer "gesamtmenschlichen Identität" anzusetzen habe. Auch wenn die politische Organisationsform nicht gleich die ganze Erde als "Weltstaat" umfaßt, kann die "nachnationale Gesellschaft" abweichende Interessen nicht mehr an verschiedenen Identitäten festmachen (Reiterer 1988, 294). Damit gäbe es dann keine Ethnizität mehr.

Esser (1988) kommt in seiner Untersuchung über Zusammenhänge zwischen ethnischer Differenzierung und moderner Gesellschaft mit Blick auf einige "Klassiker" der Gesellschaftstheorie zu dem Schluß, daß diese ein Absterben von Ethnizität voraus-

hen. Für Max Weber schwächen sich nach Esser die Grundlagen für ethnische Vergemeinschaftungen mit der wachsenden funktionalen Differenzierung der Gesellschaft ab. Karl Marx sieht in der Erosion ethnischer Vergemeinschaftungen eine unausweichliche Folge der Entfaltung der kapitalistischen Verkehrswirtschaft, denn nach seinen Erkenntnissen, so Esser, überkreuzen sich die aus der kapitalistischen Produktionsweise entstehenden Klassegegensätzen mit den ethnischen Differenzierungen und setzen sich durch. Ähnlich argumentiert die strukturfunktionalistische Theorie. Danach führt die Expansion der Marktbeziehungen zur Ausbreitung ökonomischer Rationalität, arbeitsteiliger Verflechtung und der Verbreitung einer "organischen Solidarität" über alle ständischen Grenzen hinweg. Diese "universalistischen" Kriterien verdrängen die "partikularistischen" Orientierungen, wie z. B. ethnische Orientierungen, und lassen sie als Reaktion auf noch unvollständige Modernisierungen erscheinen. Niklas Luhmanns funktional-strukturelle Analyse argumentiert zwar etwas anders, kommt aber, nach Essers Ansicht, zum gleichen Ergebnis. Ethnische Schichtungen sind Anzeichen einer unmodernen Entdifferenzierung, gefährden die Grundbedingungen einer weiteren Ausdifferenzierung und werden in der Systematik des Ansatzes nicht näher behandelt (Esser 1988, 237ff.).

Kreckel (1989, 165) weist in seiner Entgegnung zu Essers Analyse auf weitere Interpretationsmöglichkeiten z. B. Max Webers hin. Weber rechnete danach durchaus mit der Möglichkeit, daß "Gemeinschaft" und "Gesellschaft" dauerhaft nebeneinander existieren könnten. Es gibt aber nicht nur theoretische Überlegungen, sondern auch andere Entwicklungen, die gegen den scheinbar unaufhaltsamen Trend zu weiterer Homogenisierung sprechen. So gibt es nicht erst seit wenigen Jahren in der Bundesrepublik Deutschland und in anderen europäischen Ländern ein neues Interesse an der "Region". Das "Ethnic revival" ist nicht nur in den USA zu beobachten, auch in der BRD finden sich Bestrebungen, z. B. die Mundart - etwa das "Plattdeutsche" - wieder zu Ehren kommen zu lassen. So hat beispielsweise der Außenminister zugesagt, die niederdeutsche Sprache neben der sorbischen, der dänischen und der friesischen Sprache nachträglich als schützenswert im Rahmen des Europäischen Abkommens über regionale und Minderheitssprachen anzumelden (Frankfurter Rundschau 11.03.1993, S. 38). Nicht zuletzt gehört hierher die Entwicklung, die noch vor fünf Jahren für unmöglich gehalten wurde: der Zerfall seit Jahrzehnten bestehender Staaten wie der UdSSR, Jugoslawiens und der Tschechoslowakei. Und wer sagt, daß dies nur für Staaten des ehemaligen Ostblocks gelten wird? Die Flamen und Wallonen in Belgien könnten, auch wenn sie gerade neue Vereinbarungen abgeschlossen haben, ebenso eine Trennung vereinbaren wie die "Lega Nord" in Norditalien eine Loslösung von Süditalien anstrebt, die Nordiren und die Schotten von Großbritannien, die Basken von Spanien, die Korsen von Frankreich ...

Angesichts dieser Entwicklungen wundert es nicht, daß die Wochenzeitung "Das Parlament" ihre Ausgabe vom 1. Mai 1992 mit einem Artikel beginnt, der den Titel trägt:

"Sprengsatz Minderheiten". Im Gegensatz zu den oben angeführten klassischen Gesellschaftstheoretikern wird hier behauptet: "Minderheiten hat es immer gegeben und wird es immer geben" (Das Parlament 1992, 1). Diesen markigen Worten folgt allerdings eine nur wenig fundierte Analyse. Unter der Frage "Wie entstehen nationale Minderheiten?" wird behauptet: "In Frankreich führte die Glaubensspaltung zur Ausstoßung der Hugenotten aus der *nationalen Gemeinschaft*" (ebd., Hervorhebung N. W.). Im 17. Jahrhundert hat es weder ein republikanisches Frankreich in der heutigen Form noch eine nationale Gemeinschaft, wie sie heute mit dem Begriff verbunden wird, gegeben. Die hinter diesen Aussagen zu vermutende Furcht vor den Minderheiten, die es "immer gegeben" hat und "immer geben" wird, sowie die historisch falsche Darstellung lassen sich mit einer Verinnerlichung der Idee einer ethnischen Homogenität erklären, die für wahr gehalten und unhinterfragt auf die Vergangenheit projiziert wird. Zudem wird ethnische Heterogenität für ein altes, aber unzeitgemäßes Phänomen gehalten, das eigentlich absterben sollte; nur so ist die Verwunderung über die mit den "Minderheiten" zusammenhängenden Konflikte zu verstehen.

Hinsichtlich der theoretischen Erklärungen über die Zukunft von Ethnizität stellt Esser fest:

"Ethnische Bewegungen, Regionalismus und militanten Separatismus hat es kaum jemals in stärkerem und vielfältigerem Ausmaß gegeben als derzeit. Von einer Auflösung ethnisch systematisierter Schichtungen kann nicht nur keine Rede sein - man muß eher von ihrer Verstärkung und ihrer Verfestigung ... ausgehen. Mit anderen Worten: die vorzufindende Wirklichkeit widerspricht der traditionellen Theorie moderner Gesellschaften offensichtlich in eklatanter Weise" (Esser 1988, 236).

Die unhistorische Rückwärtsprojektion heutiger Verständnisse, wie sie in "Das Parlament" gemacht wurde, hilft nicht weiter. Sie geht von einem Status quo aus und verschleiert die prozeßhafte Entstehung der gegenwärtigen Situation. Da die klassischen Theorien ebensowenig wie die unkritische Fortschreibung der derzeitigen Bedeutung von Ethnizität gesicherte Aussagen über die zukünftige Bedeutung von Ethnizität ermöglichen, werden nachfolgend die oben angeführten Erklärungsansätze zur Entstehung und Verbreitung von Ethnizität auf ihre Aussagekraft hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen befragt.

Anthropologische Notwendigkeit der Territorialität

Die Territorialität im Sinne von Greverus (1979) als allen Menschen innewohnende Fähigkeit und Notwendigkeit hängt mit Ethnizität nur in dem Maße zusammen, wie Territorialität für Ethnizität funktionalisiert werden kann. Wenn die Territorialität, wie behauptet, eine anthropologische Notwendigkeit ist, wird sie auch in Zukunft vorhanden sein. Da sie aber Ethnizität nicht hervorruft, sondern nur für deren Entstehung und Verbreitung genutzt werden kann, ergibt sich kein geänderter Einfluß auf die Zukunft von Ethnizität: Territorialität steht auch weiterhin zur Verfügung.

Migration und Ethnizität

Migration wird es auch in Zukunft geben. Allerdings könnten mit wachsender ethnischer Homogenisierung die Folgen von Migration für die Migranten teilweise geringer werden, weil die Identitätsprobleme nicht mehr so groß sind. Die sich aus dem Verlust der persönlichen Beziehungen ergebende "Entwurzelung" könnte dennoch, wie oben dargestellt, Anlaß für die Bildung ethnischen Bewußtseins sein. Deshalb kann zukünftige Migration Ethnizität auch weiterhin beeinflussen.

Entwicklung politischer Organisationsformen

Die politische Organisationsform hat sich vom Reich zum Nationalstaat mit den damit gebildeten ethnischen Homogenitätsvorstellungen gewandelt. Fraglich ist, wie sich der Nationalstaat weiterentwickelt. Reiterer (1988, 294) sieht, wie oben dargestellt, die Zukunft im Übergang von einem ethnischen zu einem politischen Nationverständnis und damit in der "gesamtmenschlichen Identität". So würden Ethnizitätsvorstellungen letztlich verschwinden. Diese Schlußfolgerung ist keineswegs zwingend. Elwert (1989) kommt zu einem anderen Ergebnis: Ethnizität hat danach als Modernisierungsstrategie gewirkt und kann in gleicher Weise, zumindest theoretisch, auch in Zukunft so eingesetzt werden. Ethnizitätsbewegungen haben übergreifende Gemeinschaften gebildet und diesen z. B. in der Form von Nationalstaaten dauerhafte Strukturen gegeben. Damit entstand u. a. ein Kommunikationssystem, mit dem Bedürfnisse von Gruppen als politische Bedürfnisse verstanden werden konnten und aushandelbar wurden (Elwert 1989, 458). So gesehen war Ethnizität eine "Befriedungsstrategie" und kann möglicherweise zukünftig eine ähnliche Rolle übernehmen.

Heute werden im Konfliktfall ethnische Grenzziehungen eher zur Mobilisierung einer (vorgestellten) Gemeinschaft entweder gegen einen äußeren Feind durch Krieg oder gegen einen inneren Feind etwa durch "ethnische Säuberungen", also Mord und Vertreibung, benutzt. In diesen Fällen werden die kurzfristigen Stabilitätsgewinne dieser Mobilisierung höher eingeschätzt als die nachfolgenden langfristigen Instabilitäten. Die Instabilitäten entwickeln sich zum einen auf der Ebene des Gesamtsystems, weil benachbarte Gesellschaften ihre Sicherheit im Umgang miteinander verlieren und zum anderen innerhalb der eigenen Gesellschaft, indem z. B. massenhafter Tod und wirtschaftliche Schäden Einbrüche in der Entwicklung hervorrufen (Elwert 1989, 460f.). Wenn Elwert in den übernationalen Problemen, wie etwa der Umweltverschmutzung, einen Zwang zur internationalen Kommunikation sieht, die den Teufelskreis von Abschottung und Bevorzugung kurzfristiger Erfolge gegenüber langfristigen Schäden durchbrechen kann (ebd.), steckt darin genauso zweckoptimistisches Denken wie die wenig berechtigte Annahme, daß "die Menschen" vernünftiger würden. Dennoch kann Ethnizität nach diesen Vorstellungen für die friedlichere Entwicklung um-

fassenderer politischer Organisationen, wie sie Elias (1976) für die Zukunft sieht, beitragen, indem (vorgestellte) übergreifendere Gemeinschaften konstituiert werden.

Bedeutungswandel von Sprache

Die Standardisierung von Sprachen und die Durchsetzung einer Normsprache als Nationalsprache ergaben die Möglichkeit, entlang der (behaupteten) Verbreitung dieser Sprache eine vorgestellte Gemeinschaft mit besonderen Solidaritätsforderungen an die Mitglieder dieser Gemeinschaft zu errichten. Auch wenn man nicht so weit geht wie Anderson (1988, 134), der der gedruckten Schriftsprache die Bedeutung zuweist, sie habe den Nationalismus "erfunden", bleibt als wichtiges Ergebnis die vorgestellte Gemeinschaft im Rahmen der Sprachverbreitung. Fraglich ist, wie sich die sprachliche Homogenisierung entwickeln wird, um möglicherweise eine festere oder weitergehendere Gemeinschaft zu begünstigen. Die Massenmedien haben mit ihrer sprachnormierenden Wirkung in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Reichweite erlangt. Immer mehr Rundfunk- und Fernsehsender strahlen ihre Programme immer länger über immer weitere Bereiche des Landes aus. Die Privatisierung dieser Medien ist hier ebensowenig eine Gegenentwicklung wie deren Regionalisierung. Von beiden Veränderungen dürfte die Wirkung auf die sprachliche Vereinheitlichung nicht beeinträchtigt werden. Die sogenannten "Printmedien" unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht von den elektronischen, weil eine zunehmende Konzentration in diesem Bereich die Zahl der Redaktionen verringert und so jede Redaktion immer mehr Leser erreicht. Ein Hinweis auf diese Entwicklung ist, daß in Zweifelsfällen der Rechtschreibung heute der "Duden" als die im ganzen Land anerkannte "Autorität" gilt.

Die zunehmende sprachliche Vereinheitlichung zeigt sich auch an der Entwicklung der Zahl zwei- oder mehrsprachiger Personen. Wurde früher neben dem Dialekt bzw. der Mundart in der Schule Hochdeutsch gelernt, so sprechen heute immer weniger Menschen Dialekte aktiv neben der Hochsprache. Auch wenn die Bedeutung des Dialekts nicht unterschätzt werden darf, hat die Durchsetzung der Schulpflicht mit einheitlichen Schulrichtlinien - bei gleichzeitig gewachsener staatlicher und wirtschaftlicher "Organisationsdichte" - z. B. die Zahl der zweisprachigen Personen in Grenzregionen vermutlich zurückgehen lassen. Zwar gibt es derzeit mit den aus anderen Staaten zugewanderten Migranten und deren Kindern eine große Zahl von zweisprachigen Menschen, aber diese "Ressource" wird kaum genutzt. Die Schule geht vielmehr weiterhin von der Einsprachigkeit ihrer Schüler aus und begreift die Anderssprachigkeit als zu verändernden Störeinfluß (Gogolin 1991). Dem widerspricht nicht, daß im Rahmen der Vorbereitung auf den EG-Binnenmarkt die Schüler für diesen Markt möglichst "fit" gemacht werden sollen und so Zweisprachigkeit wieder als etwas Positives entdeckt wird. Die Wirkung von Medien und Schule in Richtung sprachlicher Homogenisierung dürfte derzeit weit überwiegen. Mit dem Fortschreiten dieses Pro-

zesses bietet sich - wenn die einheitliche Sprache den Nationalismus nicht sogar "erfindet" - die Möglichkeit, Ethnizitätsbewegungen daran festzumachen und vorgestellte Gemeinschaften zu errichten. Ethnizität kann also auf Sprache als Gemeinsamkeit der ethnischen Mehrheiten bzw. als anerkannte "Nationalsprache" zukünftig noch besser zurückgreifen und auf diese Weise gefördert werden.

Kapitalistische Marktwirtschaft

Die kapitalistische Marktwirtschaft mit der permanenten ökonomischen Modernisierung wirkt eindeutig in Richtung auf größere Märkte und größere Einheiten. So ist z. B. die EG im wesentlichen ein politisches "Anhängsel" des europäischen Binnenmarktes. Damit ist der Einfluß der ökonomischen Modernisierung auf Ethnizität aber nicht eindeutig bestimmt und die entsprechende zukünftige Entwicklung von Ethnizität vor diesem Hintergrund nicht festgelegt. Einerseits wurde oben erwähnt, daß eine ethnisch "gebremste" ökonomische Modernisierung langfristig erfolgreicher im Sinne einer weitergehenden Modernisierung sein dürfte. Deshalb sollte Ethnizität zukünftig eine Rolle spielen. Dennoch übernimmt sie in diesem Zusammenhang nur die Funktion einer Lückenbüßerin, die die größten Probleme überdeckt und die aus diesem Grund auf längere Sicht, wenn nicht ganz überflüssig, so doch von abnehmender Bedeutung sein sollte.

Andererseits sind die Partikularisierungsbestrebungen als Gegenbewegung zur Unitarisierung zu berücksichtigen. Die Phänomene des Regionalismus, des "Ethnic revival" und des Zerfalls von Staaten haben auch ökonomische Ursachen. Sie lassen sich genauso als Reaktionen auf potentielle Gewinnersituationen wirtschaftlich starker Regionen verstehen wie sie durch Verlierersituationen in Verteilungskämpfen erklärt werden können. Ob damit das gesamte Bedingungsgefüge erfaßt ist, erscheint fraglich. Aber selbst wenn es nur diese Abhängigkeit geben sollte, kann man damit die Differenzierungs- bzw. Redifferenzierungsbewegungen nicht unberücksichtigt lassen. Vielmehr ist davon auszugehen, daß auch in Zukunft kein Ausgleich der ökonomischen Unterschiede zwischen den Regionen erreicht wird und daß ein ständiger Wechsel zwischen Aufbau und Abbau von Positionen einzelner Regionen im Spannungsfeld Zentrum - Peripherie und damit ein Wechsel von Gewinner- und Verlierersituation gegeben ist. Deshalb kann man, bei aller Unsicherheit, allein aus der zu erwartenden ökonomischen Entwicklung prognostizieren: Ethnische Unterschiede behalten im Rahmen von Reaktionen auf Verteilungskämpfe eine Bedeutung.

Funktionale Differenzierung moderner Gesellschaften

Die Entwicklung der funktionalen Differenzierung in modernen Gesellschaften ist das zentrale Thema der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Zukunft von Ethnizität. Ist Ethnizität tatsächlich im Zusammenhang mit der "modernen" Gesellschaft entstanden, muß die Zukunft von Ethnizität im Zusammenhang mit der Zukunft der

"modernen" Gesellschaft diskutiert werden. Damit begibt man sich auf das Gebiet der Kontroverse um verschiedene Gesellschaftstheorien, die Heckmann (1992, 31ff.) mit der Darstellung der Diskussion von Esser (1988), Kreckel (1989) u. a. zur Entwicklung von Ethnizität teilweise nachzeichnet. Eine Beteiligung an dieser Auseinandersetzung kann hier nicht geleistet werden, deshalb werden nur einige Positionen dargestellt.

Ein zentraler Aspekt in der Diskussion ist die Frage, ob Ethnizität, wie im vorhergehenden Erklärungsansatz behauptet, nur die "Modernisierungslücken" verschleiert, die durch eine ungleichmäßig verteilte Modernisierung entstehen. Ist diese Annahme richtig, sollte es keine systematische und dauerhafte ethnische Mobilisierung geben; die Lücken werden nach und nach durch die fortschreitende Modernisierung gefüllt, und bei vervollständigter Modernisierung ist mit "Prozessen der Verflüchtigung" (Esser 1988, 247) ethnischer Differenzierungen zu rechnen. Die Gegenposition zu dieser Annahme verweist u. a. auf die Funktion ethnischer Bewegungen. Nationalbewußtsein und andere Formen von Ethnizität sind danach zentrale Kategorien kollektiver Identifikation in modernen Gesellschaften und mit funktionaler Differenzierung ursächlich verknüpft (Heckmann 1992, 35). Damit wird u. a. auf die oben dargestellte Funktion der Sprache als Merkmal der Gemeinsamkeit verwiesen.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang Kreckels (1989) Argumentation, widersprechen sich beide Positionen nicht unbedingt. Nach seiner Ansicht geht auch Esser von der Annahme aus, die "moderne" Gesellschaft sei nationalstaatlich verfaßt. Die Nationalstaatlichkeit ist aber selbst ein "anti-modernes Strukturmerkmal" (Kreckel 1989, 164). Deutlich wird dies etwa an der "Bremsfunktion", die der Ethnizität im Zusammenhang mit ökonomischer Modernisierung zugeschrieben wurde. Weiter sagt Kreckel, daß "die" moderne Gesellschaft nur ein unhistorisches Traumgebilde sei und die Realität vielmehr von den Nationalgesellschaften bestimmt wäre: "Ohne Nationalstaat und Nationalismus keine moderne Gesellschaft" (ebd.). Gleichzeitig gilt: "Ohne Marktwirtschaft und Kapitalismus keine moderne Gesellschaft" (ebd.). Die Kennzeichnung "kapitalistisch" ist für viele Gesellschaften nicht oder nicht mehr richtig; auf einem Weltmarkt gelten nach Ansicht Kreckels dennoch die Gesetze der Marktlogik (ebd.). Er kommt deshalb zu dem Schluß, daß die als modern bezeichneten, nationalstaatlich organisierten Gesellschaften "unmodern" sind, der Weltmarkt aus seiner Logik heraus Entwicklungsungleichgewichte produziert und es unter diesen Bedingungen gar keine "reine" moderne Gesellschaft geben kann. Deshalb ist überall dort,

"wo alteingesessene historische und kulturelle Merkmale für ethno-nationale Gemeinschaftsbildungen aktiviert werden können ... immer wieder mit dem Aufblühen ethnonationalistischer (oder auch 'regionalistischer') Bewegungen zu rechnen ..., solange (1.) die askriptive Segmentierung der Weltgesellschaft in exklusive Einzelstaaten ihre strukturierende Bedeutung beibehält, (2.) das Leitbild des ethnisch homogenen Nationalstaates und die Idee der 'Selbstbestimmung der Völker' weitergelten, und (3.) die territorialen Grenzen von 'Ethnos' und 'Demos' (Francis 1965) nicht zusammenfallen" (Kreckel 1989, 166f.).

Auf versteckte Weise neigt Kreckel damit letztlich der Ansicht Essers zu, Ethnizität passe "eigentlich" nicht in die moderne Gesellschaft. Ethnizität gibt es nur deshalb und wird es geben, weil so moderne Gesellschaften, die darauf verzichten könnten, (noch?) nicht existieren. Vor diesem Hintergrund ist auch in Zukunft mit Ethnizität zu rechnen.

Wir-Gruppen-Bildung

Im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Gruppenbildung ergab sich aus mehreren Gründen eine Überlegenheit ethnischer Bewegungen. Zentral war die Abdeckung von Identitätsdefiziten durch Gemeinschaftsbildungen. Daraus lassen sich Gedanken zur zukünftigen Bedeutung von Ethnizität ableiten. Der Mensch als soziales Wesen muß sich in Gruppen organisieren und braucht eine soziale Identität. Die "wirklich" moderne bzw. sich modernisierende Gesellschaft mit ihrer Tendenz zur umfassenden Rationalität bietet keine ausreichende soziale Identität. Diese Funktion von Ethnizität für kollektive Identitäten hebt die Gegenposition zur Vorstellung von Ethnizität als Deckmantel von Modernisierungslücken hervor.

Mit der Notwendigkeit der Gruppenbildung in modernen Gesellschaften läßt sich möglicherweise die Dialektik von Internationalisierung und Regionalisierung (Hansen 1991a, 94ff.) in ihrem Einfluß auf ethnische Bewegungen erklären. Die Hypothese, die hier nicht weiter ausgeführt wird, lautet: Die Marktgesetzmäßigkeiten der ökonomischen Modernisierung und die (entsprechende?) Entwicklung der politischen Organisationsform zielen auf immer größere Einheiten, auf Unitarisierung, auf Internationalisierung und letztlich auf einen Weltmarkt. Diese Einheiten sind für die einzelnen Menschen abstrakt, sie bieten keine persönlichen Erfahrungen, keine soziale Identität. Die Verwaltungen sind anonymer, die Zentralen weiter entfernt, und die Entscheidungswege werden immer komplexer und undurchschaubarer. Als Gegenbewegung zu dieser nicht mehr persönlich erlebbaren Internationalisierung entwickeln sich für die soziale Identität partikularistische Orientierungen. Die Region, die abgrenzbare Gruppe u. ä., bieten sich auf der Basis von vorgestellten Gemeinsamkeiten für die Bildung von identitätsgewährenden Wir-Gruppen an. Diese Gemeinsamkeiten scheinen eher persönlich erlebbar, z. B. durch geringere räumliche Entfernungen, als die entstandenen oder entstehenden "Großorganisationen". Mit fortschreitender Modernisierung in Form von Unitarisierung ist notwendig eine Regionalisierung und so auch ethnische Differenzierung verbunden. Ethnizität wird in Zukunft unter diesem Gesichtspunkt vielleicht sogar an Bedeutung gewinnen.

In diesen Zusammenhang kann Ethnizität auch als kulturelles Produkt verstanden und die Zukunft von Ethnizität unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden. Ethnizität ist eine mögliche Form von Wir-Gruppen-Bildung. Deshalb ist Ethnizität keineswegs eine anthropologische Konstante, sondern Teil kultureller Entwicklungen. Greverus hat darauf hingewiesen, daß kulturelle Pluralität in modernen Gesellschaften

ten eine "identitätbildende schöpferische menschliche Leistung" (Greverus 1978, 278) ist. Unter diesem Gesichtspunkt gewinnen jugendliche Subkulturen in der Abgrenzung ihrer Alltagskultur von einer "zu konsumierenden Einheitskultur" (ebd.) genauso an Bedeutung, wie Autonomiebestrebungen von Gemeinden gegen eine "kulturentei-gnende Zentralisierung" (ebd., 279) und eben auch der Kampf "marginalisierter und stigmatisierter sozialer und ethnischer Gruppen" (ebd.) um ihre Identität im Nationalstaat.

Die Dialektik von Internationalisierung und Regionalisierung muß deshalb erweitert werden. In dem Maße wie eine Einheitskultur verbreitet, staatliche Zentralisierungen weitergetrieben und der Druck in Richtung ethnischer Homogenität aufrechterhalten wird, behalten die als Gegenbewegung dazu zu verstehenden Entwicklungen der Subkulturierung, der Regionalisierung und eben auch der Ethnizität schon aus Gründen der Identitätsfindung ihre Bedeutung oder gewinnen noch an Bedeutung (Hansen 1991a, 93f.).

Die Analyse der Erklärungsansätze zur Entstehung und Verbreitung von Ethnizität ergibt keine zwingenden Schlußfolgerungen über die zukünftige Bedeutung von Ethnizität. Allerdings sind die Hinweise auf eine eher zunehmende Bedeutung zahlreich und gewichtig.

Migration und Ethnizität sind keine Phänomene ausschließlich der letzten Jahrzehnte, vielmehr waren sie an der Entstehung und Ausformung der modernen Gesellschaft beteiligt. Gegenwärtig sind sie von großer Bedeutung. Zukünftig wird die Migrationsdynamik nicht abklingen und wird Ethnizität nicht bedeutungslos. Deshalb müssen sich Erziehung und Erziehungswissenschaft auch weiterhin damit auseinandersetzen.

Als ein Beitrag zur Untersuchung des möglichen zukünftigen Umgangs mit Migration und Ethnizität wird im nächsten Kapitel der Frage nachgegangen, ob und wie "Klassiker" der Pädagogik in der Vergangenheit diese Phänomene in ihren pädagogischen Theorien berücksichtigt haben.

4 Zur Berücksichtigung von Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien

"Erziehungs- und Bildungstheorien müssen immer eine Beziehung zwischen den heranwachsenden Individuen und den als objektive Anforderungen an den Menschen auftretenden Weltinhalten bestimmen" (Blankertz 1982, 84).

"Anforderungen an den Menschen", das sind auch Migration und ethnische Vielfalt. In diesem Kapitel wird untersucht, wie Pädagogik, wie Erziehungswissenschaft diese Phänomene berücksichtigt. Dabei geht es nicht um die Frage, wie diese Bereiche in der "Ausländerpädagogik" oder der "Interkulturellen Erziehungswissenschaft" aufgenommen werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie der Hauptstrom der pädagogischen Theoriebildung in der Vergangenheit auf Migration und vorhandene ethnische Vielfalt reagiert hat. Da sich erst in den 1970er Jahren eine Spezialdisziplin "Ausländerpädagogik" herausbildete, besagt die These 3, daß pädagogische Theorien Migration und Ethnizität als Voraussetzungen für pädagogisches Handeln verdrängt haben.

Die These wird überprüft, indem "Klassiker" der Pädagogik daraufhin befragt werden, ob sie Migration und ethnische Vielfalt in irgendeiner Form aufgenommen haben und welche Ziele sie mit Erziehung im Hinblick auf diese Vielfalt verfolgen. Zu diesem Zweck erfolgt ein Gang durch Abschnitte der Geschichte der Pädagogik, und dabei werden die Hauptvertreter der jeweiligen Zeit bzw. Strömung einer genaueren Analyse unterzogen.

Ein solcher Zugang erweckt den Eindruck, daß in scheinbar guter alter hermeneutischer Manier einige wichtige Vertreter zu Exponenten der jeweiligen Zeit erklärt werden. Dieses Herangehen ist aber nicht so zu verstehen, daß damit diese Vertreter zu Repräsentanten ihrer Zeit erhoben und ihre Theorien als Abbilder pädagogischer Realität genommen werden. Hier wird nicht das tatsächliche pädagogische Handeln in den verschiedenen Zeiten erfaßt. Dazu wären andere Methoden und Materialien erforderlich. Eine solche "historische Minderheitenbildungsforschung" (Krüger-Potratz 1989) erfordert einen Aufwand, der im Rahmen einer solchen Untersuchung nicht zu leisten ist. Die Theorien werden vielmehr als Hinweise auf die theoretische pädagogische Bearbeitung von Migration und ethnischer Vielfalt in ihrer Zeit herangezogen.

Bei dem Gang durch die Geschichte der Pädagogik erfolgt eine Begrenzung auf deutsche bzw. im deutschen Raum vorwiegend wirksame Personen und Theorien. Selbstverständlich hat es vielfältige Einflüsse aus anderen Ländern gegeben. Diese Einflüsse müssen mitgedacht werden, finden im einzelnen aber keine Berücksichtigung, weil sie zu weit vom eigentlichen Diskussionsstrang wegführen. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben die Theoretiker, die als Vertreter der Nachbarwissenschaften Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Philosophie an vielen Stellen Grundlagen für Neuori-

entierungen pädagogischer Theorien geliefert haben. Der Schwerpunkt liegt auf den Personen, die eine bewußt pädagogische Zielsetzung verfolgten und durch Theoriebildung oder Ansätze dazu, maßgeblichen Einfluß auf ihre Zeit oder spätere Zeiten hatten. Es wird keine Vollständigkeit angestrebt, sondern versucht, die für die Zeit oder Richtung "wichtigsten" Vertreter mit der gestellten Frage zu konfrontieren.

Der Zwiespalt zwischen einer genauen und umfassenden Analyse eines oder zweier Theoretiker und einer eher überblicksartigen Betrachtung vieler Theoretiker, soll gelöst werden, indem einige "Klassiker" unter Zuhilfenahme von neueren Werken der pädagogischen Geschichtsschreibung (vor allem Blankertz 1982, Scheuerl 1985, Tenorth 1988) ausgesucht und ihre pädagogischen Schriften so genau analysiert werden, daß eine einigermaßen sichere Antwort auf die gestellte Frage möglich ist. Auf diese Weise ist es möglich, an den Primärtexten zu arbeiten und dennoch eine nur bei einer Betrachtung eines längeren Zeitraumes erkennbare Entwicklung der verschiedenen Antworten zu verfolgen. Dabei können nicht immer alle Teilaspekte bei den jeweiligen Autoren in der vielleicht wünschenswerten Ausführlichkeit dargelegt werden und sind manchmal Verkürzungen vorzunehmen, dennoch bleibt die Darstellung hoffentlich nachvollziehbar und frei von Sinnentstellungen.

Die Auswahl der "Klassiker" erfolgt unter zwei Gesichtspunkten. Zum einen werden die Personen herangezogen, die heute noch in der akademischen Lehre eine Rolle spielen und deren Texte mittelbar und unmittelbar einen Einfluß auf die pädagogischen Vorstellungen von Studenten und Studentinnen haben - soweit solche Vorstellungen von bearbeiteten Theorien abhängen. Dabei wird davon ausgegangen, daß eine Bearbeitung solcher Theorien unhinterfragt enthaltene Prämissen auch heute noch in die Köpfe transportiert. Der andere Grund für die Auswahl ist die Bedeutung für die jeweilige Zeit, in der die Autoren gelebt haben. Dabei werden nicht die Pädagogen herangezogen, die z. B. durch ihre Bücher die größte Reichweite hatten, sondern die, die von den Zeitgenossen als wegweisend eingeschätzt wurden.

Zu Beginn der Untersuchung wird die Auswahl des jeweiligen Pädagogen begründet. Dem folgt eine Darstellung seines Lebensweges und Wirkens, um zu überprüfen, ob seine Erfahrungen Anlaß gewesen sein könnten, Migration und Ethnizität in pädagogische Überlegungen einzubeziehen. Wissenschaftliche Kenntnisse über Migration und Ethnizität können natürlich für diese Zeit nicht vorausgesetzt werden. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen der jeweiligen Pädagogik dargestellt, danach die Ziele der Erziehung im Hinblick auf den Dualismus Individualität und Gemeinwesen untersucht. Ein Augenmerk wird dabei auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Vorstellungen über Erziehung gerichtet. Der Grund ist die Frage nach einer kritischen Sichtweise oder einer unkritischen Übernahme von herrschenden Erziehungsvorstellungen in diesem Bereich als Beispiel für eine Grundeinstellung in dieser Theorie zu überkommenen Traditionen. Außerdem wird das Verständnis

der Begriffe Staat, Volk und Nation im Rahmen der Theorie aufgezeigt. Auf der Grundlage dieser ersten Ergebnisse wird die Berücksichtigung von Migration und Ethnizität in der jeweiligen Theorie untersucht.

Es ist nicht zu erwarten, daß die Begriffe Migration, Ethnie oder ethnische Vielfalt verwendet werden. Deshalb ist nach indirekten Anhaltspunkten zu suchen, die z. B. in den Begriffen Nation, Volk, Stamm usw. stecken können. In Einzelfällen ist auch noch weiter auszuholen, indem die jeweiligen Vorstellungen über Kultur bzw. Kulturen hinterfragt werden oder die Berücksichtigung von Sprachen in der Erziehung aufgezeigt wird.

4.1 Erziehung für die Christenmenschheit

Der Gang durch die pädagogische Geschichtsschreibung beginnt nicht mit den alten Griechen und Römern. Zur Klärung der Frage nach der Berücksichtigung von Migration und Ethnizität in Erziehungs- und Bildungskonzeptionen könnte man dort fündig werden. Die Griechen hatten eine sehr deutliche Vorstellung von sich selbst und von den "anderen", die auch Berücksichtigung in Erziehungsvorstellungen gefunden hat. Alle Nichtgriechen wurden als Barbaren bezeichnet und konnten höchstens als Sklaven eine Funktion in den Stadtstaaten übernehmen. Platon ging in seinen Vorstellungen über die Bildung von Mensch und Gesellschaft noch weiter, indem er eine ausgeprägte Bildungslaufbahn nur für eine Elite vorsah, die später den Staat leiten sollte (Tenorth 1988, 42ff.). Eine solche Position kann aus heutiger Sicht keine ernsthafte Vorbildfunktion mehr haben. Sie ist als rassistisch zu bezeichnen, weil den Barbaren die Fähigkeit abgesprochen wird, die griechische Kultur zu erlangen. Sie ist nach heutigem Verständnis antidemokratisch, weil sie sich nur an eine kleine Elite wendet und andere Volksgruppen bewußt ausschließt. Sie ist asozial, weil sie eine Sklavenhaltergesellschaft zur Grundlage hat und die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit für die zu bildenden Personen außer acht läßt. Hinzu kommen die Beschränkung der Erziehung auf Jungen und eine bewußte Ablehnung demokratischer Institutionen. Ohne genauere Prüfung wird deshalb vermutet, daß eine Berücksichtigung der vorhandenen ethnischen Vielfalt nur im Sinne von eingeschränkten Homogenisierungsversuchen erfolgte.

Die griechische Philosophie gewann durch den Humanismus Einfluß auf die Theorieentwicklung in Europa. In der Zeit vom 14. bis zum 16. Jahrhundert vollzog sich in ganz Europa eine entscheidende Wende. Der Humanismus entstand im 14. Jahrhundert in Italien durch die Wiederentdeckung der Antike. Seine Wirksamkeit entfaltete er in der deutschen Region erst im späten 15. und im Verlauf des 16. Jahrhunderts. Der berühmteste Vertreter ist Erasmus von Rotterdam (1466 - 1536). Er schloß sich

den Bildungsidealen der italienischen Humanisten an und forderte die Zuwendung zum Kind, kritisierte die bestehende professionelle Erziehung und wies auf die Bedeutung der Erziehung im frühen Kindesalter hin. Noch wichtiger war seine Begründung der Notwendigkeit einer engen Verhaltenskontrolle der Heranwachsenden, der "Selbstdomestikation" (Tenorth 1988, 61), die als ein Kennzeichen des neuzeitlichen Menschen durchgreifender und zuverlässiger wirkte als direkte Strafen. Weitere Verhaltensänderungen, die zuerst an den Höfen auftraten und von dort in die Gesellschaft getragen wurden, sind andere Tischsitten, der Gebrauch von Messer und Gabel, das Verbot z. B. von Spucken und Rülpsen und die beginnende Tabuisierung von Sexualität. Die Folgen waren verbreitete Erziehungsanstrengungen, eine intensivere Beachtung erzieherischer Probleme und vor allem erste Schulordnungen, z. B. durch sächsische Fürsten im 16. Jahrhundert, die die Anfänge des niederen Schulwesens und erste Versuche zur Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht im späteren Deutschland bildeten (ebd., 57ff.).

Das weitere Schicksal des Erasmus von Rotterdam zeigt die für diese Zeit bestimmenden Faktoren. Da er sich nicht für eines der beiden entstehenden theologischen Lager entschieden hatte, geriet er zwischen die Fraktionen und lebte schon in den ersten Jahren der Reformation in Einsamkeit und Isolierung. An die Stelle des weltfeneren Humanismus trat der radikale Kampf um die alleinige Lehre durch Reformation und später Gegenreformation (Scheuerl 1985, 60f.).

Der Übergang zur Neuzeit verlief als kleinschrittiger Prozeß mit zahlreichen Phasenverschiebungen. Die wichtigsten Tendenzen im Bereich der Erziehung waren die Ablösungsversuche von den Kirchen, die mit einer zunehmenden Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens, der allmählichen Ausbreitung schulischer Bildung auf immer weitere Bevölkerungskreise und einer beginnenden Demokratisierung der Bildung einhergingen. Das menschliche Dasein wurde nicht länger nur als Vorbereitung auf ein zukünftiges jenseitiges Leben gesehen, sondern als irdische Aufgabe verstanden. Damit traten Philosophie und schließlich Pädagogik tendenziell an die Stelle der Theologie (Knoop, Schwab 1981, 29). Die Menschen wurden zunehmend als Individuen und damit als Subjekte verstanden. Durch öffentliche Erziehung begannen gesellschaftliche Organisationen, ihren Fortschritt und somit ihre Zukunft in die Hand zu nehmen. Damit zeigte sich schon früh das Dilemma, auf der einen Seite das selbstbestimmte Handeln zu fördern und auf der anderen Seite das Individuum den gesellschaftlichen Erwartungen und den Zwängen von Stand und Beruf zu unterwerfen (Tenorth 1988, 73ff.).

Der Hinweis auf die Ablösungsversuche der Erziehung von den Kirchen muß relativiert werden: Die Überschrift "Erziehung für die Christenmenschheit" deutet schon an, daß die Ablösung vielmehr noch zu vollziehen war. Die Kirchen haben für die beiden nachfolgend untersuchten Pädagogen - Comenius und Francke - eine zentrale Rolle im Hinblick auf das Erziehungsziel der Einbindung in eine Gemeinschaft ge-

spielt. Da diese Orientierung heute nur noch eine begrenzte Bedeutung hat, soll ihre Darstellung kurz gehalten werden. Zu verzichten ist darauf nicht, weil die Ausrichtung an der Christenmenschheit nicht nur für den Übergang zur Neuzeit, sondern auch vorher galt und in Teilbereichen lange ihre Bedeutung behalten hat.

4.1.1 Didaktischer Reformers: Johann Amos Comenius

Unter den Vorläufern der aufklärerischen Pädagogen sind mit Ratke und Comenius zwei der im 17. Jahrhundert als didaktische Reformers bekannt gewordenen Personen hervorzuheben. Wolfgang Ratke (1571 - 1635), der sich auch Raticius nannte, tat sich als Erfinder einer neuen Lehrmethode hervor. 1612 legte er dem Reichstag zu Frankfurt einen Generalreformplan vor, mit dem er zeigen wollte, wie "im ganzen Reich ein einträchtig Sprach, ein einträchtig Regierung und eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei" (zitiert nach Scheuerl 1985, 69). Einer Umsetzung des Plans standen, trotz der Unterstützung einer Reihe von Professoren, zu viele abweichende Interessen entgegen. Wesentlich bekannter und von lang anhaltendem Einfluß ist Jan Amos Komensky (1592 - 1670), der unter seinem latinisierten Namen Johann Amos Comenius bekannt wurde.

Lebensweg und Wirken

Johann Amos Comenius wurde vor vier Jahrhunderten in Nivnice in Mähren geboren, verbrachte aber fast sein ganzes Leben in anderen Regionen. Nach der Elementarschule besuchte er die Lateinschule in Prerov; von 1611 bis 1613 studierte er in Herborn (Nassau) und Heidelberg. 1614 wurde er Lehrer und Geistlicher in der Brüdergemeinde zu Fulnek. Das protestantische Böhmen wurde 1621 vom katholischen Kaiserreich zerschlagen; die "Ketzer" und "Rebellen", auch Comenius, mußten fliehen. 1622 wurden seine Bücher verbrannt. Als Mitglied und Bischof der Glaubensgemeinschaft der Böhmischn Brüder, die als Nachfahren der hussitischen Reformation die "Brüder-Unität" gegründet hatten, ging Comenius 1627 ins Exil ins polnische Lissa (Leszno). Durch seine Schriften erlangte er in den nächsten Jahren in ganz Europa Ansehen: 1641 lud ihn das englische Parlament nach London ein. Er reiste auch nach Frankreich und arbeitete ab 1644 für die schwedische Regierung im damals besetzten ostpreußischen Elbing. Als Bischof besuchte Comenius Gemeinden in Ungarn und Siebenbürgen. Im ungarischen Sárospatak gründete er 1650 eine pansophische Schule. 1654 mußte er vor schwedischen Truppen erneut fliehen und wurde von holländischen Freunden aufgenommen. Die letzten vierzehn Lebensjahre verbrachte Comenius in Holland. Er starb 1670 in Amsterdam (Knoop, Schwab 1981, 30ff., Winkel 1992, 39f.).

Theoretische Grundlagen

Comenius' bildungstheoretische Vorstellungen entstanden vor einem christlichen Hintergrund, der nicht mit heutigen Vorstellungen über Religion und Kirche vergleichbar ist. Er entstammt einer Tradition, die auf die Hussiten, Thomas Müntzer u. a. zurückgeht, die Teil einer europäischen Bewegung im 15. und 16. Jahrhundert war, wie die Wiedertäufer zu Münster und John Wiclif in England. Die theologischen Grundgedanken dieser Gruppen waren für ihre Zeit radikal: Sie wollten die gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen überwinden und hatten einen Aktivismus zur Folge; man wollte nicht länger in der Mystik verharren. Das von ihnen angestrebte Reich Gottes wurde nicht länger als "Spontanvorgang" erwartet, sondern mußte nach ihrer Ansicht mühsam erarbeitet werden. Die mit den Grundgedanken verbundenen Toleranz- und Gleichheitsvorstellungen hatten eine gesellschaftsrevolutionäre Bewegung mit beispielhafter Bildung und gelebter Demokratie zur Folge. Allerdings fiel alles einer "gesamteuropäischen Konterrevolution" zum Opfer, die auf grausamste Weise die alte Ordnung wieder herstellte (Heydorn 1980a, 203ff.).

In seiner Schrift "Pampaedia" bestimmt Comenius Bildung als Mittelpunkt zur Gestaltung der Welt. Er sieht eine Bildungspflicht vor, die das Ziel hat, "alle alles" zu lehren. Comenius will "die Menschen dahin bringen, daß sie alles erlangen, dessen sie bedürfen" (zitiert nach Winkel 1992, 41). Er lehnt eine spezielle Berufserziehung ab und will den Menschen als Menschen für die Welt bilden. Erst nach einer langen, gemeinsamen Erziehung sollen sich die Wege der einzelnen trennen; damit wird das Muster einer Einheitsschule vorgezeichnet. Wenn er in diesem Zusammenhang davon spricht, daß die Knaben Menschen werden sollen, indem sie sich mit den menschlichen Angelegenheiten auseinandersetzen, so meint er trotz dieser Formulierung bedingungslos beide Geschlechter. Bildungsarbeit wird von Comenius nicht als eine bestimmte Periode in den Mittelpunkt gesetzt, sondern ist für ihn eine lebenslange Aufgabe, die mit dem Kind im Mutterleib beginnt und erst mit dem Tode endet. Damit enthält jeder Augenblick die Chance zum Neuanfang, zur Veränderung. Durch dieses Bildungsverständnis wird dem einzelnen Freiheit gegeben. Der Ansatz bliebe unvollständig, wäre der Gedanke nicht mit dem Handeln verbunden, und das hat Comenius als praktischer Pädagoge vorgelebt (Heydorn 1980a, 215ff.).

Comenius' pädagogisches Hauptwerk, die "Didactica Magna", erschien 1627 zuerst in tschechischer, 1638 in lateinischer Sprache und 1657 noch einmal in einer überarbeiteten lateinischen Fassung. Zwischen 1870 und 1930 wurde es zweiunddreißigmal in deutscher Sprache aufgelegt und hat so Generationen von Lehrern beeinflusst (A. Flitner im Vorwort zu Comenius 1657, 7). Der Text der Titelseite gibt einen guten Eindruck des gedanklichen Hintergrunds und der Ziele des Autors:

"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 gesamte 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 das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden;
worin von allem, wozu wir raten
die GRUNDLAGE in 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.

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; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr
Licht, Ordnung, Friede und Ruhe."

(Comenius 1657, 9).

Viele dieser Formulierungen klingen aus heutiger Sicht als Anmaßung bzw. große Übertreibung oder sogar als Hochstapelei. Zu berücksichtigen ist, daß viele der heutigen Probleme der Erziehung noch unbekannt waren, z. B. lag die Analphabetenrate vermutlich noch bei über 80 % (Scheuerl 1985, 71). Außerdem hat es zu dieser Zeit viele gegeben, die als "Vielwesser und Alleskönner ... zwischen den europäischen Fürstenthöfen, Residenzen und Rathäusern, Handelszentren und Umschlagplätzen für das neue Wissen" hin- und herpendelten und etwa behaupteten, den Stein der Weisen zu besitzen oder Gold machen zu können. Sie erfanden aber z. B. Glas und Porzellan oder dachten über neue Methoden nach, Kinder zu erziehen und zu unterrichten (Blankertz 1982, 32f.).

Comenius' Große Didaktik ist in mehrfacher Hinsicht für seine Zeit tatsächlich revolutionär: die Forderung nach einer natürlichen Lehrmethode, die vom Lernen durch Anschauung und durch tätige Erfahrung geprägt ist; die Orientierung an den "Sachen" und keine rein verbalistische Ausrichtung an Texten, womit nichts anderes gemeint ist als eine Anpassung an die Verständnismöglichkeiten der Schüler und ein didaktisch bestimmter Aufbau der Unterrichtsinhalte; der muttersprachliche Unterricht und der gestufte Klassenunterricht, bei dem ein Gleichschritt im Lernen und Frontalunterricht als Rationalisierungsmaßnahme vorgesehen wurden. Dieser Frontalunterricht sollte

durch innere Differenzierung, Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit und ein Tutorensystem aufgelockert werden (Scheuerl 1985, 71). Einige dieser Zielvorstellungen wurden erst Jahrhunderte später angegangen: "in Zukunft (soll) ... wegen des Lernens niemand geschlagen werden" (Comenius 1657, 105).

Ziele der Erziehung

Kerngedanken der Bildungsvorstellungen Comenius' sind, daß "der Mensch ... zum Menschen erst gebildet werden (muß)" (Comenius 1657, 45) und die Forderung nach einer Erhöhung der Chancengleichheit, wie wir heute sagen würden:

"(N)icht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften" (Comenius 1657, 55).

Comenius' Vorschläge für einen Schulaufbau unterstützen diese Forderung: Nach der von ihm als "Mutterschule" bezeichneten frühkindlichen Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren sollte es eine "Grund- oder öffentliche Muttersprachschule" geben, die "die *gesamte* Jugend beiderlei Geschlechts" (Comenius 1657, 187, Hervorhebung N. W.) vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahr besuchen sollte, um nicht "einigen wenigen Gelegenheit zu bieten, sich mehr zu dünken als die anderen" (ebd., 194). Hier schließt er ausdrücklich die Erziehung beider Geschlechter ein, denn es "ließe sich keine ausreichende Begründung dafür geben - um das im besonderen zu erwähnen -, das schwächere Geschlecht von den Studien der Weisheit, weder von den in lateinischer noch von den in der Mutter-Sprache vermittelten, insgesamt auszuschließen" (ebd., 57). Für die ebenfalls sechsjährige Lateinschule, die auf die Muttersprachschule folgt, fordert er in gleicher Weise mehr Chancengleichheit, denn "es werden nicht nur die Kinder der Reichen, der Adligen oder Beamten zu solchen Würden geboren, daß ihnen allein die Lateinschule offenstünde, während die anderen hoffnungslos ausgeschlossen wären" (ebd., 194). An die Lateinschule schließt nach Comenius' Vorstellungen die Universität an, die ebenfalls sechs Jahre dauern soll und die Aufgabe hat, "die künftigen Lehrer und Leiter der anderen aus(zu)bilden, damit es den Kirchen, Schulen und Staaten nie an geeigneten Lenkern fehlt" (ebd., 188).

Zur Universität sollen nach Comenius "nur die Begabtesten, die Blüte der Menschheit, ausgewählt und dorthin geschickt werden" (Comenius 1657, 205). Er schlägt eine Art Abiturprüfung vor, denn "es wäre also empfehlenswert, am Schluß der Lateinschule die Geistesgaben einer öffentlichen Prüfung zu unterziehen und von den Leitern der Schule bestimmen zu lassen, welche Jünglinge sich für das akademische Studium eignen" (ebd.). Nicht nur die allgemeine Eignung soll überprüft, sondern auch noch bestimmt werden, "welche sich der Theologie, der Staatswissenschaft oder der Medizin widmen sollen, je nachdem, wohin ihre natürliche Neigung geht oder was die Bedürfnisse von Kirche und Staat gerade fordern" (ebd.).

Comenius verlangt, "daß in Schulen *alle alles* gelehrt werden müsse ... (denn) ... über Grundlagen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen *alle* belehrt werden, die nicht nur als Zuschauer, sondern auch als künftig Handelnde in die Welt eintreten" (Comenius 1657, 58f., Hervorhebung N. W.). Diese Forderung relativiert er dadurch, daß der Zugang zu Lateinschule und Universität beschränkt wird. Allerdings muß bei einer Beurteilung dieser Begrenzung der geschichtliche Zusammenhang berücksichtigt werden. Die Welt und die in ihr Handelnden wurden unter dem Gesichtspunkt der Vorbereitung der Herrschaft Gottes auf Erden und vor dem Hintergrund umfassender gesellschaftlicher Erschütterungen durch den Dreißigjährigen Krieg gesehen. So wird verständlicher, wenn Comenius als Maßstab setzt, daß "... die Untergebenen aufgeklärt werden, damit sie den weisen Gebietern auf kluge Art gehorchen, nicht aus Zwang und im Eselsgehorsam, sondern freiwillig und aus Liebe zur Ordnung. Denn nicht mit Geschimpfe, mit Arrest oder mit Prügeln, sondern durch die Vernunft soll das vernünftige Geschöpf geleitet werden" (ebd., 48f.). Daß die "Untergebenen" freiwillig und aus "Liebe zur Ordnung" zu gehorchen lernen sollen, erinnert stark an die oben beschriebene Selbstdomestikation in Erasmus von Rotterdams Gedanken. Hinter Comenius' Forderungen stehen aber weder die heutigen Vorstellungen einer demokratischen Gesellschaft noch die Idee der ausgeprägten Individualität der menschlichen Subjekte.

Verständnis von Staat und Nation

In Comenius' "Didactica Magna" findet sich kein Begriff von Staat oder Nation. Das erklärt sich dadurch, daß Comenius noch keinen Begriff im "modernen" Sinne gehabt haben kann, weil dieser erst nach der Französischen Revolution entstanden ist. Dennoch kannte Comenius das Phänomen der Nation, wie ein Auszug aus seinem Manifest für die Friedenskonferenz zum Seekrieg zwischen Holland und England 1667 zeigt:

"Da wir, die christliche Welt in Europa, nicht die gesamte Menschheit umfassen, sondern neben uns es noch Hunderte von Nationen gibt, zerstreut über der ganzen Erde, ... so ist es angebracht, darüber nachzudenken, auf welche Weise wir Christen der ganzen übrigen Welt und allen Nationen Heil, Frieden und Licht bringen könnten, nachdem wir untereinander Frieden geschlossen haben" (zitiert nach Winkel 1992, 41).

Wenn Comenius hier die Nationen mit den Christen in Europa gleichsetzt, wird ein ethnischer Nationbegriff deutlich; er bezieht sich auf (religiöse) Gemeinschaften und nicht auf politische oder staatliche Organisationen.

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

Comenius war für Winkel (1992, 40) "ein Reisender in Sachen Pädagogik". Er wählt die Bezeichnung "Unterwegs-Sein" als eine von fünf Charakterisierungen des Come-

nus. Dies galt aber nicht nur für Comenius. Flucht und Vertreibung waren in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges eine verbreitete Erscheinung. Bei dem weit gereisten und in mehreren Ländern beheimateten Autor vieler, nicht nur pädagogischer Schriften ist dennoch kein Anzeichen dafür zu entdecken, daß er Migration in irgendeiner Weise in seinen pädagogischen Gedanken berücksichtigt hat.

Aufgrund der Migrationserfahrungen und der Herkunft Comenius' ist die Frage nach der Wahrnehmung und Berücksichtigung ethnischer Vielfalt besonders interessant. Schon in seiner Geburtsregion trafen Tschechen und Slowaken, Polen und Ungarn, "Deutsche" und Österreicher aufeinander, so daß er ethnische Vielfalt als verbreitetes Phänomen erlebt haben muß. Die Erläuterungen zu Entstehung und Verbreitung von Ethnizität im letzten Kapitel lassen vermuten, daß Ethnizität für Comenius keine große Rolle spielte.

Eine Annäherung an Comenius' Vorstellungen über den Umgang mit ethnischer Vielfalt kann nur mittels seiner Vorschläge zum Sprachenunterricht erfolgen. Bezüglich der Verbreitung des von ihm entwickelten, gestuften Bildungswesens verlangte er, daß

"eine Mutterschule in jedem Hause, eine Grundschule in jeder Gemeinde, jedem Dorf und jedem Flecken, ein Gymnasium in jeder Stadt und eine Universität in jedem Staat oder auch in jeder größeren Provinz zu treffen (sei)" (Comenius 1657, 186).

Die Bedeutung der Sprache lag für ihn darin, daß "die Sprachen ... nicht gelernt (werden) als Teil der gelehrten Bildung oder der Weisheit, sondern als Werkzeug, solche Bildung zu gewinnen und sie anderen mitzuteilen" (Comenius 1657, 147). "Notwendig sind aber für das tägliche Leben die Muttersprache, für den Verkehr mit den Nachbarvölkern deren Sprachen ...; für die Lektüre gelehrter Bücher, wie sie unter Gebildeten üblich ist, das Lateinische" (ebd., 148).

An erster Stelle stand bei dem Sprachenunterricht für Comenius die Muttersprache, deren perfekte Beherrschung er forderte. Für die Sprachenfolge in der Schule muß nach seiner Ansicht immer von der Muttersprache ausgegangen werden, wobei Lehrer und Schüler dieselbe Sprache sprechen sollen (Comenius 1657, 102f.). Wichtig war für Comenius eine zeitliche Trennung der zu lernenden Sprachen:

"Zuerst natürlich die Muttersprache, dann die welche anstelle der Muttersprache oft gebraucht wird, d. h. die der Nachbarvölker ... Dann Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, immer eine nach der anderen, nie zusammen, sonst geraten sie durcheinander" (Comenius 1657, 149).

Neben der Trennung der Sprachen war die vollständige Kenntnis der eigenen Sprache Voraussetzung für das Erlernen einer anderen Sprache, denn

"jemanden eine fremde Sprache lehren zu wollen, bevor er die eigene beherrscht, (bedeutet) ebensoviel wie seinen Sohn reiten lehren wollen, bevor er gehen kann. ... so können auch wir unsere Methode dahin zusammenfassen, daß sie nieman-

den Latein lehren kann, der seine Muttersprache nicht beherrscht, weil diese zu jenem hinführen soll" (Comenius 1657, 194f.).

Wie ist diese Berücksichtigung der Muttersprache im Hinblick auf den Umgang mit ethnischer Vielfalt zu bewerten? Der ausdrückliche Bezug auf die Muttersprache und die Forderungen, daß die Muttersprache erst vollständig gelernt werden müsse, bevor zu einer anderen Sprache übergegangen werde und daß Lehrer und Schüler dieselbe Sprache sprechen sollten, wirken außerordentlich modern. Zur Beurteilung dieser Position ist zu fragen, welches Ziel mit der Berücksichtigung der Muttersprache verfolgt wird. Heute wird die Bedeutung des Erlernens der Muttersprache in der möglichst ungebrochenen Identitätsentwicklung und dem ungestörten Aufbau kognitiver Strukturen gesehen. Zusätzlich wird die Anerkennung eines kulturellen Eigenwertes verschiedener Sprachen vor dem Hintergrund pluralistischer Gesellschaftsvorstellungen deutlich. Solche Gedanken liegen Comenius' Forderungen nicht zugrunde. Vielmehr stand die Effektivität des Unterrichtes im Vordergrund, und nur deshalb wurde soviel Wert auf die Berücksichtigung und den Ausgang von der Muttersprache gelegt. Eine Anerkennung und Unterstützung des Eigenwertes kultureller Vielfalt war damit nicht verbunden. Sie war außerhalb der Vorstellungswelt des Johann Amos Comenius. Comenius dachte nicht an eine Trennung von Kirche und Staat im heutigen Sinne. Er wollte für den angestrebten Gottesstaat - das Reich Gottes - bilden. Comenius entwickelte keine Gesellschaftsvorstellung im heutigen Sinne, sondern eine Idee von der Gemeinschaft der Christenmenschen, für deren Entwicklung er sich einsetzte.

Zum Verständnis der nachfolgend vorgestellten pietistischen Pädagogik ist eine Veränderung im gesellschaftlichen Umfeld zu beachten, die ihren Ausdruck in der Merkantilistischen Staatspädagogik fand. Der neuzeitliche absolutistische Verwaltungsstaat hatte - verglichen mit den bisherigen Staatsformen - einen sehr hohen Finanzbedarf. Dadurch geriet die wirtschaftliche Entwicklung des jeweiligen Staates stärker ins Blickfeld. Ein Machtzuwachs konnte nach den Vorstellungen der Merkantilisten nur durch einen Außenhandelsüberschuß und den damit steigenden Geldwert erreicht werden. So gerieten die Volkswirtschaften in Konkurrenz zueinander, und die Frage nach mehr und besseren Produkten entstand. Aus diesen Überlegungen wurden im 17. Jahrhundert Schulpläne entwickelt, die eine allgemeine Schulpflicht vorsahen und alle Schulen und Bildungswege als System betrachteten. Diese Pläne sind nicht verwirklicht worden (Blankertz 1982, 42ff.). Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die zu diesen Plänen geführt hatten, wurden vorerst noch von Pädagogen aufgenommen, die sich an religiösen Vorstellungen orientierten.

4.1.2 Pietistische Pädagogik zur Besserung der Christenheit: August Hermann Francke

Der Calvinismus war in England nach Max Weber eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des Kapitalismus. Der Pietismus entstand als vergleichbare Bewegung Ende des 17. Jahrhunderts und wirkte besonders in Preußen und Württemberg lange nach. Seinen größten Einfluß hatte der Pietismus gegen Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts (Blankertz 1982, 46ff.). Die Bedeutung des Pietismus für die Pädagogikgeschichte liegt darin, daß seine theoretischen Vorstellungen von Erziehung den Erfolg der späteren Aufklärungspädagogik vorbereiteten (Tenorth 1988, 78) und eine wichtige Rolle in der Entwicklung eines modernen deutschen Schul- und Bildungswesens spielten (Blankertz 1982, 46).

Der Pietismus hatte durch sein pessimistisches Menschenbild und seine religiösen Vorstellungen Einfluß auf wirtschaftliche Maximen: Der Mensch soll nützlich und erfolgreich sein; man erkennt ihn an seinen Werken. Damit war nicht die katholische Auffassung gemeint, durch gute Werke eine Anwartschaft auf einen Platz im Himmel zu erwerben, sondern die Vorstellung, die Bewährung im Beruf sei ein gutes Mittel der innerweltlichen Askese. Der Pietismus war konservativ. Der Christ sollte danach streben, alles in Unordnung geratene wieder in Ordnung zu bringen. Die Welt sollte sehen, wie nützlich und wie erfolgreich er war (Blankertz 1982, 48ff.).

Die pietistischen Moralvorstellungen lehnten die Annahme ab, es gebe Dinge, die in der Mitte zwischen gerechtem Glauben und Sündhaftigkeit stünden - die sogenannten "Mitteldinge" - die den strengen Forderungen des Evangeliums entzogen wären. Zu den "Mitteldingen" gehörten auf gesellschaftlicher Ebene die politischen Strukturen. Deshalb war ein Staatskirchentum möglich. Der Pietismus lehnte den Kompromiß der "Mitteldinge" und damit eine Staatskirche ab, um seine absoluten Moralvorstellungen wenigstens im privaten Leben des einzelnen durchsetzen zu können. Deshalb waren für die Anhänger des Pietismus Spielen, Tanzen, Theater, weltliche Musik und elegante Kleidung verboten (Blankertz 1982, 52f.).

Diese theologischen Vorstellungen bedeuteten für die Erziehung im Sinne des Pietismus, daß sie auf die Bekehrung des erbsündebelasteten Kindes vorzubereiten habe. Auf dem Weg dahin mußte der "böse Eigenwille des Kindes" gebrochen werden. Beten und Arbeiten waren die einzigen geeigneten Verhaltensweisen, der angeborenen Bösartigkeit des Kindes entgegenzuwirken. Spielen war verboten; Müßiggang galt als aller Laster Anfang. So ergab sich aus der pietistischen Lebensmaxime die Grundlage der pietistischen Pädagogik: Beten und Arbeiten. Eine Nebenfolge der pietistischen Bildungsanstrengungen war die Schaffung eines neuen Standes des gebildeten Bürgertums, der später zentralen Einfluß auf die Entwicklung der "deutschen" Kultur bekam (Blankertz 1982, 52f.). Ohne die Anstöße der Pietisten für die Entwicklung eines Volksschul- und Fürsorgewesens, die Lehrplangestaltung der Bürgerschulen und die

beginnende Lehrerbildung hätte sich das 18. Jahrhundert nicht zum später so genannten "pädagogischen Jahrhundert" entwickelt (Scheuerl 1985, 77). Der bedeutendste Pädagoge unter den Pietisten war August Hermann Francke (1663 - 1727).

Leben und Wirken

Bekannt machten Francke vor allem seine Schulanstalten in Halle, die auch als "Schulstadt" bezeichnet wurden. Bis zu 3.000 Personen - Waisenkinder, Schüler und Studenten - hatten in den verschiedenen Bildungseinrichtungen Platz. Die Anstalten entwickelten sich durch das finanzielle Genie Franckes aus kleinsten Anfängen. Sie finanzierten sich durch Spenden, vor allem aber durch eigene landwirtschaftliche Betriebe, Spinnereien, Webereien, eine pharmazeutische Fabrik und eine Druckerei mit Versandbuchhandel (Blankertz 1982, 50). Sein Schulkonzept wurde nicht nur in ganz Europa, sondern auch in der Türkei, Ostindien, Südafrika und Nordamerika aufgenommen (Garin 1967, 223).

Franckes Vorstellungen von Bildung und Erziehung sind wesentlich schwieriger zu ermitteln als die des Comenius. Francke hat keine Schriften mit umfassenden Darstellungen zu diesem Thema hinterlassen, obwohl er neben seiner Tätigkeit als Pfarrer in einer Vorstadt von Halle auch Professor an der dortigen Universität war. Ein Grund kann in seinen vielfältigen Aufgaben liegen, da er zudem noch Schulleiter war und ihm deshalb einfach die Zeit gefehlt haben könnte. Außerdem versuchte er, bei allen Dingen von der vorgefundenen Not auszugehen und diese zu lindern. Deshalb hat er sich, soweit schriftlich festgehalten, immer mit den jeweiligen Lebensumständen befaßt. Franckes Schriften sind in den Bibliotheken nur mit wenigen Exemplaren zu finden. Nachdrucke sind häufig im Wortlaut und in der Orthographie verändert. Verschiedentlich finden sich sogar nur Handschriften, die von Studenten als Mitschriften erstellt wurden und deshalb als Primärquellen nur bedingt zu gebrauchen sind (Menck 1969, 16f.).

Franckes nachhaltige Wirkung rührt zum Teil daher, daß er konkrete Anlässe zum Ausgangspunkt für seine Äußerungen machte. Dabei hat er jeweils das Allgemeine mitgedacht. Wenn er z. B. Verbesserungsvorschläge für die Zustände in seiner Gemeinde machte, meinte er nicht nur die Gemeinde und auch nicht nur "Deutschland", sondern die "gesamte Christenheit". Anders als Comenius blieb Francke der Gesellschafts- und Kirchenordnung seiner Zeit verhaftet. Er übernahm die gesellschaftliche Gliederung in drei Stände und trennte nicht zwischen kirchen- und staatspolitischen Kategorien. Die drei Stände waren für ihn der "Hausstand", der "Regierstand" und der "Lehrstand". Der Hausstand war die Keimzelle der beiden "oberen" Stände. Unter Regierstand faßte Francke nicht mehr den Adelsstand früherer Jahrhunderte, sondern die Regierung des absolutistischen Fürsten. Lehrstand meinte Francke im umfassenden Sinne, denn zu seiner Zeit ging der Weg eines Theologen in der Regel über eine Hauslehrer- oder Schulmeisterstelle ins Pastorat. Predigt und Erziehung waren für ihn

nahezu identisch. Weiter ging Francke davon aus, daß das Zusammenleben der Menschen sich in Ordnungen - in Gottes Ordnung - abspielen müsse. Wo die Obrigkeit versagte, versuchte Francke, ihre Aufgabe zu übernehmen (Menck 1969, 19ff.).

Theoretische Grundlagen

Die wesentlichen Grundgedanken von Franckes Pädagogik finden sich in seiner Schrift "Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind" (Francke 1966, 15 - 71) aus dem Jahre 1702. Die tiefste Begründung der Notwendigkeit, die Jugend zu erziehen, liegt für Francke in der "bösen" Natur des Menschen. Das Ziel aller Erziehung ist die Rettung der Seelen vor dem Verderben. Zur "wahren Gottseligkeit" ist nach Francke die Erziehung des Willens und des Verstandes erforderlich. Die Erziehung des Willens steht dabei an erster Stelle und setzt die Brechung des natürlichen Eigenwillens des Kindes voraus (Francke 1966, 19). Francke versteht unter dem Eigenwillen den eigenen und freien Willen des "alten" Menschen, der nur auf seinen eigenen Nutzen gerichtet ist. Der Wille des Menschen soll vielmehr durch Gottes Willen bestimmt werden. Die Erziehung des Verstandes wird dementsprechend im "Kurzen und einfältigen Unterricht" kaum erwähnt.

Dennoch kann man aus Franckes sonstigen Äußerungen über Wissenschaft und aus dem Aufbau der Franckeschen Anstalten nicht den Schluß ziehen, seine Pädagogik sei wissenschaftsfeindlich. Vielmehr förderte er die wissenschaftliche Ausbildung, soweit sie zur Berufsausübung und zur weiteren Entwicklung des "Vaterlandes" beitragen konnte. Eine Grenze bestand für Francke darin, daß Wissenschaft nicht zur eigenen Ehre, sondern nur zum Besten des Nächsten oder zur Ehre Gottes betrieben werden durfte, sonst herrschte nach seiner Ansicht eine "verderbte Vernunft" (Menck 1969, 29ff.).

Die "Anführung zur christlichen Klugheit" war für Francke nicht nur ein Ziel der Gelehrten; er forderte sie für alle Menschen. Klugheit beruht nach seiner Ansicht auf Wissenschaft bzw. Erkenntnis und Erfahrung, wobei beides zusammenkommen muß, und das gelernte Wissen möglichst durch Anwendung sofort geübt werden soll. Christliche Klugheit ergibt sich nach Francke, wenn nicht nur sachgerecht gehandelt wird, wie es die weltliche Klugheit auch tut, sondern der Beweggrund des Handelns die Ehre Gottes ist (Menck 1969, 38ff.).

Die Umsetzung dieser Erziehungsgrundsätze in Franckes Schulen wird aus heutiger Sicht negativ beurteilt. Scheuerl kommt zu der Einschätzung, daß sich daraus "eine strenge Zucht- und Gehorsamspädagogik mit düster asketischen Zügen, voller unablässiger Beaufsichtigung und Gewissenserforschung" (Scheuerl 1985, 77) ergab.

Ziele der Erziehung

Ansatzpunkt für das Handeln Franckes war die von ihm wahrgenommene Not. Deren Ursachen sah er darin, daß die Stände ihre Aufgaben nicht oder nur schlecht erfüllten. Ein Grund war nach Franckes Ansicht die unzureichende Erziehung der Jugend, ein anderer die mangelnde Reaktion auf die sozialen Probleme seiner Zeit. Unwissenheit und Armut waren für ihn zwei Seiten der einen Not, die er beseitigen wollte. Deshalb baute er einerseits eine "Almosenordnung" auf, die von der Errichtung eines Waisenhauses bis zu Freitischen für arme Studenten reichte; andererseits versuchte er mit einer Reform des "Lehrstandes" die Erziehung zu verändern, weil nur durch eine besser erzogene Jugend auf die Dauer eine Verbesserung des "Regierstandes" erreicht werden könne. Als langfristige Wirkung seiner schon errichteten und noch geplanten Anstalten erwartete Francke für die drei Stände, daß

- "1. dem obrigkeitlichen Stande Leute erzogen werden, die nicht nur von Jugend auf einen guten Grund in der Erkenntnis Gottes gelehrt, sondern auch in allerlei nötigen und nützlichen Wissenschaften wohl und gründlich unterrichtet, folglich zum Dienst des gemeinen Wesens recht brauchbar sein.
2. Dem Lehr-Stand taugliche, wohl praeparirte und vorgeübte Arbeiter in Kirchen, auf Universitäten, Gymnasien und Schulen dargereicht werden, ...
3. Dem Hausstande zur guten Besserung die Jugend mit dem größerm Fleiß und Sorgfalt, als leider gewöhnlich geschieht, erzogen werden;" (Francke 1966, 453).

Franckes Bemühungen waren nicht nur als sozialpolitisches Engagement zu verstehen, denn die Erziehung

"der Jugend ist ... der Ausgangspunkt auf dem Wege, 'eine gründliche reale und recht durchdringende Verbeßerung des allgemeinen verderbten Zustandes nicht allein in der Evangelischen Kirchen, sondern auch allenthalben in der Welt' zu erreichen" (Menck 1969, 25).

Franckes Bezugsraum "Welt" darf hier nicht wörtlich genommen werden. Auch wenn seine Vorstellungen, wie bei Comenius, auf die gesamte Menschheit gerichtet waren, ging es Francke bei der "Verbeßerung des allgemeinen verderbten Zustandes" vielmehr um die "Christenheit".

Eine Beurteilung der Bildungsvorstellungen Franckes darf nur vor seinem historischen Hintergrund vorgenommen werden. Er äußerte sich nur soweit kritisch im Hinblick auf herrschende gesellschaftliche Zustände, wie diese seinen Vorstellungen von der christlichen Ordnung widersprachen. Franckes Bildungsvorstellungen zeigen jedoch auch egalitäre Tendenzen und wandten sich damit gegen die gesellschaftlichen Zustände. Dennoch hat er sich vermutlich aus verschiedenen Gründen nicht gegen die Obrigkeit ausgesprochen. Gegen die Forderung einer radikalen Reform dürfte z. B. das Schicksal der Hussiten gesprochen haben, die auf grausame Weise verfolgt wurden und deren Leiden gegen Ende des 17. Jahrhunderts noch gut bekannt gewesen sein wird. Außerdem war zu Franckes Zeit die Zerbrechlichkeit einer gesellschaftlichen Organisation noch viel gegenwärtiger als heute. Der Dreißigjährige Krieg mit

seinen ungeheuren Zerstörungen war eine elementare Erfahrung, deren Auswirkungen zu Franckes Zeit noch zu spüren waren. Wichtig für eine eher reformerische Orientierung anstelle eines revolutionären Ansatzes wird die besondere Situation von Franckes Schulanstalten gewesen sein: Er war auf Anerkennung und Unterstützung durch die Entsendung von Kindern und durch Spenden sowie auf die Akzeptanz durch die Obrigkeit angewiesen. Deutlich wird dies in Franckes Vorstellungen über die zukünftige Wirkung seine Anstalten:

"Je mehr nun von Jahren zu Jahren aller dieser Nutzen sich multipliciren wird, wie solches auch von Anfang bis hieher bei den Anstalten geschehen ist, je mehr leiblicher Nutzen wird auch zugleich davon dem ganzen Lande, folglich auch dem hohen Königl. Interesse zufließen" (Francke 1966, 454).

Menck geht in seiner Beurteilung von Franckes Erziehungszielen einen Schritt weiter: "Überspitzt könnte man das so formulieren, daß der Pietismus die Ideologie des absolutistischen Fürstenstaates und des aufkommenden Kapitalismus sei" (Menck 1969, 100).

Verständnis von Nation

Anders als Comenius verwendet Francke den Begriff Nation im Rahmen seiner Erziehungstheorie. Francke plante sogar eine eigene Erziehungseinrichtung, ein "Seminarium Nationum", in dem Kinder "aus verschiedenen und entlegenen Nationen, welche hergesendet werden möchten, erzogen ..., wie auch die Sprache von unterschiedenen fremden Nationen cultiviret, und endlich Leute für fremde, bisher ungläubige Nationen präpariret werden sollen" (Francke 1966, 451). Der hier angedeutete Sinn der Schulanstalten wird an anderer Stelle deutlicher und weist auf den christlichen Gedankenhintergrund Franckes hin. Er erwartete, daß mit den Anstalten

"Andern Ländern und Königreichen ein Muster und Exempel gegeben werde, wie sie es angreifen sollen, daß dem gemeinen Besten wohl geraten werde;" (Francke 1966, 454) und daß "Auswärtige Nationes durch solche gute Anstalten bewogen werden, die Ihrigen an diesen Ort zu senden und sie hier erziehen zu lassen" (ebd., 453), damit "Der Name Christi barbarischen und heidnischen Nationen verkündigt werde, wie dergleichen schon einige Jahre her von den Königl. Dänischen Missionariis mit gutem Success geschehen, welche Missionarii auch hier studieret haben und bei hiesigen Anstalten zubereitet sind" (ebd., 454).

Die Einschätzung, daß Francke andere Nationen berücksichtigt, um die Christenheit zu stärken, wird durch eine weitere Verwendung des Begriffes Nation unterstützt. Francke äußert sich in der "Vorrede über Fénelon's Traktätlein von der Erziehung der Töchter" (Francke 1966, 10 - 13) u. a. zu der unterschiedlichen Qualität der Erziehung in Frankreich und Deutschland. Er beschreibt, daß "fürnehme Leute" zur Erziehung ihrer Kinder eine "Französische Mademoiselle" suchen, wenn sie für die Kinder etwas Gutes wollen und erkennt an, daß die französische "Nation zu äußerlicher guter Erziehung der Jugend mehr Geschicklichkeit hat, als die Deutschen; und ... daß keine

geschickter seien zu guter Erziehung als sie" (ebd., 11f.). Auch meint er, daß es "ja gewiß mit der Erziehung der Jugend bei uns so elend bestellet (ist), daß es schlimmer nicht sein könnte, daß wir vor anderen Nationen Ursache hätten, auf deren Verbesserung einmal ernstliche Sorge zu richten" (ebd., 10). Andererseits führt Francke an, daß die französische

"Nation eben diejenige sei, welche die deutsche am allermeisten zur Eitelkeit verführet, und pfelet die Eitelkeit insgeheim so sehr anzuhängen, daß alles ihr Thun auf das *plaire au monde* oder man der Welt wohl gefallen solle, gehet" (Francke 1966, 12).

Als Hintergrund dieser Äußerungen liegen Vermutungen über nationale Rivalitäten oder Nationalstolz nahe, womit man aber Franckes christlicher Gedankenwelt nicht gerecht würde. Die Äußerungen haben eine andere Ursache: Der Autor Fénelon war römisch-katholischen Glaubens und wurde später Erzbischof von Cambrai (Francke 1966, 7). Francke hatte die Übersetzung seiner Schrift veranlaßt und mit einer Vorrede versehen. Die Vorrede muß als eine Rechtfertigung und als Verdeutlichung von Franckes theologischem Standpunkt im Gegensatz zu dem Fénelons verstanden werden, so daß die nationalistisch anmutenden Äußerungen ausschließlich theologisch motiviert sind.

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

Von Migration ist in Franckes "Kurzem und einfältigem Unterricht" nicht die Rede. Ethnische Vielfalt findet im Zusammenhang mit dem geplanten "Seminarium Nationum" Berücksichtigung. Ethnische Vielfalt in seiner Umgebung hat Francke dagegen nicht aufgenommen. Deutlich wird dies bei seinen Vorstellungen zum Gebrauch der Sprachen im Unterricht:

"Daß man ihnen (den Kindern, N. W.) die christliche Lehre in deutscher Sprache fürtrage, und sie dieselbe aus deutschen Büchern lernen lasse, denn sonst kriegen sie auch leichthin einen Verdruß am Christentum" (Francke 1966, 43).

Diese Berücksichtigung von Sprache geht hinter die Vorstellungen des Comenius zurück. Hier hat sie nur die Bedeutung, den "Verdruß am Christentum" zu verhindern. Bei Comenius war immerhin eindeutig von der Muttersprache die Rede und nicht einfach von der deutschen Sprache.

Francke wollte für die Besserung der "Christenheit" bilden. Die sich abzeichnende Trennung von Kirche und Staat hat er nicht aufgenommen. Er blieb mit seinen Gesellschaftsvorstellungen den herrschenden Zuständen verhaftet. Ethnische und kulturelle Vielfalt fanden keinen Platz darin; sie waren in der gewünschten christlichen Welt des August Hermann Francke nicht vorhanden. Mit diesen Gedanken stand Francke nicht allein; vielmehr vertrat er eine allgemein akzeptierte Vorstellung, die er darum nicht hinterfragte. Diese Vorstellung kann man, bezogen auf die Christen-

menschheit, als eine Art von "Ethnozentrismus" kennzeichnen. Die so verstandene Christenmenschheit hatte einen universalistischen Anspruch, der andere Gruppen nur als noch nicht zur Christenheit gehörig ansah.

4.2 Erziehung für das Vaterland

Im 18. Jahrhundert gab es zwei bedeutende pädagogische Bewegungen, die auf verschiedene gesellschaftliche Gruppen zielten: die Industrieschule für das "einfache" Volk und die Aufklärung des Bürgertums. Unter Industrie wurde damals eher Fleiß und Regsamkeit als eine Produktionsform des Großbetriebs verstanden. Armut und soziale Not galten zwar als individuelle Probleme, aber es entwickelten sich auch staatliche Interessen an einer Erziehung des gemeinen Volkes, das zu dieser Zeit noch zu vier Fünfteln ländlich-bäuerlich war. Eine weit verbreitete Verarmung führte zu Steuerausfällen und erhöhten Fürsorgezahlungen sowie zu Unterernährung, Alkoholmißbrauch und Verwahrlosung der bäuerlichen Untertanen, so daß sie für die Armee nicht mehr brauchbar waren. Diese Mißstände wurden zum Anlaß für die Industrieschulbewegung, die sich in den Dienst des Staates und der vorgegebenen Ordnung stellte. Die Industrieschulbewegung wollte, im Gegensatz zu vielen anderen Plänen, die gesamte Bevölkerung und nicht nur Teile davon erfassen.

Eberhard von Rochow (1734 - 1805) richtete auf seinen Gütern in der Mark Brandenburg Musterschulen ein, die einen regelrechten politisch-pädagogischen Tourismus auslösten. In den Schulen sollte die ländlich-bäuerliche Bevölkerung erzogen werden. Mit den Inhalten des Lebens- und Berufskreises dieser Menschen wollte Rochow die Ausbildung der Denk- und Urteilskraft erreichen. Das Ergebnis würde, bei einer Verbreitung im ganzen Staat, ein ökonomisch effizienteres Verhalten aller Bewohner sein - wie es schon die Merkantilisten im 17. Jahrhundert voraussagten -, und der Gehorsam durch Einsicht der so Gebildeten sollte besser als nur durch Dummheit begründet sein. Rochow ging noch weiter: Er behauptete, Intelligenz und Urteilskraft würden ein Volk, daß sich in ökonomischem Wohlstand befindet, in politischer Hinsicht viel willfähriger halten als ein ungebildetes Volk. Daran hielt er auch nach der Französischen Revolution fest (Blankertz 1982, 61ff.).

Dieses Modell einer allgemeinen Bildungsreform wurde von staatlicher Seite mit viel Beifall bedacht und schließlich finanziell gefördert. Die ökonomischen Auswirkungen waren, ebenso wie die politische Unterordnung, für die Herrschenden von hohem Interesse, aber die Befürchtungen im Hinblick auf mögliche sozialpolitische Folgen einer allgemeinen Bildung und eine anders orientierte staatliche Ausgabenpolitik verhinderten eine umfassende Reform des Bildungswesens (Blankertz 1982, 61ff.). Rochows Modell ging von der Schulpflicht aus und verfolgte den für seine Zeit geradezu

revolutionären Gedanken, über schulische Bildung eine Veränderung der Verhaltensweisen gegenüber neu auftretenden Problemen zu erreichen. Durch Lernen und Anstrengung des eigenen Verstandes sollte eine Lösung gesucht werden (Tenorth 1988, 87ff.).

Die Industrieschulen für das "einfache" Volk setzten sich in dieser Form nicht durch. Sie verdeutlichen aber verschiedene Gründe dafür, daß jetzt nicht nur kirchliche Vertreter über Veränderungen der Schulbildung nachdachten, und daß die Christenmenschheit nicht mehr als Gemeinschaft im Mittelpunkt stand. Vielmehr kam die *politische* Organisation in dem Maße in den Blick, in dem sie für das "einfache" Volk an Bedeutung gewann. So sind die beiden in diesem Abschnitt untersuchten Pädagogen - Rousseau und Pestalozzi - auch keine Theologen. Pestalozzi steht hier als Vertreter für die Industrieschulbemühungen im weitesten Sinne. Er engagierte sich in erster Linie für das "einfache" Volk. Rousseau wird als Beispiel für die Aufklärungsbewegung herangezogen. Gemeinsam ist beiden, daß sie die Gemeinschaftsvorstellung der Christenmenschheit durch die des Vaterlandes ersetzen.

Da Rousseaus Erziehungsvorstellungen früher an Bedeutung gewannen, werden sie zuerst dargelegt. Seine Pädagogik steht im Zusammenhang mit der Aufklärung, die zum Verständnis des gedanklichen Hintergrundes erläutert wird.

Je nach Region blieben der Katholizismus bzw. der Pietismus auf dem Lande, unter Handwerkern und Gewerbetreibenden, zum Teil bis in den Adel hinein, auch im 18. Jahrhundert populär. Nur bei einer Minderheit, dem sogenannten "lesenden Publikum", verbreitete sich die Aufklärungsbewegung. Schon im 18. Jahrhundert wurde diese Zeit von der Minderheit als Epoche der Aufklärung bezeichnet. Sie ist Teil der Veränderungen der sogenannten Neuzeit. Einige der Aspekte, die oben als charakteristisch für die Neuzeit angeführt wurden, gewannen an Bedeutung. Die verschiedenen Wissenschaftsrichtungen des Jahrhunderts waren sich in den Vorstellungen einig, die man als Kennzeichen der Aufklärung ansehen kann. Gemeinsam wandten sie sich gegen Traditionalismus und Autoritätshörigkeit in Kirche und Wissenschaft. Die Aufklärer gingen von einer Einheit der Vernunft aus. Für alle denkenden Subjekte, für alle Nationen, Epochen und Kulturen sollte es "einen festen Bestand geben, in dessen ... Beharrlichkeit die Vernunft sich selber zur Sprache bringt" (Blankertz 1982, 27). Individualisierung und Befähigung des Subjekts zu eigener Urteilsbildung und eigener Gewissensentscheidung sollten gefördert werden. Die Begriffe Aufklärung und Mündigkeit wurden zu Leitformeln. Sehr bekannt ist die Definition dieser Begriffe durch Immanuel Kant, die er 1784 als Antwort auf die Frage "Was ist Aufklärung?" gegeben hat:

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Ent-

schließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. ... Es ist so bequem, unmündig zu sein" (zitiert nach Blankertz 1982, 22).

Die Formulierung, die zugleich das Programm der Aufklärung beinhaltet, war allerdings zu dieser Zeit inhaltlich nicht neu, vielmehr stand sie fast am Ende der Epoche. 1692 hatte Christian Thomasius sachlich Gleiches veröffentlicht (Blankertz 1982, 21f.).

Die Leitformeln Aufklärung und Mündigkeit sind Begriffe mit pädagogischem Anspruch. Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts kam als weiterer Begriff die "Bildung" des Menschen hinzu. Die Aufklärung ist, im Vergleich zu früheren Entwicklungen, als relativ breite Bewegung anzusehen. Allerdings wird diese Einschätzung durch eine Äußerung des Philosophen Moses Mendelssohn relativiert:

"Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum" (zitiert nach Scheuerl 1985, 78).

Deshalb gehört zur Charakterisierung der Aufklärung die Bewertung dieser Bewegung als Elitephänomen. Interessant und für die weitere Entwicklung wichtig ist die sozialstrukturelle Zusammensetzung der beteiligten Personengruppen. Waren die Zentren des geistigen und kulturellen Lebens bisher der Hof, die Kirche und die Universität, so bildeten sich jetzt neue: der Salon, das Theater und der Lesezirkel. Bezeichnenderweise waren führende Köpfe der Aufklärung weder in der Universität noch in der Kirche beheimatet. Die Aufklärer gaben sogar dem gesamten Universitätswesen kaum noch eine Chance zur Reform (Scheuerl 1985, 79). So verwundert nicht, daß die erste im Sinne der Aufklärung moderne Universität, die 1694 in Halle gegründet wurde, aus einer Ritterakademie hervorging. Die moderne Philosophie mit ihrer Wendung zum Subjekt und neue Wissenschaften, die, wie Astronomie und Physik, das Weltbild veränderten, fanden in den alten Universitätsstrukturen keinen Platz. Deshalb sollten nach den Vorstellungen der Aufklärer Fachschulen für die Ausbildung zu höheren Berufen und Akademien für den Fortschritt in den Wissenschaften sorgen. In Halle wurde deshalb die Philosophische Fakultät, die in den alten Universitäten als "untere" Fakultät nur eine vorbereitende Funktion auf die "oberen" Fakultäten Theologie, Jura und Medizin hatte, zur führenden Fakultät erhoben. Gleichzeitig wurden Forschung und Lehre miteinander verbunden und Freiheit in Forschung und Lehre gewährt. Ein Ergebnis dieser Veränderungen war, daß Christian Thomasius dort die erste Vorlesung in deutscher Sprache hielt (Blankertz 1982, 54f.).

Die neuen Zentren geistigen und kulturellen Lebens führten zu einer Ausweitung der Diskussion literarischer und philosophischer Themen über den bisher beteiligten Kreis von Schriftstellern und Philosophen hinaus. Es wurde nicht mehr ausschließlich in lateinischer Sprache publiziert, und die Schicht bürgerlicher Gebildeter, die als Juristen, Beamte, Pfarrer und Professoren solchen Diskussionen folgten, wurde immer größer. Aus diesem Grund entstand die Vorstellung, daß jeder Interessierte daran

teilhaben sollte. Tatsächlich waren vermutlich über 80 Prozent der Bevölkerung von Literatur, Wissenschaft und den Entwicklungen der politischen Ideen dieser Epoche nur passiv betroffen und hielten sich weiterhin an die alten Autoritäten. Dennoch hatten diese Entwicklungen langfristige Veränderungen zur Folge. So wollte z. B. die Idee der Toleranz die Konfessionsgegensätze, die zwei Jahrhunderte Zerstörung und Leid verursacht hatten, abschwächen. Außerdem wurden Standesunterschiede und Staatsgrenzen in Frage gestellt. Die jeweilige Staats- und Konfessionszugehörigkeit wurde als geographische Zufälligkeit angesehen. Der "Weltbürger" sah als "gebildeter Bürger" noch die Standesunterschiede, konnte sie aber nicht mehr als legitim begreifen (Scheuerl 1985, 79f.).

Die Idee der Toleranz des aufgeklärten Bürgers hatte Einfluß auf seine Bildungsvorstellungen: Er setzte sich nicht mehr für Standesinteressen oder die Interessen eines Staates ein, sondern für die "Menschenbildung" allgemein. Waren vorher objektive Normen in Vorstellungen von Kosmos, Schöpfung, Gott usw. gegeben, an denen die Bildung sich zu orientieren hatte, so wurde Bildung jetzt auf das erlebende Subjekt gerichtet: "Bildung kann nun geradezu definiert werden als geformte und sich formende Subjektivität" (Scheuerl 1985, 80f.). Daraus ergab sich, alle Standpunkte als subjektiv zu betrachten und allen eine legitime Perspektive zuzugestehen. Als Gegengewicht zu dem entstehenden Pluralismus weltanschaulicher Meinungen entwickelte sich eine neue Öffentlichkeit für den Austausch und die Rechtfertigung dieser Ansichten. Die Öffentlichkeit fand ihren Ausdruck in der Gründung von Akademien für Wissenschaften und Künste, in der Herausgabe von Sammelwerken, Enzyklopädien und wissenschaftlichen Periodika usw., eben in der Entwicklung von Organen und Institutionen, die für eine offene Diskussion wichtig sind (ebd., 81). Eine Begleiterscheinung ist die oben erwähnte veränderte Bedeutung der Verkehrssprachen, auch der deutschen Sprache, die in diesem Zusammenhang stärker formalisiert wurden und sich entwickelten. Damit nahm auch die Bedeutung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu.

4.2.1 Theoretiker der Aufklärungspädagogik: Jean Jaques Rousseau

Blankertz (1982, 69) wählt für sein Kapitel "Aufklärung" folgende Überschrift: "Pädagogische Theorie der Aufklärung. Das Paradigma moderner europäischer Pädagogik: Jean-Jacques Rousseau". Das deutet den Stellenwert von Rousseau (1712 - 1778) in diesem Zusammenhang an. Rousseau war nicht nur einer der großen Repräsentanten der Aufklärung, sondern zugleich - wie Kant in Königsberg - ein philosophischer Überwinder der Aufklärung. Rousseau gilt als Begründer des Gefühls der Naturenähe und damit als "Inspirator für die Romantik" (ebd., 70). Schon zu Lebzeiten Rousseaus hatten seine Schriften eine große Wirkung. Er hatte einen maßgeblichen

Einfluß auf die Entwicklung der politischen Philosophie und gilt als intellektueller Wegbereiter der Französischen Revolution. Rousseaus Wirkung auf das pädagogische Denken in Europa, bis hin zur Gegenwart, ist kaum zu überschätzen. Die pädagogisch-philosophischen Theoretiker, zumindest im deutschsprachigen Raum, haben sich fast ausnahmslos mit ihm auseinandergesetzt. Überlegungen Rousseaus sind auch in das pädagogische Alltagsverständnis eingegangen, so z. B. die Anerkennung und Berücksichtigung altersgemäßer Verhaltensweisen beim erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen (Ruhloff 1989, 93ff.).

Lebensweg und Wirken

Rousseau wurde 1712 in Genf geboren. Sein Vater war ein Uhrmachermeister calvinistischen Glaubens; seine Mutter starb kurz nach der Geburt. Als Rousseau 10 Jahre alt war, mußte der Vater aus der Stadt fliehen; Rousseau blieb bei einem Onkel. Mit 12 Jahren begann er zunächst eine Lehre bei einem Gerichtsschreiber, mit 13 eine weitere bei einem Graveurmeister. Rousseau wanderte nach Turin aus als er 16 war und trat zum katholischen Glauben über. Bald ging er nach Frankreich und faßte schließlich in Paris Fuß. 1754 trat er wieder in die calvinistische Kirche von Genf ein. Er arbeitete als Lakai, Priesterseminarschüler, Chorsänger, Landstreicher, Musikant, Musiklehrer und Hauslehrer. Später verdiente er sein Geld als Notenkopierer. Über Nacht berühmt wurde Rousseau in Frankreich und Europa durch seine Antwort auf ein Preisausschreiben der Akademie von Dijon mit der Frage: "Hat der Fortschritt der Wissenschaften und Künste zum Verderb oder zur Veredlung der Menschen beigetragen?" Höhe- und Wendepunkt im Leben Rousseaus war das Jahr 1762. In diesem Jahr veröffentlichte er "Contrat Social" und "Émile". Beide Bücher wurden bald nach ihrem Erscheinen verboten und sogar verbrannt; gegen Rousseau wurde ein Haftbefehl erlassen. Für den Rest seines Lebens wurde er politisch verfolgt bzw. litt später an Verfolgungswahn. Er entging dem Haftbefehl durch Flucht in die Schweiz, doch auch in Genf wurden seine Bücher verbrannt und er mit Haftbefehl gesucht. Er lebte bis 1765 im preußischen Teil der Schweiz. Über Frankreich ging er nach England. Dort lebte er ein Jahr, verließ es aber in einem ersten Anfall von Verfolgungswahn wieder. 1778 ist Rousseau in der Nähe von Paris gestorben. Nach der Französischen Revolution wurde 1794 sein Sarg, als Anerkennung seiner Werke, in das Pariser Pantheon überführt (Rousseau 1762, 9 - 49; Knoop, Schwab 1981, 43ff.; Ruhloff 1989, 95ff.).

Der erste Satz in Rousseaus Roman "Émile" gibt einen entscheidenden Hinweis auf seine Vorstellungen über Erziehung und auf die Bedeutung, die er ihr zuweist:

"Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen" (Rousseau 1762, 107).

Die damalige Brisanz dieses Satzes ist heute nicht ohne weiteres verständlich; zum Zeitpunkt des Erscheinens reichte er allein schon aus, um den Roman zu verbieten.

Der Anfangssatz ist als Abkehr von einer Grundvorstellung der kirchlichen Lehre, von der "Ersünde", zu verstehen. Ist der Mensch ursprünglich gut, weil nicht mit der Erbsünde belastet, bedarf er nicht mehr eines Erlösers. Gerät er ins Verderben, ist er fähig, sich selbst wieder daraus zu befreien. Noch wichtiger, und darauf zielten Rousseaus Gedanken, ist die Möglichkeit, die ursprüngliche Güte gar nicht erst zu verlieren (Ruhloff 1989, 97f.). Bei einer Beurteilung der scharfen Reaktion auf das Buch, die sich auch gegen die Person Rousseaus richtete, ist der zeitgeschichtliche Hintergrund zu berücksichtigen. In Frankreich war soeben der Jesuitenorden aufgehoben worden, und die Regierung stand unter dem Zwang zu zeigen, daß sie nicht antikatolisch eingestellt war. Da dürfte sich Rousseau, der zu dieser Zeit schon berühmt war, als "Prügelknabe" angeboten haben. Zudem sprach die damalige Rechtslage eindeutig für eine Zensurierung des Buches (Rang in Rousseau 1762, 44f.).

Rousseaus Bedeutung für das pädagogische Denken liegt darin, daß er zum ersten Mal nach dem eigenen Ziel der Erziehung fragte und sich nicht damit zufrieden gab, die Erziehung als ein Hilfsmittel zu betrachten, mit dem die Jugend an ein bestimmtes, als gut angesehenes Verhalten angepaßt wird. Bis dahin wurde der Erfolg von Erziehung daran gemessen, ob das gewünschte Verhalten erreicht wurde. Konnte der Erwachsenenwille nicht durchgesetzt werden, galt die Erziehung als gescheitert. Rousseau wollte den Menschen durch Erziehung zu Mündigkeit, Selbständigkeit und zur Fähigkeit der Vertretung dessen, was er selbst ist, führen. Wäre der Erzogene eine Kopie des Erziehers, würde er genauso denken und handeln wie der Erzieher selbst, wäre das Ziel der Erziehung gerade nicht erreicht. Diese offene Zielvorstellung unterscheidet Rousseaus Pädagogik von vielen anderen Entwürfen, die jeweils nur ein neues, aber inhaltlich konkretes Erziehungsziel benannten (Blankertz 1982, 70ff.). Die Aufklärungspädagogik war eine bürgerliche Pädagogik. Sie war Ausdruck der in die gesellschaftliche Führungsrolle strebenden bürgerlichen Lebensform und damit Berufs- und Standeserziehung. Rousseau ging darüber hinaus, indem er die Prinzipien der bürgerlichen Erziehung nicht mehr als zu einem Stand gehörig sah, sondern als allgemeine menschliche Bildung - deshalb wird er häufig als Begründer der Wissenschaft von der Erziehung angesehen (ebd.).

Theoretische Grundlagen

Grundgedanke der Pädagogik Rousseaus ist, *der* Mensch ist gut, *die* Menschen sind schlecht: Im Laufe der Erziehung oder durch andere Einflüsse von außen wird Böses im von Natur aus guten Menschen hervorgerufen. Deshalb richtet Rousseau seine Gedanken darauf, diese Fehlentwicklung zu vermeiden. Nach seinen Vorstellungen kommt es zu Abweichungen von der natürlichen Entwicklung, wenn den Heranwachsenden mehr zugemutet wird, als sie leisten können. Dadurch wird ihnen nahegelegt, anders zu sein oder zu scheinen, als sie aus eigener Kraft tatsächlich sind. Das Ziel der Bemühungen sollte sein, daß die Menschen so sind, wie es ihrer "Natur" entspricht

und eben nicht "gekünstelt" oder, wie Rousseau es nennt, "entartet". Daraus ergibt sich für Rousseau die Notwendigkeit einer indirekt arbeitenden, "negativen Erziehung". Der Mensch muß einen Entwicklungs- und Bildungsgang durchlaufen, bei dem er durch die Erziehung mit altersgemäßen Aufgaben konfrontiert wird. Dabei muß die natürliche Reihenfolge in der Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten gewahrt bleiben. Welche Abfolge bei dem Entwicklungs- und Bildungsvermögen natürlich ist, kann nur hypothetisch untersucht werden, und das führt Rousseau beispielhaft an der Figur des "Émile" durch. Er ist der Ansicht, im Kindesalter entwickeln sich zuerst die Sinne, und im Jugendalter folgen die Erschließung der inneren, geistigen Welt und das auf die Mitmenschen gerichtete Vermögen des Mitgefühls und der Vernunft (Ruhloff 1989, 99, 107f.).

Für eine heutige Rezeption des "Émile" sind einige Einschränkungen zu machen, die in der Regel nicht berücksichtigt werden und *auch* den gedanklichen und realen Hintergrund Rousseaus bestimmen. Ihm heute noch vorzuwerfen, er habe in der Erziehungspraxis versagt, weil er seine fünf Kinder ins "Findelhaus" (Rang in Rousseau 1762, 26ff.) gegeben hat, wäre billige Polemik. Er hat sich auch als zeitweiliges Mitglied der eleganten Pariser Gesellschaft - der von der damaligen Staatsform und Gesellschaftsordnung besonders profitierenden Gruppe - wichtige Gedanken zur Kritik dieser Gesellschaft gemacht. So lautet der Anfangssatz des "Contrat Social": "Der Mensch ist frei geboren und ist überall in Ketten" (Rousseau 1762, 959).

Ist Rousseaus "Émile" überhaupt wörtlich zu nehmen? Vielfach wurde er als Erziehungsroman und sogar als "Erziehungsutopie" (z. B. Blankertz 1982, 70) bezeichnet. Rousseau scheint diese Sicht zu unterstützen: "Man wird weniger eine Abhandlung über die Erziehung zu lesen meinen, als die Träumereien eines Phantasten in Sachen Erziehung" (Rousseau 1762, 103). Andererseits setzt er sich zum Ziel, nicht nur die bestehenden Umstände zu kritisieren, sondern eine bessere Praxis vorzuschlagen, auch wenn seine Vorschläge mit der herrschenden Praxis brechen und er voraussah, daß sie Kritik und Angriffe nach sich ziehen würden (ebd., 102ff.). Glaubt man seinen Kommentaren zur Anwendung der Erziehungsvorschläge in späteren Briefen (Anmerkungen 6, 7 von M. Rang in Rousseau 1762, 957f.), dann geht es ihm darum, daß man der Erziehungsweise nur "ganz oder gar nicht" folgen sollte. Für den Fall, daß man seinen Weg einschlägt, fordert Rousseau, immer den aufgezeigten Prinzipien treu zu bleiben und im Einzelfall Verbesserungen und Veränderungen zu entwickeln. Betrachtet man die Akribie, mit der er einzelne Erziehungsprobleme bis hin zur Frage, wie der Säugling gewickelt werden müßte (ebd., 119ff.) und welche Nahrung die Amme zu sich nehmen solle (ebd., 148ff.), behandelt, so ist darin wenig Utopie zu entdecken und muß der "Émile" als konkrete Anleitung verstanden werden.

Ziele der Erziehung

Meint Rousseau tatsächlich *alle* Menschen, wenn er von "allgemeiner Menschenbildung" spricht? Das folgende Zitat scheint dies zu belegen:

"Wir müssen darum unsere Gedanken verallgemeinern und in unserm Zögling den Menschen schlechthin betrachten" (Rousseau 1762, 117).

Durch den Begriff von Arbeit, den Rousseau verwendet, spricht er sich gegen die Ungleichheit von Geburt, gegen die Herrschaft des Adels und damit gegen die bestehenden Standesunterschiede aus:

"Lebt der Mensch isoliert außerhalb der Gesellschaft, so ist er niemandem verpflichtet und hat das Recht zu leben, wie es ihm gefällt; innerhalb der Gesellschaft aber, wo er notwendigerweise auf Kosten der anderen lebt, schuldet er ihnen durch seine Arbeit den Preis für seinen Unterhalt - da gibt es keine Ausnahme. Die Arbeit ist also eine unerläßliche Verpflichtung für den Menschen, der innerhalb der Gesellschaft lebt. Ob reich oder arm, stark oder schwach - jeder müßiggehende Bürger ist ein Betrüger" (Rousseau 1762, 411).

Fraglich ist, ob in den Vorschlägen zur Gestaltung der Erziehungspraxis die Standesunterschiede tatsächlich außer acht gelassen werden. Erste Zweifel kommen auf, zieht man die Begründung Rousseaus für die Auswahl seines Zöglings heran:

"Wenn ich zu wählen hätte, nähme ich mir einen Durchschnittsgeist, so wie ich mir meinen Schüler vorstelle. Nur Durchschnittsmenschen bedürfen der Erziehung, und nur ihre Erziehung kann als Beispiel für ihresgleichen dienen" (Rousseau 1762, 136f.).

"Der Arme braucht keine Erziehung. Sie ergibt sich zwangsläufig aus seinem Stand, und eine andere käme gar nicht in Frage. ... Im übrigen muß die natürliche Erziehung den Menschen für alle menschlichen Verhältnisse tauglich machen, und so ist es weniger vernünftig, einen Armen zum Reichen zu erziehen als umgekehrt. ... Wählen wir also einen Reichen, dann können wir wenigstens sicher sein, einen Menschen mehr gebildet zu haben, denn ein Armer kann durch sich selbst zum Menschen werden.

Aus diesem Grunde habe ich auch nichts dagegen, daß Emile ein Mensch von Stand sei. Es wäre dann immerhin ein Opfer dem Vorurteil entrissen" (ebd., 138).

Zu Rousseaus Zeit wäre ein "Durchschnittsmensch" gerade nicht "von Stand" gewesen. Der weitaus überwiegende Teil der Bevölkerung lebte auf dem Lande und war arm. Rousseau befaßte sich nicht ernsthaft mit der Erziehung des "Volkes", weil er dieses Volk

"trotz seiner Herkunft und seiner gegenteiligen Versicherungen sehr wenig kannte und uns daher meist mit einem klischeehaften Idealbild ländlicher Einfachheit abspeist, ... dagegen die spezifische Gefährdung der 'Reichen' und der 'jeunesse dorée' aus intimer Kenntnis und innerster Anteilnahme erfaßt hat" (Rang in Rousseau 1762, 54).

Mit Abstand betrachtet ist der für "Émile" vorgeschlagene Erziehungsgang nichts anderes als eine extreme Form der Hauslehrerpädagogik, die zur Zeit Rousseaus in den gehobenen Ständen nicht nur in Frankreich üblich war, und wie er sie selbst zeitweise ausgeübt hat. Unter anderem ergibt sich durch den vorgesehenen Zeitraum der Erziehung - sie sollte weit über zwanzig Jahre dauern -, daß eine Professionalisierung, die heute als ein wesentliches Merkmal der außerfamiliären Erziehung angesehen wird, nicht möglich wäre:

"Manche halten es für wünschenswert, daß der Erzieher schon einmal erzogen hätte. Das ist zuviel verlangt. Ein einzelner Mensch kann das nur einmal" (Rousseau 1762, 135).

Rousseau will in seinem Zögling "den Menschen schlechthin" (Rousseau 1762, 117) sehen. Dementsprechend fordert er, für das "Menschsein" zu bilden:

"In der natürlichen Ordnung, wo die Menschen alle gleich sind, ist das Menschsein ihr gemeinsamer Beruf" (Rousseau 1762, 116).

Dieser Forderung wird Rousseau nicht gerecht. Tatsächlich setzt er sich nur mit der Erziehung des gehobenen Standes auseinander. Außerdem ist für Rousseau nur der Mann "Mensch" (Anmerkung 14 von M. Rang in Rousseau 1762, 958). Über die Erziehung von Frauen hat Rousseau ein eigenes Kapitel mit der Überschrift "Sophie oder die Frau" (ebd., 719) verfaßt. Bei der Forderung nach Gleichheit aller Menschen in der "natürlichen Ordnung" schließt Rousseau Frauen nicht mit ein:

"Aus diesem festgesetzten Prinzip folgt, daß die Frau eigens dazu geschaffen ist, dem Mann zu gefallen" (Rousseau 1762, 721).

"Ist es einmal bewiesen, daß Mann und Frau nicht gleichartig sind noch sein dürfen, weder von Charakter noch von Anlage, so folgt daraus, daß sie nicht die gleiche Erziehung genießen dürfen" (ebd., 730).

Heute wird Koedukation wieder in Frage gestellt. Könnte Rousseaus Forderung nach ungleicher Erziehung der Geschlechter also positiv zu bewerten sein? Die folgenden Zitate verdeutlichen, daß ein ganz anderer Gesichtspunkt für ihn wichtig war:

"Ich würde es nicht absolut verwerfen, wenn eine Frau einzig auf die Beschäftigungen ihres Geschlechts beschränkt und in allem übrigen in tiefer Unwissenheit gehalten würde" (Rousseau 1762, 768).

"Die Erforschung der abstrakten und spekulativen Wahrheiten, der Prinzipien, der Axiome in der Wissenschaft, ... gehört nicht zu den Aufgaben der Frauen, ihre Studien müssen sich alle auf die Praxis beziehen; ... Auch besitzen Frauen zu wenig Geistesschärfe und Ausdauer, um es in den exakten Wissenschaften zu etwas zu bringen" (ebd., 775f.).

Diese Positionen Rousseaus sind nicht allein auf einen ausgeprägten männlichen Chauvinismus zurückzuführen. Rousseau hat die zu seiner Zeit traditionellen Forderungen der Mädchenerziehung übernommen und ist schon damals für seine konservative Position angegriffen worden. Er stand damit in scharfem Gegensatz zu der mit der Aufklärung beginnenden Frauenemanzipation. M. Rang führt die Position Rous-

seaus auf dessen anthropologisches System zurück. Für Rousseau war die Ehe eine "geradlinige Entwicklung aus den biologischen Vorgegebenheiten" (Anmerkung 2 von M. Rang in Rousseau 1762, 1019ff., hier: 1021).

Die Bedeutung der Ehe ist für Rousseau allerdings nicht auf die biologische Bestimmung beschränkt. An anderer Stelle macht er sich Gedanken über die Qualität einer Regierung. Ein Kriterium für eine gute Regierung ist nach seiner Ansicht der Anstieg der Bevölkerungszahl im regierten Land. Dabei muß "diese Bevölkerungszunahme eine natürliche Auswirkung der Regierung und der Sitten sein; ... Die richtige Regierung muß die Bürger dazu veranlassen, sich zu verheiraten" (Rousseau 1762, 931f.). Der Zusammenhang dieser Äußerung mit einer möglichen biologischen Bestimmung ist allerdings von Rousseau so nicht hergestellt worden. Dieses unverbundene Nebeneinander von individueller und gesellschaftlicher Sichtweise wird weiter unten noch einmal aufgegriffen.

Die Frage, ob Rousseau alle Menschen meint und alle als gleich ansieht, wenn er von "allgemeiner Menschenbildung" spricht, stellt sich noch einmal in einem anderen Zusammenhang. Rousseau geht davon aus, daß seine Vorschläge unabhängig von einem bestimmten Land oder Staat sind:

"Mir genügt es, daß man überall da, wo Menschen geboren werden, aus ihnen macht, was ich vorzuschlagen habe, und daß, wenn dies geschehen ist, das Beste für sie selbst und andere daraus geworden ist" (Rousseau 1762, 104f.).

Bei der weiteren Lektüre zeigt sich, daß Rousseau keineswegs alle Menschen im Blick hatte, sondern von einer, vorsichtig formuliert, ausgeprägt ethnozentrischen Sichtweise ausging:

"Weiterhin scheint es, daß die Beschaffenheit des Gehirns unter den verschiedenen Extremtemperaturen weniger vollkommen ist. Weder die Neger noch die Lappländer sind ihrem Geiste nach Europäer. Wenn ich also wünsche, daß mein Zögling ein Bewohner dieser Erde sei, so würde ich ihn mir aus einer gemäßigten Zone holen, am liebsten aus Frankreich" (Rousseau 1762, 137).

Diese ethnozentrische Sichtweise wird auch bei der Frage des Spracherwerbs deutlich:

"Emile wird ein ebenso reines Französisch sprechen wie ich es vermag" (Rousseau 1762, 177).

Zwar geht es Rousseau in diesem Abschnitt um die Frage, wie er eine deutliche und korrekte Aussprache mit einem "schönen Klang" erreichen kann, ohne daß z. B. der dörfliche Dialekt übernommen wird. Daß er aber ohne Zweifel davon ausgeht, er und die Bewohner der ländlichen Umgebung, in der "Émile" erzogen werden soll, sprechen Französisch, zeigen seine Einschränkungen im Hinblick auf die konkrete Situation im Lande. Tatsächlich hätte im Frankreich dieser Zeit, wie im 3. Kapitel erläu-

tert, die Mehrheit der Franzosen die französische Sprache des Rousseau gar nicht verstanden (Kremnitz 1991, 63f.).

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

Hat dieser Autor, der in mehreren Ländern gelebt hat und sich mit verschiedenen Wissenschaften beschäftigte, Migration und ethnische Vielfalt wahrgenommen? Rousseau kannte auf jeden Fall die Phänomene, die wir heute als soziale und räumliche Mobilität bezeichnen:

"Ein Mensch wird nicht wie ein Baum in irgendeinem Land gepflanzt, um immer dort zu bleiben" (Rousseau 1762, 137).

"Um den Geist und die Sitten einer Nation zu studieren, muß man in die abgelegenen Provinzen gehen, ... deren Einwohner seßhafter sind und weniger ihren Besitz und Beruf wechseln" (ebd., 931).

In den Begründungen seiner pädagogischen Vorstellungen und in der Ablehnung der bestehenden Erziehungspraxis taucht diese Beobachtung ebenfalls auf:

"Wenn die Menschen im Boden eines Landes angewachsen geboren würden, wenn es das ganze Jahr über nur eine Jahreszeit gäbe, wenn jeder so an sein Schicksal gebunden wäre, daß er sich nie davon freimachen könnte, so wäre die bestehende Praxis in gewisser Hinsicht gut. Das Kind, in seinen Zustand hineingeboren, aus dem es nie herauskönnte, könnte niemals der Unbill eines anderen ausgesetzt sein. Kann man sich jedoch, in Anbetracht der Wandelbarkeit der Umstände, in Anbetracht dieses unruhigen und in fortwährenden Umwälzungen begriffenen Jahrhunderts eine unsinnigere Methode vorstellen als die, ein Kind in der Weise aufzuziehen, als brauche es nie sein Zimmer zu verlassen, als bleibe es für immer im Kreis der vertrauten Menschen?" (Rousseau 1762, 117)

Rousseaus Schlußfolgerung aus diesen Einschätzungen ist vor dem Gedankenhintergrund von Migration und ethnischer Vielfalt zunächst überraschend:

"Man denkt immer daran, sein Kind zu behüten. Das genügt nicht - man muß es lehren, sich als Mensch selbst zu schützen, die Schicksalsschläge zu ertragen, dem Überfluß wie dem Elend gegenüber Haltung zu bewahren. ... Es geht weniger darum, es am Sterben zu hindern als darum, es am Leben zu halten. Leben heißt nicht atmen, sondern handeln; es heißt, unsre Organe zu gebrauchen, unsre Sinne, unsre Fähigkeiten, alles was in uns ist und uns das Bewußtsein unsrer Existenz gibt" (Rousseau 1762, 117f.).

Rousseau will den "Zögling" handlungsfähig machen. Sein Erziehungsziel der Mündigkeit, der Selbständigkeit und der Vertretung dessen, was er selbst ist, soll dadurch erreicht werden, daß der "Zögling" lernt, Schicksalsschläge und Schmerzen zu ertragen:

"Unser eigentliches Studium gilt der Stellung der Menschen im Leben. Wer von uns das Gute sowie das Schlimme dieses Lebens am besten zu ertragen vermag, ist nach meinem Ermessen der am besten Erzogene" (Rousseau 1762, 116).

Ethnische Vielfalt ist in dieser Vorstellung nicht berücksichtigt. Vielmehr zeichnet Rousseau das Zielbild eines Individuums, das sich in einer feindlichen Umwelt zu-rechtfindet. Es wird kein gesellschaftspolitisches Engagement gefördert, um die als falsch erkannten Umstände zu verändern, wichtig sind private, häusliche Belange. Um diese Sichtweise zu verstehen, muß man sich noch einmal vor Augen führen, was Rousseau als Ziel seiner Erziehungsbemühungen angibt:

"Gezwungen, gegen die Natur oder die gesellschaftlichen Institutionen zu kämp-fen, muß man sich für den Menschen oder den Staatsbürger entscheiden, denn beide in einer Person kann man nicht schaffen" (Rousseau 1762, 111).

"Aus diesen notwendigerweise gegensätzlichen Dingen entstehen zwei Bildungs-formen: eine öffentliche, allgemeine und eine private, häusliche. ... Eine öffentli-che Erziehung existiert nicht mehr und kann auch nicht mehr existieren. ... Bleibt endlich die häusliche oder natürliche Erziehung" (ebd., 114f.).

Bei einer solch individualistischen, fast außergesellschaftlichen Sichtweise, wie sie Rousseau ausdrücklich fordert - schließlich geht es ihm um die "Natur" des Menschen im Gegensatz zum gesellschaftlichen Menschen - wundert nicht, daß Einflüsse wie die ethnische Zusammensetzung der Gesellschaft nicht berücksichtigt werden. Vielfach ist aus dieser einseitigen Sichtweise der Schluß gezogen worden, Rousseau habe

"zwei ganz verschiedene Konzeptionen von Erziehung skizziert, die öffentliche Erziehung zum Citoyen (Bürger im emphatisch-republikanischen Sinne), der sich nur als Teil des Gemeinwesens verwirklicht und mit diesem zusammen eine Ein-heit bildet, dann aber auch die häuslich-private Erziehung zum *homme naturel*, der seine Mitte in sich selbst hat und, bei allem Respekt vor mitmenschlichen Verpflichtungen, ein distanzierteres Verhältnis zum Staat bewahrt, ihn jedenfalls zur eigenen Identitätsbestimmung überhaupt nicht benötigt" (Blankertz 1982, 70).

Wenn der "Émile" die häuslich-private Seite in der Erziehung betont, stellt sich die Frage, ob dieses Werk wirklich so apolitisch ist, wie es auf den ersten Blick erscheint. Schepp ist z. B. der Ansicht, daß es sich beim "Émile" um den Versuch handelt, das letzte Ziel des "Contrat Social" auf pädagogischem Wege zu erreichen (Schepp 1978, 48). Die Frage schließt sich an, ob Gedanken über ethnische Vielfalt in Rousseaus politische Vorstellungen Eingang gefunden haben.

In "Deutschland" haben die pädagogischen Ideen Rousseaus mehr Berücksichtigung gefunden als seine politischen und gesellschaftskritischen Vorstellungen. Auch wenn Rousseau seine pädagogische Hauptschrift als sein wichtigstes Werk einstufte (Ruh-loff 1989, 94), darf man "Émile" nicht als rein pädagogische Schrift ansehen. Blankertz warnt andererseits, Rousseaus Erziehungsvorstellungen allein "auf ihre Funktion im gesellschaftlichen Interessenkampf zu reduzieren" (1982, 76). Die Ergebnisse einer Durchsicht des "Émile" unter dem Gesichtspunkt gesellschaftskritischer Intentionen müssen zum Verständnis und vor allem für die Frage der Berücksichtigung ethnischer Vielfalt herangezogen werden.

Wichtig ist zunächst die Begründung der "natürlichen" Erziehung sowie das Ziel der Erziehung im Hinblick auf die Gesellschaft.

Rousseaus gesellschaftskritische Vorstellungen haben ihn veranlaßt, eine Abkehr von der herrschenden Erziehung zu fordern, da eine Erziehung für die gegebene Gesellschaft deren Fehler und negative Auswirkungen nur unterstützen würde. Er gibt zahlreiche Beispiele für seine Ansichten über den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft. Oben wurde eines seiner Kriterien der Qualität einer guten Regierung erwähnt: die Entwicklung der Bevölkerungszahl des Landes. Ein anderes Kriterium ist nach seiner Ansicht die Bevölkerungsverteilung. Rousseau ging davon aus, daß die großen Städte das Land schwächten und nur viel Geld kosteten und letztlich die Landbevölkerung diejenige sei, die die Nation bilde. Er lehnt die Städte ab, weil die Menschen dort durch die Kultur "verdorben" würden, "entarteteten" und sich "verderbliche Laster" angewöhnten (Rousseau 1762, 932ff.).

Dagegen kann nach Rousseau nur eine Erziehung wirksam werden, die "natürlich" und frei von den "Lastern" der Gesellschaft ist und die äußeren Einflüsse der Gesellschaft auf den "Zögling" zurückhält. Dennoch wäre es falsch zu glauben, die Erziehung hätte keine Verbindung zur Gesellschaft und würde nur eine private Idylle anstreben:

"Aber was könnte ein Mensch, der einzig für sich selbst erzogen worden wäre, seiner Umwelt bedeuten? Wäre es möglich, die beiden Erziehungsziele, die uns vorschweben, in einem einzigen zu vereinigen, dann würde man die menschlichen Widersprüche tilgen und ein großes Hindernis zu seiner Glückseligkeit beiseite räumen. Um das beurteilen zu können, müßte man ihn als fertigen Menschen sehen, ... - mit einem Wort, man müßte den natürlichen Menschen kennen" (Rousseau 1762, 115).

"In der natürlichen Ordnung, wo die Menschen alle gleich sind, ist das Menschsein ihr gemeinsamer Beruf. Und wer immer zum Menschsein erzogen wurde, kann nicht fehlgehen in der Erfüllung aller Aufgaben, die es verlangt" (ebd., 116).

Für das Ziel der "Glückseligkeit" des Menschen soll der Mensch zum "Menschsein" erzogen werden. Ob er zugleich Individuum und Staatsbürger sein kann, ist nach Rousseau erst zu beantworten, wenn die Menschen ohne die "verderblichen" Einflüsse aufwachsen und erzogen werden.

Auffällig ist der Unterschied zwischen der hier vertretenen Position zur politischen Bildung und der Position, die Rousseau in anderen Schriften vertritt. Dort setzt er sich u. a. dafür ein, daß die Kinder von früh an ausschließlich vom Staat erzogen werden und bindet diese staatliche Erziehung zugleich in eine umfassendere, auch die Erwachsenen einschließende Volkserziehung ein. Rousseau spricht sich für eine Nationalerziehung mit dem Ziel der Bildung des Staatsbürgers aus. Dabei interessiert ihn Erziehung nur, soweit sie zur Erhaltung oder zum "Verderb" der politischen Gemeinschaft beiträgt (Rang 1965, 72f.). Maßgeblich ist die Vorstellung, daß die Menschen im gesellschaftlichen Leben einen unerbittlichen Konkurrenzkampf gegeneinander

führen, der im Chaos endet. Die Rettung kann nur der "Staat" bringen, denn erst in der Organisationsform des Staates werden die Menschen zu Menschen, weil er ein humanes Zusammenleben ermöglicht. So wird der Staat zum Begründer der menschlichen Kultur. Da Rousseau die Idee der Menschheit als gemeinschaftsbildende Kraft noch nicht für tragfähig genug hielt, war er der Meinung, die kleineren nationalen Gemeinschaften sollten die nötigen moralischen Impulse auslösen. Deshalb war Gemeinschaftserziehung für Rousseau Nationalerziehung (ebd., 142ff.).

Diese Gemeinschaftserziehung sollte nach Rousseau möglichst früh beginnen, damit das "gemeinsame Ich" vor der Entwicklung des "menschlichen Ich" mit seinen "kleinen, privaten Leidenschaften" vorhanden wäre:

"Ein Kind soll, wenn es die Augen öffnet, sein *Vaterland* sehen und soll bis zu seinem Tode nichts anderes sehen als es. Jeder wahre Republikaner hat mit der Muttermilch die Liebe zu seinem *Vaterlande*, d. h. zu den Gesetzen und zur Freiheit, eingesaugt. Diese Liebe macht sein ganzes Sein aus, er sieht nur das *Vaterland*, er lebt nur für es" (zitiert nach Rang 1965, 162, Hervorhebung N. W.).

Die Umwandlung einer natürlichen "Selbstliebe" in die selbstlose "Tugendliebe", die erforderlich ist, damit sie nicht zur egoistischen "Eigenliebe" entartet, ist als Aufgabe im "Émile" beschrieben. Daneben findet sich bei Rousseau ein weiteres Argument für einen möglichst frühen Beginn der staatlichen Erziehung: die nationale Eigenart. Die Individualität einer Nation wird von den nationalen Sitten bestimmt, an denen sich die Vaterlands- und Heimatliebe der Bürger orientiert. Damit hat Rousseau die Bedeutung des Nationalgefühls erkannt und den Nationalgedanken des 19. Jahrhunderts vorweggenommen (Rang 1965, 163). Wichtig ist an der Vorstellung der Individualität von Nationen, daß die "nationalen" Sitten für alle beteiligten Personen als gleich gedacht werden müssen, sonst kann auf diesem Wege kein einheitliches Nationalgefühl entstehen. Dies ist von großer Bedeutung für Gruppen, deren Sitten von den "nationalen" Sitten abweichen.

Rang ist der Ansicht, daß Rousseaus Individualpädagogik und Nationalpädagogik sich gegenseitig ausschließen, aber nicht widersprechen (Rang 1965, 167). Als Extreme stehen sich dabei der "Émile" und der "Contrat Social" scheinbar unvermittelt gegenüber. Auf der einen Seite wird die "natürliche" Erziehung mit dem Ziel des individualistischen Menschenbildes gesucht und auf der anderen Seite der Gegensatz von Eigennutz und politischem Gemeinwillen mit dem Ziel eines politisch-egalitären Menschenbildes hinterfragt. Die darin enthaltene Spannung zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Gleichheit hat Rousseau nicht thematisiert. Sie wurde erst nach der Französischen Revolution deutlicher und dann auch in Frage gestellt (Scheuerl 1985, 84).

In welcher Form berücksichtigte Rousseau in seinen gesellschaftspolitischen Gedanken ethnische Vielfalt, und welches Ziel verfolgte er für diese Vielfalt? Das Phänomen der Gruppenbildung hat Rousseau gesehen:

"Jede gesellschaftliche Gruppe, ist sie eng begrenzt und einig mit sich selbst, entfremdet sich dem Ganzen. Der Patriot ist hart gegen den Fremden - er ist nur ein Mensch, er ist nichts in seinen Augen" (Rousseau 1762, 111f.).

Gleichzeitig wollte Rousseau diese Gruppenbildung, wie oben gezeigt, fördern und stellte die politische Gemeinschaft, das Vaterland, an die erste Stelle:

"Wenn der Fürst oder der Staat dich zum Dienst am Vaterland ruft, lasse alles, um das ehrenvolle Amt des Bürgers auf dem Posten zu erfüllen, den man dir zuweist" (Rousseau 1762, 943f.).

Unklar ist, was mit Personen oder Gruppen geschieht, die sich abweichend verhalten. Nach den dargelegten Vorstellungen stellt Rousseau die persönliche Freiheit und Unabhängigkeit des einzelnen als hohen Wert neben die Gültigkeit der Gesetze als Ausdruck des Gemeinwillens. Der prinzipiell in der Idee der Aufklärung angelegte Gedanke der Pluralität von Meinungen ist theoretisch in diesen Vorstellungen aufgehoben. Es lassen sich aber keine Anhaltspunkte für die Wahrnehmung ethnischer Vielfalt in dieser Schrift Rousseaus finden. Weder bei den Überlegungen zum Spracherwerb noch bei der späteren Reise durch europäische Länder im Rahmen des Bildungsganges von "Émile" finden sich Anhaltspunkte in diese Richtung. Bedenkt man, daß Rousseau das Phänomen der Gruppenbildung sah, und daß er die Nationalerziehung so hoch einschätzte, die ja nichts anderes als Gruppenbildung zum Ziel und zur Folge hatte, muß man davon ausgehen, daß Rousseau das Vaterland als Ziel der Erziehung über die abweichenden "Eigenarten" ethnischer Minderheiten stellte und sich für eine ethnische Homogenisierung aussprach.

Die bisher vorgestellten Pädagogen gehen davon aus, daß Menschen in gemeinschaftlich organisierten Ordnungen leben und leben sollten. Mit der Abwendung von den Ordnungsvorstellungen religiöser Organisationen und der "Entdeckung" des menschlichen Subjektes entstehen zwei neue Probleme. Erstens müssen neue Ordnungsvorstellungen gefunden und zweitens die Dialektik von Individualität und Einbindung in die Gesellschaft bearbeitet werden. Die neue Ordnungsvorstellung sieht Rousseau in dem gewandelten Staatsverständnis, das er im "Contrat Social" formulierte. Das Problem der Dialektik hat er nicht wahrgenommen. Folgen der neuen Nationalstaatsvorstellung für die dadurch entstehenden ethnischen Minderheiten und andere Gruppen hat er nicht aufgezeigt und nicht mitgedacht.

Für die Rezeption der Rousseauschen Pädagogik in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts in "Deutschland" ist die sogenannte philanthropische Pädagogik wichtig. Eine Übersetzung des "Émile" erschien mit umfangreichen Kommentaren in drei Bänden des insgesamt 16 Bände umfassenden Sammelwerkes "Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher". Es wurde von einem der Hauptvertreter des Philantropismus, Johann Heinrich

Campe (1746 - 1818), zwischen 1785 und 1792 herausgegeben. Das Verständnis der Rousseauschen Ideen blieb dort aber oberflächlich, insbesondere das gesellschaftskritische Element wurde nicht übernommen (Blankertz 1982, 80f.).

Die Bezeichnung "Philantropen" ist Ausdruck eines Selbstverständnisses als "Menschenfreunde", das teilweise auch Programm wurde. Das Verhältnis der Philantropen zum Staat war von der Vorstellung geprägt, der merkantilistische Staat sei Sachwalter der Volkswohlfahrt. Deshalb wollten sie zur Gemeinnützigkeit innerhalb des vorgegebenen Sozialverbandes erziehen. Bildung sollte auf das praktische Leben zielen. Mit der Betonung von Brauchbarkeit und Realismus in der Erziehung sind die Philantropen in einiger Hinsicht mit den Pietisten vergleichbar. Die Anerkennung eines Eigenrechtes des Kindes und die Annahme der ursprünglichen Güte des Menschen hatten allerdings Auswirkungen auf die Schulpädagogik, die den Vorstellungen der Pietisten widersprachen: Fröhlichkeit, Spiele, Bewegung in frischer Luft usw. sollten die Phase des Lernens vergnüglich gestalten. Die philanthropischen Schriften unterschieden sich dennoch nur sehr wenig von denen der Pietisten. Wenn man die Worte Glückseligkeit und Gottseligkeit vertauscht, sind ganze Passagen zum Verwechseln ähnlich. Wo die Pietisten Gnade, Buße und Demut erreichen wollten, ging es den Philantropen um die "Perfektibilität" des Menschen. Dahinter steckten ein grenzenloses Vertrauen in die Vernunft und ein unkritischer Glaube an den Fortschritt der Zivilisation (Scheuerl 1985, 84f.). Hatte die Nützlichkeit bei Rousseau noch die Aufgabe der Motivationssicherung, so diente sie hier zur Rechtfertigung des merkantilistischen Staates. Die deutschen Philantropen akzeptierten den Vorrang des gesellschaftlichen Anspruches vor dem des einzelnen Menschen. Sie stellten sich als Aufgabe, der einzelne Mensch habe "... an dem ihm angewiesenen Ort zu funktionieren" (Blankertz 1982, 82).

1774 gründete Johann Bernhard Basedow (1724 - 1790) die erste Musterschulanstalt in Dessau. Bis zum Ende des Jahrhunderts gab es über 60 solcher "Schulen der Menschenliebe". Neben der Umsetzung Rousseauscher Erziehungsvorstellungen durch Abschaffung von Perücken und Kavalierstrachten für die Schüler und durch die Einführung von Leibeserziehung, Wanderungen und handwerklichen Tätigkeiten veränderten sich vor allem die Unterrichtsweise und die Unterrichtsinhalte. Neben Latein traten im wesentlichen moderne Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die "Philantropine" wollten eine Alternative zu den alten Lateinschulen sein. Für das einfache Volk waren Industrie- und Bauernschulen, für eine mittlere, bürgerliche Schicht Real- und Fachschulen und für den Adel die Ritterakademien vorgesehen, so daß sich die "Schulen der Menschenliebe" als Vorbereitung auf ein Universitätsstudium nur an eine kleine, elitäre Minderheit wandten (Blankertz 1982, 80f.). Nach Basedow sollte das Philantropin "die erste große Normalschule für die Menschheit" (zitiert nach Scheuerl 1985, 88) sein. Tatsächlich zielte das Erziehungsprogramm mit dem Leitbild des rechtschaffenen, biedereren, braven Mannes und seiner tüchtigen, bescheidenen

und züchtigen Hausfrau darauf, den Standesaufbau der Gesellschaft zu erhalten, dem Bürger einen Aufstieg zu ermöglichen und sich dort zu etablieren.

Vor dem Hintergrund der herrschenden wirtschaftlichen Zustände, die auch für das Verständnis Pestalozzis wichtig sind, wird die Ausrichtung der "Philantropine" auf die gegebene Ordnung noch deutlicher. Die wirtschaftlichen Zustände in den meisten europäischen Ländern, die durch Bevölkerungswachstum, Massenarmut, Hungersnot und schwerfällige Organisationsformen gekennzeichnet waren, wurden schon in den Jahrzehnten vor der Französischen Revolution als "Pauperismus" bezeichnet und führten zusammen mit der zunehmenden Verweltlichung und der wachsenden Auflösung überkommener Ordnungen dazu, daß die menschliche Vernunft, der mitdenkende Untertan zur Lösung der Probleme gefordert wurde. Bildungsbereitschaft, Rationalität und Einsicht beinhalteten gleichzeitig die "Gefahr der Überbildung", da sich auch vor der Französischen Revolution schon egalitäre Ideen verbreiteten. Die verbesserte Schulbildung konnte also in eine Kritik der bestehenden Ordnung, ein Infragestellen der eigenen Lage und ein Wecken "falscher" Begehrlichkeiten umschlagen (Scheuerl 1985, 86ff.). Die philanthropische Pädagogik war an der Aufrechterhaltung der bestehenden Zustände interessiert und somit staatstragend. Einige der Schulen haben noch längere Zeit bestanden - als Modell für eine Reform des gesamten Schulwesens waren sie aber von ihrem Selbstverständnis her nicht geeignet und konnten sich so auch nicht durchsetzen.

4.2.2 Erziehung zur Armut: Johann Heinrich Pestalozzi

Zwei Anstöße aus dem 18. Jahrhundert sind für das Erziehungsverständnis bis heute wirksam geblieben: eine öffentliche Erziehungsdiskussion, die ihren Ausdruck in einer wachsenden "pädagogischen" Literatur findet und ein politisches Bewußtsein für Erziehungsfragen, das Erziehung zu einer "öffentlichen Angelegenheit" werden läßt. Wichtige Grundlagen des aufklärerischen Denkens entstanden im französisch- und englischsprachigen Raum; im deutschsprachigen Gebiet begann ein weiterführendes Nachdenken über Erziehung und Bildung mit einigen Jahrzehnten Verspätung. Zwischen 1780 und 1830 entstand eine Fülle von pädagogischen und philosophischen Ideen. Deren Entstehungszeitraum bezeichnete Wilhelm Dilthey später als die "Deutsche Bewegung". In der Zeit der "Deutschen Bewegung" gab es eine Vielzahl von Personen, unter ihnen Kant, Pestalozzi, Goethe, Schiller, Humboldt, Schleiermacher, Fichte, Hegel, Herbart und Fröbel, die eine Basis für eine bewußtere und humanere Erziehung sowie das wissenschaftliche Verständnis ihrer Grundprobleme geschaffen haben (Scheuerl 1985, 95).

Der Beginn der "Deutschen Bewegung" wird u. a. durch das Erscheinen des Dorfromans "Lienhard und Gertrud" von Johann Heinrich Pestalozzi (1781) bestimmt. Die

Einschätzung der Werke Pestalozzis hat sich in den letzten zwei Jahrhunderten mehrfach stark gewandelt. In den Jahren 1804 bis etwa 1810 war seine Erziehungsanstalt mit eingeschlossenem Lehrerseminar berühmt und viel bewundert. In dieser Zeit wurde sie z. B. von Fröbel und Herbart besucht; Humboldt schickte als Sektionschef für Kultus und Unterricht im Preußischen Innenministerium zwölf junge Lehrer, die dort für drei Jahre in der "Methode" ausgebildet werden sollten. Mit Fichte war Pestalozzi 1793 zusammengetroffen. Dieser hatte ihn mit der Kantschen Philosophie vertraut gemacht und sich seinerseits in seinen "Reden an die deutsche Nation" auf Pestalozzis "Methode" als den Weg zur Nationalerziehung bezogen (Flitner in Pestalozzi 1954, 248). Im 19. Jahrhundert bestimmten Pestalozzis Gedanken weitgehend die deutsche Volksschule und am Anfang des 20. Jahrhunderts die Sozialpädagogik (Blankertz 1982, 105).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde er zwar noch als der einflußreichste Pädagoge der neueren Zeit angesehen, damit war aber im wesentlichen nur seine "Methode" gemeint, und das, obwohl niemand so recht sagen konnte, worin eigentlich das Wesen dieser "Methode" bestand. Um die Jahrhundertwende nahm die reformpädagogische Bewegung Pestalozzi für sich in Anspruch und sah in ihm den Erzieher zu Leidenschaft und Hingabe. Kerschensteiner wollte seine Arbeitsschule als Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis verstanden wissen. Durch neue Gesamtausgaben der Schriften Pestalozzis setzte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Neubewertung ein, bei der bis dahin wenig beachtete Schriften in den Vordergrund rückten. Zuletzt trat die Auseinandersetzung mit dem Sozialreformer und Politiker Pestalozzi in den Blickpunkt. Heute wird angenommen, daß seine Pädagogik ohne diesen Gedankenkreis nicht verstanden werden kann (Knoop, Schwab 1981, 73ff.). Ballauf weist andererseits darauf hin, daß man Pestalozzi nicht gerecht wird, wenn man ihn auf seine sozial und politisch hergeleitete Ethik reduziert (Ballauf 1987, 93).

Die Bedeutung Pestalozzis für die Pädagogik ergibt sich schon durch seine Nachwirkungen. Liedtke (1987, 14ff.) schreibt, daß Pestalozzi in den vergangenen 200 Jahren der meistzitierte Pädagoge in Europa ist. Um 1810 wurde in fast allen europäischen Ländern, teilweise auch in Amerika, mit seiner "Methode" experimentiert. Für Blankertz erscheint Pestalozzi "als *der* Klassiker der deutschen Pädagogik angemessen eingeordnet" (1982, 105). Für Tenorth ist er "das Symbol der Pädagogik schlechthin" (1988, 89).

Dieses "Symbol", dieser "Klassiker" entzieht sich einer glatten Einordnung in gängige wissenschaftsgeschichtliche Kategorien. Während Tenorth ihn zu den Aufklärungspädagogen im weiteren Sinne rechnet, führt Blankertz ihn als Neuhumanisten und damit als Gegner der Aufklärung, um aber gleich anzumerken, daß Pestalozzi, selbst wenn man ihn auf seine "Methode" reduziert, nur schwer dazugezählt werden kann. In dieser Arbeit wird Pestalozzis Pädagogik im weitesten Sinne zur Industrieschulbewegung für das "einfache" Volk gerechnet, auch wenn er in hohem Maße durch die

Rousseauschen Gedanken beeinflusst war, die ihre Auswirkungen vorwiegend in der Aufklärung des Bürgertums hatten und er die rationalistischen Schulversuche der Merkantilisten ablehnte. Pestalozzi ging es nicht um die Bildung "sich selbst genügender Individuen" (Blankertz 1982, 93), die das erklärte Ziel der bürgerlichen Aufklärung war.

Bei allen Unterschieden im Verständnis und in der Einordnung von Pestalozzis Schriften gibt es bei den Interpreten in einigen Punkten Übereinstimmung: Sein Werk kann danach nur im Zusammenhang mit seinem Lebensweg verstanden werden und es erschließt sich nur als Ganzes. Damit ergibt sich die Frage, welches Verständnis die zeitgenössischen Leser hatten, die sich z. B. in Preußen vorwiegend auf seine "Methode" beschränkten. Außerdem ist das Verständnis der Gedankenwelt Pestalozzis durch seine Sprache und seine Denkweise sehr erschwert (Knoop, Schwab 1981, 71).

Lebensweg und Wirken

Johann Heinrich Pestalozzi wurde 1746 in Zürich als Sohn eines Chirurgen geboren, der einige Jahre später starb. Sein Vater stammte aus einer Pastorenfamilie, seine Mutter aus einer Chirurgenfamilie. Pestalozzi wurde von seiner durch ein kleines Vermögen abgesicherten Mutter und einer Magd aufgezogen. Als Kind einer Familie der regierenden Schicht Zürichs besuchte er die Schulen der Stadt bis hin zum akademischen Gymnasium, das als protestantische Landesuniversität anzusehen war. Aus dieser Zeit hatte er eine breite humanistische Schulbildung und eine enge Verbindung zum evangelischen Glauben. Das Züricher Gymnasium war eines der geistigen Zentren dieser Zeit im deutschsprachigen Raum. Das neue humanistische Verständnis in "Deutschland" wurde in der Schweiz patriotisch gewendet und ergab zusammen mit dem calvinistischen Moralismus den Nährboden für die aufkeimende Romantik. In Zürich entstanden nach 1760 vor diesem Hintergrund zwei Gesellschaften, die historisch-politische Gesellschaft und der Patriotenbund. Pestalozzi gehörte beiden an. Die Diskussionen in diesen Kreisen bestimmten seine Gedankenwelt und seine Berufswahl; dort wurde über die Abschaffung der Todesstrafe ebenso diskutiert wie über politische Erziehung, und es wurden die gerade erschienenen Hauptwerke Rousseaus gelesen. Pestalozzi studierte Jura, um "auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einigen tätigen Einfluß zu erhalten" (Flitner in Pestalozzi 1954, 230f.).

Vermutlich wegen einer Krankheit verließ Pestalozzi 1765 das Collegium ohne Abschluß und ging zu Verwandten aufs Land. Not und Armut des "Landvolks" galten damals - wie später z. B. die Arbeiterfrage - als Zeichen des politischen Verderbens, und die Verbesserung dieser Situation wurde als dringendste sozialetische Frage begriffen. Vor diesem Hintergrund betrieb Pestalozzi Studien in dem Dorf, in dem sein Großvater Pastor war. Hier sah er das Versagen der Dorfschule und die Ohnmacht der Kanzelpredigt. Ganz im Sinne der Aufklärungsgedanken suchte Pestalozzi ein ein-

faches, praktisches Leben und entschied sich für eine Tätigkeit in der Landwirtschaft. Er kaufte mit Hilfe von Verwandten ein Stück Land, baute ein Haus - den Neuhof - und nahm sich vor,

"einen rationellen Gutsbetrieb in vorbildlicher häuslicher Einfachheit zu führen und von ihm aus in der nächsten Umgebung der armen Landbevölkerung zu helfen" (Pestalozzi 1954, 232).

Dieses Ziel versuchte er durch den Aufbau einer Baumwollspinnerei und die Vergabe von Heimarbeit zu erreichen. Pestalozzi war der Ansicht, der Verfall der Sitten läge in einer übergroßen Armut begründet und nur wäre durch eine Erhöhung des Gesamtwohlstandes zu ändern. Die Verbesserung des landwirtschaftlichen Ertrages und die Förderung des privaten Handels sowie der Industrie sollten zu dieser Erhöhung beitragen. Damit bewegte sich Pestalozzi im damals üblichen Gedankenkreis. Seine wirtschaftlichen Bemühungen scheiterten allerdings, so daß er sich 1775 entschloß, den Neuhof in ein Erziehungsheim für arme Kinder umzuwandeln. Durch diese neue Beschäftigung kam er zu folgenden Erkenntnissen: "Armenpflege" sei ein erzieherisches Problem, Erziehung hänge mit der Sozialordnung zusammen und die Sozialordnung stehe in bezug zur Geisteswelt der Menschen. Wie zu dieser Zeit auch in anderen Heimen und Internaten üblich, arbeiteten die Kinder im Haus und auf dem Feld sowie in der Spinnerei. Wirtschaftliche Schwierigkeiten führten 1780 zur Auflösung der Armenanstalt. In dem Werk "Abendstunde eines Einsiedlers" gab Pestalozzi sich selbst Rechenschaft über den Erziehungsversuch und entwickelte seine pädagogischen Grundgedanken, die zeigen, daß er sich aus den Gedankenkreisen der Patrioten fortentwickelt hatte (Flitner in Pestalozzi 1954, 227ff.).

In den nächsten Jahren war Pestalozzi finanziell auf schriftstellerische Tätigkeiten angewiesen, weil alle Bemühungen um eine Anstellung - selbst im Ausland - vergeblich waren. Am erfolgreichsten war sein Volksbuch "Lienhard und Gertrud", dessen erster Teil 1781 erschien. Dieser pädagogische Roman begründete seinen europäischen Ruhm. Wie in Rousseaus "Émile" geht es auch hier um die "naturgemäße" Erziehung. Im Gegensatz zum idealistischen "Zögling von Stand" beschäftigt sich Pestalozzi mit den sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen der Armen in Dörfern der deutschsprachigen Schweiz. Nach diesen ersten Erfolgen setzte er sich mit den verschiedensten Themen, von den Ursachen für Kindesmorde über die Abschaffung der Todesstrafe bis hin zum Ehegericht der Stadt Zürich und dem Baumwollgewerbe, schriftstellerisch auseinander. Neben Fortsetzungen seines Volksbuches verfaßte er auch andere pädagogische Werke, so über "Gegenstände der Volksbildung" und "Über die Verbindung der Berufsbildung mit Volksschulen" (Flitner in Pestalozzi 1954, 236ff.).

1792 wurde Pestalozzi zum Ehrenbürger der französischen Republik ernannt und bot in einem Schreiben seine Dienste für sein "neues Vaterland" an; aber auch hieraus wurde nichts. Erst durch die Auswirkungen der Intervention Frankreichs in der

Schweiz im Jahre 1798 änderte sich Pestalozzis Situation. Für eine kurze Zeit war er Redakteur am "Helvetischen Volksblatt" und übernahm 1799 die Aufgabe, in Stans ein Waisenhaus für Kriegswaisen aufzubauen, nachdem die Niederschlagung einer "Konterrevolution" dort zu großen Verwüstungen geführt hatte. Nach wenigen Monaten rückten die Österreicher ein, errichteten in dem Gebäude ein Lazarett und beendeten Pestalozzis Bemühungen. Seine Erfahrungen verarbeitete er zu "Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans". Darin entwickelte er die Theorie seiner Erziehungsmethode. Wenig später konnte Pestalozzi in Burgdorf an verschiedenen Schulen unterrichten, gründete dann ein Erziehungsinstitut und bekam im Jahre 1800 den Auftrag, Elementarbücher für den Unterricht zu erstellen. 1802 wurde er in die Versammlung gewählt, die in Paris die Schweizerische Verfassung beraten sollte. Nach einer Weile kehrte er enttäuscht zurück, weil die Kantone ihre Selbständigkeit wiedererlangten und keine politisch einheitliche Schweiz geschaffen wurde. Eine Folge war die Verlegung seines Institutes in ein Kloster nach Münchenbuchsee. Weil er sich dort nicht gesichert fühlte, verhandelte er mit anderen Städten und ging 1804 in das Schloß von Iferten, dem heutigen Yverdon. Dort leitete er bis 1825 eine Erziehungsanstalt, die Weltruf erlangte und den Ausgangspunkt für den Erfolg des Pestalozzianismus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildete (Flitner in Pestalozzi 1954, 240ff.).

Dieses Institut wurde bald von etwa 150 Kindern besucht, die aus vielen europäischen Ländern kamen. Als teures Internat mit anspruchsvollem Lehrplan und zahlreichem Personal hatte es wenig mit Pestalozzis früherer Armenanstalt gemein. Vielfach wurden für eine gewisse Zeit junge Lehrer aufgenommen, um die "Methode" zu erlernen. Der Besuch der zwölf preußischen Seminaristen war Ausgangspunkt für den Einfluß der Pestalozzischen "Methode" auf die Ausbildung in preußischen Lehrerseminaren. Die große Anerkennung reichte aber nicht aus, um die "Methode" in der Schweiz einführen zu können. Die Verantwortlichen fürchteten die sozialen Folgen einer Verbesserung der niederen Schulen. In der Folge kam es 1810 zu ersten Auseinandersetzungen unter den Lehrern des Internates. Die Finanzknappheit durch die napoleonischen Kriege reduzierte 1813 die Schülerzahl auf die Hälfte und bedrohte die wirtschaftliche Existenz der Einrichtung. Erst 1818 konnte Pestalozzi wieder eine Armenschule eröffnen, die schon bald aus finanziellen Gründen in das Schloß verlegt werden mußte, so daß mittellose neben zahlenden Kindern unterrichtet wurden. Da die Auseinandersetzungen mit und zwischen den Lehrern nicht aufhörten, löste Pestalozzi 1825 als fast 80jähriger die Anstalt auf und ging auf den Neuhof zurück, wo er 1827 starb (Flitner in Pestalozzi 1954, 249ff.).

In der Bewertung von Pestalozzis Werk ist immer wieder der Hinweis auf das Scheitern aller Projekte bzw. die Feststellung, daß seine Unternehmungen auf lange Sicht keinen Bestand hatten, zu finden (z. B. Ballauff 1989, 155). Das Beispiel seines Institutes in Iferten zeigt aber das Gegenteil: Auch wenn er kein Finanzgenie wie etwa A.

H. Francke war, konnte er dennoch eine private Schule über zwanzig Jahre u. a. in den finanziell äußerst schwierigen Jahren der napoleonischen Kriege betreiben. Das allein war schon ein großer Erfolg.

Theoretische Grundlagen

Der gedankliche Hintergrund, vor dem Pestalozzi seine pädagogischen Vorstellungen entwickelte, ist vielschichtig und hat sich im Laufe seines Lebens gewandelt, auch wenn er persönlich Kontinuitäten sah:

"Von Jugend auf - so betont er in seiner Rede am dreiundsiebzigsten Geburtstag - ging das Ziel meines Lebens dahin, 'dem Armen im Land durch tiefere Begründung und Vereinfachung seiner Erziehungs- und Unterrichtsmittel ein besseres Schicksal zu verschaffen'" (Ballauf 1989, 156).

Liedtke (1987, 13) ist wie andere der Ansicht, daß Pestalozzi im Grunde nicht in erster Linie Pädagoge war, sondern ihm die Pädagogik vielmehr als Hilfsmittel für sozialpolitische Ziele diene. Pestalozzi schreibt, es war "einzig und einzig" sein "Ziel, die Quelle des Elends zu stopfen, in die ich das Volk um mich her versunken sah" (zitiert nach Liedtke 1987, 13). Damit verfolgte er eine Hilfe zur Selbsthilfe, die - vielleicht zeitbedingt - nicht auf die Hilfe durch gesellschaftliche Institutionen baute oder bauen konnte. Deutlich wird das Ziel in dem Satz: "Lernet doch, arme Menschen! Lernet euch selber versorgen, es versorgt euch niemand" (zitiert nach Ballauf 1989, 156).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Pestalozzi sich u. a. mit der Frage auseinandersetzte, ob die Repräsentationsmöglichkeiten von Bürgern staatlicherseits reglementiert werden sollten. In einem Aufsatz (1780) geht er der Frage von Zusammenhängen zwischen dem Wohlstand des Volkes, der Entwicklung von Handelshäusern und staatlichen Einschränkungen der Selbstdarstellungsmöglichkeiten reicher Bürger nach. Er spricht sich entschieden dafür aus, die Entwicklung der Handelshäuser nicht zu stören und ihren "Prachtaufwand" nicht zu gängeln, solange er keine Ausmaße erreicht, die die Finanzkraft der Reichen übersteigt. Der Wohlstand und die Entwicklung des Vaterlandes waren nach Pestalozzis Ansicht von der Anwesenheit und der Entwicklung der Handelshäuser abhängig:

"Ich sehe im Aufwand der Reichen Brot und Freude und reichen Segen auf den Tisch und die Hütten ihrer niedern Mitbürger herabströmen, ich sehe im ganzen durch den Aufwand Summen Geldes von solcher Größe in die gemeinen Stände herunterfallen, deren Mangel bei den gegenwärtigen Bedürfnissen des Volkes Elend, Not, Auswanderung und Stockung der Gewerbsamkeit nach sich ziehen müßte" (Pestalozzi 1780, 53).

An diesem Beispiel lassen sich zwei Aspekte verdeutlichen: Zum einen zeigt sich ein Zwiespalt zwischen der ökonomischen Bedeutung des aufstrebenden Bürgertums und dem noch beschränkten politischen Einfluß, der sich u. a. darin äußert, daß die "alt-eingewessenen" Machthaber noch die Außendarstellung dieser gesellschaftlichen

Gruppe reglementieren können. Zum anderen zeigt sich in Pestalozzis Position eine ökonomische Sichtweise, die auch heute noch vorwiegend konservative Politiker vertreten: Geht es den wirtschaftlichen Machthabern ökonomisch nur gut genug, werden auch die wirtschaftlich Abhängigen davon profitieren.

Weitere gedankliche Hintergründe Pestalozzis werden in erster Linie an der ersten Fassung seines Romans "Lienhard und Gertrud" aufgezeigt. Die vier Teile dieses Buches erschienen zwischen 1781 und 1787. Es war weit verbreitet und begründete Pestalozzis Ruhm.

Zunächst wird Pestalozzis Ansicht über das Verhältnis zwischen Regierenden und Regierten analysiert. In einem Samstagabendgebet heißt es dazu:

"Wir danken dir, daß unsere Obrigkeit mit wahrem Vaterherzen unser Schutz, unser Trost und unsere Hülfe in allem Elend und in aller Not ist" (Pestalozzi 1781, 98).

Dieses Beispiel für Obrigkeitgläubigkeit ist kein Einzelfall; sie taucht in Pestalozzis Werk immer wieder auf. So schrieb der Vater der preußischen Volksschule des 19. Jahrhunderts an anderer Stelle: "Liebe Menschen! Die Gewalt der Fürsten ist heilig, und ihr Dienst ist ein heiliger Dienst" (Pestalozzi 1781, 331). Die Anlage des Romans "Lienhard und Gertrud" in bezug auf das Verhältnis von Herrschenden und Beherrschten unterstützt diese Einschätzung. Nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse sind für die Situation der Armen und das Unrecht verantwortlich, sondern das Fehlverhalten des unmittelbaren Vertreters der Herrschenden im Dorf. Der Herrscher ist dagegen "gut" und beseitigt durch persönlichen Einsatz die "Unordnung" wieder. Sollten er oder sein Vorgänger Fehler begangen haben, so nur, weil sie falsche Berater hatten oder durch die List anderer hintergangen worden waren. Alle falschen oder bössartigen Personen bekommen ihre verdiente Strafe oder werden einsichtig. Sogar der raffgierige und böse Vertreter der Herrschenden im Dorfe muß für sein Unrecht büßen und seine Taten verdammen.

Möglicherweise hat Pestalozzi solche Positionen vertreten müssen, damit das Buch überhaupt erscheinen konnte. Immerhin waren es bis zur Französischen Revolution noch acht Jahre, und keine zwanzig Jahre zuvor war Rousseaus "Émile" auch in schweizerischen Städten öffentlich verbrannt worden. Bei so viel Obrigkeitshörigkeit wird verständlich, warum dieses Erziehungsbuch auch in den Fürsten- und Königshäusern, nicht nur in Preußen, gern gelesen und mit viel Beifall bedacht wurde. Diese Positionen sind allerdings einem heutigen "Symbol der Pädagogik" nicht gerade angemessen.

Ziele der Erziehung

Zu Pestalozzis Gedankenwelt gehören die Entwicklung seiner im weitesten Sinne philosophischen Vorstellungen und seine Gedanken über das Verhältnis von Indivi-

duum und Gesellschaft. Ballauf ist der Ansicht, daß sich im Laufe von Pestalozzis Leben eine Abfolge von Grundkonzeptionen nachzeichnen läßt, die von einer Theorie der Natürlichkeit des Menschen über eine Theorie der Verkehrtheit und eine Theorie der sittlichen Autonomie zu einer Theorie der Selbstlosigkeit in Glauben und Liebe führt, wie sie vom frühen Christentum vertreten wurde (Ballauf 1989, 166). Belege für eine solche Sichtweise finden sich in "Lienhard und Gertrud": "... der Entschluß, gegen Gott und Menschen redlich und dankbar zu sein, das ist alles" (Pestalozzi 1781, 101). Pestalozzis Ratschlag für denjenigen, der in irgendeiner Art "fehlgegangen" ist, lautet: "Tue doch überall niemand nichts Böses mehr" (ebd., 155). An anderer Stelle warnt Ballauf davor, diese Position der "gläubigen Liebe" als Rückfall in überholte Christlichkeit oder bürgerliche Restauration zu diffamieren. Vielmehr geht es Pestalozzi nach seiner Ansicht um das spezifisch Menschliche, um Selbstlosigkeit im menschlichen Miteinander (Ballauf 1987, 94f.). Diese Vorstellung hat Pestalozzi vor einem christlichen Gedankenhintergrund entwickelt. Wenn er etwas sagte, das für alle Menschen maßgeblich sein sollte, so hatte er dabei die Idee der Christenmenschheit vor Augen, die nach ihrem Anspruch für alle Menschen gelten wollte (ebd., 102).

Weitere Aspekte werden hier im Vergleich zu Rousseaus "Émile" angeführt. Beide Werke gehen von einer Veränderbarkeit des Menschen und der Gesellschaft und einem stufenartig aufgebauten Vorgehen bei pädagogischen Prozessen aus. Unterschiede gibt es im Hinblick auf das Naturverständnis, das beinahe gegensätzlich ist, und beim Arbeitsethos, das bei Pestalozzi Eigentumsbildung und Genuß des erworbenen Eigentums zuläßt, während Rousseau es dieser Form ablehnt. Ein weiterer, großer Unterschied liegt darin, daß Pestalozzi, soweit er konnte, praktisch tätig war, Rousseau dagegen ausschließlich theoretisch arbeitete. "Pestalozzi proklamiert ... das Recht auf Bildung als allgemeines Menschenrecht und nennt es die Voraussetzung für alle weiteren Schritte" (Nachwort zu Pestalozzi 1781, 848). Die Folge davon ist ein anderes Erziehungsverständnis und eine andere Erziehungspraxis als bei Rousseau. Während "Émile" fast außerhalb der Gesellschaft erzogen wird, betrachtet Pestalozzi die Einzelentwicklung nur "innerhalb eines sozialen Erziehungsraums" (ebd., 834). Geht es dem einen um die "aristokratische Individuation im Erziehungsgang", so geht es dem anderen um die "republikanisch-gleiche Ausbildung aller zum Besten der Gesellschaft" (ebd.).

Die Orientierung am "Besten der Gesellschaft" zieht sich durch viele Argumentationen Pestalozzis. Er betrachtet den Menschen weniger als Individuum, sondern vielmehr als Teil einer Gruppe und denkt deshalb in Gemeinschaftszusammenhängen. Die Familie wird als Keimzelle der Gesellschaft gedacht; Schule folgt auf die Familie wie ein Kettenglied dem anderen. Pestalozzi läßt seinen Schulmeister behaupten,

"das Erziehen der Menschen sei nichts anderes als das Ausfeilen des einzelnen Glieds an der großen Kette, durch welche die ganze Menschheit unter sich verbunden, ein Ganzes ausmache, und die Fehler in der Erziehung und Führung des

Menschen bestehen meistens darin, daß man einzelne Glieder wie von der Kette abnehme, und an ihnen künsteln wolle, wie wenn sie allein wären, und nicht als Ringe an die große Kette gehören" (Pestalozzi 1781, 526).

Die Sichtweise des Individuums als Kettenglied bedeutet, das Kettenglied ist fest in eine Kette eingebunden und kann sich nicht frei bewegen, nur in seiner Funktion als Bindeglied zwischen anderen Kettengliedern ist es brauchbar. Dieses Bild hat noch eine zweite Seite: Die Kette ist nur so haltbar wie das schwächste Glied. Damit kommt dem einzelnen eine besondere Bedeutung für die Gemeinschaft zu, durch die erklärt werden kann, warum sich Pestalozzi in seinem Roman um jeden einzelnen, auch um die Gestrauchelten und Irregegangenen bemüht. Mit der Einzelperson ist aber nicht das Verständnis eines autonomen, bürgerlichen Individuums gemeint.

Pestalozzi geht häufig von der Situation des einzelnen in der kleinen Gruppe aus und überträgt die dabei gewonnenen Erkenntnisse auf die größere Gemeinschaft bzw. auf die Gesellschaft. Dies läßt sich an seinen Gedanken zu einer "guten Gesetzgebung" verdeutlichen; danach ist

"das innere Triebrad aller wirklichen Gesetzgebungen ... kein anderes, als jeden Staat für seinen Fürsten so hoch hinaufzutreiben als möglich, und die darin lebenden Menschen ebenfalls so gut als möglich zu diesem Endzweck aufs beste zu nutzen und zu brauchen, und wenn's gut geht, auch dazu zu bilden und zu führen - so wie das innere Triebrad der wirklichen Einrichtungen eines jeden Eigentümers dieses ist - sein Haus und Hof, Beruf und Gewerbe, so hoch hinaufzutreiben als möglich, und seine Leute zu diesem Endzweck ebenso zu nützen und zu brauchen, und wenn's gut geht auch zu bilden und zu führen" (Pestalozzi 1781, 657f.).

Die pädagogischen Grundgedanken Pestalozzis beruhen nach Ballauf (1989) auf drei Begründungen: Zum einen sind sie aus seinen sozialpolitischen Intentionen erwachsen, nach denen er sich von Jugend an der Armenerziehung widmen wollte. Nach diesen Vorstellungen birgt Erziehung die Möglichkeit zur Rettung des "Volkes" und sogar der ganzen Menschheit in sich. Unter "Volk" versteht Pestalozzi dabei nicht nur das sogenannte "niedere Volk", die Armen, um die er sich besonders kümmern wollte. Er geht vielmehr davon aus, daß in dem Ziel der Erziehung, dem "Heil des Volkes", alle eingeschlossen sind, nicht nur die Armen. Die zweite Begründung für Erziehung und Bildung ergibt sich aus den anthropologischen Vorstellungen Pestalozzis. Danach ist der Mensch ein Werk des Zusammenwirkens seiner Natur - die ihm seine Anlagen und "Kräfte" gibt - mit der ihn umgebenden Gesellschaft, in der er nur das sein kann, was sie ihn sein läßt; schließlich ist er ein Werk seiner selbst - er versucht, sich aus seinen Abhängigkeiten zu lösen und seine Selbständigkeit zu erlangen. Die dritte Begründung äußert sich in dem Gedanken, daß der "wirkliche" Mensch, also der "alltägliche" Mensch, in "Verkehrung" zu dem lebt, was das eigentlich Menschliche ausmacht. So hat Pestalozzi, wie oben angeführt, Glaube und Liebe als das Eigentliche des Menschen angesehen. Nach seiner Ansicht herrschen aber Selbstsucht und Wohl-

wollen als Verkehrungen von Glaube und Liebe (Ballauf 1989, 155ff.). Trotzdem hat Pestalozzi die Hoffnung nie aufgegeben:

"Es ist für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich als durch die Erziehung, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die Menschenbildung" (zitiert nach Ballauf 1989, 165).

Diese Gedanken sind weder einheitlich noch in sich geschlossen. Pestalozzi hat in seinem langen Leben vielmehr immer wieder von vorne angefangen und neue Formulierungen gefunden (Ballauf 1989, 155).

Die Erkenntnis der Notwendigkeit allgemeiner Menschenbildung, wie Pestalozzi sie in dem Aufsatz "Ein Gespräch über Volksaufklärung und Volksbildung" (1806, 570ff.) äußert, führt ihn in seiner Pädagogik nicht zu Gesellschaftskritik, sondern zu einer ständischen Erziehung. Das bedeutet für die Armen eine "Erziehung zur Armut", bei der eine Handlungsfähigkeit innerhalb des Standes angestrebt wird (Tenorth 1988, 90f.). Diese Ausrichtung entspricht der konservativen Grundhaltung Pestalozzis, der sich auch an anderer Stelle gegen revolutionäre Veränderungen wendet. So schreibt er in seinen "Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts":

"Mit dem Aufruhr ist die Neigung zum Freilassen meines verdorbenen, verwilderten Instinktes wesentlich verbunden. ...

Der Aufruhr ist nie recht (im Original gesperrt)

Die Freilassung des verwilderten Instinkts schließt jeden Begriff eines Rechts aus.

Aber es ist gleich wahr, das Volk hat in Masse beim allgemeinen Fühlen des gesellschaftlichen Unrechts nie einen andern Willen als zum Aufruhr, ...

Nur als Werk seiner selbst, nur als sittliches Wesen lenkt sich der Mensch in dieser Lage nicht zum Aufruhr" (Pestalozzi 1954, 220f.).

Pippert (1972) geht in seiner Einschätzung dieser Position noch weiter. Er ist der Ansicht, daß Pestalozzis Volkserziehungspläne

"als ein Programm der polit-ökonomisch motivierten Disziplinierung und der Integration der Kinder in den Produktionsprozeß interpretiert werden (müssen). ...

Und durch die Erziehung der Armen zur Zufriedenheit mit ihrer Lage würden sie als verfügbares qualifiziertes Arbeitskräftereservoir erhalten bleiben" (Pippert 1972, 186).

Diese Vorwürfe werden anhand des Erziehungsromans "Lienhard und Gertrud" überprüft, bevor auf die Ursachen für die Wirksamkeit Pestalozzis besonders in Preußen eingegangen wird.

Pestalozzis Vorstellungen zur Erziehung der Kinder werden in den ersten Teilen des Romans ausschließlich in der "Wohnstubenerziehung" der Gertrud deutlich. Während die Kinder spinnen und nähen, üben sie zählen, rechnen und lesen und lernen Lieder und Gebete auswendig (Pestalozzi 1781, 242f., 418f.). Im dritten Teil wird nach diesem Vorbild eine Schule eingerichtet. Dabei zeigt sich, das Modell kann nicht bruch-

los übertragen werden, und es entsteht eine mehr oder weniger "normale" Schule mit Lehrplan und Disziplinierungsmaßnahmen (ebd., 518f.).

Auffällig ist die Vermittlung von, wie man sie heute nennt, "gut bürgerlichen" Tugenden durch den Schulmeister, einen "blessierten abgedankten Lieutenant" (Pestalozzi 1781, 403). Neben Fleiß, Ausdauer, Pünktlichkeit und Ehrlichkeit wird besonders Wert auf Sauberkeit und Ordnung gelegt:

"Die Erziehung zu den Sitten war also auch ein Hauptstück (im Original) seiner Schuleinrichtungen.

Die Schulstube mußte ihm so reinlich sein, als eine Kirche. Er duldete nicht, daß nur eine Scheibe am Fenster mangle, oder ein Nagel am Boden nicht recht eingeschlagen sei, viel weniger, daß die Kinder das geringste an Boden werfen, oder während dem Lernen essen, oder so etwas machten. Es mußte ihm alles wie an der Schnur und bis ans Aufstehen und Niedersitzen, so in einer Ordnung gehen, daß nur keins an das andere anstieß" (Pestalozzi 1781, 521f.).

Dazu gehört auch, daß der Schulmeister den Kindern die Fingernägel und den Jungen zusätzlich die Haare schneidet und sie zum Händewaschen und Zähneputzen anhält. Weiter achtet er darauf, daß die Kinder sich beim Sitzen und Stehen gerade wie eine Kerze halten und daß sie ihm beim Betreten und Verlassen der Schule höflich "b'hüt Gott" sagen (Pestalozzi 1781, 522). Diese Tugenden sind eine wesentliche Voraussetzung für die Teilnahme an im weitesten Sinne industriell organisierter Erwerbstätigkeit, so daß Pipperts Einschätzung zuzustimmen ist.

Pestalozzis nachhaltiger Erfolg, besonders in Preußen, beruhte weniger auf dem Erziehungsroman als vielmehr auf seiner "Methode". Die Suche nach der "Methode" hatte gerade in "Deutschland" eine lange Tradition. In der Renaissance war der Gedanke aufgekommen, die "Vermenschlichung des Menschen" (Flitner in Pestalozzi 1954, 244) durch eine zu entwickelnde Erziehungsmethode zu einer "Kunst" zu machen, durch die eine sichere Wirkung zu erzielen wäre. Seitdem Ratke seinen Vorschlag gemacht hatte, haben Comenius, Rousseau und andere sich bemüht, die "Methode" zu finden. Aufgrund seiner praktischen Tätigkeiten und Beobachtungen kam Pestalozzi zu dem Gedanken,

"daß der Geist sich in einer Reihe innerer Stadien entwickelt; durch kunstvollen Einfluß auf den wachsenden Menschen, dessen Geist sich in der Begegnung mit Natur und Überlieferung bildet, muß sich eine Steigerung und heilvolle gesunde Ordnung dieser Entwicklung herbeiführen lassen, wenn man sich an die Folge jener Stadien hält" (Flitner in Pestalozzi 1954, 245).

Diese Stadien versuchte Pestalozzi für die verschiedenen Bereiche der sittlichen, intellektuellen und physischen Bildung zum Menschen zu entdecken und, gemeinsam mit seinen Mitarbeitern, durch die Erstellung von Elementarbüchern handhabbar zu machen. Pestalozzi nannte seine "Methode" später "Idee der Elementarbildung", womit sie für das heutige Verständnis besser beschrieben ist. Dieser Idee lag der Gedanke zugrunde, die Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit zu entwickeln. Die Kräfte,

auf deren Förderung es nach Pestalozzis Meinung ankommt, wurden mit den noch heute bekannten Schlagworten "Herz, Kopf und Hand" bezeichnet. Die Entwicklung dieser Kräfte auseinanderzureißen, wie Rousseau im "Émile" vorschlug, hielt Pestalozzi für falsch. Nach seiner Ansicht baut sich die Welt für das aufwachsende Kind aus konzentrischen Kreisen auf, die schon im innersten Zirkel ganzheitlich sind. Vor diesem Hintergrund wollte er alle Kräfte fördern und gleichzeitig durch die Prinzipien Anschauung und Selbsttätigkeit das alte Übel des reinen Verbalismus in der Schule bekämpfen, vor allem das zu frühe "Maulbrauchen", wie er das Theoretisieren ohne dazugehörige praktische Erfahrungen nannte. Die Zerlegung der ganzheitlichen Erfahrung in die Elemente Herz, Kopf und Hand sollte nur zum besseren Verständnis erfolgen. Obwohl er die Gleichgewichtigkeit dieser Elemente forderte, setzte Pestalozzi sich vor allem mit der Entwicklung des Verstandes auseinander. Als Elemente dieser Ausbildung benannte er Zahl, Form und Sprache. Damit zeigen sich Ähnlichkeiten zur Erkenntnistheorie Kants, die in den Begriffen Zeit und Raum Entsprechungen zu Zahl und Form hat. Für das Element Sprache war der von Pestalozzi genannte Begriff "Wort" keine Grundlage, und auch weitere Zerlegungen in Laute und ihre Zusammensetzung führten nicht weiter. Dieser Mangel sowie ein weiteres Problem hatten eine teilweise Ablehnung von Pestalozzis Methode durch Goethe und Humboldt zur Folge. Der Elementarunterricht wollte zwar über das rein mechanische Üben des Lesens, Schreibens und Rechnens, wie es bisher in der Volksschule vorherrschte, hinausgehen und "höhere Geistestätigkeit" mit einbeziehen, aber weiterreichende Zusammenhänge, wie z. B. der Gehalt der Sprache und die Beziehungen von Mathematik zur Logik oder zur messenden Naturerforschung, wurden nicht aufgenommen. Außerdem wurden die Elemente Zahl, Form und Sprache sehr formal aufgefaßt. Die Elementarbildung entwickelte sich deshalb nicht weiter (Flitner in Pestalozzi 1954, 244ff., Blankertz 1982, 108f., Scheuerl 1985, 97).

Die strenge Formalität der Elementarbildung, die Pestalozzi später selbst zunehmend problematisierte, war gleichzeitig eine entscheidende Voraussetzung, um die "Methode" für die preußische Schulreform attraktiv erscheinen zu lassen. Humboldt sah in der Formalität die unterrichtspraktische Realisierung seiner Idee eines einheitlichen und gleichen Elementarunterrichts für alle Kinder, unabhängig von ihrer zukünftigen Lebens- und Berufsperspektive (Blankertz 1982, 109f.). Pestalozzis Elementarbildung wurde zu dieser Zeit in Preußen wirksam, weil dort besondere Umstände herrschten. Unter dem äußeren Druck der Niederlage Preußens und dem Zusammenbruch des absolutistischen Systems (1806/07) konnten sich lange vorhandene Reformvorstellungen in verschiedenen Bereichen durchsetzen. Der Reformzwang begünstigte bei gleichzeitig desolaten Verhältnissen im Staat die Akzeptanz von Pestalozzis Prinzip der Selbsttätigkeit. Dieses praktisch bewährte Erziehungsprinzip schien genau in das Konzept der Befreiung u. a. aus den alten Standesvorstellungen und der Selbstmobilisierung der Kräfte zu passen. Der Gedanke einer allgemeinen Menschenbildung entsprach der politischen Idee der Rechtsgleichheit, die nach der Französischen Revolu-

tion auch von anderen Staaten übernommen wurde (Herrlitz, Hopf, Titze 1981, 28f.). Eine Rolle dürfte daneben aus den oben erwähnten Gründen Pestalozzis Ansehen bei den Adelligen gespielt haben.

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

In welcher Weise hat dieser einflußreiche Schriftsteller, Lehrbuchautor, Lehrer und Lehrerausbilder Migration und ethnische Vielfalt aufgenommen? Pestalozzi hatte verschiedene Gründe, daran zu denken. Seine Vorfahren stammten aus dem auf der Alpensüdseite gelegenen Chiavenna, das heute zu Italien gehört. Von dort wanderten sie aus Glaubensgründen in der Zeit der Gegenreformation nach Zürich (Flitner in Pestalozzi 1954, 227). Migration findet bei Pestalozzi dennoch so gut wie keine Berücksichtigung. Nur in der oben angeführten Aussage über die drohenden Folgen einer mangelhaften Entwicklung der Handelshäuser seines Vaterlandes steht Auswanderung in einer Reihe mit Elend, Not und "Stockung der Gewerbsamkeit" (Pestalozzi 1780, 53). Daraus kann zumindest eine negative Bewertung von Auswanderung abgeleitet werden. Weiter setzte sich Pestalozzi für eine "geeinte" Schweiz ein, die auch zu dieser Zeit schon die heutige Sprachenvielfalt aufwies. Zudem sollen sich in seinem Institut in Iferten "Angehörige aller europäischen Nationen" (Flitner in Pestalozzi 1954, 249) aufgehalten haben, so daß er mit der Vielfalt in mehrfacher Hinsicht direkt konfrontiert war.

Im ganzen Roman "Lienhard und Gertrud" gibt es nur eine Passage, in der eine "Nation" beim Namen genannt wird. Seinen Herrscher läßt Pestalozzi einen Rückblick auf sein Leben nehmen und läßt ihn vor den "verderblichen" Entwicklungen der Reichen, der Hofleute und der Städter warnen. Diese nähern sich nach seiner Ansicht

"in ihrem Innern und Äußern immer mehr den schwachen Geschöpfen aus den heißen Erdstrichen; Gesichter, Stellungen, Kleidungsarten, die sogar mit den verunstalteten Figuren auf dem chinesischen Porzellan auffallende Ähnlichkeit haben, werden immer gemeiner" (Pestalozzi 1781, 633).

Weil sich diese Menschen nach der Darstellung Pestalozzis so verhalten wollen wie jene in den "heißen Erdstrichen", nähert sich ihre "Gemütsstimmung" derjenigen "mit den schwachen Lastern und Torheiten der heißen Gegenden". Deshalb verbreiten sich auch vielfältige Laster, wie z. B. das "auffallende Steigen des Aberglaubens, ..., der Lottos, der Bleichsucht, des vielartigen Kindermords, ... und die allmächtige Ehrerbietung für alles was außen nix und innen fix ist" (Pestalozzi 1781, 634). Pestalozzis Rezept gegen diese Verderbnis lautet:

"Kaltes Wasser, liebe deutsche Frau! zum Trinken und Baden, und alle Jahr einmal zur Probe viermal mit den Kindern, am Maitag auf unsern Hackenberg hinauf und hinunter - und Garten, Küche (im Original) und Keller ... und das Einmaleins, und die Mathematik dazu, das erhaltet in Buben und Mädchen deutsches Blut, deutsches Hirn, und deutschen Mut" (Pestalozzi 1781, 634).

Diese Aufwallung gegen die modischen Entwicklungen seiner Zeit hat keine weiteren Entsprechungen in dem Buch. Sie zeigt Pestalozzis konservative Grundhaltung, gibt aber auch einen Hinweis auf einen Teil seiner Vorstellungswelt. Da er in deutscher Sprache schrieb und zu dieser Zeit kein deutscher Staat im heutigen Sinne, sondern nur das Heilige Römische Reich deutscher Nation existierte, darf das "liebe deutsche Frau!" als Aufruf an seine gesamte Leserschaft verstanden werden und nicht als Ausdruck deutsch-nationaler Engstirnigkeit. Die Bezeichnung deutsch war also nicht an einen real existierenden, sondern allenfalls an einen gewünschten Staat, eine Idee, gebunden; deshalb dürfte mit der "lieben deutschen Frau" jede Frau gemeint gewesen sein, die durch diese Schrift zu erreichen war. Auf diese Weise werden aber das "deutsche Blut, deutsches Hirn, und deutscher Mut" nicht erklärt. In diesem Zusammenhang haben sie eine positive Bedeutung, da sie in Kontrast zu den verderblichen Lastern, wenn nicht sogar als Hilfsmittel dagegen, gesehen werden. Spätestens damit wird - ähnlich wie schon bei Rousseau - über pädagogische Vorstellungen Pestalozzis hinaus auf seine Gemeinschaftsvorstellungen verwiesen. Da beide Werke Romane sind, müssen ihre Aussagen mit Vorsicht behandelt werden. Pestalozzi verdeutlicht auch in anderen Werken seine Gemeinschaftsidee, wie an einem Beispiel gezeigt werden kann.

In der Schrift "An mein Vaterland im Hornung 1798" spricht sich Pestalozzi für Freiheit und Gleichheit aller als bürgerliche Rechte aus. Ihre gesetzliche Anerkennung hat den Zweck, jedem Bürger einen "unbeschränkten Einfluß auf das öffentliche Wohl zuzusichern" (Pestalozzi 1798, 472). Diese Anerkennung setzt die Aufhebung aller Privilegien voraus, "welche einzelne Menschenklassen im Staat hierin vorzüglich begünstigen, und andere vorzüglich darin zurücksetzen" (ebd.). Andererseits ruft die Anerkennung die

"Masse des Volks, sich mit gesamter Kraft zu erheben, um gleich vereint dem Vaterland zu leben und dem Vaterland zu sterben"(Pestalozzi 1798, 472).

Hier wird das Vaterland zum höchsten Ideal erhoben, für das man gemeinsam zu leben und zu sterben hat.

Pestalozzi sieht die Schwierigkeiten eines Überganges von, wie er es nennt, "der herrschaftlichen Regierungsweise in eine freie und die Verwandlung der Privilegienformen in die Einfachheit der Gleichheit des Rechts" (Pestalozzi 1798, 472). Er ist aber sicher, daß die Probleme gemeistert werden können, denn:

"Ein arbeitsameres, genügsameres, eingeschränkteres, in den Fächern seiner Tätigkeit gebildeteres, hierin hellsehenderes, erleuchteteres und dadurch gesegnetes Volk, als das unsere, kenne ich keines" (Pestalozzi 1798, 473).

Es bleibt nicht bei dieser deutlichen Hervorhebung der eigenen Gruppe, hier des eigenen "Volkes", gegenüber allen anderen Gruppen: Pestalozzi entdeckt zudem noch eine glorreiche Vergangenheit in der Tradition seiner Vaterstadt:

"Freiheit und Gleichheit war innert deines Mauren gegründet, ehe das Menschengeschlecht sie als sein Recht ansprach.

... Aber der Gang der Welt hat die Verhältnisse der Vorzeit zuerst ihrer innern Wahrheit beraubt, und sie dann niedergerissen ...

Dieser Gang der Welt hat seit Menschengedenken den Niedern vom Höhern getrennt, wie er ihn nie von ihm hätte trennen sollen" (Pestalozzi 1798, 473).

Das Vaterland als höchstes Ideal, das auch über der Frage Leben oder Tod steht, das eigene Volk als das kulturell am weitesten entwickelte, das gleichzeitig eine glorreiche Vergangenheit hat: Die Vorstellungen, die Pestalozzi hier entwickelt, entsprechen im wesentlichen denen, die im 3. Kapitel als kennzeichnend für die ethnische Nation beschrieben wurden. Deshalb kann man Pestalozzi in seinen gemeinschaftsbezogenen Vorstellungen als einen frühen Nationalisten bezeichnen.

Pestalozzi entwickelte seine pädagogischen Ideen anhand der konkret erlebten Gemeinschaft mit personal vermittelten Kontakten der Mitglieder untereinander. Diese Gedanken hat er auf die Institution Schule übertragen. Seine politische Vorstellungswelt war ebenfalls von den Bedingungen erlebter Gemeinschaft bestimmt. Deshalb müssen seine auf die Gemeinschaft gerichteten Gedanken unter diesem Aspekt interpretiert werden. Ebensowenig wie er die Eigengesetzlichkeit der Institution Schule gegenüber der häuslichen Erziehung voll erkannte, hat er die möglichen Auswirkungen seiner nationalistisch geprägten Gemeinschaftsvorstellungen gesehen. Von der Unterordnung des einzelnen unter die Erfordernisse des Vaterlandes versprach sich Pestalozzi eine Verbesserung der seinerzeit aktuellen sozialen Frage, insbesondere der Situation der Armen. Dies war für ihn eine Maßnahme gegen Verwilderung, Verderbnis, Verfall der Sitten usw. Daß diese Unterordnung zwiespältig ist und sie diejenigen, die nicht dem höchsten Ideal entsprechen, einem Zwang aussetzt und deren Freiheiten beschränkt, hat Pestalozzi nicht gesehen. Möglicherweise deshalb, weil er das Vaterland - wie er es sich wünschte - kaum erlebt hat; es ist für ihn vielmehr eine erstrebenswerte Zielvorstellung geblieben. Eventuell hat er die Vielfalt nicht wahrgenommen oder nicht wahrnehmen können, weil seine Vorstellung ganz auf die angestrebte Gemeinschaft gerichtet war und deren "heilender" Glanz die damit verbundenen Probleme überstrahlte. Das wäre eine positive Interpretation; eine weniger positive geht von seinen ethnozentrischen und gesellschaftlich konservativen Gedanken aus und führt zu dem Schluß, daß er Abweichungen von der idealen Vorstellung gar nicht dulden wollte oder konnte, weil sie die Idee des Vaterlandes der neuen Ordnung, die die Rettung aus dem drohenden Chaos verspricht, gefährdeten.

Diese Überlegungen bewegen sich teilweise auf spekulativem Boden, und es stellt sich die Frage, ob sie Pestalozzi gerecht werden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß sein schriftstellerisches Werk nicht in sich schlüssig ist, so daß fraglich ist, ob seine pädagogischen Gedanken in einen direkten Zusammenhang mit seinen gemeinschaftsbezogenen Vorstellungen gebracht werden dürfen. Da aber einige Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte vorhanden sind, kann eine solche Verbindung behauptet wer-

den. In den untersuchten pädagogischen Schriften Pestalozzis findet sich keinerlei Berücksichtigung ethnischer Vielfalt. Der Grund dürfte in dem Ansatzpunkt Pestalozzis liegen, nur von der konkreten Gemeinschaft einzelner schweizerischer Dörfer zu sprechen. Gleichzeitig beansprucht er, damit alle Gemeinschaften erfaßt zu haben. Daß eine Gesellschaft mehr ist als die Summe der in ihr lebenden Gemeinschaften, hat er nicht gesehen. Wenn er sich auch für Freiheit und Gleichheit aller ausspricht, so liegt sein Lösungsvorschlag doch eher auf der Ebene: "Tue doch überall niemand nichts Böses mehr" (Pestalozzi 1781, 155).

Abweichende Sprachen oder kulturelle Vorstellungen tauchen bei Pestalozzi ebenfalls nicht auf. Er macht auch keine Angaben über Sprachenfolgen usw. beim Unterricht. Hier dürfte sein vorwiegendes Betätigungsfeld, die "niedereren" Schulen, den Ausschlag gegeben haben. Im Gegensatz zu ihm haben sich Francke und Rousseau vorwiegend mit der "gehobeneren" Erziehung auseinandergesetzt, in der Fremdsprachen eine Rolle spielen. Eine Ausnahme bildet der Bericht "Über die Anstalt in Iferten" (Pestalozzi 1977, Bd. II, 219 - 257), in dem Pestalozzi schreibt, daß fast alle Kinder dieser Anstalt deutscher bzw. französischer Muttersprache sind und darum beide Sprachen unterrichtet werden und teilweise in beiden Sprachen unterrichtet wird. Die Schüler, die länger die Anstalt besuchen, lernen auch noch Latein, und diejenigen, die zur Universität wollen, werden in den Anfängen des Griechischen unterrichtet (ebd., 237f.). Zu dieser Zeit war die Anstalt in Iferten eher eine Art alternatives Internat für bürgerliche Eltern, die die hohen Schulkosten tragen konnten, und nicht typisch für die langjährigen Bestrebungen Pestalozzis. Deshalb gilt dieser Hinweis auf die Sprache nicht für seine Elementarbildung, die hauptsächlich bekannt wurde. Nicht erwähnt ist bei Pestalozzi, ob der Unterricht in der Elementarbildung im jeweiligen Dialekt oder in der Hochsprache stattfinden soll. Wenn Comenius noch von der Muttersprache ausgeht, scheint sich bei Rousseau und Pestalozzi die Frage nach der Unterrichtssprache nicht mehr zu stellen. Während Rousseau sich für "reines Französisch" ausspricht, ist bei Pestalozzi kein eigener Hinweis zu finden. Vermutlich war für ihn Deutsch die unhinterfragt gegebene Sprache.

Im Gegensatz zu Rousseau hat Pestalozzi keine Vorstellungen über eine Nationalerziehung beschrieben. Allerdings läßt der aufgezeigte gedankliche Hintergrund Pestalozzis eine neue Entwicklung erahnen, die bei ihm erst wenig Eingang in die pädagogischen Vorstellungen gefunden hat. Der Gedanke an die eine Nation und deren überhöhte Wertschätzung, verbunden mit der Forderung nach einer allseitigen Unterordnung unter den Gedanken der Nation oder, wie es bei Pestalozzi heißt, des Vaterlandes, wird erkennbar. Weil er die Erfordernisse der Gemeinschaft eindeutig in den Vordergrund stellt, greift Pestalozzi die prinzipiell auch in seinen Erziehungsvorstellungen angelegte Dialektik von Individualität und gesellschaftlicher Einbindung nicht auf. Ethnische Minderheiten kommen deshalb nicht in sein Blickfeld. Im päd-

agogischen Bereich geht Pestalozzi über Rousseau hinaus. Seine Wertung der Idee des Vaterlandes deutet eine Entwicklung für ethnische Minderheiten an, die pädagogisch umgesetzt nur Homogenisierung zum Ziel haben kann.

4.3 Erziehung zur Nation

Unter der Überschrift "Erziehung zur Nation" werden hier zwei weitere Ansätze mit der Frage nach der Berücksichtigung von Migration und Ethnizität konfrontiert, die in der heutigen pädagogischen Diskussion immer wieder eine Rolle spielen: die Ansätze von Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher. Deren Zusammenfassung und Charakterisierung durch diese Überschrift wäre mißverständlich, würde man die Ansätze nicht im Zusammenhang mit der gesellschaftlich-politischen Entwicklung gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts sehen und auf die vielfältigen Nationalerziehungskonzepte jener Zeit verweisen.

Mit dem Übergang von zünftiger zu industrieller Produktionsweise verlagerte sich die Erwerbstätigkeit räumlich von der Arbeit im Haus des Handwerkers zur Produktion im Betrieb. Als Folge davon verlor die soziale Tradition des Handwerkers an Bedeutung, und die rationale Organisation des Produktionsprozesses wurde wichtiger. Dementsprechend veränderten sich Erziehungsvorgänge. Die räumliche Verlagerung der Arbeit sowie der Wertverlust der Tradition stellten die bisherigen Erziehungsmuster in Frage. Das Generationenverhältnis wurde bewußter und Erziehung durch allgemeine Aussagen einer rationalen Regelung zugänglich. Die Betonung der Individualität in den entstehenden Erziehungskonzeptionen kann deshalb u. a. als Verlust der Selbstverständlichkeit bisheriger Erziehungsprozesse interpretiert werden. Durch diese Veränderungen wurde Pädagogik zum Gegenstand des öffentlichen Interesses. Soweit die Zukunft aller berührt war, lag es nahe, Erziehung aus der zukünftigen Gesellschaft abzuleiten, für die jetzt erzogen werden sollte. Diese Neuorientierung war ein politischer Vorgang, und damit wurde im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts aus der Frage nach der Funktion von Erziehung im gesellschaftlichen Wandel ein Konflikt zwischen verschiedenen politischen Richtungen (Winkler 1979, 11ff.).

Die insbesondere in der preußischen Reformära entwickelten Nationalerziehungspläne sind vor diesem Hintergrund zu sehen. Sie zeigen sowohl den staatlichen Willen, der das Bürgertum für die angestrebte Reformpolitik zu gewinnen versuchte, als auch das Bemühen des Bürgertums, sich von feudalen Zwängen zu emanzipieren und sich eine neue politische und soziale Stellung zu sichern. In der Anfangsphase waren beide Interessen scheinbar miteinander zu verbinden; durch die beginnende Rücknahme der Reformen traten die Widersprüche zwischen beiden Positionen zutage, und die Nationalerziehungskonzepte wurden je nach politischer Ausrichtung der Ver-

treter auf ihre nationalen bzw. emanzipatorischen Komponenten reduziert (Stübig 1982, 120f.). Deshalb ist darauf zu achten, welches begriffliche Verständnis jeweils zugrunde liegt und welche Ziele ausdrücklich oder unausgesprochen verfolgt wurden.

Pestalozzi wird zur "Deutschen Bewegung" gerechnet; er repräsentiert die damit normalerweise verbundenen philosophischen Vorstellungen aber nur unzureichend. Als das Besondere der "Deutschen Bewegung" gilt ihr bürgerlicher, der Aufklärung erwachsener Charakter. Soweit die Gedanken der Aufklärung auch verbreitet waren, in den deutschen Staaten setzten sie sich im 19. Jahrhundert weder in der Bildungstheorie noch in der Bildungspolitik durch. Vielmehr gewann der Neuhumanismus an Bedeutung, der sich schon ab Mitte des 18. Jahrhunderts als Gegenreaktion zur Aufklärung entwickelte. Er entstand aus der Abwendung von den alten "Lateinern" und der Hinwendung zu den alten "Griechen" sowie aus der Abwendung von den vorherrschenden französischen Idealen und der Hinwendung zu den als geistesverwandt empfundenen Engländern. Diese Umorientierung ist wichtig für die von der Aufklärung gestellte Frage nach der Bestimmung des Menschen. Die Aufklärung beantwortete die Frage mit dem Hinweis auf die angestrebte Nützlichkeit, wie sie sich auch bei den Philantropen findet. Jetzt wurde die Bestimmung des Menschen in einem neuen Bildungsideal gesehen. Dieses Ideal ging nicht mehr von den objektiven Anforderungen und Inhalten, sondern von den individuellen Möglichkeiten des Subjektes aus. Diese Vorstellung umfaßte alle Menschen - Bildung sollte der Weg der Individualität zu sich selbst und somit lebenslange Aufgabe sein (Blankertz 1982, 89ff.).

Die gesellschaftliche Situation des Bürgertums bestimmte den Charakter der "Deutschen Bewegung" mit. In dieser Zeit war das Bürgertum Träger der ökonomischen Entwicklung und nahm zusätzlich eine geistige Vorrangstellung ein, blieb aber weiterhin von der politischen Macht ausgeschlossen. Die Antwort auf die Frage nach der Bestimmung des Menschen wurde in dem Streben nach freier Bildung "von sich selbst genügenden Individualitäten" (Blankertz 1982, 93) gesehen. Diese Orientierung bekam eine besondere Bedeutung: Die Abtrennung der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglichte eine Bewußtseinsposition, die sich unpolitisch, privat auf die Innerlichkeit des Menschen zurückzog. Diese "privatistische Orientierung des deutschen Bildungsbürgertums" (ebd., 94) ist vielfach mitverantwortlich dafür gemacht worden, daß der Weg der deutschen Politik ohne großen Widerstand über Nationalismus und Imperialismus in den Faschismus führte.

Die besondere Situation des Bürgertums wurde gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch Entwicklungen mitbestimmt, die sich im Gebiet des späteren Deutschlands von den Veränderungen in anderen europäischen Staaten unterschieden. Die Französische Revolution 1789 und die napoleonischen Kriege in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts führten in den deutschen Staaten nicht zu einer Revolution, die - wie in England und Frankreich - die alten Führungsschichten entmachtete. Vielmehr kam es in Preußen, Bayern, den Staaten des Rheinbundes und anderen

Gebieten, die Frankreich kontrollierte, zu einer rechtlichen, politischen, sozialen und ökonomischen Neuordnung, die heute vielfach als "Revolution von oben" charakterisiert wird. Adel, Militär, Kirchen und bürokratisch erneuerte Monarchien betrieben diesen Prozeß, der - wie sich in der restaurativen Phase nach 1815 zeigte - ihre Privilegien weitgehend sicherte. Im Zuge der Neuordnung und bei dem Versuch, Altes zu bewahren, kam es zu einer besonderen "Gleichzeitigkeit von Öffnung und Begrenzung, Modernisierung und Traditionssicherung", in der "der Widerspruch erneut sichtbar (wird) ..., der die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in Deutschland seit dem frühen 19. Jahrhundert generell kennzeichnet" (Tenorth 1988, 119f.).

Für den Bereich der Bildungspolitik war eine Konsequenz der Veränderungen, daß Bildungspolitik endgültig zu einer Angelegenheit des Staates wurde. Dies hatte sich schon in dem "Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten" von 1794 angedeutet, in dem es dazu heißt: "Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates" (zitiert nach Scheuerl 1985, 104). Sowohl für die neuhumanistische Bildungstheorie des lebenslangen Strebens nach Individualität als auch für den im 19. Jahrhundert stattfindenden Prozeß der zunehmenden staatlichen Einflußnahme auf das Schul- und Universitätswesen steht allgemein Wilhelm von Humboldt.

4.3.1 Individualität als unendliche Aufgabe: Wilhelm von Humboldt

Der Lebensweg Humboldts (1767 - 1835) qualifiziert ihn auf den ersten Blick wenig, in die Reihe der Pädagogen aufgenommen zu werden: Er hat nie eine Schule besucht, sondern wurde zusammen mit seinem Bruder Alexander von Hauslehrern, u. a. Joachim Heinrich von Campe, auf dem Familiensitz Schloß Tegel und in Berlin erzogen. 1787 schrieb er sich an der Universität Frankfurt a. d. O. ein; 1788 studierte er vor allem Jura in Göttingen. Ein Jahr später machte er eine Bildungsreise nach Paris, Süddeutschland und in die Schweiz. 1790 begann Humboldt als Assessor am Kammergericht in Berlin, beendete diese Laufbahn aber schon im folgenden Jahr, um zu heiraten und sich vor allem klassischen Studien zu widmen. Aus dieser Zeit stammen die Freundschaften bzw. Bekanntschaften zu Schiller, Goethe und Friedrich August Wolf. 1797 begann er wieder zu reisen und siedelte für einige Zeit nach Paris über. Von dort aus unternahm er größere Reisen nach Südfrankreich und Spanien. Dabei beschäftigte er sich mit Sprachproblemen, die durch den Kontakt mit dem Baskischen angeregt wurden. 1802 ging Humboldt als preußischer "Ministerresident" beim Vatikan nach Rom; seine Hauptbeschäftigung war allerdings das Sprachstudium. Gegen seinen Willen wurde er 1809 zum Sektionschef der "Sektion für Cultus und den öffentlichen Unterricht" ins preußische Innenministerium berufen. Mit dieser Position war zum ersten Mal eine zentrale Stelle für Schulfragen in Preußen geschaffen worden und Humboldt der Vorläufer des ersten Kultusministers. Nach nur sechzehn Mo-

naten als Sektionschef bat er um seine Entlassung, u. a. weil seine Position nicht den vorher zugesagten Kabinettsrang mit direktem Vortragsrecht beim König erhalten hatte. Danach ging er als preußischer Gesandter nach Wien, Prag und London und nahm an verschiedenen Friedensverhandlungen teil. 1819 wurde er zum preußischen Minister des Innern für die Stände- und Kommunalangelegenheiten ernannt. Weil er sich gegen die Karlsbader Beschlüsse und damit gegen das Ende der Reformpolitik wandte, kam es zu erneuten Konflikten mit Hardenberg, die dazu führten, daß Humboldt sich bis zu seinem Tode 1835 nach Tegel zurückzog und seine Zeit hauptsächlich sprachwissenschaftlichen Arbeiten widmete (Humboldt 1973, 220ff.; Blankertz 1982, 116ff.).

Wilhelm von Humboldt beschäftigte sich nur sechzehn Monate hauptberuflich mit "Bildung", und zu seinen Lebzeiten wäre kaum jemand auf die Idee gekommen, ihn als Pädagogen zu bezeichnen. Für seine Zeitgenossen war er undurchschaubar und unberechenbar, allenfalls als Diplomat und zurückgezogen lebender Sprachwissenschaftler bekannt. Dazu hat beigetragen, daß Humboldt nur einen geringen Teil seiner Arbeiten veröffentlichte und mit diesen äußerlich zusammenhanglosen Bruchstücken wenig Anerkennung fand. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde Humboldts Gesamtwerk, soweit es bis dahin bekannt war, wenig geschätzt. Sein Ansatz paßte nicht zu den herrschenden Strömungen. Verbreitet war vielmehr, besonders im liberalen Bürgertum, sein Erbauungsbuch "Briefe an eine Freundin". Erst im 20. Jahrhundert fand Humboldt durch neue Gesamtausgaben, die auch bis dahin unbekannte Werke wie "Ueber die mit dem Königsberger Schulwesen vorzunehmende Reformen" und "Unmassgebliche Gedanken über den Plan der Einrichtung des Lithauischen Stadtschulwesens" umfaßte, ein Publikum. Das heutige Humboldt-Bild, das sich z. B. in der Einschätzung als "Verkörperung des klassischen Persönlichkeitsideals" (Menze 1965, 15) ausdrückt, ist zum großen Teil erst im 20. Jahrhundert entstanden.

Humboldt wird hier aus zwei Gründen als Pädagoge herangezogen. Erstens gilt er als der "eindruckvollste Repräsentant des neuen griechisch-deutschen Humanismus" (Blankertz 1982, 101), der selbst zu verschiedenen Leistungen des Neuhumanismus beigetragen hat. Zu berücksichtigen ist, daß weder seine Bildungstheorie auf Schulen bezogen noch eine Pädagogik im Sinne einer Handlungslehre vorhanden war; vielmehr zielen "alle seine Arbeiten ... auf die ihm vorschwebende Theorie der Menschenkenntnis und Menschenbildung und finden in ihr ihren Mittelpunkt" (Menze 1965, 33). Nach Ansicht Blankertz' hat Humboldt damit der Pädagogik Maßstäbe gesetzt, die ihn zu einem Klassiker werden ließen (Blankertz 1982, 101). Auch wenn Humboldt zu Lebzeiten nur wenig publizierte, so scheint er einen großen Einfluß dadurch gehabt zu haben, daß er in einem besonderen Maße durch Briefkontakte in Verbindung mit der "europäischen Geisteswelt" (Nachwort zu Humboldt 1960 - 81, Band 5, 709) stand. Das briefliche Werk enthält in vielen Fällen Ergänzungen zu seinen Abhandlungen, ohne die die Gedanken Humboldts unvollständig sind. Allerdings

ist es bis heute nicht vollständig veröffentlicht. Darüber hinaus scheint Humboldt ein überaus anregender Gesprächspartner gewesen zu sein, so daß man davon ausgehen kann, daß in den Werken Goethes und besonders Schillers viele gemeinsam entwickelte Gedanken enthalten sind und so eine Wirkung gehabt haben.

Der zweite Grund: Humboldts Amtszeit in der Funktion des Sektionschefs wird als einer der wichtigsten Abschnitte der deutschen Bildungsgeschichte eingeschätzt (Nachwort zu Humboldt 1960 - 81, Band 4, 584). In dieser Zeit wurden Entwicklungen eingeleitet und Perspektiven gesetzt, die über das preußische Unterrichtswesen hinaus für die meisten deutschen Staaten den Maßstab für weit über ein Jahrhundert bildeten (Blankertz 1982, 118).

Die Dialektik von Individualität und gesellschaftlicher Einbindung scheint bei Humboldt eindeutig zugunsten der Individualität aufgehoben zu sein. Humboldts Bildungstheorie sah als Aufgabe den lebenslangen Weg der Individualität zu sich selbst. Dazu paßt sein Staatsverständnis, das er in seiner frühen Schrift "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" so verdeutlicht: der Staat habe sich, im Gegensatz zum Interesse des merkantilistischen Verwaltungsstaates, auf eine reine "Nachtwächterfunktion" zurückzuziehen und ihm stehe vor allem kein Erziehungsrecht zu (Blankertz 1982, 102, 116). Dieser Einschätzung steht eine andere gegenüber, Humboldt habe eine nationalpädagogische Konzeption entworfen und sei der Ansicht, "daß die Nation immer noch eine Idee ist und als solche behandelt werden muß, das heißt daß die Deutschen zu einer Nation erst erzogen werden müssen" (Nachwort zu Humboldt 1960 - 81, Band 4, 588). Vor diesem Hintergrund werden Humboldts Vorstellungen zu Migration und ethnischer Vielfalt überprüft. Ein Aspekt ist dabei das Verhältnis von Staat, Volk und Nation; ein anderer ist die Bedeutung der Sprache, der Humboldt die wichtigste Funktion im Bildungsprozeß zuschrieb. Wie zu zeigen ist, gehören für Humboldt Nation und Sprache zusammen.

Zum besseren Verständnis des Stellenwertes beider Punkte innerhalb der Werke Humboldts wird vorab erläutert, welche Bedeutung er dem Streben nach Individualität beimmaß.

Ziele der Erziehung

Nach Heydorn (1980b, 253) hat sich Humboldt keineswegs auf ein mit Harmonie erfülltes "Reich des Geistes" zurückgezogen, sondern die sich abzeichnenden gesellschaftlichen Entwicklungen der Industrialisierung mit ihrer wachsenden "Determination des Menschen vorweggenommen." Es ging ihm darum, diese Determination mit ihrem anonymen Charakter und ihrer unsichtbaren Steuerung des Menschen aufzuzeigen. Humboldts eigentliches Interesse zielte aber in eine andere Richtung: Zieht man alle Determinanten ab, bleibt nach seiner Ansicht etwas übrig, das er Kraft nennt:

"so bleibt immer doch Eine (im Original) unbekannte Grösse zurück: die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit. Auf ihr beruht die Freiheit des Menschen, und sie ist daher sein eigentlicher Charakter" (Humboldt, Das achtzehnte Jahrhundert, 479).

In seiner Bildungstheorie geht es Humboldt um die Entwicklung dieser Kraft. Menze (1965) faßt Humboldts Position so zusammen:

"Der Sinn des menschlichen Lebens und damit auch das wahre Glück des Menschen liegen in der immer zu erstrebenden künftigen Selbst- und Lebenserhöhung. ...

Der Mensch existiert seiner Selbstbildung wegen und muß, will er Mensch sein, dem nach Verwirklichung in sich drängenden Gesetze gehorchen" (Menze 1965, 125f.).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, warum Humboldt jede Spezialisierung und jede Einseitigkeit in der Bildung vor einer Allgemeinbildung ablehnt: Sie könnten die größtmögliche Entfaltung der individuellen Anlagen verhindern und damit den Reichtum der vorhandenen individuellen Formen beschränken. In einem Brief schreibt er:

"Die Entwicklung aller Keime, die in der individuellen Anlage eines Menschen liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseins ..." (zitiert nach Fischer 1989, 196).

Im sogenannten Königsberger Schulplan formuliert Humboldt dementsprechend als Ziel: "Jeder, auch der Aermste, erhalte eine vollständige Menschenbildung" (Humboldt 1809, 175). Eine weitere Begründung findet man im sogenannten Litauischen Schulplan:

"Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll" (Humboldt 1809, 189).

Damit ist das Ende der Argumentationskette aber noch nicht erreicht, denn Humboldts Bestrebungen gehen weiter. Für ihn gilt zwar:

"Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will" (Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen, 235),

doch dahinter steht noch ein anderes Ziel:

"Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person ... durch die Spuren des lebendigen Wirkens ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen" (Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen, 235).

Aus dieser Aufgabe unseres "Daseyns" folgt für Humboldt in bezug auf die Bewertung des einzelnen Menschen:

"Der grösste Mensch ist daher der, welcher den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke, und in der grössten Ausdehnung darstellt; und einen Menschen beurtheilen heisst nichts anderes, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewusst hat?" (Humboldt 1797, 515)

Humboldts Interesse ist allerdings nicht auf den einzelnen Menschen begrenzt. Den im letzten Zitat angedeuteten Zusammenhang von Unterstützung der Individualität und "Menschheit" in Humboldts Gedanken faßt Heydorn so auf,

"daß der Mensch um der Verwirklichung der Menschheit willen zu sich befreit werden soll, daß Menschheit jedoch nur über das Individuum als eigene Kraft erfahrbar wird. Die Menschheit verwirklicht sich, soweit sich Menschen verwirklichen und Menschheit in sich freisetzen" (Heydorn 1980b, 255).

Die Menschheit vermittelt sich aber nicht direkt, wie Humboldt an anderer Stelle beschreibt:

"Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, ... dass der Begriff der Menschheit ... einen grossen und würdigen Gehalt gewönne" (Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen, 236).

So wird auch die Anwendung dieser Gedanken im sogenannten Litauischen Schulplan verständlicher:

"Uebersieht man diese Laufbahn von den ersten Elementen bis zum Abgang von der Universität, so findet man, dass ... der höchste Grundsatz der Schulbehörde ... der ist: die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Weg bringt, der, weiter verfolgt, zu ihr führt" (Humboldt 1809, 191f.).

Die scheinbar eindeutige Bevorzugung der Individualität durch Humboldt wird damit fraglich. Die Förderung von Individualität, die Entfaltung individueller Anlagen ist für Humboldt weniger ein Wert für sich als vielmehr Vorbedingung und Ausdruck der von ihm gleichzeitig angestrebten Verwirklichung der Menschheit.

Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen, muß Humboldts Vorstellung von "Menschheit" verdeutlicht werden. Er verbindet damit nicht die heutige Vorstellung von der Gesamtheit aller Menschen, sondern bezeichnet Menschheit als "unbekanntes Etwas", das er selbst nur vage umschreibt:

"Um uns ... verständlicher zu machen, wollen wir jenem noch unbekanntem Etwas vorläufig einen Namen geben, und es den Geist der Menschheit nennen - eine Benennung, die sich fürs erste schon dadurch rechtfertigt, dass es in der That dasjenige ist, wodurch die achtungswürdigsten Individuen auch als die besten und höchsten Menschen erscheinen. ... Der Begriff der Menschheit ist nichts anderes, als die lebendige Kraft des Geistes, der sie beseelt, aus ihr spricht, sich in ihr thätig und wirksam erweist" (Humboldt 1797, 514f.).

Dahinter steckt allerdings keine Definitionsschwäche; die Unbestimmtheit ist vielmehr ein zentraler Aspekt seiner Bildungstheorie. Die Offenheit der Bestimmung des Menschen bezieht sich für Humboldt nicht nur auf den einzelnen Menschen und die Gattung insgesamt, sondern hängt darüber hinaus mit der "schlechthinnigen Vorausgesetztheit der Welt" (Benner 1990, 81) zusammen. Das bedeutet, es gibt für Humboldt keine allgemeine Bestimmung des Menschen, die dem einzelnen Menschen von vornherein eine bestimmte Aufgabe zuweist. Gleichzeitig kann umgekehrt aus den vielfältigen Aufgaben der einzelnen Menschen nicht direkt auf eine allgemeine Bestimmung des Menschen geschlossen werden (ebd., 85). Diese Offenheiten müssen noch um die "Vorausgesetztheit der Welt" erweitert werden, d. h. um die Annahme, die "Natur ausser uns" sei etwas Eigenes, das unserer Willkür entzogen und auch mit rationalen Mitteln nicht vollständig begreifbar ist. Diese Erweiterung ist die Voraussetzung für die Annahme der Unbestimmtheit der individuellen und der allgemeinen Bestimmtheit des Menschen (ebd., 90f.). Das bedeutet auch, Humboldts Theorie der Bildung erhebt "keine historisch schon erreichte oder entworfene Bildung zum Bild der aufgegebenen Bestimmung des Menschen" (ebd., 86). Der Mensch kann den Maßstab für seine Bestimmung nur individuell suchen und aus sich selbst hervorbringen, muß sich aber gleichzeitig allgemein darüber verständigen. Individuelle und allgemeine Bestimmung treten in ein dialektisches Verhältnis zueinander, sind nicht auseinander ableitbar und bleiben füreinander ein "unbekanntes Etwas" (ebd., 84f.). Unter dem "Geist der Menschheit" kann man in dem so entwickelten Zusammenhang Humboldts Überlegungen zur "gesellschaftlichen Seite menschlicher Selbstbestimmung" (ebd., 80) fassen.

Verständnis von Staat, Nation und Volk

Die Umsetzung der bildungstheoretischen Vorstellungen Humboldts in die praktischen Gedanken zur Organisation des Erziehungswesens führen einerseits zu seinem Verständnis von Nation und Staat und lassen andererseits ein Spannungsverhältnis deutlich werden. Die Idee vom "Geist der Menschheit" ist tendenziell universalistisch; die Organisation des Erziehungswesens führt dagegen zur Idee der Nation, die aber eher partikularistisch ist. Auf dieses Spannungsverhältnis wird weiter unten noch eingegangen.

Ausgangspunkt für die Organisation des Erziehungswesens ist bei Humboldt die Ausbildung der Individualität:

"Endlich steht, dünkt mich, das Menschengeschlecht jetzt auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher empor-schwingen kann; ..." (Humboldt 1792, 105).

Nach seiner Einschätzung eignet sich eine "öffentliche Erziehung" nicht dazu:

"Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, giebt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form" (Humboldt 1792, 107).

Deshalb folgert Humboldt für die Erziehung:

"Ueberhaupt soll die Erziehung nur, ohne Rücksicht auf bestimmte, den Menschen zu ertheilende bürgerliche Formen, Menschen bilden; *so bedarf es des Staats nicht*" (Humboldt 1792, 108, Hervorhebung N. W.).

Humboldt fordert vielmehr eine privat bzw. gemeinschaftlich organisierte Erziehung und insbesondere einen anderen Status der Erzieher:

"Bei freien Menschen entsteht Nacheiferung, und es bilden sich bessere Erzieher, wo ihr Schicksal von dem Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staat zu erwarten haben" (Humboldt 1792, 108).

Diese privat bzw. gemeinschaftlich organisierte Erziehung soll nach Humboldt durch Hauslehrer bzw. ein "nationales" Schulwesen erfolgen. An seinen Überlegungen zur Finanzierung des Schulwesens wird dies deutlich:

"Es schiene mir nemlich viel zweckmässiger, die für das Kirchen- und Schulwesen bestimmten Gelder unmittelbar aus dem Vermögen der Nation in eine abgesonderte Geistliche Casse ... fließen zu lassen als sie, wie jetzt geschieht, mit den übrigen Staatsausgaben zu vermischen.

Die Vortheile einer solchen Einrichtung, die grössere Selbständigkeit dieser Casse, das höhere Interesse der Nation an Instituten, die nun sichtlicher ihr Werk wären, liegen am Tage. Ja, es entstände vielleicht dann ... wieder der alte fromme Gemeingeist" (Humboldt 1810a, 283f.).

Diese "nationale" Orientierung bezieht Humboldt aber nur auf die allgemeinbildenden Schulen, wie er im sogenannten Litauischen Schulplan ausdrücklich schreibt:

"Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, *oder der Staat für diese* annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken" (Humboldt 1809, 188, Hervorhebung N. W.).

In diesen Aussagen wird schon deutlich, daß Humboldt zwischen Nation und Staat unterscheidet und sie nicht gleich bewertet. Wenn heute etwa von Fußball*national*mannschaft oder dem einen deutschen *Volk*, das in zwei *Staaten* getrennt war, die Rede ist, gibt es zwar Überschneidungen mit Humboldts Vorstellungen über diese Begriffe, aber auch Unterschiede. Da sein Verständnis nicht mit dem heutigen identisch ist, muß zunächst eine Klärung erfolgen.

Humboldts Idee von Nation läßt sich an einem Beispiel aufzeigen, in dem er die in Preußen lebenden Juden als eine eigene Nation bezeichnet:

"Die gegenwärtige Lage der Juden unter uns, welche aufzuheben das grosse Problem jeder Gesetzgebung über diese Nation ist" (Humboldt 1809c, 95).

Der Rechtsstatus der Juden im Preußen des beginnenden 19. Jahrhunderts war zwar noch anders als z. B. in der heutigen Bundesrepublik; das ist für Humboldt aber nicht

das entscheidende Kriterium zur Kennzeichnung von Nationen. Eine Nation ist in seinen frühen Vorstellungen nicht an Staatsgrenzen gebunden, denn zur Nation gehören "alle die, welche einerlei Abstammung, Sprache und Sitten haben" (zitiert nach Menze 1965, 251). Damit entspricht die Vorstellung im wesentlichen dem in dieser Arbeit verwandten Verständnis des Begriffes Volk. Volk taucht bei Humboldt in diesem Zusammenhang nur in Verbindung mit Staat auf: als Bezeichnung für die Angehörigen eines Staates, die eine Einheit mehr aus Zwang darstellen. Eine Verbindung mit Nation besteht dabei nicht. Staat bedeutet für Humboldt die vereinigte "Gesellschaft", und "da der Staat kein Erziehungs-, sondern ein Rechtsinstitut ist" (Humboldt 1809c, 98), hat staatliche Politik

"nur die Aufgabe zu lösen, wie der letzte Zweck aller bürgerlichen Vereinigung, die Sicherheit der Person und des Eigenthums am kürzesten und gewissesten erhalten werden kann?" (Humboldt, Plan einer vergleichenden Anthropologie, 341)

Humboldts Vorstellung von Volk wird später um eine zweite Dimension erweitert, die dem Zeitverständnis entsprechend zwischen dem Volk und den Gebildeten unterscheidet. Allerdings ist bei ihm damit nichts Abwertendes gemeint, sondern die Idee der Noch-nicht-Gebildeten, der noch zu formenden Menschen, verbunden (Menze 1965, 252).

Humboldt unterscheidet auch später noch zwischen den fraglichen Begriffen, wobei er Nation auf Abstammung, Staat auf die bürgerliche Verfassung und Volk auf den Wohnsitz und das Zusammenleben zurückführt. Unter dem Eindruck der Sprachforschungen ergänzt Humboldt seinen Begriff der Nation:

"Was nun die Nationen im Grossen gestaltet, lässt sich auf allgemeine Punkte zurückführen. Obenan stehen in diesen Einwirkungen Abstammung und Sprache. Dann folgen das Zusammenleben und die Gleichheit der Sitten. Die dritte Stelle nimmt die bürgerliche Verfassung ein, und die vierte die gemeinschaftliche That und der gemeinschaftliche Gedanke, die nationale Geschichte und Literatur. Der durch diese gebildete Geist tritt nicht sowohl zu den übrigen Einwirkungen hinzu, als er vielmehr alle zusammenschliessend vollendet. Eine Nation wird erst wahrhaft zu einer, wann der Gedanke es zu wollen in ihr reift, das Gefühl sie be-seelt eine solche und solche zu seyn" (zitiert nach Menze 1965, 253).

Durch den Einbezug der bürgerlichen Verfassung ähnelt Humboldts späte Vorstellung von Nation dem heutigen Begriff - von der Idee des Nationalstaates ist er allerdings noch ein Stück entfernt. Dieser Bedeutungswandel von Nation in Humboldts Gedankenwelt erklärt sich vor dem Hintergrund seiner Sprachforschungen, in denen die Nation in zunehmendem Maße eine zentrale Rolle erhält.

Sprache gewinnt für Humboldt auf zwei Ebenen eine Bedeutung. Für das Individuum ist sie Grundlage des Denkens:

"Die sinnliche Bezeichnung der Einheiten nun, zu welchen gewisse Portionen des Denkens vereinigt werden, ... heisst im weitesten Verstande des Worts: Sprache" (Humboldt 1795/96, 97).

Nach Menze ist die Bedeutung von Sprache und vor allem von Sprachunterricht bei Humboldt noch weitergefaßt:

"Als notwendiges Werkzeug der geistigen Tätigkeit, die den Gedanken als gestalteten Gedanken überhaupt erst erzeugt, bewirkt Sprache die harmonische Entfaltung der geistigen Kraft der Individualität" (Menze 1965, 260).

In diesen Gedanken sind zwei Gründe für Spracherziehung enthalten. Durch das Erlernen einer Sprache kann man sich die in der Sprache festgehaltenen, früheren Erfahrungen aneignen. Daraus ergibt sich für Humboldt: Die Sprache, die am stärksten differenziert und durchgebildet ist, ist auch diejenige, die für die Bildung von Individualität am wertvollsten ist - sie beinhaltet die reichste Erfahrung. Vor diesem Hintergrund stuft Humboldt Griechisch am höchsten ein; das Studium des Griechischen ist nach seiner Ansicht am besten zur Entwicklung der Individualität geeignet. Der zweite Grund für die Spracherziehung liegt nach Humboldt in der Erweiterung der eigenen Weltsicht durch das Erlernen einer fremden Sprache. Jede Sprache enthält eine spezielle Weltauffassung und kann niemals bruchlos in eine andere übersetzt werden. Deshalb führt das Fremdsprachenlernen nicht nur zu neuen "Aspekten des Weltbegriffens" (Menze 1965, 262) und einer Loslösung des Denkens von bestimmten Ausdrücken und Perspektiven, wie sie den Horizont einer Sprache ausmachen, sondern verdeutlicht auch die "Weltansicht in der Muttersprache" (ebd., 263) in ihrer Eigenart und macht sie mit anderen Ansichten vergleichbar. Damit wird ein umfassenderes Welt- und Selbstverständnis ermöglicht.

Die oft genannte Begründung des altsprachlichen Unterrichts durch Humboldts Vorstellungen ist aus diesen Gründen falsch. Ihm ging es nie um das Studium des Altertums und das Verständnis antiker Autoren an sich, sondern um die "Ausbildung des Selbst- und Weltverständnisses des Menschen" (Menze 1965, 263) - auch wenn er dafür die Griechen als das vollkommenste Beispiel ansah.

Vor diesem Hintergrund wird die geplante Sprachenfolge verständlicher, die Humboldt z. B. im sogenannten Königsberger Schulplan aufzeigt. Der Elementarunterricht, der sich im wesentlichen auf "Sprach-, Zahl- und Mass-Verhältnisse" beschränkt und dem zur Übung und für diejenigen, die die Schule danach verlassen, noch geographischer, geschichtlicher und naturhistorischer Unterricht beigelegt wird, bleibt "bei der Muttersprache stehen" (Humboldt 1809, 169). Der nachfolgende Schulunterricht soll die Kenntnisse aufbauen und die Fähigkeiten üben, "ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist" (ebd.). Es geht also um Lernen sowie das Lernen des Lernens. Im Sprachunterricht ist dementsprechend das Ziel,

"mit eigener Anstrengung und mit dem Gebrauche der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insoweit er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen, und sich in jede gegebene Sprache ... leicht und schnell hinein zu studieren" (Humboldt 1809, 170).

Die zweite Ebene, auf der Sprache für Humboldt Bedeutung gewinnt, ist der Zusammenhang von Sprache und Nation. Zwar wird Sprache von Individuen auf Individuen übertragen bzw. von diesen gelernt, und damit ist sie die Sprache des einzelnen Menschen, aber gleichzeitig ist sie, wie oben erläutert, das Werk einer Gemeinschaft und damit für Humboldt immer Nationalsprache. Sprache und Nation sind für ihn so eng verknüpft, daß nach seiner Vorstellung das eine nicht mehr ohne das andere gedacht werden kann. Die Verbindung geht nach Humboldts Ansicht aber noch weiter: Da die Nationalsprache die gemeinsame Weltsicht ihrer Sprecher gleichzeitig ausdrückt und hervorruft, spiegelt der Sprachcharakter ihre Denkart wider, und so läßt sich aus der Sprache auf den Nationalcharakter schließen. Ob dabei die Sprache die Nationalität formt oder umgekehrt, hält Humboldt für nicht entscheidbar (Menze 1965, 253f.).

In Humboldts späterem Werk gewinnt Nation vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung:

"Die Nation ist jene notwendige Stufe auf dem Wege der Bildung des Menschen, die zwischen Individualität und Menschheit vermittelt. Nur in ihr ist Sein und Bildung des Menschen möglich" (Menze 1965, 255).

Individualität ist für Humboldt nur denkbar im Verband einer Nation; der Mensch kann sich nur als Glied einer Nation entfalten und bilden:

"Der Mensch ist allein genommen schwach, und vermag durch seine eigne kurzdauernde Kraft nur wenig. Er bedarf einer Höhe, auf die er sich stellen; einer Masse, die für ihn gelten; einer Reihe, an die er sich anschliessen kann. Diesen Vortheil erlangt er aber unfehlbar, je mehr er den Geist einer Nation, seines Geschlechts, seines Zeitalters auf sich fortpflanzt" (Humboldt, Plan einer vergleichenden Anthropologie, 346f.).

Da die Sprache für Humboldt das entscheidende Merkmal der Nation ist, muß nach seiner Meinung zuerst die Muttersprache vollständig gelernt werden. Humboldt geht nicht von einem engstirnigen Nationalismus aus, wie er in der deutschen Romantik vertreten wurde, sondern kommt durch seine Sprachstudien zu dieser Überzeugung. Eine Nationalsprache scheint auf den ersten Blick nur Nationen voneinander zu trennen; Humboldt sieht aber in der gegenseitigen Abhängigkeit von Individualität und Nation, genauso wie in der Abhängigkeit verschiedener Nationen voneinander, vielmehr den Ausgangspunkt für die nur auf der Grundlage von Sprache mögliche Bildung (Menze 1965, 255f.).

Der Zusammenhang von Sprache und Nation in der Nationalsprache ist zentral für Humboldts bildungstheoretische Gedanken. Deshalb wird seine Annahme einer deutschsprachigen Nation in Ergänzung zu den Ausführungen im dritten Kapitel genauer hinterfragt. Als erstes fällt auf, daß in Humboldts Schriften einzelne Worte in unterschiedlichen Schreibweisen auftauchen. Das zeigt, daß die Normierung der hochdeutschen Sprache noch nicht vollständig erfolgt war. Dieser Prozeß vollzog sich im hochdeutschen Sprachraum - genauso wie in den Hochsprachen anderer europäi-

scher Länder - im wesentlichen erst im 19. Jahrhundert (Kremnitz 1991, 66f.). Zudem gab es auf dem Gebiet des späteren Deutschen Reiches eine große Zahl verschiedenener Muttersprachen, die jeweils von größeren Gruppen gesprochen wurden. Heute ist kaum noch bewußt, daß Hochdeutsch - inzwischen durch Massenmedien und Schulen verbreitet - zu Beginn des 19. Jahrhunderts *nicht* allgemein bekannt war. Hansen (1991a, 19) zitiert, wie oben erwähnt, ein Beispiel aus dieser Zeit, aus dem deutlich wird, daß Sprecher verschiedener Dialekte sich nicht ohne weiteres verständigen konnten. Gleichzeitig kann sich auch heute noch z. B. jemand mit der Muttersprache "Westfälisches Platt" leicht mit Personen verständigen, die die Mundart der benachbarten Region in den heutigen Niederlanden sprechen: Die Grenze nach "außen" war und ist weniger eine sprachliche Abgrenzung als vielmehr ein fließender Übergang, ähnlich wie die "Sprachgrenzen" nach "innen". Deshalb kann man nur zu dem Schluß kommen: Humboldts Idee einer umfassenden *deutschen* Sprachnation ist - mindestens in seiner Zeit - empirisch nicht haltbar. Sein Gedanke einer einheitlichen Sprachnation ist eine Wunschvorstellung, die der Realität nicht entspricht und damit in den Bereich der Ideologie zu verweisen ist. Daß zur gleichen Zeit auch in anderen europäischen Ländern eine ähnliche Sprachvielfalt herrschte, zeigt Kremnitz (1991) auf.

Vor diesem Hintergrund läßt sich an einem Beispiel zeigen, daß die oft wiederholte Behauptung, zwischen dem politischen Handeln Humboldts und seinen theoretischen Überlegungen bestehe ein Widerspruch, nicht ohne weiteres richtig ist. Er selbst faßt seine Bemühungen so zusammen:

"in den anderthalb Jahren ... (wurden) viele Dinge begonnen ..., von denen man sich mit Recht einen ungemein wohlthätigen Einfluss auf die *Nationalbildung* versprechen darf" (Humboldt 1810, 297, Hervorhebung N. W.).

Humboldt verstand Nationalbildung, wie oben angedeutet, durchaus im Sinne der Produktion einer Nation. Das zeigt sich an anderer Stelle:

"Die Hülfe in dieser Provinz (Westpreussen, N. W.) ist aber um so nothwendiger, als wegen der Mischung deutscher und polnischer Einwohner in derselben die National-Bildung schwieriger ist und die Folgen des Mangels an derselben so leicht auch politisch bedenklich werden" (Humboldt 1810, 299; wortgleich auch an anderer Stelle, 1810a, 280).

Diese Intention Humboldts wird ebenfalls in der Begründung für den Antrag auf Errichtung einer Universität in Berlin deutlich:

"Schulen und Gymnasien sind von dem wichtigsten Nutzen für das Land, in dem sie sich befinden. Allein nur Universitäten können demselben Einfluss auch über seine Gränzen hinaus zusichern, und auf die Bildung der ganzen, dieselbe Sprache redenden Nation einwirken" (Humboldt 1809b, 30).

In diesem Zusammenhang ist wichtig, daß Humboldt die Beziehungen zwischen Staat und Nation geläufig sind und er auch den Prozeß der Nationalstaatsbildung sowie einige seiner Ursachen kennt:

"Eine neue Schwierigkeit mehr findet der Staatsmann der neueren Zeit, wo mehrere Nationen nicht nur, wie auch vormals oft, unter Einem Scepter vereinigt sind, sondern auch im genauesten Verstande *als Eine Masse wirken sollen*. Soll diess mit vollkommener Präcision und Schnelligkeit geschehen, so wäre es unstreitig besser die Verschiedenheiten der einzelnen Stoffe aufzuheben, Sprache, Sitten, Meynungen u. s. w. gleich zu machen. Aber ist diess ohne Verlust an Eigenthümlichkeit ... möglich ...? Stellt er diese Untersuchung mit dem Geiste an, der weder die Würde des individuellen Charakters, noch den unläugbaren Nutzen grosser Staaten und Massen von Menschen verkennt, so wird er ... sich ... zu der Aufgabe wenden, beide Vorzüge mit einander zu vereinigen" (Humboldt, Plan einer vergleichenden Anthropologie, 342, Hervorhebung N. W.).

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

Diese Forderungen und Überlegungen stehen in scheinbarem Widerspruch zu Humboldts bildungstheoretischen Postulaten des lebenslangen Weges der Individualität zu sich selbst, der größtmöglichen Entfaltung der individuellen Anlagen und dem unbeschränkten Reichtum vorhandener individueller Formen. Deshalb muß die Suche nach einer Antwort hinsichtlich Humboldts Vorstellungen zu ethnischer Vielfalt noch weiter greifen. Dazu eignen sich seine Äußerungen zu sprachlicher sowie nationaler und kultureller Vielfalt.

Zum Verständnis von Humboldts Position gegenüber sprachlicher Vielfalt in seiner Zeit ist die weit verbreitete Gegenposition wichtig, die sich aus der biblischen Geschichte ableitet: Im Garten Eden kann der Mensch als Ebenbild Gottes auch sprechen und benennen. Das erste "wirkliche" Sprechen findet statt, als Eva durch reden Adam dazu bringt, etwas zu tun und Adam tatsächlich das tut, was Eva vorher nur gedacht hat - gemeinsam schaffen sie also etwas Neues. Diese Kreativität beinhaltet die Möglichkeit, den anderen zu etwas zu bringen das verboten ist, und somit wird sie zur Quelle des Sündenfalls (Trabant 1986, 45ff.).

Der nächste Versuch, so sein zu wollen wie Gott - der Turmbau zu Babel -, wird mit der Sprachverwirrung der Menschen bestraft: Aus der einen Sprache des Gartens Eden entsteht die Vielfalt der Sprachen. Diese Entwicklung wird bis heute nur als Fluch und Strafe gesehen. Allerdings sind darin zwei Voraussetzungen enthalten. Die "Ursprache" müßte demnach eine ganz besondere Qualität besessen haben und der Verlust deshalb unersetzbar sein. Diese Annahme führte im 19. Jahrhundert zu Rekonstruktionsversuchen einer Ursprache durch Sprachwissenschaftler. Die andere Voraussetzung besagt, daß die neuen Sprachen so unterschiedlich sind, daß sie keine Kommunikation und damit auch keine "Verführung" mehr erlauben (Trabant 1986, 47ff.).

Die aus diesem Mythos entstandene Verachtung sprachlicher Vielfalt führt im Frankreich der Französischen Revolution, also zu Humboldts Lebzeiten, dazu, daß eine Politik der sprachlichen Vereinheitlichung entworfen wird. Mit Hinweis auf den Fluch von Babel wird die sprachliche Vielfalt im Vielvölkerstaat Frankreich als etwas Negatives dargestellt, das es zu überwinden gilt (Trabant 1986, 49). Zunächst werden die in Paris selbstverständlich auf Französisch abgefaßten Gesetze noch in die anderen Sprachen übersetzt; später müssen die Völker Frankreichs die Sprache des "Lichts", wie ihre Vertreter sie dann nennen, eben Französisch, lernen (ebd. 51).

Im 16. und 18. Jahrhundert entstehen parallel zu dieser Entwicklung Revisionen des bisherigen Standpunktes gegenüber sprachlicher Kreativität und sprachlicher Vielfalt. Die Kreativität wird rehabilitiert und die Vielfalt als etwas Positives gewertet. Humboldt gilt als derjenige, der die neue Sichtweise zusammengefaßt hat (Trabant 1986, 57f.). In diesem Rahmen sind seine oben schon erläuterten Vorstellungen über die "Weltansichten" zu sehen: Jede Sprache gibt uns eine neue Ansicht der Welt; jede ist begrenzt und gleichzeitig verschieden von allen anderen. Damit kann der Mensch durch das Lernen einer anderen Sprache seine eigenen Grenzen überwinden; so gesehen sind die Folgen des Turmbaues zu Babel kein Fluch, sondern ein Segen, der einen Reichtum an Phantasie bietet und gleichzeitig vor der Begrenztheit der einen Sprache bewahrt bzw. davon befreit. Nach Humboldt zeigen die Sprachen die menschlichen Denkmöglichkeiten auf und entschlüsseln damit die Welt (ebd., 61ff.).

Angesichts solcher Vorstellungen kann man auf die Idee kommen, Humboldt als einen frühen Förderer der Vielfalt, als einen Vorreiter des Pluralismus zu sehen. An einigen Beispielen wird gezeigt, daß eine solche Sichtweise einseitig wäre und es Humboldt keineswegs allgemein um Pluralität geht. So wertet Humboldt nicht alle nationalen "Varietäten" gleich, sondern macht sich vielmehr Gedanken über ihre Entwicklungsmöglichkeiten:

"Aber gerade weil nicht jede Varietät empfehlungswürdig, ja viele sogar tadelhaft sind, und es doch ... schon physisch unmöglich ist, die Menschen auf Einmal und gänzlich aus ihrem gewohnten Gleise herauszuheben, ihre Individualität zu vernichten und sie zu anderen Menschen zu machen, muss man ihre Verschiedenheit studieren, und was sich aus ihnen entwickeln lässt, überschlagen" (Humboldt, Plan einer vergleichenden Anthropologie, 340).

Oben wurde erwähnt, daß Humboldt die in Preußen lebenden Juden als eine eigene Nation ansieht. In seinen Gedanken über eine neue "Konstitution" für die Juden in diesem Staat äußert er sich u. a. zur Religion. Humboldts Ziel in dieser Schrift ist die völlige rechtliche Gleichstellung der Juden in Preußen; an einer Stelle wird jedoch deutlich, daß er, der sich in anderen Zusammenhängen immer wieder für die Vielfältigkeit ausspricht, die jüdische Religion der christlichen unterordnet. Er schlägt vor, die jüdischen Kirchen sich selbst zu überlassen:

"Die Individuen werden gewahr werden, dass sie nur ein Cärimonial-Gesetz und eigentlich keine Religion hatten, und werden, getrieben von dem angeborenen menschlichen Bedürfnis nach einem höheren Glauben, sich von selbst zu der christlichen wenden" (Humboldt 1809c, 104).

Zudem ist fraglich, warum Humboldt die preußischen Juden als eigene Nation bezeichnet, denn nach seinen Vorstellungen ist dazu eine eigene Sprache notwendig. Die jüdischen Staatsbürger im Preußen des beginnenden 19. Jahrhunderts versuchen, sich zu assimilieren, bemühen sich, nicht aufzufallen und pflegen schon gar nicht eine eigene Sprache - wenn man vom Erwerb von Hebräischkenntnissen absieht, die dem Lesen der heiligen Schriften dienen. Die vorwiegend jiddisch sprechenden sogenannten "Ostjuden", die eine ganz andere soziale Stellung als die sich assimilierenden "Westjuden" einnehmen und durch ihre äußere Erscheinung auffallen, wandern erst Jahrzehnte später ein. In diesem Punkt widerspricht Humboldt also sich selbst.

Ein anderes Beispiel für die Ansicht, daß es Humboldt nicht allgemein um Pluralität geht, ist seine Wertschätzung verschiedener Nationen. In Humboldts Augen stehen die Nationen höher, die kulturell "weiter" entwickelt sind. Erst mit einem gewissen Grad an kultureller Entwicklung lassen sich nach seiner Ansicht in den Nationen individuelle Züge einzelner Personen erkennen. Humboldt schätzt die europäischen Nationen nach ihrer kulturellen Entwicklungsstufe deshalb so ein:

"Selbst in unserm cultivierten Europa finden wir noch alle diese Stufen neben einander. Auf jener höchsten stehen unstreitig Franzosen, Engländer u. s. f.; Pohlen, Spanier und Portugiesen wohl nur auf der mittleren; und gewiss auf der untersten noch Russen und Türken" (Humboldt, Plan einer vergleichenden Anthropologie, 356).

Weil die letztgenannten Nationen auf der untersten Stufe stehen, so Humboldt weiter, lassen sich individuelle Charaktere dort nicht unterscheiden. Für ihn folgt daraus, daß diese Nationen auch keine "Erweiterung des Begriffs der Menschheit in ihrer Vollen- dung" (Humboldt, Plan einer vergleichenden Anthropologie, 355) aufzeigen können.

Diese Beispiele belegen, daß es Humboldt nicht um Anerkennung und Respektierung vorhandener Pluralität geht. Seine Hierarchisierung der Nationen und seine Vorstellungen einer zielgerichteten Kulturstufenentwicklung stehen unter dem Einfluß seiner sprachphilosophischen Überlegungen, beinhalten aber in großem Maße ethnozentrische Einstellungen. Der Mensch wird von Humboldt auf die Funktion eines Trägers und Produktes der gesprochenen und geschriebenen Sprache reduziert. Seine Analyse von "Welt" beschränkt sich auf deren Bedeutung für Sprache. Seine Gedanken sind aber nicht im sprachphilosophischen Raum geblieben: Sie hatten im Rahmen von Humboldts praktischer Tätigkeit als Politiker bildungspolitischen Einfluß, und da Humboldts Gedanken immer wieder zur Begründung bildungspolitischer Positionen herangezogen wurden und werden, haben sie nach wie vor Bedeutung.

Humboldts Ziel ist es, Menschheit im oben erläuterten Sinne zu fördern und zu ermöglichen. Menschheit sieht er in und durch Individualität verwirklicht. Handelt es sich aber um die falsche "Varietät", wird sie durchaus für eine vermeintliche kulturelle Entwicklung unterdrückt, so daß Humboldt Individualität nicht um ihrer selbst willen schätzt, sondern als Mittel zum Zweck Menschheit. Die Entwicklung der individuellen Anlagen eines Menschen bedarf nach Humboldt der Bildung, Bildung erfolgt nach seiner Auffassung durch Sprache; Sprache ist an seine Vorstellungen von Nation geknüpft. Da Bildung und erfahrbare Menschheit nur im Rahmen der Nation erfolgen, gewinnt diese für Humboldt eine besondere Bedeutung und ist deshalb zu fördern und zu unterstützen. Auffällig ist, daß er von Nation eher romantisierende Gedanken entwickelt, während der Staat nach seiner Ansicht möglichst auf die unabdingbaren Aufgaben beschränkt bleiben soll. Diese Differenzierung ist vermutlich u. a. durch die zu Beginn erwähnte besondere Situation des Bürgertums bedingt.

Sowenig man Humboldt hinsichtlich seiner Überlegungen zu Schulstrukturen mit seinem Stufenplan demokratische Vorstellungen oder eine Art Gesamtschulkonzept unterstellen darf (Blankertz 1982, 120f.), sowenig darf man davon ausgehen, daß Humboldt, wie andere Pädagogen, die Folgen seiner rein sprachphilosophischen Orientierung für die auch in Preußen vorhandenen ethnischen Minderheiten und Migranten bedenkt. Dabei ist ihm das Phänomen der sozialen Mobilität durchaus bekannt:

"Giebt ihm der Schulunterricht, was hiezu (ein guter anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger zu sein, N. W.) erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufes nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, *wie es im Leben so oft geschieht*, von einem zum anderen überzugehen" (Humboldt 1809a, 218, Hervorhebung N. W.).

Daneben kennt Humboldt auch Migration. Er setzt sie bei seinen Überlegungen zu Standorten von "SpecialSchulen" im sogenannten Königsberger Schulplan sogar voraus:

"... da viele doch wandern und reisen, so schadete es nichts, wenn diese nur an einigen Orten der Monarchie zu finden wären" (Humboldt 1809, 175).

Humboldt beschäftigt sich nur im Rahmen vorgegebener Anlässe mit ethnischen Minderheiten in Preußen, z. B. im Zusammenhang mit der Konstitution für die preußischen Juden und mit den in Westpreußen lebenden Polen. Davon abgesehen beachtet er derartige Minderheiten nicht, obwohl sich z. B. die gut ein Jahrhundert zuvor eingewanderten Hugenotten mit ihrer schulischen und sprachlichen Sonderstellung in Preußen (Hansen 1991, 10ff.) genausogut angeboten hätten wie andere Gruppen. Seine rein sprachphilosophische Ausrichtung verstellt ihm, der sich immer für Individualität ausspricht, mindestens den Blick dafür, daß durch die bildungspolitische Konkretisierung gerade die theoretisch gewünschte ethnische Vielfalt gefährdet wird. Humboldts Gedanken über die zu fördernde Ausbildung und Entwicklung der Nation gehen aber noch weiter: Er spricht sich für eine Vereinheitlichung durch die Unter-

drückung der "falschen" Varietäten aus. Dabei stellt sich die Frage, wie die "falschen Varietäten", die nach Humboldts Definition ja noch nicht zur Nation, sondern erst zum (Staats-)Volk gehören, rein praktisch zu Mitgliedern der (Sprach-)Nation werden können. Offensichtlich bleibt ihnen nur der Weg der Aufgabe ihrer Muttersprache zugunsten der Nationalsprache mit allen nachteiligen Folgen. Weiter ist zu berücksichtigen, daß eine Sprachgemeinschaft als Nation immer auf einem Territorium lebt, auch wenn die Grenzen, wie oben erwähnt, sehr unscharf sein können, und innerhalb des von ihr beanspruchten Territoriums eine Tendenz zur sprachlichen Homogenisierung der Bewohner dieses Gebietes entstehen kann. Diese Tendenz kommt um so eher auf, je gefährdeter die gewünschte Homogenität scheint. Das zeigt das Beispiel Westpreussens, wo Humboldt eindeutig die Homogenisierung unterstützt. Die Folgen für ethnische Minderheiten, die kulturell nicht besonders geachtet sind - wie in diesem Fall z. B. die "Pohlen" - und die ihre Interessen auf andere Weise nicht nachdrücklich vertreten können, sind eindeutig: Sie können sich auf die Dauer nur anpassen.

Die bei Pestalozzi angelegte überhöhte Wertschätzung der Nation bzw. des Vaterlandes mit dem Vorrang der Gemeinschaft und die daraus resultierende Gefahr der Homogenisierung ethnischer Minderheiten finden bei Humboldt eine Entsprechung. Allerdings hat Humboldt mit seinem sprachphilosophischen Ansatz einen ganz anderen Ausgangspunkt und mit der Idee der Menschheit ein anderes Ziel. Die Dialektik von Individualität und gesellschaftlicher Einbindung wird bei ihm in der Vorstellung einer sich in und durch Individualität zeigenden und entwickelnden Menschheit aufgehoben und damit in eine Dialektik zwischen Individualität und Nation verschoben. Nation wird zum Ort der Individualitätsentfaltung auf dem Weg zur Menschheit und damit gleichzeitig zum Nadelöhr für alle. Damit ist die Dialektik aber nicht aufgehoben im Sinne von gelöst.

4.3.2 Erziehung statt Revolution: Friedrich Schleiermacher

Der Theologe Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768 - 1834) war ein Zeitgenosse Pestalozzis und Humboldts. Mit Humboldt arbeitete er sogar zeitweilig in der Sektion des Kultus und Unterrichts im preußischen Innenministerium zusammen. Im Gegensatz zu Pestalozzi und Humboldt scheint Schleiermacher - betrachtet man seine Herkunft, seine Lebensgeschichte und seine hauptsächliche Beschäftigung - an die oben erwähnte alte Tradition anzuknüpfen, die pädagogische Tätigkeiten als Vorbereitung auf und Teil von theologischer Praxis verstand. Trotz aller vorliegenden Pläne hatten sich bis zu dieser Zeit die realen Erziehungsverhältnisse, wie sich an dieser Tradition zeigt, wenig verändert. Dennoch darf Schleiermacher deswegen nicht als möglicherweise unpolitisch denkender und handelnder Theologe abgestempelt werden.

Für Schleiermachers pädagogisches Interesse ist seine theologische Position bedeutsam. Blankertz charakterisiert sie so, daß es danach nur "historisch-positive Religionen gebe und geben könne, weil Religion allein aus Praxis und Erfahrung handelnder Menschen entstehe" (1982, 112). Vor allem wollte Schleiermacher Religion verkünden und nicht nur wissenschaftlich feststellen, was Religion ist. Mit dem ihm eigenen hermeneutischen Denken kam Schleiermacher zu der Überzeugung, daß alle Religion eine individuelle Basis habe, das Ganze der Religion aber nur in allen Individuen zusammen sei. Darum verstand er den religiösen Menschen als geselligen Menschen. Aus dieser Position interessierte er sich für pädagogische Fragen (Blankertz 1982, 112f.).

Schleiermacher wird wie Humboldt der "Deutschen Bewegung" zugerechnet, steht aber weniger für eine klassische und humanistische Phase als vielmehr für den Übergang zu einer religiösen und romantischen Phase. Schleiermacher lehnte wie die Deutsche Klassik die Aufklärungspädagogik mit ihrem Nützlichkeitsideal ab (Schleiermacher 1805, 16). Der Gegenentwurf des Gebildeten, der sich mit der Entfaltung seiner Individualität beschäftigt, war für ihn aber ebenfalls zu einseitig. Deshalb zählt Blankertz ihn auch nicht zu den Neuhumanisten im engeren Sinne. Für Blankertz ist Schleiermacher ein "Klassiker der Pädagogik", dessen "denkerische Leistung" nicht hinter der Humboldts zurücksteht (1982, 111); für Benner (1990, Vorwort) ist er einer der Mitbegründer neuzeitlicher Pädagogik und Bildungstheorie. Diese Einschätzung bedarf einer Erläuterung, denn weder der Lebensweg Schleiermachers noch seine unmittelbare Wirkungsgeschichte zu Lebzeiten lassen auf den ersten Blick eine solche Anerkennung vermuten.

Lebensweg und Wirken

Friedrich Schleiermacher wurde 1768 in Breslau als Sohn eines reformierten Feldpredigers geboren. Da seine Mutter die Tochter eines Hofpredigers war, wundert nicht, daß er in religiösem Geiste, und zwar dem der Herrnhuter, erzogen wurde. Er besuchte Internat, Seminar und Theologische Hochschule der Herrnhuter Brüdergemeinde, der im 17. Jahrhundert Comenius vorstand, und schloß ein weiteres Studium der Theologie und Philosophie in Halle an. Nach dem ersten Examen wurde er 1790 Hauslehrer bei einem Grafen in Ostpreußen. 1793 war er für kurze Zeit Lehrer an einem Seminar in Berlin, legte das zweite theologische Examen ab und wurde Hilfsprediger in Landsberg an der Warthe, schließlich Prediger an der Charité in Berlin. Dort nahm er am Leben in den Berliner Salons teil, das für seine Vorstellungen des Lebensbereiches "geselliger Verkehr" zentral wurde. Aufgrund von Vorhaltungen wegen seiner Lebensweise ging Schleiermacher 1802 für zwei Jahre als Hofprediger nach Pommern, war 1804 bis 1807 Professor für Theologie in Halle und kam dann als "Privatgelehrter" wieder nach Berlin. Dort hielt er u. a. Vorträge über Politik und verfaßte ein Gutachten zur beabsichtigten Universitätsgründung in Berlin (Schleiermacher

1808). Nach einiger Zeit wurde er wieder als Prediger angestellt. Ab 1810 war er daneben Mitglied in der Gründungskommission der Universität Berlin, dann Professor und erster Dekan der Theologischen Fakultät. 1810 bis 1811 stand Schleiermacher als Direktor der von Humboldt eingesetzten wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht vor und war gleichzeitig von 1810 bis 1815 Staatsrat und Mitglied der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts. In dieser Funktion wurde er einer der wichtigsten Berater Humboldts bei der preußischen Schulreform. Er kritisierte wie dieser die Aufklärungspädagogik, tat es aber abgewogener als Humboldt. Die Grundsätze der Bildungsreform trug er mit, stand der Radikalität, mit der Humboldt die differenzierten Bildungseinrichtungen der bürgerlichen Schicht beseitigen und ein Einheitsschulsystem durchsetzen wollte, allerdings reserviert gegenüber. Durch seine lange Mitarbeit und seine detaillierten Gutachten hatte Schleiermacher großen Einfluß auf verschiedene Reformvorhaben der preußischen Schulverwaltung, so auf die Einführung des Lehramtsexamens für Gymnasiallehrer, die Neuregelung des Abiturientenexamens, Süverns "Gesamtinstruktion über die Verfassung der Schulen" und die Seminarreform. 1834 starb Schleiermacher in Berlin hochgeschätzt und verehrt (Schleiermacher 1964, 295ff.; Knoop, Schwab 1981, 107f.; Blankertz 1982, 110ff.).

Wenn Schleiermacher heute als Theologe, Ethiker und *Pädagoge* gleichermaßen angesehen ist, entspricht das vermutlich nicht seiner eigenen Einschätzung. Er hat als überaus produktiver Autor selbst kaum etwas zu pädagogischen Themen veröffentlicht. Akademisch hat er sich nur in drei Lehrveranstaltungen mit pädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt. In den Wintern 1813/14 und 1820/21 sowie im Sommer 1826 hielt er an der Universität Berlin Vorlesungen über Pädagogik. Die Erläuterungen im Vorwort zu den Vorlesungen von 1826 (Schleiermacher 1826, VII ff.) verdeutlichen die Probleme, die daraus entstanden, daß er sich nicht selbst um eine Veröffentlichung bemühte. Der vorliegende Text stammt nicht von Schleiermacher; er wurde aus von Schleiermacher verfaßten Zetteln und aus Vorlesungsmitschriften seiner Theologiestudenten konstruiert. Selbst diese Textgrundlagen sind heute nicht mehr vorhanden. Deshalb darf man bei einer Textinterpretation nur den Gedankengang, nicht den genauen Wortlaut heranziehen. Dies erklärt aber nur teilweise, warum die Wirkung von Schleiermachers theoretischen Vorstellungen zur Pädagogik zu seinen Lebzeiten begrenzt war. Mit der ersten Veröffentlichung seiner Pädagogikvorlesung im Jahre 1849 änderte sich daran wenig:

"Nach dem Scheitern der bürgerlichen Revolution von 1848 gab es für die Pädagogik der Klassik und für expansive Bildungspolitik aus dem Geist der preußischen Reform kein Publikum mehr" (Blankertz 1982, 115).

Schleiermacher scheint ein vorzüglicher Redner gewesen zu sein, aber das Fehlen einer schriftlichen Ausarbeitung seiner Vorlesungen über Pädagogik war nur der eine wichtige Grund für die geringere Bekanntheit und Wertschätzung im Vergleich zu

seinem Zeitgenossen Herbart. Der andere dürfte in Schleiermachers Lehrmethode - der Dialektik - gelegen haben bzw. liegen. Wie die Vorlesungsrekonstruktion von 1826 zeigt, löste er alle Probleme in Fragen auf, um dann jede Frage einzeln zu behandeln und die Antwortmöglichkeiten bis in die Extreme zu verfolgen. Dabei betonte er Gegensätze und suchte keine schnellen Lösungen, so daß alles vorläufig blieb. Erst nach und nach entstand ein ganzes Netz, bei dem jeder Knoten mit allen anderen in Verbindung stand, und erst am Schluß kam er zum Kern der Sache (Knoop, Schwab 1981, 110). Eine solche Vortrags- und Schreibweise verlangt von der Hörer- bzw. Leserschaft ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Geduld und Mitdenken, das zwar auch heute noch einen Reiz ausübt, wodurch aber eine Rezeption der Schleiermacherschen Erziehungslehre behindert wurde und wird.

Schleiermachers Pädagogik ist hier aufzunehmen, weil er als einer der Begründer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung gilt. Wilhelm Dilthey befaßte sich als "Vater" der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik sein Leben lang immer wieder mit Schleiermacher und räumte ihm eine zentrale Stellung ein. Deshalb kann man Schleiermachers Theorie der Erziehung als Ausgangspunkt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ansehen (Knoop, Schwab 1981, 118f.). Schleiermachers Ansatz zur Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik hob sich außerdem durch die Breite der Argumentation, die Erziehung als einen wichtigen Teil des gesellschaftlichen und politischen Lebens ansah, deutlich von dem zweiten Entwurf wissenschaftlicher Pädagogik ab, den Herbart im gleichen Zeitraum vorlegte und in dessen Schatten Schleiermachers Ansatz für lange Zeit stand (ebd., 106). Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts war in größerem Umfang wieder ein Interesse für historisch-hermeneutische Geisteswissenschaft und damit für Schleiermacher vorhanden. So wurde er zu einem "Klassiker" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Blankertz 1982, 115f.).

Daneben kann noch eine andere Einordnung von Schleiermachers Theorie der Erziehung vorgenommen werden. Seinem Konzept liegt ein umfassenderes Verständnis von Pädagogik zugrunde, als es heute verbreitet ist. Winkler (1979, 10ff.) weist darauf hin, daß Schleiermachers Vorstellungen in eine Theorietradition eingeordnet werden können, die Erziehung als soziales Phänomen begreift und es mit pädagogischen und soziologischen Ansätzen bearbeiten will. Die Ursachen für diese Sichtweise sieht Winkler einerseits in der oben beschriebenen Veränderung des bürgerlichen Interesses an der Erziehung, nach der Erziehung nicht dem absolutistischen Staat überlassen, sondern vielmehr als eigene Aufgabe der bürgerlichen Gesellschaft betrachtet werden soll. Andererseits bringt die Entwicklung der industriellen Gesellschaft neue erzieherische Aufgaben mit sich, die Friedrich Adolf Diesterweg in dem Begriff "Social-Pädagogik" zusammenfaßt. Diese eher sozialwissenschaftliche Tradition findet später mit Paul Natorps "Sozialpädagogik" einen Abschluß. Danach entwickelt sich die Soziologie zu einer eigenen Disziplin, und der von Otto Willmann so bezeichnete "soziale

Faktor" verschwindet aus der allgemeinen Pädagogik. Dieser theoretische Ansatz wurde nur am Rande wirksam und setzte sich im 19. Jahrhundert nicht durch. Das hing auch damit zusammen, daß in der Restaurationsphase der ersten Hälfte des Jahrhunderts staatliche Organisationen ihren Einfluß auf die Erziehung verstärkten und sie nicht der bürgerlichen Gesellschaft überließen. So war der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung im Bereich der Erziehung der Entfaltungsraum genommen (Winkler 1979, 15).

Theoretische Grundlagen

Schleiermachers Theorie der Erziehung kann durch drei zentrale Aspekte charakterisiert werden, die eng zusammenhängen: Zum einen hat er als einer der ersten Pädagogen die historische Dimension als wesentlichen Bestandteil seiner Erziehungstheorie aufgenommen. Er geht nicht von Definitionen oder Prämissen aus, sondern betrachtet die gegebene Situation als einen "historisch vorfindbaren Konsens" (Scheuerl 1985, 102) mit Prinzipien und Grundbedingungen, die durch eine Auslegung zum Teil erst bewußt gemacht werden müssen. Schleiermachers Grundinteresse ist die "sittliche Aufgabe" (Schleiermacher 1826, 11). Darunter versteht er "die Gesamtwirkung der Intelligenz auf dieser Erde vermittelt der menschlichen Organisation" (ebd., Anmerkung 8, S. 419), also die Ausbreitung und Steigerung der menschlichen Vernunft. Damit ist die menschliche Geschichte von ihren Anfängen an gemeint und wird als inhaltliche und gemeinsame Leistung aller Menschen begriffen. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu sehen, die Schleiermacher zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Theorie macht: "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?" (ebd., 9).

Der zweite Aspekt betrifft das Verhältnis der Theorie der Erziehung zu anderen Wissenschaften. Das Einwirken der älteren Generation auf die jüngere ist für Schleiermacher Teil der sittlichen Aufgabe. Je höher der geistige Entwicklungsstand in der älteren Generation ist, desto weniger darf die Erziehung dem Zufall überlassen bleiben - sonst müßte jede Generation wieder von vorne anfangen "und es könnte von der Entwicklung des Menschengeschlechts keine Rede sein" (Schleiermacher 1826, 11). Damit steht die Theorie der Erziehung in Relation zur Ethik "und ist eine an dieselbe sich anschließende *Kunstlehre*" (ebd., 12, Hervorhebung im Original). Andererseits "bildet jede große Masse von Menschen ein gemeinsames geistiges Leben" (ebd.), das seinen Ausdruck im Staat findet. Für das gemeinsame Leben im Staat ist ebenfalls eine Theorie erforderlich, die Politik. Beide Theorien, Pädagogik und Politik, sind für Schleiermacher ethische Wissenschaften und greifen eng ineinander. Vor diesem Hintergrund kommt er in bezug auf das Verhältnis dieser Wissenschaften zu dem Ergebnis:

"Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert" (Schleiermacher 1826, 12, Hervorhebung im Original).

Die Uneindeutigkeit in der Formulierung muß erläutert werden. Schleiermacher hat eine umfassende Sittenlehre entworfen, in der auch die Erziehung enthalten ist. Deshalb wäre es für ihn einfach gewesen, eine entsprechend abgeleitete Theorie der Erziehung zu formulieren. Er spricht sich aber für eine pädagogische Autonomie aus, weil die verschiedenen sittlichen Gebiete zu kompliziert werden und sich die Einzelwissenschaften deshalb verselbständigen. Die Autonomie der Pädagogik ist für Schleiermacher also mehr praktischer als prinzipieller Natur. So erklärt sich, daß er anerkennt, wissenschaftliche Pädagogik solle von der Ethik ausgehen. Letztlich bestimmt er das Verhältnis auf die Weise, daß Pädagogik nicht aus der Ethik abgeleitet werden darf, sondern von sich selbst ausgehend zur Ethik hinführen muß. Damit hängt die Ethik ebenso von der Pädagogik ab wie umgekehrt (Schleiermacher 1826, Anmerkung 10, S. 419ff.).

Dieser Widerspruch führt zur dritten Charakterisierung von Schleiermachers Theorie der Erziehung: den Vorstellungen über das Theorie-Praxis-Verhältnis.

"Schleiermacher suchte den Ausgangspunkt für eine Wissenschaft von der Erziehung nicht in normativ der Pädagogik vorgeordneten Theoremen, auch nicht in einer vorpädagogischen Ethik, nicht einmal in der von ihm selbst entwickelten, sondern in der Wirklichkeit der historisch gewordenen Erziehungsstrukturen" (Blankertz 1982, 113).

Schleiermacher nahm keine Ableitung einer Pädagogik aus einem theologischen oder ethischen System vor - wie es nahegelegen hätte - sondern ging von dem Gedanken aus, daß lange vor jeder Theoriebildung schon erzogen wurde und sich eine differenzierte und institutionalisierte Praxis ohne jede Theorie, allenfalls mit "Erfahrungslehren", herausgebildet hat. Seine besondere Leistung ist, daß er diese Erziehungswirklichkeit mit seinen in der Theologie angelegten hermeneutischen Methoden untersucht und so zu einem eigenen hermeneutischen Konzept der Pädagogik kommt. Sein Interesse ist, das Handeln über sich selbst aufzuklären und so zu einer höheren Entwicklungsstufe zu bringen:

"Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete ... die Praxis viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere" (Schleiermacher 1826, 11).

Die Erziehung hat für Schleiermacher eine eigene Struktur, die es wissenschaftlich zu entfalten gilt. Durch seine im Vergleich zu Humboldt abgewogenere Kritik der Erziehungswirklichkeit und seine Methode konnte er die Vielfalt der existierenden Erziehungsformen und -verhaltensweisen zu Gegensatzpaaren ordnen, wobei die bekanntesten die sind von:

- direkter (positiver) Erziehung und indirekter (negativer) Erziehung,
- Rezeptivität und Spontaneität,
- Unterstützung und Gegenwirkung,
- Bildung des Gewissens und Entfaltung der Fertigkeiten,
- formaler und materialer Bildung" (Blankertz 1982, 114).

Schleiermacher behandelt nicht nur diese Gegensatzpaare, die für sich gesehen nicht neu waren, sondern entwickelt "erstmalig einen Gesamtzusammenhang der Erziehung als ein Gefüge aus Gegensatzpaaren, als eine dialektische Struktur" (Blankertz 1982, 115). Aus diesen Überlegungen kommt er hinsichtlich der Aufgabe der Erziehung zu folgendem Schluß:

"Wir haben somit eine nähere Bestimmung unserer Aufgabe gefunden, indem wir den Prozeß der Erziehung an eine Tätigkeit anknüpften, die im Anfang erregend, im Fortgange leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen" (Schleiermacher 1826, 19, Hervorhebung im Original).

Für Schleiermacher ist keine für alle Zeiten und Räume geltende Theorie der Erziehung möglich; er lehnt eine allgemeingültige Theorie ab. Seine Vorstellungen zur Reichweite seiner Theorie werden weiter unten noch erläutert. Auch wenn er den "Prozeß der Erziehung" an eine "Tätigkeit" knüpfen will, weist er eine rein empirische Theorie zurück:

"Es muß im Gegenteil der Pädagogik das Spekulative zum Grunde liegen, da die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der Idee des Guten beantwortet werden kann" (Schleiermacher 1826, 20).

Diese "Idee des Guten" steht für Schleiermacher über allem und stellt die Verbindung zur Ethik dar. Daneben stehen jedoch für ihn die "faktischen Voraussetzungen", auf die die "Idee des Guten" anzuwenden ist. Zu diesen Voraussetzungen gehören einerseits die unentschiedenen anthropologischen Bedingungen, also der "Zustand, in welchem die Pädagogik den zu Erziehenden findet" und andererseits die unentschiedene Frage über den "Zustand, für welchen zu erziehen ist" (Schleiermacher 1826, 20).

Ziele der Erziehung

Vor dem Hintergrund der Fragestellung soll deshalb nachfolgend aufgezeigt werden, welche Vorstellungen Schleiermacher hinsichtlich der Erziehung zur Individualität bzw. der Erziehung für das Gemeinwesen entwickelte.

Zum Verständnis der nachfolgenden Erläuterungen ist wichtig, daß Erziehung in Schleiermachers Augen zwar ein Werk des Gemeinwesens und des häuslichen Lebens ist, er aber gleichzeitig davon ausging, jede Form öffentlicher Erziehung solle nur ein Ersatz für die familiäre Erziehung bzw. ihre Ergänzung sein. Diese Annahme ergibt sich aus der Überlegung Schleiermachers, die häusliche Erziehung habe schon vor der öffentlichen existiert und es sei für sie keine Theoriebildung notwendig: "Ursprünglich

erziehen die Eltern, und zwar, wie allgemein anerkannt ist, nicht nach einer Theorie" (Schleiermacher 1826, 7). Schurr (1975, 68) weist darauf hin, "daß die öffentliche Erziehung mit ihrer Affinität zum politischen Bereich hin, d. h. im Blick auf das Gemeinwesen, eher nach einer 'Theorie' verlangt als die familiäre". Weil die Praxis sich ohne ausformulierte Theorie entwickelt hat, bildete sich bei den Völkern, die die Erziehung dem "Familienkreis" überließen, keine Theorie. Erst mit dem Übergang der Erziehung in den öffentlichen Bereich wurde eine Theorie wichtig; deshalb entstand zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Fülle von Theorien.

Schleiermacher fragt im Zusammenhang mit Überlegungen zu Beginn und Ende der Erziehung nach den Grenzen der Pädagogik. Für den Beginn der "pädagogischen Einwirkung" findet er drei Möglichkeiten: erstens, wenn das "menschliche Leben" beginnt, d. h., die Äußerungen der Intelligenz sich zeigen, zweitens, wenn das Kind geboren wird und drittens, durchaus im Sinne der heutigen Frage nach pränatalen Einflüssen, die Überlegung, daß "die Einwirkung ja schon anfangen (kann), sobald sich im Mutterleib das Leben regt, wenn man nur weiß, was dann zu tun und zu lassen ist" (Schleiermacher 1826, 14). Der Beginn der Erziehung ist also nicht klar zu bestimmen - vielmehr ergibt sich ein allmählicher Anfang. Wichtiger ist die Frage nach dem Ende der Erziehung. Hier findet Schleiermacher eine auf den ersten Blick klare Antwort:

"Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf; d. h. wenn die jüngere Generation, auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend, der älteren Generation gleich steht; es gibt dann bloß ein Zusammenwirken beider" (Schleiermacher 1826, 15).

Wann die Mündigkeit und das Zusammenwirken erreicht sind, ist pädagogisch nicht eindeutig zu bestimmen. Politisch und rechtlich gibt es den Zeitpunkt der Mündigkeitserklärung; die pädagogische Grenze daran anzuschließen hieße aber, die Pädagogik der Politik unterzuordnen. Durch einen Vergleich mit der "Wurzel" der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft, dem "Hauswesen", kommt Schleiermacher deshalb zu einer anderen Antwort:

Wir finden "statt des festen Punktes ein allmähliches Verschwinden. Die elterliche Autorität nimmt allmählich ab, bleibt aber noch von Einfluß nach der Mündigkeitserklärung. Auf diesem Punkt hört nicht gleich aller kindliche Gehorsam auf" (Schleiermacher 1826, 15).

Unbefriedigend an dieser Antwort ist die fragwürdige Abhängigkeit vom Ende des kindlichen Gehorsams und der damit beginnenden Mündigkeit. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang: Ebenso wie Schleiermacher den Beginn der Erziehung nicht eindeutig festlegen kann, sieht er auch für das Ende keinen festen, sich allein aus pädagogischen Überlegungen ergebenden Punkt, sondern ebenfalls einen allmählichen Übergang.

Hinsichtlich der Erziehung zur Individualität kommt Schleiermacher, mit Rücksicht auf die für ihn ungeklärte Frage angestammter Gleichheit oder Ungleichheit, zu dem Schluß:

"Die Erziehung soll in Beziehung auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll" (Schleiermacher 1826, 41, Hervorhebung im Original).

Schleiermacher interessiert sich für das "Fortschreiten der menschlichen Natur"; deshalb ist nach seiner Ansicht jede Erziehung, die Ungleichheit unterstützt und so eine "Hemmung der menschlichen Natur" darstellt, gegen die "Idee des Guten" gerichtet. Die Verringerung der Ungleichheit sieht er in der Praxis des sich abzeichnenden Erziehungsaufbaus seiner Zeit gewährleistet. Dieses "Verfahrens" schätzt er so ein,

"daß es sich der allgemeinen Gleichheit nähere. Denn fast alle zu Erziehenden haben zuerst eine allgemeine Elementarbildung gehabt, und erst später ist eine Spezialbildung eingetreten" (Schleiermacher 1826, 42, Hervorhebung im Original).

Bei der Beurteilung der Bezeichnungen "allgemeine Gleichheit" und "allgemeine Elementarbildung", die aus heutiger Sicht eher als Wunschtraum denn als reale Beschreibung anzusehen sind, muß man berücksichtigen, daß Schleiermacher auf die Veränderungen im Bildungswesen seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zurückblickt und sich von daher große Veränderungen, zumindest in den Grundzügen, feststellen lassen.

Das Ende der Erziehung des einzelnen Menschen sieht Schleiermacher dann erreicht, wenn der einzelne eine *"persönliche Eigentümlichkeit"* darstellt (Schleiermacher 1826, 34, Hervorhebung im Original). Die zugrundeliegende Idee erinnert stark an Humboldts Vorstellungen; auch Schleiermacher fordert,

"am Ende der Erziehung ... muß jeder Einzelne in dem Ganzen durch eine eigentümliche Bestimmtheit sich von allen anderen ... unterscheiden, ... so wie auch die größere oder geringere ... Eigentümlichkeit der Einzelnen in einem Volke den Maßstab für die Bildungsstufe des Volkes gibt. Wenn die persönliche Eigentümlichkeit in einem Volke noch zurücktritt, so steht dasselbe auch auf einer untergeordneten Stufe der Entwicklung" (Schleiermacher 1826, 34).

Vor diesem Hintergrund ist der bekannteste Satz von Schleiermacher zu verstehen, der immer wieder benutzt wird, um ihn einzuordnen. Dieser Satz ist hier gleichzeitig der Ausgangspunkt zur Darlegung seiner Vorstellungen über die Erziehung für das Gemeinwesen:

"Die Erziehung - im engeren Sinne beendet, wenn der Zeitpunkt eintritt, daß die Selbsttätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird - soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemei-

nen freien *geselligen Verkehr* und im *Erkennen oder Wissen*" (Schleiermacher 1826, 28f., Hervorhebung im Original).

Dieses Zitat deutet zweierlei an: Zum einen setzt sich Schleiermacher, wie viele Theoretiker vor und nach ihm, in erster Linie mit einer Erziehung auseinander, die auf die "gebildeteren" Teile des Volkes zielt. Im "Besonderen Teil" über "Die Organisation der Erziehungseinrichtungen" seiner Vorlesung von 1826 beschäftigt er sich auch mit der Volks- und Bürgerschule - sein Interesse gilt aber eher der Gelehrtenschule als Hinführung zur Universität. Zum anderen zeigt dieses Zitat: Schleiermacher begreift Erziehung nicht als Funktion einer abstrakten Gemeinschaft mit dem Ziel der Reproduktion ihrer Strukturen, für ihn stellen vielmehr die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche Ansprüche an die Erziehung. So entwickelt er eine realistischere und in unserem heutigen Sinne modernere Sicht des Beziehungsgefüges, in dem Erziehung steckt. Diese gesellschaftlichen Bereiche nennt er Lebensgemeinschaften. Die vier größeren Lebensgemeinschaften haben nach seiner Ansicht jeweils ein eigenes Verhältnis zur Erziehung. Sie sind für Schleiermacher in diesem Zusammenhang wichtig, weil sie historisch gewachsen sind und jeweils bestimmte Inhalte in der Erziehung vertreten wissen wollen, die eventuell mit systematischen Anforderungen der Erziehung kollidieren. Die Auseinandersetzung weist zudem auf den "Besonderen Teil" von Schleiermachers Ausführungen hin: die Umsetzung in eine Organisation der Erziehung.

Die erste Gemeinschaft ist für Schleiermacher die Kirche, die sich vor allem um die Gesinnung kümmert. Ausdruck des kirchlichen Anteils an der Erziehung ist der Religionsunterricht. Dieser Unterricht beschränkt sich in den Regionen auf eine Ergänzung zur Familienerziehung, wo "die christliche Gesinnung in der rechten Intensität überall gleichmäßig verbreitet und die geschichtliche Bildung ... auch vollkommen allgemein ist" (Schleiermacher 1826, 117). Wo dies nicht oder noch nicht der Fall ist oder war - z. B. überall dort, wohin die Reformation in Europa drang - übernimmt die Kirche "das Patronat ... über das Volksschulwesen in dem Sinne, daß dieses zugleich sollte mit auf das religiöse Leben hingelenkt werden" (ebd., 118).

Die zweite Gemeinschaft ist für Schleiermacher die bürgerliche Gesellschaft. Ob und wie sich der Staat bzw. die Regierenden in die Erziehung einmischt bzw. einmischen, hängt nach Schleiermachers Vorstellung davon ab, ob die Staatsregierung entweder der Ansicht ist, nur wenige brauchten eine politische Gesinnung oder die Meinung vertritt, die Masse solle daran teilhaben: ob also autokratische oder demokratische Strukturen herrschen sollen. Wenn "im Staate ... keine absolute Ungleichheit angenommen wird, sondern jeder gleiche Berechtigung hat", stellt sich zudem die Frage, ob "jede Familie weiß, daß jedem jede Laufbahn eröffnet ist?" (Schleiermacher 1826, 120) oder ob die Regierung wegen der "Passivität der Masse" auf die Erziehung einwirken und die erforderliche politische Gesinnung entwickeln muß. Vor diesem Hintergrund und angesichts der Überlegung, daß die Staaten in wachsendem Maße ge-

genseitig gebunden und durch einander bedingt sind, kommt Schleiermacher letztlich u einem Schluß über die räumliche und zeitliche Reichweite seiner Theorie der Erziehung:

Seine Absicht ist, "eine *Theorie* aufzustellen, die *für die gegenwärtige geschichtliche Periode der europäischen Welt* allgemeine Gültigkeit habe" (Schleiermacher 1826, 125, Hervorhebung im Original).

Er sieht dabei die Notwendigkeit, in der Anwendung der Theorie Modifikationen " nach dem Charakter der verschiedenen Nationen und Staaten" (Schleiermacher 1826, 126) zuzulassen. Obwohl die Staaten sich einander annähern und sich eine Gesinnung entwickelte, "die man in neuerer Zeit Kosmopolitismus genannt hat" (ebd.), sieht Schleiermacher im Staat den Vertreter des Patriotismus - des Gegensatzes zum Kosmopolitismus. Die Regierung wird nach seiner Ansicht diese eine Seite vertreten, solange, wie er es nennt, die hinter beiden Begriffen stehende Entwicklung noch zu keinem Gleichgewicht geführt hat.

Der Versuch der Staaten, sich zu isolieren, wird durch den Vertreter des Kosmopolitismus - die sogenannte "freie Geselligkeit" oder den "freien geselligen Verkehr" - geschwächt; so bezeichnet Schleiermacher die dritte Lebensgemeinschaft. Er versteht darunter die Verbindungen, die durch die Kontakte auf privater Ebene, vor allem der Familien untereinander, entstehen. Für die untersuchte Fragestellung ist wichtig, daß nach Schleiermachers Ansicht auf diesem Wege auch die Beziehungen zu Menschen anderer Völker entstehen. Die Verschiedenheit der Sprachen ist für ihn dabei eine Trennung, die durch Kommunikation aufgehoben werden kann. Er unterscheidet auf der Ebene der Völker zwischen aktiver und passiver Kommunikation. Eine aktive Kommunikation betreibt ein Volk nach seiner Ansicht, wenn es "die verschiedenen Sprachen bei sich selbst einführt" und so die Sprachen und damit die "Lebenszustände anderer Völker" kennenlernt. Eine passive Kommunikation liegt vor, wenn ein Volk zwar Menschen aus anderen Ländern bei sich aufnimmt, diese dann aber die Landessprache lernen müssen. Ein Volk mit passiver Kommunikation kann "nur eine untergeordnete Stellung im Völkerverbände einnehmen" (Schleiermacher 1826, 127). Den "Deutschen" weist Schleiermacher in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung zu:

"Wir Deutsche haben immer auf die aktive Kommunikation gehalten, und sind die Vermittler des Verkehrs zwischen den verschiedenen Völkern geworden. Die Leichtigkeit, andere Sprachen zu erlernen, ist unser Eigentum" (Schleiermacher 1826, 127).

Das Erlernen fremder Sprachen und die Kommunikation über die Grenzen von Sprache, Nationalität und Staatsverfassung hinweg sind für Schleiermacher Ausdruck des Kosmopolitismus und gehen in erster Linie von der Gemeinschaft des geselligen Verkehrs aus. Die Erziehung paßt sich nach seiner Ansicht in der Regel dieser Situation an, und daraus erwachsen bestimmte Anforderungen an die Erziehung.

Die Kirche, der Staat und der gesellige Verkehr üben jeweils Einfluß auf die jüngere Generation aus. Die Interessen der Gemeinschaften widersprechen sich dabei zumindest teilweise. Ein Ausgleich ist nach Schleiermacher nur durch die vierte Lebensgemeinschaft, die Wissenschaft, möglich. Diese sehr optimistische Einschätzung der Funktion von Wissenschaft bindet er allerdings an eine Voraussetzung: *"Die Wissenschaft muß also frei sein"* (Schleiermacher 1826, 131, Hervorhebung im Original). Außerdem ist ihm bewußt, daß der Staat die höchsten Bildungsanstalten, die Universitäten, gründet und unterhält. Für den Fall, daß der Staat "die Bildung selbst leiten will", macht er sich zum "Richter in höchster Instanz. Wenn nun die Regierung sich dies anmaßt und in ihren Ansichten selbst konstant bleibt, dann wird die natürliche Folge sein, daß alles versteinert" (ebd., 129). Damit kann die Wissenschaft ihre ausgleichende Funktion nicht mehr wahrnehmen.

Neben dieser eher optimistischen Einschätzung von Wissenschaft findet sich bei Schleiermacher eine sehr realistische Einschätzung hinsichtlich der Dauer der Gültigkeit von Theorien, auch seiner eigenen:

"Jedes wissenschaftliche System wird immer eigene Gestaltungen für die angewandten Wissenschaften enthalten, jedes seine eigene Politik und Pädagogik haben. Auch diese Theorie der Pädagogik ist eine Tochter der Wissenschaft. Ändern sich die wissenschaftlichen Systeme, dann wird auch die Theorie sich ändern" (Schleiermacher 1826, 131).

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in Schleiermachers Verständnis wurde weiter oben schon erläutert. Darum genügt hier der Hinweis, daß nach seiner Ansicht die Theorie die Praxis nicht beherrscht, sondern sich nur durch eine freie Anerkennung in der Praxis Raum verschaffen kann (Schleiermacher 1826, 131).

Die Ziele, die Schleiermacher in allgemeiner Form im Hinblick auf die Erziehung zur Individualität bzw. für das Gemeinwesen benennt, stehen auf eine für ihn typische Art unverbunden nebeneinander:

"Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer *persönlichen Eigentümlichkeit* des Einzelnen. ...
Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört" (Schleiermacher 1826, 34, Hervorhebung im Original).

Diese gegensätzlichen Ziele sind in Schleiermachers "Formel" enthalten. Er vertritt die Ansicht, daß der Widerspruch um so mehr verschwindet, je vollkommener beide Ziele erreicht werden:

"Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen" (Schleiermacher 1826, 31, Hervorhebung im Original).

Schleiermacher ist sich der Dialektik von Individualität und Gemeinwesen bewußt, geht den sich widersprechenden Anforderungen bis ins Detail nach und stellt sie nebeneinander. Er vermeidet es, jedenfalls auf dieser allgemeinen Ebene, die eine oder die andere Seite zu bevorzugen - wie es die meisten seiner Vorgänger getan haben - und versucht, in seiner "Formel" die Anforderungen trotz des Widerspruchs zu verbinden. Schurr (1975, 193) geht in seiner Interpretation, unter Berücksichtigung von Schleiermachers Entwürfen zur Psychologie und Ethik, noch einen Schritt weiter: Die "Identität des *Selbstbewußtseins* und des *Gattungsbewußtseins*" (zitiert nach Schurr 1975, 193, Hervorhebung im Original) stehen in einer Wechselbeziehung und durchdringen sich so, "daß alle Individualität als Universalität, alle Universalität wiederum als Individualität gefaßt werden kann, je nachdem, von welchem Standpunkt aus beide Formen betrachtet werden" (ebd.). Diesen Zusammenhang greift Schurr bei der Frage nach der "Eigentümlichkeit" im "Gesamtleben" wieder auf:

"Je eigentümlicher die Bildung des Einzelnen gestaltet werden kann, um so mehr kann die Gemeinschaft, in der er lebt und für die er lebt, vollendet werden. Je vollendeter aber die Gesamtheit ist, um so intensiver kann sich der Einzelne in seiner Eigentümlichkeit entfalten" (Schurr 1975, 195).

Allerdings ist an dieser Stelle schon zu vermuten, daß aufgrund seiner Herkunft, seiner Vorbildung und seinen sonstigen Tätigkeiten, Schleiermachers Interesse in der Beförderung der oben erwähnten "sittlichen Aufgabe" liegt und darum die Unterstützung der Individualität im Interesse der Weiterentwicklung des Gemeinwesens erfolgt.

Vor dem Hintergrund dieser Erläuterungen zum oben angeführten Zitat über die Funktion der Erziehung - sie solle "den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben" (Schleiermacher 1826, 28f.) - wird verständlich, wenn Tenorth (1988, 129) zu dem Schluß kommt, Schleiermachers Erziehungstheorie betone die Notwendigkeit des sozialen Wandels. Scheuerl ist ähnlicher Ansicht:

"Schleiermacher war engagiert für eine demokratische Ordnung, die sich durch aufklärende Bildung evolutionär durchsetzen und damit Revolutionen entbehren sollte" (Scheuerl 1985, 102).

Dieses Engagement stand, wie man vielleicht vermuten könnte, durchaus nicht im Einklang mit den Regierenden. Schleiermacher handelte sich dadurch in der Restaurationszeit Maßregelungen ein, die bis zum Verbot seiner politischen Vorlesungen gingen (Scheuerl 1985, 102). Allerdings muß man, wie schon bei Humboldt, vorsichtig sein, wenn von Eintreten für demokratische Interessen die Rede ist, denn damit war nur begrenzt ein Demokratieverständnis im heutigen Sinne verbunden. So finden sich bei Schleiermacher auch Aussagen wie die folgende:

"In den Klassen, die zum Teil der literarischen Welt angehören, und da, wo das Lesen zum Leben gehört, bei uns *leider auch bei den Dienstboten*, müssen die

Kinder Begierde nach dem Lesen bekommen" (Schleiermacher 1826, 211, Hervorhebung N. W.).

Mit der Frage nach der Berücksichtigung von ethnischen Minderheiten und damit nach der Unterstützung von Homogenisierungsbestrebungen durch das Gemeinwesen und noch allgemeiner nach der Aufrechterhaltung bestehender Machtstrukturen kommt auch ins Blickfeld, in welcher Form andere Diskriminierungen Berücksichtigung finden. Zu Schleiermachers Zeit war die abweichende Erziehung für das "weibliche Geschlecht" noch wenig hinterfragt. Um so bemerkenswerter sind seine Vorstellungen in diesem Zusammenhang - wenn auch weniger in ihren Grundannahmen als in ihren Konsequenzen.

Die Frage: "*Ob und inwieweit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter*" (Schleiermacher 1826, 61, Hervorhebung im Original) beantwortet Schleiermacher ebenfalls im Hinblick auf die doppelte Zielsetzung der Erziehung. Für die "Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit" fordert er die gleichen Maximen für beide Geschlechter, "auch wenn der Unterschied der geschlechtlichen Natur ... allgemein durchgehend" (ebd.) ist. Im Hinblick auf die "Qualifikation, die jeder im gemeinsamen Leben erhalten soll" (ebd.), stellt sich die Sache für ihn ganz anders dar. Das "weibliche Geschlecht" tritt im Staat nicht hervor; in der Kirche fällt es zwar durch größere Religiosität auf, sonst aber nicht. Hinsichtlich des geselligen Verkehrs kommt er zu keiner klaren Aussage, da er für verschiedene Völker stark voneinander abweichende Feststellungen macht. Die Frage, inwieweit das "weibliche Geschlecht" in der Wissenschaft hervortritt, taucht bei Schleiermacher dagegen erst gar nicht auf. Dazu paßt seine Ansicht, die diese Lücke in seiner Argumentation begründen kann:

"Die geistige Differenz, die man doch nicht ableugnen kann, wenn auch die Erziehung noch so sehr dahin wirken wollte sie aufzuheben, besteht gewiß auch von Anfang an, entwickelt sich aber erst allmählich" (Schleiermacher 1826, 62).

Schleiermacher ist jedoch nicht einfach als ein weiterer Vertreter männlichen Chauvinismus' anzusehen. Mit der behaupteten Differenz verbindet er nicht ohne weiteres eine Höher- oder Minderwertigkeit des einen oder anderen Geschlechts. Bezeichnend ist, daß er sich folgende Frage stellt:

"Ist das etwas Wesentliches und Naturgemäßes, daß das weibliche Geschlecht in der bürgerlichen Gesellschaft zurücktritt, oder ist dieses zufällig und willkürlich?"
(Schleiermacher 1826, 64, Hervorhebung im Original)

Diese Frage zeigt, daß Schleiermacher mit seinem Versuch, von der vorgefundenen Wirklichkeit auszugehen und sie zu verstehen, auch scheinbar festgefügte Strukturen hinterfragt. Er bemüht sich, die Wirklichkeit - jedenfalls so wie er sie wahrnimmt - zu analysieren und sieht dabei begrenzende Faktoren, die einer möglichen Veränderung entgegenstehen. Schleiermacher begreift seine Wirklichkeit nicht als Norm, sondern als etwas zu Untersuchendes. Ursachen für das beobachtete "Zurücktreten" findet er in der "Bestimmung des weiblichen Geschlechts rücksichtlich der Fortpflanzung" und

in der "geschichtlichen Erscheinung", daß "fast überall, wo eine höhere Bildung Eingang gefunden hat", die Ungleichheit ebenso abnimmt wie dort, wo "die Kultur fortschreitet" (Schleiermacher 1826, 64). Damit bleibt für ihn als Erklärung nur "die von der Natur selbst bestimmte" (ebd.) Grenze.

Auch in Schleiermachers Antwort auf die Frage der Erziehung des "weiblichen Geschlechts" für das Gemeinwesen wird sein Bemühen deutlich, von dem gegebenen Zustand auszugehen und eine mögliche Weiterentwicklung nicht zu behindern:

"Wie ist die weibliche Erziehung so einzurichten, daß auf der einen Seite nichts geschieht, was durch die Naturbestimmung des Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlechte so viel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist, damit, wenn es im Gange der Dinge läge, daß die Ungleichheit noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke" (Schleiermacher 1826, 65).

Die Antwort enthält zugleich eine Frage; das zeigt, wie vorsichtig Schleiermacher in seinen Schlußfolgerungen ist. Zudem verdeutlicht die Antwort, daß Schleiermacher keine Utopien entwirft, sondern sich in der Logik bewegt, die er für seine Wirklichkeit entdeckt.

Verständnis von Staat, Volk und Nation

Falls die vorliegenden Nachschriften von Schleiermachers Vorlesungen exakt sind, besteht das Problem, daß er für den gleichen Sachverhalt häufig verschiedene Bezeichnungen verwendet. Schleiermacher hat durchaus eindeutige Begriffsbildungen vorgenommen; das Problem liegt vielmehr darin, daß er in unterschiedlichen Zusammenhängen entweder verschiedene Begriffe für einen Gegenstandsbereich benutzt (z. B. Staat, bürgerliche Gesellschaft, Öffentlichkeit, öffentliches Leben, politisches Leben) oder dem gleichen Begriff je nach Situation abweichende Bedeutungen gibt (Schleiermacher 1826, Anmerkung 31, S. 427f.). Aus diesem Grund muß man bei der Nachzeichnung des Verständnisses der Begriffe Staat, Volk und Nation vorsichtig sein. Auf eine Ableitung der Begriffe aus dem Gesamtwerk Schleiermachers, wie sie teilweise bei Winkler (1979) zu finden ist, wird verzichtet. Das führt hier zu weit, auch wenn erst dann der ganze Zusammenhang, z. B. in Schleiermachers Entwürfen zu einer Gesellschaftstheorie, deutlich würde.

Der Staat ist für Schleiermacher "ein Verhältnis der erwachsenen Menschen unter sich" (1814, 21). Er steht nach seiner Ansicht im Zusammenhang mit der kulturellen Entwicklung eines Gemeinwesens. Das Fortschreiten der Arbeitsteilung führt zwangsläufig zu einem Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft, weil der einzelne nicht mehr für alles sorgen muß und sich eher dem zuwenden kann, wofür er sich eignet. Außerdem kann der einzelne so Teilaufgaben für die Gemeinschaft besser ausfüllen. Die Arbeitsteilung verlangt gleichzeitig nach einer Ordnung des Zusam-

menlebens. Der Staat garantiert das dafür erforderliche Recht (Schurr 1975, 268ff.). Daraus ergibt sich für Schleiermacher - als ein Kennzeichen des Staates - die Notwendigkeit der Existenz von Obrigkeit und Untertanen:

Der Staat ist "eine Gesellschaft ... von Regierern und von Regierten, seien es auch dieselben und jeder nur in dem einen Akt Obrigkeit und in dem anderen Untertan, aber ohne diese Form gänzlich ist kein Staat" (Schleiermacher 1814, 23).

Damit verbindet Schleiermacher keine bestimmte Staatsform wie etwa Monarchie oder Demokratie. Es geht ihm um die Garantie des Rechts für das Zusammenleben und damit auch um den Schutz des Eigentums. Die konkrete Form des Staatswesens hängt für ihn von der "Eigentümlichkeit seiner Bürger" (Schurr 1975, 270) ab; deswegen gibt es keine allgemein verbindliche Verfassung eines Staates. Vielmehr sieht nach seiner Ansicht der Staat so aus, wie diejenigen es wollen, die ihn leben. Weil ein Staat gelebt werden muß, ist er nicht einfach eine Institution, sondern eine gemeinschaftliche Lebensform, wie z. B. die Kirche. Der Staat entsteht durch das gemeinsame Organisieren der Individuen und der anderen Lebensgemeinschaften. Er soll eine rein ausführende Funktion für das Gesamtleben haben, die notwendig ist, um die bestehende Organisationsform nicht in Despotismus als Absolutsetzung der "Obrigkeit" oder Anarchie als Absolutsetzung der "Untertanen" versinken zu lassen (ebd., 270f.). So wird auch verständlich, warum Schleiermacher oft den Ausdruck "Regierung" verwendet, wenn er "Staat" meint.

Schleiermachers Verständnis des Begriffes Volk ist schwieriger zu verdeutlichen: Er gibt keine Definition und verwendet ihn unterschiedlich. Deshalb sollen einige Zusammenhänge dargestellt werden, in denen der Begriff Verwendung findet.

In der Untersuchung der Frage, wann und wie sich der Staat in die Erziehung einmischen darf, deutet Schleiermacher seine Vorstellungen über die historische Entwicklung von Gesellschaften an. Die früheste Gemeinschaft ist nach seiner Ansicht die Horde, in der "mehrere Familien ohne bestimmte Form einer Verfassung ein sehr ähnliches Leben beieinander leben" (Schleiermacher 1814, 24). Aus einer solchen Horde kann sich ein Stamm entwickeln, "wenn sie schon lange patriarchalische Häupter gehabt" oder aufgrund von Kriegen "unter strengeren Formen gestanden hat und diese sich nun auf die einfachste Weise in ihr festsetzen" (ebd., 25). Das Volk führt nicht "das alte, abgesonderte, beschränkte Leben des einzelnen Stammes" (ebd., 27); es verfügt über eigene Sitten und Gebräuche, die "überall älter sind als die Verfassung" (ebd.). Mit einem Volk verbindet Schleiermacher nicht immer einen Staat; er kennt auch den "Zustand eines Volkes, ehe es Staat geworden ist" (ebd., 24). Zumeist steht das Volk für Schleiermacher in Verbindung mit dem Staat, allerdings im Sinne eines Gegensatzes, z. B. bei der Frage, ob die Erziehung vom Volk oder vom Staat geleitet werden soll (ebd., 24ff.). Daneben steht das Verständnis vom Volk als den Regierten im Verhältnis zur Regierung (ebd., 29).

Dazu paßt die Verwendung des Begriffes Volkstümlichkeit:

"Wenn aber Staat und Volkstümlichkeit immer zusammengehören, und jener das Geistige repräsentiert, so wie diese das Physische, so müssen wir sagen, die Erziehung habe immer schon ... eine Neigung zum Leben im Staate vorauszusetzen" (Schleiermacher 1826, 34).

Schleiermacher geht davon aus, daß die Volkstümlichkeit bis zu einem gewissen Grade angeboren ist. Wenn Schleiermacher von angeboren spricht, meint er nicht den heutigen Sinn, daß etwas durch genetische Anlagen bestimmt ist, denn dieses Verständnis konnte er aufgrund fehlender wissenschaftlicher Erkenntnisse in diesem Bereich gar nicht haben. Vielmehr ist für ihn etwas angeboren, wenn es ohne beobachtbare, äußere Einflüsse bei Menschen auftritt. Weiter ist zu beachten, daß Schleiermacher sich zwar Gedanken über ein Phänomen macht, das man heute pränatale Sozialisation nennen würde, aber keinen Begriff von Sozialisation im Unterschied zu Erziehung hatte. Deshalb blieb ihm nur die Bezeichnung "angeboren". Anstelle von Volkstümlichkeit verwendet Schleiermacher verschiedentlich den Begriff Nationalität:

"Nun ist das Gebiet der Sprache und Volkstümlichkeit eins und dasselbe; und so können wir sagen, daß jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiet einer *Nationalität* festsetzen könne" (Schleiermacher 1826, 23, Hervorhebung im Original).

Neben dem gemeinschaftlichen Charakter eines Volkes, den Schleiermacher auch den nationalen Charakter nennt, sieht er "Ungleichheit und Verschiedenheit", die noch größer sind als die nationalen Unterschiede und ihnen übergeordnet sind: "nämlich die der verschiedenen *Rassen*" (Schleiermacher 1826, 25, Hervorhebung im Original). Die Verschiedenheit der Rassen ist für ihn noch stärker angeboren, "es zeigt sich diese Differenz selbst in den festeren Teilen des Körpers, im Knochenbau" (ebd.).

Schleiermachers Gebrauch des Begriffes Nation wird bei der Frage nach einer deutschen Nation deutlich, die er zwischen den Zeilen bei der Überlegung berührt, ob Kinder ausländische - das heißt für ihn nichtpreußische - Schulen besuchen dürfen:

"Und dann ist die Sache ganz anders zu beurteilen, wenn die Rede ist von ausländischen Anstalten in Beziehung auf das gegenseitige Verhältnis der Staaten, welche in einem größeren Lande nebeneinander bestehen, durch einzelne innere Einrichtungen und historische Beziehungen zwar voneinander getrennt, aber durch Volkstümlichkeit und Sprache verbunden, wie dies in Deutschland besonders der Fall ist. Volkstümlichkeit und Staatsverschiedenheit laufen hier in keiner Weise parallel, sondern Ein (im Original) Gemeingeist waltet, wenn man auf Nationalität im eigentlichen Sinne des Wortes und Sprache sieht" (Schleiermacher 1826, 342f.).

Schleiermacher führt demnach Nationalität auf Volkstümlichkeit und Gemeingeist zurück, die zusätzlich an das Gebiet einer einheitlichen Sprache gebunden sind. Damit hat Schleiermacher eine deutliche Vorstellung eines ethnischen Kollektivs, und zwar, nach heutigem Verständnis, vom Volk.

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

Vor dem Hintergrund der Herkunft Schleiermachers und seiner Untersuchungsmethode - von der gegebenen Situation auszugehen - ist die Frage besonders interessant, in welcher Form und mit welchem Ziel er Migration und ethnische Vielfalt berücksichtigt. Schleiermachers Mutter entstammte einem Salzburger Emigrantengeschlecht. Er wurde im Geist der Herrnhuter Brüdergemeinde erzogen, die in ihrer Geschichte ebenfalls Verfolgung und Vertreibung erlebt hat. Schleiermachers Lebensweg ist von vielen Stationen gekennzeichnet: Er wurde in Breslau geboren, ging in der Nähe von Görlitz zur Schule, studierte u. a. in Halle und arbeitete danach in Ostpreußen, Berlin, Landsberg an der Warthe, Berlin, Pommern, Halle und schließlich wieder in Berlin (Knoop, Schwab 1981, 107f.).

Trotzdem findet Migration in Schleiermachers Werk fast keine Berücksichtigung. Nur bei der Frage der Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens sieht er den "allgemeinen Weltverkehr", der aus politischen Gründen nach Sprachkenntnissen verlangt "für diejenigen, welche Anteil an der Regierung haben, ... da jeder Staat in realem Verhältnis mit anderen steht" (Schleiermacher 1826, 207). Zudem erwähnt Schleiermacher den Geschäftsverkehr, und "insofern dieses in den Welthandel übergeht, ruft es ebenfalls jenes Bedürfnis der Gemeinschaft mit fremden Sprachen hervor" (ebd., 208). Weiter findet sich nur ein Absatz mit einem Bezug zu der zu Schleiermachers Zeiten schon bekannten Auswanderung. Im Zusammenhang mit den Überlegungen des Verhältnisses der Lebensgemeinschaft Kirche zur Erziehung stellt sich Schleiermacher die Frage, wie sich der kirchliche Anteil an der Erziehung entwickelt, wenn Menschen aus mehreren kirchlichen Gemeinschaften zusammenkommen, "wie z. B. durch Kolonisation" (Schleiermacher 1826, 118). Der kirchliche Anteil wird sich nach seiner Ansicht nur langsam entwickeln, weil sich das Bewußtsein des Verhältnisses zwischen dem Ganzen und den einzelnen erst allmählich bildet. So hat sich "diese Sache *in der neuen Welt*" (ebd., Hervorhebung im Original) entwickelt, und wenn auch ganz verschiedene Entwicklungen möglich sind, so werden sie dann richtig sein, "wenn sie dem klaren Selbstbewußtsein der Gesellschaft gemäß sind" (ebd.). Diese Folge von Migration ordnet Schleiermacher den Interessen der "Gesellschaft" unter. Auffällig ist, daß er hier lediglich das Verhältnis von Kirche und Erziehung anspricht und nur in diesem Zusammenhang auf das "Bewußtsein des Verhältnisses" von Ganzem und Einzelnem, also dem Dualismus von Gemeinwesen und Individualität, zu sprechen kommt. Welche Bedeutung er dem Verhältnis zumißt, wird weiter unten geklärt.

Ethnische Vielfalt wird ebenfalls nicht direkt angesprochen. Dennoch hat Schleiermacher Pluralität gesehen, wie eine Analyse seiner Gedanken zur räumlichen Reichweite der Theorie der Erziehung zeigt. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß Schleiermachers Gedankengänge in diesem Zusammenhang teilweise nicht zu Ende geführt werden und in vorläufigen Antworten stecken bleiben (siehe dazu Schleiermacher 1826, Anmerkungen 21 und 24, S. 424ff.). Die oben genannte letzte Antwort Schleierma-

chers zur Reichweite seiner Theorie steht recht isoliert in einem ganz anderen gedanklichen Umfeld. Dennoch lohnt es sich, auch in diesem Punkt genauer hinzusehen. Die Beschreibung enthält einige für diesen Zusammenhang wichtige Aussagen Schleiermachers.

Ausgangspunkt von Schleiermachers Überlegungen ist die Annahme, die Reichweite der Theorie solle das Gebiet einer Nationalität, also das Gebiet einer Sprache und einer Volkstümlichkeit sein. Er wendet sich dann aus verschiedenen Gründen gegen diese Grenze. Einen Grund für seine Meinung sieht er darin, daß größere Nationen - z. B. hinsichtlich der Intensität des Nationalgefühls - nicht homogen sind:

"(So) dürfen wir doch nicht vergessen, daß bei größeren Nationen die größten Verschiedenheiten in ihnen selbst sich finden. Ein Teil oder ein Stand trägt noch den größten nationalen Haß in sich, sieht das Fremde feindselig an, während andere Massen oder Stände in demselben Volk die eigene Nationalität gering achten, so daß sie sogar der fremden Sprache sich bedienen, welche bequemer ist zu ihrem Verkehr mit fremden Völkern" (Schleiermacher 1826, 23).

Die Beschreibung verschiedener "Massen oder Stände in demselben Volk" zeigt, daß Schleiermacher soziale Pluralität gesehen hat. Für ihn ergibt sich daraus im Hinblick auf Erziehung die Frage, welches Ziel für diese Pluralität verfolgt wird, denn es

"muß erst entschieden werden, ob die Theorie für die verschiedenen Massen in der Gesellschaft selbst verschieden sein soll und für jede passend; oder ob sie dahin arbeiten soll, daß diese Gegensätze der Volkstümlichkeit immer mehr verschwinden" (Schleiermacher 1826, 23).

Schleiermacher verwendet hier den Ausdruck "Gegensätze der Volkstümlichkeit" für "die verschiedenen Massen in der Gesellschaft". Oben wurde aufgezeigt, daß Schleiermacher Volkstümlichkeit und Nationalität fast gleichsetzt. Auch das belegt: Gesellschaftliche Pluralität war für Schleiermacher nicht fremd.

Neben gesellschaftlicher Pluralität nahm Schleiermacher eine Entwicklung wahr, die heute mit "Homogenisierungstendenz im Zuge von Staatenbildung" beschrieben wird:

"Auf niederer Stufe sind die Völker mehr in sich abgeschlossen, anfangs in kleineren Massen, dann in größeren; aber immer so, daß sie alles, was ihrer Nationalität nicht eignet, von sich fern halten und ausstoßen" (Schleiermacher 1826, 23).

Der letzte Teil des Zitates weist auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin: Schleiermacher kennt die Phänomene Ethnozentrismus und Fremdenfeindlichkeit. Daraus ergibt sich eine Aufgabe für Erziehung:

"Es müßte dann jedenfalls in unserer Erziehungskunst liegen, die künftige Generation so zu bilden, daß die Anhänglichkeit an die Nationalität nicht zugleich Feindschaftlichkeit gegen alles außer derselben wäre. ... bei reiferer Entwicklung ... tritt das engherzige Festhalten zurück, indem das Fremde nicht mehr unmittelbar Feindschaft hervorruft" (Schleiermacher 1826, 23).

Volkstümliches ist für Schleiermacher mit Nationalgefühl als Gegensatz zum "allgemeinen Menschengefühl" verbunden. Mit der Überlegung, ob das Volkstümliche durch Erziehung erhalten werden soll und damit "alle zum Nationalhaß zurückzuführen" (Schleiermacher 1826, 23) sind oder ob das "allgemeine Menschengefühl" Verbreitung finden soll, zeigt Schleiermacher, daß er die Folgen eines übersteigerten Nationalismus genau kennt. Die Antwort liegt für ihn in der Mitte; das Kriterium zur Beurteilung zieht er aus der Ethik heran, denn

"eine Nationalität, die alles Fremde als feindselig haßt, ist fehlerhaft, also in einem Zustand, in dem sie nicht bleiben darf, ... eine nationale Gesellschaft, welche ihr natürliches Band löset und im Zerstreuen begriffen ist, befindet sich in einem Zustand, der nicht der rechte ist" (Schleiermacher 1826, 24).

Weil aber Erziehung die Aufgabe haben sollte, "die künftige Generation so zu bilden, daß die Anhänglichkeit an die Nationalität nicht zugleich Feindschaft gegen alles außer derselben wäre" (Schleiermacher 1826, 23), kommt Schleiermacher zu dem Zwischenergebnis, die Theorie der Erziehung habe deshalb über die "in sich abgeschlossene Nationalität" (ebd.) hinauszugehen.

Damit bleibt die Forderung Schleiermachers bestehen, die er vor der Einschränkung der Reichweite seiner Theorie auf das Gebiet einer Nationalität erhob: Die Theorie wendet sich an das Gebiet *einer* Sprache. Dem entsprechen Schleiermachers Überlegungen zur Bedeutung der Muttersprache für die kognitive Entwicklung des Kindes, wie er sie im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen anstellt:

"(Weil) das Auffassen einer fremden Sprachbildung mit der Entwicklung der eigenen Sprache in sehr genauer Verbindung steht, so kann in so früher Zeit, in der ein festes Auffassen noch nicht stattfindet, nur verwirrend sein, fremde Sprachen zu erlernen. Die logische und ethische Fortentwicklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen" (Schleiermacher 1826, 209).

Die moderne Spracherwerbsforschung bestätigt Schleiermachers Ansicht, daß ein umfassender Erwerb der Erstsprache von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist. Trotz dieser Einsicht in die Bedeutung der Muttersprache behauptet Schleiermacher an anderer Stelle: "Nun ist das Gebiet der Sprache und Volkstümlichkeit eins und dasselbe" (1826, 23). Demgemäß spricht Schleiermacher in bezug auf die Sprache von "wir Deutsche" und setzt eine deutsche "Landessprache" voraus. Wie für Humboldt schon erläutert, war aber das Gebiet von Preußen - und schon gar nicht das Gebiet des angestrebten "Deutschlands" - auch zu Schleiermachers Zeiten ein Gebiet mit nur einer Sprache. Deshalb ist Schleiermachers Behauptung der sprachlichen Einheit in den deutschen Ländern fragwürdig und steht in einem merkwürdigen Widerspruch zu seinem sonst zu beobachtenden Ausgehen von der vorgefundenen Wirklichkeit.

Schleiermacher kennt prinzipiell die Pluralität größerer Staaten; ihm ist die homogenisierende Wirkung von Staatenbildung nicht verborgen geblieben; er beschreibt

fremdenfeindliche und ethnozentrische Folgen von Nationalismus; er sieht die Bedeutung der Muttersprache für die kindliche Entwicklung, bewertet Fremdsprachenkenntnisse und die Fähigkeit zu einer "aktiven Kommunikation" positiv und fordert für die "Erziehungskunst", daß sie sich gegen "Nationalhaß" und gegen die Auflösung des "natürlichen Bandes" Nationalität wendet. Gleichzeitig setzt sich Schleiermacher jedoch an anderer Stelle für die Funktionalisierung der Erziehung im Sinne einer Nationalstaatsbildung ein.

In einem Text, den Schleiermacher 1814 vor der Berliner Akademie der Wissenschaften vorgetragen hat, geht er der Frage nach, wie und in welchem Maße sich der Staat in der Erziehung engagieren darf. Dieser Text wird als "ein Dokument des freiheitlich-idealistischen Geistes Humboldts und des Reformerkreises" (Schleiermacher 1814, Anmerkung 1, S. 259) vor der Restaurationszeit eingeschätzt.

Schleiermacher geht darin von einem Staat "im großen Stil" aus, der sich bildet, "indem er eine Menge von einzelnen Stämmen, mögen sie schon eine Verfassung gehabt haben oder nicht, in ein großes Ganzes zusammenfaßt" (1814, 27). Dabei werden die Stämme nach seiner Ansicht zunächst ihre alte Sitte und Weise beibehalten, und da die Erziehung in der Sitte verankert ist, wird "mit wenigen Abweichungen noch immer das alte, abgesonderte, beschränkte Leben des einzelnen Stammes (reproduziert), ohne die Einheit des großen Ganzen in sich aufzunehmen" (ebd.). Dieser Zustand kann lange andauern, und in dieser Zeit wird sich die Regierung nicht in die Erziehung einmischen.

"Aber früher oder später wird eine Zeit kommen, wo sie es fühlen wird, daß es notwendig ist, die Vielheit in eine wahre Einheit umzuprägen, jedem organischen Teile das Gefühl des Ganzen lebendig einzubilden und diesem Gefühl das des eigentümlichen Daseins unterzuordnen, damit die Liebe zum Stamm und zum Gause der Liebe zum Vaterlande und zum Volke entgegenstrebe" (Schleiermacher 1814, 27).

Dann wird sich die Regierung der Erziehung annehmen, "um die einzelnen Teile einander näher zu bringen, damit sie ... zu einem Gefühl ihrer Identität mit dem Ganzen kommen" (Schleiermacher 1814, 27). Dieses Gefühl muß durch die Regierung vermittelt werden: Nur sie hat das "Gefühl der Einheit des Ganzen" (ebd., 28). Die Erziehung darf dabei nicht in den Händen der Kirche liegen, denn diese knüpft in ihrem Bestreben, "die Menschen zu einer höheren geistigen Einheit zu verbinden", an das "persönliche Gefühl des Einzelnen und an das allgemeinste Gefühl der menschlichen Natur" an und nimmt damit keinen "entschiedenen Anteil" an der "Bildung einer größeren Nationaleinheit" (ebd.). Zwar soll nach Schleiermacher die Regierung die Erziehung wieder in die Hände des Volkes zurückgeben, wenn sich das Gefühl "allmählich in ein angeborenes" (ebd.) verwandelt hat. Unter Volk versteht er hier vermutlich die Kommunen und kleinräumigen politischen Organisationen, denn er spricht von der Kommunalverfassung, die erforderlich ist (ebd., 29). Doch das ändert nicht seine

Antwort auf die Frage, wann der Staat rechtmäßigerweise "einen tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes" (ebd., 28) nehmen kann:

"Dann nämlich und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften" (Schleiermacher 1814, 28).

Aus heutiger Sicht betrachtet, erweist sich Schleiermacher damit als ein Vertreter einer homogenisierenden Nationalstaatserziehung: Er möchte den Nationalstaat im modernen Sinne mit einer Nationalsprache und einem Nationalvolk fördern. Dabei ist interessant, daß Schleiermacher - der sich ja in erster Linie als Theologe verstand - der Kirche keinen großen Einfluß gewähren will. Damit verabschiedet er sich auch in dieser Hinsicht aus der Tradition Comenius' und Franckes, die sich für die Förderung einer Christenmenschheit einsetzten, und stellt sich auf die Seite des Nationalstaats.

Wie ist die Position Schleiermachers erklärbar - schließlich hat er wesentliche nachteilige Folgen seines Eintretens für eine Nationalstaatserziehung gesehen? Eine erste Antwort ergibt sich eventuell daraus, daß die Forderung einer Nationalstaatserziehung 1814 schriftlich niedergelegt wurde und die Bedenken einer Nachschrift aus dem Jahre 1826 entnommen sind. Dafür spricht, daß 1826 kein so klares Eintreten für eine derart ausgerichtete Erziehung zu finden ist; dagegen spricht, daß der Text aus dem Jahr 1814 von Schleiermacher selbst stammt, der von 1826 aber nur bedingt. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß die Position von 1814 Schleiermacher klar als zum Kreis der politischen Reformer gehörig erkennen läßt - was ihm nach Beginn der Restauration, wie erwähnt, Maßregelungen eingetragen hat -, so daß er sich aus diesem Grunde später möglicherweise vorsichtiger äußerte. Dennoch ist die Position Schleiermachers 1826 nicht grundlegend anders als die von 1814 und vor allem widerspricht sie nicht seiner früher erhobenen Forderung.

Eine zweite Frage bleibt offen: Wenn Schleiermacher genau beobachtet und von der vorfindlichen Wirklichkeit ausgeht, warum sieht er Erscheinungen der ethnischen Vielfalt nicht? Eine Antwort auf diese Frage ist, daß Schleiermacher ethnische Vielfalt nicht wahrnehmen will, weil sie seinen Interessen entgegenläuft und er sie als etwas zu Überwindendes begreift. Schleiermachers Interesse ist die Förderung der oben beschriebenen "sittlichen Aufgabe". Dafür muß sich nach seiner Vorstellung die Gemeinschaft weiterentwickeln. Diese Entwicklung kann er sich nur als langsame Evolution vorstellen: Eine Revolution würde nach seiner Meinung den erreichten Stand gefährden. Aufgrund des Entwicklungsstandes der Gemeinschaft, in der Schleiermacher lebt und über die er nachdenkt, ist für ihn klar, daß ein Staat in seinem Sinne unumgänglich ist: "Daß aber für den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwankend" (Schleiermacher 1826, 28). So erklärt sich, daß "Staat" für Schleiermacher eindeutig positiv besetzt ist und er sich dafür einsetzt:

"Denn es ist kein gutes Zeichen, wenn oft und viel geändert wird in dem, was vom Staate ausgeht, weil dies ... das Ansehen der Regierung schwächt; das Ver-

trauen zu dem Staate wird so erschüttert, und dies darf durchaus nicht sein"
(Schleiermacher 1826, 336).

Schleiermacher stellt sich den Staat als ein gemeinsames Organisieren der einzelnen und damit als gemeinsames Gefühl vor. Dieses Gefühl existiert für ihn in der gemeinsamen Nationalität: dem Nationalgefühl. Deshalb setzt er sich für den Nationalstaat ein. Gleichzeitig ist ihm bewußt, daß der Staat aus Selbsterhaltungsgründen der Vertreter eines Patriotismus ist. Wenn Schleiermacher das Auftreten einer überstaatlichen Gesinnung, des Kosmopolitismus, begrüßt und die Vermittlung eines "allgemeinen Menschengefühls" für notwendig hält, so letztlich nur als Gegengewicht zu einem zu starken Nationalgefühl, dessen Übergewicht er aus ethischen Gründen ablehnt.

Das Interesse an der Förderung des Nationalstaates entsteht bei Schleiermacher nicht durch ein Einstimmen in den reformerischen Zeitgeist, der mit dem Nationalgedanken eine Neuordnung und Reform in den deutschen Ländern mit Hilfe eines öffentlichen Erziehungswesens verbindet. Sein Interesse ist vielmehr in seinem Verständnis der Möglichkeiten zur Förderung der "sittlichen Aufgabe" begründet; damit ist es von zentraler Bedeutung für die Argumentation und wird deshalb von ihm nicht in Frage gestellt. So erklärt sich möglicherweise, warum Schleiermacher seine Gedanken über die Reichweite der Theorie der Erziehung abbricht, als er zu dem Zwischenergebnis kommt, daß die Nationalität keine geeignete Grenze ist, und einige Zeit später ziemlich unvermittelt die "*gegenwärtige geschichtliche Periode der europäischen Welt*" (1826, 125, Hervorhebung im Original) als Gültigkeitsbereich angibt. Aus der Begründung von Schleiermachers Interesse ist eine weitere Schlußfolgerung zu ziehen. Er ist zwar auf dem "ethnischen Auge" blind, verfügt aber über Kenntnisse hinsichtlich der Pluralität in Staaten. Schleiermacher setzt sich trotz entgegenstehender Erkenntnisse für Homogenisierung ein. Er begründet dieses Ziel nicht normativ, indem etwa "Nation" zum unhinterfragbaren Ziel für alle Zeiten gesetzt wird, sondern bindet seine Gedanken vielmehr an den zu seiner Zeit erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung. Damit ist Homogenisierung zu einem Nationalstaat für Schleiermacher letztlich eine Aufgabe, die an die konkrete historische Situation gebunden ist.

4.4 Unpolitische Erziehung

Im 19. Jahrhundert haben sich die Konzeptionen Humboldts und Schleiermachers nicht durchgesetzt. Sie waren wenig oder nicht bekannt und paßten nicht in die "politische Landschaft". Andere Ansätze waren aus verschiedenen Gründen erfolgreicher. Zu Beginn des Jahrhunderts wurde Erziehung zu einem Gegenstand des öffentlichen Interesses; sie wurde als etwas aufgefaßt, daß die Zukunft aller berührt und entwickelte sich deshalb zum Konfliktpunkt verschiedener politischer Richtungen. Prinzipi-

ell gab es die Möglichkeit, Erziehungstheorie als "bürgerliche Wissenschaft" zu begreifen und damit zu einem Gegenstand der bürgerlichen Gemeinschaft zu machen. Diese Orientierung hätte ein sozialwissenschaftliches Theorieverständnis zur Folge gehabt, wie es bei Schleiermacher ansatzweise deutlich wird (Winkler 1979, 15ff.).

Allerdings haben sich andere Ansätze durchgesetzt, die eher einer philosophischen Richtung zuzuordnen sind. Herbart steht hier als wirksamster Pädagoge des 19. Jahrhunderts. Nohl wird als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik herangezogen, die die Theorie bis nach 1960 beherrschte. Gemeinsames Kennzeichen beider Ansätze ist ihr Verständnis als unpolitische Pädagogik, das sich teilweise aus der Selbsteinschätzung der Theoretiker, aber mehr noch aus der Beurteilung durch andere ergab.

4.4.1 Allgemeine Pädagogik als Wissenschaft: Johann Friedrich Herbart

Der Philosoph, Psychologe und Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) gehört zeitlich in den Kreis der zuletzt vorgestellten Personen. Pestalozzi hat er in der Schweiz kennen- und schätzengelern; mit Humboldt und Schleiermacher verband ihn die Begeisterung für die Griechen und die Idee der Individualität als Grundlage pädagogischen Denkens. Mit Schleiermacher teilte er außerdem ein großes Interesse an der Psychologie und eine kritische Einschätzung der Reformmöglichkeiten des preußischen Schulwesens.

Herbart arbeitete zur gleichen Zeit wie die neuhumanistischen Bildungsreformer; teilweise arbeitete er sogar mit ihnen zusammen. So war er z. B. von 1810 bis 1816 Mitglied und zeitweise Vorsitzender der Wissenschaftlichen Deputation in Königsberg. Trotzdem kann man ihn nicht ohne weiteres zu den Neuhumanisten rechnen; seine pädagogischen und politischen Intentionen waren ganz andere: Er trennte politisches Handeln, das für ihn auf die Gesellschaft bezogen war, streng von pädagogischem Handeln, das er als auf das Individuum bezogen begriff, und vertrat ein strikt unpolitisches Verständnis von Pädagogik. Die Schule als öffentliche Institution lehnte er entschieden ab und entwarf u. a. das Modell eines Hauslehrerinstitutes, mit dem er die in ihn gesetzten Erwartungen der preußischen Schulreformer enttäuschte. Herbart gilt als einer der Begründer der Wissenschaft der Pädagogik. Er postulierte, die Pädagogik müsse sich auf sich selbst besinnen und in einen gleichberechtigten Austausch mit Philosophie und Psychologie treten, anstatt angewandte Ethik und angewandte Psychologie zu sein, weil die Philosophie nicht alle Grundlagen für eine normative Pädagogik liefern konnte und die Psychologie noch nicht voll ausgebildet war (Blankertz 1982, 143ff.). Herbart forderte von den pädagogisch Tätigen, sie sollen ihr eigenes Handeln zum Mittelpunkt ihres "Forschungskreises" machen und sich auf die

"einheimischen Begriffe" besinnen, um zu wissenschaftlicher Klarheit über ihr Tun zu kommen (Scheuerl 1985, 100).

Herbart legte, neben Schleiermacher, erstmalig eine "systematische Pädagogik im strengeren Sinne des Wortes vor" (Blankertz 1982, 154). Fischer (1989a, 183) kommt allerdings zu dem Schluß, daß Herbarts Versuch, eine unabhängige, selbständige Pädagogik als Wissenschaft zu entwerfen, als gescheitert angesehen werden müsse. Auch für den Fall, daß Fischers Einschätzung richtig sein sollte, muß Herbart hier aufgrund seiner praktischen Bedeutung berücksichtigt werden. Während die Wirkungsgeschichte der bisher vorgestellten Ansätze oft nur sehr bruchstückhaft zu beschreiben ist oder im wesentlichen auf der ideengeschichtlichen Ebene blieb, hinterläßt der Herbartsche Ansatz eine nicht zu übersehende Spur. Seine Pädagogik wurde im Gegensatz zu der Schleiermachers schon im 19. Jahrhundert wirksam. Die außerordentliche schulpädagogische Wirkung Herbarts setzte im wesentlichen erst nach seinem Tod (1841) ein. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts galt seine Pädagogik weit über die Grenzen Deutschlands hinaus als die einzig mögliche Form wissenschaftlicher Pädagogik. Die Volksschullehrerseminare wurden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts fast vollständig von der Formalstufenlehre Herbarts beherrscht. So waren Unterricht und Selbstverständnis der Volksschullehrer ein halbes Jahrhundert vom Herbartianismus bestimmt. Der Einfluß auf die mittleren und höheren Schulen war geringer; hier herrschte im Selbstverständnis der Lehrer das fachwissenschaftliche Studium vor und blieb damit eine Distanz gegenüber wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Pädagogik. Der Erfolg des als Hauslehrer und Schulkritiker angetretenen Herbart ergibt sich teilweise aus dem umfassenden System mit Formalstufentheorie und Kulturstufenlehrplan. Die Übertragungen der Herbartianer auf die Schule wirken heute merkwürdig, weisen aber auf eine Frage hin, vor die sich seither jede Lehrplantheorie gestellt sieht: Wie können die Heranwachsenden an ausgewählten Inhalten gebildet werden, die der Entwicklung der Heranwachsenden entsprechen und in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen? Ein weiterer Grund für den Erfolg lag vermutlich in seinem schon erwähnten strikt unpolitischen Verständnis von Pädagogik (Blankertz 1982, 150ff., Fischer 1989a, 174).

Benner (1986, 10) weist darauf hin, daß Herbart oft zu unrecht für die Einflüsse der sogenannten Herbartianer auf die Didaktik des Schulunterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verantwortlich gemacht wird. Der Einfluß der Herbartianer war so weitreichend, daß die reformpädagogische Bewegung die Pädagogik Herbarts mit der Lernschule als Sinnbild für die angefeindete "alte Schule" ansah, die als "Wort-, Lehrer-, Buch-, Stoff- und Belehrungsschule" gekennzeichnet wurde (Knoop, Schwab 1981, 126f.). Benner ist dagegen der Ansicht, daß Herbart mehrfach mißverstanden wird; nach seinen Vorstellungen war er weder "ein Erneuerer der Hauslehrerpädagogik noch ein Begründer der Schulpädagogik" (1986, 29) und darf schon gar nicht als

erster Herbartianer angesehen werden. Erst nachdem Herbarts Pädagogik als Hauslehrerpädagogik mißverstanden worden war, konnten die Herbartianer sie als eine

"normative Pädagogik im Sinne eines christlichen Gesinnungsunterrichts interpretieren, welche die Ziele der Erziehung aus einer normativen Ethik und die Mittel pädagogischer Beeinflussung aus einer deterministischen Psychologie abzuleiten suchte" (Benner 1986, 22).

Nach Benners Ansicht war Herbart - wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht - ein Kritiker der Schulpädagogik *und* der bestehenden Hauslehrererziehung. Die Sonderstellung Herbarts unter den preußischen Schulreformern sieht er darin begründet, daß dieser die von Humboldt formulierten "Grenzen der Wirksamkeit des Staates" auch auf die preußische Schulreform angewendet wissen wollte und so zu einem Kritiker der Schulreform wurde (Benner 1986, 27f.). Insofern herrscht Uneinigkeit über den Stellenwert Herbarts.

Lebensweg und Wirken

Johann Friedrich Herbart wurde 1776 als Sohn eines Juristen und einer Arzttochter in Oldenburg geboren. Seine Mutter hielt ihn früh und intensiv dazu an, sich zu "bilden" und unterrichtete ihn zunächst selbst. Danach ging er in eine Privatschule, wurde anschließend von einem Hauslehrer unterrichtet und besuchte, nach dessen Weggang, ab 1788 die Lateinschule. Diese wurde bald in ein Gymnasium umgewandelt, und Herbart legte 1794 dort das Abitur ab. Im gleichen Jahr begann er in Jena Rechtswissenschaft und Philosophie zu studieren. Er wurde bald zum "ersten Schüler" Fichtes, lernte Goethe und Schiller kennen und wohnte in der Nähe Wilhelm von Humboldts (Asmus 1968, 73ff.). Ostern 1797 brach Herbart seine Studien in Jena ab und ging als Hauslehrer der Söhne eines Adligen in die Schweiz (ebd., 107f.). Dieser Zeit verdankte er seine grundlegenden Vorstellungen über Pädagogik (ebd., 151). Im Sommer 1799 besuchte er mehrfach Pestalozzi in Burgdorf. Diese Besuche beeindruckten ihn derart, daß er zum ersten "Fürsprecher" Pestalozzis in "Deutschland" wurde (ebd., 176). So veröffentlichte Herbart 1802 seine erste wissenschaftliche Arbeit mit dem Titel "Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt" (in: Herbart 1964, 76 - 97). Anfang 1800 kehrte Herbart von Bern nach Oldenburg zurück; da seine Eltern sich gerade in einem Scheidungsprozeß befanden und er Ruhe für weitere Studien suchte, ging er zu einem früheren Studienfreund nach Bremen. Dort bereitete er sich nicht nur auf seine Prüfungen vor, sondern hielt noch Kontakt zu seinen schweizerischen Schülern, unterrichtete zeitweise einen Privatschüler und lehrte an der Domschule Mathematik (ebd., 159ff.). Im Mai 1802 schrieb sich Herbart an der Universität Göttingen ein. Am 22.10.1802 fand die Disputation für den Doktorgrad und am 23.10.1802 die Disputation für die Habilitation statt (ebd., 198, 206, 208). Als Privatdozent und später als außerplanmäßiger Professor für Philosophie hielt er dort Vorlesungen über Pädagogik und Philosophie. 1806 veröf-

fentlichte er die daraus hervorgegangene "Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet". Ende 1808 erhielt Herbart, nachdem er zuvor schon Rufe an andere Universitäten abgelehnt hatte, einen Ruf auf Kants ehemaligen Lehrstuhl nach Königsberg. Herbart wurde von Süvern und Nicolovius vorgeschlagen, weil er sich durch seine "Allgemeine Pädagogik" im "Erziehungsfach" ausgezeichnet habe und sie ihn

"für würdig und fähig hielten, durch eine tiefgreifende Nationalerziehung im Geiste Pestalozzis an der inneren Erneuerung Preußens mitzuarbeiten" (Asmus 1968, 267).

In Königsberg hielt Herbart weiter pädagogische und philosophische Vorlesungen und veröffentlichte 1810 die Schrift "Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung". Daneben arbeitete er an seiner Theorie der Psychologie und an der Metaphysik. Die weiteren Tätigkeiten Herbarts in Königsberg zeigen, daß er nicht der manchmal so bezeichnete rückwärtsgewandte, weltfremde Phantast war, der sich mit dem Vorschlag der Einrichtung eines Hauslehrerinstituts zur Lehrerbildung angesichts des langsam, aber sicher einsetzenden Industrialisierungsprozesses selbst disqualifizierte. Vielmehr ergibt sich, daß sein Hauslehrerinstitut gar nicht so weltabgewandt war, wie es auf den ersten Blick erscheint, und er an der Entwicklung des öffentlichen Schulwesens auf mehrfache Weise beteiligt war.

Diese Aspekte sind von Interesse, da sie einen Eindruck davon vermitteln, daß Herbart mit "beiden Beinen auf dem Boden der pädagogischen Realität" stand und sich nicht in reine Gedankenspiele zurückzog. Allerdings gilt für Herbart - wie auch für viele andere der hier untersuchten Personen - daß er sich nur mit einem Ausschnitt dieser Realität beschäftigte. Zwar wurden durch seine Pädagogik später vor allem die Volksschullehrerseminare geprägt, aber sowohl seine Gedanken zu und Erfahrungen mit Privat- und Hauslehrertum als auch seine sonstigen Tätigkeiten für höhere Bürgerschulen und Gymnasien zeigen, daß er zu seiner Zeit nur einen kleinen, elitären Teil der Bevölkerung erreichte und sich in erster Linie mit dem im weiteren Sinne "höheren Schulwesen" beschäftigte.

Herbarts Vorschlag eines Hauslehrerinstitutes ist im Zusammenhang mit seinen Bemühungen um eine veränderte Lehrerausbildung zu sehen; er hatte schon in den Berufungsverhandlungen 1808 den Standpunkt vertreten, durch Vorlesungen allein könnten keine Lehrer ausgebildet werden, die Studierenden müßten vielmehr auch praktisch vorbereitet werden. Er versuchte, ein pädagogisches Seminar zu gründen, in dem sich Theorie und Praxis der Ausbildung ergänzen sollten (Asmus 1970, 48ff.). Das gelang nur schrittweise und zog sich über Jahre hin: Zunächst erreichte er nur die Einrichtung eines "Didaktischen Instituts", in dem seine Studenten stundenweise Schüler zu Übungszwecken unterrichteten, die sie sich selbst dafür aus anderen Schulen holen mußten. Später konnte Herbart dieses Institut in ein "Pädagogisches Seminar" umwandeln, weil er mit hohem finanziellen Engagement ein kleines Internat

einrichtete. In diesem Pädagogischen Seminar unterrichteten neben einem fest angestellten Lehrer auch Studierende. Teilweise hat Herbart, der mit den Internatsschülern in einer Hausgemeinschaft lebte, dort ebenfalls unterrichtet. Im Herbst 1833 wurde das Seminar aufgrund Herbarts Weggang geschlossen, obwohl es inzwischen mit gutem Erfolg arbeitete und sich viele Stimmen für den Fortbestand fanden (ebd., 48ff., 241ff.).

Der "Plan der Errichtung eines Hauslehrer Instituts für die Provinz Ostpreußen" (1810, in: Herbart 1965a, 41 - 43) wird von Asmus (1970, 65) so verstanden, daß er nicht als allgemeiner Vorschlag gemeint war, sondern sich auf die besondere Situation dieser Provinz in jener Zeit bezog. Das öffentliche Schulwesen war dort nur mangelhaft entwickelt, und da es in Ostpreußen viele abgelegene Rittergüter gab, waren deren Familien auf Hauslehrer angewiesen - ein Zustand, der bis ins 20. Jahrhundert andauerte. Der Plan wurde trotzdem von Schleiermacher abgelehnt: Ein Hausschullehrerinstitut war nach seiner Ansicht nicht erforderlich, weil einerseits das öffentliche Schulwesen ausgebaut werden sollte und es so keinen Bedarf für Hauslehrer mehr geben würde und weil es andererseits das Didaktische Institut Herbarts gab. Dieses Institut sollte der allgemeinen Lehrerbildung dienen; deshalb ging Schleiermacher davon aus, die Absolventen wären für den Fall, daß sie als Hauslehrer tätig werden würden, auch bessere Hauslehrer. Schleiermachers Erwartung, die Verbesserung des öffentlichen Schulwesens würde den Stand der Hauslehrer bald ganz überflüssig werden lassen, erfüllte sich allerdings nicht so schnell.

Daß Herbart nicht selbst diesen Gedanken hatte und so viel Vertrauen in die Ausbildungsqualität seines Didaktischen Institutes setzte, kann man nur mit seiner allgemeinen Skepsis gegenüber einem öffentlichen Schulwesen erklären. Dennoch hat er sich auch in diesem Bereich engagiert: An Schulreformen war er direkt über die Wissenschaftliche Deputation in Königsberg beteiligt. Diese Deputation wurde zusammen mit denen in Berlin und Breslau von der Sektion des öffentlichen Unterrichts gegründet und hatte verschiedene Aufgaben. Dazu gehörten die Prüfung von Kandidaten für das höhere Lehramt, die Überprüfung von Lehrplänen, Methoden, Lehrbüchern, Ergebnissen von Abiturprüfungen sowie gutachterliche Stellungnahmen zu inneren Angelegenheiten des Schulwesens und die Aufgabe, allgemeine Vorschläge zu machen. Die Mitglieder dieser Deputation wurden nur für ein Jahr berufen; Herbart war schon bei der Konstituierung 1810 ordentliches Mitglied und stand ihr im folgenden Jahr als Direktor vor; 1812 bis 1815 war er dann außerordentliches Mitglied und 1816 wieder Direktor der Deputation. Im gleichen Jahr wurde sie allerdings aufgelöst und durch die Wissenschaftliche Prüfungskommission ersetzt. Zwar wurde Herbart gleich zum Direktor dieser Kommission berufen und behielt dieses Amt noch vier Jahre, aber mit den Deputationen wurde eine bedeutende Errungenschaft der Humboldt-Süvernischen Reform beseitigt - auch das ist ein Zeichen für die sich durchsetzende politische Reaktion (Asmus 1970, 56ff., 71ff., 102ff., 128, 132f.).

Daneben wurde Herbart 1813 in die Stadtschuldeputation von Königsberg berufen, der er bis 1826 angehörte; 1815 wurde er Mitglied der Prüfungskommission für die Abiturienten des Stadtgymnasiums (Asmus 1970, 106); 1829 wurde Herbart zum Schulrat und Ehrenmitglied des Königsberger Konsistoriums und Provinzialschulkollegiums ernannt (ebd., 220ff.). Diese Tätigkeiten endeten wie sein Pädagogisches Seminar 1833. Nachdem Herbart nicht wie erhofft als Nachfolger Hegels nach Berlin berufen wurde, nahm er einen Ruf ins hannoversche Göttingen an, wo er nach 25 Jahren wieder lehrte (ebd., 287ff.). In späterer Zeit veröffentlichte er noch seinen "Umriss pädagogischer Vorlesungen" (1835/41).

Neben seiner Lehrtätigkeit wurde Herbart 1837 zum Dekan der Philosophischen Fakultät, später in den Senat und 1838 zum Prorektor der Universität gewählt (Asmus 1970, 297ff.). In seiner Eigenschaft als Dekan wurde Herbart in die Vorkommnisse um die "Göttinger Sieben" verwickelt, die ein Licht auf seine politischen Vorstellungen werfen. Der König von Hannover löste 1837 die Ständeversammlung auf und erklärte das Staatsgrundgesetz von 1833 für ungültig; damit sollte die alte Verfassung von 1819 wieder in Kraft treten. Dieser Staatsstreich von oben wurde vielfach hingenommen, nur sieben Professoren - unter ihnen die Gebrüder Grimm - unterschrieben, daß sie sich weiterhin dem Eid auf das Staatsgrundgesetz verpflichtet fühlten. Sie wurden entlassen; Herbart unterschrieb zusammen mit den Dekanen der anderen Fakultäten eine Ergebenheitsadresse der Universität an den König (ebd., 303ff.). Ob er damit die Universität vor "ungnädigen Reaktionen des Königs bewahren wollte" oder ob er "im Banne seiner sittlichen Ideen aller streithaften Aufsässigkeit zutiefst abhold war", läßt Fischer (1989a, 174) offen. Einige Aussagen in Herbarts Briefen aus dieser Zeit sind da deutlicher:

"Die Wissenschaft braucht Ruhe ... und Jugendlehrer sollten alles Politische vermeiden, was die Jugend bewegt."

"Übrigens war mir auf den ersten Blick klar, daß eine Universität nicht zuerst, sondern zuletzt sprechen mußte. Kirche und Schule müssen ruhig bleiben, wenn im Staate Bewegung ist" (zitiert nach Asmus 1970, 303).

So kommt Asmus zu dem Ergebnis, daß die Aufhebung des Grundgesetzes für Herbart rechtsgültig war (1970, 308). Die konservative politische Grundeinstellung Herbarts zeigte sich schon sehr früh: 1793 wandte er sich als Schüler in einer Rede an die Abiturienten gegen die Französische Revolution, weil für ihn dadurch der "Verfall der Moralität" drohte (Asmus 1968, 67).

1841 stirbt Herbart in Göttingen und wird unter großer Anteilnahme dort begraben.

Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen der Pädagogik Herbarts werden im Hinblick auf seine Vorstellungen über das Theorie-Praxis-Verhältnis, über den Zusammenhang von

Pädagogik mit anderen Wissenschaften, über die Frage der Allgemeingültigkeit und über den Grundgedanken seines pädagogischen Systems dargelegt.

Herbart hat nach Benner (1986, 31ff.) ein eigenes Theorie-Praxis-Modell entwickelt. Das Modell der neuzeitlichen Wissenschaft, bei dem die Theorie Hypothesen über Ursache-Wirkungszusammenhänge entwirft und die Praxis das von der Theorie konstruierte Wissen anwendet, lehnt Herbart für die Bestimmung des Verhältnisses von wissenschaftlicher Pädagogik und pädagogischer Praxis ab. Nach seiner Ansicht würde die Wissenschaft niemals "die Beobachtung des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden" (Herbart 1806, 22). Er kommt zu dem Schluß, daß die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis theoretisch nicht überbrückbar ist und entwickelt als Bindeglied den "pädagogischen Takt", den Benner mit "Urteils- und Handlungskompetenz" übersetzt:

"Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt ... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung" (Herbart 1802, 126, Hervorhebung im Original).

Handlungskompetenz ist aber allein durch wissenschaftliche Studien nicht zu erreichen - sie braucht die Praxis. So ergab sich für Herbart die Forderung nach der Einrichtung des erwähnten Pädagogischen Seminars. Benner sieht in dem Theorie-Praxis-Modell einen dialektischen Zusammenhang von Lernen durch Wissenschaft und Lernen durch Erfahrung, bei dem die "Paradoxie handlungsorientierender Theorie im Primat der Praxis" sowohl von der Wissenschaft als auch von der Praxis ausgehalten werden muß (Benner 1986, 49).

Der Zusammenhang von Pädagogik als Wissenschaft mit anderen Wissenschaften im Verständnis Herbarts ist schwierig zu erfassen; nach Fischers Ansicht (1989a, 175ff.) widerspricht sich Herbart in diesem Punkt selbst. Herbart faßt sein pädagogisches Denken vielleicht am besten in der folgenden Formulierung zusammen:

"*Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung!*" (Herbart 1804, 108, Hervorhebung im Original)

Daraus ergibt sich die Frage, was denn das "Gute" ist, das gewählt werden soll und wie man den "Zögling" dahin bringt, daß er das "Gute" wählt, also die Frage nach Ziel, Inhalt und Methode. Herbarts größte Leistung besteht wohl darin, zu dieser Zeit so deutlich wie kein anderer darauf hingewiesen zu haben, daß die Pädagogik sich bei der Beantwortung der Frage nicht auf praktische Philosophie und Psychologie zurückziehen darf, wenn sie eine eigene Wissenschaft sein will:

"Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen und ein *selbständiges* Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum *Mittelpunkte* eines Forschungskreises würde und

nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden" (Herbart 1806, 21, Hervorhebung im Original).

In der Einleitung zu seinem Spätwerk gibt Herbart dann aber eine Antwort, die dem eigenen früheren Anspruch nicht gerecht wird und von den Herbartianern zur Funktionalisierung seiner Pädagogik herangezogen werden konnte:

"§ 2. Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse" (Herbart 1841, 165).

Benner kommt zwar zu dem Schluß, "daß Herbarts praktische Philosophie den Zusammenhang ethischer, pädagogischer und politischer Praxis dialektisch entwickelt (und) keiner dieser drei Formen menschlicher Praxis einen Vorrang gegenüber den anderen einräumt" (1986, 190); die Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts nahm aber den oben angedeuteten anderen Weg.

Den in Herbarts "Allgemeiner Pädagogik" enthaltenen Anspruch auf Allgemeingültigkeit sieht Benner so, daß sie diesen Anspruch in dem Sinne erhebt, eine allgemeingültige Theorie der pädagogischen Urteils- und Handlungskompetenz zu sein, "die die pädagogische Praxis an der Aufgabe und den Möglichkeiten ausrichtet, die Heranwachsenden zu einer universellen Urteils- und Handlungskompetenz zu befähigen" (Benner 1986, 90). Einschränkungen unter Berücksichtigung von Zeitgebundenheit oder Zusammenhänge mit dem Stand der sozioökonomischen Entwicklung oder der politischen Zustände, wie sie etwa Schleiermacher vornahm, finden sich so deutlich bei Herbart nicht. Zwar sieht er solche Einschränkungen durchaus:

"Was man *wolle*, indem man erzieht und Erziehung fordert, das richtet sich nach dem Gedankenkreis, den man zur Sache mitbringt" (Herbart 1806, 17, Hervorhebung im Original).

Herbart erkennt auch den seinerzeitigen "gesellschaftlichen" Entwicklungsstand als fortschrittlich an, hinter den man nicht zurückfallen sollte:

"Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung. Die konventionelle Erziehung sucht die jetzigen Übel zu verlängern; Naturmenschen bilden heißt die Reihe aller überstandenen Übel womöglich von vorn an wiederholen" (Herbart 1806, 19).

Dieser Bezug auf die "Menschheit" bleibt abstrakt und steht nur im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der Pädagogik während des Übergangs vom 18. zum 19. Jahrhundert in einem Zusammenhang mit Humboldts Idee der Menschheit: Wie kann Erziehungspraxis unter den Bedingungen einer Ständegesellschaft auf eine "freie und brüderliche Gesellschaft" (Benner in: Herbart 1986, 249f.) hin erziehen? Vermutlich schreibt Herbart in diesem Sinne immer wieder von der Erziehung *des Menschen*.

Damit ist nicht gemeint, daß die "Allgemeine Pädagogik" Ziele und Mittel pädagogischen Handelns allgemeingültig bestimmen kann. Den letzten "Zweck der Erziehung", aus dem Herbart seine "Allgemeine Pädagogik" ableiten will, hat er schon in einer seiner ersten Schriften angegeben:

"Man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff '*Moralität*' fassen" (Herbart 1804, 105, Hervorhebung im Original).

An anderer Stelle setzt Herbart statt Moralität auch Sittlichkeit oder Tugend. Was er darunter versteht und wie er Moralität inhaltlich füllt, soll anhand der Schrift von 1804 gezeigt werden, weil er in seiner "Allgemeinen Pädagogik" darauf verweist (1806, 40).

Herbart setzt voraus, daß Moralität als *höchster* Zweck des Menschen und damit auch der Erziehung allgemein anerkannt ist: "Wer dies leugnete, müßte wohl nicht eigentlich wissen, was Moralität ist; wenigstens hätte er kein Recht, hier mitzusprechen" (Herbart 1804, 105). Er geht aber noch weiter und behauptet, Moralität sei der *ganze* Zweck des Menschen und der Erziehung. In Auseinandersetzung mit der Philosophie Kants (siehe Benner 1986, 62 - 81) möchte er Moralität so verstehen, daß sie gelernt und durch pädagogische Lernprozesse beeinflußt werden kann. Als Weg dazu eignet sich für ihn, wie der Titel schon sagt, die ästhetische Darstellung der Welt: "Unter den bekannten Notwendigkeiten ist nur noch die *ästhetische* übrig" (Herbart 1804, 110, Hervorhebung im Original). Die Wahrnehmung der Welt führt danach zu Geschmacksurteilen; ist man selbst Gegenstand eines solchen Urteils, übt dieses eine Kraft aus:

"Es ist ein langsamer Druck, den der Mensch sein *Gewissen* nennt. Findend eine ursprüngliche praktische, also ästhetische Notwendigkeit, biegt der Sittliche sein Verlangen, um ihr zu gehorchen" (Herbart 1804, 111, Hervorhebung im Original).

Die auf diese Weise entstandenen, sich auf den Willen des Menschen beziehenden Urteile lassen sich als ethische Ideen verstehen, z. B. als Gerechtigkeit oder Güte, und weil man mehr oder weniger selbst darauf gekommen ist, gehorcht der freie Wille dann dem Gebot der ästhetischen Notwendigkeit (Fischer 1989a, 182).

Diesen Ausweg über die Ästhetik nahm Herbart, weil er den in seinen Augen inhaltlich leeren, gänzlich formalen kategorischen Imperativ Kants ablehnte (Herbart 1804, 108f.) und nicht darauf verzichten mochte, das Wollen zu bestimmen.

"Diese Ästhetisierung der Erziehung zur Charakterstärke der Sittlichkeit vermag heute wohl niemanden mehr zu überzeugen, schon gar nicht, wenn Herbart damit die Aussage verknüpft, daß der deterministisch unter die Gewalt ästhetisch beeindruckender ethischer Ideen oder Maximen gebrachte Mensch aus innerer Freiheit handelt" (Fischer 1989a, 182f.).

Mittel des Unterrichts sind für Herbart erstens die "Regierung", die heute mit dem sogenannten Gewaltverhältnis zwischen Schülern und Lehrern, Autorität im weiteren Sinne sowie Disziplinierungsmaßnahmen übersetzt würde. Die "Regierung" soll die "Individualität" bändigen und ermöglichen. Zweitens ist es der erziehende "Unterricht", bei dem es nicht in erster Linie auf den Erwerb von Kenntnissen ankommt, sondern um "geistige Tätigkeit" geht, durch die eine "Vielseitigkeit des Interesses" angeregt werden soll. Drittens ist es "Zucht", worunter diejenigen erzieherischen Maßnahmen verstanden werden, die unmittelbar auf den "Charakter" wirken und nicht über inhaltliche Gegenstände, wie es der Unterricht tut. Für den eigentlichen Unterricht entwickelte Herbart die didaktischen Stufen "Klarheit, Assoziation, System und Methode", die dann von den Herbartianern fälschlich als starr festgelegte Formalstufen interpretiert wurden, die jeder Unterricht zu durchlaufen habe (Knoop, Schwab 1981, 132ff.).

Ziele der Erziehung

Den Dualismus von Erziehung zur Individualität und zur Einbindung in ein Gemeinwesen löst Herbart auf den ersten Blick deutlich in eine Richtung auf, indem er sich - wie seine Zeitgenossen - immer wieder für das Ziel Individualität ausspricht:

"Aus dem allen geht für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung hervor, ... diese nämlich, die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen" (Herbart 1806, 44).

Allerdings stellt Herbart der Individualität die "Vielseitigkeit" an die Seite und teilweise entgegen; er will die "Hervorragungen, das Starke der Individualität" nur akzeptieren, "sofern sie den Charakter nicht verderben" (Herbart 1806, 49).

Die Forderung nach "Vielseitigkeit" erwächst für Herbart aus der Frage nach der zukünftigen Entwicklung des Menschen:

"Können wir Zwecke des künftigen Mannes vorauswissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird?" (Herbart 1806, 39, Hervorhebung im Original)

Zukünftige Entwicklung heißt hier zweierlei: Einerseits die schon erwähnte Bildung unter den Bedingungen der Ständegesellschaft für eine bürgerliche Gesellschaft, in der die künftige Bestimmung des einzelnen nicht mehr durch die Geburt festgelegt sein soll. Andererseits hat Herbart die Auswirkungen der zunehmenden Arbeitsteilung und der Durchrationalisierung von Tätigkeiten erkannt und steht dadurch auch hier im Einklang mit den Neuhumanisten:

"Die menschliche Gesellschaft hat längst Teilung der Arbeit nötig gefunden, damit jeder das, was er *fertigt*, rechtmachen könne. Aber je eingeschränkter, je verteilter das Fertigen, desto vielfältiger das *Empfangen* eines jeden Einzelnen von allen übrigen." Deshalb fordert Herbart: "Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in *einem* Fach sein. ... die mannigfaltige Empfänglichkeit ... ist Sa-

che der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks "*Vielseitigkeit des Interesses*" (Herbart 1806, 42, Hervorhebung im Original).

Aus solchen Überlegungen heraus lehnt Herbart Schulen, insbesondere öffentliche, ab:

"Alsdann aber verschwinden uns sogleich die Schulen; denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten, sie muß jeden Einzelnen vornehmen" (Herbart 1810, 146).

Nach Tenorth (1988, 132) denkt Herbart zu traditionell, um in dem Preis, den eine öffentliche Schulorganisation fordert - sie behandelt die Subjekte gleich und reduziert sie auf den Status von Lernenden -, die eigentliche Leistung der öffentlichen Erziehung zu sehen.

Herbart nimmt die bestehenden Schulen trotz seiner Vorbehalte gegen ihre Wirkungen als "Nothilfen" hin - er weiß auch nichts besseres. Sein Vorschlag zur Weiterentwicklung des Bildungswesens, der nicht nur aus heutiger Sicht etwas befremdlich wirkt und eine Verlegenheitslösung war, setzt die Existenz von Schulen voraus. Er sah, wie schon Schleiermacher, die Lösung auf der Ebene der "Kommunen, die sich unmittelbar aus den Familien zusammensetzen und die zusammengenommen wieder den Körper des Staates ausmachen" (Herbart 1810, 150). Die Erzieher sollten sich als Freiberufler wie Ärzte niederlassen, Gesprächsstunden abhalten, den Unterricht der Schulen ergänzen, den Schülern raten, welchen Unterricht sie besuchen sollten und ihnen "Beschäftigungen und Studien anordnen. ... So als Kommunalangelegenheit betrieben, würde die Erziehung zugleich öffentlich und häuslich sein und die vielbesprochenen Vorteile der einen und der andern Art vereinigen" (ebd., 151).

Herbart wehrt sich entschieden dagegen, von der "Politik aus in die Pädagogik" zu gehen und spricht sich für eine Eigenständigkeit der Pädagogik aus. Daraus darf aber nicht geschlossen werden, daß er sich nicht um eine Bildung für ein Gemeinwesen kümmert:

"So läuft die vom Staate aus geordnete Erziehung am Ende dem Staate selbst zuwider, während die rechte Erziehung, die sich um den Staat nicht bekümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist, gar nicht einen für die andern, sondern jeden nur für sich selbst bilden will, eben darum dem Staate aufs beste vorarbeitet" (Herbart 1810, 145).

Herbart ging nicht - wie die preußischen Schulreformer - davon aus, durch Schulreformen könnte eine Gesellschaftsreform eingeleitet werden. Pädagogische Praxis würde dann für ihn zu einem zielgerichteten Mittel der Politik, das durch seine Ausrichtung der Idee der Bildung jedes einzelnen zur Vielseitigkeit widersprechen müßte (Benner 1986, 203). So bleibt für Herbart die Moralität das Ziel der Erziehung. Da aber Moral, Sitte oder Tugend ihre Funktion nur innerhalb einer wie auch immer benannten Gemeinschaft haben können, muß auch Herbart eine Idee einer solchen Gemeinschaft gehabt haben. Zwar läßt sich argumentieren, Herbart wolle menschli-

che Gemeinschaft überhaupt ermöglichen, deren konkrete Ausgestaltung dann den beteiligten Individuen überlassen ist, aber zwischen den Zeilen leuchtet doch die Idee einer Gemeinschaft durch, die er sehr früh einmal so beschrieben hat:

"Gute Sitten waren von jeher der einzige feste Grund, worauf die Staaten sicher ruhen konnten; ... In einer bürgerlichen Gesellschaft, die nur aus moralisch guten Menschen bestünde, würde also auch nur *eine* Regel, *eine* Norm sein, die alle befolgten; ein Geist würde alle Glieder dieses schönen Ganzen beleben, ... jede, auch die kleinste Handlung des geringsten Bürgers würde zum großen Zweck des Ganzen zusammenstimmen; - wo ist der Pinsel, der die vollkommene Eintracht, Ruhe, Glückseligkeit eines solchen Staats malen könnte!" (Herbart 1793, 11f., Hervorhebung im Original)

Dies wurde vor dem Hintergrund der beginnenden Schreckensherrschaft in Frankreich gesagt und taucht mit dieser Deutlichkeit später nicht wieder auf; dennoch bleibt der Eindruck, daß Moralität für Herbart das Hilfsmittel zur Schaffung einer harmonischen Gemeinschaft ist. Daneben muß Herbarts Individualitätsvorstellung kritisiert werden: Tenorth (1988, 132) weist z. B. auf Schleiermacher hin, der schon erkannt hatte, daß Individualität nicht unhistorisch für sich gesehen werden darf, sondern auf eine dialektische Weise mit der jeweils konkreten Organisation der Gesellschaft verbunden ist. Herbart hat derart unkritische Setzungen von Begriffen nicht nur in seiner Pädagogik vorgenommen; auch in Bereichen seiner praktischen Philosophie ging er so vor:

"Er erhebt einfach Anspruch darauf, im Besitz richtiger Vorstellungen zu sein, und mißt seinen eigenen Vorstellungen eine Plausibilität zu, die jedermann einsichtig werden müsse, der sich, wie er, in die zur Beurteilung anstehenden Willensverhältnisse vertiefe" (Benner 1986, 158).

Auch in einem weiteren Teilaspekt erreicht Herbart aus heutiger Sicht nicht seinen Zeitgenossen Schleiermacher, in der Frage einer geschlechtsspezifischen Erziehung. Wenn er schreibt: "Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben" (Herbart 1806, 41) oder "der Schüler soll ein Mann werden" (Herbart 1818, 161), so ist das nicht, wie bei Schleiermacher, eher umfassend gemeint, sondern wörtlich zu nehmen. Herbart spricht fast ausschließlich in männlichen Formen von Erzieher, Knabe und zukünftigem Mann und meint damit auch nur die eine Hälfte der Menschen. Er geht mit folgender Aussage noch weiter:

"Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem alles folgt, an den sich alles wendet, ... springt am sichtbarsten die Überlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen" (Herbart 1806, 34).

Herbart gibt für diese Einseitigkeit keine Begründung (Benner 1986, 104f.). Damit steht er, wie schon in der Frage der Individualität, unhinterfragt auf dem Boden der gegebenen, zeitbedingten Realität. Er schreibt zwar in einer Antwort auf eine Rezension seiner "Allgemeinen Pädagogik": "Diese Regel ist so allgemein, daß sie die Bil-

derung des weiblichen wie des männlichen Geschlechts umfaßt" (in: Herbart 1965, 264), aber die geschlechtsspezifische Einseitigkeit widerspricht dennoch sehr deutlich dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit seiner Theorie. Herbarts Sichtweise weist ihn, wie Benner es nennt, als "ein Kind seiner Zeit" (1986, 105) aus; eine solche verharmlosende Einschätzung verdeckt aber, daß Herbart mitten in der vorgefundenen gesellschaftlichen Situation lebt und sie unkritisch tradiert.

Diese Einordnung wird unterstützt durch eine Aussage Herbarts zu dem Ziel, das der "wahre Erzieher" im Hinblick auf die "Individualität" verfolgt:

"Er läßt gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein. Er sucht für sich eine Ehre darin, daß man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke" (Herbart 1806, 44f.).

Die "Individualität" einer Person u. a. seiner "Nation" zuzuordnen, erzeugt angesichts der Folgen, die oben mit dem Konzept "Nation" verbunden wurden, Verwunderung. Diese Idee weist damit einerseits noch einmal auf die Begrenztheit von Herbarts Individualitätsvorstellungen hin und leitet andererseits zum nächsten Aspekt über.

Verständnis von Staat, Volk und Nation

Auch für diese Begriffe gilt, daß Herbart sie verschiedentlich gebraucht, sie in seinen pädagogischen Schriften aber nicht erläutert, so daß sein Verständnis weitgehend nur mittelbar aus dem Gebrauch erschlossen werden kann. Eine Aussage, die hier zum Ausgangspunkt genommen wird, verbindet alle Begriffe:

"Einladend und scheinbar groß ist der Gedanke, die Jugend einer Nation in größeren Massen unter einer gemeinschaftlichen Disziplin heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdernd, durch gemeinsame Bildung gleich gestimmt, werden sie in den bürgerlichen Verein die echte gesellige Stimmung mitbringen. Der Staat wird in der Schule keimen, Verbesserung der Schule ist die Verbesserung der Erziehung und der Völker" (Herbart 1810, 143).

So zeichnet Herbart das Zielbild der Bemühungen von Männern, "die mit ebensoviel Gemüt als Geist ein langes Leben der steten Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der Nationen gewidmet hatten" (1810, 143). Dazu rechnet Herbart, auch wenn er sie hier nicht nennt, Humboldt und Schleiermacher. Herbart kannte außerdem die veröffentlichten Teile von Humboldts "Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen", so daß davon auszugehen ist, daß Herbart "durchaus an die Hoffnungen anknüpfte, die die Reformer in eine einheitliche Nationalbildung von der Elementarschule bis hin zur Universität setzten" (Benner in Herbart 1986, 379). Dennoch wendet er sich gegen das oben gezeichnete Bild und gegen eine Instrumentalisierung des Schulwesens für die Gesellschaftsreform. Er hält es für einen falschen

Weg, weil er u. a. wie z. B. Schleiermacher davon ausgeht, die Idee des Staates setze "vorhandene und fertige Vernunftwesen" (Herbart 1810, 146) voraus:

"(Diese) Idee weiß nicht einmal davon, daß die Menschen nur allmählich heranwachsen, daß sie der Erziehung bedürfen, um vernünftige Menschen zu werden" (Herbart 1810, 146).

In seiner praktischen Philosophie unterscheidet Herbart zwischen Gesellschaft und Staat: "Es mag sein, daß jeder Staat eine beseelte Gesellschaft werden sollte. Aber das kümmert uns hier nicht. Den Staat charakterisiert seine zwingende Macht" (Herbart 1986, 214). Gesellschaft versteht er im ursprünglichen Sinn des Wortes:

"(Der) Staat ist Gesellschaft, durch Macht geschützt, und sein Zweck ist die Summe aller Zwecke aller Gesellschaft, die sich auf seinem Machtgebiete gebildet hat oder noch bilden wird" (Herbart 1986, 220).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang: Herbart sieht zwar, daß es in einem solchen Staat nicht einen allgemeinen Willen, "sondern viele partielle Willen" der verschiedenen "Gesellungen" gibt, und daß eine "Macht nicht mehr Macht (ist), wenn sie auf dem Boden, wo sie wirken soll, nicht allein wirkt ..., daß der ganze Boden ... von der nämlichen Macht muß beherrscht werden" (Herbart 1986, 220). Er macht sich aber keine Gedanken darüber, was passiert, wenn sich die "Zwecke" der verschiedenen "Gesellschaften" ausschließen; auch erwähnt er nicht, daß *eine* Macht nur dann herrschen kann, wenn sie andere unterdrückt. Dabei kennt er eine Wirkung von Macht auf die "Gesellschaft":

"Soll ... die Gesellschaft Bestand haben, so bedarf es eines äußeren Bandes. Man läßt sich *Macht* gefallen oder stiftet eine. Die Gesellschaft verwandelt sich in den *Staat*" (Herbart 1986, 220, Hervorhebung im Original).

Für Herbart ist der Staat etwas Gegebenes; er macht keine Aussagen über die Entwicklung eines gewünschten Gebildes wie etwa Humboldt und Schleiermacher. In diesem Staat gibt es offensichtlich keinen dauerhaften Konflikt, denn nach seiner Ansicht hat sich *eine* Macht durchgesetzt; die vielen "partiellen Willen" erkennen den Staat und seine Macht an, um durch ihn geschützt zu werden (Herbart 1986, 220). So gesehen ist Herbarts Staatsverständnis zwar umfassender als das von Humboldt und Schleiermacher, aber zugleich weniger kritisch. Dies wird schon in der Rede von 1793 deutlich, in der es ihm gerade um die Bedingungen zur Erhaltung von Staaten geht.

"Volk" ist dagegen ein Begriff, den Herbart selten verwendet, zumeist als Bezeichnung der großen Masse im Gegensatz zu den Gebildeten. So etwa, wenn er feststellt, daß von "Volksbildung" in Platons Schriften nicht die Rede ist, wohl aber von der "Erziehung der Auserwählten" (Herbart 1810, 144f.). Oder auch, wenn er an der gleichen Stelle über die "Freunde der Volksbildung" schreibt und damit vermutlich Humboldt und Schleiermacher meint.

Den Begriff "Nation" gebraucht Herbart häufig, wenn er die "deutsche Nation" meint. Dies dürfte mit der politischen Situation seiner Zeit zusammenhängen, in der es keinen deutschen Nationalstaat gab. An zwei Beispielen soll dies aufgezeigt werden. Das erste Beispiel entstammt einer Begründung Herbarts für das Erlernen der alten Sprachen Griechisch und Latein:

"Freilich müssen alle historischen Fäden, an denen wir die Herkunft unsrer Kultur rückwärts verfolgen können, aufs behutsamste festgehalten werden, damit sie uns nicht ent schlüpfen. Täte dies keine andre Nation, so müßte es die deutsche für sich und für die andern tun; denn geschehn muß es durchaus" (Herbart 1831, 177).

Herbart sieht eine deutsche Nation, die eine einzige Kultur hat, deren Herkunft die gleiche ist wie die anderer europäischer Kulturen und die der aufkommenden Altertumsforschung entsprechend auf Griechen und Römer zurückgeführt wird - damit steht er durchaus in der Tradition der Neuhumanisten seiner Zeit. Das zweite Beispiel beschäftigt sich mit Fichtes Reden an die deutsche Nation, deren Erziehungsvorstellungen Herbart wie folgt kritisiert:

"Ehrwürdig war der Mann, der im gefährvollen Augenblick den Mut hatte, irgendeinen Vorschlag zur Rettung der Nation laut und nachdrücklich zur Sprache zu bringen. Aber ein Vorschlag, der in der bedenklichsten Lage mit aller Würde des feierlichsten Ernstes einer ganzen Nation ans Herz gelegt wurde, hätte nicht der Überlegung ermangeln sollen. ... Die Nation brauchte ganz andre Retter, und sie hat sie gefunden" (Herbart 1832, 167f.).

Nach Benner meinte Herbart mit den anderen Rettern möglicherweise sich selbst (in: Herbart 1986, 381). Dies zeigt, neben dem großen Selbstvertrauen Herbarts, daß er von der Existenz einer deutschen Nation ausgeht, die in Gefahr ist und gerettet werden sollte, also etwas Positives darstellt. Weiter wird deutlich, daß Herbart sich für die Nation einsetzt, auch wenn er seine Pädagogik für allgemeingültig hält und sie von daher nicht auf eine konkrete Nation beschränkt sein dürfte. Außerdem scheint sich Herbart an die *deutsche* Nation zu wenden und damit Nation, wie auch seine Zeitgenossen, an das Gebiet der Verbreitung einer Sprache zu binden. Der Begriff Nation taucht bei Herbart zwar noch an vielen anderen Stellen auf, hat dort aber keine Bedeutung, die über die hier dargestellte hinausgeht. Insgesamt haben die Begriffe Staat, Volk und Nation für Herbart keine vergleichbare Funktion wie etwa für die Argumentationen Humboldts und Schleiermachers. Dieser Unterschied ist noch zu erklären. Zuvor wird die Berücksichtigung von Migration und ethnischer Vielfalt bei Herbart untersucht.

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

Hatte Herbart aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen Anlaß, Migration als Phänomen wahrzunehmen? Anders als die Vorfahren Schleiermachers stammten die Eltern Herbarts aus der Region, in der sie zunächst gelebt haben. Seine Mutter blieb

allerdings nicht dort; sie zog nach ihrer Scheidung in die Nähe von Göttingen und ging später mit dem Hausarzt Schillers nach Paris (Asmus 1968, 39ff.). Herbart selbst lebte und arbeitete in Oldenburg, Jena, Bern, Bremen, Göttingen, Königsberg und wieder Göttingen: Damit lebte er auch in einer Reihe verschiedener Staaten. Ein weiterer Anlaß zur Auseinandersetzung hätte seine Ehefrau Mary Jane Drake sein können, die er 1811 in Memel heiratete. Sie wurde zwar in diesem Ort geboren, ihre Eltern waren aber, wie der Name schon vermuten läßt, Engländer. Ihr Vater arbeitete als Kaufmann in Memel bis zum Krieg 1806/7 und ging dann nach England zurück. Sie war schon früher zur Erziehung dorthin geschickt worden, kam aber später mit ihrem Vater nach Memel zurück und lebte dann in Königsberg (Asmus 1970, 39ff.). Trotz dieser Anlässe finden sich in Herbarts Werk keine Hinweise auf eine Wahrnehmung von Migration.

Konnte Herbart ethnische Vielfalt gesehen haben? Schon in seiner Studienzeit in Jena, deren Universität damals zu den bedeutenderen zählte, hatte er Kontakt zu Menschen vielerlei Herkunft:

"Nicht nur aus allen Gegenden Deutschlands, sondern auch aus den Nachbarländern fanden sich dort die Jünglinge zusammen. Schweizer, Dänen, Kur- und Livländer, Polen, Ungarn und Siebenbürgen bildeten hier mehr oder minder zahlreiche Landsmannschaften" (Asmus 1968, 72).

In Göttingen scharte Herbart einen Kreis von Studenten um sich, zu dem neben Schweizern, Russen, Polen, Liv- und Kurländern auch Personen aus verschiedenen deutschen Ländern gehörten (Asmus 1968, 223). Ein anderer Anlaß hätte in seiner Göttinger Zeit sein können, daß diese Region - nachdem Preußen 1806 im Anschluß an den verlorenen Krieg die Regierungsgewalt wieder nach Hannover abgegeben hatte - 1807 für einige Jahre dem neuen Königreich Westfalen zugeschlagen wurde und so mit französischer Politik in Berührung kam (ebd., 249ff.). In Königsberg traf Anfang 1813 der designierte russische Gouverneur General Graf George Sievers ein, der in Göttingen auch bei Herbart studiert hatte. In seiner Begleitung waren z. B. Clausewitz als russischer Generalstabsoffizier und russische Generale mit den wenig russisch klingenden Namen Wittgenstein und Diebitsch (Asmus 1970, 85ff.). Dennoch findet ethnische Vielfalt bei Herbart keine Berücksichtigung.

Andererseits sah Herbart durchaus, daß der Staat kein "Ganzes" war, das sich aus gleichen Individuen zusammensetzt; auch zu seiner Zeit war eine gesellschaftliche Vielfalt vorhanden. Herbarts Beschreibung dieser Heterogenität erinnert in gewisser Weise an die "feinen Unterschiede" bei Bourdieu (1989):

"Wer ist der Staat? Zwischen der berühmten Antwort: '*L'état c'est moi*' und dem anderen Extrem, der Staat sei ein Verein aller Familien, liegt mancherlei Schwankendes in der Mitte. ...

Allerdings ist der Staat ein Verein aller Familien, aber nicht unmittelbar, sondern so, daß die Familien erst *nach Ständen und Lebensarten, nach Vermögen, Ansprüchen, Bedürfnissen* in verschiedene Klassen zerfallen und solchergestalt

klassenweise dem Ganzen angehören" (Herbart 1832, 165f., Hervorhebung erster Absatz im Original, zweiter Absatz N. W.).

Aber auch diese gesellschaftliche Vielfalt wird in Herbarts Pädagogik nicht weiter berücksichtigt.

Für die Muttersprache gilt Ähnliches. Herbart sieht die unterschiedlichen Bedeutungen und Eigentümlichkeiten verschiedener Sprachen:

"Ein französischer, ein deutscher und ein englischer Gelehrter sind drei verschiedene Menschen, die sich ihr Leben lang bemühen können, einander gleich zu werden, so wie ihre Wissenschaften an sich gleich sind. Sie werden aber ... nie ganz damit zustande kommen. Denn die Muttersprachen, von denen sie ausgingen, und die damit verknüpften Gedankenkreise waren verschieden" (Herbart 1831, 172).

Die Sprachenfolge, die Herbart für die Schüler vorschlägt, entspricht im wesentlichen den Ideen seiner Zeit. Im "frühen Knabenalter" sollte mit Griechisch begonnen werden, im "mittleren" sollte Latein und im "Jünglingsalter" sollten die neueren Sprachen folgen (Herbart 1806, 94f.). Obwohl Herbart die Bedeutung der Muttersprache mindestens ansatzweise gesehen hat, berücksichtigt er nicht die vorhandene sprachliche Vielfalt in der Region, für die er sich, wenn auch nicht ausdrücklich gesagt, engagiert. Muttersprache ist für ihn dort Deutsch:

"Wenn ein Knabe Latein lernt, so hat er schon seine Muttersprache in gehörige Verbindung mit seinem gemeinen Erfahrungskreise gesetzt oder sollte es wenigstens getan haben. Jetzt bekommen auch die lateinischen Worte für ihn Bedeutung; dies aber geschieht ... durch Komplikation der Vorstellung einzelner lateinischer Worte mit einzelnen deutschen" (Herbart 1831, 171).

Die Begriffe Staat, Volk und Nation sind für Herbart Gegebenheiten, die er nicht hinterfragt und die dementsprechend in seiner Pädagogik nicht differenziert berücksichtigt werden. Migration und ethnische Vielfalt hätte er wahrnehmen können, sie haben aber keinen Niederschlag in seiner Pädagogik gefunden. Gesellschaftliche Differenzierung und die Bedeutung der Muttersprache hat er gesehen, aber ebensowenig wie die sprachliche Vielfalt weiter aufgenommen. Wie ist diese Differenz, besonders zu seinen Zeitgenossen Humboldt und Schleiermacher, zu erklären?

Eine Antwort könnte sein, daß Herbart ein unpolitischer Mensch gewesen ist - dem widerspricht Blankertz (1982, 150). Nach seiner Ansicht hatte Herbart sehr genaue Vorstellungen von Politik und politischer Theorie. Allerdings soll er die Vermischung von Politik und Pädagogik für unververtretbar gehalten haben; angesichts der sich aus einer Verknüpfung ergebenden Folgen hat er, wie oben erwähnt, beide Bereiche strikt getrennt. Deshalb wird im folgenden der Frage nachgegangen, ob Herbart diese Trennung durchgehalten hat, ob also seine Pädagogik tatsächlich unpolitisch und ohne politische Einflüsse ist.

Herbart ging davon aus, daß pädagogisches Handeln nur mit einer philosophischen Grundlegung angemessen sein könnte. Darum forderte er von jedem Erzieher, mit "Philosophie an die Erziehung" heranzugehen; nur so könne man sich der Enge des "Gesichtskreises" individueller Erfahrungen entziehen:

"Jede Nation hat ihren Nationalkreis und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagoge so gut wie jedes andere Individuum ... eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes tun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, daß jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip a priori nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne" (Herbart 1802, 125).

Nur mit einer philosophischen Grundlegung hebt man sich nach Ansicht Herbarts aus seinem "National- und Zeitkreis" heraus und kann angeben, wie weit die Vollständigkeit der "Erfahrungssphäre" erreicht ist. Der Bezug auf die gegebene Realität helfe nicht weiter, nur der Bezug auf die Philosophie ermögliche Allgemeingültigkeit. Deshalb leben Herbarts pädagogische Vorstellungen vom Hintergrund seiner philosophischen Überlegungen, deshalb kann er "unpraktische" Ideen wie seinen Hauslehrervorschlag entwickeln und politische Ansprüche berechtigterweise ablehnen. Mit dieser "Realitätsdistanzierung" werden Herbarts pädagogische Vorstellungen aber nicht unpolitisch, wie an seinen Ideen zum Verhältnis von Schule und Staat sowie an einem Beispiel aus seiner "Allgemeinen Pädagogik" gezeigt werden kann.

In einem Vortrag äußerte sich Herbart (1818) zum Verhältnis der Schule zu den, wie er es nannte, größten gesellschaftlichen Formen: dem Staate und der Kirche. Das Verhältnis von Staat und Schule sieht Herbart als wechselseitig an; der Staat braucht die Schule wegen ihres Einflusses auf die "Meinung", und wenn die "Meinung krank wird" (1818, 162), kann der Staat nicht mehr funktionieren; auch ist die Schule sehr alt und der Staat im Verhältnis dazu jung, so daß der Staat die Schule nur begrenzt beherrschen kann. Allerdings kann der Staat nach Herbarts Auffassung, wie oben erläutert, keine Macht neben sich dulden, so daß die Schule sich unterordnen muß:

"Wenn ... die Schule mit der Natur des (Staates, N. W.) nicht unbekannt ist - und es soll ihr ja die Staatsweisheit nicht fehlen -, so wird sie selbst sich ihr Verhältnis zum Staate so denken, daß es äußerlich als ein untergeordnetes erscheint, daß also, wenn der Staat befiehlt, die Schule gehorcht und was jener nicht dulden will, diese vermeiden muß" (Herbart 1818, 162).

Äußerlich hat sich die Schule nach Herbart dem Staat also unterzuordnen. Daraus könnte man folgern, daß die Schule wenigstens in ihren inneren Angelegenheiten frei wäre. Herbart hat aber, zumindest einen Aspekt betreffend, schon früh andere Gedanken entwickelt: Aufgrund von Erfahrungen mit seinen Privatschülern in der Schweiz kam Herbart zu dem Schluß,

"die 'Erhebung des Geistes in wirklich heißem Kampf fürs Vaterland' sei selbst für die Charakterbildung 'unendlich' mehr wert als alles, was Lehre und Unterricht jemals leisten könnten" (Asmus 1968, 124).

Diese Ansicht Herbarts hat in seine "Allgemeine Pädagogik" Eingang gefunden: In seinem Lehrplan für den "analytischen Unterricht", der der formalen Bildung dienen soll, findet sich in dem Teilbereich "Teilnahme für Gesellschaft" folgende Aufforderung:

"*Erhebt* sich die körperliche Kraft im Jünglingsalter, dann ziemt es sich, zu dem Gedanken an *Vaterlandsverteidigung* das Gemüt zu heben bei dem Blick auf das *Militär*, dies glänzende Schauspiel des Staats" (Herbart 1806, 87, Hervorhebung im Original).

Als allgemeine Anmerkung findet sich an der gleichen Stelle noch: "Nur nichts von neuerer Politik!" Daß Herbart mit seiner geforderten Motivierung für das Militär - das für ihn ein "Institut des Staates" (ebd.) ist - selbst politisch tätig wird, widerspricht klar seinem Postulat nach Trennung von Politik und Pädagogik.

Daneben ist Herbarts Anspruch auf Allgemeingültigkeit seiner Pädagogik in Frage zu stellen, denn es zeigen sich u. a. starke politische Einflüsse. Durch den Rückzug auf philosophische Vorstellungen versteht Herbart seine Pädagogik als unabhängig von politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklung; damit wird sie für ihn unabhängig von dem Entwicklungsstand einer Gesellschaft. Allerdings ist seine Pädagogik durchaus zeitgebunden, wie z. B. seine geschlechtsspezifische Differenzierung oder auch seine "ästhetisch-ethische Darstellung der Welt" zur Bildung des Sittlichen und der Weckung der "Wertgefühle" zeigen:

"Diese ästhetisch-ethische Darstellung der Welt im engeren Sinne vollzieht sich im Ausgang von einem wohlgeordneten Familienkreise als dem Schönsten und Würdigsten im Sichtbaren in zwei Dimensionen: in der aufwärtsführenden Dimension der Gotteswirklichkeit als dem 'reellen Zentrum' aller praktischer Ideen und in der abwärtsführenden Dimension der menschlichen Wirklichkeit" (Asmus 1968, 189).

Herbart war in seinen späteren Jahren viel damit beschäftigt, sich gegen Mißverständnisse seiner Ideen zu verteidigen. Blankertz beurteilt dies so:

"Diese bewußtlose Einbringung der politischen Situation ist das Schicksal von Konzeptionen, die das Pädagogische absolut setzen und die Vermittlung nicht selber mit in die Reflexion und in den Prozeß der Lehrplanentwicklung aufnehmen" (Blankertz 1982, 152f.).

Herbarts Pädagogik ist aber nicht einfach nur mißverstanden worden, und es ist fraglich, wie "bewußtlos" er die vorhandene politische Situation einbezogen hat. Jedenfalls hat er seine Interpreten, die Herbartianer, durchaus zu ihrer Funktionalisierung seiner pädagogischen Theorie eingeladen, indem er z. B. einige ideologische Prämissen - wie die sprachlich, ethnisch und gesellschaftlich homogene deutsche Nation und den Staat - als gegeben und gültig hingenommen und damit unkritisch tradiert hat, die von

manchen Zeitgenossen Herbarts noch als bedroht, als zu schaffen oder als fraglich eingeschätzt wurden.

Man darf Herbarts Staatsverständnis im Vergleich mit dem Humboldts und Schleiermachers nicht einfach als umfassender und unkritischer kennzeichnen. Einige weitere Aspekte sind zu beachten, etwa seine Sicht auf die ausschließlich positiv bewertete deutsche Nation und z. B. seine traditionelle Geschlechterrollenvorstellung, die nicht historisch oder sozial abgeleitet ist, sondern vorherrschende Ideale widerspiegelt. Zudem existierte die Einschätzung, er sei "würdig und fähig", an einer "tiefgreifenden Nationalerziehung im Geiste Pestalozzis" (Asmus 1968, 267) mitzuarbeiten, weshalb er nach Königsberg berufen wurde. Schließlich war Herbart auf vielfache Weise in die preußische Schulreform und in die Schulaufsicht eingebunden. Seine Haltung im Zusammenhang mit den Ereignissen um die "Göttinger Sieben" zeigt aber, daß Herbart eine staatstragende und so verstanden konservative politische Grundeinstellung hatte. Gerade weil Herbart seine Pädagogik unpolitisch verstanden wissen wollte - sie sollte nur dem Gemeinwohl verpflichtet sein - wurde das sich dahinter verbergende Staatstragende politisch wirksam. Auch wenn er mit seinen Ideen zur Entwicklung von Individualität eine Möglichkeit zur Änderung des Ständestaates eröffnen wollte, war damit nicht unbedingt eine demokratische Idee verbunden. Herbart ging es darum, den Verfall der Moralität zu verhindern und Moralität zu fördern, um auf diese Weise eine harmonischere Gemeinschaft zu schaffen. Mit dem Einsatz für die Gemeinschaft wandte Herbart sich gegen die sich abzeichnenden gesellschaftlichen Modernisierungsfolgen und so auch gegen eine Gesellschaft im modernen Verständnis. Damit dürften sich Gedanken an eine Revolution ebensowenig vertragen haben wie eine realistischere Sichtweise der vorhandenen Vielfalt, die Humboldt beispielsweise mit Blick auf die "Pohlen" zur gleichen Zeit mindestens so weit wahrgenommen hat. Deshalb wurde von Herbart das bestehende System nicht hinterfragt. Weiter ist zu berücksichtigen, daß er durch seine Tätigkeiten in hohem Maße Teil dieses Systems war und davon profitierte.

Die Pädagogik Herbarts ist unter philosophischen Gesichtspunkten in sich vielleicht schlüssiger als die Schleiermachers. Problematisch wird sie dadurch, daß sie sich scheinbar auf eigene bzw. philosophische Standpunkte zurückzieht und sich gleichzeitig als unpolitisch und ohne politische Einflüsse begreift, tatsächlich aber die gesellschaftliche Situation und ideologische Gedanken durch unhinterfragte Annahmen einbringt. So gesehen ist das primär politisch Wirksame an der Pädagogik Herbarts ihr Anspruch, unpolitisch zu sein. Dadurch wurde die sekundäre Wirkung der Funktionalisierung seiner "Allgemeinen Pädagogik" durch die Herbartianer erleichtert, wenn nicht sogar ermöglicht. Die Herbartianer haben die Pädagogik des Schulkritikers Herbart einseitig ausgelegt - daß sie zur Homogenisierung der Bevölkerung durch das Schulwesen beigetragen hat, war in ihr angelegt.

Als Gegenbewegung zum Herbartianismus, der als normgebende Pädagogik die Universitäten, Lehrerseminare und Schulen beherrschte, entstand eine Reihe von Ansätzen, die später als "Pädagogische Bewegung" gekennzeichnet werden sollten. Einige waren sie sich in der Ablehnung des Anspruchs einer Theorie, die Praxis bestimmen zu wollen und in der Kritik der existierenden Schulen. Die Ableitungen der Ansätze waren vielfältig: Ellen Key forderte eine Pädagogik "vom Kinde aus", die sie auf Rousseau zurückführte; Hermann Lietz und Gustav Wyneken förderten die Landerziehungsheim-Bewegung, Alfred Lichtwark die Kunsterziehungsbewegung und Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner die Arbeitsschulbewegung. Daneben gab es andere Ansätze sowie weitere Entwicklungen, die die Sozialpädagogik und die Volkshochschulbewegung begründeten. Die so entstandene neue pädagogische Praxis blieb im wesentlichen modellhaft, hatte keine Auswirkung auf die pädagogische Theorie und lehnte die Theorie sogar ab (Blankertz 1982, 213ff.).

Die nationalsozialistische Pädagogik - sofern man überhaupt von einer eigenständigen Pädagogik sprechen kann - war, wie alle anderen Bereiche der nationalsozialistischen Herrschaft auch, nicht wirklich neu, sondern entstand aus der Reformpädagogischen Bewegung. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, als die vielleicht reinsten Umsetzungen, realisierten auf den ersten Blick alle pädagogischen Reformintentionen der vorausgegangenen Jahrzehnte. Ernst Krieck (1882 - 1947) - einer der bekanntesten Erziehungstheoretiker des Nationalsozialismus - ging von Annahmen aus, die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahestanden. Sein Interesse war es allerdings, die Normierung der Erziehung nicht durch die Wissenschaft hinterfragen zu lassen: Erziehung war für ihn eine Funktion der Gemeinschaften. Er stellte eine Theorie der funktionalen Erziehung auf, bei der er davon ausging, daß alle und alles alle, unbeabsichtigt und unbewußt zu jeder Zeit, erziehen bzw. erzieht. Das hatte u. a. Auswirkungen auf die Berufsausbildung, so daß z. B. ein metall-gewerblicher Ausbildungsgang mit dem Titel "Eisen erzieht" entstehen konnte. Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Bereich haben sich diese Vorstellungen noch lange nach 1945 gehalten. Der andere bekannte Erziehungstheoretiker des Nationalsozialismus war Alfred Bäumler (1887 - 1968). Er beschäftigte sich vor 1933 als Philosoph mit dem Gegensatz von Rationalismus und Irrationalismus; durch den Sieg des Nationalsozialismus war die Frage für ihn dann zugunsten des Irrationalismus entschieden. Er ging davon aus, daß der Mensch ein handelndes Wesen ist, das in der Handlung nicht die Sicherheit der rationalen Prüfung, sondern die irrationale Gewißheit zum Ausdruck bringt. Für ihn war Handeln vor aller Begründung strukturiert. Dadurch war Erziehung mit lebenslanger Steuerung von Gläubigkeit, vorgegebener Handlungsrichtung und Mentalitätsprägung beauftragt (Blankertz 1982, 272ff.).

Insgesamt dürfte der Einfluß nationalsozialistischer Pädagogen auf die Veränderungen im Erziehungswesen während der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft all-

gemein überschätzt werden. Besonders hinsichtlich der quantitativen Entwicklungen haben sozioökonomische und demographische Faktoren eine wesentlich größere Erklärungskraft (Wenning 1986). Die Frage der Berücksichtigung ethnischer Minderheiten in der nationalsozialistischen Pädagogik ist angesichts der Ideologie des "arischen Herrenvolkes" fast "überflüssig". Oenning (1991) zeigt, daß z. B. der Umgang mit einer zahlenmäßig großen Minderheit, den sogenannten Ruhrpolen, weitgehend auf Handlungsmuster und Instrumente zurückgriff, die schon vorher existierten.

Nach 1945 ist der Prozeß der Verwissenschaftlichung pädagogischen Denkens intensiver geworden. Schon vorher haben sich jedoch verschiedene Theorien und Theorieansätze gebildet, die nebeneinander existierten: Außer einer erfahrungswissenschaftlichen bzw. empirischen Pädagogik entwickelte sich ein prinzipienwissenschaftlicher Ansatz und wurde die sozialistische Erziehung in der Kinderfreundebewegung praktisch; nach dem Zweiten Weltkrieg entstand die kritische oder emanzipatorische Erziehungswissenschaft. Ein deutliches Übergewicht hatte aber vor dem Krieg und zunächst auch danach die geisteswissenschaftliche Pädagogik (Tenorth 1988, 299f.).

Nach der Ausgliederung anderer Wissenschaftsbereiche wie Psychologie, Soziologie und Nationalökonomie aus der Philosophie spaltete sich schließlich die Erziehungsphilosophie ab, und mit der Pädagogik entstand eine Wissenschaft von der Erziehung. Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) lieferte dabei seinen Versuch einer Pädagogik als eigene Wissenschaft. Dieser Versuch hatte eine große Breitenwirkung. Seine Konzeption der "Geisteswissenschaften" ließ den in der Erziehung Engagierten Raum, weil die Theorie die Vorgegebenheit der Praxis anerkennen sollte (Blankertz 1982, 216ff.).

So wie der Herbartianismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine beherrschende Stellung in der Volksschullehrerausbildung einnahm, so bestimmend war die geisteswissenschaftliche Pädagogik - vor allem in der nach 1919 beginnenden akademischen Lehrerbildung - von 1920 bis etwa 1970. Schon in der Weimarer Republik waren einige der wichtigsten philosophisch-pädagogischen Lehrstühle (Berlin, Leipzig, Göttingen), besonders aber die Pädagogischen Hochschulen und Akademien, mit Vertretern dieser Richtung besetzt (Scheuerl 1985, 129). In einem gewissen Sinne, insbesondere für die Volksschullehrer, war die geisteswissenschaftliche Pädagogik sogar die Nachfolgerin des Herbartianismus. Die Geisteswissenschaft diskreditierte die normativen Systeme - und damit den Herbartianismus - und brachte ein anderes Theorie-Praxis-Verhältnis ein, in dem die vorgegebene Praxis der Ansatzpunkt der Theorie und nicht ein von normativen Theorien reglementiertes Handlungsfeld sein sollte. Die Ablehnung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch die Nationalsozialisten empfahl sie gleichzeitig für die Zeit nach 1945. In den Westzonen Deutschlands setzte sie sich wieder durch, allerdings ohne die Jahre von 1933 bis 1945 zu reflektieren und sich auf die veränderte Situation einzustellen. Ende der 1960er Jahre

stand sie angesichts einer gewandelten Wissenschaftslage und der Studentenproteste am "Ausgang ihrer Epoche" (Blankertz 1982, 258ff.).

Bei aller Unterschiedlichkeit der Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik lassen sich nach Blankertz (1982, 264ff.) vier Grundsätze dieser Richtung festhalten: Erstens soll die Theoriebildung von der Erziehungswirklichkeit ausgehen und die in der Praxis enthaltene Theorie aufdecken. Daraus ergibt sich der zweite Grundsatz der Geschichtlichkeit, denn die Erziehungswirklichkeit umfaßt nicht nur die aktuelle Situation, sondern auch deren Entwicklung. Am Beispiel des Geschichtsunterrichtes konnte E. Weniger (1894 - 1961) zeigen, daß z. B. Lehrpläne das Resultat gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sind und nicht aus pädagogischen Ableitungen hervorgehen. Weniger sah im Staat den Garanten dafür, daß trotz dieser Auseinandersetzungen pädagogische Sachkompetenz in der Erziehung aktiv werden kann. Für diese Sachkompetenz ist aber eine Eigenstruktur der Erziehung vorausgesetzt. Diese Eigenstruktur muß in das weite Bedingungsgefüge eingeordnet werden, womit der dritte Grundsatz angesprochen ist: die Beachtung der Komplexität der Erziehung. Die normativen Ansätze der Pädagogik sind nicht in der Lage, diese Komplexität zu erfassen - sie argumentieren zu eindimensional. Der vierte Grundsatz fordert, die Terminologie einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik solle der komplexen Struktur der Erziehungswirklichkeit entsprechen. Einen Ausgangspunkt hat die Theorie dabei in dem, was in der Praxis geschieht, einen anderen in dem, was die Praxis von sich selbst weiß und denkt: also den vor- und außerwissenschaftlichen Erziehungslehren.

4.4.2 Aufbau des "höheren Lebens" in der Volksgemeinschaft: Herman Nohl

Auf Wilhelm Dilthey berufen sich alle geisteswissenschaftlichen Pädagogen; dennoch hat er die Pädagogik als Einzelwissenschaft nicht umfassend ausgeführt. Als die eigentlichen Begründer der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Diltheys Ansatz der historischen Geisteswissenschaft auf die Pädagogik ausgelegt haben, sieht Blankertz (1982, 260ff.): Herman Nohl (1879 - 1960), Theodor Litt (1880 - 1962) und Eduard Spranger (1882 - 1963) sowie ihre Nachfolger Wilhelm Flitner (geb. 1889) und Erich Weniger (1894 - 1961). Benner (1978, 197) nennt als Begründer noch Max Frischeisen-Köhler und Georg Reichwein. Hier wird als Beispiel für die geisteswissenschaftliche Pädagogik Herman Nohl herausgegriffen. Diese Wahl wurde nicht getroffen, weil er einen besonderen Vorzug gegenüber den anderen genannten Personen durch eine herausragende Bedeutung verdient hätte, sondern weil er zum einen bei Dilthey studiert und lange bei ihm gearbeitet hat und damit eine direkte Verbindung zu dem Begründer des geisteswissenschaftlichen Ansatzes darstellt; zum anderen verkörpert Nohl einen Ausschnitt der Kontinuität und Diskontinuität der pädagogischen Theoretiker vom Deutschen Kaiserreich bis in die Bundesrepublik Deutschland. Wei-

ter hat Nohl nach Scheuerl (1985, 131f.) in Göttingen eine eigene "Schule" pädagogischer Denk- und Sichtweisen begründet, die durch E. Weniger und dessen Schülerkreis als "Göttinger Schule" bis in die Gegenwart Wirkungen zeigt.

Lebensweg und Wirken

Herman Nohl wurde 1879 in Berlin geboren. Sein Vater Hermann Nohl war Gymnasiallehrer und hat sich als Altphilologe einen Namen gemacht. Um nicht mit ihm verwechselt zu werden, strich sein Sohn Hermann das zweite n aus dem Vornamen (Geißler 1979, 225). Herman Nohl wuchs auf dem Gelände des alten Gymnasiums "Graues Kloster" auf, in dem sein Vater unterrichtete und das neben einem Internat auch Lehrerwohnungen aufwies. Nohl besuchte diese Schule, deren vielleicht berühmteste Schüler Bismarck und Jahn waren. Der einige Jahre jüngere Eduard Spranger lebte zur gleichen Zeit im angegliederten Internat. 1898 bis 1904 studierte Nohl in Berlin u. a. bei Paulsen und Dilthey Geschichte, Germanistik und Philosophie. Ab 1901 arbeitete er dabei für Dilthey, der ihm 1902 ein Stipendium der Universität verschaffte. Die Promotion erfolgte 1904 mit dem Thema "Sokrates und die Ethik". 1907 siedelte er nach Jena über und habilitierte sich dort 1908 mit einer Arbeit über "Die Weltanschauungen der Malerei" (Blochmann 1969, 47). Anschließend beschäftigte er sich mit Geschichte der Philosophie, Ästhetik und Ethik. In dieser Zeit lernte Nohl das Landerziehungsheim von G. Wyneken in Wickersdorf kennen und baute Kontakte zur Jugendbewegung auf, die für die Entwicklung seiner Pädagogik von großer Bedeutung war (ebd., 63). Erst 1913 hielt Nohl auf Wunsch von Studenten erstmals eine Vorlesung zur Einführung in die Pädagogik (ebd., 58). Er ist also nicht über Dilthey, sondern auf einem eigenständigen Weg zur Pädagogik gekommen (ebd., 36f.).

Neben den Kontakten zur Jugendbewegung haben Nohl seine Erfahrungen als Vater mehrerer Kinder und seine Kriegserlebnisse im Ersten Weltkrieg zur Pädagogik gebracht. Als einfacher Soldat in der Etappe, zunächst in Gent und später in Antwerpen, erlebte er die für ihn unwürdige Art, in der Offiziere ihre Untergebenen behandeln. Das brachte ihn auf die Idee einer Militärpädagogik, die von der Menschenwürde des Soldaten ausgehend, ein neues Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen sowie neue Methoden im soldatischen Unterricht zum Ziel haben sollte (Blochmann 1969, 75ff.). Durch seine Kontakte mit anderen Soldaten entwickelte Nohl ein "Verständnis für die Notlage der einfachen Menschen, für ihr Ausgeschlossensein von der Bildung" (ebd., 82). Daraus erwuchs die Idee von "der großen pädagogischen Aufgabe ..., den Arbeitern den Zugang zur geistigen Welt zu ermöglichen" (ebd.) - der Gedanke einer Volkshochschule entstand. Daß erst ein derart erzwungener Kontakt mit "einfachen Menschen" Nohl erkennen ließ, in welchem Maße sie von der Bildung ausgeschlossen sind, die Nohl offenbar für selbstverständlich hielt, verdeutlicht seine bildungsbürgerliche Herkunft. In Gesprächen mit Wilhelm Flitner entwickelte Nohl 1917 außerdem die Idee, eine Experimentierschule in der Form eines Landerzie-

hungsheims zu gründen, das mit der Universität verbunden sein sollte, um dort Lehrer auszubilden. Die Begründung formulierte Nohl in einem Brief kurz vor der Revolution 1918:

"Jetzt müssen *wir* in die Bresche springen und zeigen, was *wir* können. Sonst ist der Mob obenauf und die geistige Produktivität Deutschlands am Ende, auf die jetzt alles, alles ankommt" (zitiert nach Blochmann 1969, 85, Hervorhebung im Original).

Am 9. November 1918 faßte Nohl in Antwerpen im Vorwort der erstmals gesammelt erscheinenden "Pädagogischen und politischen Aufsätze" (1919) seine Wendung zur Pädagogik so:

"Ich möchte mir mit diesem Büchlein aber auch einen ersten Grund legen für die Tätigkeit, an die ich nach meiner Rückkehr in das Leben meine besten Kräfte wenden möchte, die pädagogische Arbeit. *Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unsres Volks als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung*" (Nohl 1919, 4, Hervorhebung im Original gesperrt).

Zurück in Jena bemühte sich Nohl, zusammen mit anderen, um die Gründung einer Volkshochschule; sie erfolgte im Februar 1919. Seine Arbeit an der Volkshochschule endete aber schon bald, weil Nohl als außerordentlicher Professor für "praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik" (Blochmann 1969, 95) nach Göttingen berufen wurde. Damit erhielt der bisher vom Vermögen lebende Privatdozent erstmals eine Lebensstellung. Da die Professur 1922 in einen Lehrstuhl für Pädagogik umgewandelt wurde, war Nohl der erste Ordinarius für Pädagogik in Preußen und sah sich deshalb als Nachfolger Herbarts in Göttingen an. Erster Assistent Nohls wurde 1923 Erich Weniger (ebd., 94ff.).

In Göttingen befaßte sich Nohl einerseits mit der "Pädagogischen Bewegung", wie er die reformpädagogischen Ansätze nannte, und andererseits mit Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik, in denen er eine Theorie der Bildung entwarf. Beide Stränge brachte er in der Veröffentlichung "Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie" (1935) zusammen. Daneben beschäftigte sich Nohl schon bald mit sozialpädagogischen Aufgaben, wie sie etwa durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 und das Jugendgerichtsgesetz von 1923 aufgezeigt wurden. Ein noch wichtigerer Anlaß für diese Auseinandersetzung war vermutlich, daß Nohls jüngere Schwestern den ersten Berliner Schulkindergarten gründeten und so seinen Blick auf sozialpädagogische Arbeit lenkten. Sowohl für seinen allgemeinpädagogischen wie auch für seinen sozialpädagogischen Arbeitsbereich entwickelte Nohl eine rege Vortragstätigkeit (Blochmann 1969, 100ff.). Insbesondere aus seinem sozialpädagogischen Arbeitsbereich erwuchs ein Interesse für die "pädagogische Menschenkunde". Mit dem Buch "Charakter und Schicksal" machte Nohl 1938 einen ersten Vorstoß auf ein Gebiet, das heute als pädagogische Anthropologie bezeichnet wird. Dabei kamen ihm die Erfahrungen zu-

gute, die er in einer dem Seminar verbundenen Grundschulklasse und dem Kindergarten machte (ebd., 109ff.; Geißler 1979, 228f.).

Nohl wurde ebenfalls beim Aufbau der Pädagogischen Akademien in Preußen tätig, an die zwischen 1926 und 1933 viele seiner Schüler berufen wurden und die dort die Volksschullehrerbildung stark beeinflussten (Blochmann 1969, 116; Geißler 1979, 229f.). In diese Zeit fiel auch die gemeinsame Herausgabe des fünfbandigen "Handbuches der Pädagogik" (1928 - 1933) mit Ludwig Pallat, in dem zum ersten Mal die verschiedenen pädagogischen Bemühungen nach 1900 dargestellt wurden.

Der sich gegen Ende der 1920er Jahre verschärfenden bildungspolitischen Diskussion - z. B. im Zusammenhang mit dem Entwurf eines Reichsschulgesetzes - konnte sich auch Nohl nicht entziehen. In öffentlichen Vorträgen forderte er eine Autonomie der Pädagogik und wandte sich gegen die "Konfessionalität"; darunter verstand er jede einseitige, dogmatische Orientierung, sei sie nun auf eine Konfession, auf den Kommunismus oder den Nationalsozialismus ausgerichtet (Blochmann 1969, 116ff.). Durch seine Stellungnahmen, etwa gegen die Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens, wird deutlich, daß Nohl in seinem pädagogischen Arbeitsfeld nicht unpolitisch war, auch wenn dies später gern behauptet wurde. 1933 sah Nohl in der nationalsozialistischen Beeinflussung pädagogischen Handelns durchaus positive Seiten: z. B. in dem Versuch einer stärkeren Führung der Jugend, der Forderung einer Bereitschaft zur selbstlosen Hingabe an die Sache und zum Dienst an einer großen Idee. Allerdings wurden die meisten seiner Schüler ihrer Ämter enthoben und emigrierten drei seiner Kinder. 1937 wurde Nohl unter nicht ganz geklärten Umständen plötzlich emeritiert und sein Lehrstuhl aufgehoben. Dabei dürfte eine Rivalität mit dem nationalsozialistischen Pädagogen Alfred Bäumler eine größere Rolle gespielt haben als eine kritische Haltung gegenüber nationalsozialistischer Politik. Jedenfalls war die Entlassung durch einen "Dank des Führers begleitet" (Blochmann 1969, 177). In der Folgezeit gab Nohl vor allem seine philosophischen Schriften heraus, mußte aber während des Krieges für ein halbes Jahr in einer Schraubenfabrik arbeiten. Nach dem Kriegsende bemühte er sich um die Wiedereröffnung der Göttinger Universität und um die Gründung einer Pädagogischen Hochschule in Göttingen, die 1946 dann von E. Weniger geleitet wurde. Nohl erhielt 1945 seinen Lehrstuhl zurück und wurde 1947 erneut emeritiert. Er hat den Lehrstuhl aber noch zwei Jahre vertreten - bis es ihm gelungen war, E. Weniger als seinen Nachfolger durchzusetzen. Auch danach war Nohl noch sehr produktiv und hat z. B. seine Aufsatzsammlung "Pädagogik aus dreißig Jahren" (1949) veröffentlicht. 1960 starb Herman Nohl hochgeachtet und mit vielen Ehrungen ausgezeichnet in Göttingen (Geißler 1979, 230f.).

Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen von Nohls Pädagogik werden anhand seiner Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, zur Beziehung von Pädagogik zu anderen Wis-

senschaften, zur Frage der Allgemeingültigkeit seiner Pädagogik und seiner wichtigsten pädagogischen Grundgedanken verdeutlicht.

Benner (1978, 196) kennzeichnet die geisteswissenschaftliche Pädagogik, indem er die oben genannten vier Grundsätze nach Blankertz weiter zusammenfaßt. So bleibt für ihn zum einen der "Ausgang von der Erziehungswirklichkeit als einer geschichtlich gewordenen" und zum anderen "ihr Verzicht auf theoretische Normierungen der Erziehungspraxis" (ebd.). Diese Punkte sind zentral für das Theorie-Praxis-Verhältnis. Nohl unterscheidet sich nach Benner (1978, 197ff.) von anderen geisteswissenschaftlichen Pädagogen dadurch, daß er besonders an W. Diltheys geschichtliche Analyse der Wirklichkeit anknüpft:

"Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen. Aus dem Leben erwachsend ... ist sie ... eine große objektive Wirklichkeit, ... ein relativ selbständiges Kultursystem, ... von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist und doch wieder nur faßlich wird in ihrer geschichtlichen Entfaltung" (Nohl 1935, 119).

Hat man auf diese Weise "die klare Einsicht in die Struktur der pädagogischen Arbeit, den Zusammenhang ihrer Begriffe und Methoden, ihre Stellung in dem Ganzen der Kultur" (Nohl 1935, 121) gewonnen, kann man nach Nohl die konkreten Entscheidungen in der Praxis bewußter und begründeter treffen. Die Spannung zwischen Theorie und Praxis wird für ihn dadurch aber nicht aufgehoben:

Jede "Entscheidung der Praxis ist ... die Resultante einer individuellen Anschauung und allgemeiner Einsichten ... das Ideal der Theorie erhebt sich aus der Praxis, indem sie diese formuliert, begründet und in ihren Konsequenzen entwickelt" (Nohl 1935, 122).

Dadurch, daß die praktische Erziehungswirklichkeit in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zum Ausgangspunkt für eine Theorie genommen wird, ergibt sich nach Benner (1978, 200) ein Problem. Der zweite Anspruch geisteswissenschaftlicher Pädagogik - auf theoretische Normierungen der Praxis zu verzichten - läßt sich so gerade nicht einlösen, weil mit dieser Vorgehensweise "die normativen Tendenzen der Erziehungswirklichkeit einer theoretischen Kritik weitgehend entzogen wurden" (ebd.).

Das Verhältnis von Pädagogik als Wissenschaft zu anderen Wissenschaften ist für Nohl abhängig von der Lösung pädagogischer Arbeit aus den Bindungen und Inanspruchnahmen anderer "Mächte". Darunter versteht er Kirche, Staat, Parteien und Organisationen der "Weltanschauungen". Die relative Selbständigkeit der "Kulturfunktion" Erziehung bezeichnet Nohl als "Autonomie der Pädagogik" (1935, 124). Damit stand er nicht allein; in den Augen Blankertz' (1982, 270) ist die "Autonomie der Pädagogik" das bekannteste Theorem der geisteswissenschaftlichen Pädagogik überhaupt. Aus dieser Autonomie entsteht nach Nohl der Gegenstand einer Theorie. In Anlehnung an Herbart fordert er, die Wissenschaft müsse von "einheimischen Be-

griffen" ausgehen. Eine Schwierigkeit ist in diesem Zusammenhang, daß Nohl mit Begriffen, z. B. dem der Pädagogik, unbekümmert umgeht. Er benutzt ihn undifferenziert für erzieherische Praxis, für Theorie sowie für den ganzen gesellschaftlichen Bereich mit seinen Institutionen und Personen (Geißler 1979, 239). So bezeichnet er mit dem Begriff "Autonomie der Pädagogik" nicht nur die erwähnte Loslösung der Erziehung und deren Selbständigkeit als Wissenschaft, sondern auch die Unabhängigkeit des Erziehers: Der Erzieher sollte als Anwalt des Kindes immer fragen, welchen Sinn die äußeren Ansprüche für die Entwicklung des Kindes haben und danach in der konkreten Situation entscheiden.

Eine weitere Auseinandersetzung mit der Abgrenzung der Pädagogik von Philosophie bzw. Ethik und Politik, wie sie bei den anderen hier befragten Theoretikern in der einen oder anderen Form zu finden war, erfolgt bei Nohl nicht. Durch das Ausgehen von der Erziehungswirklichkeit und der "Eigentümlichkeit" der Erziehung, auf die eine Theorie der Bildung aufbauen sollte, werden für Nohl die anderen Faktoren (z. B. wirtschaftliche, ethische und psychologische) nicht unwichtig: "alle diese Faktoren müssen deutlich sein," aber letztlich muß sich "von der Pädagogik aus ... die eigentümliche Synthese aller dieser Faktoren ... (in der konkreten Situation, N. W.) rechtfertigen" (Nohl 1935, 124f.). Nohl setzt also eine "pädagogische Brille" auf und betrachtet durch sie seinen Untersuchungsgegenstand - so kann er für sich weitere Abgrenzungen zu Ethik und Politik unterlassen.

Die Frage der Allgemeingültigkeit einer Theorie der Bildung hängt für Nohl mit dieser Sichtweise zusammen. In der historischen Analyse der Erziehungswirklichkeit sieht er die Möglichkeit, relativ unabhängig vom jeweiligen Bildungsideal und von weltanschaulichen sowie geschichtlichen Voraussetzungen, die Wandelbarkeit der einzelnen Faktoren des "Bildungsvorganges" sichtbar zu machen:

"So ist eine allgemeingültige Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen" (Nohl 1935, 120f.).

Dieser so begründete Anspruch auf Allgemeingültigkeit dürfte wesentlich dazu beigetragen haben, daß Nohls Pädagogik als "unpolitisch" gelten konnte. Daß dieser Anspruch nicht erfüllt wurde, wird weiter unten noch aufgezeigt.

Weitere Grundgedanken der Pädagogik Nohls sind schwierig zu beschreiben, weil die Ansichten darüber, welche Aspekte charakteristisch für ihn ist, weit auseinandergehen. Der bekannteste Gedanke dürfte aber der des "Pädagogischen Bezugs" sein: In der Theorie des "Pädagogischen Bezugs" faßt Nohl den "Strukturzusammenhang, in dem die Erziehung ihre Anwaltschaft für den Zögling mit ihrer kulturellen Tradierungspflicht zu vermitteln (hat)" (Blankertz 1982, 270). Die äußere und die innere Form des "Pädagogischen Bezugs" sind durch ein besonderes Verhältnis gegeben:

"Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme" (Nohl 1935, 134).

Das erzieherische Verhältnis gehört für Nohl zu den zwischenmenschlichen Beziehungen; er sieht in diesem Fall aber einen besonderen Charakter, der es von z. B. Eltern-Kind-Beziehungen, erotischen, geschäftlichen und sonstigen Beziehungen abhebt. Neben dem erwähnten unterschiedlichen Reifegrad der Partner dieser Beziehung sollte der "Pädagogische Bezug" dahin streben, sich auf die Zukunft gerichtet überflüssig zu machen. Weiter hat der "Pädagogische Bezug" zwar von dem Kind in seiner augenblicklichen Situation auszugehen und die momentanen Bedürfnisse zu befriedigen, muß aber auch die Zukunft, die mögliche Entwicklung des Kindes, im Blick haben, denn "das Kind darf nicht bloß (für) sich erzogen werden, sondern auch der Kulturarbeit, dem Beruf und der nationalen Gemeinschaft" (Nohl 1935, 128). Um zwischen diesen verschiedenen Ansprüchen das jeweils richtige Maß zu finden, bedarf es der Ausbildung eines "pädagogischen Takts", wie Nohl die zu erwerbende Fähigkeit in Anlehnung an Herbart nennt (ebd., 137). Allerdings ist es Nohls Geheimnis geblieben, wie eine Lehrperson unter den Bedingungen schulischer Erziehung - und für die engagierte er sich schließlich - eine solche intensive Beziehung zu einer großen Zahl von Kindern, z. B. in Schulklassen, aufbauen und aufrechterhalten kann.

Die in dem "Pädagogischen Bezug" angesprochenen Grundprobleme sind nach einer jüngeren Einschätzung (Lee 1989, 162) unverzichtbar für die pädagogische Theoriebildung, die ihre "fachdisziplinäre Identität" gewahrt wissen will. Auch angesichts aller Kritik am "Pädagogischen Bezug" und aller ideologiekritischen Bedenken ist nach Ansicht Lees (1989, 163ff.) in der erziehungswissenschaftlichen Entwicklung bisher kein Ersatz für dieses Theorem gefunden worden.

Zwei weitere Grundgedanken Nohls, die mit dem "Pädagogischen Bezug" in Verbindung stehen, werden im folgenden kurz skizziert. In einem Spätwerk Nohls mit dem Titel "Erziehung als Lebenshilfe" (1952) findet sich der eine Gedanke. Mit dieser Formulierung will Nohl auf einen seiner Meinung nach erforderlichen Wandel hinweisen: Im 18. Jahrhundert war nach seiner Ansicht Aufklärung die zentrale Idee der Erziehung, im 19. Jahrhundert folgte Bildung als Leitgedanke. Allerdings hat die Schule damit für Nohl die Beziehung zur Wirklichkeit aufgegeben und mußte für die Schüler wirklichkeitsfremd werden. Da sich nach seiner Meinung zudem, wie man heute sagen würde, durch die wachsende Erwerbstätigkeit der Frauen und die Zunahme der Zahl "zerstörter Familien" (Nohl 1952, 87), die familiäre Sozialisation verändert hat, soll sich die Schule der gewandelten Aufgabe stellen:

"Wie die Dinge heute liegen, brauchen wir einen neuen Kulturwillen, der an die Stelle des unbewußten Wachsens in der Familie tritt und die elementaren Lebensverhältnisse in allen ihren Dimensionen bewußt entwickelt und gestaltet, der *bewußt leben lehrt*. ... Die Schule muß ... von unten nach oben arbeiten, ... muß *Lebenshilfe* sein" (Nohl 1952, 87, Hervorhebung im Original).

Mit dieser Forderung unterscheidet sich Nohl deutlich z. B. von Herbart, denn er weist der Schule eine Aufgabe zu, die Herbart von den Familien gelöst wissen wollte - Lehrer hatten dort im wesentlichen nur die Aufgabe einer Unterstützung der Familie. Trotz der Kritik Nohls an der Schule stellt er die Funktion von Schule nicht mehr in Frage.

Für Nohl ist mit dem geforderten Wandel eine Veränderung des "Pädagogischen Bezugs" verbunden: Der Lehrer wird zum Helfer. Die für ihn mit einer solchen veränderten Aufgabenstellung zusammenhängende Frage der Aufrechterhaltung von Disziplin meint Nohl dadurch lösen zu können, daß von den Schülern "Form" gefordert werden müsse, wobei dem Lehrer eine besondere Bedeutung zukomme:

"Die Bewahrung der Form ist in der Familie die Sache des Vaters. Für viele Kinder ist heute der Lehrer der einzige Mann, der ihnen gegenübertritt und den sie im Alltag erleben. Er ist nicht nur der Mann, der den Unterricht gibt, sondern der Mensch, der das männliche Wesen für sie repräsentiert" (Nohl 1952, 92).

Diese Aussage Nohls deutet einerseits schon seine ausgeprägt geschlechtsspezifischen Vorstellungen an, auf die weiter unten näher eingegangen wird, zeigt andererseits aber auch, daß es Nohl nicht nur undifferenziert um den "werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen" (Nohl 1935, 134), geht. Vielmehr interessiert er sich für die Vermittlung des, wie er es nennt, "höheren Lebens". Dieser zweite Grundgedanke Nohls wird als Nächstes dargestellt.

Nohl kritisiert die sich abzeichnende Entwicklung, Bildung als etwas scheinbar Objektives aufzufassen, das das Individuum nur noch zu übernehmen habe, um dann als "gebildet" zu gelten; damit habe sich die Bildung vom Leben gelöst und das eigentliche Wesen der Bildung sei verkehrt worden (Nohl 1935, 141). In den Augen Nohls ist tatsächliche Bildung "die innere Form des geistigen Lebens" (ebd., 146). Die Grundlage dafür ist "ein höheres Leben, das sich über dem gegebenen aufbaut und diesem aus sich Form gibt" (ebd.). Dieses "höhere Leben" besteht nach Nohl aus dem "Geist", der "Gesinnung" oder dem "Ethos" eines Lebensgebietes und einer entsprechenden "Haltung":

"Gebildet ist derjenige auf einem Gebiet oder in einer Gemeinschaft, der den Geist dieses Gebietes, dieser Gemeinschaft besitzt und aus ihm heraus sein Leben formt. ... Aber zu dem Geist muß noch die *Haltung* gewonnen werden, um die volle Bildung zu verwirklichen. Haltung bedeutet die eigentümliche Beherrschtheit, die das von sich aus vorwärtsgehende Leben bewußt an das Gesetz seiner Gestaltung hält. ... Nur *den* Menschen nennen wir wirklich gebildet, der es zu einem solchen einheitlichen höheren geistigen Leben aus einem Ideal gebracht hat, das alle seine Äußerungen beherrscht und formt" (Nohl 1935, 146ff., Hervorhebung im Original).

Dieses Bildungsideal zeigt zweierlei. Es verdeutlicht zunächst noch einmal Nohls bildungsbürgerliche Herkunft. Er lehnt zwar einen festen Bildungskanon ab, aber das

Zitat veranschaulicht, daß er die Lösung für die Probleme, die er z. B. bei seiner Rückkehr aus dem Ersten Weltkrieg wahrnahm, darin sieht, dem aufgezeigten Ideal eines Bildungsbürgers nachzustreben. Zudem zeigt das skizzierte Ideal, daß sich Nohl nicht von dem zeitbedingten Ideal löst, damit die bestehenden Strukturen festhalten will und so entgegen seinem Anspruch normativ wirkt. Das wird etwa darin deutlich, daß er zwei Jahrzehnte später (1954) seine Kennzeichen des "höheren Lebens" absolut setzt und nicht in ihrem historischen Entstehungs- und Bedeutungszusammenhang sieht:

"Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Treue in der Bindung, Tapferkeit und Wohlwollen gegen den anderen, das ihn nie bloß als Mittel gebraucht, ... sind keine relativen Werte, sondern die diamantenen Säulen des höheren Lebens. ... Sie haben einen Ernst ... des Ewigen" (Nohl 1954, 98).

Ein weiterer Aspekt von Nohls pädagogischen Grundgedanken soll angefügt werden, um seine Gedankenbreite anzudeuten. Es ist die Vorstellung Nohls, man müsse Kinder zwar ernst nehmen, dürfe aber nicht dabei stehen bleiben, sondern solle sich vor allem mit Humor gegen die eigene Pedanterie, "die eigentliche Erzieherkrankheit" (Nohl 1935, 153), wenden. März (1984, 144) hält diesen Gedanken Nohls für ebenso selten im pädagogischen Schrifttum wie gut und beherzigenswert. Dieser Gedanke zeigt außerdem, daß Nohl immer wieder den Kontakt zur Erziehungswirklichkeit und zu Kindern gesucht hat, sich der Distanz zwischen Theorie und Praxis bewußt war und sich bemühte, diese Distanz nicht zu groß werden zu lassen.

Ziele der Erziehung

Wie setzt sich Nohl mit dem Dualismus der Erziehung zur Individualität und zur Einbindung in ein Gemeinwesen auseinander? In der Theorie des "Pädagogischen Bezugs" spricht er sich, wie oben erwähnt, dafür aus, das Kind sowohl "für sich" als auch für die "nationale Gemeinschaft" zu erziehen. Da Pädagogik sich nach Nohl immer auf das "subjektive Leben des Zöglings" (1935, 127) einstellen soll, ist jede Pädagogik für ihn "Individualpädagogik". Die Hinwendung zum Subjekt sieht er aber nicht nur in einer Hinwendung zum Einzelindividuum, sondern auch zum "Volk als Gesamtindividualität" (ebd.). Nach Nohl steht dabei auf der einen Seite das "Ich", das sich aus sich selbst entwickelt und in sich zunächst sein Ziel hat und stehen auf der anderen Seite die "großen objektiven Inhalte" - das sind "der Zusammenhang der Kultur und die sozialen Gemeinschaften", die mit eigenen Gesetzen das Individuum in Anspruch nehmen und dabei den Willen des Individuums nicht berücksichtigen. Diesen Gegensatz empfindet Nohl als die "Grundantinomie des pädagogischen Lebens" (ebd., 127f.).

An anderer Stelle zeigt sich, Nohl beläßt es nicht bei dem Aufweisen dieser Antinomie:

"Den Höhepunkt erreicht die Individualität aber, wo sie der Vertreter des wahren Charakters ihrer Zeit ist, ihre historische Mission in sich aufgenommen hat und in sich darstellt" (Nohl 1935, 174).

Diese Aussage weist darauf hin, daß Nohl Individualität vor allem im Rahmen einer Gemeinschaft sieht. Ein wichtiger Aspekt des oben erwähnten Aufbaus des "höheren Lebens" ist für ihn nur "auf das Ganze eines Volkes hin betrachtet" (Nohl 1935, 149) sichtbar. Er ist der Meinung, daß "eine solche *Individualbildung nicht unabhängig zu haben ist von der Form des nationalen Daseins*" (ebd., Hervorhebung im Original). Nohl geht noch weiter:

"So löst sich der Gegensatz von Individual- und Sozialbildung durch einen tieferen Begriff von Volksbildung. Die individuelle Vollkommenheit ist wahrhaft rund nur in einem gebildeten Volk zu finden, das den einzelnen in seine Lebensluft aufnimmt" (Nohl 1935, 150, Hervorhebung im Original).

Nohls Verständnis des Begriffs "Volksbildung" zeigt, daß er einerseits die "Grundantonomie des pädagogischen Lebens" nicht aufgelöst, sondern vielmehr eine Seite dieser Antinomie klar bevorzugt hat. Andererseits wird deutlich, daß man Homogenisierung als sein Bildungsziel ansehen muß:

"(Das) Volk ist gebildet, das ... die Einheit des Stils in allen seinen Lebensäußerungen besitzt, seiner Sprache, seiner Kunstform und seiner Lebensweise, bis in die Kleinigkeiten seines Daseins hinein, wo ... eine solche innere Ganzheit besteht, aus der sich die einzelnen Leistungen dann erst herausheben, wie größere Motive aus einer Musik" (Nohl 1935, 149, Hervorhebung im Original).

In das sich abzeichnende Bild passen auch Nohls Vorstellungen über Geschlechterrollen und geschlechtsspezifische Erziehung. Nohls pädagogische Anthropologie enthält auch eine Auseinandersetzung über die Unterschiede der Geschlechter. Die besonderen Eigenschaften der Frau sind nach seiner Ansicht aus einem "biologischen Prinzip" heraus zu verstehen, daß er als "Mütterlichkeit" bezeichnet; dabei will er "mit diesem Ausdruck aber nur die engste biologische Leistung" (Nohl 1938, 133) beschreiben. Als Begründung führt er Ergebnisse aus Tierexperimenten an. Er bleibt aber nicht bei einem biologischen Erklärungsansatz stehen, sondern sieht in der "Mütterlichkeit" die "gestaltende Funktion des fraulichen Wesens", die in einer "geistigen Mütterlichkeit" (ebd.) ihr Ideal findet. Deren Merkmale, wie "das Eingehen auf die Person statt bloß auf die Sache, das Bleiben im Menschlich-Totalen statt der Differenzierung in abstrakte Teilfunktionen ..., die Ehrfurcht vor dem Leben, vor der Person, das sozial Versöhnende" (ebd.), sind nach Nohl wichtige Erkenntnisse der Frauenbewegung. Diese Merkmale sind in Nohls Vorstellung "organisch gesichert"; das Ideal entwickelt sich "ganz von selbst im lebendigen Verkehr mit Frauen" (ebd., 134), so daß für ihn aus diesem Grund besondere Frauenschulen und eine eigene "Mädchenschulpädagogik" abzulehnen sind. Andererseits stellt Nohl aber fest, daß die "Mütterlichkeit" nicht zwingend an das Geschlecht gebunden ist, weil "z. B. nach dem Krieg (Erster Weltkrieg, N. W.) überall mit elementarer Gewalt auch in den Männern

dieses mütterliche Moment herausgetreten ist" (ebd., 133). Allerdings ist zu berücksichtigen, daß Nohl Frauenschulen aus einem anderen Grund ablehnt als die Frauenbewegung dies vielleicht getan hat. Nach seiner Ansicht werden Frauen auch ohne eine solche Einrichtung zu dem was sie werden sollen - weil es "organisch gesichert" ist. Der Frage von Gleichberechtigung und Chancengleichheit geht er jedenfalls nicht nach.

Das Gegenstück für den Mann ist nach Nohl aber nicht die Väterlichkeit, sondern der Begriff der "Ritterlichkeit" (Nohl 1938, 134f.). Die "Ritterlichkeit" sieht Nohl ebenfalls in biologischen Funktionen begründet, für die er Tierbeispiele anführt. Auf den "instinktiven Leistungen für die Gruppe, die der Mann dann in der Ehe oder in anderen Vereinigungen, auch in seinem Amt und Dienst, erfüllt" (ebd., 135), baut eine "geistige Ritterlichkeit" auf:

"Das aktive Einsetzen der Person für eine Sache, die helfende Haltung gegenüber dem Schwächeren, die Achtung vor dem Gegner, wie die Selbstverständlichkeit des sauberen Spiels" (Nohl 1938, 135f.).

Diese "Wesensfunktionen" von Mann und Frau versucht Nohl noch durch Typisierungen und die Notwendigkeit von Rollenübernahmen zu relativieren, aber letztlich hält er sie doch für biologisch bestimmt:

"Ihre letzten Grundlagen liegen allerdings in jenen ewigen biologischen Kräften und Idealen, die wir die Mütterlichkeit und Ritterlichkeit nannten, und auf ihnen ruht unabhängig von allen historischen Verfassungen jede höhere Kultur des gesellschaftlichen Daseins" (Nohl 1938, 138).

Die biologistische Begründung seiner geschlechtsspezifischen Differenzierungen hat Nohl, wie die Aussage über die aus dem Krieg zurückkehrenden Soldaten zeigt, selbst widerlegt. Noch deutlicher wird dies in seiner Theorie der Bildung, in der er eine Ableitung pädagogischer Verhaltensweisen aus den, nach seiner Vorstellung, durch einen "Geschlechtsinstinkt" festgelegten Verhaltensweisen der Mutter und des Vaters versucht (Nohl 1935, 128ff.). Die Ableitung zeigt, daß Nohl auch in diesem Punkt bestehende Ideale und wissenschaftliche Begründungen unkritisch übernimmt und fest schreibt und auf diese Weise normativ wirkt. In einem Punkt unterscheidet sich Nohl allerdings von vielen Zeitgenossen: Die Festlegung von Frauen auf "Mütterlichkeit" bedeutet für ihn nicht zwangsläufig eine Überlegenheit des männlichen Geschlechts, etwa in intellektuellen Fragen. So betont er mehrfach die Bedeutung von Frauen für die Pädagogik als Wissenschaft und hat Frauen in diesem Bereich gefördert: Eine große Zahl von Frauen promovierte in den 1930er Jahren bei ihm in Göttingen.

Verständnis von Staat, Volk und Nation

Von den Begriffen Staat, Volk und Nation hat insbesondere der des Volkes bei Nohl eine Bedeutung. Der Begriff des Staates taucht dagegen selten auf. Nach Nohl muß

man im Staat "die lebendige Realität eines lebendigen Wesens ... sehen, das sich selbst erhalten und entwickeln will" (Nohl 1915, 99). Deswegen nehmen die Staaten für ihn eine besondere Stellung ein:

"Zwischen Menschheit und Individuum stehen eben diese großen nationalen Lebewesen, und alle Entwicklung von Recht und Kultur vollzieht sich nur in ihnen" (Nohl 1915, 100).

Damit begreift Nohl den Staat als Nationalstaat, und schon an dieser Stelle zeigt sich, daß Nohl eine Homogenität des Staatsvolkes voraussetzt. Aus diesem Wesen des Staates ergibt sich, daß der Staat einen bestimmten Anspruch an die Erziehung stellt:

"Der Staat hat aber immer wieder eine Erziehung entwickelt, die die Menschen völlig in den Dienst seiner Zwecke zu stellen sucht und nicht nach dem Glück und dem Persönlichkeitswert der Völker fragt, sondern nach ihrer *Leistung*" (Nohl 1948, 70, Hervorhebung im Original).

Es fällt auf, daß Nohl nicht das Individuum als mögliches Ziel der Erziehung in einem Staat ansieht, sondern das Glück und den Persönlichkeitswert der Völker. Andererseits wird hier eine Personifizierung von Staat und Volk deutlich, die bei den anderen Pädagogen so nicht zu finden war. Auch wenn Nohl den Anspruch des Staates als zu einseitig ablehnt, darf man daraus nicht folgern, daß er dem Staat ablehnend gegenübersteht. Blochmann bescheinigt ihm, daß er trotz seiner Erlebnisse im Ersten Weltkrieg und bei aller Kritik an bestehenden Zuständen ein ungebrochen positives Verhältnis zu Volk und Staat hat. Mit der Arbeit in der Volkshochschule wollte er nach dem Krieg die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten überbrücken und mit seinen sozialpädagogischen Bemühungen "zum Wohl des Volksganzen beitragen" (Blochmann 1969, 123). Deutlicher wird die Einstellung Nohls in der folgenden Aussage:

"Das (, daß der ideale Lehrer seine Kinder mehr lieben sollte als sein Vaterland oder seine Kirche, N. W.) heißt nicht, daß eine Mutter nicht ihre Kinder für ihr Vaterland hergeben sollte" (Nohl 1931, 63).

Die besondere Bedeutung des Volkes im Rahmen der Pädagogik Nohls ergibt sich aus der seiner Meinung nach größten Einsicht der "Deutschen Bewegung":

"Zwischen dem Einzelnen und der Menschheit steht das Ganze seines Volkes, und seine Erfahrungen wie seine Entscheidungen gehen aus diesem größeren Lebenszusammenhang hervor. Jede Geistigkeit ist nur da wirklich lebendig und ursprünglich wahr, wo sie volkhaft gebunden ist und Ausdruck der nationalen Lebensform. Diese Lebensform eines Volkes und ihr Ethos gestaltet sich in seiner heroischen Zeit, in der sich sein Mythos bildet, der ja nichts anderes ist als die phantasiemächtige Darstellung der inneren Erfahrungen und Ideale der Gemeinschaft" (Nohl 1935, 214).

Diese Aussage zeigt, daß das Volk für Nohl eine ähnliche Stellung einnimmt wie der Staat. Zudem bildet das Volk die Grundlage der "wahren Geistigkeit" und ist damit in seinen Augen positiv besetzt. Gleichzeitig sieht Nohl, daß das Volk ein Ideal ist, das

auf einem Mythos gründet. Diesen Mythos hinterfragt er nicht, vielmehr ist die Einheit des Volkes für ihn eine "dynamische Idealität" (Nohl 1935, 151). Da er das Volk als die Grundlage der "Geistigkeit" begreift, bemüht sich Nohl um eine "Volksbildung" im Sinne des Wortes. Dieser Gedanke zieht sich durch viele seiner Werke.

Nohls Rolle bei der Gründung der Volkshochschule in Jena 1919 und sein Selbstverständnis der Arbeit in diesem Zusammenhang zeigen dies schon sehr früh. Da gleichzeitig auch in anderen Orten zahlreiche Volkshochschulen gegründet werden, kommt es in der Frage der Ausrichtung dieser Organisationen bald zu einer langen Auseinandersetzung zwischen einer sogenannten "Berliner Richtung", die für den politischen Kampf schulen will, und einer sogenannten "Thüringer Richtung", die u. a. von Nohl und Wilhelm Flitner vertreten wird und die die Erziehung zum politischen Kampf bewußt vermeiden will. Die Volksbildungsarbeit soll vielmehr an den Erfahrungen, Problemen und Wünschen der Hörer anknüpfen und "zu den großen Fragen des geistigen Lebens führen" (Blochmann 1969, 92). Durch die damit verfolgte "Laienbildung" (ebd.) soll die Trennung in Klassen, Konfessionen und Parteien aufgehoben werden, die als "ein nationales Unglück empfunden wurde" (ebd.). In der Konzeption der "Thüringer Richtung" steckt auch die nach Blochmanns Ansicht demokratisch verstandene Idee einer "Volksgemeinschaft". Daß Nohl damit nicht nur eine demokratische Vorstellung verbindet, zeigt eine Zeitungsnotiz aus dieser Zeit. Danach war gerade Nohl ständig darum bemüht,

"mit Hilfe der Volkshochschule *die Einheit Großthüringens auch innerlich vorzubereiten*. Diese große erzieherische Idee der Volkshochschule und auch die nicht unterschätzbare Bedeutung der Volkshochschule für den Neuaufbau unseres Vaterlandes hat er ... sofort erkannt und ihr selbstlos seine ganze Arbeitskraft gewidmet" (zitiert nach Blochmann 1969, 93, Hervorhebung N. W.).

Nohl bemüht sich in dieser Zeit nicht nur um die "Einheit Großthüringens"; vielmehr sieht er "in dieser unserer Zeit der Verwesung aller Ideale" und "angesichts der sichtbaren Verlodderung unseres Volkes und der Auflösung aller moralischen Bindungen" (Nohl 1920, 6, 13) die Zeit für "Die neue deutsche Bildung" gekommen. Die geistige Grundlage dafür sieht Nohl in der "deutschen Bewegung" gegeben. Diese hat ihren "Urquell" in der Sturm- und Drangbewegung, wie jeder wisse, der die "Geschichte des deutschen Lebens" kenne (ebd., 12). Zur Sturm- und Drangbewegung zählt Nohl z. B. Herder, Goethe und Pestalozzi. Von der Pädagogik wird nach Nohls Ansicht erwartet, aus "dieser elenden Erniedrigung unseres Volkes" (ebd., 5) herauszuführen. Was die Pädagogik dabei leisten könne, sei "die Einheit einer neuen Bildung und die neue Form des deutschen Menschentums" (ebd.). In diesem Zusammenhang ist eines der Kennzeichen, die Nohl der "neuen deutschen Bildung" zuschreibt, besonders aufschlußreich:

"Ein weiteres ist der Aufbau der Welt in dem realen Zusammenhang der Heimat und der Arbeitswelt. Ein weiteres *die neue Gemeinschaft, nicht bloß die beruflich-politische, sondern die kameradschaftliche, brüderliche, menschliche Gemeinschaft,*

wie sie in der Jugendbewegung und in der Volkshochschule tief empfunden wird" (Nohl 1920, 12, Hervorhebung N. W.).

Damit setzt sich Nohl bewußt für die Produktion einer Gemeinschaft ein. Dies wird auch in seiner eigenen Einschätzung der Volkshochschularbeit deutlich: "Diese Arbeit stand, wo sie echt pädagogisch geleistet wurde, unter dem Ziel des Werdens zum Volk" (Nohl 1935, 221). Eine solche Bejahung des Volkes sowie die Hinwendung zu ihm findet sich auch in weiteren Äußerungen Nohls, etwa in seiner Einführung in "Die ästhetische Wirklichkeit". Dort stellt er einen neuen "Wirkungswillen" der Künstler fest:

"Aber dieser Wirkungswille meint nicht mehr 'gefallen' oder 'packen', sondern formen, und er denkt nicht mehr an die einzelnen 'privaten' Genießer, das 'Publikum', sondern an das *Volk*, das hier werden soll und an dem der Künstler durch sein Werk mitschafft und bildet. ... Das gilt für die Dichtung wie für die Musik, die Malerei oder die Architektur. *Wir suchen die neue Existenzform unseres Volkes*" (Nohl 1935a, 215, Hervorhebung im Original).

Auffallend ist, daß Nohl im Zusammenhang mit der Volkshochschularbeit von einer "Verlodderung unseres Volkes" ausgeht und demnach die Existenz eines Volkes voraussetzt. Im Rahmen seiner ästhetischen Untersuchungen begreift Nohl den "Wirkungswillen" der Künstler aber in der Form, daß der Künstler sich für das *Werden* des Volkes einsetzt. Dieser Widerspruch kann möglicherweise dadurch erklärt werden, daß Nohl in beiden Fällen den Begriff Volk weniger als Beschreibung realer Zustände verwendet, sondern vielmehr damit ein Ziel formuliert.

Dieser Grundzug in Nohls Gedanken hat sich auch nach seinen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg erhalten. Die "Schuld der Pädagogik" sieht Nohl rückblickend (1954) darin, daß sie Aufgaben in ihrem Ideal und ihrer Arbeit ausließ, ohne die nach seiner Meinung eine "gesunde Jugend nicht leben mag" (1954, 96) und die dann im Nationalismus ein Ideal fanden, das "das Beste der pädagogischen Reformbewegung, *den Willen zu einer neuen Volksgemeinschaft*, aufnahm" (Nohl 1954, 96, Hervorhebung N. W.).

Das Volk ist für Nohl zu seiner Zeit keine einheitliche Gruppe, vielmehr sieht er eine Gliederung in verschiedene Volksstämme, die sich ursprünglich in Anpassung an die einzelnen Landschaften bildeten; mit der "modernen Verkehrsentwicklung" (Nohl 1938, 160) ist die Abgeschlossenheit aber aufgebrochen worden. Die "verschiedenen Formen des deutschen Menschen" (ebd.) lassen sich seiner Ansicht nach dennoch klar von den anderen Völkern abgrenzen (ebd., 164). Nohl erkennt hinter den "Stammes- und Völkertypen noch eine letzte biologische Tiefe ..., aus der unsere Geistigkeit emporsteigt, und wo jeder, rein oder gemischt, den Ursprung seines Wesens hat": den "modernen Rassebegriff" (ebd., 161). Allerdings soll Rasse hier ein biologischer Begriff sein, mit dem Nohl "Körperformgruppen mit einer Anzahl von charakteristischen erbgleichen Merkmalen" (ebd., 163) bezeichnet. Davon abgesehen, daß der Rassebe-

griff selbst nur ein Mythos ist, ist sehr fraglich, ob sich Nohl mit der Rückführung der "Geistigkeit" auf eine biologische Abstammung noch auf dem Boden der Biologie befindet. Da sich Nohl insbesondere für die Geschichtlichkeit interessiert, er Biologie aber als ungeschichtlich begreift, geht er lieber von den verschiedenen Völkern aus und benutzt den Rassebegriff nicht weiter.

Der Begriff der Nation hat für Nohl keine besondere Bedeutung. Er verwendet ihn häufig, wie in den bisherigen Zitaten schon deutlich wurde. Meistens wird er zur genaueren Kennzeichnung gebraucht, etwa in "nationalem Dasein", "nationaler Gemeinschaft" oder "nationalem Gehalt der Geschichte". Im Zusammenhang mit Erziehung ist von "Nationalerziehung" und "Nationalpädagogik" bis hin zur "nationalen Volkserziehung" die Rede (Nohl 1935, 224ff.). Eine klare Abgrenzung zu den Begriffen Staat und Volk liegt nicht vor. Nohl zitiert Ortega y Gasset: "Eine Nation beruht nicht bloß auf Blut und Geschichte, sondern ist vor allem ein mitreißendes Zukunftsprogramm" (1935, 151; 1938, 178), dennoch kann man festhalten, daß in seinen Augen fraglos eine deutsche Nation existiert, so wie es für ihn andere Nationen wie die der Engländer und die der Franzosen gibt - die deutsche Nation ist für Nohl eine selbstverständliche Realität.

Neben den Begriffen Staat, Volk und Nation wird der Begriff der Heimat vorgestellt, weil er für Nohls pädagogische Vorstellungen eine große Rolle spielt. Die Verwendung dieses Begriffes zeigt außerdem einen weiteren wesentlichen Zug der Gedanken Nohls.

Angesichts der Beobachtung, daß immer mehr Kinder in der Großstadt aufwachsen und dort nicht die Erfahrungen der Dorfkinder machen - von Nohl als Verlust bzw. Mangel dargestellt - fordert er, die Schule müsse ein Heimatgefühl vermitteln:

"Die Steigerung dieser Natur- und Umgebungserfahrung ist dann der *Aufbau der Heimat* als der inneren Einheit unserer Umgebung, in der Natur und Kunst, Menschen und Dinge zusammengehen zu jener innerlichen, erwärmten und einheitlich gestalteten Welt, die wir eben Heimat nennen, weil wir sie als seelenverwandt mit uns und als unser Eigentum und Wohnhaus empfinden" (Nohl 1935, 181f., Hervorhebung N. W.).

Für Nohl ist Heimat "der seelische Boden, in dem die gesunde allgemeine Volksbildung wurzelt und auf dem sich alle Glieder dieses gemeinsamen Hauses als verwandt und benachbart erkennen" (Nohl 1935, 182f.). Auf den ersten Blick paßt die Forderung, die Nohl daran anschließt, nicht zu dem Postulat des "gemeinsamen Hauses":

"Das Land wieder heimatlich machen und so den echten Erziehungsraum für unsere deutsche Bildung schaffen, ist eine der grundlegenden Forderungen jeder Nationalerziehung" (Nohl 1935, 183).

Wenn die Heimat der "Boden" des "gemeinsamen Hauses" ist, braucht man diesen "Boden" nicht erst zu schaffen, es sei denn, man vertauscht Wunsch und Wirklichkeit. Die Wahrnehmung und Bedeutung von Heimat in diesem Zusammenhang verdeut-

licht, daß Nohl Heimat positiv bewertet. Er versteht sie als Grundlage der "deutschen Bildung", muß aber gleichzeitig feststellen, daß die von ihm gewünschte Heimat - wie er sie als wichtig für die Entwicklung der Kinder einschätzt - gar nicht der Heimat zumindest der Großstadtkinder entspricht. Deshalb ist die Forderung konsequent, die Schule solle sich für den "Aufbau der Heimat" einsetzen. Damit widerspricht sich Nohl jedoch: Er hat den Boden seiner Prämisse, von der Erziehungswirklichkeit auszugehen, verlassen. Mit der Forderung nach dem "Aufbau der Heimat" versucht er, das, was er auf der einen Seite für eine Grundlage der "deutschen Bildung" hält, auf der anderen Seite selbst zu schaffen; damit greift er normierend ein. Gleichzeitig entspricht dieses Vorgehen nicht seiner früher erhobenen Forderung, die Schule müsse vom Alltag ausgehen, "von unten aus dem Leben heraus, das der Schüler immer schon mitbringt" (Nohl 1929, 216). Anstatt vom (Großstadt-)Alltag auszugehen, will Nohl hier ein bäuerlich-ländliches Heimatgefühl entwickeln, daß wohl mehr seinen nostalgischen und jugendbewegten Idealen als den konkreten Lebenserfahrungen nicht nur der Stadtkinder entspricht. In diesem Rahmen ist vermutlich die Erklärung für seine Parteinahme zu finden. Die Schwarzweißmalerei, die Nohl sicher auch zeitgeistbedingt beim Vergleich von dörflicher und großstädtischer Kindheit betreibt, zeigt keinen vorurteilsfreien Betrachter, sondern jemanden, der die gesellschaftliche Modernisierung mit ihren Auswirkungen auf den Alltag der Menschen ablehnt, eine Rückkehr zu elementaren, handwerklichen Erfahrungen wünscht und eine "Heimat" in der Gemeinschaft sucht:

"Die Landheimbewegung der Schulen und der Freiwillige Arbeitsdienst haben das übernommen, und die Siedlungshilfe (besondere Aktivität in den preußischen Ostprovinzen, N. W.) ist auch in dieser Hinsicht wie eine Heimkehr zum Volk" (Nohl 1935, 184).

Berücksichtigung von Migration und Ethnizität

Im Vergleich zu den meisten anderen hier untersuchten Pädagogen hatte Nohl aufgrund seiner Herkunft und seines Lebensweges auf den ersten Blick weniger Anlaß, sich mit Migration auseinanderzusetzen. Herman Nohl wurde in Berlin geboren, ist dort aufgewachsen, zur Schule gegangen und hat dort studiert und zu arbeiten begonnen. 1907 ging er nach Jena und wurde später nach Göttingen berufen, wo er 1960 starb. Dennoch hatte er private und berufliche Anlässe, sich mit Migration zu beschäftigen. Seine Vorfahren stammten nicht aus Berlin. In den 1930er Jahren betrieb er intensive Familienforschung in Gummersbach und Umgebung, wo die Vorfahren väterlicherseits als Pfarrer und Lehrer tätig waren. Die Vorfahren seiner Mutter waren Gutsbesitzer im Spreewald. 1905 heiratete Nohl die Wienerin Bertha Oser, die er bei einem Aufenthalt in der Steiermark kennengelernt hatte. Bertha Oser war eine Cousine des Philosophen Ludwig Wittgenstein, und die Geschichte des vornehmen und reichen Hauses Oser-Wittgenstein wurde für Nohl später zu einem unerschöpflichen Thema (Blochmann 1969, 44f.).

Nohl hatte noch weitere Anlässe, sich mit Migration zu beschäftigen: Seine Militärzeit im Ersten Weltkrieg verbrachte er in Flandern, lernte dort Flämisch, las die zeitgenössische flämische Literatur und schrieb den Aufsatz "Die idyllische Seele Flanderns" (in: Nohl 1919). Zudem reiste Nohl nicht nur in die Steiermark, sondern unternahm eine große Zahl von Reisen in verschiedene europäische Länder. Nach 1933 sind drei seiner Kinder und viele seiner Schüler und Freunde ins Ausland emigriert. Nohl bekam 1937 das Angebot, eine Professur für Pädagogik in Istanbul zu übernehmen. Da ihm aber nicht so viel Einfluß auf das türkische Schulwesen zugesichert wurde wie er es wünschte, wurde daraus nichts. Auch andere Angebote, in England bzw. den USA zu arbeiten, zerschlugen sich (Blochmann 1969, 181).

Beruflich setzte sich Nohl direkt mit den Folgen von Migration auseinander: Die preußische Regierung begann Ende der 1920er Jahre, der "Entvölkerung" in den Ostprovinzen entgegenzuwirken und siedelte Familien in neugegründeten Kleinsiedlungen auf wirtschaftlich nicht mehr lebensfähigen Gütern an. Da die entsprechende soziale Infrastruktur fehlte und die Familien oft über keine Erfahrung in der Landarbeit verfügten, traten Schwierigkeiten auf, denen Nohl mit dem neuen sozialpädagogischen Beruf der Siedlungshelferin begegnen wollte. Sein Interesse war, "in diese kulturarmen Bezirke geistige Energien einströmen zu lassen" (zitiert nach Blochmann 1969, 126). Diese Aufgabe sah Nohl aber nicht nur sozialpädagogisch, sondern auch politisch:

"Wie denn überhaupt die entscheidende Wendung heute darin liegt, daß sich die großartige sozialpädagogische Energie, von der Deutschland seit dem Kriegsende (des Ersten Weltkrieges, N. W.) vorwärtsgetrieben wurde und die in ihrem Volksbegriff von Beginn an einen latenten nationalen Gehalt hatte, jetzt nationalpädagogisch ausrichtet. ... Aus der Not eines Teils unseres Volkes ist die Not des ganzen geworden, und der Aufbau einer lebendigen sozialen Kultur in diesen gefährdeten Bezirken des Ostens ist ... eine Lebensfrage unserer Nation" (zitiert nach Blochmann 1969, 127f.).

Der aufgrund von Nohls Bemühungen eingerichtete Versuch über den Einsatz von Siedlungshelferinnen (Nohl 1933) ging im freiwilligen Frauenarbeitsdienst und später im NS-Arbeitsdienst auf. Die Funktionalisierung entsprach nicht Nohls Intention, aber er war froh, daß auf diese Weise das Programm fortgeführt wurde. Nohl nahm Migrationsprozesse und ihre Folgen hier nur unter dem Aspekt der Gefährdung dessen wahr, was er "Volksbildung" nannte. Dies verdeutlicht folgende Aussage:

"Vor der modernen Verkehrsentwicklung bildeten sich in den stillen Verhältnissen der einzelnen Landschaften dann über die Familien hinaus weitere Bezirke solcher einheitlich verwandten Formen: die Heimatgaue und Stämme mit ihren Typen" (Nohl 1938, 160).

Die Störung der "stillen Verhältnisse" bewertet Nohl negativ. Sowohl die "nationalpädagogische" Aufgabe der Siedlungshelferinnen als auch die Wahrnehmung der "modernen Verkehrsentwicklung" zeigen, daß Nohl die vorgefundene Wirklichkeit nur

sehr eingeschränkt zum Ausgangspunkt seiner Bemühungen macht und Migration eher als bedrohlich und zerstörerisch auffaßt. So wird Migration in Nohls Theorie der Bildung auch nicht weiter berücksichtigt.

Greift Nohl ethnische Vielfalt auf? Prinzipiell begrüßt er nationale Gegensätzlichkeiten und Vielfalt, wobei die Begründung an entsprechende Überlegungen Humboldts erinnert:

Die Gegensätzlichkeit "schafft die nationalen Individualitäten, und so gliedert sich die menschliche Welt in historische Gestalten mit ihren eigenen Kulturen. Die Menschheit würde sich selbst und ihres Reichtums nicht bewußt werden, wenn sie die ganze Fülle der nationalen Verschiedenheiten entbehren müßte" (Nohl 1938, 159).

Die Wahrnehmung von Gegensätzlichkeiten und Fremdheit beschränkt sich nicht auf die verschiedenen Nationen:

"Schließlich aber zeigt sich diese Fremdheit ... an jeder Grenze, ob es nun die zwischen Deutschen und Slaven oder zwischen Deutschen und Italienern ist oder nur die zwischen Sachsen und Preußen und zwischen Thüringen und Bayern" (Nohl 1938, 159).

Nohl zieht daraus nicht den Schluß, die verschiedenen "historischen Gestalten" bzw. Kulturen in Deutschland als "Reichtum" anzusehen. Für ihn scheinen diese Gruppen nur unterschiedliche Typen von Deutschen zu sein, denn die tatsächliche ethnische Vielfalt mit einer großen Zahl von Personen, die keine Deutsche in ethnischem Sinne sein wollen, nimmt er nicht wahr. Die Verschiedenheit der von ihm genannten Gruppen von Deutschen erscheint andererseits aber als etwas, daß Nohl überwinden möchte. Im Nachwort zur Theorie der Bildung äußert er sich deutlich über die - nach seiner Einschätzung - ungenügende Ausbildung eines "nationaldeutschen Typus", für dessen Förderung auch der Schule eine große Bedeutung zukommt:

"(Der) Deutsche im Ausland, auch wenn er hochgebildet ist, wirkt unsicher und ungeformt gegenüber den Vertretern anderer Nationen, weil wir auch heute noch nicht das feste einheitliche Volkstum haben, günstigenfalls nur Stammescharaktere, aber keinen nationaldeutschen Typus, der die solide Voraussetzung für jede klare Individualität abgibt" (Nohl 1935, 221).

Auch wenn Nohl 1948 in einem Nachwort zur dritten Auflage (S. 229) das Vorwort und das Nachwort von 1935 als einen "Schwimmgürtel" bezeichnet, mit dem das Buch "über Wasser" gehalten werden sollte, so kann doch festgehalten werden: Nohl hat 1935 wahrgenommen, daß es keine einheitliche deutsche Ethnie gab und setzte sich für deren "Produktion" ein. Diese Position hat nichts mit einem "Schwimmgürtel" zu tun, sie ist in seiner Theorie der Bildung fest verankert.

Daneben kann an folgendem Beispiel gezeigt werden, daß Nohl auch soziale Differenzierungen gesehen hat. Oben wurde dargestellt, daß Nohl durch die erzwungenen Kontakte mit "einfachen" Menschen feststellt, diese seien von der "Bildung" weitge-

hend ausgeschlossen. In seinen Überlegungen zur Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes taucht diese Sichtweise wieder auf. Das Spiel ist für Nohl der Anfang aller geistigen Entwicklung des Kindes und hat deshalb einen sehr hohen Stellenwert (Nohl 1935, 185ff.). Ohne die breite "Spielerfahrung" hätten seiner Ansicht nach die antiken Griechen ihre "Nationalkultur" nicht so weit entwickeln können, und das "höhere Leben" wäre nicht so ausgebildet zutage getreten. Diese Meinung überträgt Nohl auf seine Zeit:

"Landkinder und Proletariatkinder haben meist nicht spielen gelernt, und so bleibt ihnen auch später die freie Geistigkeit verschlossen" (Nohl 1935, 187).

Die Aussage steht im Widerspruch zu seiner Glorifizierung des Aufwachsens auf dem Lande, das er nur wenige Seiten vorher als Ideal angepriesen hat. Nohl fordert an anderer Stelle, die Schule müsse vom Alltag ausgehen, von den Erfahrungen, die die Schüler in die Schule mitbringen - in seiner Theorie der Bildung nimmt er weder ethnische Unterschiede noch soziale Unterschiede als eine Voraussetzung für die Entwicklung dieser Theorie auf.

Für die Sprache, insbesondere die Muttersprache, gilt ähnliches. Nohl nimmt ihre Bedeutung wahr:

"Die *Muttersprache* ist für das Kind die erste geistige Welt, in der es sich zurechtfinden muß, und zugleich doch das große Werkzeug, seine Erfahrungen zu festigen, zu klären und verstandesmäßig zu beherrschen" (Nohl 1935, 174, Hervorhebung im Original).

Nohl erkennt zwar die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung des Kindes, aber es verwundert, daß er die zu seiner Zeit herrschende sprachliche Vielfalt im Deutschen Reich nicht berücksichtigt. In der Weimarer Verfassung war der Gebrauch der Muttersprache für die "fremdsprachigen Volksteile ... besonderes beim Unterricht, sowie bei der inneren Verwaltung und der Rechtspflege" (zitiert nach Hansen 1991, 9) verankert. Die allgemeine Politik dieser Zeit nahm dagegen nur wenig Rücksicht auf Minderheiten. Dennoch gab es einerseits in den nach dem Ersten Weltkrieg abgetretenen Gebieten des Deutschen Reiches deutschsprachige Minderheiten, und in vielen Gebieten - nicht nur in den Grenzregionen des Deutschen Reiches - lebten anderssprachige Minderheiten mit einem deutschen Paß. Schon 1919 wurde zwischen Polen und Deutschland ein Art Minderheitenvertrag geschlossen, der für die jeweiligen Minderheiten u. a. festlegte, daß der freie Gebrauch der Sprache gewährleistet sein sollte und in Schulen Unterricht in der eigenen Sprache erteilt würde. Für Elsaß-Lothringen entstanden ähnliche Vereinbarungen; 1926 wurde auch der Unterricht für Kinder mit dänischer Muttersprache neu geregelt (Hansen 1991, 23ff.). Alle diese Regelungen hatten Vorläufer, die teilweise schon Jahrzehnte alt waren. Deshalb war die Situation nicht neu, und sie dürfte auch Nohl bekannt gewesen sein.

Bei der Beurteilung der Position Nohls ist zu berücksichtigen, daß der Dialekt im Vergleich zu heute eine wesentlich größere Bedeutung hatte. Zur Zeit der Weimarer Republik waren die Massenmedien, die heute ein standardsprachliches Deutsch verbreiten, noch nicht so wirksam. Das Fernsehen mußte erst erfunden werden, und der Rundfunk war noch wenig verbreitet. Insgesamt dürfte der mündliche Kontakt gegenüber dem schriftlichen eine wichtigere Funktion gehabt haben als heute, so daß es in sprachlicher Hinsicht mehr auf eine Verständigung zwischen vertrauten Personen als auf eine Allgemeinverständlichkeit ankam. Damit soll nicht gesagt werden, daß der Dialekt heute keine Bedeutung mehr hat. Allerdings wird er heute nur noch als Abweichung von der Standardsprache angesehen und nicht mehr als die eigentliche Standardsprache. Wer heute Dialekt in nicht rein privaten Kontakten spricht, gerät leicht in den Verdacht allgemeiner Rückständigkeit. Deshalb kann man besser von einer hochdeutschen Normsprache reden, die wir für die Standardsprache halten und die jede halbwegs gebildete Person beherrschen sollte. Unterstellt man Nohl die gleiche Sichtweise - in seinem Werk spricht nichts dagegen -, ergeben seine Äußerungen über die Muttersprache einen Sinn: Er geht davon aus, daß alle Schüler eine (hoch-)deutsche Muttersprache haben.

Nohl formuliert mit Blick auf politische Theorien eine Bedingung, die zugleich ein Schlüssel für das Verständnis seiner pädagogischen Theorie ist:

Die Theorie ist "zunächst wenigstens, nur der Ausdruck der realen historischen Verhältnisse, *sie arbeitet an einer Wirklichkeit, die sie voraussetzt*, und ohne Berücksichtigung dieser Wirklichkeit mißversteht man ihre Tragweite" (Nohl 1915, 88, Hervorhebung N. W.).

Dabei ist zu berücksichtigen, daß Nohls Wirklichkeit nicht den Lebensbedingungen der Bevölkerungsmehrheit entspricht, sondern einen sehr beschränkten Ausschnitt darstellt, den er für die ganze Wirklichkeit hält. Sein Erstaunen über die geringe Bildung der einfachen Soldaten, mit denen er zwangsweise im Ersten Weltkrieg zusammenkommt, ist ein Ausdruck seines begrenzten Erfahrungshorizontes. Er ist in einer bildungsbürgerlichen Umgebung in einem vornehmeren Teil Berlins aufgewachsen; seine Frau entstammte einer angesehenen österreichischen Familie, und Zeit seines Lebens, von der Tätigkeit als Soldat im Ersten Weltkrieg und der halbjährigen Arbeit in einer Fabrik im Zweiten Weltkrieg abgesehen, hat er den bildungsbürgerlichen "Dunstkreis" nicht verlassen.

Neben der bildungsbürgerlichen Herkunft ist ein zweiter Aspekt wichtig, um Nohls Positionen erklären zu können; er soll anhand von Nohls Umgang mit der hermeneutischen Methode verdeutlicht werden. In einem Kapitel über "Die durch Lebenslage und Beruf bedingten Formen" (1938) kommt Nohl zu dem Ergebnis, daß man die Häufung von Menschen, die an bestimmten Orten bestimmte Berufe wie Weinbauer, Glasbläser, Handlungsreisender oder Korbflechter ergreifen, damit erklä-

ren kann, daß die Menschen den Beruf auch nach den körperlichen Bedingungen wählen, die sie für ihn mitbringen. Daraus zieht Nohl die folgende Konsequenz:

"Die Menschen mit bestimmten Qualitäten haben in solchen Orten untereinander geheiratet, und so ist der Berufstypus allmählich zu einer Species geworden" (Nohl 1938, 168).

Das Nohl im Jahre 1938 einen solchen Unsinn verbreitet und ihn auch in einer neuen Auflage 1947 unverändert drucken läßt, kann man nur damit erklären, daß er zeitgeistbedingte oder deutlicher, im wörtlichen Sinne herrschende Prämissen unhinterfragt übernimmt und unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit verbreitet. Dadurch schlägt sich Nohl auf die Seite der Herrschenden und stabilisiert gleichzeitig die bestehenden Herrschaftsverhältnisse. Indem er auf diese Weise die Verhältnisse erklärt, rechtfertigt er sie und betreibt Verschleierung statt Aufklärung.

Nohl geht insgesamt von ähnlichen Prämissen aus wie Herbart. Für ihn sind die sprachliche und ethnische Homogenität genausowenig fraglich wie die Existenz einer deutschen Nation und die Akzeptanz des Nationalstaates. Die Gliederung der Deutschen in verschiedene "Stämme" hat in Nohls Argumentation eher folkloristischen Charakter und dürfte im wesentlichen zeitbedingt sein. Allerdings liegt dem nicht die Idee der gesellschaftlichen Homogenität zugrunde. Nohl sieht soziale Unterschiede, nimmt sie aber nicht direkt in seine pädagogischen Überlegungen auf. Ein Vergleich mit den Positionen Humboldts und Schleiermachers zeigt, daß die Ziele der Entwicklung einer deutschen Nation und der Förderung der Nationalsprache - die diese noch anstrebten - bei Nohl als erreicht vorausgesetzt werden. Hat sich die Realität in den dazwischen liegenden einhundert Jahren so sehr geändert oder hat Nohl die Forderung nach einer Nation nur durch die Idee der Volksgemeinschaft ausgetauscht, indem er unter dem Begriff des Volkes das versteht, was Humboldt und Schleiermacher unter dem Begriff der Nation verstanden?

Die gesellschaftliche Situation hat sich in der Zwischenzeit gewandelt; allerdings waren ethnische und sprachliche Homogenität zu Nohls Zeit ebensowenig Realität wie zur Zeit Humboldts und Schleiermachers. Geändert hat sich etwas anderes: War zu Beginn des 19. Jahrhunderts der deutsche Nationalstaat noch ein zukunftsweisendes, heilversprechendes Ziel, so existierte der deutsche Staat schon einige Zeit, als Nohl geboren wurde; der Nationalstaat war für ihn (ideologische) Realität. Nohl hat den Begriff der Nation nicht einfach durch den des Volkes ausgetauscht, denn er setzt die Ziele Humboldts und Schleiermachers als erreicht voraus. Zudem hat sich in der Zwischenzeit die Emanzipation des Bürgertums, die im 19. Jahrhundert noch ein fortschrittliches Interesse war, teilweise vollzogen, und der Ständestaat wurde zumindest rechtlich aufgelöst.

Eine Antwort auf die Frage, wie Nohl ethnische Vielfalt berücksichtigt, wird in Form einer Hypothese versucht. Die Zeit, in der Nohl die Notwendigkeit einer "neuen deut-

schen Bildung" (1920) formuliert, ist in seinen Augen durch die "Verwesung aller Ideale", die "Verlodderung" des Volkes und die "Auflösung aller moralischen Bindungen" (1920, 6, 13), kurz durch wachsendes Unheil im Sinne des Wortes, gekennzeichnet. Weder die Philosophie noch die Religionen bringen in dieser Situation das gewünschte Heil; der Nationalstaat existiert und trotzdem nimmt das Unheil zu. Angesichts der fortdauernden Zerstörung alter Strukturen und des steten Wandels, die durch einen anhaltenden Modernisierungsdruck erzeugt werden und befremdlich, kalt, abweisend, ja bedrohlich wirken, da Bestehendes verändert wird oder zerfällt, entwickelt Nohl - keineswegs als einziger - eine rückwärtsgewandte Vision. Das kulturelle Rückgrat dieser Vision sieht er in der "Sturm- und Drangzeit"; die Organisationsform ist für ihn die "erwärmte und einheitlich gestaltete Welt" (Nohl 1935, 181) der Heimat und der Volksgemeinschaft. In dieser Volksgemeinschaft will er die gesellschaftlichen Differenzierungen auflösen, die er wenigstens teilweise gesehen hat. Aus diesem Blickwinkel wirkt Migration zerstörend und darf nicht zu einer Voraussetzung für die Theoriebildung werden. Ethnische und sprachliche Vielfalt sind so gesehen bedrohlich - sie entsprechen nicht der gewünschten "einheitlich gestalteten Welt".

Damit ist der ideologische Kerngehalt von Nohls Theorie der Bildung - die Volksgemeinschaft - in hohem Maße politisch. Mit der angestrebten Einheitlichkeit wollte Nohl nicht auf der einen Seite das schaffen, was er auf der anderen für den Nationalstaat als schon existierend voraussetzte: Er suchte vielmehr nach einem Ausweg aus der gesellschaftlichen Modernisierung.

5 Zwischen Individualität und Gemeinschaft

"Wir haben gesehen, daß der Hauptstrom der deutschen Pädagogik affirmativ verfährt und auf Integration, Sozialisation, Eingliederung in die Gemeinschaft ausgerichtet ist" (Kupffer 1984, 184).

Migration ist eine Erscheinung, die so alt ist wie der Mensch selbst. Sie gewann im 19. Jahrhundert an Bedeutung, beeinflußt heute das Leben fast jedes Menschen nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, und das wird sich in Zukunft nicht ändern. Ethnizität als eine Form der Gruppenbildung wurde im wesentlichen durch die Nationalstaatsbildung wirksam. Als gemeinschaftsproduzierendes Phänomen, etwa in der Erscheinung des Nationalismus, war Ethnizität in der Vergangenheit und ist in der Gegenwart für das Leben und das Sterben vieler Menschen von zentraler Bedeutung. These 3 dieser Untersuchung behauptete, daß pädagogische Theorien Migration und Ethnizität nicht berücksichtigt haben.

Die entsprechende Befragung der untersuchten pädagogischen Theorien ergibt als Antwort aber kein klares Ja oder Nein. Migration ist in keiner Theorie systematisch enthalten. Nur im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb beachteten Comenius und Schleiermacher den "Verkehr mit benachbarten Völkern". Humboldt setzte Migrationsprozesse voraus, als er "SpecialSchulen" nur an wenigen Orten errichten wollte. Die anderen Theorien enthalten als unhinterfragte Prämisse die Selbsthaftigkeit der Menschen, für die diese Theorien entwickelt wurden.

Ethnizität und ethnische, sprachliche sowie kulturelle Vielfalt wurden in einigen Theorien durchaus berücksichtigt. Comenius nahm die sprachliche Vielfalt wahr und griff sie in seinen Vorschlägen zum Erlernen der Muttersprache auf. Francke plante mit dem "Seminarium Nationum" sogar eine eigene Erziehungseinrichtung für die Kinder "aus verschiedenen und entlegenen Nationen" (Francke 1966, 451). Rousseau muß die sprachliche Vielfalt seiner Zeit gesehen haben, als er sich einen "Zögling" wünschte, der ein "ebenso reines Französisch" (Rousseau 1762, 177) sprechen sollte wie er selbst. Außerdem kannte er die Phänomene der Migration und der sozialen Mobilität. Im Werk Pestalozzis finden sich keine Hinweise in diese Richtung. Für Humboldts pädagogische Vorstellungen war sprachliche Vielfalt - vor dem Hintergrund seiner sprachphilosophischen Überlegungen - eine wichtige Voraussetzung. Daneben sah er die nationale bzw. kulturelle Vielfalt in Europa. Außerdem sollte ein guter Schulunterricht nach Humboldt seine Absolventen auch auf soziale Mobilität vorbereiten (Humboldt 1809a, 218). Schleiermacher war sich bewußt, daß in "größeren Nationen die größten Verschiedenheiten" (1826, 23) hinsichtlich eines Nationalgefühls zu finden sind. Außerdem hat er soziale Vielfalt gesehen, wenn er von den "verschiedenen Massen in der Gesellschaft" (ebd.) sprach. Zusätzlich kannte er Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit und die Bedeutung der Muttersprache für die kindliche Entwicklung. Herbart kommentierte die Bemühungen Humboldts und

Schleiermachers um Nationalbildung ablehnend. Dennoch waren ihm gesellschaftliche Differenzierung und, in Grenzen, die Bedeutung der Muttersprache bewußt. Allerdings setzte er als Muttersprache in seinem Wirkungskreis unhinterfragt die deutsche Sprache voraus und nahm die sprachliche Vielfalt nicht wahr. Für Nohl gliederte sich das Volk zwar in verschiedene Volksstämme, und die Bedeutung der Muttersprache war ihm auch bewußt, er ging aber ohne weiteres von einer deutschen Muttersprache in der "Volksgemeinschaft" aus, für deren Bildung er sich einsetzte. Nohl beschrieb soziale Unterschiede, nahm sie allerdings, genauso wie Migration, vor allem als Gefährdung der "stillen Verhältnisse" (Nohl 1938, 160) und der beabsichtigten "Volksbildung" wahr. Prinzipiell begrüßte er nationale Vielfalt, weil ohne sie die "Menschheit ... sich selbst und ihres Reichtums nicht bewußt werden (würde)" (ebd., 159). Diese Ansicht hatte aber keinen Einfluß auf seine Pädagogik und führte ihn nicht dazu, die Vielfalt innerhalb der Nation in gleicher Weise positiv zu werten.

In den untersuchten pädagogischen Theorien sind Kenntnisse über sprachliche, soziale, kulturelle und ethnische Vielfalt also vereinzelt enthalten; in Ansätzen wurden sie in der Konstruktion der Theorien berücksichtigt. Allerdings ist die Anerkennung dieser wahrgenommenen Vielfalt in keiner Theorie ein Ziel. Im Sinne der oben zitierten Aussage von Kupffer - die er im Zusammenhang mit einer anderen Fragestellung machte - läßt sich das Ergebnis des Gangs durch die pädagogische Theoriebildung im Hinblick auf deren Ziel zusammenfassen: Alle befragten pädagogischen "Klassiker" verfolgen eine Unterdrückung der Vielfalt und die Eingliederung in eine Gemeinschaft. Für Comenius und Francke war die gewünschte Welt durch christliche Ordnungsvorstellungen geprägt und deshalb wurde das Ziel der "Christenmenschheit" verfolgt. Bei Rousseau und Pestalozzi waren Gedanken an das "Vaterland" und die damit verbundenen Ordnungsvorstellungen bestimmend. Humboldt und Schleiermacher engagierten sich für die gewünschte Gemeinschaft der "Nation". Herbart und Nohl wollten ihre Pädagogiken als unpolitisch verstanden wissen - Herbart setzte sich aber für das Gemeinwohl der gegebenen Ordnung ein, und Nohl wollte die "Volksgemeinschaft" bilden.

Der Wandel der Zielvorstellungen von der "Christenmenschheit" über das gegebene "Vaterland" zur gewünschten "Nation" und zur "Volksgemeinschaft" erfolgte nicht zufällig. Erst mit dem als Aufklärung bezeichneten Prozeß sind die alten Ordnungsvorstellungen religiöser Organisationen durch neue ersetzt worden; die "Entdeckung" des menschlichen Subjektes rückte die Dialektik von Individualität und Einbindung in die Gemeinschaft in das Bewußtsein. Deshalb stand in der Theorie Comenius' die Gemeinschaft der Christenmenschen noch an der Stelle eines Gesellschaftsbegriffes, und Francke konnte die sich abzeichnende Trennung von Kirche und Staat noch teilweise ignorieren, weil er seine christlichen Ordnungsvorstellungen nur in den Zusammenhängen zur Maxime erhob, in denen die herrschenden Zustände eindeutig gegen seine Ordnungsvorstellungen verstießen. So dachte er weiterhin in der Kategorie der Chri-

stenheit, für deren Besserung er sich einsetzte. Rousseau richtete seine pädagogischen Bemühungen auf die Entwicklung der Natur *des* Menschen und damit auf die gesamte Menschheit. Diese individualistische Sichtweise und dieser Anspruch verstellten zugleich den Blick auf ethnische und kulturelle Vielfalt. Daneben zeigte sich bei Rousseau eine Idee von Gemeinschaftserziehung als Nationalerziehung, die noch unverbunden mit dem Ziel der Individualität war. Sie zielte nicht mehr, wie bei Comenius und Francke, auf die gesamte "Christenmenschheit", sondern nur noch auf einen bestimmten Teil der Menschheit. Rousseau sprach sich allgemein für Nationalerziehung aus, und wenn er von der Individualität "nationaler" Sitten schrieb, war damit im wesentlichen keine Wertung verbunden. In Pestalozzis Werk überdeckten seine Gemeinschaftsvorstellungen die Frage von Individualität oder Gemeinschaft, und deshalb tauchte die Frage einer Nationalerziehung bei ihm nicht auf. Sein gedanklicher Hintergrund war jedoch durch eine nationalistisch überhöhte Idee des "Vaterlandes" geprägt, die pädagogisch dadurch wirksam wurde, daß er die Erfordernisse der Gemeinschaft in den Vordergrund stellte. Für Humboldts und Schleiermachers Theorien war die Gemeinschaftsvorstellung weniger von der erlebten Gemeinschaft des "Vaterlandes" als vielmehr von der *gewünschten* Gemeinschaft der zu bildenden "Nation" geprägt. Konnte die "Christenmenschheit" noch als gottgegebene Gemeinschaft verstanden werden und war das "Vaterland" die vorgefundene Gemeinschaft, so wurde mit der Idee der "Nation" als Ziel der Erziehung endgültig die Grenze von der gegebenen zur zu schaffenden Gemeinschaft überschritten. Dem widerspricht nicht, daß Humboldt und Schleiermacher sich für eine Bildung mit dem Ziel einer Förderung der Individualität einsetzten. Die Pädagogik Herbart's scheint, verglichen mit der Humboldts und Schleiermachers, ein Rückschritt zu sein, denn er engagierte sich für die vorhandene staatliche Organisation. Allerdings kann man den Staat, in dem Herbart arbeitete, nur noch begrenzt mit dem vergleichen, den etwa Rousseau erlebte. In dem Maße, wie Herbart sich für das Gemeinwohl der gegebenen Gemeinschaft einsetzte, unterstützte er deren Zielsetzung im Hinblick auf die Formung und Erhaltung der Gemeinschaft. Sein Einsatz für die Moralität und die Bemühungen um Einhaltung von Ruhe und Ordnung zeigen seine aktive Beteiligung. Nohl wollte mit der "Volksgemeinschaft" eine besondere Gemeinschaft bilden, die er aber nicht für die Entwicklung eines neuen Zustandes anstrebte, wie Humboldt und Schleiermacher es mit der "Nation" wollten; vielmehr sollte sie die Folgen der Modernisierung abwehren: Er benutzte die "Volksgemeinschaft" also für die Erhaltung bzw. Wiederherstellung eines gegebenen bzw. vergangenen Zustandes. Herbart und Nohl ist gemeinsam, daß sie in einer vorhandenen staatlichen Organisation handelten, die sie bejahten. Nohl setzte dabei das von Humboldt und Schleiermacher noch angestrebte Ziel der "Nation" in Form des Nationalstaates als gegeben voraus.

Die gewünschte "Christenmenschheit" hatte eine besondere Blickrichtung auf ethnische und kulturelle Vielfalt zur Folge. Sie ließ eine Gemeinschaft der Christen entstehen, für die Vielfalt nicht relevant erschien. Die Nichtchristen wurden - bei positi-

ver Sichtweise - als Noch-nicht-Christen begriffen; damit waren sie potentielle Christen und gehörten potentiell zur Gemeinschaft. Bei negativer Sichtweise standen die Nichtchristen als Gottlose nicht auf einer Stufe mit den Christenmenschen, so daß eine Vielfalt auf der gleichen Stufe nicht gesehen werden mußte. Der Ersatz des Zieles einer Erziehung zur "Christenmenschheit" durch das Ziel der Nationalerziehung im Interesse des "Vaterlandes" und dessen überhöhte Wertung verstellte teilweise den Blick auf die ethnische Vielfalt. Durch diesen Wechsel der Gemeinschaftsidee wurden Abweichungen vom "idealen" Bild des "Vaterlandes" tendenziell zu einer Bedrohung für die Gemeinschaft. Im Gedanken der "Nation" wurden Unterschiede endgültig als etwas zu Überwindendes verstanden, so daß sprachliche, kulturelle und ethnische Vielfalt zu ändern waren, da sie der Gemeinschaft der "Nation" entgegenstanden. Der nächste Schritt, den Nationalstaat als existierend zu begreifen und sich dann nur noch über eine "Höherbildung" dieser vorausgesetzten Gemeinschaft Gedanken zu machen, mußte den Blick ebenso von der Vielfalt ablenken wie das Interesse, dieser Gemeinschaft als "Volksgemeinschaft" eine eigene Qualität zu geben. Jetzt war Vielfalt weniger eine Bedrohung - die Gemeinschaft sollte ja nicht mehr geschaffen, sondern nur noch verbessert werden -, Vielfalt durfte nicht mehr existieren, weil die Homogenität als gegeben vorausgesetzt wurde. In dem Maße wie der Nationalstaat bzw. die Volksgemeinschaft zum Ziel der Gemeinschaftsbildung wurden, verlor sich der Blick für die tatsächlich vorhandene sprachliche, soziale, ethnische und kulturelle Vielfalt: Der Wunsch nach Einheit wurde zur Wirklichkeit erklärt.

Der Gang durch einen Teil der Geschichte pädagogischer Theoriebildung schließt mit einem Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik war bis in die 1970er Jahre "vorherrschend", dennoch haben andere wissenschaftstheoretische Ansätze ihre eigenen pädagogischen Theorien gebildet. Diese Entwicklung war in allgemeiner Form, wie oben erwähnt, schon Schleiermacher bewußt:

"Jedes wissenschaftliche System wird immer eigene Gestaltungen für die angewandten Wissenschaften enthalten, jedes seine eigene Politik und Pädagogik haben. ... Ändern sich die wissenschaftlichen Systeme, dann wird auch die Theorie sich ändern" (Schleiermacher 1826, 131).

Ist deshalb zu erwarten, daß neuere pädagogische Theorien oder solche, die auf anderen "wissenschaftlichen Systemen" beruhen, Migration und Ethnizität in anderer Weise berücksichtigten als die untersuchten Theoretiker? Wohl kaum, denn sonst hätte nach 1970 keine "Ausländerpädagogik" als Subdisziplin entstehen können. Außerdem müßte dann nicht von seiten einer Interkulturellen Erziehungswissenschaft eine Neuorientierung gefordert werden, die die vorhandene Vielfalt im Hinblick auf Kultur, Sprache, Herkunft, Ethnizität, soziale Situation usw. als ein konstitutives Element der Theoriebildung aufnimmt. Da gleichzeitig in einem anderen Zusammenhang, im Zuge der Suche nach den sogenannten "Begabungsreserven" in den 1960er

Jahren (Arbeiterkinder, Mädchen, katholische Religionszugehörigkeit, ländliche Herkunft) Vielfalt und die aus ihr resultierende Benachteiligung durchaus "entdeckt" wurden, ist zu vermuten, daß die Nichtberücksichtigung von Migration und Ethnizität weniger ein Problem der Konstruktion, sondern vielmehr ein grundlegendes Problem der alten und neueren pädagogischen Theorien ist. Warum hat sich also der "Hauptstrom der deutschen Pädagogik ... auf Integration, Sozialisation, Eingliederung in die Gemeinschaft ausgerichtet" (Kupffer 1984, 184)?

Die Erklärung für diese Ausrichtung der Pädagogik liegt darin, daß die Pädagogik im gleichen historischen Prozeß wie die Migration und die Ethnizität entstanden ist und ihre Wirkung entfaltet hat. Genauso wie diese entwickelte sich Pädagogik nicht nur gleichzeitig mit der Modernisierung, sie war und ist Teil dieses Prozesses. Deshalb muß die Frage nach der Ausrichtung auf die Gemeinschaft mit Blick auf diesen Prozeß diskutiert werden.

Der Modernisierungsprozeß und die Funktion einer öffentlichen und allgemeinen Erziehung innerhalb dieses Prozesses können hier nur angedeutet werden. Die gesellschaftliche Organisation vor den Veränderungen, die sich in erster Linie im 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert vollzogen, kann man skizzenhaft als Ständegesellschaft beschreiben. Der einzelne war an konkrete, erfahrbare Personen gebunden; die Machtausübung erfolgte unmittelbar durch diese Personen, das gesellschaftliche "Oben" war also erfahrbar. Die Ideologie wurde in dieser Zeit im wesentlichen von der Kirche vorgegeben. Der wirtschaftliche Entwicklungsstand war noch gering; neben weit verbreiteter Subsistenzwirtschaft gab es bei geringer Arbeitsteilung vor allem einfaches Handwerk, und der Kapitaleinsatz war gering. Konjunkturelle Veränderungen hingen in erster Linie mit wetterbedingten Schwankungen der landwirtschaftlichen Erträge und kriegerischen Ereignissen zusammen.

Eine Reihe von Entwicklungen veränderte diese Situation. Die Bildung des Nationalstaates und die damit einhergehende Parlamentarisierung der Gesetzgebung sowie die Institutionalisierung staatlicher Machtinstrumente führten zu einer Ausweitung der staatlichen Zugriffs- und Regelungsmöglichkeiten. Die weitreichende Industrialisierung der ökonomischen Prozesse ermöglichte dies. Neben der Säkularisierung des Staates wurden in dieser Zeit die Schulpflicht und eine Nationalsprache weitgehend durchgesetzt. Als Folge davon konnten Bildungsprivilegien die Geburtsprivilegien teilweise ersetzen.

Die gesellschaftliche Situation hat sich dadurch grundlegend gewandelt. Heute existiert eine Klassengesellschaft mit einer parlamentarischen Demokratie, in der der einzelne politisch nicht mehr an konkrete Personen, sondern an einen abstrakten Staat gebunden ist. Die Machtausübung erfolgt durch die Verinnerlichung von Moral als Gewissen und durch Sanktionsdrohungen in Form von Institutionen (Recht, Justiz, Polizei). Die ideologische Vormachtstellung der Kirchen bröckelt ab und wird durch

Nationalismus, auch in der Form eines Regionalismus, oder durch "Konsumismus" ersetzt. Die wirtschaftliche Entwicklung hat zu einer starken Differenzierung geführt, die auf weitreichender Arbeitsteilung aufbaut, einen hohen Ausbildungsstand voraussetzt und einen großen Kapitaleinsatz erfordert. Die weitere Entwicklung der Wirtschaft ist als krisenhaft zu bezeichnen. Die Krisen entstehen in erster Linie innerhalb des ökonomischen Systems.

Die Funktion der Erziehung in diesem Prozeß bestand zum einen in der Durchsetzung der Nationalsprache, vor allem aber in der Vermittlung der neuen Ideologie. Sie mußte die neue Sozialordnung, die auf Abschluß und Berechtigung aufbaut, legitimieren. Daneben übernahm die institutionalisierte Erziehung die Aufgabe, den einzelnen auf den Produktionsprozeß vorzubereiten und ihm seinen jeweiligen Ort in der Produktion zuzuweisen: Erziehung war in besonderem Maße an der Einbindung des einzelnen in die neue Gemeinschaft beteiligt.

Wie läßt sich im Rahmen dieses Prozesses der "Übergang" erklären, der in bezug auf das Ziel der pädagogischen Theorien zu beobachten ist? War in den Ansätzen Humboldts und Schleiermachers noch eine vorwärtszielende, auf die Zukunft gerichtete Intention zu finden, so herrschte bei Herbart und Nohl ein rückwärtsgewandtes, am Erhalt des Status quo orientiertes Interesse vor. Für die These, daß es sich bei diesem Übergang nicht um eine spezifisch pädagogische Erscheinung handelte, findet sich bei Elias (1989) ein Beleg. Nach seiner Ansicht erfolgte zwischen dem 18. und 20. Jahrhundert ein Austausch der Eliten, der den Wechsel von einer vorwärtsgerichteten zu einer rückwärtsgewandten Orientierung genauso erklärt wie die Hinwendung zu Nation, Vaterland oder Volk. Im 18. Jahrhundert hatten danach die intellektuellen Eliten der aufsteigenden "Mittelklassen" der meisten europäischen Länder einen gemeinsamen Glauben an den "Fortschritt" der Menschheit sowie an humanistische und moralische Ideale. Wo die "Mittelklassen" an die Macht kamen, wurde der Glaube an den "Fortschritt" durch das Bild einer glorreichen Vergangenheit und die Hervorhebung der Leistungen der Nation ersetzt. Die eigene Position mußte jetzt nicht mehr verbessert, sondern verteidigt werden. Dieser Wandel erklärt nach der Meinung Elias' den Wechsel vom Blick in die Zukunft zum Blick auf die Vergangenheit (Elias 1989, 174ff.). Damit ging auch das Verständnis von "Kultur" als Prozeß verloren. Besonders in Deutschland wandelte sich der Kulturbegriff in Richtung einer "Nationalkultur" und büßte seine humanistischen und moralischen Ideale vollkommen ein. Mit dem Austausch der Eliten änderte sich die Orientierung des Wir-Gefühls der herrschenden Gruppe: Waren die vorrevolutionären "Oberklassen" eher an den entsprechenden Personen in den anderen Ländern ausgerichtet, so orientierten sich die neuen "Mittelklassen" an der "Nation" und stellten sie als Leitbild in den Vordergrund; dadurch gewann das Nationalgefühl an Bedeutung (ebd., 185ff.). Um für ein weitgehend abstraktes Kollektiv tätig zu werden, brauchten die politisch Handelnden jetzt eine emotionale Bindung an dieses Kollektiv. Da sie die Angehörigen dieses Kollektivs nicht

mehr in nennenswertem Umfang persönlich kennen konnten, mußte die personale Bindung durch eine emotionale Bindung an das abstrakte Kollektiv ersetzt werden. Deshalb wurden die Symbole dieses Kollektivs, seien es nun die Worte "Nation", "Vaterland", "Volk" oder andere Symbole wie die Staatsflagge, nahezu unantastbar, und jeder der sie in Frage stellte wurde dadurch zum Außenseiter (ebd., 189ff.).

Aus den Überlegungen Elias' kann zudem eine Antwort auf die Frage entwickelt werden, warum sich die pädagogischen Theoretiker in der Regel für eine Förderung der Individualität aussprachen, letztlich aber die Eingliederung in die Gemeinschaft betrieben. Nach Elias bringen die Nationalstaaten für ihre Bürger einen zweifachen Normenkanon hervor: Der eine ist ein egalitärer Moralkanon, als dessen höchster Wert das menschliche Individuum gilt; daneben steht ein nationalistischer Kanon, dessen höchster Wert das Kollektiv (Land, Staat, Nation) ist, zu dem das Individuum gehört. Dieser zweifache Wertekanon wird von den Menschen übernommen - auch wenn die Werte sich teilweise widersprechen. Die Normen werden in der Regel weder hinterfragt noch in ihrer Wirkung als verbindend *und* teilend verdeutlicht. Die Widersprüchlichkeiten werden nicht benannt, und vor allem gelten bisher im Zweifelsfall die Werte des Kollektivs mehr als die individuellen (Elias 1989, 200ff.). Nur so läßt sich erklären, warum in Kriegszeiten Menschen dazu aufgefordert werden können, z. B. für das "Vaterland" zu sterben und sie dieser Aufforderung manchmal mit Freude nachkommen.

Diese Schlußfolgerungen bedeuten zugleich, daß der Vorrang der Gemeinschaft vor den Interessen des einzelnen kein spezielles Problem der Pädagogik ist, sondern auch in anderen Wissenschaften auftritt, die sich mit ähnlichen Prozessen beschäftigen. So würde eine genauere Untersuchung von Sozialisierungstheorien, die heute als eine Grundlage für das Verständnis von Erziehungsprozessen angesehen werden können, ein ähnliches Ergebnis erbringen wie die vorliegende Untersuchung pädagogischer Theorien. Damit ist die Frage der Berücksichtigung von sprachlicher, kultureller, sozialer und ethnischer Pluralität ein Phänomen, das über die einzelnen Wissenschaften hinausweist auf grundlegende Entwicklungen der Gesellschaft oder wie Elias es nennt, der "Zivilisation".

Was bedeuten diese Ergebnisse für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung? Die Frage nach Berücksichtigung der Vielfalt kann als Spezialfall des Dualismus von Erziehung zur Individualität und Erziehung zur Einbindung in die Gemeinschaft begriffen werden. Bisher haben sich pädagogische Theorien in ihrer Zielsetzung immer - mehr oder weniger deutlich - auf die Seite der Gemeinschaft geschlagen und in der "Christenmenschheit", dem "Vaterland", der "Nation" oder der "Volksgemeinschaft" die zu fördernde Gemeinschaft gesehen. Folgen dieser einseitigen Orientierung für die existierende Vielfalt sind Diskriminierung und der Versuch einer Homogenisierung. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Entstehung von Subdisziplinen der Er-

ziehungswissenschaft zu interpretieren. In dem Moment, in dem deutlich wurde, daß die Behauptung einer Homogenität der Zielgruppe erzieherischer Bemühungen nicht mehr aufrechterhalten werden konnte, bildete sich, z. B. in den 1970er Jahren mit der "Ausländerpädagogik", eine Spezialdisziplin für die von der vorausgesetzten Einheitlichkeit zu sehr abweichenden Gruppen. Durch diese Abspaltung konnte die Homogenität der Restgruppe "gerettet" werden, und die Homogenisierungsbemühungen wurden unangefochten fortgeführt. Mit dieser Entwicklung verfehlt erziehungswissenschaftliche Theoriebildung aber gerade ihren Anspruch auf Gültigkeit als "Normalpädagogik". Mit jeder neuen Subdisziplin rückt die "Normalpädagogik" mehr in die Nähe einer "Sonderpädagogik für 'Normale'".

Wie kann ein Weg aus diesem Dilemma aussehen? Die Bildung von Subdisziplinen ist u. a. in der Orientierung pädagogischer Theorien am Ziel der Einbindung in die Gemeinschaft begründet. Ist die Lösung eine Orientierung der Theorien an der Idee der Individualität? Die meisten der hier untersuchten Pädagogen haben sich für die Förderung und Entwicklung von Individualität eingesetzt. Dahinter ließ sich bei allen die Ausrichtung auf ein Ziel identifizieren, das sie für die Gemeinschaft verfolgten - die Individualität war nur ein Mittel zur Erreichung dieses Ziels. Das Einsetzen für Individualität erfolgte im Regelfall mit dem Interesse, die Personen aus den Zwängen der bestehenden Strukturen zu befreien und neue Strukturen zu ermöglichen. Zu berücksichtigen ist aber, daß Individualisierung eine Nebenfolge hat: In dem Maße, in dem die Menschen auf ihre Individualität und damit auf sich selbst zurückgeworfen werden, stehen sie den herrschenden "Zwängen" allein gegenüber. Auf diese Weise lassen sich strukturelle Probleme, z. B. Arbeitslosigkeit, leicht zu individuellen Problemen, etwa mangelnder Mobilität oder Qualifikation, umdefinieren. Zwar ist Selbständigkeit in wachsendem Maße, auch in historischer Perspektive, eine Voraussetzung zur erfolgreichen Wahrnehmung zunehmend komplexer werdender Arbeitszusammenhänge, durch die zunehmende Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit werden die Individuen aber *auch* zu immer flexibleren Einheiten auf dem Arbeitsmarkt, die den eher konzentrierten Kräften der Arbeitsanbieter gegenüberstehen: Die Individualisierung wird zur Funktionalisierung.

Die strikte Orientierung an dem Ziel der "Individualität" führt also nicht weiter. Zudem ist der Bezugspunkt "Individualität" im Rahmen schulisch organisierter Erziehung bei den heute gegebenen Schulstrukturen nur äußerst begrenzt realisierbar. Die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler sowie die Organisation der Lernprozesse in der Form von Klassenunterricht innerhalb eines Massenbetriebs Schule verhindern dies im Regelfall weitgehend.

Zwischen einer ausschließlichen Orientierung an der Individualität und der Orientierung an der Einbindung in die Gemeinschaft des "Vaterlandes" oder des Nationalstaates gibt es eine weitere Möglichkeit, dieses Dilemma ansatzweise aufzulösen. Da das selbständige, unabhängige Individuum eine Fiktion ist und die abstrakte Gemein-

schaft eine Homogenisierung von Vielfalt vorantreibt, bleibt die Anknüpfung an dem realen Erleben der Menschen. Alle Menschen leben in Gruppen; sie haben einen sozialen Aktionsraum, in dem sie sich bewegen und über den sie sich definieren. Zwar kann sich dieser soziale Raum, können sich die Bezugsgruppen ändern, aber dadurch ist das unabhängige Individuum nicht realisiert. Die Gruppe kann sich durch sprachliche, soziale, kulturelle oder auch ethnische Grenzen definieren und definiert werden. Alle Menschen einer staatlichen Organisation werden in solche Gruppen hineingebo- ren, wachsen darin auf, leben darin und beziehen einen zentralen Teil ihrer Identität daraus. Manchmal verlassen Personen diese Gruppe und treten in eine andere ein; das wird in der Regel aber erst im Zusammenhang mit Beruf und Partnerwahl erfol- gen, so daß für schulische Erziehung die Herkunftsgruppe entscheidend ist.

Mit dieser Beschreibung wird keine Idealisierung des Ständestaates und des Zunftzwanges verbunden, in der jeder wußte, "wohin er gehört" und in der jeder als Mit- glied seines Standes bzw. seiner Zunft behandelt wurde. Die heutige Gesellschaft ist dennoch, wie Bourdieu (1989) gezeigt hat, weit davon entfernt, ohne jegliche Sozial- strukturen zu sein und alle Gesellschaftsmitglieder als gleich anzusehen: Standesdün- kel und Zunftkleidung sind nur durch die "feinen Unterschiede" ersetzt worden. In dieser Situation unhinterfragt der Ideologie der Individualität anzuhängen heißt, reale Strukturen zu verneinen. Begriffe wie Macht und Herrschaft werden im Zusammen- hang mit Individualität zumeist unterschlagen; damit werden die Gegebenheiten ver- schleiert und die herrschenden Zustände stabilisiert. Deshalb ist von den Gegebenhei- ten auszugehen und das heißt, von Pluralität.

Für erzieherische Praxis folgt daraus, von der Welt der Kinder und von der vorhan- denen Vielfalt auszugehen und sie durch Ansätze wie Community Education oder Öffnung von Schule in die Schulen zu holen, ihnen dort Raum und dadurch Anerken- nung zu verschaffen. Gleichzeitig müssen Lernprozesse individualisiert werden: Nur auf diese Weise läßt sich die "strukturelle Homogenisierung" der Kinder in schuli- schen Zusammenhängen zurückschrauben, die bisher mit der Bildung von "Sonder- klassen" und Sonderschulen für Abweichler vom idealen Lerntypus angestrebt wird. Durch die Individualisierung von Lernprozessen und die Akzeptanz einer sozialen, sprachlichen, kulturellen, ethnischen und sonstigen Vielfalt kann diese in Schule auf- genommen werden, ohne zwangsläufig Homogenisierung zu betreiben.

Für eine Erziehungswissenschaft, die in Zukunft eine solche Praxis über sich selbst aufklären will, heißt dies, in die Theoriebildung *auch* die Pluralität hinsichtlich Her- kunft und ethnischer Vielfalt in der Weise aufzunehmen, daß sie nicht als etwas Stö- rendes und Abzänderndes enthalten ist, sondern als Grundvoraussetzung für eine ungehinderte Identitätsentwicklung der Kinder berücksichtigt wird. Dafür muß die Erziehungswissenschaft von einem gleichberechtigten Nebeneinander verschiedener Gruppen innerhalb einer politischen Organisation ausgehen, die ihrerseits diese Plu- ralität anerkennt. Dies muß keine unerreichbare Utopie sein:

"Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden" (Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland).

"Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit" (Artikel 2, Absatz 1, 1. Halbsatz des Grundgesetzes).

Summary

Migration, an old phenomenon, has not just become important for societal development in the last decade. It has been demonstrated to what extent migration has been recorded since the last century and what function it has had and still has on the societies concerned. It appears that historically and currently, migration was and is more extensive and, at the same time, more varied than was generally believed.

Ethnicity especially gained importance as new nations came into being. The development of the conception of ethnicity and its influence on the self-image of the citizens of "Germany" is apparent. Moreover, it is clear that linguistic, ethnic, and cultural plurality did not first arise through the migration of the last decade. A strong attempt has been made in the last two hundred years to establish homogeneity in these areas. The invention and promotion of the idea of the "Germans" has in the meantime been so successful that hardly anyone can imagine that the early inhabitants of the regions of what is today's Germany did not see themselves as "Germans", but rather as, for example, "Prussians", "Westphalians", "Bavarians", "Palatines", "poles", "Danes", or "Sorbs"; or there were those who did not classify themselves in any ethnic group.

If migration and ethnic, linguistic as well as cultural diversity already contributed to the life of the people in the last century, how did these manifestations find an entrance into the development of educational theory? Until now, the inter-cultural educational literature, to a large extent, assumed migration and ethnicity to be manifestations of recent times. Here, for the first time, questions of cross-cultural education were posed to general pedagogy and the history of its development. From Comenius, to Rousseau and Schleiermacher, through Nohl, the "classical authors" of pedagogical theory development in the German language were asked if and how they had taken migration and ethnicity into consideration in their pedagogical theories.

It is clear that all theories, derived from whatever motivations, support community integration and thereby partake in the societal homogenization and oppression of minorities.

Verzeichnis der Graphiken

Graphik 1:	Zuzüge über die Grenzen der BRD 1950 bis 1990	27
Graphik 2:	Aussiedler, Asylbewerbungen und Gesamtzahl der Zuzüge 1950 bis 1990/92	29
Graphik 3:	Fortzüge über die Grenzen der BRD 1950 bis 1990	31
Graphik 4:	Zu- und Fortzüge über die Grenzen	33

Literaturverzeichnis

- Adebahr, Hubertus 1972: Binnenwanderung und Lohnhöhe. Eine Analyse der Binnenwanderung in der Bundesrepublik in den Jahren 1957 - 1967 im Hinblick auf die Frage, ob Wanderungen lohngerichtet sind. In: Széll, György 1972, 229 - 250
- Albrecht, Günter 1972: Soziologie der geographischen Mobilität. Zugleich ein Beitrag zur Soziologie des sozialen Wandels. Stuttgart
- Anderson, Benedict 1988: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/M., New York
- Asmus, Walter 1968: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Band I. Der Denker 1776 - 1809. Heidelberg
- Asmus, Walter 1970: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Band II. Der Lehrer 1809 - 1841. Heidelberg
- Auernheimer, Georg 1990: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt
- Aubin, Hermann; Zorn, Wolfgang (Hg.) 1976: Handbuch der Deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band 2. Das 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart
- Bade, Klaus J. 1983: Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland?: Deutschland 1880 - 1980. Berlin
- Bade, Klaus J. (Hg.) 1985: Auswanderer - Wanderarbeiter - Gastarbeiter. Bevölkerung, Arbeitsmarkt und Wanderung in Deutschland seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Ostfildern, 2 Bände, 2. Auflage (1984)
- Bade, Klaus J. 1985a: Einführung: Vom Export der Sozialen Frage zur importierten Sozialen Frage: Deutschland im transnationalen Wanderungsgeschehen seit Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Bade 1985, 9 - 71
- Bade, Klaus J. 1989: Migration und Migrationsforschung. Vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik. In: Westfälische Forschungen 39/1989, 393 - 407

-
- Bade, Klaus J. (Hg.) 1992: Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart. München
- Ballauff, Theodor 1987: Auseinandersetzungen mit Pestalozzis Erbe. Ein nachdenklicher Rückblick. In: Gruntz-Stoll 1987, 93 - 103
- Ballauff, Theodor 1989: Johann Heinrich Pestalozzi. In: Fischer; Löwisch 1989, 154 - 168
- Bellers, Jürgen 1989: Internationales System und Migration. In: Kälin; Moser (Hg.) 1989, 105 - 118
- Benner, Dietrich 1978: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München, 2. Auflage (1973)
- Benner, Dietrich 1986: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim, München
- Benner, Dietrich 1987: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München
- Benner, Dietrich 1990: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim, München
- Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter; Otto, Hans-Uwe (Hg.) 1992: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16. - 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft. Weinheim, Basel
- Best, Otto F. 1992: "Spanier ohne Vaterland". Die Vertreibung der Juden im März 1492. In: Frankfurter Rundschau vom 28.03.1992, S. ZB 2
- Bethlehem, Siegfried 1982: Heimatvertreibung, DDR-Flucht, Gastarbeiterzuwanderung. Wanderungsströme und Wanderungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart
- Blankertz, Herwig 1982: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
- Blaschke, Jochen 1985: Volk, Nation, interner Kolonialismus, Ethnizität: Konzepte zur politischen Soziologie regionalistischer Bewegungen in Westeuropa. Berlin
- Blochmann, Elisabeth 1969: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit, 1879 - 1960. Göttingen
- Bolte, Karl Martin; Hradil, Stefan 1984: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, 5. Auflage
- Bourdieu, Pierre 1989: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M., 3. Auflage (1987)
- Brumlik, Micha 1992: Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung? Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie. In: Benner; Lenzen; Otto 1992, S. 45- 57

- Burgdörfer, Friedrich 1930: Die Wanderungen über die Deutschen Reichsgrenzen in letzten Jahrhundert. In: Allgemeines statistisches Archiv, 20/1930, S. 161 - 196, 383 - 419, 537 - 551
- Chesnais, Jean-Claude 1990: Das Mittelmeer und die Migrationen von morgen. In: die tageszeitung 24.12.1990, Sonderausgabe World Media No. 1, S. 58
- Comenius, Johann Amos 1657: Große Didaktik. In neuer Übersetzung herausgegeben von Andreas Flitner. Düsseldorf, München (1954)
- Das Parlament. Nr. 19. 1. Mai 1992
- Dittrich, Eckhard J.; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) 1990: Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten. Opladen
- Elias, Norbert 1976: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt/M., 16. Auflage (1991), 2 Bände
- Elias, Norbert 1989: Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.
- Elschenbroich, Donata 1986: Eine Nation von Einwanderern: ethnisches Bewußtsein und Integrationspolitik in den USA. Frankfurt/M., New York
- Elsenhans, Hartmut 1978: Mobilität der Arbeitskraft und Akkumulation. Aspekte einer sozioökonomischen Theorie des internationalen Systems. In: Hartmut Elsenhans 1978: Migration und Wirtschaftsentwicklung. Frankfurt/M., New York, 9 - 30
- Elwert, Georg 1989: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41/1989/3, 440 - 464
- Elwert, Georg; Waldmann, Peter (Hg.) 1989: Ethnizität im Wandel. Saarbrücken, Fort Lauderdale
- Esser, Hartmut 1980: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt, Neuwied
- Esser, Hartmut 1988: Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 17/1988/4, 235 - 248
- Fischer, Wolfgang 1989: Wilhelm von Humboldt. In: Fischer; Löwisch 1989, 185 - 199
- Fischer, Wolfgang 1989a: Johann Friedrich Herbart. In: Fischer; Löwisch 1989, 169 - 184
- Fischer, Wolfgang; Löwisch, Dieter-Jürgen 1989: Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt
- Fischer, Wolfram; Kregel, Jochen; Wietog, Jutta 1982: Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch. Band 1. Materialien zur Statistik des Deutschen Bundes 1815 - 1870. München.

- Francke, August Hermann 1966: Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgegeben von D. G. Kramer. Osnabrück, Neudruck der zweiten Ausgaben (1885)
- Franz, Peter 1984: Soziologie der räumlichen Mobilität. Eine Einführung. Frankfurt/M., New York
- Froese, Leonhard u. a. 1972: Zur Diskussion: Der politische Pestalozzi. Weinheim, Basel
- Garin, Eugenio 1967: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik III. Von der Reformation bis John Locke. Reinbek
- Gatzweiler, Hans P. 1975: Zur Selektivität interregionaler Wanderungen. Analyse, Prognose altersspezifischer Wanderungen. Bonn (Diss.)
- Geißler, Georg 1979: Herman Nohl. In: Scheuerl, Hans (Hg.) 1979: Klassiker der Pädagogik. München, Band 2, 225 - 241
- Geißler, Heiner 1990: Zugluft. Politik in stürmischer Zeit. München
- Genosko, Joachim 1978: Ursachen und Auswirkungen räumlicher Mobilität. Eine empirische Untersuchung der Bevölkerungsbewegungen innerhalb und über die Grenzen der bayrischen Planungsregion Donau-Wald. Regensburg (Diss.)
- Germershausen, Andreas; Robin Schneider 1990: Das Weltproblem Flüchtlinge macht an Europas Grenzen keinen Halt. In: die tageszeitung 24.12.1990, Sonderausgabe World Media No. 1, S. 56 - 57
- Glötz, Peter 1990: Der Irrweg des Nationalstaats. Europäische Reden an ein deutsches Publikum. Stuttgart
- Gogolin, Ingrid 1991: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Hamburg (Habil.-Schrift)
- Greverus, Ina Maria 1978: Kultur und Alltagswelt: Eine Einführung in kulturanthropologische Fragestellungen. München.
- Greverus, Ina Maria 1979: Auf der Suche nach Heimat. München
- Gruntz-Stoll, Johannes (Hg.) 1987: Pestalozzis Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer. Bad Heilbrunn
- Hansen, Georg 1986: Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Weinheim
- Hansen, Georg 1991: Andere Ethnien in Schulen in Deutschland - historische Traditionslinien und aktuelle Rechtssituation. FernUniversität Hagen
- Hansen, Georg 1991a: Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa. Frankfurt, New York
- Hansen, Georg 1992: Materialien zu "Nation". FernUniversität Hagen
- Hansen, Georg; Wenning, Norbert 1991: Migration, Migration in Vergangenheit und Zukunft. FernUniversität Hagen

-
- Harbach, Heinz 1976: Internationale Schichtung und Arbeitsmigration. Hamburg
- Hauff, Mechthild 1993: Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft. Münster, New York
- Heckmann, Friedrich 1981: Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart
- Heckmann, Friedrich 1988: Volk, Nation, ethnische Gruppe und ethnische Minderheiten. Zu einigen Grundkategorien von Ethnizität. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 13/1988/3, 16 - 31
- Heckmann, Friedrich 1992: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart
- Herbart, Johann Friedrich 1793: Etwas über die allgemeinsten Ursachen, welche in Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken. In: Herbart 1964, 11 - 19
- Herbart, Johann Friedrich 1802: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Herbart 1964, 121 - 131
- Herbart, Johann Friedrich 1804: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Herbart 1964, 105 - 121
- Herbart, Johann Friedrich 1806: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Herbart 1965, 9 - 155
- Herbart, Johann Friedrich 1810: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Herbart 1964, 143 - 151
- Herbart, Johann Friedrich 1818: Über das Verhältnis der Schule zum Leben. In: Herbart 1964, 159 - 165
- Herbart, Johann Friedrich 1831: Von der Erziehungskunst. In: Herbart 1964, 165 - 179
- Herbart, Johann Friedrich 1832: Pädagogische Briefe oder: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In: Herbart 1965, 157 - 255
- Herbart, Johann Friedrich 1841: Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: Herbart 1965a, 155 - 300, 2. vermehrte Ausgabe (1835)
- Herbart, Johann Friedrich 1964: Pädagogische Schriften. Erster Band. Kleinere pädagogische Schriften. Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf, München
- Herbart, Johann Friedrich 1965: Pädagogische Schriften. Zweiter Band. Pädagogische Grundschriften. Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf, München
- Herbart, Johann Friedrich 1965a: Pädagogische Schriften. Dritter Band. Pädagogisch-didaktische Schriften. Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf, München
- Herbart, Johann Friedrich 1986: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner. Stuttgart
- Herbert, Ulrich 1986: Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland 1880 - 1980. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter. Bonn
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut 1981: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts.

-
- Heydorn, Heinz-Joachim 1979: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980: Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980a: Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte. In: Heydorn 1980, 203 - 227
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980b: Abstand und Nähe. Wilhelm von Humboldt. In: Heydorn 1980, 247 - 266
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim 1973: Soziologie des Fremdarbeiterarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim 1988: Paradigmen und Paradigmenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Wanderungsforschung. Versuch einer Skizze einer neuen Migrationstheorie. In: Jaritz; Müller 1988, 21 - 42
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim 1988a: Weltbevölkerungswachstum und internationale Migration. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 13/1988/3, 4 - 15
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim 1989: Weltmigration - eine soziologische Analyse. In: Kälin; Moser (Hg.) 1989, 29 - 40
- Horstmann, Kurt 1976: Zur Soziologie der Wanderungen. In: Bottomore, Thomas u. a. 1976: Soziale Schichtung und Mobilität. Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 5. Stuttgart 2. Auflage, 104 - 186
- Humboldt, Wilhelm von o. J.: Das achtzehnte Jahrhundert. In: Humboldt 1960 - 81, Band 1, 376 - 505
- Humboldt, Wilhelm von o. J.: Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Humboldt 1960 - 81, Band 1, 337 - 375
- Humboldt, Wilhelm von o. J.: Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt 1960 - 81, Band 1, 234 - 240
- Humboldt, Wilhelm von 1792: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt 1960 - 81, Band 1, 43 - 233
- Humboldt, Wilhelm von 1795/96: Über Denken und Sprechen. In: Humboldt 1960 - 81, Band 4, 97 - 99
- Humboldt, Wilhelm von 1797: Über den Geist der Menschheit. In: Humboldt 1960 - 81, Band 1, 506 - 518
- Humboldt, Wilhelm von 1809: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Humboldt 1960 - 81, Band 4, 168 - 195
- Humboldt, Wilhelm von 1809a: Bericht der Sektion des Kultus und Unterricht an den König, Dezember 1809. In: Humboldt 1960 - 81, Band 4, 210 - 238
- Humboldt, Wilhelm von 1809b: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin. In: Humboldt 1960 - 81, Band 4, 29 - 37
- Humboldt, Wilhelm von 1809c: Über den Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden. In: Humboldt 1960 - 81, Band 4, 95 - 112

-
- Humboldt, Wilhelm von 1810: Über Reformen im Unterrichtswesen. In: Humboldt 1960 - 81, Band 4, 297 - 301
- Humboldt, Wilhelm von 1810a: Bericht an Altenstein über die Finanzgrundsätze der Sektion. In: Humboldt 1960 - 81, Band 4, 278 - 285
- Humboldt, Wilhelm von 1960 - 81: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart
- Humboldt, Wilhelm von 1973: Schriften zur Sprache. Herausgegeben von Michael Böhler. Stuttgart
- Ikonomu, Theodor P. 1988: Über Gründe, Arten und Folgen von Migration. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 13/1988/3, 63 - 73
- Jaritz, Gerhard; Müller, Albert (Hg.) 1988: Migration in der Feudalgesellschaft. Frankfurt/M., New York
- Johnston, Otto W. 1990: Der deutsche Nationalmythos. Ursprung eines politischen Programms. Stuttgart
- Just, Wolf-Dieter; Groth, Annette (Hg.) 1985: Wanderarbeiter in der EG. Ein Vergleich ihrer rechtlichen und sozialen Situation in den wichtigsten Aufnahmeländern. Bd. 1: Vergleichende Analysen und Zusammenfassung. Mainz, München
- Kälin, Walter; Moser, Rupert (Hg.) 1989: Migrationen aus der Dritten Welt: Ursachen und Wirkungen. Bern, Stuttgart
- Killisch, Winfried F. 1979: Räumliche Mobilität. Grundlegung einer allgemeinen Theorie der räumlichen Mobilität und Analyse des Mobilitätsverhaltens der Bevölkerung in den Kieler Sanierungsgebieten. Kiel
- Knieriem, Michael 1987: Arbeitsmigration in der Zeit der Frühindustrialisierung - zu Forschungsproblemen am Beispiel des Wuppertals. In: Kuntz, Pfleiderer 1987, 51 - 63
- Knoop, Karl; Schwab, Martin 1981: Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus 4 Jahrhunderten. Heidelberg
- Köllmann, Wolfgang 1976: Bevölkerungsgeschichte 1800 - 1970. In: Aubin, Zorn 1976, 9 - 50
- König, Eckard; Zedler, Peter 1983: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf
- Kreckel, Reinhard 1989: Ethnische Differenzierung und "moderne" Gesellschaft. Kritische Anmerkungen zu Hartmut Essers Aufsatz (1988). In: Zeitschrift für Soziologie 18/1989/2, 162 - 167
- Kremnitz, Georg 1991: Die Durchsetzung von Nationalsprachen in Europa. FernUniversität Hagen
- Kriz, Jürgen 1978: Statistik in den Sozialwissenschaften. Einführung und kritische Diskussion. Reinbek

- Krüger-Potratz, Marianne 1983: Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Neue Praxis, Sonderheft 7, 172 - 182
- Krüger-Potratz, Marianne 1987: Interkulturelle Erziehung, Ausländerpädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft - Bemerkungen zu einer neuen Sicht auf ein altes Forschungsfeld. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Informationen, Berichte, Studien, Nr. 17: Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft, 116 - 127
- Krüger-Potratz, Marianne 1989: Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte: Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 17/1989/3, 223 - 242
- Krüger-Potratz, Marianne 1993: Zur verdeckten nationalen Ausrichtung der Historischen Pädagogik. Deutsch lernen 18/1993 (im Druck)
- Kuntz, Andreas; Pfeleiderer, Beatrix 1987: Fremdheit und Migration. Berlin, Hamburg
- Kupffer, Heinrich 1984: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt/M.
- Lee, Jong-Seo 1989: Der Pädagogische Bezug. Eine systematische Rekonstruktion der Theorie des Pädagogischen Bezugs bei H. Nohl unter Berücksichtigung der Kritiken und neuerer Ansätze. Frankfurt/M.
- Lenzen, Dieter (Hg.) 1989: Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, 2 Bände
- Leschinsky, Achim; Roeder, Peter Martin 1983: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M., Berlin, Wien (1976)
- Liedtke, Max 1987: "Der Mensch muß nicht bleiben, was er ist." Der Pädagoge Pestalozzi: Hoffnungen, Wirkungen. In: Gruntz-Stoll 1987, 13 - 25
- März, Fritz 1984: Pädagogenprofile. Miniaturen großer Erzieher und bedeutender pädagogischer Denker. Donauwörth, Band II
- Marel, Klaus 1980: Inter- und intraregionale Mobilität. Eine empirische Untersuchung zur Typologie der Wanderer am Beispiel der Wanderungsbewegungen der Städte Mainz-Wiesbaden 1973-74. Wiesbaden
- Menck, Peter 1969: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Begründung und Intentionen der Pädagogik August Hermann Franckes. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf
- Menze, Clemens 1965: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen
- Merkens, Hans 1989: Forschungsmethode. In: Lenzen 1989: 614 - 632
- Meyer, Thomas 1989: Fundamentalismus. Aufstand gegen die Moderne. Reinbek
- Neumann, Ursula 1989: Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Förderung eines Schwerpunktprogrammes "Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung" (FABER). Hamburg (masch.-schriftliche Vervielfältigung)

-
- Nieke, Wolfgang 1990: Zur Theorie Interkultureller Erziehung. Kulturrelativismus als Herausforderung für die Pädagogik. Essen (Habil.-Schrift)
- Nohl, Herman 1915: Der Staat in den Gegensätzen der politischen Theorien. In: Nohl 1919, 88 - 104
- Nohl, Herman 1919: Pädagogische und politische Aufsätze. Jena
- Nohl, Herman 1920: Die neue deutsche Bildung. In: Nohl, Herman 1926: Zur deutschen Bildung. Göttinger Studien zur Pädagogik, Heft 5. Göttingen, 5 - 15
- Nohl, Herman 1929: Schule und Alltag. In: Nohl, Herman 1929: Pädagogische Aufsätze. Berlin, Leipzig, zweite vermehrte Auflage
- Nohl, Herman 1931: Weltanschauung und Erziehung. In: Nohl 1967, 59 - 66
- Nohl, Herman 1933: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik. Leipzig
- Nohl, Herman 1935: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. (neunte, unveränderte Auflage 1982)
- Nohl, Herman 1935a: Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung. Frankfurt/M.
- Nohl, Herman 1938: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt/M. (dritte vermehrte Auflage 1947)
- Nohl, Herman 1948: Vom Wesen der Erziehung. In: Nohl 1967, 67 - 76
- Nohl, Herman 1949: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.
- Nohl, Herman 1952: Erziehung als Lebenshilfe. In: Nohl 1967, 86 - 93
- Nohl, Herman 1954: Schuld und Aufgabe der Pädagogik. In: Nohl 1967, 94 - 99
- Nohl, Herman 1967: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Besorgt von Josef Offermann. Paderborn
- Oenning, Ralf Karl 1991: "Du da mitti polnischen Farben...": Sozialisationserfahrungen von Polen im Ruhrgebiet 1918 bis 1939. Münster, New York
- Oswald, Ingrid 1990: SowjetbürgerInnen in Bewegung. In: die tageszeitung 24.12.1990, Sonderausgabe World Media No. 1, S. 63 - 64
- Pestalozzi, Johann Heinrich 1780: Abhandlung über die Frage: Inwieweit ist es schicklich, in einem kleinen Staat, dessen Wohlstand auf der Handelschaft beruht, dem Aufwand des Bürgers Schranken zu setzen? In: Pestalozzi 1954, 48 - 65
- Pestalozzi, Johann Heinrich 1781: Lienhard und Gertrud. In: Pestalozzi 1977, Band I
- Pestalozzi, Johann, Heinrich 1798: An mein Vaterland im Hornung 1798. In: Pestalozzi 1977, Band II, 472 - 476
- Pestalozzi, Johann, Heinrich 1806: Ein Gespräch über Volksaufklärung und Volksbildung. In: Pestalozzi 1977, Band II, 558 - 572
- Pestalozzi, Johann Heinrich 1954: Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Wilhelm Flitner, zweite neubearbeitete Auflage. Düsseldorf, München

-
- Pestalozzi, Johann Heinrich 1777: Werke. Herausgegeben und kommentiert von Gertrude Cepl-Kaufmann und Manfred Windfuhr. München, 2 Bände
- Pestel, Eduard 1988: Jenseits der Grenzen des Wachstums. Bericht an den Club of Rome. Stuttgart, 2. Auflage (1988)
- Petzina, Dietmar; Abelshausen, Werner; Faust, Anselm 1978: Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch. Band 3. Materialien zur Statistik des Deutschen Reiches 1914 - 1945. München
- Peukert, Helmut 1992: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Benner; Lenzen; Otto 1992, S. 113-127
- Pippert, Richard 1972: Der "pädagogische Pestalozzi". In: Froese u. a. 1972, 147 - 195
- Radtke, Frank Olaf 1990: Multikulturalismus - vier Formen von Ethnisierung. Politische und soziale Gleichheit sollte auf der Basis von Unterschieden organisiert werden. In: Frankfurter Rundschau vom 18.06.1990, S. 13
- Radtke, Frank Olaf 1992: Das schick angerichtete Design der Gesellschaft in den 90er Jahren. Multikulturalismus ist ein modernes und gleichzeitig antiquiertes Konzept. In: Frankfurter Rundschau vom 09.09.1992, S. 16
- Rang, Martin 1965: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen, 2. Auflage (1959)
- Reiterer, Albert F. 1988: Die unvermeidbare Nation. Ethnizität, Nationalität und nachnationale Gesellschaft. Frankfurt/M., New York
- Reuter, Lutz-Rainer; Dodenhoeft, Martin 1988: Arbeitsmigration und gesellschaftliche Entwicklung. Eine Literaturanalyse zur Lebens- und Bildungssituation von Migranten und zu den gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart
- Ronzani, Silvio 1979: Migration als industrielle und gesellschaftliche Problemlösungsstrategie. Eine Problemstrukturanalyse zum Widerspruch zwischen individueller und gesellschaftlicher Problemlösung durch Arbeitsmigration. St. Gallen (Diss.)
- Rousseau, Jean-Jacques 1762: Emile oder über die Erziehung. Herausgegeben und eingeleitet von Martin Rang, Übersetzung Eleonore Sckommodau. Stuttgart (1963)
- Ruhloff, Jörg 1989: Jean-Jacques Rousseau. In: Fischer; Löwisch 1989, 93 - 109
- Schepp, Heinz Hermann 1978: Die Krise in der Erziehung und der Prozeß der Demokratisierung. Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei J. J. Rousseau. Kronberg/Ts.
- Scheuerl, Hans 1985: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß. Stuttgart u. a.
- Schleiermacher, Friedrich 1805: Rezension zu Zöllners "Ideen über Nationalerziehung". In: Schleiermacher 1964, 13 - 17
- Schleiermacher, Friedrich 1808: Von Schulen, Universitäten und Akademien. Aus: "Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn." In: Schleiermacher 1964, 244 - 255

- Schleiermacher, Friedrich 1814: Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In: Schleiermacher 1964, 18 - 32
- Schleiermacher, Friedrich 1826: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). Pädagogische Schriften I. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1983
- Schleiermacher, F. E. D. 1964: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn, 2. Auflage (1959)
- Schurr, Johannes 1975: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf
- Schwarz, Karl 1969: Analyse der räumlichen Bevölkerungsbewegungen. Hannover
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 1990: Fachserie 1 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Reihe 1 Gebiet und Bevölkerung. Erscheint vierteljährlich und in Jahressbänden
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 1953ff.: Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart
- Stübiger, Heinz 1982: Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit. Studien zur Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption. Weinheim, Basel
- Széll, György (Hg.) 1972: Regionale Mobilität. München
- Tenorth, Heinz-Elmar 1988: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München
- Tichy, Roland 1990: Ausländer rein! Warum es kein "Ausländerproblem" gibt. München, Zürich
- Trabant, Jürgen 1986: Apeliotes oder Der Sinn der Sprache. Wilhelm von Humboldts Sprach-Bild. München
- Valentin, Veit 1979: Geschichte der Deutschen. Frankfurt/M. (zuerst New York 1949)
- Weber, Max 1980: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen, 5. revidierte Auflage (1922)
- Wenning, Norbert 1986: Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 - ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: Die Deutsche Schule 78/1986/2, 141 - 160
- Winkel, Rainer 1992: Johann Amos Comenius: 1592 - 1670. Eine Rekonstruktion seines Lebens-Werkes anlässlich seines 400sten Geburtstages. In: Pädagogik 44/1992/3, 39 - 42
- Winkler, Michael 1979: Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der "Theorie der Erziehung" Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. Bad Heilbrunn/Obb.
- Woydt, Johann 1987: Ausländische Arbeitskräfte in Deutschland. Vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik. Heilbronn

Migration ist ein altes Phänomen, das nicht erst in den letzten Jahrzehnten für die gesellschaftliche Entwicklung bedeutend wurde. Ethnizität gewann besonders im Zuge der Nationalstaatenbildung an Einfluß. Hier werden diese Entwicklungen aufgezeigt und dann der Frage nachgegangen, ob und wie in pädagogischen Theorien dieser Zeit Migration und Ethnizität berücksichtigt wurden. Von Comenius bis hin zu Nohl kann verdeutlicht werden, daß, aus verschiedenen Motivationen heraus, alle Theorien sich für eine Eingliederung in eine Gemeinschaft ausgesprochen haben und sich so an gesellschaftlicher Homogenisierung und Unterdrückung von Minderheiten beteiligten.

Norbert Wenning, geb. 1957, arbeitet seit 1990 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Interkulturelle Erziehung der Fernuniversität - Gesamthochschule - Hagen.

ISBN 3-89325-174-X ISSN 0932-4763

 **MÜNSTER
NEW YORK**