



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Ziele und Zwecke der Erziehung im  
Philanthropismus.

Erziehungstheorie und -praxis des Philanthropismus“

Verfasserin

**Bettina Stranner**

angestrebter akademischer Grad  
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Juli 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1	Einführung und disziplinäre Anbindung .....	1
1.2	Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage .....	2
1.3	Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Identifizierung einer Forschungslücke .....	5
1.4	Formulierung der leitenden Forschungsfrage und Subfragen .....	6
1.5	Erkenntnisleitendes Interesse .....	7
<b>2</b>	<b>Methodischer Aufriss</b>	<b>9</b>
2.1	Methodisches Verständnis .....	9
2.2	Hermeneutik .....	10
2.2.1	Das Verstehen .....	11
2.2.2	Das Gemeinsame des Verstehens .....	13
2.2.3	Bewegungsform des Verstehens .....	15
2.2.4	Grundregeln des wissenschaftlichen Verstehens .....	17
2.3	Hermeneutik in der Pädagogik .....	22
2.3.1	Verstehen des Historischen .....	24
2.3.2	Verstehen von Erziehungswirklichkeit .....	25
2.4	Kritische Erziehungswissenschaft .....	26
2.4.1	Ideologiekritik und ihre Bedeutung in der Erziehungswissenschaft .....	27
2.5	Erkenntnisinteresse .....	32
2.5.1	Erkenntnisinteresse nach Habermas .....	32
2.5.2	Erkenntnisinteresse nach Klafki .....	35
<b>3</b>	<b>Zeitgeschichtlicher Kontext</b>	<b>37</b>
3.1	Allgemeine Charakteristik der Aufklärung .....	37
3.1.1	Aufklärung nach Kant .....	40
3.1.2	Wandlung des bürgerlichen Bewusstseins .....	41
3.1.3	Bürgerliche Aufklärung .....	42

3.2	Aufgeklärter Absolutismus .....	43
3.3	Gesellschaftlicher Wandel.....	45
3.3.1	Von der traditionellen zur modernen Gesellschaft .....	46
3.3.2	Haus und Ökonomie .....	47
3.3.3	Proto-industrielle Familienwirtschaft .....	48
3.4	Neues Wirtschaftsdenken.....	49
3.4.1	Merkantilismus .....	49
3.4.2	Physiokratismus .....	51
3.4.3	Das Verlagssystem.....	52
3.4.4	Manufakturen.....	53
3.5	Bevölkerungsexplosion .....	54
3.6	Pauperismus .....	56
3.6.1	Die Entstehung der Armut .....	57
3.7	Philanthropismus.....	58
<b>4</b>	<b>Die Erziehung im Philanthropismus</b>	<b>61</b>
4.1	Ziele und Zwecke der Erziehung .....	61
4.1.1	Christian Gotthilf Salzmann .....	62
4.1.2	Ernst Christian Trapp.....	66
4.1.3	Joachim Heinrich Campe.....	68
4.1.4	Vincenz Eduard Milde .....	73
4.2	Anforderungen an die Erziehung .....	78
4.2.1	Christian Gotthilf Salzmann .....	78
4.2.2	Ernst Christian Trapp.....	80
4.2.3	Joachim Heinrich Campe.....	82
4.2.4	Vincenz Eduard Milde .....	89
4.3	Institutionen - Erzieher - Methoden .....	92
4.3.1	Christian Gotthilf Salzmann .....	92
4.3.2	Ernst Christian Trapp.....	106
4.3.3	Joachim Heinrich Campe.....	113
4.3.4	Vincenz Eduard Milde .....	120
4.4	Brauchbarkeitserziehung im Philanthropismus.....	126

<b>5</b>	<b>Erziehungsbegriff der Gegenwart</b>	<b>133</b>
5.1	Erziehung nach Kron.....	133
5.2	Erziehung nach Brezinka .....	136
<b>6</b>	<b>Resümee</b>	<b>141</b>
<b>7</b>	<b>Abstract</b>	<b>155</b>



# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung und disziplinäre Anbindung

Die Ausführungen der vorliegenden Diplomarbeit sind von dem erkenntnisleitenden Interesse an zentralen Erziehungsinhalten bestimmt, wobei es gilt Ziele, Zwecke, Anforderungen und die Erziehungspraxis herauszuarbeiten, die allem pädagogischen Denken und Handeln zu Grunde liegen. Die genaue Darlegung dessen erfordert eine enge Bindung an die Originaltexte bzw. an Texte von Autoren, die sich ausführlich mit diesem Thema auseinandergesetzt haben. Beim Erziehungsprozess wird nach Kron nicht nur das Verhältnis von älteren zu jüngeren Generationen betrachtet, sondern der Blick wird auch auf konkrete Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern und auch zwischen Meistern und Lehrlingen gerichtet. Kron spricht hier von Face-to-face Beziehungen, wo ältere erfahrene auf jüngere und weniger erfahrene Menschen wirken. Dabei werden individuelle Erfahrungen und Beobachtungen in Erziehungsverhältnissen zu verallgemeinern versucht. (Vgl. Kron 2009, S. 153)

Schon in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts, vor allem im Philanthropismus, wurden individuelle Erziehungsverhältnisse geschaffen, um diese beobachten und die Erfahrungen in allgemeine Erziehungskonzepte transformieren zu können. Beispiele dafür wären die Schriften und Texte von Salzmann wie „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“ sowie „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“ und auch „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“. Auch Trapp, Campe und Milde haben erzieherische Konzepte und Theorien anhand von Erfahrungen in ihren Werken niedergeschrieben, wie zum Beispiel von Campe „Väterlicher Rath für meine Tochter“, „Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“, „Allgemeine Revision“ oder „Robinson der Jüngere“ oder von Trapp „Versuch einer Pädagogik“, „Vom Unterricht überhaupt“ oder von Milde „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“. Diese hier genannten Philanthropisten konzipierten anhand ihrer persönlichen individuellen Erfahrungen und Beobachtungen erzieherische Methoden, Ziele, Zwecke und Konzepte für Erziehungsanstalten, sowie auch Anforderungen an die Erziehung und an den Erzieher selbst.

Laut Kron betrachteten die Philanthropisten den Erziehungsbegriff unter dem Aspekt des Ziehens. Das Bild der Erziehung als Ziehen besagt demnach, dass jeder Mensch zu Mündigkeit, Wissen, Erkenntnis, Können und Einsicht gelangen kann und durch den Erzieher dorthin gebracht werden soll. (Vgl. Kron 2009, S. 155) Auf Grund dieser Betrachtungsweise galten die Erziehungsziele und -zwecke, sowie die erzieherischen Methoden als besonders wichtig. Die Notwendigkeit der Arbeit für die Pädagogik, speziell für die Schulpädagogik, zeigt sich anhand der Auseinandersetzung mit der Erziehungsfrage und mit den damit verbundenen Bereichen, wie Ziele, Zwecke, Methoden, Institutionen und mit den Anforderungen an die Erziehung bzw. auch an den Erzieher selbst. Erziehung und Disziplinierung der Kinder belegen einen großen Bereich in der Pädagogik, vor allem auch in der Schulpädagogik, da die Institution Schule mit dem Heranwachsen und Heranreifen der Menschen zu tun hat. Diese erzieherischen Bereiche bzw. Problembereiche des 18. Jahrhunderts lassen sich eins zu eins in die heutige Zeit umlegen. Die Erziehungsproblematik ist für die Bildungswissenschaft der Gegenwart mehr denn je ein Thema, da die Frage und Diskussion nach dem richtigen Erziehungskonzept, nach der effektivsten, erzieherischen Methode, nach der besten Schule bzw. nach dem besten Schulsystem (Gesamtschule, Ganztagschule, NMS, alternative Schultypen,...) einen hohen Stellenwert hat. Brezinka und Kron, so wie viele andere Pädagogen der heutigen Zeit, beschäftigen sich mit der Erziehungsfrage und den damit verbundenen Schwierigkeiten, worauf auf die Aktualität dieses Themas zu schließen ist.

## **1.2 Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage**

Aus der Einleitung stellt sich nun die Frage: *Wohin und wozu wurde unter besonderer Berücksichtigung der Philanthropisten Salzmann, Trapp, Campe und Milde erzogen, welches methodische Vorgehen wurde angewandt und in welchem Verhältnis standen Individualität und Brauchbarkeit?* Für eine kurze Problemstellung des Themas wird hier auf die Theorien und Ansichten der vier Philanthropisten Salzmann, Trapp, Campe und Milde zurückgegriffen, da sich diese vier explizit mit den Erziehungszielen und -zwecken, sowie mit den erzieherischen Methoden beschäftigt haben.



### **Das Erziehungsthema bei Salzmann, Milde, Trapp und Campe**

Salzmann (1744-1811) schreibt in seinem Roman „Konrad Kiefer oder die Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“ (1961) darüber, wie Menschen vernünftiger, besser und glückseliger werden können, ohne dabei reich sein zu müssen. Mit diesem Buch bringt laut Friedrich Salzmann einen Gegenentwurf zu seinem „Krebsbüchlein“, wo er über eine nicht vernünftige, aber doch modische Erziehung der Kinder schrieb. Nach Friedrich ist Konrad Kiefer ein Beispiel gelungener Erziehung, insofern es gleichermaßen anregend auf die Theorie und auf die Praxis wirkt. (Vgl. Friedrich 2007, S. 171) Laut Salzmann ist eine gute Erziehung, sowie eine gute Erziehungsanstalt, besonders wichtig, da der Mensch anfängt „ordentlich schlaff zu werden, wenn man alles mit Befehlen und Strafen, Lehren und Predigen von ihm erzwingen will“ (Salzmann zit. n. Friedrich 2007, S. 25). Leonhard Friedrich hat 2007 das Buch „Pädagogische Welt - Salzmanns Schnepfenthal“ herausgegeben, welches eine Sammlung an pädagogischen Texten von Salzmann darstellt. Es beinhaltet unter anderem die Schriften „Konrad Kiefer“, „Ameisenbüchlein“, Salzmanns Modell einer Erziehungsanstalt am Beispiel der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, Grundsätze, Mittel und Ziele der Erziehung, sowie weitere Briefe Salzmanns. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird unter anderem das hier vorgestellte Text- und Arbeitsbuch herangezogen.

Milde (1777-1853) schreibt über den Menschen, dass er erzogen werden muss, da er „nicht als ein in seiner Bildung vollendetes, sondern als ein der Entwicklung und Bildung fähiges Wesen diese Welt betritt“ (Milde 1965, S. 13). Er betrachtet den Menschen unter dem Aspekt der Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit, welcher auf sein Werden ausgelegt ist. Die Werdemöglichkeit des Menschen ist durch die von der Natur gegebenen Anlagen bestimmt, welche unterschiedlich sind und nicht durch innere oder äußere Einwirkungen erworben werden können. Trotzdem bedürfen die Anlagen der Kultur, sprich der Erziehung, damit der Mensch nicht auf der Stufe der Tierheit stehen bleibt und die Anlagen nicht schlummern und untätig bleiben, sondern genährt und geweckt werden und dies benötigt „der fremden Einwirkung und der freien Selbsttätigkeit des Individuums“ (Milde 1965, S. 15). (Vgl. Milde 1965, S. 13ff) Milde schreibt in seinem Buch „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“ (1965) über die Ziele und Zwecke der Erziehung, die demnach die Förderung der Anlagen bzw. der

Kräfte des Menschen zu einem Ganzen sind. Außerdem stellt Milde Anforderungen an die Erziehung, wonach sie allgemein, harmonisch und zweckmäßig (d.h. jene Bildung, die seine Bestimmung als Mensch fordert) sein müsste und den Menschen für das gesellschaftliche Leben vorbereiten sollte (vgl. Milde 1965, S. 17).

Trapp (1745-1818) spricht von der Notwendigkeit der Erziehung und von der Notwendigkeit der Erziehungskunst, da nichts wichtiger sei, als die Glückseligkeit des Menschen zu schaffen und diese sei nur erreichbar, wenn richtig erzogen werde. Bevor man den Menschen erziehen kann, müsse man die menschliche Natur kennen, um nicht wider den Strom zu schwimmen und nichts zu erreichen oder sogar noch schlimmer, die Unvollkommenheit des Zöglings zu erlangen. (Vgl. Trapp 1780, S. 75). Trapp schrieb in seinen Werken „Versuch einer Pädagogik“ (1777) oder „Vom Unterricht überhaupt“ (1764) über die allgemeinen Methoden und Grundsätze der Erziehung und der Erziehungskunst. Diese Werke sind unter anderem in dem von Campe herausgegebenen Buch „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens“ (1785-1792), welches in 16 Bänden erschien, zu finden.

Campe (1746- 1818) schrieb Werke, die darauf abzielten, den jungen Weltbürger auf dem sichersten und kürzesten Wege seiner Bestimmung entgegen zu führen. Er selbst war Philosoph und Menschenkenner und sein Tun und Handeln hatte Bezug auf das Leben und auf die Bildung jugendlicher Seelen. Nach Herrmann orientierten sich seine Zielsetzungen (u. a. Erziehungstheorien, Ideen der politisch-pädagogischen Emanzipationsbewegung) für die Menschheit an den weltbürgerlichen Ansichten nach Kant (vgl. Herrmann 1996, S. 151). Kant stellt Sinn und Ziel der Geschichte der Menschheit folgendermaßen dar: „Gleichheit aller Menschen als Menschen, bürgerliche Freiheit und soziale Gerechtigkeit, individuelles Glück und die reale Möglichkeit der (Selbst-) Vervollkommnung“ (Kant zit. n. Herrmann 1996, S. 151). Laut Campe muss das Ziel der Erziehung „zum einen die Erziehung und Bildung des Menschen als Mensch sein“ und zum anderen die Hinführung auf „dem sichersten und kürzesten Weg zu seiner Bestimmung“ (Campe zit. n. Herrmann 1996, S. 152). Campe spricht von der Erziehung und Bildung des Bürgers, welche von der Realität des Lebens, konkreter gesagt, von den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen, abhängig ist (vgl. Herrmann 1996, S. 152). In seinen Werken wie „Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“ (herausgegeben von Ofenbach

1998), „Allgemeine Revision“ (1785-1792), „Über die früheste Bildung junger Kinderseelen“ (1785), „Robinson der Jüngere“ (1779) oder „Väterlicher Rath für meine Tochter“ (1790) schreibt Campe über die Erziehungsziele und -zwecke, sowie über erzieherische Methoden und die unterschiedliche Erziehung von Burschen und Mädchen.

### **1.3 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Identifizierung einer Forschungslücke**

Anhand der Literaturrecherche wurde Literatur zur Erziehungsfrage im Philanthropismus gefunden (zum Beispiel die Schriften von den schon angeführten Philanthropisten) und der aktuelle Forschungsstand geprüft. Mit der Pädagogik im 18. Jahrhundert beschäftigten sich unter anderem Ulrich Herrmann „Campes Pädagogik - oder: die Erziehung und Bildung des Menschen zum Menschen und Bürger“ (1961), Birgit Ofenbach „J.H.CAMPE. Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“ (1998), Franzjörg Baumgart „Erziehungs- und Bildungstheorien“ (2007), Herwig Blankertz „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963) und „Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ (1982), Rudolf Biermann mit seiner Dissertation „Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann“ (1970), Leonhard Friedrich „Pädagogische Welt - Salzmanns Schnepfenthal“ (2007), Hildegrad Holtstiege „Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853“ (1971), Hanno Schmitt „Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818)“ (1996), usw.

Ihre Bücher und Schriften beschäftigen sich mit der jeweiligen Pädagogik der einzelnen Philanthropisten oder mit der allgemeinen Pädagogik des 18. Jahrhunderts, es wurde aber keine Literatur gefunden, welche die individuellen Konzepte, Theorien und Methoden der Philanthropisten vergleichend gegenüberstellt. Angesichts dieser Lücke wird es für notwendig gehalten, die allgemeine Erziehungsfrage im Philanthropismus zu erforschen.

## **1.4 Formulierung der leitenden Forschungsfrage und Subfragen**

Die Fragestellung lautet demnach:

**Was waren Ziele und Zwecke der Erziehung im Philanthropismus, welche Anforderungen wurden an sie gestellt und wie sah die Erziehungstheorie und -praxis aus?**

Diese Frage lässt sich in folgende Subfragen gliedern:

- Wozu und warum wurde im Philanthropismus erzogen? Welche Absichten, Ziele und welchen Zweck hatte Erziehung?
- In welchen erzieherischen Verhältnissen standen Individualität und Brauchbarkeit hinsichtlich der ganzheitlichen Erziehung des Menschen zueinander?
- Welche Anforderungen wurden an die Erziehung hinsichtlich der Vervollkommnung des Menschen gestellt? Was musste Erziehung leisten?
- Wo (Erziehungsanstalt) und wie (Methode) wurde in dieser Epoche erzogen und welche Anforderungen wurden an den Erzieher gestellt?

## **1.5 Erkenntnisleitendes Interesse**

Das Erkenntnisinteresse ist die Frage nach der Erziehung im Philanthropismus und deshalb wird mit schon vorhandener Literatur erklärend und darstellend gearbeitet. Anhand der Hauptfragestellung und der Subfragen lässt sich das Interesse klar am Interesse der Ziele und Zwecke, sowie am Interesse an der Darlegung der Anforderungen an die Erziehung erkennen. Ein weiteres Interesse bezieht sich auf die Erziehungstheorie und –praxis und auf die Problematik der Vervollkommnung des Menschen gegenüber der Brauchbarkeitserziehung des Staates. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit liegt in der Darlegung der Erziehungsfrage im Philanthropismus und wird streng eingegrenzt auf die vier Philanthropen Salzmann, Campe, Milde und Trapp. Für die Literatur werden Werke von den vier genannten Philanthropen herangezogen, sowie auch weitere Bücher, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Die Literaturrecherche erfolge im Zeitraum von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Der Blick und das Interesse fallen vor allem auf die Ziele und Zwecke der Erziehung und auf das Verhältnis von Individualität und Brauchbarkeit des Menschen in dieser Zeit.



## 2 Methodischer Aufriss

### 2.1 Methodisches Verständnis

Das Wort Methode kommt aus dem griechischen *méthodos* und setzt sich zusammen aus den Wörtern *metá* (=entlang) und *hodós* (=Weg) und bedeutet soviel wie das Entlanggehen eines Weges. Danner versteht unter der Methode das Verfahren, welches einen bestimmten Weg aufzeigt, um ein vorgegebenes Ziel zu erreichen (vgl. Danner 1994, S. 12). Bei Koller werden Methoden als jene Anwendungen bezeichnet, „die in einer Wissenschaft verwendet werden, um zu mehr oder weniger systematisch geordneten Aussagen über einen Gegenstandsbereich zu gelangen“ (Koller 2008, S. 20). Weiters schreibt er, dass das Ergebnis von Methoden wichtig ist, um (pädagogische) Veröffentlichungen kritisch analysieren und auf ihren Geltungsanspruch hin befragen zu können (vgl. Koller 2008, S. 20f).

Unter dem Begriff Forschungsmethode soll laut Danner nicht nur Labor- und Feldforschung verstanden werden, sondern auch historische und im Allgemeinen gezielte, planvolle wissenschaftliche Tätigkeiten. Der Weg und die Art und Weise, wie man in einer Wissenschaft zu Erkenntnissen kommt, bezeichnet Danner als Methode, wobei methodisch gearbeitet und planvoll nach bestimmten Regeln vorgegangen wird. (Vgl. Danner 1994, S. 12)

Wichtig zu wissen ist, dass jede Wissenschaft ihre eigene Methode hat, die ihr am angemessensten erscheint, und dass man als Wissenschaftler weiß, welche Methode welche Ergebnisse hervorbringt und sich strikt an das methodische Vorgehen der jeweiligen Methode hält. Danner formuliert dies so:

„Die angewandten Methoden bestimmen wesentlich die wissenschaftliche Tätigkeit; umgekehrt müssen die Methoden dem jeweiligen Forschungsgegenstand angemessen sein.“ (Danner 1994, S. 14)

Demnach ist es nicht egal, welche Forschungsmethode angewandt wird, da jede Methode ihre bestimmten Möglichkeiten und Grenzen hat und man von ihr nichts anderes erwarten kann, da sie nur das leistet, was sie vorgibt zu leisten. Auf Grund dessen muss jeder Wissenschaftler die, für seine Untersuchung, richtige Methode wählen

und diese ausweisen, damit seine Ergebnisse Gültigkeit besitzen und seine Vorgehensweise nachvollziehbar ist. Trotzdem darf die Methode nicht den Gegenstand bestimmen und deshalb muss die wissenschaftliche Fragestellung vor der Methode formuliert werden, da es laut Danner sonst zu einer „Verdeckung des Gegenstandes“ (Danner 1994, S. 16) kommen kann. Methoden unterscheiden sich nicht nur formal, sondern auch inhaltlich und es ist eine Frage des Menschen- und Weltbildes, welche Methode wofür angemessen erscheint, außerdem erfolgt wissenschaftliche Forschung nicht immer nur mittels einer Methode, sondern aufgrund des Zusammenwirkens von mehreren. (Vgl. Danner 1994, S. 14ff)

## **2.2 Hermeneutik**

Laut Danner gehört die Hermeneutik gemeinsam mit der Phänomenologie und der Dialektik zu den geisteswissenschaftlichen Methoden. Der Vorgang des Verstehens darf nach Danner nicht vorwissenschaftlich ausgeklammert werden, sondern es ist der Inhalt der Hermeneutik diesen Verstehensvorgang zu untersuchen und ihn zu strukturieren, damit er als eigener Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion angesehen werden kann. (Vgl. Danner 1994, S. 31)

Ritter beschreibt die Hermeneutik als die Kunst des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens. Die Leistung der Hermeneutik nach Ritter besteht darin, „einen Sinnzusammenhang aus einer anderen Welt in die eigene zu übertragen“ (Ritter 1974, S. 1061) und die Sprache zu übersetzen (vgl. Ritter 1974, S. 1061).

Das Wort Hermeneutik kommt aus dem griechischen *hermeneuein* und bedeutet aussagen (=ausdrücken), auslegen (=erklären) und übersetzen (=dolmetschen) und soll laut Danner zum Verstehen beitragen (vgl. Danner 1994, S. 31). Die Hermeneutik ist nach Rittelmeyer und Parmentier die Kunst der Auslegung von Texten, sowie die Interpretation von wirren, unvollständigen, verschwommenen und scheinbar widersprüchlichen Texten, um einen tieferen Zusammenhang oder Sinn ans Licht zu bringen. Die Hermeneutik soll Inhalte und Bedeutungen eines Textes offen legen, die bei oberflächlicher Lektüre nicht sichtbar werden und für ein besseres Verständnis des Textes und seinem historischen Umfeld sorgen. (Vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007, S.



1f) Rittelmeyer und Parmentier bezeichnen daher die Hermeneutik als „Kunstlehre des Verstehens“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 12).

Das hermeneutische Verstehen bezieht sich nicht nur auf Texte, sondern, dass wir laut Danner „immer dann hermeneutisch vorgehen, wenn wir mit Menschen und mit menschlichen Produkten im weitesten Sinn umgehen“ (Danner 1994, S. 32). Die Hermeneutik beinhaltet als Fundament die drei Begriffe Erlebnis, Ausdruck und Verstehen. Das Verstehen, welches Dilthey als das menschliche Grundverhältnis bezeichnet, ist bereits vorhanden als „das Einfachste und Elementarste“ (Lassahn 2000, S. 33), damit Menschen überhaupt miteinander leben bzw. sich verständigen können. (Vgl. Lassahn 2000, S. 33)

### **2.2.1 Das Verstehen**

Hier stellt sich die Frage, was eigentlich mit dem zentralen Begriff des Verstehens in der Hermeneutik gemeint sein könnte.

Hans-Georg Gadamer gliederte die Vollzugsweise des Verstehens in eine *subtilitas intelligendi* (= das Verstehen), in eine *subtilitas explicandi* (=das Auslegen) und in eine *subtilitas applicandi* (=das Anwenden). Alle drei Vollzugsweisen werden als *subtilitas* bezeichnet, d.h., dass das Verstehen eher nicht als Methode gesehen wird, sondern mehr als ein Können, welches besondere Feinheit des Geistes verlangt. (Vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007, Vorwort)

Mit dem Verstehensbegriff wird nach Koller jene intellektuelle Operation bezeichnet, die den Sinn bzw. die Bedeutung eines Sachverhaltes zu erschließen versucht. Weiters betrachtet Koller das Verstehen als ganz simpel und alltäglich, indem man miteinander verkehrt, spricht man miteinander, man liest Zeitung und versteht Körperhaltungen und Gesten. (Vgl. Koller 2008, S. 204) Dilthey setzt das Verstehen anderer Personen überall voraus und bezeichnet jenes alltägliche Phänomen, welches aus *sinnlichen* Zeichen auf ein *Inneres* oder *Psychisches* schließt, als das Verstehen des alltäglichen Vorganges. (Vgl. Koller 2008, S. 205) Erst wenn wir nicht mehr verstehen, aber verstehen notwendig wäre, dann muss laut Danner, dies reflektiert werden und dieses ist die Aufgabe der Hermeneutik. Für Danner ist Verstehen nicht mehr ein unmittelbarer und

unreflektierter, sondern ein strukturierter, leistungsfähiger und komplexer Vorgang. (Vgl. Danner 1994, S. 35)

Dilthey verweist darauf, dass der Vorgang des Verstehens erst zur wissenschaftlichen Methode wird, wenn das Verständnis des Singulären zur Allgemeingültigkeit angehoben und das Verstehen als ein regelgeleitetes und damit intersubjektiv überprüfbares Tun angesehen und dementsprechend auch gehandhabt wird. Dieses regelgeleitete Vorgehen von Verstehen nennt Dilthey „Auslegung oder Interpretation“ (Dilthey zit. n. Koller 2008, S. 207). (Vgl. Koller 2008, S. 206f) Klafki betont, dass die Textinterpretation kein *Sich-Hineinversetzen* in den Autor, sondern ein streng methodisches überprüfbares Verfahren ist (vgl Klafki 1971, S.153).

Dilthey setzt das Verstehen gegenüber dem Erklären und formulierte wie folgt:

„Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey zit. n. Danner 1994, S. 35). Somit ist die Natur durch Gesetzmäßigkeiten zu erklären und das Seelenleben, wo alles Menschliche und Geistige inbegriffen ist, zu verstehen, da das Seelenleben nicht nur physikalisch zu erklären ist. Ein Beispiel dafür ist die Geste. Sie wäre erklärt durch die Muskelkraft, die auf Arm und Hand wirkt, aber verstanden erst dadurch, dass man weiß, was sie bedeutet. (Vgl. Danner 1994, S. 35)

Um noch einmal den Unterschied von erklären und verstehen festzulegen, greife ich wieder auf Danner zurück:

„Verstehen ist das Erkennen von etwa als etwa (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung [...]. Erklären dagegen ist das Herleiten von Tat-sachen aus Ur-sachen, das Ableiten einer Gegebenheit von einem Prinzip.“ (Danner 1994, S. 36)

Danner schreibt drei Strukturmomente dem Verstehen zu: Erstens die Wahrnehmung eines Dinges oder Vorgangs, zweitens das Erkennen dessen als etwas Menschliches und drittens das Verstehen der Bedeutung oder des Sinnes des Menschlichen. Für Danner ist Verstehen der Vorgang, bei dem aus einem Zeichen (Dilthey spricht von dauernd fixierten Lebensräumen, welche von außen sinnlich gegeben sind) ein Inneres (Bedeutung und Sinn) erkannt wird. (Vgl. Danner 1994, S. 37ff)

Dilthey unterscheidet zwischen einem psychologischen und Sinn-Verstehen, sowie einem elementaren und höheren Verstehen. Das elementare Verstehen betrifft den

alltäglichen Umgang miteinander (Gesten, Anreden, usw.), wo menschliches und geistiges Geschehen meist unbewusst, eher selbstverständlich erfasst und verstanden wird. Das höhere Verstehen „baut auf das elementare auf und stellt einen *individuellen* oder einen *allgemeinmenschlichen* (Lebens-) *Zusammenhang* her. [...] Etwas wird als etwas verstanden“ (Danner 1994, S. 45). Beim höheren Verstehen geht es nicht um flüchtige Zufälligkeiten, sondern um *dauernd fixierte Lebensäußerungen*, wie zum Beispiel das Schriftliche, weshalb die Hermeneutik ein wesentliches Feld in der Textinterpretation hat. (Vgl. Danner 1994, S. 44f)

### 2.2.2 Das Gemeinsame des Verstehens

Nach dem der Begriff Verstehen ausführlich dargestellt wurde, stellt sich nun die Frage, wie es möglich ist, dass man gemeinsam versteht, da sich das Verstehen auf der *Sinn-Ebene* abspielt.

Dilthey bezeichnet die *Sinn-Ebene* und das *Innere* Zeichen als den *objektiven Geist*, der die Verbindlichkeit des Verstehens darstellt. Das Wort *objektiv* darf hier nicht als absolute Wahrheit gesehen werden, sondern als das Gegenüber vom *subjektiv*. Das *objektiv* kann in den absoluten Bereich hineinreichen, ohne mit ihm identisch zu sein, muss aber nicht. Nach Dilthey ist ein Verstehen nur dann möglich, wenn es ein *Gemeinsames*, ein *verbindendes Drittes* gibt, woran die Subjekte Anteil haben und dies bezeichnet er als jenen *objektiven Geist*. (Vgl. Danner 1994, S. 48)

„Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verständlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Äußernden mit dem Verstehenden verbindet; der einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer *Sphäre der Gemeinsamkeit*, und nur in einer solchen versteht er.“ (Dilthey zit. n. Danner 1994, S. 48)

Diese *Sphäre von Gemeinsamkeit* ist eine Umschreibung für den *objektiven Geist*, bei dem jeder Anteil hat, aber man darüber nicht bestimmen kann, sondern man sozusagen hineingeboren wird. Die *Gemeinsamkeit* ist jene verbindliche Ebene, auf der verstanden wird. Hier stellt sich nun wiederum folgende Frage: Kann man von der einen *Gemeinsamkeit* sprechen, bei der sich alle verstehen?

Der Begriff des *objektiven Geistes* bzw. der *Gemeinsamkeit* ist Ausdruck einer bestimmten Kultur und einer bestimmten Zeit. Demnach ist er bzw. sie kulturbedingt und historisch bedingt und man kann daraus folgern, dass das Verstehen ein *Verstehen von Geschichtlichem* ist. Diese gemeinsame Ebene des Verstehens ist immer ein *geschichtlich Gewordenes*, nur dann ist ein gegenseitiges Verstehen erst möglich. Somit ist das Verstehen selbst auch ein geschichtliches, weil das Gemeinsame und der Verstehende auch geschichtlich sind. Der Verstehende ist deshalb ein historisches Wesen, da er die Geschichte erforscht und gleichzeitig aber jener ist, der die Geschichte macht. (Vgl. Danner 1994, S. 50f)

Daraus folgt, dass es kein allgemeingültiges Verstehen gibt. Die Verbindlichkeit des hermeneutischen Verstehens liegt also zwischen einer (absoluten) Allgemeingültigkeit<sup>1</sup> und einer bloßen *wesensmäßigen* Subjektivität.

Daraus folgt, dass das Verstehen ein Verstehen des *objektiven Geistes* ist, der kulturell und historisch bedingt und zwischen allgemeingültigen und subjektiven Erkenntnissen steht. Für die Hermeneutik scheidet beides aus, die Allgemeingültigkeit und die Subjektivität und an jene Stelle rückt die Objektivität im Bollnowschen Sinn, welche „ihre Verbindlichkeit am Widerstand der Sache und durch ihre Orientierung auf der Sinnebene“ erlangt (Danner 1994, S. 55).

Daraus ergibt sich folgende Übersicht: Die Objektivität gilt als die hermeneutische Verbindlichkeit mit der wesensmäßigen Subjektivität und dem geschichtlichen, objektiven Geist, wobei auf der einen Seite die Beliebigkeit und Befangenheit der Subjektivität zu vermeiden und auf der anderen die Allgemeingültigkeit als Wissenschaftsideal zu erreichen versucht wird. (Vgl. Danner 1994, S. 55)

---

<sup>1</sup> Die Allgemeingültigkeit ist nach O.F. Bollnow durch „ihre Unabhängigkeit von den Besonderheiten des erkennenden Menschen, d.h. ihre Zugänglichkeit und Verbindlichkeit für jedes erkennende Wesen schlechthin“ gekennzeichnet. „Das schließt ein, daß die Vorgänge oder Dinge, über die Allgemeingültiges ausgesagt ist, *wiederholbar* sind und zwar völlig *identisch*; sie sind von jedem jederzeit überprüfbar; dies wiederum setzt voraus, daß sie einer Gesetzesstruktur gehorchen.“ (Bollnow zit. Danner 1994, S. 52)

### 2.2.3 Bewegungsform des Verstehens

Die Bewegungsform des Verstehens ist laut Danner der *hermeneutische Zirkel*, bei dem größere Zusammenhänge erfragt werden, um zu einem höheren Verständnis zu gelangen, damit überhaupt ein hermeneutisches Interpretieren und Auslegen möglich ist. *Zirkel* deshalb, weil die Art und Weise wie höheres Verstehen vor sich geht, eine wiederkehrende *Kreisbewegung* ist, die viele Möglichkeiten aufzeigt. Der Vorgang verläuft laut Danner folgendermaßen ab: Mit Hilfe eines Vorverständnisses wird ein Text verstanden, wodurch das neue erworbene Textverständnis das Vorverständnis korrigiert und das neu erworbene Vorverständnis wiederum den Text anders versteht, welches für ein neues Textverständnis sorgt, welches wiederum ... usw. (Vgl. Danner 1994, S. 56)

Klafki beschreibt den hermeneutischen Zirkel als einen „wechselseitigen Erläuterungsvorgang zwischen Einzelelementen und größeren Zusammenhängen sowie zwischen den Fragestellungen des Interpreten und der konkreten Textanalyse“ (Klafki 1971, S. 150). Für Klafki ist der Begriff des hermeneutischen Zirkels missverständlich aufzufassen, da es sich beim hermeneutischen Interpretieren nicht um einen geschlossenen Kreis handelt, „sondern man dringt in dem gemeinten Prozess zu besserem oder wie wir bildlich zu sagen pflegen, zu tieferem Verständnis von Texten vor“ (Klafki 1971, S. 150) und daher spricht er von der *hermeneutischen Spirale*. (Vgl. Klafki 1971, S. 150)

Im *hermeneutischen Zirkel* bzw. bei der *hermeneutischen Spirale* werden laut Klafki einzelne Aussagen und ihre sprachlichen Elemente im Verlauf der Interpretation immer wieder neu ausgelegt und neu verstanden. Klafki beschreibt diesen Verlauf als eine spiralenförmige Bewegung:

„Das einzelne Wort wird erst im Zusammenhang eines Satzes, der Satz erst im Kontext größerer Satzzusammenhänge verständlich usf.; später in einem Text auftretende Aussagen wirken ergänzend und verändernd auf das Verständnis des früher Gesagten zurück. Zugleich gilt aber auch: der jeweils umfassendere Zusammenhang kann nicht ohne seine einzelnen Elemente verstanden werden.“ (Klafki 1971, S. 150)

Die hier beschriebene Kreis- bzw. Spiralenbewegung ist nach Koller ein unhintergebares Moment des Verstehensvorganges, bei denen beide Operationen, vom Besonderen auf das Allgemeine (induktiver Schluss) und vom allgemeinen Vorverständnis auf das Besondere (deduktiver Schluss), wechselseitig aufeinander wirken und aufeinander angewiesen sind (vgl. Koller 2008, S. 214).

Danner beschreibt diese wechselseitige Wirkung wie folgt:

„[...] daß der Teil vom Ganzen her verstanden, korrigiert oder erweitert wird und daß umgekehrt das Ganze sich in gleicher Weise vom Teil her bestimmt.“ (Danner 1994, S. 59)

Er bezeichnet die Kreisbewegung nicht als *circulus vitiosus* (=logischer Kreis), sondern vielmehr als eine *paradoxe* Situation, bei dem dasjenige, was verstanden werden soll, schon vorweg verstanden sein muss (vgl. Danner 1994, S. 59). Schleiermacher setzte 1826 folgenden Satz an den Anfang seiner Vorlesung:

„Was man im allgemeinem unter Erziehung versteht ist als bekannt vorauszusetzen“ (Schleiermacher zit. n. Danner 1994, S. 58). Schleiermacher setzte voraus, dass man schon wüsste, was es sei und wollte auf seine Weise das schon vorhandene Wissen mit seinem Wissen und Verständnis der Erziehungstheorie bereichern.

Danner nennt dies eine *hermeneutische Differenz*, wo zwischen dem Verstehenden und dem vom Autor Gesagten unterschiedliches Wissen vorliegt. Erst durch den Versuch, den Sinn des Textes zu verstehen und sich anzueignen, kann diese Lücke gefüllt werden, obgleich es offen bleibt, ob es zu einem übereinstimmenden Verständnis kommt. Die *hermeneutische Differenz* entsteht also durch die *wesensmäßige Subjektivität* eines vorgegebenen Textes und durch den Interpreten selbst und ist Voraussetzung für das *höhere Verstehen*. Die Überwindung der *hermeneutischen Differenz* geschieht im Prozess des *hermeneutischen Zirkels*.

Der *hermeneutische Zirkel* spielt auch in der Pädagogik im Theorie-Praxis-Verhältnis eine bedeutende Rolle, da er zwischen der Erziehungsreflexion und der Erziehungswirklichkeit versucht, ein beiderseitiges Verständnis und ein gegenseitiges *Sicherhellen* herzustellen. (Vgl. Danner 1994, S. 59f)

#### **2.2.4 Grundregeln des wissenschaftlichen Verstehens**

Wie schon erwähnt, ist die Hermeneutik eine wissenschaftliche Methode der Geisteswissenschaften und deshalb muss hier nach bestimmten Regeln und Prinzipien vorgegangen werden. Um das Verstehen zu einer wissenschaftlichen Methode anzuheben, muss man hermeneutisch interpretieren, die Regeln wissen und anwenden können, um über das elementare Verstehen das höhere Verstehen zu erreichen. Klafki formulierte in seinem Beitrag „Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft“ (1971) unter dem Punkt *Probleme der Textinterpretation: Elf methodologische Grundkenntnisse* hermeneutische Regeln für die Textinterpretation. Koller orientiert sich im Wesentlichen an diesen *methodologischen Grundkenntnissen* und fasste sie in sechs methodische Grundregeln zusammen, auf die ich mich im Folgenden beziehen werde. Ich möchte noch vorweg nehmen, dass Klafki immer wieder auf Dilthey zurückgreift und somit Koller beide zitiert.

#### **Dauerhafte Fixierung des zu Verstehenden**

Bis heute ist die Auslegung schriftlicher Dokumente das Hauptgebiet hermeneutischer Forschung, da eine dauerhafte Fixierung gegeben ist. Dilthey erwähnte neben Texten auch Bilder, Plastiken und musikalische Werke, welche auch als Gegenstand wissenschaftlicher Interpretation in Frage kommen, wobei bei Klafki moderne Aufzeichnungstechniken wie Filme und Tonbänder auch zum Forschungsmaterial dazu zählen. Für Dilthey, wie auch für Klafki, ist es Voraussetzung, dass jenes, was verstanden werden soll, in einer *dauerhaft fixierten Form* vorhanden sein muss, damit man immer wieder auf sie zurückgreifen und das zu entwickelte Verständnis kontrolliert werden kann, damit die *intersubjektive* Überprüfbarkeit, welche Klafki fordert, gegeben ist. (Vgl. Koller 2008, S. 208)

## **Explication und Überprüfung des eigenen Vorverständnisses**

Für Klafki steckt bereits in jeder Frage ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs. Er formuliert dies in einer weiteren Grundregel wie folgt:

„Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs aus.“ (Klafki zit. n. Koller 2008, S. 209)

Demzufolge muss bei der Interpretation von Texten die Fragestellung bekannt, sowie auch ein Vorverständnis vorhanden sein, welches an das zu Verstehende herangetragen werden kann, um das Verstehen erst zu ermöglichen, ansonsten verfährt der Interpret unreflektiert.

Klafki spricht weiters von der Notwendigkeit der Ausweisung von Fragestellung und Vorverständnis, damit eine intersubjektive Nachprüfbarkeit möglich ist. Nicht nur der Transparenz im Blick auf andere Forscher wegen benötigt man eine Explication von Fragestellung und Vorverständnis, sondern das jeweilige Vorverständnis und die vorangegangene Fragestellung müssen nach Klafki am zu interpretierenden Text auf die Probe gestellt werden. Die kreisförmige Bewegung nennt Klafki den *hermeneutischen Zirkel* bzw. die *hermeneutische Spirale*, auf die ich schon im Punkt 2.5.3 näher eingegangen bin. Durch diesen Prozess, die Auseinandersetzung mit dem Vorverständnis und dem Text und die Überprüfung und Änderung dessen, gelangt man zum höheren Verstehen. (Vgl. Koller 2008, S. 209f)

## **Berücksichtigung der semantischen und syntaktischen Besonderheit des Textes**

„Ein notwendiges Moment der Interpretation ist die Frage nach der Bedeutung einzelner Worte oder Formen eines Textes. Mit dem Fachterminus ausgedrückt: es handelt sich um den semantischen Aspekt, d. h. also den auf die Wortbedeutungen gerichteten Aspekt der Interpretation.“ (Klafki zit. n. Koller 2008, S. 210)

Diese Grundkenntnis nach Klafki betrifft die Interpretation einzelner Elemente oder Besonderheiten und nicht mehr den Text als ein Ganzes. Die Bedeutung, welche ein Autor einem Wort gibt, kann von der Bedeutung, die der Interpret mit



seiner eigenen Sprache verbindet, abweichen, da der geschichtliche Bedeutungswandel von Worten gegeben ist (vor allem bei älteren Texten). In solchen Fällen ist die Berücksichtigung solcher semantischen Besonderheiten unentbehrlich. Es stellt sich nun die Frage, wie man solche Formulierungen deuten soll und dies lässt sich mit dem *syntaktischen* Aspekt erläutern. Der *syntaktische* Aspekt behandelt die Zuordnung der Bedeutung solcher *ungewöhnlichen* Formulierungen. Koller definiert *syntaktisch* folgendermaßen:

„Unter *syntaktisch* versteht man dabei im Gegensatz zum Begriff *semantisch* vor allem die Art und Weise, in der die einzelnen Teile eines Textes miteinander verbunden sind.“ (Koller 2008, S. 211)

Klafki fordert deshalb von Wissenschaftlern die Berücksichtigung des syntaktischen Aspekts:

„Für die Ermittlung des Argumentationszusammenhangs eines Textes haben die syntaktischen Mittel, die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden, große Bedeutung. Wissenschaftliche Interpretation muß [!] folglich diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit schenken.“ (Klafki zit. n. Koller 2008, S. 211)

Klafki zählt zu diesen *syntaktischen Mitteln* vor allem Konjunktionen (Bindewörter), da sie die einzelnen Aussagen eines Textes in einen logischen oder zeitlichen Zusammenhang bringen. Koller fügt noch andere formale Eigenschaften von Texten, wie die verschiedenen Tempusformen bzw. Modi von Verben oder rhetorische bzw. stilistische Figuren wie Metaphern oder Ironie aber auch grammatische Konstruktionen hinzu. All diese Formalitäten sind von Wichtigkeit, um den Sinn eines Textes zu erfassen, falls dieser nicht nur in der *denotativen* Bedeutung (dem manifesten Inhalt) erfasst werden kann, sondern auch Konnotationen (indirekte bzw. zwischen den Zeilen mitgeteilte und andere Nebenbedeutungen) beinhaltet sind. (Vgl. Koller 2008, S. 210f)

### **Berücksichtigung des Kontexts**

Beim Interpretieren von Texten, vor allem bei der Zuschreibung der Bedeutung von ungewöhnlichen Formulierungen, ist eine Berücksichtigung des Kontexts besonders wichtig. Dilthey spricht von der Berücksichtigung des Milieus aus dem das zu Verstehende stammt. Berücksichtigung des Kontexts kann nach Dilthey auf der einen

Seite bedeuten, dass einzelne Äußerungen nur im Zusammenhang mit darauf bezogenen weiteren Äußerungen verstanden werden können und andererseits, dass der historische bzw. gesellschaftliche Hintergrund eines Textes auch immer erfasst werden muss, damit die richtige Bedeutung interpretiert werden kann. (Vgl. Koller 2008, S. 213) Klafki spricht von der Zuhilfenahme von zusätzlichen Quellen und Dokumenten, um den Kontext im weiteren Sinn erfassen zu können (vgl. Koller 2008, S. 213). Er spricht von einem Verhältnis „wechselseitiger Erklärung textimmanenter und textübergreifender Zusammenhänge“ (Klafki zit. n. Koller 2008, S. 213).

Dieser Prozess der wechselseitigen Erhellung von Text und Kontext ist wiederum ein Grundprinzip des hermeneutischen Verstehens, wodurch man zu neuem Wissen und Verständnis gelangt.

### **Der hermeneutische Zirkel**

Diese Bewegung, die zwischen dem Text und dem Kontext bzw. zwischen dem Vorverständnis und dem Interpretationsgegenstand stattfindet, um die Bedeutung eines Textes als Ganzes erschließen zu können, bezeichnet Klafki als *hermeneutischen Zirkel* (siehe Punkt 2.5.3), den ich der Vollständigkeit halber noch mal in Kürze hier anführen werde.

Der hermeneutische Zirkel ist eine zirkuläre bzw. spiralenförmige Struktur. Nach Klafki ist das einzelne Wort erst im Zusammenhang eines Satzes und dieser erst im Kontext größerer Satzzusammenhänge verständlich. Es gilt aber auch umgekehrt, dass umfassendere Zusammenhänge nicht ohne einzelne Elemente verstanden werden können. Die in einem Text auftretenden Aussagen können ergänzend oder aber auch verändert auf das Verständnis des früheren Gesagten wirken. Im Prozess des Verstehens soll laut Klafki das Vorverständnis des Ganzen ständig an dem zu verstehenden Einzelnen geprüft und gegebenenfalls geändert werden, damit aus dem Vorverständnis allmählich ein immer adäquateres, stets vorläufiges Verständnis erwächst. (Vgl. Koller 2008, S. 213f)

## **Objektivierung von Werturteilen und das Verfahren des Vergleichens**

Bei den Geisteswissenschaften - im Unterschied zu den Naturwissenschaften - legen menschliche Handlungen und ihre Resultate stets bewertende Aussagen nahe, welche eine Handlung als ‚angemessen‘ und ‚gut‘ oder als ‚unangemessen‘ und ‚nicht gut‘ bewerten (vgl. Koller 2008, S.215). Somit gehören Werturteile zum Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaften und es stellt sich nun die Frage, wie hermeneutisch damit zu verfahren ist.

Für Dilthey sind Werturteile „mit dem hermeneutischen Prozess [...] notwendig verbunden, ihm immanent“ (Dilthey zit. n. Koller 2008, S. 215), auch Klafki hält bewertende Aussagen für unvermeidlich, aber für ihn müssen folgende zwei Kriterien, die Widerspruchsfreiheit und das Verhältnis, in dem ein Text zur gesellschaftlichen Situation steht, gelten, die er wie folgt formuliert:

„Soweit es sich bei zu interpretierenden Texten um Argumentationszusammenhänge handelt, ist der Gesichtspunkt der inneren Widerspruchsfreiheit, der logischen Stringenz ein entscheidender Auslegungsaspekt. Der Interpret muß [!] die Begründungen, Folgerungen, Herleitungen des Autors nicht nur mitvollziehen, sondern kritisch überprüfen.“ (Klafki zit. n. Koller 2008, S. 216)

Das Kriterium der Widerspruchsfreiheit ist nur bei bestimmten Aussagen von deskriptiver und präskriptiver Art anwendbar und stützt mit Hilfe von rationaler Begründung die Argumentationen. Nach Klafki soll bei einer *konsequenten Textinterpretation* der *Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewusstsein* nicht nur beschrieben, sondern auch kritisch beurteilt werden und dies formuliert er in seinem zweiten Kriterium:

„Es ist grundsätzlich immer möglich, daß die Auffassung, Zielsetzungen, Thesen, Argumentationen, die in einem Text bzw. in einigen Texten von einem Autor geäußert werden, entscheidend durch die gesellschaftliche Situation oder Position, in der sich dieser Autor befindet, bestimmt sind, m.a.W.: durch seine gesellschaftlichen Interessen, ohne daß sich der Autor dieses Zusammenhangs überhaupt oder in vollem Umfang bewußt [!] ist. Daher muß [!] eine konsequente Textinterpretation, die der heute erreichten methodologischen Erkenntnis entspricht, immer auch die ideologiekritische Frage stellen, d. h. die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewußtsein [!].“ (Klafki zit. n. Koller 2008, S. 216)

Koller leitet aus dem Zitat die Forderung ab, dass „eine ideologiekritische, orientierte Interpretation die in einem Text geäußerten Vorstellungen daraufhin zu prüfen habe, ob die gesellschaftlichen Verhältnisse darin angemessen oder [...] verzerrt dargestellt werden“ (Koller 2008, S. 217).

Dilthey verweist auf das Vergleichen von Wertgefühlen und stellt damit ein entscheidendes Instrument der Verobjektivierung von Werturteilen dar: „Es gibt kein Verstehen ohne Wertgefühl – aber nur durch Vergleichung wird der Wert objektiv und allgemeingültig festgestellt“ (Dilthey zit. n. Koller 2008, S.217).

Diese Form der Objektivierung gilt nicht nur für Werturteile, sondern auch für interpretative Aussagen, welche den Sinn einer Äußerung ohne Anspruch auf Wertung zu erfassen versuchen, indem mit anders lautenden Äußerungen verglichen und ihre Bedeutung kontrastiv, durch Abgrenzung von anderen möglichen Bedeutungen, herausgearbeitet wird. (Vgl. Koller 2008, S. 215ff)

### **2.3 Hermeneutik in der Pädagogik**

Es gibt viele Bereiche, in denen die Hermeneutik tätig wird, man muss nur ausweisen, in welchem Gebiet man arbeitet, denn jede Fach-Hermeneutik hat einen anderen Blick bzw. Hinblick, worauf sie sich versteht. Es gilt jetzt, die Bedeutung und Möglichkeit einer hermeneutischen Methode innerhalb der Pädagogik zu untersuchen.

In der Pädagogik gibt es zwei unterschiedliche hermeneutische Ansatzpunkte. Der eine geht von einer *hermeneutischen Pädagogik* aus und der andere von einer *pädagogischen Hermeneutik* (vgl. Danner 1994, S. 91).

Ersteres betrachtet die Pädagogik grundsätzlich als hermeneutisch und schreibt ihrer historischen Erscheinungsform die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu, wobei die Gefahr der Einseitigkeit auftritt, da demnach alles hermeneutisch fundiert werden soll.

Auf der anderen Seite wird die Hermeneutik als eine Methode der Pädagogik unter vielen anderen gesehen und speziell ihre Anwendungsmöglichkeiten für die Pädagogik herausgenommen. Danner spricht hier von einer *pädagogischen Hermeneutik*, welche wissenschaftlich eindeutiger wäre. Wie schon am Anfang erwähnt, versteht sich jede Fach-Hermeneutik auf etwas anderes. Die Pädagogik bzw. der Pädagoge versteht sich laut Danner auf „alles, was ihm an Schriftlichem, konkreten Situationen oder

gesellschaftlich-politischen Gegebenheiten begegnet“ und dies „legt er aus im Hinblick auf *Erziehung* und *Bildung* (Danner 1994, S. 91). Erziehung und Bildung sind nach Danner die tragenden Mauern, auf die sich Pädagogen verstehen und auf Grund deren muss festgelegt werden, was darunter verstanden wird. Aber Erziehung und Bildung können wiederum nur pädagogisch, also im Hinblick auf Erziehung und Bildung verstanden werden. Danner beschreibt hier ein *Vorverständnis im weitesten Sinn*, d. h., dass Erziehung und Bildung von jedem von uns schon *vor-verstanden* wird, da sie in dem Zusammenhang, wie wir uns selbst und unser Leben verstehen, dazu gehören. Das Vorverständnis von Erziehung und Bildung bzw. das pädagogische Verstehen richtet sich auf die *pädagogische Verantwortung* des Pädagogen. Die *pädagogische Verantwortung* zeigt sich laut Danner in „der inneren Gerichtetheit, die jeden Erzieher bestimmen“, welcher „[...] die Sorge für die ihm Anvertrauten übernimmt und ihr Wohl will“ (Danner 1994, S. 92).

Man kann auch hier wieder von einem hermeneutischen Zirkel sprechen, da dort, wo man pädagogische Hermeneutik ansetzt, schon ein hermeneutischer Vorgang stattfindet bzw. stattgefunden hat. Somit müssen zuerst Phänomene, wie Erziehung und Bildung verstanden werden, damit sie erklärt werden können. Die pädagogische Hermeneutik muss also den Bereich des Vorverständnisses erhellen, um ihn in die wissenschaftliche Überlegung miteinbeziehen zu können. Man kann somit annehmen, dass keine *reine* Wissenschaft betrieben werden kann, da ein Vorverständnis nicht ausgeklammert werden kann, sondern eher konstitutiv für alles Verstehen gesehen werden muss.

Die Hermeneutik in der Pädagogik arbeitet auch auf der Ebene der *Interpretation*, was die *Textinterpretation*, das Verstehen von *Geschichtlichem* und die *Hypothesenbildung* beinhaltet. Weiters schließt sie das Alltags-Verstehen, welches das elementare Verstehen ist, sowie auch die Praxis in ihre Bereiche mit ein, damit man zum *höheren Verstehen* gelangen kann, was wiederum bedeutet, dass man einzelne Vorgänge einer Erziehungssituation reflektiert, um größere Zusammenhänge herzustellen und zu durchschauen bzw. diese versteht und dann klärt. (Vgl. Danner 1994, S. 91ff)

### 2.3.1 Verstehen des Historischen

Bei historischen Texten oder ganz allgemein beim historischen Verstehen stellt sich die Frage, was eigentlich Geschichte ist und welche Bedeutung sie für die Pädagogik hat. Es gibt viele Auffassungen, die besagen, dass die Geschichte der Pädagogik lediglich eine Summe von Hypothesen über Erziehung ist und dass Erziehung und Bildung ohne den Geschichtlichen überhaupt nicht verstanden werden kann (vgl. Danner 1994, S. 97). Herman Nohl fasst die Bedeutung der Geschichte wie folgt zusammen:

„Sie ist nicht eine Sammlung von pädagogischen Kuriositäten oder ein interessantes Bekanntmachen mit aller hand großen Pädagogen; sondern sie stellt die *Kontinuität* der *pädagogischen Idee* dar in ihrer *Entfaltung*. Was Erziehung eigentlich ist, verstehen wir, wenn wir nicht bei dem immerhin *beschränkten persönlichen Erlebnis* stehenbleiben wollen, nur aus solcher *systematischen Analyse* ihrer Geschichte. In diesem geschichtlichen Zusammenhang arbeitet sich der *Sinn der erzieherischen Leistung* immer deutlicher voraus.“ (Nohl zit. n. Danner 1994, S. 97)

Demnach haben die Auslegung und das Verstehen der Geschichte ganz zentrale Aufgaben, nämlich die Kontinuität und die Entfaltung der pädagogischen Idee darzustellen und einen Beitrag zur Klärung der Frage, was Erziehung und Bildung überhaupt sei, zu leisten.

Laut Danner hat die Geschichte der Pädagogik hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis eine weitere zentrale Aufgabe, denn pädagogische Theorie ist auf die Praxis bezogen und diese ist kein Absolutes, sondern ein historisch Vorgefundenes. Daher beschäftigt sie sich auch mit schlichteren Sachverhalten wie zum Beispiel mit Erziehungssituationen, -lehren, -praktiken und -theorien. All diese Sachverhalte sind ein vom Menschen Geschaffenes, die etwas *bedeuten* und deshalb, schreibt Danner, *als* etwas verstanden und interpretiert werden müssen. (Vgl. Danner 1994, S. 97f)

Nach Klafki haben pädagogische Sachverhalte eine besondere Bedeutung:

„Wenn man einen Sachverhalt als einen pädagogischen Sachverhalt anspricht, so schließt das immer schon ein, daß diesem Sachverhalt von bestimmten Menschen oder Menschengruppen *Sinn, Bedeutung* zugesprochen wird, mit positiver oder negativer Wertung, von verschiedenen Menschen in übereinstimmenden oder in widersprechenden Urteilen.“ (Klafki 1971, S. 127)

Demnach liegen pädagogische Sachverhalte nicht einfach so vor, sondern ihnen werden von Menschen Sinn und Bedeutung zugesprochen.

Die zugeschriebene Bedeutung basiert nach Klafki aus „bestimmten Interessen heraus, mit bestimmten Zielsetzungen und Vorstellungen“ (Klafki 1971, S. 127). Daraus folgt laut Danner, dass das „*Verstehen von pädagogischen Sachverhalten* – seien sie schriftlich fixiert, gegenwärtig, situativ oder historisch – *verlangt vermutlich noch mehr nach Applikation als Verstehen von nicht-pädagogischen Sachverhalten*“ (Danner 1994, S. 99). Mit anderen Worten sind pädagogische Sachverhalte immer im Zusammenhang mit dem Erzieher, dem zu Erziehenden und in der jeweiligen Situation zu betrachten, damit sie als Ganzes erfasst werden können. Es gibt nicht die eine Erziehung oder die eine Bildung, sondern es gibt Erziehung und Bildung dieses *einen* bestimmten Menschen. (Vgl. Danner 1994, S. 99f)

### **2.3.2 Verstehen von Erziehungswirklichkeit**

Die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode muss sich auf feste Gegebenheiten berufen können, spricht auf dauernd fixierte Lebensräume, wie sie aber in der Wirklichkeit der Erziehung nicht häufig vorkommen. Vorab gehört der Begriff Wirklichkeit geklärt. Nach Danner spricht man von einem Wirklichkeitsverständnis, welches „alles Menschliche meint“ (Danner 1994, S. 105). Danner verweist auf zweierlei, wenn man die Erziehungswirklichkeit verstehen will:

„Erstens müßte [!] phänomenologisch aufgezeigt werden, was überhaupt dem Verstehen *gegeben* ist; es liegen ja hier keine Texte, Tonscherben oder fixierte Musik vor, die interpretiert werden sollen; ein Verstehen der Erziehungswirklichkeit setzt also eine Phänomenologie voraus. [...] Zweitens setzt der Aufweis von *Erziehungswirklichkeit* voraus, dass ein Verständnis von Erziehung (und Bildung) schon vorliegt.“ (Danner 1994, S. 105)

Der erste Punkt setzt also eine Phänomenologie dem Verstehen der Erziehungswirklichkeit voraus, wodurch ersichtlich wird, dass die Pädagogik mehrere Methoden benötigt, die eng miteinander verbunden sind. Beim zweiten Punkt kommt schon wieder der hermeneutische Zirkel ins Spiel, da das Vorverständnis von Erziehung die Erziehungswirklichkeit ausmacht und aber aus der Erziehungswirklichkeit erst

entnommen werden kann, was Erziehung eigentlich ist. Man muss demnach von einem Vorverständnis ausgehen und sollte festhalten, dass es hierbei um ein Verstehen in der, sowie der Erziehungswirklichkeit geht. In der Erziehungswirklichkeit geht es zuerst immer um ein elementares Verstehen, wie zum Beispiel das Verstehen von Gesten, Handlungen, Sprache usw., welches durch das Überführen von *Zufälligkeiten* hin zu größeren Zusammenhängen und höherem Verstehen gelangen soll. (Vgl. Danner 1994, S. 105) Diesen Vorgang bezeichnet Danner als „ein Bewußtmachen [!] der Erziehungsvorgänge und –gegebenheiten“ (Danner 1994, S. 105). Der Sinn einer Hermeneutik in der Erziehungswirklichkeit liegt nach Danner im „*Wahrnehmen von Verstehensakten* als solchen, im *Überführen von elementaren Verstehensakten in höhere* und in der Auslegung einzelner Erziehungsgegebenheiten im Hinblick auf ihren *Sinnzusammenhang*“ (Danner 1994, S. 112). Erziehungswirklichkeiten können Institutionen wie Schulen, Kindergärten, Universitäten, Erziehungsheime, sowie aber auch institutionalisierte Gegebenheiten wie Schul- und Jugendrecht, vorwissenschaftliche Erziehungslehren, praktische Anleitungen zur Erziehung sein, da ihnen Objektivationen des Erziehungs- und Bildungsbereiches vorliegen, auf die man immer wieder zurückgreifen kann (vgl. Danner 1994, S. 108).

## **2.4 Kritische Erziehungswissenschaft**

Die *Kritische Erziehungswissenschaft* ist in den 1960er Jahren entstanden und als kritische Abgrenzung von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu sehen. Ihre Vertreter sind u. a. Wolfgang Klafki (geb. 1927-), Herwig Blankertz (1927-1983) und Klaus Mollenhauer (1928-1998), die mit dieser Strömung eine Auffassung von Erziehungswissenschaft zu etablieren versuchten, die es erlauben soll, pädagogisch relevantes Wissen aus einer kritischen Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung zu entwickeln. Die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung der *Kritischen Erziehungswissenschaft* geht auf Konzeptionen der *Kritischen Theorie* zurück, welche um 1930 entstanden war und zu einer der wichtigsten sozialwissenschaftlichen bzw. sozialphilosophischen Denk- und Forschungseinrichtungen gehörte. Theodor W. Adorno und Max Horkheimer gelten als die Begründer der *Kritischen Theorie*, diese wurde u. a. von Jürgen Habermas



unter der Bezeichnung *Frankfurter Schule* weiterentwickelt. Die *Kritische Erziehungswissenschaft* greift die Frage der Ideologie kritisch auf. (Vgl. Koller 2008, S. 227ff)

#### **2.4.1 Ideologiekritik und ihre Bedeutung in der Erziehungswissenschaft**

Die Erziehungswissenschaft lässt sich durch zwei miteinander verschränkte Charakteristika kennzeichnen. Auf der einen Seite durch die ideologiekritische Fragestellung und Methode und auf der anderen Seite durch das emanzipatorische Erkenntnisinteresse dieser Position.

„Die ideologiekritische Fragestellung und Methode geht von der Generalhypothese aus, dass menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch mitbestimmt sind.“ (Klafki 1976, S. 40f)

Menschliches Denken und Handeln, sowie gesellschaftlich-politische Beziehungen werden im Wesentlichen auch von wirtschaftlichen Zusammenhängen, von Produktions- und Konsumationsverhältnissen beeinflusst. Der ideologiekritische Ansatz hat sich hier als überaus aufschlussreich erwiesen und dies versucht Klafki an drei Beispielen näher zu erläutern. Die ideologiekritische Fragestellung hat uns erstens verständlich gemacht, „welche gesellschaftlichen Bedingungen einerseits das Entstehen der sogenannten klassischen deutschen Bildungstheorie von HERDER bis HUMBOLDT ermöglichte(n)“ und wie diese „im Prinzip freiheitliche, gesellschaftliche Schranken kritisierende, emanzipatorisch gemeinte Bildungstheorie zum Mittel und zur Selbstrechtfertigung“ des Besitzbürgertums wurde (Klafki 1976, S. 41). Zweitens hat sie uns die „Fragwürdigkeit herkömmlicher Leistungskriterien in ihrer unkritischen Anwendung auf Erziehung und Unterricht“ zu sehen gezeigt und, dass das „Leistungsprinzip [...] oft als bloßes Mittel der Anpassung an unkritisch akzeptierte wirtschaftliche und soziale Hierarchien, als der Motor des Strebens nach Berechtigung“ und als „Ursache psychischer Störungen und Verkrampfungen“ ist (Klafki 1976, S.

41f). Drittens zeigt uns die ideologiekritische Forschung, dass die „Organisation und die Formen der Berufsausbildung“ nicht pädagogische Überlegungen waren, sondern diese „sehr handfeste unternehmerische Interessen verbergen“ (Klafki 1976, S. 42).

Nach Klafki hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik das Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung unzulänglich erforscht und ihre Wirkung auf die Erziehung ignoriert. Dies ist keine Konsequenz der hermeneutischen Methode, sondern ein „Ausdruck einer gewissen Enge der traditionellen *Fragestellung* dieser Richtung der Pädagogik“ (Klafki 1976, S. 42). Klafki betont, dass die Hermeneutik die ideologiekritische Perspektive durchaus in sich aufnehmen kann und muss, wenn sie nicht zurückfallen will. Demzufolge muss sich die Ideologiekritik gegen die „Bewusstseinsperren [!] der älteren geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinsichtlich der ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen und Folgen der Erziehung in Theorie und Praxis“ (Klafki 1976, S. 42), aber auch gegen eine positivistisch verstandene empirische Forschung wenden. Versäumt man die ideologiekritische Frage, so erscheinen Ergebnisse leicht wie unabänderliche Gesetzmäßigkeiten und man „bleibt auf halbem Wege der rationalen Aufklärung der Wirklichkeit und des Bewußtseins [!] der Menschen über die Wirklichkeit stehen“ (Klafki 1976, S. 43).

Der Ideologiebegriff wird nicht einheitlich verwendet, sondern ihm werden vier Bedeutungen zugesprochen, die Klafki zusammengefasst hat. Erstens kann man der Ideologie ein „ökonomisch-gesellschaftlich bedingtes, „notwendig“ falsches Bewußtsein [!]“ (Klafki 1976, S. 50) zuschreiben. Nach Klafki sind Ideologien in diesem Sinne durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. „Die „Falschheit“ ideologischen Bewußtseins [!] [...] wird durch bestimmte gesellschaftliche Bedingungen hervorgerufen.“ (Klafki 1976, S. 50)
2. Sie „sichern und legitimieren bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse“ und „entsprechen bestimmten Interessen gesellschaftlich mächtiger Gruppen.“ (Klafki 1976, S. 50)
3. Sie sind „entfremdetes Bewußtsein [!]“, da sie von denen als vermeintlich wahr angenommen werden, die von den „betreffenden gesellschaftlichen Verhältnissen benachteiligt oder unterdrückt werden.“ (Klafki 1976, S. 50)

Nach Klafki heißt Ideologiekritik:

„Wissenschaftliche Aufdeckung der gesellschaftlichen Entstehungsbedingung, Enthüllung der angeführten Begründungen bzw. der falschen Rationalisierung und der Wirkungen jener Deutung, Normen, „Theorien“, die eine aufweisbare, von Interessen bestimmte Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Situation und der in ihr gegebenen Handlungsmöglichkeiten zur Folge haben.“ (Klafki 1976, S. 51)

Hier konfrontiert die Ideologiekritik die Ideologie mit den jeweiligen realen gesellschaftlichen Verhältnissen und wird in diesem Sinne als *Kritische Erziehungswissenschaft* verstanden.

Zweitens wird laut Klafki die Ideologie als „System der Anschauungen, Ideen und Theorien über die soziale Wirklichkeit als Ganzes“ (Klafki 1976, S. 51), sowie als System der Stellungnahmen, Entscheidungen, Bewertungen, Regeln und Normen für soziale Verhaltensweisen verstanden. Demnach ist der gesamte „Überbau“ (Klafki 1976, S. 51) einer Gesellschaft ideologisch und klassenbedingt. Mannheim erweitert die erste Bedeutung von Ideologie zum „totalen Ideologiebegriff“ aus, wonach alles Denken der gesellschaftlichen „Seinsverbundenheit“ (Klafki 1976, S. 52) unterliege und demnach ideologisch sei. Die vierte Variante des Ideologiebegriffs ist jene, wonach alle Aussagenszusammenhänge, „in denen Tatsachenfeststellungen und interessenbedingte Wertungen und Handlungsanweisungen vermischt auftreten“ (Klafki 1976, S. 52), genannt und damit Aussagen über Wirklichkeit gemacht werden. In diesem Sinne sind religiöse Lehren, Gesellschaftstheorien des Marxismus, die Kritische Theorie der Frankfurter Schule usw. Ideologien und gehören ideologiekritisch erforscht.

Nach Klafki sind Erziehung und Erziehungstheorien stets in „ökonomisch-gesellschaftlich-politische Prozesse verflochten“ und dienen als Vermittler von „herrschaftsstabilisierenden Wirklichkeits- und Wertvorstellungen an Kindern, Jugendlichen oder lernenden Erwachsenen“ (Klafki 1976, S. 53).

Die Ideologiekritik muss hier zwei Frageaspekten nachgehen:

„Pädagogische Zielsetzungen, Theorien, Einrichtungen, Lehrpläne, Methoden, Medien sind erstens daraufhin zu untersuchen, ob sich in ihnen unreflektierte gesellschaftliche Interessen ausdrücken, zweitens darauf hin, ob bestimmte gesellschaftliche Gruppen ihre Interessen bewußt [!] hinter bestimmten Zielsetzungen, Theorien usw. verbergen, um bei anderen Menschen bzw. Kindern und Jugendlichen Ideologien, falsches Bewusstsein [!] zu erzeugen.“ (Klafki 1976, S. 53)

Das zweite Charakteristikum der *Kritischen Erziehungswissenschaft*, wie schon am Anfang erwähnt, ist das emanzipatorische Erkenntnisinteresse dieser Position. Forschung basiert immer auf der Frage selbst, der Methode und dem Interesse der Forschenden. Die Forschung und die Kritik der gesellschaftskritischen Theorie der Frankfurter Schule erfolgt in der Erziehungswissenschaft unter folgendem Gesichtspunkt:

„Dem Erkenntnisinteresse an der Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft zu realisieren - jeweils verstanden als dialektischer Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit, individueller Vernunft und vernunftgemäßen gesellschaftlichen Verhältnissen. In den Umkreis der zentralen Prinzipien, in denen sich dieses praktisch-theoretische Interesse ausdrückt, gehören Begriffe wie Emanzipation, Mündigkeit, Selbstbestimmung, Demokratisierung u.a.“ (Klafki 1976, S. 44)

Diese Leitbegriffe werden nicht als zeitlose Normen, sondern vielmehr als Entdeckungen unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen verstanden und dementsprechend immer wieder neu ausgelegt, interpretiert und konkretisiert. Hierbei handelt es sich nicht nur um Neuformulierungen einiger Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern um neue Zielsetzungen, die die Autonomie und Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis relativ betrachten und Begriffe wie Emanzipation, Selbstbestimmung, Freiheit und Recht auf individuelles Glück beinhalten. (Vgl. Klafki 1976, S. 41ff)

Laut Klafki ist die Erziehung des Kindes zur Autonomie nur dann durchführbar, wenn man die Gesellschaft und letztlich auch die Menschheit mit einbezieht.

„Die Förderung des einzelnen Kindes zur Entscheidungsfähigkeit oder Mündigkeit hin wird erst möglich, wenn die Beschränkung der pädagogischen Sorge auf das Individuum aufgehoben und die Dialektik individueller und gesellschaftlicher Emanzipation *dadurch* in den Blick gerät, dass die jeweiligen sozialen Bedingungen sowie die gesellschaftlich-politischen Funktionen der Erziehung untersucht werden.“ (Klafki 1976, S. 46)

Diese Betrachtungsweise der Förderung des einzelnen Kindes führt zu der Einsicht, dass dies *nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft* möglich ist. Daher muss die kritische Theorie zur permanenten Gesellschaftskritik werden und alle Gesellschaften befragen, ob eine Erziehung zur Selbstbestimmungs- und Kritikfähigkeit möglich ist. Sie setzt aber keine Idealgesellschaft voraus, sondern sie versteht jene Begriffe als Prinzipien, die immer wieder neu interpretiert und „entsprechend dem jeweils erreichten Stand der technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Möglichkeiten“ (Klafki 1976, S. 46) verwirklicht werden müssen.

Das Wissen um die wechselseitige Bedingtheit der Selbstbestimmungsmöglichkeit des einzelnen und der Verwirklichung einer Gesellschaftsstruktur, die Selbstbestimmung für alle zulässt, ist die grundlegende Erkenntnis der kritischen Erziehungstheorie und wird deshalb auch als dialektische Erziehungstheorie bezeichnet. (Vgl. Klafki 1976, S. 46)

Die Trennung zwischen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Fragestellungen ist nicht haltbar, wenn die Rede von freiheitlicher Erziehung aller jungen Menschen nicht zur Ideologie werden soll, denn nach Klafki ist „Freiheit des einzelnen als Recht jedes Menschen und als Prinzip der Erziehung“ nur in einer sich „in Richtung auf mehr Freiheit entwickelnden Gesellschaft möglich“ (Klafki 1976, S. 47).

## 2.5 Erkenntnisinteresse

„Nur *die* Erkenntnis vermag wahrhaft im Handeln zu orientieren, die sich von bloßen Interesse gelöst und auf Ideen eingestellt, eben: eine theoretische Einstellung gefunden hat.“ (Habermas 1968, S. 146)

Jürgen Habermas spricht von einer unbedingten Verpflichtung zur Theorie und von der Abtrennung der Erkenntnis von Interesse oder zumindest dem Bewusstmachen von der Verflechtung der Erkenntnis mit dem Interesse (vgl. Habermas 1968, S. 149). Karl-Otto Apel spricht von einem „Leibapriori der Erkenntnis“ und von einem „Bewusstseinsapriori der Erkenntnis“ (Apel 1973, S. 99), wobei sich beide Möglichkeiten der Erkenntnis ergänzen. Laut Apel treten die „Erkenntnis durch Reflexion“ (alle Theoriebildung) oder die „Erkenntnis durch Engagement“ (alle Erfahrungen) (Apel 1973, S. 99) polar auseinander, da man nicht gleichzeitig der Welt einen bedeutsamen Aspekt abgewinnen und auf dem selben Standpunkt reflektieren kann. Apel hebt noch eine weitere Bedingung der Erkenntnis in den Rang des Aprioris: „Der Art des leibhaften Engagements unserer Erkenntnis entspricht einem bestimmten *Erkenntnisinteresse*“ (Apel 1973, S. 100). Ein Beispiel dafür wäre, dass dem experimentellen Engagement der Physik ein technisches Erkenntnisinteresse vorausgesetzt wird (vgl. Apel 1973, S. 100). Demnach lassen sich die verschiedenen Wissenschaften nicht nur nach ihren Gegenstandsbereichen und Methoden unterscheiden, sondern auch vor allem nach den ihnen zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen.

### 2.5.1 Erkenntnisinteresse nach Habermas

Habermas versteht unter dem Begriff Erkenntnisinteresse diejenigen Ziele, „die wissenschaftliche Forschung über die bloße Gewinnung von Erkenntnissen hinaus verfolgt, also Ziele, denen die Erkenntnisgewinnung dienen soll“ (Habermas zit. n. Koller 2008, S. 229). Er geht dabei von drei verschiedenen Erkenntnisinteressen aus, dem technischen, welches charakteristisch für die *empirisch-analytischen Wissenschaften*, dem praktischen, welches charakteristisch für die *historisch-hermeneutischen Wissenschaften* und dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse,

welches charakteristisch für die *kritisch-orientierten* Wissenschaften ist (vgl. Habermas 1968, S. 155).

### **technisches Erkenntnisinteresse**

Das technische Erkenntnisinteresse wird nach Habermas den *empirisch-analytischen Wissenschaften* zugesprochen, die das „Interesse an der möglichen informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns“ oder mit anderen Worten, das „Erkenntnisinteresse an der technischen Verfügung über vergegenständliche Prozesse“ (Habermas 1968, S. 157) haben. Demnach dienen naturwissenschaftliche Erkenntnisse „dem Ziel, Wissen bereit zu stellen, das es ermöglicht, Prozesse der Naturbearbeitung möglichst effektiv [...] zu steuern“ (Koller 2008, S. 229f).

### **praktisches Erkenntnisinteresse**

Nach Habermas gewinnen die *historisch-hermeneutischen Wissenschaften* ihre Erkenntnisse auf der Ebene von formalisierter Sprache und objektiver Erfahrungen und er bezeichnet sie daher als praktisches Erkenntnisinteresse. Hier gilt, dass das Sinnverstehen anstelle der Beobachtung den Zugang zu den Tatsachen legt, sowie die systematische Überprüfung von Gesetzesannahmen der Auslegung von Texten entspricht. Daher bestimmen die Regeln der Hermeneutik den möglichen Sinn geisteswissenschaftlicher Aussagen. (Vgl. Habermas 1968, S. 157)

Demnach sieht es so aus, „als ob sich der Interpret in den Horizont der Welt oder der Sprache hineinversetzte, aus der ein überlieferter Text jeweils seinen Sinn bezieht“ (Habermas 1968, S. 157). Aber der Sinn des Textes erschließt sich dem Interpreten nur so weit, „als sich dabei zugleich dessen eigene Welt aufklärt“, er „eine Kommunikation zwischen beiden Welten“ herstellt und „den sachlichen Gehalt des Tradierten, indem er die Tradition auf sich und seine Situation *anwendet*“ (Habermas 1968, S. 158) erfasst.

Habermas versteht laut Apel unter dem Begriff praktisch bzw. Praxis:

„die politisch-moralisch relevante Kommunikation und Interaktion der Menschen im Gegensatz zu den wertneutralen, von austauschbaren Subjekten beliebig wiederholbaren Operationen der Technik, welche ebenso wie die logischen Operationen der experimentellen Wissenschaft eine Praxis der Kommunikation und Interaktion immer schon voraussetzen.“ (Apel 1973, S. 137)

Hier ist demnach die moralische und politisch relevante Verständigung über die Zwecke und Ziele des Handelns gemeint und nicht das Feld des Handelns selbst (vgl. Koller 2008, S. 230).

Das Interesse der *historisch-hermeneutischen Wissenschaften*, das praktische Erkenntnisinteresse, gilt nach Habermas „der Erhaltung und Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“ und somit richtet sich das Sinnverstehen „auf möglichen Konsensus von Handeln im Rahmen eines tradierten Selbstverständnis“ (Habermas 1968, S. 158). Es geht ihnen also darum, „die intersubjektive Verständigung der Menschen über die Ziele und Normen, an denen sie ihr Handeln orientieren, zu erhalten und zu erweitern“ (Koller 2008, S. 230). Die Interpretation eines Kunstwerkes dient demnach nicht nur der Erkenntnis über das Innere des Künstlers, sondern sie soll zur aktuellen Verständigung über die Frage, wie das menschliche Zusammenleben gestaltet werden soll, beitragen. (Vgl. Koller 2008, S. 230)

### **emanzipatorisches Erkenntnisinteresse**

Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse soll die Befreiung der Subjekte aus vermeintlich unabänderlichen Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen zum Ziel haben (Koller 2008, S. 231). Bei Habermas verfolgen die Sozialwissenschaften das Ziel, „nomologisches Wissen, also Wissen über gesetzmäßige Zusammenhänge, in ihrem Gegenstandsbereich hervorzubringen“ und darüber hinaus „zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen“ (Koller 2008, S. 231f). Demnach ist das Ziel der Sozialwissenschaften die Unterscheidung von unveränderlichen Bedingungen von nur scheinbar aus ideologischer Sicht aus unveränderlichen Bedingungen vom menschlichen Handeln, die aber in Wirklichkeit veränderbar sind.



Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse der Erziehungswissenschaften hat das Ziel wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, d. h., dass sie zu dem Prozess der Emanzipation auf ihre Weise beiträgt. Laut Koller ist ihr Ziel,

„zu erforschen, wie solche Reflexionsprozesse verlaufen bzw. angestoßen werden können, in denen Heranwachsende die Fähigkeit zur intersubjektiven Verständigung über Motive, Ziele und Normen zwischenmenschlichen Handelns erlangen.“ (Koller 2008, S. 236)

Dies ist besonders wichtig, da die Hindernisse intersubjektiver Verständigung nicht nur „in den Subjekten selber liegen [...], sondern vielmehr auch und gerade durch gesellschaftliche Verhältnisse verursacht sind, in denen Menschen als Objekte behandelt und manipuliert werden“ (Koller 2008, S. 236). Deshalb ist das Erkenntnisinteresse nach Koller darauf gerichtet,

„Hindernisse intersubjektiver Verständigung, die in der Herrschaft von Menschen über Menschen begründet sind, zu untersuchen und herauszufinden, wie solche Hindernisse überwunden oder aus dem Weg geräumt werden können.“ (Koller 2008, S. 236)

Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse hat den Charakter einer Korrekturbewegung, welche über die Potenzierung der Herrschaft des Menschen über den Menschen hinausläuft und nach Möglichkeiten einer Verhinderung dessen sucht (vgl. Koller 2008, S. 231).

## **2.5.2 Erkenntnisinteresse nach Klafki**

Bevor man sich einzelnen hermeneutischen Verfahren zuwendet, verweist Klafki auf die Auseinandersetzung mit den Erkenntnisinteressen der Erziehungswissenschaft, d. h., in welchem Zusammenhang sie sich mit Texten auseinandersetzt (vgl. Klafki 1971, S. 129). Klafki unterscheidet zwei große Fragegruppen oder Grundrichtungen des Erkenntnisinteresses. Er unterscheidet in das „primär systematische Interesse“ und in das „primär historische Interesse“ (Klafki 1971, S. 129).

Laut Klafki untersucht das systematische Erkenntnisinteresse Normen und Ziele in der Erziehung,

„sofern es dabei nicht nur um Beschreibung und Analyse [...] geht, sondern entweder um eine Kritik solcher Normen und Ziele oder um den Versuch, mit wissenschaftlichen Argumenten erstens dazu beizutragen, Normen oder Ziele der Erziehung in der jeweiligen Gegenwart und für die voraussehbare Zukunft zu begründen und zweitens hinsichtlich solcher erstrebenswerter Normen oder Ziele unter den Erziehungspraktikern und -theoretikern Übereinstimmung herbeizuführen.“ (Klafki 1971, S. 130)

Nach Klafki erforscht die zweite Grundrichtung aus primär historischem Erkenntnisinteresse und beschäftigt sich zum Beispiel mit der Geschichte des höheren Schulwesens. Beide Erkenntnisinteressen können sich in bestimmten Untersuchungen miteinander verbinden, vor allem wenn es sich um eine aktuelle systematische Frage handelt, die in der jeweiligen Gegenwart nachwirkende historische Ursprünge und Traditionen aufweist. (Vgl. Klafki 1971, S. 130)

## 3 Zeitgeschichtlicher Kontext

### 3.1 Allgemeine Charakteristik der Aufklärung

Die Aufklärung ist die Gegenbewegung zum 17. Jahrhundert und bestimmt den größten Teil des 18. Jahrhunderts (vgl. Blankertz 1969, S. 15). Schon im 17. Jahrhundert tauchte bei Comenius der Begriff der *Nützlichkeit* auf, welcher nicht wirtschaftlich, sondern „vielmehr als Maßstab für die Erziehung des Menschen zum Menschen und damit als Begründung für die Forderung einer allgemeinen Schulpflicht“ (Blankertz 1969, S. 15) verstanden wurde. Die Aufklärung war eine europäische Bewegung, welche ihren Ursprung in England und in den Niederlanden hatte, sich danach in Frankreich etablierte und erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch den deutschen Sprachraum erfasste (vgl. Baumgart 2007, S. 27). Die Aufklärung stand vorwiegend „im Dienste der Lösung (=Joël) und Befreiung des Einzelmenschen von allzu straffer Lenkung auf allen Gebieten“ (Reble 1995, S. 135). Die Aufklärung ist nicht als individualistisch einzustufen. Sie betrachtet den Menschen zwar als Einzelmenschen (Individuum), aber nicht als das Einmalige und Unableitbare (Individualität), sondern als das Regelmäßige und Ableitbare. Ihr Interesse liegt ganz beim Menschen, bei der Gattung Mensch, und sie versucht auf rationale Weise seine Autonomie zu begründen und spricht ihm Vernunft, Freiheit und Würde zu. (Vgl. Reble 1995, S. 135f) Auf Grund dessen eröffnete sich eine neue historische Perspektive, die die Vernunft zum neuen Motor menschlichen und historischen Fortschritts werden ließ (vgl. Baumgart 2007, S. 27).

Die Aufklärung kritisierte die Bindungen des Absolutismus, drängte auf die Säkularisierung, die Abgrenzung von Staat und Kirche, und tendierte allmählich zu einem Wohlfahrts- und Rechtsstaat (vgl. Reble 1995, S. 135f). Was aber nicht gelang, war die völlige Ausschaltung des Einflusses der katholischen Amtskirche auf das Bildungswesen schreibt Engelbrecht, da es dem Staat an finanziellen Mitteln fehlte. Trotzdem sorgte der Staat laut Engelbrecht dafür, dass „das Studiensystem und das Lehrangebot ständig an die Erfordernisse der unterschiedlichen bürokratischen Laufbahnen angepaßt [!] wurden“, da hier vor allem die zukünftigen „Diener des Staates“ (Engelbrecht 1995, S. 167) herangezogen wurden. Außerdem durfte die

Amtskirche nur im Rahmen der staatlichen Verordnung tätig sein und die Aufsichts- und Kontrollaufgaben blieben in den Händen der Landesregierung. (Vgl. Engelbrecht 1995, S. 167)

Die Rolle des Fürsten kehrte als Landesvater, welcher die Sorge und das Wohl der Untertanen trug, zurück. Er sieht sich jetzt als Erzieher, welcher seine Untertanen aufklären und zu mündigen und glücklichen Menschen machen will. Menschenwürde und Menschenrechte treten in den Vordergrund, wodurch die Untertanen nach und nach zu Staatsbürgern und das Bürgertum die neue Macht wurde. Die Toleranz hinsichtlich der Religion und der Politik erhöht sich, der Merkantilismus<sup>2</sup> des 17. Jahrhunderts wird vom Physiokratismus<sup>3</sup> des 18. Jahrhunderts abgelöst, welcher die Staatswirtschaft durch die private Wirtschaft ersetzt, wodurch ein freier Wettbewerb entstand. Durch die höhere Erwerbstüchtigkeit und das größere Wirtschaftsinteresse des Einzelnen, nimmt der Bildungsdrang zu und die Idee der allgemeinen Volksbildung entpuppte sich. (Vgl. Reble 1995, S. 137f)

Nach Blankertz beschäftigte sich die Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung mit Schule und Unterricht primär unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Arbeit. Die Pädagogik richtete laut Blankertz ihren Blick auf „Maßnahmen, die die optimale Leistungsfähigkeit aller arbeitenden Menschen in dem ihnen jeweils zugewiesenen Berufsfeld garantieren konnten“ (Blankertz 1969, S. 13). Das gesamte Unterrichtswesen stand im Dienst der gesellschaftlichen Zwecke und sorgte für eine beruflich-realistische Bildung für die mittlere bürgerliche Schicht. Auf Grund dessen entstanden die ersten Realschulen, Handelsschulen, Lehranstalten für Land- und Forstwirtschaft, Handwerksschulen, Fachschulen für Bauwesen und Bergbau und die Zeichenschule. (Vgl. Blankertz 1969, S. 23)

Dies brachte nach Blankertz „die theoretisch geforderte *industriöse* Gesinnung des Bürgertums als wirkliche Lebensmacht hervor“ (Blankertz 1969, S. 23), sowie eine unermüdliche Betriebsamkeit, welche den Kindern von Klein anerzogen wurde und neue Arbeits- und Produktionsmethoden (vgl. Blankertz 1969, S. 23).

Weiters wurde der Kampf gegen Verwahrlosung, Armut, Faulheit und Bettelei aufgenommen, sowie die Errichtung von Waisen- und Arbeitshäusern und Bauern- und

---

<sup>2</sup> Der Merkantilismus, sowie der <sup>3</sup>Physiokratismus werden im Punkt 3.4.1 bzw. 3.4.2 näher erläutert.

Industrieschulen (vgl. Blankertz 1969, S. 23). Dies verwirklichte laut Blankertz die allgemeine, vom Staat erzwungene Unterrichtspflicht (vgl. Blankertz 1969, S. 24). Die Bauern- und Industrieschulen dienten einerseits zur Hebung der landwirtschaftlichen Produktivität, zur Beseitigung des Bettelwesens, zur Disziplinierung der unterständischen Bevölkerung und zur Erziehung der Kinder zur beruflichen Brauchbarkeit und andererseits waren sie eine nützliche Einnahmequelle für den Staat, da die Kinder arbeiten mussten (vgl. Blankertz 1969, S. 27). Ein weiteres entscheidendes Merkmal der Aufklärung ist die „Abkehr von der Überlieferung und zwar unter Berufung auf die Macht der Vernunft“, was mit dem Aufklärungsverständnis nach Kant - „den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Blankertz 1969, S. 14) - zu vergleichen ist (vgl. Blankertz 1969, S. 14). Im Punkt 3.1.1 werde ich näher auf die Frage „Was ist Aufklärung?“ nach Kant eingehen.

Die Aufklärung nach Reble glaubt, dass der Mensch alles zum Guten führen kann, wenn er aus Vernunft handelt, außerdem möchte sie den Menschen zu einer irdischen Glückseligkeit bringen und dies hat Auswirkungen auf die Religion, Wissenschaft und Erziehung. Die Wissenschaft löst sich von der Religion, die Geschichte wird rein natürlich erklärt. Die Universität in Halle war die erste, die versucht hat, den Gedanken freier Forschung und Lehre zu verwirklichen und alle Menschen aufzuklären. Die Hinwendung zum Menschen, das Interesse an der Glückseligkeit des Menschen und die Entdeckung der Kindheit machen das 18. Jahrhundert zum pädagogischen Jahrhundert. (Vgl. Reble 1951, 135-142)

Der Historiker Philippe Ariès zeigt in seinem Werk „Geschichte der Kindheit“ auf, dass Kindheit als eine besondere, vom Erwachsenenalter abgegrenzte Lebensphase, keineswegs schon immer vorhanden war. Demzufolge setzten sich laut Ariès besondere Formen des Umgangs mit den Kindern durch, wonach sie aus der Erwachsenenwelt ausgegrenzt und in eine Art Schonraum versetzt werden. Dies kann man als Erziehung im modernen Sinn ansehen. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts etabliert sich ein pädagogischer Diskurs über Erziehungsfragen. (Vgl. Koller 2008, S. 28)

### 3.1.1 Aufklärung nach Kant

Immanuel Kant beschreibt in seiner Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ den Grundgedanken dieser Bewegung. Dort heißt es:

„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 Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (Kant zit. n. Koller 2008, S. 26)

Kant geht es bei der Aufklärung nicht um Traditionen, Sitten oder um Autoritäten politischer oder religiöser Obrigkeiten. Für ihn steht an vorderster Stelle der *menschliche* Verstand. Es reicht nicht den *menschlichen* Verstand nur zu besitzen, sondern man muss auch *selbstständig* davon Gebrauch machen. Unter *selbstständig* versteht Kant das Einsetzen und Benützen dessen ohne Hilfe bzw. Leitung anderer. (Vgl. Koller 2008, S. 26)

Für das nicht selbstständige Einsetzen und Gebrauchen des eigenen Verstandes führt Kant zwei Gründe an: Erstens die Faulheit und Feigheit derer, die sich von anderen leiten lassen, und zweitens die Drohungen und Bevormundungen von Seiten der Obrigkeiten (vgl. Koller 2008, S. 27). Deshalb besteht für Kant die entscheidende Bedingung von Aufklärung in der Freiheit<sup>4</sup>, „von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen“ (Kant zit. n. Koller 2008, S. 27). Dieser Gedanke von Freiheit fordert nach Freiheitsrechten für alle Bürger, wonach jeder Mensch das Recht hat, seine eigene Meinung in Worten oder Schriften öffentlich kundzutun (vgl. Koller 2008, S. 27). Kant spricht nicht von einem *aufgeklärten* Zeitalter, sondern von einem Zeitalter der *Aufklärung* oder vom Jahrhundert *Friedrichs* (vgl. Kant 1784/ 2007, S. 40).

---

<sup>4</sup> „Kants Forderung nach uneingeschränkter Freiheit bezieht sich dabei allerdings nur auf den *öffentlichen* Gebrauch der Vernunft, „den jemand *als* Gelehrter [...] vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht“, während der *private* Gebrauch [...] der Vernunft von der Obrigkeit eingeschränkt werden dürfte.“ (Koller 2008, S. 27)

### 3.1.2 Wandlung des bürgerlichen Bewusstseins

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts tritt ein Wandel bürgerlichen Selbstverständnisses ein. Dieser Wandel vollzieht sich vom ständisch verhafteten, außerhalb des Lehensystems stehenden Bürgertum, zu einem allgemeinen Begriff vom Bürger, verstanden als Einwohner eines Staates. Trotzdem sind nicht alle Standesschranken gefallen. Basedow, ein Vertreter der bürgerlich-philanthropistischen Pädagogik, unterscheidet immer noch den Adel vom Gelehrtenstand und diesen wiederum vom Stand der gesitteten Bürger, sowie dem gemeinen Haufen. Diese Standesunterschiede werden nicht mehr a priori verstanden, sondern anhand der unterschiedlichen Bildung. Somit ist laut Villaume eine Einmischung des Staates in die Erziehung weder gut noch notwendig, da die Unterdrückung jedes Einzelnen nunmehr ganz an ihm selbst liegt und er nicht mehr einer a priori vorhandenen ständischen Ordnung unterliegt. Jeder Bürger kann durch Bildung seinen Stand wechseln. Pölitz versteht unter Bürgern „ganz allgemein die Individuen des Staates“ (König 1984, S. 106). Bürgerliche Erziehung ist gleichzusetzen mit der menschlichen Erziehung überhaupt, bis auf jenen Punkt, dass die bürgerliche Erziehung in spezieller Form auf das Leben im Staat vorbereitet. Dabei werden die Industrieschulen als unentbehrlich angesehen, da sie die Kinder für einen reibungslosen Eintritt in die „unmittelbaren bürgerlichen Verhältnisse“ (König 1984, S. 106) erzieht.

Bei Voss wird die Emanzipation bürgerlichen Selbstbewusstseins noch deutlicher. Voss schreibt:

„Man sollte den Sohn eines Fürsten nicht als Prinzen, sondern als Bürger, unter dem gebildeten Theile [!] der menschlichen Gesellschaft, [...] ohne fürstliche Prärogative und Distinkzion erziehen“. Sie müssen „ädle gebildete Bürger des Staates (zu) werden, um als würdige Prinzen in der Welt zu erscheinen.“ (Voss zit. n. König 1984, S. 106)

Resewitz schreibt in seinem Werk „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“ über das Ziel, alle Bürger zu einem möglichst hohen Maß der Geschäftigkeit zu bewegen, denn:

„Soll die bürgerliche Gesellschaft bestehen, so sind geschäftige [!] und thätige [!] Bürger unumgänglich dazu erforderlich: und je wirksamer und aufgeschlossener sie in allen Theilen [!] ihrer Geschäftigkeit [!] sind, desto

besser ist es für die ganze Gesellschaft.“ (Resewitz zit. n. König 1984, S. 106f)

Diese Ausführungen allein zeigen schon, dass der Bürger sich in allen Ständen und Schichten etabliert, was noch wenige Jahre vorher nicht denkbar gewesen wäre. Genauso bezeichnend dafür ist die Wandlung vom reinen Absolutismus zum „aufgeklärten Absolutismus“, wo der König als erster Diener des Staates und jeder Bürger als Diener des Staates gesehen wurde. In der damaligen Zeit galt die Auffassung, den Menschen zu einem brauchbaren Bürger zu erziehen, der sich seines staatsbürgerlichen Verhältnisses wohl bewusst ist. Somit galt auch der Regent als der erste Bürger, der die Aufgabe hatte, als allgemeines Beispiel und Vorbild zu wirken.

Im 18. Jahrhundert entwickelten sich die utilitaristischen Gedanken sogar soweit, dass nach Villaume die Aufopferung individueller Vollkommenheit zugunsten einer allgemeinen gesellschaftlichen Brauchbarkeit legitim war. Deshalb muss man nach Villaume „auf die Bildung aller Fertigkeiten“ hinarbeiten und „immer nach der mittelmäßigen Brauchbarkeit“ trachten. „Ohnehin ist dies das Los des größten Haufens“ (Villaume zit. n. König 1984, S. 107). Außerdem, da wo lange Zeit Unterdrückung und Unwahrheit geherrscht haben, „würde man mit der Wahrheit nur Unheil stiften“ (Villaume zit. n. König 1984, S. 107), daher muss der Unterdrückte getäuscht und Wahrheit nur dosiert verbreitet werden, aber auch nur jene, die gesellschaftlich nützlich ist. Eine ähnliche Auffassung hat auch Campe, der in seiner Schrift „Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften“ von der Wahrheitsverteilung schreibt. (Vgl. König 1984, S. 105ff)

### **3.1.3 Bürgerliche Aufklärung**

Bei der bürgerlichen Aufklärung, so wie sie sich in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts entwickelte, handelt es sich lediglich um eine *relative* Aufklärung, „die letzthin zur Stabilisierung der eigenen, eng umgrenzten bürgerlichen Ansprüche diente“ (König 1984, S. 108). KONEFFKE fasst dies wie folgt zusammen:

„Die Selbsttätigkeit, in der sich die Freiheit heranwachsender Menschen so artikulieren wie bewähren soll, wird in ein gesellschaftlich konzessioniertes und wohlgeplantes Erfahrungsfeld gebannt, in dem die originäre Produktion



des Neuen, Unerhörten in die des gesellschaftlich vorab Intendierten, später dann [...] in die pure Reproduktion zurückgebogen und so die Befreiung doppelter korrumpiert wird: in ihrer Verweigerung und deren Verschleierung, der Erzeugung des subjektiven Anscheins also, als geschähe Befreiung.“ (Koneffke zit. n. König 1984, S. 108f)

In der bürgerlichen Aufklärung galt das aufklärerische Ideal der Glückseligkeit, welches in der Industripädagogik und im Philanthropismus seinen Kulminationspunkt erreichte. Unter Glückseligkeit verstand man das Freisein von materieller Not und zwingenden Bedürfnissen, da der Mensch nur in einem relativen Wohlstand und der Aussicht auf Vermehrung glücklich sein kann. Aus diesen Gründen sei es wichtig, den Menschen zur Industrie zu erziehen, da er nur dann für die gesellschaftlichen Zwecke brauchbar sei und nur durch diese gesellschaftliche Brauchbarkeit im relativen Wohlstand und auf Aussicht auf Vermehrung leben kann und dadurch glücklich ist. Problematisch wird es dann, wenn die Frage aufkommt, wann ein Mensch glücklich ist oder wenn ein Mensch, der sich der Auffassung von Glückseligkeit nicht unterordnet, von der Gesellschaft als Feind angesehen und disqualifiziert wird. Außerdem ist der Punkt kritisch zu betrachten, dass die Erziehung zur Brauchbarkeit das Maß der Aufklärung in der bürgerlichen Erziehung verschieden bestimmt. (Vgl. König 1984, S. 108).

### **3.2 Aufgeklärter Absolutismus**

Wie viel aufgeklärte Substanz besitzt eigentlich der aufgeklärte Absolutismus? Das Aufgeklärte, das die Aufklärung mit dem Absolutismus verbindet, wurde seit den 1960er Jahren kritisch betrachtet und dabei wurde wenig aufgeklärte Substanz gefunden. Die Begriffe Absolutismus und aufgeklärter Absolutismus sind keine Begrifflichkeiten der Zeit und ersterer war nicht vor Ende des 18. Jahrhunderts gebräuchlich. Peter Baumgart verweist zusätzlich auf seine negative Konnotation als Kampfbegriff und perhorreszierter Zustand der liberalen Staatslehre des 19. Jahrhunderts. Der aufgeklärte Absolutismus ist ein Kunstbegriff des 19. Jahrhunderts, da er in den Quellen der Epoche, die er bezeichnen soll, nicht unmittelbar zu finden ist. Nach Fritz Hartung ist der aufgeklärte Absolutismus eine von der Philosophie, insbesondere der Staatslehre der Aufklärung, stark beeinflusste Regierungsweise.

Der Nationalökonom Wilhelm Roscher stellte 1874 in seiner Geschichte der National-Ökonomik in Deutschland ein dreistufiges Modell zur Periodisierung absolutistischer Herrschaft vor. Er unterschied einen „frühen konfessionellen Absolutismus“ zur Zeit Philipps II. von Spanien, einen „klassisch-höfischen Absolutismus“ zur Zeit Ludwig XIV. und schließlich einen „aufgeklärten Absolutismus“ zur Zeit Friedrich II., den er als ersten „Diener des Staates“ sah (Borgstedt 2004, S 21). Friedrich II. von Preußen sah sich als den ersten Diener des Staates und jeden einzelnen Bürger auch als einen Diener des Staates (siehe Punkt 3.1.2). Einige Historiker schreiben den aufgeklärten Absolutismus nur Preußen unter der Herrschaft von Friedrich II. zu. Auch Kant schreibt in seinem berühmten Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ vom „Jahrhundert Friedrichs“ und nicht vom „Jahrhundert der Aufklärung“ (Borgstedt 2004, S. 21). (Vgl. Borgstedt 2004, S. 19ff)

Am Staat Friedrichs II. von Preußen lassen sich nicht nur die Leistungen, sondern auch die Grenzen der Politik des aufgeklärten Absolutismus erkennen. Rudolf Vierhaus schreibt in seiner Schrift „Deutschland im 18. Jahrhundert: soziales Gefüge, politische Verfassung, geistige Bewegung“ über den aufgeklärten Absolutismus:

„Zwischen den Tendenzen einer allumfassenden, gerechten und effizienten fortschrittlichen Verwaltung und der Erhaltung ständisch-regionaler Besonderheiten und sozialer Stufung bestand ein Widerspruch und ebenso zwischen der Zielsetzung von aufgeklärten Fürsten, Ministern, Räten und der politischen Praxis der dauernden Bevormundung der Untertanen, denen zwar, in Grenzen, das Rasonieren erlaubt, politische Mitbestimmung jedoch vorenthalten war.“ (Vierhaus 1981, S. 23)

Friedrich II. galt als Prototyp des aufgeklärten Herrschers, trotzdem war die aufgeklärte Regierung in ihren Intentionen und Wirkungsweisen absolutistisch. Ihr Reformprogramm konnte nur dort eingesetzt und verwirklicht werden, wo der Widerstand ständisch-regionaler Gewalten beseitigt war. Das aufgeklärte Reformprogramm sah folgendermaßen aus:

Der Staat galt als vernünftige Anstalt zur Sicherung des gemeinen Wohls und die Herrschaft musste für dieses Wohl Sorge tragen. Aufgeklärte Regierungen entfalteten eine rege Gesetzgebungs-, Verordnungs- und Verwaltungstätigkeit, die das Ziel hatten, alle Bereiche des öffentlichen Lebens nach Nützlichkeit und Staatsraison zu reglementieren, ohne die Untertanen nach ihrer Zustimmung und Meinung zu befragen.

Die Untertanen wurden deshalb als politisch unmündig angesehen, da man überzeugt war, „das wahre Wohl der einzelnen wie des Ganzen genau zu kennen“ (Vierhaus 1981, S. 24). Die administrativen Praktiken eines aufgeklärten-absolutistischen Staates waren gleichzusetzen mit denen eines „benevolenten Polizei- und Erziehungsstaates“, wo „das Individuum den ihm zugewiesenen Raum nicht überschreiten sollte“ (Vierhaus 1981, S. 24). Lessing schreibt über die Glückseligkeit in einem aufgeklärten-absolutistischen Staat:

„Das Totale der einzelnen Glückseligkeiten aller Glieder ist die Glückseligkeit des Staates. Außer dieser gibt es gar keine. Jede andere Glückseligkeit des Staates, bei welcher auch noch so wenig einzelne Glieder leiden und leiden müssen, ist Bemäntelung der Tyrannei.“ (Lessing zit. n. Vierhaus 1981, S. 24).

Der aufgeklärte Absolutismus hat direkt und indirekt zum geistigen Selbstständigwerden von Gebildeten beigetragen, aber von seinen eigenen Voraussetzungen her, gab er den Weg zur eigenständigen, mitbestimmenden Teilnahme des politisch mündigen Bürgers an der Gestaltung der öffentlichen Dinge nicht frei. (Vgl. Vierhaus 1981, S. 23f)

### **3.3 Gesellschaftlicher Wandel**

Im 15. und 16. Jahrhundert ist eine gemeinsame industriell-kapitalistische Zivilisation entstanden, die für andere Kulturen ein Vorbild war. Der große Transformationsprozess von der *traditionalen* zur *modernen* Gesellschaft steht jedenfalls im Mittelpunkt der folgenden Betrachtungen. Die *traditionale* Gesellschaft, für die es eine obere Grenze der erreichbaren Produktivität pro Kopf gab, wandelte sich zur *industriellen* (modernen) Leistungsgesellschaft, für die der biblische Auftrag „Erfüllet die Erde und macht sie euch untertan“ stand (Bauer/Matis 1988, S. 9). Man kann die Wirtschaft erstens im Sinne der Neoklassik als autonomen Bereich (Markt) betrachten, der nach eigenen Gesetzen funktioniert, zweitens als Betätigungsfeld von Unternehmern und drittens aber auch als soziales Interaktionsfeld verschiedener gesellschaftlicher Gruppen. Ich werde auf letztere Position eingehen, wonach Wirtschaftswissenschaft als Sozial- und Menschenwissenschaft aufgefasst wird. (Vgl. Bauer/Matis 1988, S. 9)

### 3.3.1 Von der traditionellen zur modernen Gesellschaft

Der Begriff der *traditionalen* Gesellschaft soll die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationen der alteuropäischen Welt umschreiben. Die Bezeichnungen wie *traditionale* und *moderne* Gesellschaft dürfen nicht im Sinne einer Wertung oder gar als Gegensatz gesehen werden, sondern vielmehr als die *Andersartigkeit* einer gesellschaftlichen Organisation, die sich in anderen „Sinn- und Symbolwelten von Individuen und Gesellschaft“ darstellt (Bauer/Matis 1988, S. 17).

Das Volk der *traditionalen* Gesellschaft hatte einen Kosmos von Lebens- und Glaubensformen mit heidnischen Bräuchen, von Arbeitsbedingungen unter Mühe und Plage, aber auch von Riten, Festen und Spielen mit einer eigenen Gefühls- und Erlebniswelt. Das Volk kann demnach jene Zeit nur als eine „unaufhörliche Abfolge von Mißwirtschaften [!] und Aussaugung, Krieg und Räuberei, Teuerung, Not und Pestilenz“ (Bauer/Matis 1988, S. 17) erfassen, was dazu beigetragen hatte, den Hintergrund des Lebens schwarz zu färben.

In der *traditionalen* Gesellschaft hatte jeder Stand, jeder Mensch und jedes Ding seinen natürlichen Ort und wer daran etwas veränderte, der widersprach der göttlichen Ordnung. Die gegebene Sozialstruktur bestand aus der dreigliedrigen Gesellschaft *oratores*, *bellatores* und *laboratores* und wird als Gott gewollt angesehen und dadurch von der herrschenden Machtelite gerechtfertigt. Jede Gesellschaftskritik wurde somit als Ketzerei verurteilt. (Vgl. Bauer/Matis 1988, S. 18ff)

Durch den Aufbruch der neuzeitlichen Wissenschaft zeigte sich ein Wandel der Außen- wie auch der Innenwelt des Menschen, indem Gesetze aufgedeckt und für eine systematische produktive Anwendung nutzbar gemacht wurden. Dieser Wandel hat die Welt radikal verändert. Auch haben die marktwirtschaftlichen Beziehungen und die Ausweitung der frühkapitalistischen Geldwirtschaft eine rigidere Strukturierung der Ständeordnung bewirkt. Die vermehrte Geldzirkulation, die Marktverdichtung, sowie auch die beginnende kapitalistische Akkumulation tragen zur Rationalisierung der traditionellen Gesellschaftsordnung bei. (Vgl. Bauer/Matis 1988, S.30)

### 3.3.2 Haus und Ökonomie

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Mensch in der *traditionalen* Gesellschaft wirtschaftliche Tätigkeit nicht als Interesse an materiellem Besitz ausübte, sondern um sich einen gesellschaftlichen Rang zu sichern. Er schätzte materielle Güter nur insoweit, als sie diesem Zweck dienten.

In der traditionellen Gesellschaft stand der Begriff des *ganzen Hauses* für eine Sozialisierungseinheit, ein familienwirtschaftliches Regelsystem und einen zentralen Bezugspunkt menschlichen Lebens (vgl. Medick 1981, S. 80). Das Wort Ökonomie leitet sich von *oikos* ab und bezeichnet die engere Hauswirtschaft. Das *Haus* ist eine Wirtschaftseinheit und zugleich auch eine wesentliche gesellschaftliche Kategorie. Ökonomie oder Hauswirtschaft besteht demnach aus dem Regieren, Leiten und Herrschen, wodurch das *Haus* ein Grundmuster jeder Sozialordnung herrschaftlicher Art ist. Der Hausvater übt eine paternalistische Herrschaft über die *familia* aus und trägt, als Ernährer dieser, die volle Verantwortung. Der Hausvater war nicht unbedingt ein Tyrann, vielmehr war die Familie eine organisierte Einheit, in der jeder seine Pflichten und Rechte hatte. Dies gehört zum Wesen der alten solidarprotektionistischen Verbände, die nach dem Vorbild des ganzen Hauses organisiert waren. Wichtig ist, nur wer Herrschaft über ein eigenes *Haus* ausübte, konnte als eigenberechtigt gelten und davon abgeleitet erst sozialen Rang, öffentliche Funktionen und damit politische Macht innerhalb einer höherrangigen Sozialisierungsform, wie Zunft, Gemeinde oder Landstände, erlangen. (Vgl. Bauer/Matis 1988, S. 43f)

In der mittelalterlichen Gesellschaft verfügten aber nur wenige über ein eigenes *Haus*, sondern „das Gros der Bevölkerung befindet sich in einer hausrechtlichen abhängigen Stellung“ (Bauer/Matis 1988, S. 52). Das Wort *Wirtschaft* hatte die Bedeutung von Amt, Tätigkeit des Pflegers oder Verwalters und erst im 18. Jahrhundert gewann es durch das Verbum *wirtschaften* die jüngere Bedeutung des *rationalen* ökonomischen Handelns (vgl. Bauer/Matis 1988, S. 44).

Das ökonomische Ziel des *Hauses* ist das der „wirtschaftlichen Selbstgenügsamkeit und Eigenversorgung“ (Bauer/Matis 1988, S. 45). Darunter versteht man, dass alles, was für die Erhaltung der Gemeinschaft notwendig ist, aus eigenem geschaffen werden sollte. Man spricht hier von einer Autarkie, was das Auskommen ohne Abhängigkeit von

äußeren Ressourcen bedeutet. Die alte Ökonomik ist daher auch keine Lehre vom Markt sondern vom Haus, welche die im Haus „vorhandenen zwischenmenschlichen Beziehungen, Verrichtungen und Tätigkeiten“ (Bauer/Matis 1988, S. 46) erfasst. Man spricht hier auch von einer Subsistenzökonomie<sup>5</sup> im Unterschied zur Erwerbswirtschaft des modernen Kapitalismus. (Vgl. Bauer/Matis 1988, S. 45f)

Eine wichtige Funktion des *Hauses* ist die interne Ausbildung, deren Ausbildungsweg in verschiedenen Qualifikationsstufen abläuft. Die Einführung in das Berufsleben erfolgte durch die praktische Teilnahme an der Arbeit im *ganzen Haus*. Erst durch die Institutionalisierung des Schulwesens, erst bei der Entstehung des Zentralstaates, wurde die interne Nachwuchsausbildung unterbrochen. (Vgl. Bauer/Matis 1988, S. 50f)

### **3.3.3 Proto-industrielle Familienwirtschaft**

In der Phase der so genannten „Proto-Industrialisierung“, jene Industrialisierung vor dem Fabriksystem, verlor die Einheit des *ganzen Hauses* ihre subsistenzwirtschaftliche Autarkie, wodurch Produktion und Konsum zunehmend zu marktabhängigen Größen wurden. Dennoch war die Einheit des *ganzen Hauses* ein wirksames gesellschaftliches Strukturmoment, denn das Beharrungsvermögen der traditionellen Familienwirtschaft mit ihrem eigengesetzlichen Zusammenhang von Arbeit, Konsum und Reproduktion bestimmte den Prozess und den Systemzusammenhang der Proto-Industrialisierung. Der Proto-Industrialisierung wurde die Logik der familienwirtschaftlichen Produktion aufgesetzt und diese wurde vor allem in der Disposition der landarmen und landlosen Produzenten wirksam. In dieser Phase unterhungert der hausindustrielle Zwergbetrieb den Großbetrieb durch die familiäre Selbstaubeutung und verhindert eine Durchsetzung als dominante Produktionsform. (Vgl. Medick 1981, S. 79f)

---

<sup>5</sup> Die Subsistenzökonomie orientiert sich an der Befriedigung der physischen Bedürfnisse des Menschen (vgl. Bauer/Matis 1988, S. 46).

## 3.4 Neues Wirtschaftsdenken

### 3.4.1 Merkantilismus

Der Merkantilismus wurde als Wirtschaftspolitik und als wirtschaftliches Denken in der Zeit des Absolutismus in Deutschland verstanden. Er setzte die Aufnahme der Lehre von der Staatsräson<sup>6</sup> und der Souveränität des Fürsten voraus. Demnach erreichten die deutschen Reichsstände bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts, dass der Kaiser bei Regierungshandlungen im Reich an ihre Zustimmung gebunden war. Sie selbst hatten außenpolitische Handlungsfreiheit und gegenüber ihren Untertanen das *ius territorii et superioritatis*, die Stellung einer fast vollkommenen Landeshoheit. (Vgl. Aubin/Zorn 1971, S. 611) Die Hauptmerkmale des Merkantilismus waren die zunehmende Verzahnung der Ökonomie und die staatliche Machtausübung, wodurch sich die Auflösung der *traditionalen*, sprich zünftischen, Gesellschaftsordnung, beschleunigte und die Grundfesten einer modernen Volkswirtschaft entstanden (vgl. Gruber, 1997, S. 47). Der Merkantilismus ist in seinem inneren Kern Staatsbildung und zwar „Staatsbildung im modernen Sinn, nämlich die staatliche Gemeinschaft zugleich zu einer volkswirtschaftlichen zu machen“ (Matis 1981, S. 15).

Der Merkantilismus verlangt eine neue Betrachtungsweise der Wirtschaft. Die Wirtschaft muss eine Auffassung als eigenständiger Lebensbereich, als Ganzes, welches den eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, erlangen. Erfinder der merkantilistischen Wirtschaftspolitik waren Johann Joachim Becher, Philipp Wilhelm von Hörnigk und Johann Gottlob Heinrich Justi.

Becher fasste den Staat als eine Wirtschaftsgemeinschaft auf, welche sich auf die traditionelle Dreizahl der Stände, Bauern, Handwerker und Kaufleute, gründete, wobei der Bauernstand für die Produktion verantwortlich war und die Kaufleute die Konsumtion, Gesamtheit der marktwirtschaftlichen Beziehungen, verkörperten. Becher war ein Vorkämpfer für Magazine zur territorialen Lebensmittelversorgung und für ihn stand das Gewerbe im Vordergrund und daher auch die Forderung von Manufakturen, um das Geld im Lande zu behalten und um eine Steigerung der Produktionskräfte zu

---

<sup>6</sup> „[...] die Staatsmacht wird zum Selbstzweck, staatliches Handeln folgt den eigenen ihm innewohnenden, nicht mehr sittlich bestimmten Gesetzen, der sog. Staatsraison.“ (Seraphim zit. König 1984, S. 100)

erlangen. (Vgl. Aubin/Zorn 1971, S. 612) Für eine aktive Handelsbilanz im merkantilistischen Sinne müssen Maßnahmen wie die Verhinderung der Einfuhr von Fertigwaren, die Förderung der Einfuhr von Rohstoffen, die Verhinderung der Ausfuhr von Rohstoffen, die Förderung von Ausfuhr von Fertigwaren sowie die Förderung der inländischen Ausführung von Dienstleistungen beachtet werden (vgl. Bauer/Matis 1981, S. 274).

Im Merkantilismus ist dem Staat als Aufgabe das öffentliche Wohl im Sinne irdischer Glückseligkeit gesetzt worden, was die materielle Wohlfahrt, die Bildung und die Gesundheit für die Untertanen mit einschließt, da das Streben nach der Glückseligkeit dem Menschen den Antrieb zur wirtschaftlichen Tätigkeit gibt (vgl. Aubin/Zorn 1971, S. 613). Die Gewerbepolitik des merkantilistischen Staates verlangte eine Erziehung der Untertanen zu wirtschaftlicher Tüchtigkeit, die aber die damalige Erziehung nicht leisten konnte und somit die Berufsausbildung ebenso wie die überlieferte Schule unter ständiger pädagogischer und merkantiler Kritik stand (vgl. König 1984, S. 101).

Der Merkantilismus betrieb eine schon sehr rationale Staatsraumwirtschaft, wobei wesentlich die Stärkung der Wirtschaft und des Staates im Vordergrund standen (vgl. Aubin/Zorn 1971, S. 617). Um dies zu erlangen, war der Handel sehr wichtig, wobei man darauf achtete, dass mehr exportiert als importiert wurde und man mehr einnimmt als ausgibt. Dies schließt wiederum eine hohe Arbeitsamkeit der Landeseinwohner, sowie Einfuhrverbote und überzogene Zölle mit ein. Auf der anderen Seite wurden die Arbeits- und später die Industrieerziehung vom merkantilistischen Staat gefördert. Trotzdem gab es im 18. Jahrhundert hohe Arbeitslosigkeit und Arbeitskräftemangel, der sich ganz im Marxschen Sinne laut AUMÜLLER erklären lässt:

„Dieser Mangel, der zunächst als quantitativer erscheint [...], zeigt sich nach seiner qualitativen Seite allgemein als fehlende Qualifikation zum Lohnarbeiter überhaupt, in der Bereitschaft des Arbeiters, seine Arbeitskraft als Ware am Markt gegen Kapital zu tauschen, die dann im Verwertungsprozeß [!] des Kapitals produktiv konsumiert wird.“ (Aumüller zit. n. König 1984, S. 101f)

Ähnliche Auffassungen besagen, dass die Arbeitslosen nicht bereit waren

„eine ihnen fremdem nur jeweilig auf einen Teilprozeß [!] der Herstellung eines Produkts beschränkte Tätigkeit unter dem Kommando eines



Unternehmers und unter den Bedingungen kapitalistischer Ausbeutung auszuüben.“ (Alt/Lemm zit. n. König 1984, S. 102)

Eine andere Theorie für die hohe Arbeitslosigkeit und den Mangel an Arbeitskräften war, dass „die *Erziehung* versagt hat und die Menschen wirklich gegen jede Art von Leistung eingestellt waren“, da jegliche „positive Beziehung zur Arbeit“ verloren ging, weil der Mensch gar nicht mehr wusste, dass „Arbeit auch mehr sein konnte als eine Last, als ein notwendiges Übel“ (König 1984, S. 102). Demnach kann der Industriepädagogik die Rolle zur Wiederherstellung einer positiven Auffassung von Arbeit und Fleiß des Menschen zugeordnet werden. (Vgl. König 1984, S. 102)

### **3.4.2 Physiokratismus**

FRANCOIS QUESNAY bezeichnet eine natürliche Wirtschaftsordnung als den *Physiokratismus*. Die Physiokraten legten großen Wert auf freien Wettbewerb, sowie auf die Fernhaltung aller Eingriffe in das Wirtschaftsleben, da sie das Recht auf Eigentum, besonders das auf Grund und Boden vertraten. Ihre Kritik betraf die bestehende Wirtschaftsordnung, welche nur auf die Hebung der Industrie, aber nicht auf die Bedeutung der Bodenproduktion Wert legte. (Vgl. König 1984, S. 103) Der Physiokratismus unterschied in drei Wirtschaftsklassen, die der „*classe productiv*“ (Landwirte), die der „*classe propriétaire*“ (grundbesitzende Klasse) und in die der „*classe stérile*“ (Handel- und Gewerbetreibende) (König 1984, S. 103), wobei die Landwirte den Reinertrag schufen und die Natur der einzige wirkliche Produzent war. Demnach war die Natur, sprich der Boden, der wirkliche Reichtum eines Landes und der Fleiß und die geistige Regeksamkeit des Menschen waren ausschlaggebend für eine optimale Wirtschaft. Die Physiokraten forderten für jeden Menschen Allgemeinbildung und daraus sollten sich dann die speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten für den Beruf bilden. (Vgl. König 1984, S. 104) Die Physiokraten waren aber keine Sozialrevolutionäre, sondern sie befürworteten die gesellschaftliche Hierarchie und wollten „eine Regierung unter der Form einer einzigen, zentralisierten, erblichen Monarchie“ (Bauer/Matis 1981, S. 285). In der Industriepädagogik wird sogar eine kaufmännische Bildung der Bauern gefordert, damit sie über den Wert ihrer Waren bescheid wissen, aber dies nur örtlich begrenzt, denn es könnte der Gesellschaft

schaden, wenn der Bauernstand zuviel wisse. Demnach bedeutet Aufklärung in der Industriepädagogik für den Bauern eben nur Aufklärung in seinem und für seinen eingegrenzten landwirtschaftlichen Bereich. (Vgl. König 1984, S. 104)

### **3.4.3 Das Verlagssystem**

In diesem bestehenden Wirtschaftssystem, welches auf einfacher Warenproduktion beruhte, gab es zwei Arten von ökonomischen Verhaltensweisen. Zum einen die Bauern und Handwerker und zum anderen die Händler und Kaufleute. Die Bauern und Handwerker - im Unterschied zu den Händlern und Kaufleuten - produzierten Waren für den Eigenbedarf und nur Überschüssiges wurde am Markt getauscht. Das Interesse von den Händlern und Kaufleuten lag nicht in der Sicherung des Eigenbedarfs, sondern in der Erzielung von Profit und in der Ausdehnung des Handelraumes, was die Grenzen der weitgehenden feudalen Wirtschaftsordnung sprengte. (Vgl. Gruber 1997, S. 30f) Die Entfaltung der städtischen Wirtschaft und die frühkapitalistische Umformung der Grundherrschaft durch die Geldwirtschaft sind wesentliche Elemente bei der Auflösung der Feudalverfassung (vgl. Bauer/Matis 1981, S. 121). Das Geld benötigte man als Symbol für das Geflecht der Tauschakte, da sich innerhalb einer Austauschgesellschaft längere Ketten bildeten (vgl. Gruber 1997, S. 31).

Durch die Zunahme der gewerblichen Produktion und der Marktbeziehungen stieg auch „die Bedeutung der Händler als Mittler zwischen Produktion und Konsumtion“ (Gruber 1997, S. 31) an. Der Handel sprengte durch seine raumübergreifende Dynamik die Grenzen der alten Wirtschaftsordnung und löste sich dadurch von den herkömmlichen Anschauungen der „standesgemäßen Nahrung, des kanonischen Zinsverbotes und des gerechten Preises“ (Bauer/Matis 1981, S. 121). Das neue Gewerbesystem, das Verlagssystem, war so ausgelegt, dass der Händler, sprich der Verleger, den Handwerkern die Rohstoffe lieferte und gleichzeitig ihnen das Fertigprodukt wieder abnahm, wodurch der Handwerker in eine Abhängigkeit vom Händler geriet (vgl. Gruber 1997, S. 33). Der Verleger organisierte den Produktionsprozess, die Materialbeschaffung und den Verkauf der Endprodukte, wodurch er eine ganze Zunft in seine Abhängigkeit brachte (vgl. Bauer/Matis 1981, S. 123).

Die Phase der Entstehung des Verlagssystem, wo die Verleger und die Handwerker gegenüber den Lohnarbeitern Kapital ansammelten, wird auch als Industrialisierung vor der Industrialisierung, als „Protoindustrialisierung“ (Gruber 1997, S. 34) bezeichnet und weitete sich dort aus, wo keine zunftmäßigen Schranken vorhanden waren, vor allem in der Textilindustrie (Hausindustrie) (vgl. Gruber 1997, S. 34). Dies führte zur Trennung von Produktionsmitteln und Produzenten, wobei der arbeitende Mensch nicht mehr Eigentümer von den verwendeten Rohstoffen und Werkzeugen war und sowohl die Arbeitskraft als auch das Produktionsmittel als Waren im Produktionsprozess galten (vgl. Bauer/Matis 1981, S. 124). Es entwickelten sich im Zuge dessen Werkstätten, in denen Arbeitsteilung herrschte und erheblich mehr Gesellen oder Arbeiter arbeiteten, wodurch ein „typisches Moment kapitalistischer Produktion geschaffen“ wurde (Gruber 1997, S. 35).

#### **3.4.4 Manufakturen**

##### **Entstehung und Kennzeichen von Manufakturen**

Durch das neue Wirtschaftsdenken des Merkantilismus, durch die Entwicklung eines Verlagssystems und durch dessen Anforderungen einer optimalen Kapitalverwertung durch möglichst hohe Rentabilität der Produkte, entstanden die Manufakturen, weg vom *ganzen Haus*, hin zur allgemeinen Schulpflicht und zur Arbeit in Manufakturen.

Die Grundlage der Manufakturen war die Zerlegung der ganzheitlichen komplexen handwerklichen Tätigkeit in einzelne Teiloperationen, welche von verschiedenen Arbeitern und Arbeiterinnen arbeitsteilig ausgeführt wurden. Dies hatte den Vorteil, mehr und billiger produzieren zu können, wodurch die Massenproduktion entstand. Außerdem wurde die gesamte Produktion kontrollierbar, messbar und steuerbar, was eine straffe Arbeitsorganisation zur Folge hatte. Die Manufakturen bewirkten, dass die Arbeitskraft zur Ware<sup>7</sup> wurde, sowie in weiterer Folge die Entfremdung des Menschen vom Produkt seiner Arbeit und auch vom Arbeitsprozess selbst. Der Manufakturarbeiter und die Manufakturarbeiterin leisteten nur Teiloperationen, eintönige Handgriffe, wodurch das Produkt entpersönlicht wurde. Im 18. Jahrhundert war die Manufaktur ein zentralistischer, nichtzünftischer, auf Massenproduktion ausgerichteter Großbetrieb, in

---

<sup>7</sup> Die Tatsache, dass die Arbeitskraft zur Ware wurde und auf dem Markt ein selbstständiges Dasein führte, bezeichnete Marx als den „Fetischcharakter der Ware“ (Marx zit. n. Gruber 1997, S. 38).

dem nicht mehr Gesellen sondern Proletarier unter der Führung eines modernen Unternehmers standen. Die Manufakturen unterschieden sich vom Verlagssystem durch die größeren Betriebsstätten. (Vgl. Gruber 1997, S. 37ff)

### **Konsequenzen von Manufakturen**

Die Konsequenzen der neuen Form der Arbeitsteilung wirkten sich einerseits durch die Zunahme von einfachen Hilfsarbeitertätigkeiten negativ auf die Qualifikation der Arbeitskräfte selbst aus. Auf der anderen Seite aber erhöhte sich der Bedarf an qualifizierten Werkmeistern, Ingenieuren, Ökonomen und Beamten, die ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in neu gegründeten höheren technischen Schulen erwerben mussten, da die neuen beruflichen Anforderungen nur mehr sehr wenig mit den Strukturen von Handwerk und Kaufmannschaft, Gutsherrschaft und Hausväterwirtschaft gemein hatten. Auch gab es noch einen großen Bedarf an guten, mit speziellen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgebildeten Handwerkern, die auf Grund von Personalmangel auch aus dem Ausland geholt wurden. Den Großteil der Manufakturbelegschaft bildeten die un- bzw. angelesenen Arbeitskräfte und nicht mehr die Handwerksmeister und Gesellen. Aus Produktionsprofit wurden die billigen Arbeitskräfte, wie Tagelöhner, verarmte Bauern und Bürger, Frauen und Kinder gesucht und eingestellt, die einfache Tätigkeiten in den Manufakturen ausübten. Dies hatte eine Entwertung der Fähigkeiten und Kenntnisse des Manufakturarbeiters zu Folge, der nun sehr leicht durch billige Arbeiter ersetzbar war. Außerdem blieb dadurch die Gesellschaft weiterhin eine traditionell-ständische und das Entstehen einer modernen Großindustrie wurde stark behindert. (Vgl. Gruber 1997, S.42ff)

### **3.5 Bevölkerungsexplosion**

Auf die Frage, ob die demographische die industrielle Revolution auslöste oder umgekehrt, gibt es keine eindeutige Antwort, aber man kann durchaus eine Beziehung zwischen der Bevölkerungsgröße und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand eines Landes herstellen (vgl. Bauer/Matis 1981, S. 298f).

Laut Bauer und Matis schätzte man in der Mitte des 17. Jahrhunderts die europäische Bevölkerung auf etwa 100 Millionen Menschen, was rund ein Fünftel der damaligen Weltbevölkerung ausmachte. In der Periode von 1650 bis 1800 stieg die europäische Bevölkerung von 19,4 Prozent auf 20,6 Prozent der Weltbevölkerung an. Dieser Anstieg ist durch das Sinken der Sterblichkeit, vor allem bei Kindern und Jugendlichen, erklärbar, die durch bessere Agrarwirtschaft und peripher durch Fortschritte in der Medizin bewirkt wurde. Die Revolution der Agrarwirtschaft erzielte eine bessere Ernährung, ein Absinken der Hungernöte und Seuchen und dies wiederum führte zu einer besseren Widerstandskraft der Menschen gegen Krankheiten. Ein weiterer Grund nach Bauer und Matis für die Bevölkerungsvermehrung ist die Veränderung der Geburtenziffern. Im 18. Jahrhundert gab es eine anhaltende hohe Geburtenziffer bis in die 1870er Jahre, wo ein leichtes Absinken erkennbar ist und danach ein starker Rückgang stattgefunden hat. Die Faktoren, die eine Geburtenhäufigkeit beeinflussen, liegen im wirtschaftlichen, sozialen, religiösen und kulturellen Bereich. Zu den zwei wichtigsten Faktoren zählen die *Bevölkerungspolitik* und das *generative Verhalten*. Man versuchte durch polizeistaatliche Menschenproduktion Einfluss auf die Bevölkerungsbewegung zu nehmen, indem man gezielt auf „die Durchsetzung einer neuzeitlich-christlichen Fortpflanzungsmoral“ hin erzog. Dies bewirkte eine Veränderung der christlichen Sexualmoral, eine Zulassung der Eheschließung in breiteren Schichten und die Sentimentalisierung der Familie. Weiters versuchte man das *generative Verhalten*, die kollektiven Leitvorstellungen und Verhaltensmuster der Menschen dahingehend zu beeinflussen, dass der Wunsch nach Fortpflanzung anstieg. (Vgl. Bauer/Matis 1981, S. 299-307)

Für den Staat ist eine hohe Bevölkerungszahl als Basis für politische Machtsteigerung essentiell und deshalb versuchte man durch Heiraterleichterung, Ablehnung des Zölibats, strikte Sanktionen auf die Tötung der Leibesfrucht, Verfolgung der Prostitution, Errichtung von Findel- und Waisenhäusern, Verbot der Auswanderung und Förderung der Immigration und passiv durch eine Verbesserung der Ernährung, der Erwerbsmöglichkeiten und der medizinischen Versorgung eine höhere Geburtenziffer zu erreichen. Einen wichtigen Grundfaktor für die Bevölkerungsvermehrung stellte Johann Joachim Becher fest:

„Es ist aber nicht genug, die Populierung und Volkreichmachung einer Stadt oder eines Landes, wenn die Nahrung nicht dabei ist: denn damit eine volkreiche Versammlung bestehen kann, muß [!] sie zu leben haben, ja eben dies letztere ist ein Anfang der ersteren...und das ist die andere *Fundamental* Staats-Regel, nämlich um ein Land *populös* zu machen, demselben gute Verdienste und Nahrung schaffen.“ (Becher zit. n. Bauer/Matis 1981, S. 307)

Dieses Zitat von Becher sagt nichts anderes aus, als dass derjenige, der nichts zu essen hat, sterben muss und dass die Bevölkerungsvermehrung mit dem Nahrungsmittelspielraum und auch umgekehrt eng zusammen hängt. Es ist demnach ersichtlich, dass die Bevölkerungsexplosion in jedem Fall als eine entscheidende Variable im sozioökonomischen Prozess zu bewerten ist, da der zunehmende Bevölkerungsdruck soziale und ökonomische Veränderungen und Konflikte bewirkt und größere Anstrengung zur Steigerung der Ernährungsbasis erzwingt. (Vgl. Bauer/Matis 1981, S. 306-314)

### **3.6 Pauperismus**

Laut Friedrich Engels wurde die Armut im Vormärz, der so genannte *Pauperismus*, durch das aufkommende Maschinenwesen verursacht. Bruno Hildebrand, ehemaliger Professor der Staatswissenschaften in Marburg, behauptet das Gegenteil und meinte, dass die Not dort am Größten sei, wo es keine Industrie gäbe. Die Not war somit nach Hildebrand in den rein agrarischen Bezirken Deutschlands größer als in den industriellen und sie war auch insgesamt größer als in England. Betroffen von der Armut waren demnach nicht nur die Spinner und Weber, sondern auch die Kleinbauern, Tagelöhner auf dem Lande und in den Städten, die Arbeiter, die Masse der Handwerker und die unteren Beamten. (Vgl. Abel 1972, S. 7-11) Laut der neueren Sozialgeschichte, schreibt Abel, versteht man unter Pauperismus „die Verelendung breiter städtischer und ländlicher Bevölkerungsschichten in den Anfängen des modernen Industriekapitalismus“ (Abel 1972, S. 5). Es handelt sich beim Pauperismus nicht um eine natürliche Armut, wie sie infolge physischer, geistiger oder sittlicher Gebrechen entstehen kann, sondern diese Armut ist nach Abel da vorhanden, „wo eine zahlreiche Volksklasse sich durch die angestrengteste Arbeit höchstens das notdürftigste

Auskommen verdienen kann, ... und dabei immer noch sich in reißender Schnelligkeit ergänzt und vermehrt“ (Abel 1972, S. 61).

Der Statistiker Ernst Engel sagte, dass „je ärmer eine Familie ist, ein desto größerer Anteil von der Gesamtausgabe muß [!] zur Beschaffung der Nahrung aufgewendet werden“ (Engel zit. n. Abel 1972, S. 14). Nach Engel waren in Berlin im Winter 1800 30 000 bis 40 000 Personen, dies waren mehr als ein Fünftel der Zivilbevölkerung der Stadt, nicht mehr in der Lage, sich aus eigener Kraft zu ernähren (vgl. Abel 1972, S. 14).

### **3.6.1 Die Entstehung der Armut**

Ein wesentlicher Grund für die Entstehung der Armut war der Reallohnfall zu Beginn der Neuzeit. Man hat festgestellt, dass vom 14. bis in das 19. Jahrhundert hinein sich die Löhne entgegengesetzt zur Bevölkerung entwickelten, was heißt, dass bei wachsender Bevölkerung die Löhne sanken und umgekehrt (vgl. Abel 1972, S. 17).

Ein weiterer Grund war der dreißigjährige Krieg, der den Bevölkerungsanstieg unterbrach und dadurch ein Mangel an Arbeitskräften entstand, wodurch viel Land unbewirtschaftet blieb und die Lebensmittelproduktion abnahm. Dennoch waren für eine langsam wachsende Bevölkerung ausreichend Lebensmittel vorhanden (vgl. Abel 1972, S. 29). Um 1750 setzte ein schnelleres Bevölkerungswachstum ein, doch durch die Nachkriegsfolgen konnten die Nahrungsmittelproduktion und die Arbeitsschaffung nicht mithalten (vgl. Herrmann 1981, S. 197). Dadurch sank die Kaufkraft der Löhne der Menschen wieder ab, da die Versorgung der Bevölkerung mehr Kosten mit sich brachte und die Preise der Lebensmittel dadurch anstiegen. Man spricht hier von einer Teuerungskrise. (Vgl. Abel 1972, S. 31f) Auch wirkten sich die unterschiedlichen Ernteerträge auf die Preise und damit auf den Geld- und Güterkreislauf der Wirtschaft aus und dies wiederum auf die Armut der Bevölkerung (vgl. Abel 1972, S. 36). Aus der Intensität der Ernteschwankungen erklärt sich auch die Tatsache, dass Hungers- und Versorgungsnöte in allen Jahrhunderten und in allen Landschaften in Zeiten ansteigender oder sinkender Bevölkerungszahlen auftraten (vgl. Abel 1972, S. 36f). Französische Forscher bezeichneten die Krisen der Ernte als Krisen vom „type ancien“ (Abel 1972, S. 58). Es müssen auch noch weitere Faktoren, wie zum Beispiel die Ein-

und Ausführbestimmungen, die Transportprobleme, die staatliche Vorrats- und Interventionspolitik und die Münzverschlechterung, sowie aber auch die Verhaltensweisen und Einstellungen der Menschen beachtet werden, wenn man im ganzen den Prozess der zunehmenden Verarmung erfassen möchte. Die Hamburger Armenordnung von 1788 unterscheidet zwischen arm und bedürftig, zwischen dauerhafter Armut und zeitweiliger Unterstützungsbedürftigkeit und zwischen unverschuldeter und selbstverschuldeter Armut. (Vgl. Herrmann 1981, S. 197-200)

Demnach sind „wahre“ Arme jene, „die unverschuldet in ihre Notlage gekommen sind“, durch „wirtschaftlichen Niedergang, Krankheit, Unglück; verlassene oder verwaiste Kinder“, wo keine Aussicht besteht, dass „sie aus eigener Kraft ihre Lebenslage verbessern können“ (Herrmann 1981, S. 201) und nur sie sollen ständig versorgt werden. Die anderen, durch Müßiggang, ausschweifende Lebensart oder Trunksucht in Armut geratenen, „sollen nur dann und so weit mit Almosen unterstützt werden, als ihre Arbeitsleistung sie nicht zu unterhalten vermag“ (Herrmann 1981, S. 201).

### **3.7 Philanthropismus**

Theodor Fritsch, ein Philanthropismusforscher, stellte fest, dass es „nicht nur an sich von Interesse sei, die Vergangenheit aufzusuchen“, sondern dies gerade für den Erzieher „zur Pflicht werden müsse, denn jede Gegenwart arbeitet mit den Erfahrungen der Vergangenheit“ (Fritsch zit. n. Overhoff 2004, S. 3). Fritsch spricht von Parallelen zwischen der Gegenwart und der großen Epoche der deutschen Pädagogik, vom Philanthropismus. Als Vordenker der philanthropischen Pädagogik galt laut Overhoff Johann Bernhard Basedow, der 1768 in wenigen, schnell aufeinander folgenden programmatischen Schriften die Grundlagen der philanthropischen Erziehungstheorie legte. Erst 1774 gründete Basedow in Dessau seine ‚Philanthropin‘ getaufte Schule und konnte mit Hilfe von Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann, Johann Stuve und Ernst Christian Trapp die philanthropische Pädagogik weiterentwickeln. (Vgl. Overhoff 2004, S. 3f)

Der Philanthropismus ist ein Programm der pädagogischen Aufklärung. Das Wort kommt vom griechischen *philantropia* (= die Menschenliebe). Das Ziel des Philanthropismus war die Erziehung eines neuen Menschen und zugleich die



Reformation der Gesellschaft. Eine Gesellschaft sollte eine bürgerliche sein, in der an die Stelle der Standesordnung der Gesellschaftsvertrag und an die Stelle von Geburtsrechten individuelle Leistung und öffentlicher Vernunftgebrauch treten würden. (Vgl. Gruber 1997, S. 153) Die Gesellschaft sollte Heimat des neuen Menschen sein, der nach Basedow ein „gemeinnütziges, patriotisches und glückseliges Leben“ führen soll (Basedow zit. n. Gruber 1997, S. 154). Die Begründung für diese Reform kommt nach Stach aus der anthropologischen Fundierung philanthropischer Pädagogik, die Campe in seiner Abhandlung „Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften“ behandelt. Laut Stach schreibt Campe von der Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit, sowie von der Machbarkeit des Menschen und der fast beliebigen Gestaltbarkeit seines Denkens, Fühlens und Wollens. Campe ging, nach Stach, von nur einer Kraft im Menschen aus, die er als Seele bezeichnete und die übrigen scheinbaren Kräfte seien nur Fähigkeiten, die er in körperlichen und geistigen Anlagen unterschied. Das Ziel der Erziehung nach Campe sei laut Stach, die verschiedenen Ausprägungen zu einer harmonischen Entfaltung zu bringen. (Vgl. Stach 1980, S. 10) Die Erziehung der Philanthropen war an beruflicher und gesellschaftlicher Nützlichkeit interessiert und es galt nicht jeden Menschen gleich, sondern seinem Stand und seinem Beruf entsprechend, zu erziehen (vgl. Gruber 1997, S. 162). Trotzdem stand eine auf „Vervollkommnung der Individuen ausgerichtete menschenfreundliche Erziehung im Mittelpunkt“ (Gruber 1997, S. 162) des Philanthropismus. Laut Kersting konnte sich der Mensch nicht mehr auf Gott, sondern er musste sich auf die Natur des Menschen verlassen. Daher, nach Kersting, wurde die Natur die Legitimationsgrundlage des menschlichen Handelns. Aufgrund dessen sollten die Kinder der Natur folgend utilitaristisch, also zu ihrem eigenen Glück sowie auch zu dem Glück der Gesellschaft, erzogen werden. Vor allem die Philanthropen versuchten ein erzieherisches Modell beruhend auf neuzeitlichen Erkenntnistheorien, auf der entstehenden Anthropologie und Psychologie und auf der Ästhetik mit dem Fokus auf Natürlichkeit, Brauchbarkeit und Verstandes- und Vernunftbildung zu entwickeln. (Vgl. Kersting 1996, S. 179)



## 4 Die Erziehung im Philanthropismus

In diesem Kapitel werde ich meine Hauptfrage und die Subfragen anhand von **Christian Gotthilf Salzmann**, **Ernst Christian Trapp**, **Joachim Heinrich Campe** und **Vincenz Eduard Milde** beantworten und die Ziele und Zwecke, sowie die Anforderungen, Methoden und Institutionen der Erziehung darlegen. Die Aufklärungsarbeit bzw. die Erziehungsarbeit richtet sich zum einem an die Eltern, um sie mit pädagogischem Wissen und Können anzureichern und zum anderen an die Kinder und Jugendlichen, um sie auf allen Wissensgebieten aufzuklären. Die Aufklärung bzw. die Erziehung soll laut König eine Verbesserung der Menschen und damit eine Verbesserung und Veränderung der gesellschaftlichen Zustände im Interesse des Bürgertums bezwecken. Für die Verbesserung der landwirtschaftlichen Arbeit, für die Aufklärungsarbeit der Eltern und Jugendlichen und für die Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände haben zum Beispiel Salzmann mit „Sebastian der Kluge“ oder „Bote von Thüringen“, Campe mit „Grundsätze der Gesetzgebung, die öffentliche Religion und die Nationalerziehung betreffend“ oder „Robinson der Jüngere“, Trapp mit „Versuch einer Pädagogik“, „Vom Unterricht überhaupt“ oder mit Beiträgen für das Revisionswerk „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ oder Milde mit „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“ Werke geschrieben, die das Volk dahingehend aufklären sollten. (Vgl. König 1961, S. 22)

### 4.1 Ziele und Zwecke der Erziehung

Bevor ich auf die vier Pädagogen eingehe, werde ich kurz auf ein Zitat von Bahrdt eingehen, welches meiner Meinung nach das allgemeine Ziel, den allgemeinen Zweck von Erziehung, sehr gut trifft. Carl Friedrich Bahrdt schrieb als Beitrag für die Allgemeine Revision eine Abhandlung „Ueber den Zweck der Erziehung“, in der er die Notwendigkeit der Erziehung, die zugleich auch ihr allgemeiner Zweck ist, behandelt. Der allgemeine Zweck sei nämlich:

„durch Bildung und Leitung früher – den Menschen und andere durch ihn – zu beglücken: - ihn schneller und leichter zu seinem Ziele, zu seiner Bestimmung zu führen.“ (Bahrdt 1785, S. 48)

Bahrtdt schreibt sehr wohl, dass der Mensch ohne persönlichen und unmittelbaren Unterricht und Leitung lernen würde, indem er durch seine Sinne Vorstellungen und durch seine Vernunft Urteile und Schlüsse einsammeln würde, sowie durch Nachahmungen und wiederholte Versuche, durch positive wie auch negative Erfahrungen und ihre Konsequenzen handeln lernt, aber wie lange würde er unglücklich leben müssen, ehe er einigermaßen glücklich leben, oder, welches eben soviel ist, ehe er seine Bestimmung erreichen lernte. Allein dadurch ergeben sich die Notwendigkeit, das Ziel und der Zweck der Erziehung. (Vgl. Bahrtdt 1785, S. 48)

#### **4.1.1 Christian Gotthilf Salzmann**

Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) zählt zu den Philanthropisten des ausgehenden 18. Jahrhunderts, die die Erziehung der Menschen zu einem „gemeinnützigem, patriotischen und glückseligen Leben“ auf ihre Fahnen geschrieben hatten. Sein Leben gehörte den Kindern, sowie all seine Mühen und sein Streben auf die Erziehung der Kinder gerichtet waren. Er selbst war mehr Praktiker als Theoretiker und er verstand es, neue Ideen der bürgerlichen Pädagogik in erzieherische Tätigkeit umzusetzen und sie in seinen Werken aus der eigenen Erfahrung heraus, für die allgemeine Praxis fruchtbar zu machen. Salzmann war ein Vertreter des Kleinbürgertums, schilderte das menschliche Elend im verfallenden Feudalismus, um das Herz der „Großen“ zu rühren und wollte den „Himmel auf Erden“ schaffen, indem er den Unterdrückten und Kleinbürgern Genügsamkeit predigte und ihnen die Revolutionsideen aus ihren Köpfen verbannte. Er selbst erlebte im Dorf Rohrborn bei Erfurt das Elend, die Armut, die Hungersnöte und die Epidemien der Klein- und Ackerbürger, welche durch die Kriege der feudal-absolutistischen Herrschaft ausgelöst und verursacht wurden. Diese ökonomische und gesellschaftliche Lage, die Einsicht, dass die Verbesserung der Agrarproduktion äußerst wichtig sei und seine Liebe zur Natur bestimmten die wesentliche Richtung seiner pädagogischen Arbeit. Salzmann schrieb in seinem sechs - bändigen Werk „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend“ über das Elend und glaubte, den Ursprung in der Unwissenheit der Menschen und in einer verkehrten Erziehung gefunden zu haben und damit wandte er sich der Frage nach der Erziehung und ihrer Verbesserung zu. (Vgl. König 1961, S. 9ff) 1761 legte er einen „Entwurf einer Realschule zur

Erziehung armer Kinder“ und „zum Nutzen der wirtschaftlichen Beschäftigung“ (Friedrich 2007, S. 12) vor und ein Jahr später eröffnete er die Rosenschule, welche ein Vorläufer der Industrieschule und für Kinder aus den wirtschaftlich armen Dörfern war. Salzmann prägte im mitteldeutschen Raum die pädagogische Kultur und stand als Vorbild und gutes Beispiel, um Erziehung voranzutreiben und Gesundheit zu fördern. (vgl. Friedrich 2007, S. 12).

Salzmann schrieb vor und während des Aufbaus der Erziehungsanstalt in Schnepfenthal Berichte, in denen er die Absichten, Ziele und Zwecke der Anstalt niederschrieb, damit Eltern und Erzieher bescheid wussten, seine Nachkommen in ihr künftiges Aufgabenfeld eingeführt wurden und die Zukunft der Anstalt gesichert war.

Der Hauptzweck der Erziehungsanstalt ist die Erziehung bzw. die Entwicklung und Übung der leiblichen und geistigen Kräfte des Zöglings, wobei der Unterricht als Mittel für den Zweck gesehen wird und nicht als Zweck selbst. (Vgl. Friedrich 2007, S. 116) Zur Bildung der leiblichen Kräfte (Bildung des äußeren Menschen) gehören nach Salzmann die Gesundheitspflege und Abhärtung des Körpers gegen Krankheiten, die Bildung des Körpers und der Muskeln, sowie das Üben und Verstärken der Sinne. Die Bildung der geistigen Kräfte (Bildung des inneren Menschen) beinhaltet laut ihm Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsübungen, um die Merkfähigkeit zu trainieren, Übungen der Kräfte des Erkenntnisvermögens, moralische und religiöse Erziehung und die Erziehung und Vorbereitung für die Welt. Die Erziehung und Vorbereitung für die Welt beinhaltet das Erfahren von häuslichen Verhältnissen, von Freuden, Sorgen und Leid, sowie die Erkenntnis der Notwendigkeit von Arbeit. Für Salzmann ist es wichtig, dass die Zöglinge den richtigen Umgang sowie auch das Erwerben von Geld erlernen und frühzeitig damit umgehen können. (Vgl. Friedrich 2007, S. 128ff) Salzmann betont, dass die Erlernung der lateinischen oder französischen Sprache, sowie kaufmännisches Wissen nicht als Hauptzweck gesehen wird, sondern der Erwerb der Kenntnisse von Gesundheit und Gewandtheit des Körpers, sowie das Erfahren und Leben des Frohsinns, der Rechtschaffenheit und der Weisheit. Laut Salzmann ist Erziehung weit mehr wert, als bloßer Unterricht und er meint, dass bei der Leitung der Jugend diese immer der Hauptzweck einer Erziehungsanstalt sein müsse. Dies bedeute aber nicht, dass der fachliche Unterricht vernachlässigt wird, im Gegenteil, laut Salzmann soll alles gelehrt werden, was von einem gebildeten Menschen erwartet wird. (Vgl. Friedrich 2007, S.

116ff) Ein weiteres Ziel der Erziehung nach Salzmann ist die Erziehung des Kindes zum Menschen, weil dabei alle seine Kräfte entwickelt und geübt werden. Wenn man das Kind nur für ein gewisses Geschäft erzieht, so werden meistens nur diejenigen Kräfte entwickelt und geübt, die zur Verrichtung dessen erforderlich sind und die anderen lässt man schlummern (vgl. Salzmann 1806, S. 352).

Die Gewöhnung zur Sittlichkeit bzw. zum richtigen Handeln nach Regeln ist bei Salzmann ein weiteres Hauptziel, denn wo dieses fehlt, dort hat laut Salzmann die übrige Erziehung wenig bis überhaupt keinen Wert bzw. Sinn. Salzmann kommt zu dem Entschluss, dass dem Menschen, die nicht zur Sittlichkeit erzogen wurden, es an Menschenwürde fehlt. Für Salzmann bedeutet Menschenwürde jene Freiheit oder Kraft zu besitzen, Lüste zu beherrschen und nach richtigen Grundsätzen zu handeln. (Vgl. Salzmann 1806, S. 376)

Ein weiteres Erziehungsziel nach Salzmann sei jenes, die Menschen zum Denken, Dulden und Handeln zu erziehen (vgl. Salzmann 1796, S. 300). Salzmann's Appell an das Denken entspricht Kants: „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (Friedrich 2007, S. 164). Zweitens muss laut Salzmann der Mensch lernen, Leiden, Beschwerden und harte Arbeit zu erdulden und Gefühle, die einen ablenken und beschränken, zu kontrollieren, damit er nicht vom Wege abkommt und das Leben meistern kann. Hierbei bezieht sich Salzmann auf Lessing: „Mit Duldsamkeit ist zugleich die Bereitschaft gefordert, Widrigkeiten auszuhalten“ (Friedrich 2007, S. 164). Der Appell an das Handeln entspricht dem Utilitätsgedanken jener Zeit, denn der Mensch hat es sich laut Salzmann zur Pflicht zu machen, seine Fähigkeiten in den Dienst des Ganzen zu stellen und ein nützliches Glied der Gesellschaft zu werden, wobei Salzmann unter dem Handeln nicht das Reden über etwas versteht, sondern die Tat an sich (vgl. Friedrich 2007, S. 164).

Die Erziehung der Kinder zur Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit und zu einem Gewissen sei nach Salzmann besonders wichtig, da sie dabei lernen, dass Fehlermachen menschlich ist, aber zu seinen Fehlern zu stehen, sie zu guten, gewissenhaften und aufrichtigen Menschen macht. Ein weiteres Ziel sei die Erziehung zum Fleiße und zur Eigenaktivität, da „die Kraft, sich Vermögen zu erwerben, nirgends sicherer gefunden werde als – in dem Menschen selbst“ (Salzmann 1796, S 284) und dies schließt die Erziehung zur Wertschätzung von Eigentum ein, sowie das Wissen um dessen Vergrößerung, ohne,

dass jemand dabei zu Schaden kommt. Um Kinder zum Fleiße, zur Wertschätzung von Eigentum und zur Eigenaktivität hin zu erziehen, führt Salzmann die Möglichkeit an, ihnen wichtige Geschäfte zu übertragen, wie zum Beispiel die Eier aus dem Stall zu holen, die Tiere zu füttern oder anderwärtige Arbeiten zu verrichten und die Kinder auch dafür zu bezahlen. Die Übertragung von Verantwortung und die Belohnung der Arbeit liefert für Salzmann viele wichtige Vorteile, wie die Gewöhnung an die Arbeit, von der der Mensch leben muss, das Wissen um den Erwerb von Geld, sowie den Umgang mit Geld, damit man in der Welt bestehen. Weiters könne man schon frühzeitig die Kinder animieren, von ihrem Eigentum den Armen und Hilflosen zu spenden und sie daran zu gewöhnen, selbst Geld zu verdienen und nicht die Eltern um Geld zu bitten. Salzmann spricht hier die Erziehung zur Freigiebigkeit und zur Hilfe für Bedürftige an, wobei die Kinder zur Wertschätzung von Geld, aber nicht zu einem Geizhals erzogen werden sollen. (Vgl. Salzmann 1796, S. 284ff) Für Salzmann ist ein weiteres Ziel der Erziehung, die Kinder zur vorzüglichen Lust und Geschicklichkeit hin zu erziehen und nicht nach dem Motto allen alles Lehren, sondern auf die Bedürfnisse, Begabungen, Anlagen und Wünsche der Kinder Rücksicht zu nehmen (vgl. Salzmann 1796, S. 290).

Zusammenfassend ist nach Salzmann das Ziel der Erziehung, den Menschen so zu erziehen, dass er glücklich ist, wo er geboren wurde und lebt, statt an die Glückseligkeit entfernter Staaten und Völker zu denken. Der Mensch soll zu einem vernünftig handelnden Staatsdiener erzogen werden, der seine Schuldigkeit dem Staate gegenüber erfüllt und alles um sich herum zu verbessern versucht, sprich, er soll seinen Beitrag an der Gesellschaft und dem Staate verrichten (vgl. Salzmann 1796, S.301). Salzmanns Erziehungsziele und -zwecke stützen sich vorwiegend auf die Ideen der Aufklärung, welche an alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens den Maßstab „Vernunft und Natur“ legte, denn wenn man beim Menschen – so die Philanthropisten - die Vernunft entwickelt, das Unvernünftige durch das Vernünftige und das Unnatürliche durch das Natürliche zu ersetzen, dann erhält man bessere Menschen und somit eine bessere Gesellschaft mit weniger Elend (vgl. König 1961, S. 17).

#### 4.1.2 Ernst Christian Trapp

Ernst Christian Trapp (1745-1818) zählt zu den Schriftstellern des Philanthropismus. Er war Mitarbeiter an Basedows Philanthropin in Dessau, erhielt 1779 den ersten Lehrstuhl in Pädagogik in Halle, wo er eine Antrittsvorlesung „Von der Nothwendigkeit, Erziehung und Unterricht als eine eigene Kunst zu studiren“ hielt und war Mitglied des Schuldirektoriums in Braunschweig, wo er mit anderen gemeinsam die Schule im Geiste des Philanthropismus reformieren sollte. Neben seinem Werk „Versuch einer Pädagogik“ schrieb er Beiträge für die „Allgemeine Revision“ wie „Unterricht in den Sprachen“, „Über das Studium der alten Sprachen, „Von der Nothwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche“ und „Vom Unterricht überhaupt“, wobei diese Abhandlung laut Schaller als die allgemeine Unterrichtslehre des Philanthropismus gesehen werden kann. (Vgl. Trapp 1964, S. 3)

„Was die Weisesten unter den Menschen zu allen Zeiten für nothwendig [!] gehalten haben, das muß [!] nothwendig [!] seyn [!].“ (Trapp 1977, S. 14)

Mit diesem Zitat beginnt Trapp die Nothwendigkeit der Erziehung zu begründen, denn wenn ein Xenophon, ein Plato und ein Aristoteles unter den Alten und ein Montaigne, Locke, Rousseau unter den Neuen, sowie weitere würdige Männer durch Schriften und Anstalten dies bewiesen haben und täglich beweisen, dann könne man daran nicht mehr zweifeln. Er begründet weiters, dass die menschlichen Anlagen der Natur, welche sich nicht alle von selbst entwickeln, die aber für die Glückseligkeit des Menschen, ob allein oder in Gesellschaft lebend, für seine Vollkommenheit<sup>8</sup> nothwendig sind. Diese Anlagen gehören entwickelt und dies ist bzw. soll Erziehung bezwecken. (Vgl. Trapp 1977, S. 14f) Trapp definiert Erziehung als „Bildung des Menschen zur Glückseligkeit“ (Trapp 1977, S. 33) und somit ist der letzte Zweck aller Erziehung die Glückseligkeit des Menschen selbst. Unter Glückseligkeit versteht Trapp einen Zustand angenehmer Empfindungen. Zufriedenheit, Behaglichkeit, Wohlsein, Vergnügen, Lust, Freude, Seligkeit, Entzücken, usw. sind für Trapp Ausdrücke von angenehmen Empfindungen, die zugleich die verschiedenen Arten und Grade ausdrücken, doch wenn man bloß hört, dass glücklich sein heiße, in einem dieser Zustände sich zu befinden, versteht man nicht

---

<sup>8</sup> Die Vollkommenheiten eines Menschen, er teilt sie später in verschiedene auf, bestehen für Trapp darin, dass der Mensch in Rücksicht auf ihn und auf die Gesellschaft „in den Graden und Verhältnissen seiner Vermögen zu erkennen, zu empfinden, zu wirken und zu leiden“ kann (Trapp 1977, S. 15).



gleich, wie und warum dazu Erziehung nötig sei. (Vgl. Trapp 1977, S. 34f). Die Glückseligkeit kann nur in ihren Graden und Arten differenziert werden, die laut Fuchs Trapp in sinnliche, geistige und moralische Empfindungen unterscheidet. Die sinnliche Empfindung, welche der Grundstein für die anderen beiden ist, lässt sich weiters in gröbere und feinere unterteilen und entwickelt sich aus den körperlichen Gegenständen. Die geistige Empfindung gliedert Trapp nach Fuchs in die intellektuelle Empfindung und in die Einbildungskraft. Die letzte von den dreien ist wegen der Intention, Dauer und ihrer Folgen für Trapp die edelste Empfindung. Das Ziel der Erziehung laut Trapp sei somit, die Einheit der sinnlichen, geistigen und moralischen Empfindung anzustreben, um den höchsten Grad der Glückseligkeit zu erlangen. (Vgl. Fuchs 1984, S. 124) Jetzt gilt es noch zu zeigen, dass dies auch möglich ist. Nach Fuchs geht Trapp von einem Urtrieb aus, der zur Glückseligkeit strebt und getrieben dadurch, sich Empfindungen und Ideen verschafft. Dieser Trieb erzeugt Selbsttätigkeit, den Hang zum Mitteilen und die Neigung zu Veränderungen. Die Triebe, die bestimmte Arten von Empfindungen bestimmen, nennt Trapp Bedürfnisse und diese sind größtenteils das Werk der Erziehung, da sie durch Erziehung modifikationsfähig sind. (Vgl. Fuchs 1984, S. 124f). Für Trapp soll die Erziehung jeden Menschen in seiner möglichen Empfänglichkeit, welche durch seine natürlichen Anlagen bestimmt ist und in Rücksicht auf seine Bedürfnisse, welche von der Empfänglichkeit abhängen, zu seiner Glückseligkeit verhelfen und bei einer guten Erziehung und unter Voraussetzung günstiger äußerlicher Umstände, müsste jedem das für ihn mögliche Maße dessen zu Teil werden. Kurz gesagt, Trapp geht von Bedürfnissen und natürlichen Anlagen aus, die durch Erziehung verbessert oder verschlimmert werden können. (Vgl. Trapp 1977, S. 42f)

Ein weiteres Ziel der Erziehung, Trapp spricht vom Angelpunkt der Erziehung, ist die Lenkung des Willens der Menschen. Laut Fuchs geht Trapp davon aus, dass die Endpunkte gewisser Ideenreihen die Bewegungsgründe unseres Tuns und Lassens sind. Diese Ideenreihen entstehen durch Ideen, Empfindungen, Einstellungen und Wollungen und diese entstehen durch vorhergehende Ideen, Empfindungen, Einstellungen und Wollungen usw. Um nun den menschlichen Willen lenken zu können, muss man auf die Ideenreihen und zwar speziell auf die Ausgangsideen wirken und Einfluss nehmen, damit gelenkt werden kann. Fuchs schreibt, dass diese Ausgangsideen laut Trapp

verschiedene Qualitäten, nämlich Klarheit, Deutlichkeit und Wärme besitzen. Für Trapp verweisen Klarheit und Deutlichkeit auf Vernunft und Verstand und Wärme auf Empfinden. Aus der Vernunft und dem Verstand gemeinsam mit den Empfindungen, die eigentlich Triebe sind, entwickelt sich der Wille. Aus dem Willen heraus entsteht die Tätigkeit und diese Tätigkeit gehört, wie im Punkt 4.2.2 erläutert, gewöhnt und dies wirkt sich auf die Empfindungen aus, welche sich wiederum auf den Willen auswirken. Trapp spricht von einem dynamischen Rückkoppelungssystem, wobei Tätigkeit, Wille, Empfindungen und Gewohnheit aufeinander wirken. (Vgl. Fuchs 1984, S. 133f)

### **4.1.3 Joachim Heinrich Campe**

Joachim Heinrich Campe (1746-1818) war Reformpädagoge. Seine Werke und Schriften zielen darauf ab, den jungen Weltbürger auf dem sichersten und besten Wege seiner Bestimmung entgegen zu führen, wobei alles einen Bezug auf das Leben und auf die Bildung jugendlicher Seelen hat. Nach Campe muss das Ziel der Erziehung und Bildung von jungen Weltbürgern und jungen Seelen „zum einen die Erziehung und Bildung des Menschen als Mensch sein“ und zum anderen muss der Mensch „auf dem sichersten und kürzesten Weg zu seiner Bestimmung“ (Herrmann 1996, S. 152) gebracht werden, d. h., dass der Mensch laut Herrmann angesichts der Realität des Lebens in den konkreten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen, in denen er leben muss, die Befähigung zur Führung dieses Lebens und zur Mitgestaltung der Lebens- und Zeitumstände erhält. Menschen leben, laut Campe, in einer Wirklichkeit, die nicht ein- sondern mehrdimensional ist, denn sie leben als Junge oder Mädchen, Männer oder Frauen, Väter oder Mütter, als Arme oder Reiche, als Angehörige eines Standes, in der Stadt oder auf dem Lande und deshalb kann nach Campe eine fiktiv-abstrakte Entgegensetzung einer Erziehung wie sie Rousseau in Emile formulierte, nicht konkret für pädagogisches Denken herangezogen werden, sondern man muss, wie schon Pestalozzi es ausgedrückt hatte, das Problem der Existenz des Menschen, als Mensch und als Bürger, in seiner jeweiligen Lage heranziehen. Die damalige Lage war verbunden mit Hungerkrisen, Massenarmut, Strukturprobleme sozialer Ungleichheit und Umstrukturierung in die protoindustrielle Manufaktur und dem musste man entgegenwirken bzw. erforderten die wirtschaftlichen Veränderungen einen neuen

Menschen, welcher erzogen und gebildet werden musste, was die Modernisierungskrise erzwang. Der Mensch musste mobilisiert und motiviert werden, denn er sollte fleißiger und klüger, anpassungsfähiger und rationaler sein, denn „bürgerliche Brauchbarkeit und Patriotismus – Verantwortungsbewußtsein [!] für das Gemeinwohl-, Sparsamkeit und Ordnungsliebe, Redlichkeit und Rechtlichkeit sollten sein Verhalten kennzeichnen“ (Herrmann 1996, S. 153). Nur wenn die Erziehung dies leistet, kann es einen Fortschritt bezüglich der neuen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung geben und nur dann gibt es einen Ausblick auf ein „glücklicheres Menschengeschlecht“ (Herrmann 1996, S. 153). Campe war von dem Gelingen überzeugt, wenn die neuen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen als neue individuelle, selbstkontrollierte und nicht durch Fremdzwang herbeigeführte Verhaltensnormen transferiert werden, damit der Mensch aus sich heraus eine bürgerliche Brauchbarkeit und einen Patriotismus entwickelt und nicht dazu gezwungen werden muss. Ziel der Erziehung sei es demnach, den Menschen dorthin zu bringen und dies setzt eine Erziehung voraus, die einen entwicklungsfördernden Umgang mit dem Kind pflegt, die arbeitsorientierte Reorganisation von Schule und Unterricht betreibt und die die Neuorientierung von Sozialerfahrungen im Jugendalter wahrnimmt und berücksichtigt. Diese drei Voraussetzungen bzw. diese drei Anforderungen an die Erziehung basieren auf einer neuen Anthropologie, die Campe in seiner Schrift „Theophron oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend“ (1783) unter anderem behandelt, auf die ich im Punkt 4.3 Anforderungen an die Erziehung näher eingehen werde, da das neue Menschenbild die Anforderungen an die Erziehung stark beeinflusst. (Vgl. Herrmann 1996, S. 151ff) Laut Kersting versteht Campe unter Erziehung eine gesellschaftliche Veranstaltung. Schwierig ist die Frage nach der Ausrichtung des gesellschaftlichen Nutzens bei der Erziehung, wobei sich die Erziehungsziele und –zwecke nach Campe auf die sozialetische Lehre des Utilitarismus beziehen. Ein Erziehungsziel wäre nach Campe, die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Campe diskutierte die Frage, wie sich individuelle Vollkommenheit zu gesellschaftlicher Brauchbarkeit verhalte und entwickelte mit seinem Beitrag „Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften“ die Theorie einer naturgeleiteten formalen Erziehung und Bildung mit einer notwendigen Balancierung der menschlichen Kräfte und Vermögen, mit der Rückbindung an gesellschaftliche

Verpflichtungen. (Vgl. Kersting 1996, S. 184) Campe spricht von nur einer Kraft des Menschen, nämlich der Seele und von anderen besonderen Kräften, den Fähigkeiten und diese gilt es im Gleichgewicht zu halten und zwar unter der Korrelation von Menschsein, Erziehung und Gesellschaftsstrukturen (vgl. Stach 1980, S. 11). Die Kräfte und Fähigkeiten des Zöglings im Gleichgewicht zu halten bedeutet nach Campe folgendes:

„sorge dafür, dass die sämtlichen Kräfte deines Zöglings dergestalt verhältnismäßig geübt werden, daß sie, jede in ihrer Art, gleich starker und anhaltender Anstrengungen fähig werden mögen, und besonders, daß die Seele des Zöglings eine große Leichtigkeit gewinne, von der einen Wirkungsart zur anderen ohne Widerwillen und Ermattung überzugehen.“  
(Campe 1785, S. 100)

Das Ziel der Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften ist ausschlaggebend für das Verhältnis von Vollkommenheit und Brauchbarkeit und dies wiederum ist verantwortlich für die Glückseligkeit des Menschen, denn je mehr Pflicht und Neigung beim Menschen vorhanden, umso besser das Verhältnis von Vollkommenheit und Brauchbarkeit und umso größer die Glückseligkeit (vgl. Stach 1980, S. 13). Jetzt stellt sich aber die Frage, was dieses Kräfteverhältnis mit der Vollkommenheit und der Glückseligkeit des Menschen zu tun hat, denn beides hängt mehr von der „vollkommneren oder unvollkommneren Einpassung in seine ganz individuelle Lage als Mensch und als Bürger ab“ als von der „Ausbildung aller seiner Fähigkeiten“ (Campe 1785, S. 101), aber ist nicht die Einpassung als Mensch und als Bürger von der Vollkommenheit und Entwicklung der Kräfte und Fähigkeiten abhängig?

Denn:

1. „je mehr diese Kräfte in einem Menschen verhältnismäßig entwickelt und durch Uebung [!] gestärkt sind, desto grösser [!] ist seine innere Fähigkeit zur Glückseligkeit [!], weil er nun für tausend angenehme Genüsse Sinn und Empfänglichkeit hat, [...] und weil er diese Genüsse nun auch besser, als andere, sich zu erwerben weiß“ (Campe 1785, S. 106) und
2. „kein Stand und kein Beruf ist zu erdenken, dessen Geschäfte nicht in eben dem Maaße [!] besser von Statten gingen, in welchem alle die ursprünglichen

Kräfte desjenigen, der sie verrichtet, mehr entwickelt worden sind.“ (Campe 1785, S. 106).

Laut Campe darf der Mensch nicht nur als Mensch, sondern als Bürger bzw. als Mitglied der menschlichen Gesellschaft gesehen werden und als solcher hat er Bestimmungen und Bedürfnisse (vgl. Campe 1785, S. 111). Als solcher Mensch bedürfte er einer Erziehung, die in wesentlichen Punkten verschieden ist, da erstens, gewisse Geschäfte des bürgerlichen Lebens sich nicht mit gewissen Fertigkeiten und Kräften vertragen, zweitens, die Zeit der Erziehung, um einigermaßen gleichmäßig auszubilden, viel zu kurz ist und drittens, würde man auf die Bewirkung des möglichgrößten Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften lauter mittelmäßige Menschen bilden, die von ungewöhnlicher Brauchbarkeit für jeden Stand und für jedes Gewerbe wären. Trotzdem muss die Entwicklung aller ursprünglichen Kräfte auf das größtmögliche Ebenmaß abzwecken und versuchen, eine bestmögliche Erhaltung des Gleichgewichts aller menschlichen Kräfte zu bewirken. (Vgl. Campe 1785, S. 111ff)

Nach Keck fällt laut Campe ein weiteres Erziehungsziel unter den Begriff der Arbeitserziehung im Rahmen eines Fürsorge - Denkens für die Armen und Waisen. Die Menschen sollen nach Campe zu arbeitserzieherischen Prinzipien, wie gewinnstrebend leben (wobei dies eine religiös-ethische Verpflichtung zur Disziplin, zur Sparsamkeit, Sittenstrenge und Askese bedeutet) und zur Gewöhnung an die Arbeit erzogen werden. Campe grenzt den persönlichen Lustgewinn und Genuss völlig aus und dies führt unweigerlich zu einer Gewinnmaximierung des Fürsorgeengagements und zur Bekämpfung der Armut und Bettelei. (Vgl. Keck 1996, S. 195ff)

Keck schreibt, dass nach Campe das Hauptziel der philanthropischen Erziehung die

„arbeitsorientierte(n) Qualifizierung im Sinne einer Einübung in die Arbeitsethik als Teil der philanthropischen Allgemeinbildung – verbunden mit der kameralistischen Zielvorgabe Wachstum an Industrie, Macht und öffentlichem Wohlstand“, sowie die „Beschulung der Armutsschichten durch das Modell der Industrieschulen“ ist (Keck 1996, S. 204).

Campe greift bei der Frage nach den Zielen der Erziehung, die Mädchenerziehung, als ein separates Thema auf. In seinem Klassiker der Mädchenerziehungstheorie

„Väterlicher Rath für meine Tochter“<sup>9</sup> (1789) schreibt er über die eigene Erziehung der Mädchen bzw. über die bürgerliche Geschlechtertheorie. Das Ziel der Mädchenerziehung ist die Hinführung zur Gattin, Mutter und Vorsteherin des Hauswesens, sowie zur Gefährtin des Mannes. Campe, sowie die Mehrzahl seiner Zeitgenossen, sehen die Erziehung des weiblichen Geschlechts ausschließlich als Vorbereitung auf die Ehe, die nicht mehr als „Lebens- und Wirtschaftsgemeinschaft“, sondern als eine „Gefühls- und geistige Gemeinschaft“ (Schmid 1996, S. 206) verstanden wird, die durch gegenseitiges Verständnis, Zuneigung, Freundschaft, gemeinsame Neigungen und Interessen bestimmt ist. Aus diesem Grund reicht es nicht mehr aus, die Mädchen nur zu Hausfrauen zu erziehen, sondern sie müssen über eine gewisse Bildung verfügen, Campe schreibt von jungen Frauenzimmern des glücklichen Mittelstandes. Die Rolle der Frau beschreibt Campe als ungünstig, welche von der Abhängigkeit und Unterordnung des Mannes geprägt ist: „Er die Eiche, sie der Efeu...ein niedriges Gesträuch, das von jedem Vorübergehenden zertreten wird“ (Campe zit. n. Schmid 1996, S. 206). Die Begründung für die Abhängigkeit der Frau findet Campe in dem nicht Hinterfragen und der gesellschaftlichen Übereinkunft und noch mehr in der Sonderanthropologie der Frau. Die Frau besitzt die schwächeren körperlichen Konstitutionen, die weitgehend für ihre Herrschaftsunterworfenheit verantwortlich ist, aber auch die Gottgewolltheit hierarchischer Ordnung ist für die Stellung der Frau prägend. Die Ehe, sagt Campe, ist das einzige Mittel, wo die Frau einen bestimmten Standort, Wirkungskreis, Schutz, Ansehen und einen höheren Grad an Freiheit und Selbstständigkeit erlangen kann und sie deshalb verheiratet werden müsse. Aus diesem Grunde muss das Mädchen so erzogen werden, dass es aus seiner misslichen Lage, welche nicht veränderbar ist, das Beste für sich herausholt und dabei glücklich ist, indem sie zu allererst Einsicht über ihre Bestimmung als beglückende Gattin, bildende Mutter und weise Vorsteherin des inneren Hauswesens erlangt, welche auch für das öffentliche Wohl des Staates verantwortlich ist. Der jungen Frau soll laut Campe ein angemessener Gemütscharakter anezogen werden, wobei ästhetische Erziehung und der Unterricht in Sprachen abgelehnt werden, sondern Erziehung soll

---

<sup>9</sup> Campe kennzeichnet seine Schrift im Untertitel als „Gegenstück zum Theophron“. Im „Theophron“ schrieb er 1783 über die Erziehung junger Männer zu tüchtigen Berufsbürgern (vgl. Schmid 1996, S. 205).

geschehen immer nach der Maßgabe ihrer weiblichen Haus-Bestimmung. Campe versteht unter einem angemessenen Gemütscharakter folgendes:

„Reinigkeit des Herzens und der Gesinnungen, aufgeklärte Gottesfurcht, Schamhaftigkeit und Keuschheit, Bescheidenheit, Freundlichkeit und unerschöpfte Herzensgüte, Besonnenheit, Ordnungsliebe, Haushaltungsgeist, Eingezogenheit, Anhänglichkeit an Mann, Kind und Haus, ein gänzlich, freies und freudiges Verzichtthun [!] auf die zerstreuen und berausenden Vergnügungen des herrschenden üppigen Lebens, und endlich ein liebevolles Hingeben ihres eigenen Willens in den Willen des Mannes, woraus denn nach und nach ein gänzlich süßes Zusammenschmelzen ihrer eigenen Wesenheit (Existenz) mit der seinigen entsteht.“ (Campe zit. n. Schmid 1996, S. 208)

Diese gewünschte Gemütscharakterbeschreibung der Frau verlangt ein hohes Maß an Affektkontrolle und der Selbstverleugnung und ordnet ihr das Da-Sein für andere als ihren Lebensinhalt zu.

Zusammenfassend ist die Mädchenerziehung eine Erziehung, die auf ein gutes, funktionierendes, harmonisches Eheleben aus ist und den Frauen ihre gesellschaftlichen Verpflichtungen anerzieht. Dies beinhaltet, dass das Fremdbild der Frau, das, was die Gesellschaft von ihr verlangt und erwartet, zu ihrem Selbstbild wird, dass sie dem Gatten durch Liebe, Pflege und Fürsorge das Haus zu einem Platz des Friedens, der Freude und der Glückseligkeit macht und dass sie die Seele sei, welche alles belebt. Dies ist die Nützlichkeit und Brauchbarkeit, die der Staat und die Gesellschaft der Frau abverlangt. (Vgl. Schmid 1996, S. 205-213)

#### **4.1.4 Vincenz Eduard Milde**

Vincenz Eduard Milde (1777-1853) wirkte als Kirchenfürst und gilt heute als einer der wichtigsten österreichischen Pädagogen. Als Pädagoge versuchte er, von der einseitigen praktisch-utilitaristischen Auffassung hin zu einer Erziehung zu gelangen, die Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstbildung, im Gegensatz zur reinen bürgerlichen Brauchbarkeit, als Ziel hat. Mildes Hauptwerk ist das „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“, in dem Grundzüge neuzeitlich denkender Pädagogik zu finden sind. Nach Vincenz Eduard Milde muss der Mensch erzogen werden, da er „nicht als ein in seiner Bildung *vollendetes*, sondern als ein der *Entwicklung und*

*Bildung* fähiges Wesen diese Welt betritt“ (Milde 1965, S. 13). Mit diesen Worten beschreibt er den Menschen unter dem Aspekt der Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit. Somit ist der Mensch, seiner ursprünglichen Beschaffenheit nach, auf Werden angelegt, wobei die Werdemöglichkeit des Menschen durch dessen Anlagen bestimmt wird. Daher werden die Anlagen in Mildes Menschenverständnis zu einem Hauptthema, da man durch sie zum Verständnis des Menschen überhaupt gelangt (vgl. Holtstiege 1971, S. 87).

„So rüstet die Natur denselben mit mannigfaltigen Anlagen aus, welche der Grund der Möglichkeiten zu allem sind, was der Mensch werden oder leisten kann. Diese Anlagen werden *nicht* durch die freie Selbsttätigkeit des Individuum [!] *erworben*, nicht durch die willkürliche Einwirkung anderer *mitgeteilt*, sondern von der Natur selbst gegeben. [...] Diese Anlagen unterliegen in ihrer Entwicklung und Ausbildung *feststehenden*, in der Natur des Menschen gegründeten *Gesetzen*, die bei allen Individuen dieselben sind.“ (Milde 1965, S. 13)

Milde betont in seinem Zitat, dass die Anlagen von der Natur des Menschen bestimmt sind, welche nicht durch äußere Einwirkungen beeinflusst werden können und den selben Gesetzen der Entwicklung und Wirksamkeit unterliegen und daher diese Natur des Menschen die Grundlage der Erziehung ist (vgl. Holtstiege 1971, S. 87). Er klassifiziert die mannigfaltigen Anlagen des Menschen nach den Hauptoperationen in „körperliche Anlagen, Denk-, Gefühls- und Begehrungsvermögen“ (Holtstiege 1971, S. 109). Weiters schreibt er aber über die Verschiedenheit der Anlagen hinsichtlich ihres Grades und ihrer Beschaffenheit bezogen auf den Körper, wie auch auf den Geist. Es lässt sich nicht bestreiten, dass es Unterschiede hinsichtlich der intellektuellen Anlagen, sowie der Gefühls- und Begehrungsvermögen gibt und man kann sagen, dass Herz, Kopf und Körper von der Natur aus verschieden sind. (Vgl. Milde 1965, S. 14) Die Unterschiede können zum Beispiel in der körperlichen Konstitution, in der Fähigkeit der intellektuellen Anlagen, wie Leichtigkeit oder Schwerfälligkeit im Auffassen, Dauer oder Kürze im Behalten, in der Ansprechbarkeit der Gefühlsanlagen, in dem Grade der Intensität, Stärke, Schwäche oder Entwicklung oder in dem Verhältnis zueinander wie Harmonie oder Disharmonie eines Funktionsbereiches liegen. Aus dieser unterschiedlichen Beschaffenheit der körperlichen und geistigen Anlagen ergibt sich die



innere und äußere Individualität, welche Milde auch die *individuelle Menschennatur* nennt. (Vgl. Holtstiege 1971, S. 108).

Milde schreibt, dass die Behauptung, dass alle Menschen mit vollkommen gleichen Anlagen ausgerüstet werden und ihre Verschiedenheit durch die Erziehung entstehe, durch die Beobachtung der Kinder am besten widerlegt werden kann. Trotzdem bedürfen die menschlichen Anlagen der Kultur, sprich der Erziehung, damit der Mensch nicht auf der Stufe der Tierheit stehen bleibt und die herrlichen Anlagen des Geistes nicht schlummern und untätig bleiben, sondern genährt und geweckt werden. (Vgl. Milde 1965, S. 15) Milde beschreibt dies folgendermaßen:

„Das Höhere, Edle des Menschen unterliegt nicht einem notwendig gebietenden und physisch sich entwickelnden Organismus, sondern der fremden Einwirkung und der freien Selbsttätigkeit des Individuum [!].“  
(Milde 1965, S. 15)

Daraus lässt sich schließen, dass die natürlichen Anlagen in dem Kinde unentwickelt und untätig bleiben, dass das Kind nicht das wird, was dasselbe hätte werden können, wenn es nicht erzogen wird. Milde schreibt über die Bildung des Menschen, dass immer zwei Stücke in Erwägung zu ziehen sind, nämlich „der Grad der *Entwicklung* und die *Richtung* seiner Kräfte“ (Milde 1965, S. 16), wobei beides sehr verschieden sein kann, da es viele Stufen der Perfektibilität gibt. Nach Milde ist Erziehung die „*absichtliche Einwirkung* auf die *Entwicklung* und *Richtung* der vorhandenen Anlagen des Menschen“ (Milde 1965, S. 14).

Demnach sind bei Milde die Ziele und Zwecke der Erziehung die Entwicklung und Förderung der Anlagen bzw. der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen (vgl. Milde 1965, S. 47). Milde führt vier Hauptziele der Erziehung an: Das erste Ziel soll „die von der Natur gegebenen Anlagen *zu erhalten versuchen*, also alles dasjenige hintanhaltend und entfernen, was die Anlagen schwächen, zerstören oder denselben eine zweckwidrige Richtung geben könnte“ (Milde 1965, S. 47). Zweitens sollte die Erziehung „die Anlagen in ihrem Streben nach *Entwicklung unterstützen* und denselben eine bestimmte *Richtung zu geben versuchen*“ (Milde 1965, S. 47). Es ist aber nicht ausgeschlossen, dass die Anlagen geschwächt, zerrüttet oder ausgeartet sein können, so soll das dritte Ziel der Erziehung „die *Gebrechen zu heben*, die Fehler zu heilen, den naturgemäßen Zustand herzustellen bemüht sein“ (Milde 1965, S. 47). Das

vierte Ziel soll „das *Anleiten* und *Fähigmachen* des Zöglings zur *Selbstbildung* seiner Anlagen“ erreichen, „da nur durch dieselbe das Ganze vollendet und eine immer fortschreitende Bildung begründet wird“ (Milde 1965, S. 47). Dieses Ziel sollte den Zögling so weit bringen, dass dieser nach Milde für die Erhaltung seiner Anlagen und Kräfte, sowie für dessen Entwicklung und Bildung selbst sorgen könne (vgl. Milde 1965, S. 135).

Die natürlichen Anlagen sind dem Menschen zu einem bestimmten Zweck gegeben, welchen er erreichen soll und dies bezeichnet Milde als die Bestimmung des Menschen. Diese Bestimmung hängt nicht von der Willkür des Zöglings oder des Erziehers ab, sondern die Natur hat durch die gegebenen Anlagen entschieden, was der Mensch werden kann bzw. werden soll. Daher ist der letzte Zweck der Erziehung, Milde spricht auch vom allgemeinen Zweck der Erziehung, von der Natur selbst gegeben und die Erziehung muss nur dafür sorgen, dass der Mensch seine Bestimmung, seinen letzten Zweck, erreicht. (Vgl. Milde 1965, S. 29) Milde beschreibt dies folgendermaßen: „*Der Zögling soll jene Bildung erhalten, die seine Bestimmung als Mensch fordert*“ (Milde 1965, S. 29). Für Milde heißt Erziehung nichts anderes, „als ich will ihn zum Menschen machen, ich will dazu beitragen, daß er das werde, was er vermöge seiner Natur werden soll“ (Milde 1965, S. 29). Laut Milde sind alle mit denselben Anlagen versehen und haben dadurch auch einen gemeinsamen Zweck ihres Daseins, welcher als allgemeine Bestimmung bezeichnet wird. Daraus folgert Milde, dass der letzte Zweck der Erziehung ein allgemeiner sein muss und auf den letzten Zweck der Menschheit abzielt (vgl. Milde 1965, S. 47). Milde definiert den letzten Zweck der Erziehung mit den Worten: „Die Anlagen des Zöglings müssen daher jene Entwicklung und Richtung erhalten, durch welche diese Bestimmung erreicht wird“ (Milde 1965, S. 29). Für Milde darf die Erziehung nicht nur die Absicht haben, den Menschen so weit zu bringen, dass er durch die Welt komme, dass er sein Brot verdiene und der Familie keine Schande mache, da sonst viele Menschengestalten keine Menschen sind (vgl. Milde 1965, S. 28). Menschen, die zu anderen Zwecken, als zu dem Hauptzweck ihres Daseins, gebildet werden, können nicht in dem hier verstandenen Sinn Mensch sein, weil sie ihre von der Natur vorgegebene Bestimmung nicht erlangt haben (vgl. Milde 1965, S. 29).

Sowie es einen allgemeinen Zweck des Menschen gibt, die natürliche Bestimmung, so gibt es auch einen besonderen Zwecke des Menschen und zwar ist hier die Bestimmung des Menschen als Glied der Gesellschaft, als Bürger eines Staates, gemeint. Als Mitglied einer gesellschaftlichen Kette muss der Mensch für dieses „*gesellschaftliche Leben*“ gebildet und zur Erfüllung seiner Bürgerpflichten tauglich gemacht werden“ (Milde 1965, S. 29) und dies bezeichnet Milde als den besonderen Zweck der Menschheit. Der besondere Zweck der Erziehung ist demnach, den Menschen zu seinem besonderen Zweck zu erziehen (vgl. Milde 1965, S. 29). Milde folgert daraus, dass die Erziehung neben der allgemeinen Bestimmung „*auch die Tauglichkeit zu den Geschäften und die Angemessenheit der Geistesbildung zu den äußeren Verhältnissen*“ des Individuum beabsichtigen“ (Milde 1965, S. 30) muss, sprich die besondere Bestimmung der Menschheit bezwecke. Demnach sollen alle Menschen Menschen werden, gegründet auf der gemeinsamen Natur, aber nicht alle sollen dasselbe Geschäft erwerben, was sich aus der Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse ergibt. Milde nennt diese Art der Erziehung zum Unterschied zur allgemeinen Erziehung, welche zum allgemeinem Zwecke der Menschheit abzielt, die „*hypothetische Erziehung*“ (Milde 1965, S. 30), welche auch noch von den Geschäften, die sie beabsichtigt, in verschiedene Benennungen, wie zum Beispiel militärische, geistliche, weibliche, usw. unterteilt werden kann (vgl. Milde 1965, S. 30).

Ziel der Erziehung ist es, beiden Zwecken der Erziehung gleichermaßen nachzukommen. Milde betont, dass „*Weder die Bildung zur Menschheit noch die Bildung zur bürgerlichen Brauchbarkeit*“ (Milde 1965, S. 30) übersehen oder vernachlässigt werden darf, da sonst die natürliche bzw. die bürgerliche Bestimmung des Kindes darunter leiden könne. Aus dem heraus ergibt sich für Milde ein weiteres Hauptziel der Erziehung, nämlich, die beiden Zwecke in Harmonie zu bringen, damit, so formuliert Milde „der Charakter des Menschen nicht über die Form des Bürgers verloren gehe“ (Milde 1965, S. 31). Außerdem muss nach Milde:

„Jeder hypothetischen Erziehung muß [!] also die allgemeine zur Grundlage dienen, und keine Erziehungsanstalt zu besonderen Zwecken darf Grundsätze oder Maximen aufstellen, die der allgemeinen Bestimmung entgegen sind.“ (Milde 1965, S. 31)

Richtet sich die Erziehung nach diesen Anordnungen und verfolgt sie die Harmonie, so werden nach Milde die Rechte und Erwartungen der Menschheit und des Staates befriedigt (vgl. Milde 1965, S. 31).

## **4.2 Anforderungen an die Erziehung**

### **4.2.1 Christian Gotthilf Salzmann**

Laut Salzmann ist eine wichtige Anforderung an die Erziehung, er schreibt von Mängeln der Erziehung, die körperliche Erziehung.

„Der Mensch ist kein solches Geschöpf, wie wir uns die Engel denken, sondern ein Wesen, das alle seine Begriffe durch den Körper bekommt, und alles, was es außer sich hervorbringt, vermittelt des Körpers wirkt.“  
(Friedrich 2007, S. 42)

Er vergleicht den ungesunden und schwachen Körper mit einem Zimmer, wo das Licht nur durch kleine geschwärzte Fenster fällt oder mit einem verstimmten Instrument. Die Empfindungen sind irritiert und gefälscht, wenn die Kanäle seiner Empfindung verstopft sind, sowie die Wirkungskraft geschwächt und zerrüttet, wenn die Werkzeuge nicht gestärkt sind. Daher ist eine Hauptaufgabe der Erziehung bzw. eine Anforderung an die Erziehung, die körperlichen Kräfte gesund zu halten, sie zu entwickeln und zu stärken. Salzmann versteht unter der körperlichen Erziehung nicht nur das Erlernen von Tanzen, Reiten und Fechten, sondern auch noch andere Bewegungen wie zum Beispiel Laufen, Springen, Klettern, Gehen, Schwimmen, Wandeln auf dem Eis, aber auch die körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Acker- und Gartenbau und auch für andere wirklich körperliche Arbeiten. Diese Kinder sind dann im Stande, Beschwerlichkeiten auszuhalten und Probleme zu bewältigen, denen sie ausgesetzt sind. (Vgl. Friedrich 2007, S. 42ff) Eine weitere Anforderung an die Erziehungskunst ist die Aufklärung der Jugend über die Natur, denn die Natur ist eben sowohl Gottes Werk, wie die Bibel. Je mehr die Jugend über die Natur weiß, je mehr Einsichten sie über den Zusammenhang der Dinge, die um sie sind, haben, desto bekannter werden sie mit dem Allvater, desto herzlicher wird ihre Erfurcht, ihre Liebe und ihr Vertrauen zu ihm. Außerdem schreibt Salzmann, dass auf diesem Wege das Wahrheitsgefühl entstehe, welches der edelste Sinn der menschlichen Natur ist, da durch die Betrachtung und

durch die Kenntnis der Dinge die richtige Vorstellung erlangt werde. (Vgl. Friedrich 2007, S. 49f) Auch ist der erworbene Wahrheitssinn der beste Schlüssel zu der Lehre Jesu, „denn der Geist, der diese mitteilte, ist der Urheber des Buches der Natur“ (Friedrich 2007, S. 51). Laut Salzmann ist alles, was der Mensch zum Glücklichein benötigt und alle Gegenmittel, die der Mensch zum Gesundsein braucht, sind in der Natur vorhanden und es gibt nichts, was in Gottes Magazin nicht zu finden wäre, man braucht nichts anderes tun, als zu suchen. Aus diesen Gründen, die Glückseligkeit, die Gesundheit und die Wahrheitsfindung, sei es für Salzmann notwendig, die Zöglinge über die Natur aufzuklären. (Vgl. Friedrich 2007, S. 51)

Ein weiterer Hauptmangel in der Erziehung ist, dass der Unterricht laut Salzmann von dem Gegenwärtigen abzieht und die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Abwesende lenkt (vgl. Friedrich 2007, S. 56). Er beschreibt das Übel, welches von dem lebensfremden Unterrichten und Erziehen komme, als die „Abwesenheit der Gedanken“ oder als die „Entmannung des menschlichen Geistes“ (Friedrich 2007, S. 56). Demnach wäre für Salzmann eine lebensnahe Erziehung bzw. ein lebensnaher Unterricht eine weitere Anforderung an die Erziehung, denn sie hat großen Einfluss auf die ganze Lebensart und Glückseligkeit des Menschen. Ein lebensfremder Unterricht oder eine lebensfremde Erziehung lehrt den Menschen, sich anderswo richtig zu verhalten oder richtig zu handeln, aber nicht in der Welt, wo er auch wirklich lebt und deshalb werde es zu Missverständnissen kommen, welche zu unglücklichen Lagen und Misserfolgen führen kann (vgl. Friedrich 2007, S. 56). Salzmann schreibt auch von einer Unzufriedenheit des Menschen, welche von der Abwesenheit der Gedanken herbeigeführt wird, da der Mensch durch die Reize anderer Zeiten wie zum Beispiel Athen, Sparta oder Rom, lieber damals leben würde als im Jetzt (vgl. Friedrich 2007, S. 57). Salzmann stellt weitere Anforderung an die Erziehung, wonach der Erzieher nicht die gesamte Arbeit leisten, sondern dem Zögling auch die Zeit und die Chance geben soll, selbst daran zu arbeiten und aus eigener Kraft heraus zu beobachten, zu erforschen, Kenntnisse zu erwerben und zu arbeiten. Denn laut Salzmann, wenn die Kräfte nie animiert und gereizt werden, dann verwahrlosen und erschlaffen diese und der Zögling kann zum Beispiel nicht so gut laufen, rechnen oder schreiben, wie er aber hätte können und dies trifft auch auf alle anderen Kräfte zu, wie das selbstständige Denken und den Willen zum selbstständigen Wissenserwerb. (Vgl. Friedrich 2007, S. 58f)

Außerdem können nach Salzmann Folgen, wie zum Beispiel Angst vor Entscheidungen, Kritikunfähigkeit, Passivität gegenüber dem Wissenserwerb oder Unempfänglichkeit gegenüber Wahrheiten, auftreten. Dies führt auch gleich zu der nächsten Anforderung, die besagt, dass die Erziehung unmittelbar das selbstständige Arbeiten bzw. den selbstständigen Erwerb von Wissen und Kenntnissen belohnen muss, damit die Zöglinge zu selbigen angeleitet werden. Belohnungen, Gewinne und Erfolge müssen an die Kinder angepasst werden, damit sie die Kinder auch ansprechen und veranlassen zu lernen und zu arbeiten. (Vgl. Friedrich 2007, S. 61f) In der Erziehung, ob beim Loben, beim Bestrafen oder beim Lernen ist immer die Mittelstraße der beste Weg, denn zu viel Lob und Lernen macht hochmütig und stolz und zu viel Bestrafen und Züchtigen macht ein Kind stumpf, verdrossen und zum Bösewicht und Dummkopf (vgl. Salzmann 1796, S. 227). Genauso wichtig, wie das richtige Maß von Lob und Strafe zu finden, ist auch die richtige Anwendung dessen eine Anforderung an die Erziehung, denn, wenn man eine Untugend übersieht und nicht mahnt oder das Kind unschuldig bestraft, kann das Kind daraus nicht lernen, wird verdrossen und stumpft ab. Laut Salzmann heißt Kinder so erziehen „das Feuer mit Öl löschen und den Krebs im Wasser ersaufen wollen“ (König 1961, S. 162).

#### **4.2.2 Ernst Christian Trapp**

Wie schon im Punkt 4.1.2 theoretisch gezeigt, besteht laut Trapp die Möglichkeit von Erziehung, daraus folgt die Notwendigkeit von Erziehung und aus der Notwendigkeit der Erziehung, aus dem Zweck heraus den Menschen zur Glückseligkeit zu führen, ergibt sich die Notwendigkeit der Erziehungskunst und diese ist eine Anforderung an die Erziehung, denn wenn es laut Trapp

„allgemein recht getrieben würde und werden könnte“, könnte dies „die Quelle der allgemeinen Glückseligkeit des ganzen Erdbodens werden“ und welches Geschäft könnte wichtiger sein als jenes, welches „den Grund zu einem ewigen und allgemeinen Frieden legen würde [...] und allen Menschen zu einem ungestörten Besitz ihres Eigenthums [!] und ihrer Meinungen helfen, und alle anweisen würde sich zu schaffen, was sie nicht haben, was aber zu ihrer Glückseligkeit nöthig [!] ist; zu brauchen, was sie haben, ohne daß es ihrer Glückseligkeit nachtheilig [!] werde.“ (Trapp 1977, S. 20)

Aus diesem Grunde muss Erziehung mit Sorgfalt betrieben werden, muss sich der Erzieher gehörig darauf vorbereiten, der Grundsätze kundig sein und ihre Anwendung theoretisch sowohl als auch praktisch erlernt haben, mit anderen Worten, „die Erziehung muß [!] als eine eigne Kunst von ihren eignen Leuten getrieben werden“ (Trapp 1977, S. 21), ansonsten wird der Hauptzweck der Erziehung verfehlt.

Nach Fuchs sind die menschliche Natur und die Gesellschaft für Trapp die allgemeinen Erkenntnisquellen aller Personen, die am und mit dem Menschen arbeiten und deshalb lassen sich auch aus ihnen die Regeln für die Erziehung ableiten. Daraus folgert laut Fuchs Trapp, dass sich die Erziehung an diesen Erkenntnissen zu orientieren hat. (Vgl. Fuchs 1984, S. 128) Um dem in der Erziehung gerecht zu werden, muss erörtert werden, was unter der menschlichen Natur und der menschlichen Gesellschaft verstanden wird. Gesellschaft, schreibt Fuchs, wird bei Trapp als Begrenzung der individuellen Entfaltung verstanden, wobei der Mensch auf natürliche Freiheit und auf den vollen Genuss der Sinnlichkeit verzichten muss. Laut Trapp ist es am besten, immer mit dem Strom zu schwimmen, woraus sich ergibt, dass der Mensch schon frühzeitig an das Erleiden gewöhnt werden muss. Die menschliche Natur ist triadisch aufgebaut, das Sinnliche, das Geistige und das Moralische und dem entsprechen die drei Erziehungsfelder, der physischen, intellektuellen und moralischen Erziehung. (Vgl. Fuchs 1984, S. 129f) Die gesamten Erziehungsregeln sind in seinem Werk „Versuch einer Pädagogik“ im zweiten Abschnitt, IV, zu finden, worauf ich nicht näher eingehen werde, da ich mich den Regeln im Unterricht im Punkt 4.3.2 zuwende, die sich auch auf dieselben Quellen beziehen. Trapp fasst die Erziehungsregeln in vier Hauptstücke zusammen, die zugleich auch Anforderungen an die Erziehung sind. Die Erziehung sollte erstens den Kindern freien Spielraum und den zweckmäßigen Anlass für die Tätigkeit geben, zweitens und drittens soll sie die Kinder zu verhüten und gewöhnen erziehen, damit diese die Selbstmacht und Selbstbeherrschung besitzen, ihre Triebe kontrollieren zu können und störende Tätigkeit zu verhindern und sich an das Erleidende in der Gesellschaft gewöhnen und zu ertragen wissen. (Vgl. Fuchs 1984, S. 131) Das vierte Hauptstück bezieht sich auf das Unterrichten, wobei dieser auf das Wissen gerichtet ist, der zu einem späteren Zeitpunkt noch näher erläutert wird. In der Erziehung sollte laut Trapp immer Rücksicht auf die Entwicklung der Kräfte des Kindes genommen werden, sodass die Grade des Schweren in der Arbeit den derzeitigen

Kräften der Kinder angepasst sind und jene nur in dem Ausmaß vermehrt werden, wie sie von der Natur aus wachsen. Außerdem kann aus der menschlichen Natur beobachtet werden, dass die Kinder durch Vorzeigen von wirklichen Gegenständen oder Abbildungen schneller lernen und Ideen hervorbringen, die ihnen unbeschreibliches Vergnügen machen. Anhand solch einer Erziehung, gewinnen die Erzieher Dankbarkeit, Liebe und das Vertrauen der Kinder und die Herzen der Zöglinge verhärten nicht unter den Händen der Ziehenden. (Vgl. Trapp 1977, S. 52ff)

Nach Trapp muss Erziehung leisten, dem Menschen nur solche Bedürfnisse aufzuerlegen, die er leicht, immer und ohne Nachteil für andere Menschen, befriedigen kann. Das heißt somit, dass die Erziehung gewisse Bedürfnisse frühzeitig einschränken muss, damit kein unaufhaltsamer Strom, welcher alles mit sich reißt und vielleicht sogar die Existenz desjenigen gefährdet, entsteht. Der Mensch hat Anlagen, die geistige, moralische und sittliche Triebe und Bedürfnisse hervorrufen, die es gilt, gleichermaßen zu befriedigen. (Vgl. Trapp 1977, S. 44)

Weiters muss die Erziehung die Bildung des Menschen auf die Art und zu dem Grade antreiben, dass die Bedürfnisse der Gesellschaft, in der er lebt bzw. in der er leben soll, befriedigt werden können. Trapp weist darauf hin, dass die Erziehung nicht nur dahingehend bedacht sein dürfte, „was aus dem Menschen vermöge seiner Natur werden kann, sondern eben so sehr darauf, was aus ihm in Rücksicht auf die Gesellschaft, wofür er bestimmt ist, werden muß [!]“ (Trapp 1977, S. 45). Trapp schreibt diesbezüglich weiter, dass, wenn die Bedürfnisse einer Gesellschaft auf ihre Mitglieder mit Rücksicht auf ihre verschiedenen Fähigkeiten und Neigungen verteilt werden, wenn jedem das Geschäft, welches er ausgehend von seiner natürlichen Bestimmtheit zu seiner Zufriedenheit erledigen kann, zugeteilt wird, jeder Mensch nicht mehr werden kann als er werden muss und eben so auf der anderen Seite, er gewöhnlich alles werden kann, was er werden muss (vgl. Trapp 1977, S. 45).

### **4.2.3 Joachim Heinrich Campe**

Die Anforderungen an die Erziehung nach Campe sind stark auf das neue Menschenbild, auf die neue Anthropologie des 18. Jahrhunderts gerichtet, deshalb werde ich kurz darauf eingehen. Ulrich Herrmann hat in diesem Zusammenhang die Äußerungen von Campe in seinem Werk „Theophron oder der erfahrene Rathgeber für



die unerfahrene Jugend“ (1783) über die Anthropologie in seinem Artikel „Campes Pädagogik – oder: die Erziehung und Bildung des Menschen zum Menschen und Bürger“ (1996) zusammengefasst, welche ich vergleichend oder wörtlich in Anführungszeichen übernehmen werde.

1. Der Mensch ist gutartig von Natur aus, ansonsten wäre das Ziel, den Menschen zu vervollkommen und die Gesellschaft auf der Bahn des Fortschritts zu halten, sinnlos. Daraus lässt sich schließen, dass die Verfehlungen des Menschen nicht aus seiner Bosheit oder Erbsünde, sondern aus Unwissenheit und Kurzsichtigkeit, Gedankenlosigkeit und Übereilung oder aus Verwöhnung resultieren. Demnach sind menschliche Verfehlungen die Ursachen von fehlgelaufenen Lebensgeschichten oder widrigen Lebensumständen und nicht auf die menschliche Natur zurückzuführen. Campe beschreibt die Kindheit als den Zustand des Menschen der unverdorbenen Natur, welche nur „durch falsche Erziehung, durch falsche Gewöhnung, durch falsche Vorstellungen dessen, was einem Menschen nutzt und frommt, durch das Missverhältnis von Kräften und Bedürfnissen und durch den Widerstreit von Natur und Kultur“ (Herrmann 1996, S. 154) verdorben wird.
2. „Der Mensch ist ein genießendes Wesen, der freiwillig nichts anderes tut, als was seinen Trieben, Neigungen und Wünschen angemessen ist“ und deshalb muss der Mensch für das Gemeinschaftsleben vorbereitet werden, indem er seine Pflichten übernimmt und „Uneigennützigkeit, Großmut und Tugend zu seinen Grundsätzen“ (Herrmann 1996, S. 154) macht.
3. „Die Menschen sind Das, was sie sind und thun [!] Das, was sie thun, es sei Gutes oder Böses [...] theils [!] aus bloß natürlicher Körper- oder Geistesstimmung, welche sie bald zu dieser bald zu jener Handlungsart geneigter macht, theils [!] aus Trägheit, die das Nachdenken, wie jede andere Kraftanwendung scheut, theils [!] aus Verwöhnung, welche sie nicht selten zwingt, das Gegenteil von Dem zu thun [!], was ihre Vernunft ihnen als das Bessere empfahl, theils [!] endlich aus Noth [!] und dringendem Bedürfnisse“ (Herrmann 1996, S. 154). Aus diesem Grund muss der Mensch nicht nur unterrichtet und unterwiesen, sondern erzogen werden, damit

durch Übung Gewöhnung entsteht und somit ist der Mensch mit allem was er ist und was er kann und vermag, das Werk der Gewöhnung.

4. „Die Menschen handeln und urteilen nach ihren sinnlichen Erfahrungen, nach ihren Launen und nach ihrem Ehrgefühl sowie nach ihren Vorurteilen, die sich aus ihren verschiedenen Lebenslagen ergeben: Volk, Stand, Meinungs- oder Glaubenszünftelei“ (Herrmann 1996, S. 155). Campe schreibt von der Verschiedenheit des Menschen, aber alle hätten ein sittliches Gefühl, welches ihnen anerschaffen wurde und deshalb finden sie immer noch den Sinn, egal unter welchen widrigen Lebensumständen, für Recht, Ordnung, Treue, Erkenntlichkeit, Nachsicht und Großmut, Bescheidenheit, Mäßigung, Gutmütigkeit und Dankbarkeit.

Auf der Grundlage dieser Anthropologie entwickelte Campe Anforderungen an die Erziehung bzw. schreibt er über die praktische Pädagogik. Bei der Erziehung und Bildung von Kindern ist das Hauptaugenmerk auf die natürliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf eine ausgewogene Entwicklung der menschlichen Seelenkräfte zu legen. Über diese Anforderung an die Erziehung schreibt er in seiner Abhandlung in der Allgemeinen Revision „Über die früheste Bildung junger Kinderseelen“ (Bd.2 1785, S. 3-296), wo unter anderem allgemeine Grundsätze und Regeln der Seelenerziehung gegeben werden. Campe spricht hier vor allem die Mütter von jungen Seelen an und gibt ihnen zu bedenken, dass „alles, was ihr dem Leibe eurer Kinder thut [!], das thut [!] ihr auch ihrer Seele!“ (Campe 1985, S. 89), wobei ein gut ausgebildeter Leib eine gesunde und starke Seele inne trägt und auch umgekehrt (vgl. Campe 1985, S. 89). Bei den Anforderungen an die Erziehung geht es Campe vor allem um die richtige Reihenfolge, um die richtige Intensität der sinnlichen Eindrücke und um deren Angemessenheit an die Einbildungs- und Vorstellungskraft des Kindes, damit durch Übung des Verstandes das Gedächtnis und die Einbildungskraft zugleich mitgeübt werden und auf diese Weise ein realitätsgerechtes Empfinden, Handeln, Denken und Sprechen erlernt werden kann. Zugleich werden bei dieser abgestimmten Erziehung Charaktereigenschaften wie Ordnung, Fleiß, Stetigkeit, Geduld usw. geübt und entwickelt, welche für die spätere bürgerliche Brauchbarkeit nützlich sind. Bei Missverhältnissen von Kräften und Bedürfnissen, bei Verfrühung von Wissen und

Eindrücken können, nach Campe, Schwäche und Unruhe, Eitelkeit, Üppigkeit, Unzucht und Verlust des moralischen Gefühls und schließlich Verdrießlichkeit, Übellaunigkeit und Verfinsterung auftreten, sodass ein Mensch nicht im Stande ist, seine innere Bestimmung als Mensch, noch als Bürger, zu finden. Campe führt weiters an, dass das Lernen und Erziehen durch Erfahrung, meistens beruhend auf praktischem Tun, geschehen sollte, da Erziehung auch als eine Gewöhnung an etwas gesehen und durch Arbeit diese am meisten gefördert wird. Die Erziehung soll demnach die Kinder an die Arbeit, an den Fleiß und an die Geschicklichkeit gewöhnen, sowie formale Qualifikationen vermitteln, um den flexiblen Einsatz der Arbeitskraft zu ermöglichen. Dies ist das Konzept der Erziehung zur Armut und der Hilfe zur Selbsthilfe.

Der Mensch sollte, laut Campe, nicht nur für die Erwerbsarbeit, sondern auch für Familien- und Beziehungsarbeit innerhalb des Hauses erzogen werden, da sich durch die ökonomischen und sozialen Folgen der Modernisierung des Produktionssektors die Wirtschafts- und Lebensform des ganzen Hauses auflöst und sich somit die Rolle der Frau verändert. Die Frau ist nicht mehr länger nur Hausmutter, sondern Gattin, die ihren Mann emotional stützen soll, Hausfrau, die für die Kultivierung der häuslichen Atmosphäre verantwortlich ist und Mutter, ihre eigentliche Hauptaufgabe, da sie die erste Erzieherin der Kinder ist. Aufgrund dieser Rollenveränderung müssen Erziehung und Bildung die Menschen auf diese Neugestaltung vorbereiten, damit die Frau das Erwirtschaftete vom Manne klug verwalten und eine gute Erziehungsarbeit an ihren Kindern leisten kann, um den Wohlstand der Familie zu sichern. Dies impliziert, dass die Erziehung elementares pädagogisches Sehen und Denken lehrt, sowie den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, damit der Mensch besser gemacht wird. (Vgl. Herrmann 1996, S. 155f)

Campe ging von der Theorie aus, dass in der Erziehung, Zeit zu verlieren, Zeit zu gewinnen bedeutet und er entwickelte eine quantitativ-funktionale Berechnung von natürlicher Entwicklungszeit und berufsbezogener Lernzeit. In die natürliche Entwicklungszeit fallen die Stärkung der körperlichen Kräfte und die Ausbildung der Sinnesorgane, da beides Voraussetzungen für gute, moralische und intellektuelle Entwicklung sind. Campe folgt dem Juvenalschen Motto: „Mens sana in corpore sano“ und verweist auf ein Gleichgewicht zwischen Körper und Geist, sowie auch innerhalb der geistigen Kräfte selbst. Ausgehend von dieser Theorie ergibt sich die nächste

Anforderung an die Erziehung, nämlich, dem Menschen für die individuelle Selbstvervollkommnung ausreichend Zeit zu geben, damit die natürliche Entwicklung des Verstandes und der Vernunft sowie die Selbstkorrektur<sup>10</sup> sich ausbilden können. Campe spricht hier die individuelle Vervollkommnung an, die Vervollkommnung der Seele, wonach jeder über eine individuelle Denk- und potentielle Daseinsform verfüge und der Geist und Charakter nicht uniform geprägt sei. Für Leibnitz, wie auch für Campe, war die Seele die Kraft des Menschen und deshalb musste auf die freie Wirksamkeit des Tätigkeitstriebes besonders gut geachtet werden, damit diese Kraft nicht geschwächt wird oder sogar verschwindet. Gegen die Fesseln und Einschränkungen in der Erziehung und Entwicklung des Kindes setzte Campe das System der Freiheit, wobei er die Selbsttätigkeit der Kinder ansprach. Nach Campe sollen die Mütter den jungen Seelen Freiheit gönnen und ihr Empfindungen frei wählen lassen, solange keine Gefahr besteht. Diese Anforderung an die Erziehung bzw. an die Mütter impliziert ein rationales und bewusst zärtliches Verhalten von der Mutter, wobei sie mit distanzierterem Blick dem Kind Raum und Zeit für dessen eigene, selbsttätige Entwicklung geben sollte. (Vgl. Kersting 1996, S. 189f) Campe behandelt in seiner Abhandlung „Über die früheste Bildung junger Kinderseelen“ genau diese Themen der Seelenerziehung, nämlich die Erziehung durch körperliche Eindrücke, durch sittliche Einwirkungen und vor allem durch Beförderung ihrer eigenen Tätigkeit und Übung ihrer sinnlichen Werkzeuge. Er legt großen Wert auf die Selbsttätigkeit des Kindes, sowie auf die freiwillige Anwendung ihrer körperlichen und geistigen Kräfte, da dies das alleinige Mittel zu jeder Art von wirklicher Vervollkommnung sei. Demnach muss die Erziehung darauf achten, dass den jungen Seelen kein Hindernis in den Weg gelegt wird und dass ihr zur Übung ihrer Vorstellungskraft die schicklichsten Gegenstände dargeboten werden. (Vgl. Campe 1985, S. 173f)

Eine weitere Anforderung an die Erziehung ergibt sich aus dem Erziehungsziel der Erhaltung des Gleichgewichts der menschlichen Kräfte. Nach Campe soll die Erziehung „die Körperkräfte, den gemeinen Verstand, die gemeine Vernunft, die Einbildungskraft, das gemeine Gedächtnis, die Empfindungskraft und die Vergleichungskraft“ (Campe 1785, S. 102) eines jeden Zöglings üben, egal, für welchen Stand er auch bestimmt sei. Die Kräfte sollen im Verhältnis geübt werden, damit nicht eine Kraft eine andere

---

<sup>10</sup> Auf den Begriff der Selbstkorrektur nach Campe werde ich im Punkt 4.3.3 Methoden der Erziehung näher eingehen.

überragt und unwirksam macht, sowie nicht auf einerlei Weise und an einerlei Gegenständen, sondern das Verhältnis und die Weise sollen auf den Zögling und auf dessen künftigen Beruf abgestimmt werden. Die Erziehung soll die natürlichen Kräfte von jedem Kind durch Übung in verhältnismäßige Fertigkeiten verwandeln und sich davor hüten, allen das selbe auf der selben Art und Weise anzuüben, denn jenes kann im hohen Grade schädlich sein. (Vgl. Campe 1785, S. 102)

Campe schreibt weiters über die Bedenken einer zu frühen, unnatürlichen Übung von Seelenkräften, die eigentlich noch schlummern und dadurch ein unnatürliches Gleichgewicht entstehen lassen. Er schreibt, dass die Empfindungskraft, das sinnliche Begehungsvermögen und die Körperkräfte am Anfang alleine im Gleichgewicht stehen und dass unter anderem die Fähigkeiten des Verstandes und der Vernunft noch im tiefen Ruhen. Ein zu frühes Erwecken und Ausbilden der höheren Seelenfähigkeiten, schreibt er, ist meist mit einer Verwahrlosung des ganzen Menschen an Leib und Seele verbunden, denn was hilft es, wenn er ein Übermaß von Empfindsamkeit, aber keine geübten Empfindungswerkzeuge hat. (Vgl. Campe 1785, S. 103f) Daher muss nach Campe die Erziehung dafür sorgen,

„daß die sämtlichen [!] ursprünglichen Kräfte (deines) des Zöglings in einer solchen Ordnung und in einem solchen Maaße [!] gestärkt und ausgebildet werden, daß der erwachsene und zu seiner Reife gediehene Mensch diese Kräfte alle mit gleicher Leichtigkeit in gleich starke Thätigkeit [!] setzen könne, und daß es ihm leicht sey [!], nach Erforderniß [!] der Umstände, von der einen Wirkungsart zu der andern ohne Widerwillen oder Ermattung zu überzugehn.“ (Campe 1785, S. 104)

Campe fasst nochmals die Anforderungen an die Erziehung in sieben Erziehungsregeln zusammen, die ich zwecks Vollständigkeit in gekürzter Form anführe:

1. „Beobachte die Ordnung, in welcher die Natur, so oft sie nicht gehindert wird, die ursprünglichen Kräfte des Menschen zu entwickeln pflegt, damit du in den Stand gesetzt werdest, die jedesmahligen [!] Uebungen [!] deines Zöglings in eben dieser Ordnung anzustellen.“ (Campe 1785, S. 123)
2. „Beobachte den wechselseitigen Einfluß [!], den die Uebung [!] der einen Kraft auf die Stärkung oder Schwächung anderer Kräfte äussert [!], um auch darnach das Maaß [!] zu bestimmen, in welche jede insbesondere geübt werden muß [!], wenn

am Ende der Erziehung alle in das gehörige Gleichgewicht kommen sollen.“ (Campe 1785, S. 126)

Zu der zweiten Regel schreibt Campe explizit dazu, dass die Körperkraft und das sinnliche Empfindungsvermögen der Kinder öfter und anhaltender geübt gehören und warnt davor, die Seelenkräfte des Kindes zu schnell zu verfeinern (vgl. Campe 1785, S. 129).

3. „Beobachte die dermahlige [!] Lage der Menschheit in Ansehung unserer Sitte, unserer Beschäftigungen, unserer ganzen Lebensart, um dieser Beobachtung gemäß zu bestimmen, welche Kräfte des Zöglings minder, welche mehr geübt zu werden bedürfen, wenn am Ende der Erziehung alle in das gehörige Gleichgewicht kommen sollen.“ (Campe 1785, S. 129f)

Hierbei fügt er hinzu, dass das Augenmerk auf die Übung der Kräfte und des gesunden Menschenverstandes, sowie auf die Stärkung der Nerven liegt, wobei Leib und Seele erst später verfeinert werden sollten (vgl. Campe 1785, S. 130f).

4. „Erwäge die individuelle Bestimmung deines Zöglings, um darnach zu beurtheilen [!], an was für Gegenständen du die ursprünglichen Kräfte desselben üben, und welche Arten von Fertigkeiten du ihnen eigen zu machen suchen müssest.“ (Campe 1785, S. 131)
5. „Vermeide, soviel möglich, die ausschließende Uebung [!] einzelner Kräfte deines Zöglings. [...] z.B. das Vokabellernen, das trockne Auswendiglernen solcher Dinge, bei denen das Kind weder etwas denkt, noch etwas empfindet [...].“ (Campe 1785, S. 132)
6. „Beobachte die individuellen Anlagen und die individuellen Schwächen des Zöglings, um dem Beobachteten gemäß zu bestimmen, auf welcher Seite die Uebung [!] verstärkt und auf welcher sie vermindert werden müssen.“ (Campe 1785, S. 132)
7. „Stelle fleißig Beobachtungen über das jedesmahlige [!] Verhältniß [!] der Kräfte des Zöglings gegen einander an, [...] um den Schaden durch Verstärkung der Uebung [!] auf der einen und durch Verminderung derselben auf der andern Seite nach Möglichkeit wieder auszubessern.“ (Campe 1785, S. 132)

#### 4.2.4 Vincenz Eduard Milde

Nach Vincenz Eduard Milde muss die Erziehung vor allem allgemein sein, das heißt, dass sie sich nicht nur mit der Bildung einer oder mehrerer Anlagen beschäftigen soll, sondern alle Anlagen ansprechen und bilden muss. Außerdem darf keine Anlage verwahrlost, auf Kosten anderer gebildet oder für eine andere geopfert werden. Milde legt deshalb viel Wert auf die allgemeine Bildung der Anlagen, da sie alle eng miteinander verbunden sind und keine, ohne Nachteil der anderen, verwahrlost werden kann. Laut Milde kann „nur eine alle Anlagen umfassende Bildung (kann) dem Zwecke der Erziehung entsprechen“ (Milde 1965, S. 23), da Körper und Geist eng im Zusammenhang, sowie Denk-, Gefühls- und Begehrungsvermögen im wechselseitigen Einfluss stehen. Jede einseitige Bildung produziert nach Milde Halbmenschen und keine ganzen Menschen. Ein Beispiel dafür wäre, dass man das Gedächtnis, nicht aber den Verstand bilde und derjenige zwar viel weiß, aber mit seinem Wissen nichts anfängt oder es nicht anwenden kann. (Vgl. Milde 1965, S. 23f)

Zweitens muss die Erziehung harmonisch sein, was bedeutet, dass die Anlagen „in dem der Natur gemäßen Verhältnisse“ (Milde 1965, S. 24) gebildet werden. Harmonie und Einheit sind notwendige Eigenschaften in der Kultur des Menschen, sowie Disharmonie der einzelnen Kräfte nachteilig und dem Zwecke hinderlich ist. Zum Beispiel sind die Kräfte wie Lebhaftigkeit der Fantasie, spekulative Vernunft, Erregbarkeit der Gefühle an sich wünschenswert, dennoch werden sie nachteilig, wenn die anderen in Verbindung stehenden Kräfte, wie zum Beispiel die leitende Vernunft oder der Wille zur Tätigkeit, nicht im Ebenmaße gebildet werden. Ein Ungleichgewicht der Kultur kann einzelne Operationen zur hohen Fertigkeit bringen, aber dadurch wird die Kraft für die übrigen Operationen geschwächt und unterdrückt. Jede einseitige Bildung kann zugleich Bewunderung und Mitleid hervorrufen, deshalb legt Milde so viel Wert auf die harmonische Bildung in der Erziehung. (Vgl. Milde 1965, S. 24f)

Milde meint mit der allgemeinen und harmonischen Erziehung nicht, dass jeder dieselben Kenntnisse und Fertigkeiten erlerne, sondern, „daß jeder Stand besondere Kenntnisse und Geschicklichkeiten fordert“ und „daß diese nach der individuellen Bestimmung verschieden sein müssen“ (Milde 1965, S. 25). Die Allgemeinheit und Harmonie der Kultur, von der Milde spricht, besteht nicht in der Gleichheit der Kenntnisse und Geschicklichkeiten, sondern allein darin, dass die Anlagen allgemein

und harmonisch gebildet werden. Der Verstand kann von einem Landmann genauso gebildet sein wie der von einem Rechtsgelehrten, auch wenn die Gegenstände, an denen er geübt worden ist und die dadurch erworbenen Kenntnisse, verschieden sind.

Ein weiterer Einwurf von Milde wäre, dass, wenn einseitige Bildung betrieben wird, die größere Bildung einer Kraft einen Verlust einer anderen Kraft mit sich bringt. Laut Milde verdient nur die Bildung eines Menschen Achtung, wenn alle Anlagen ebenmäßig gebildet sind, auch wenn diese Bildung bloß *gewöhnliche Alltagsmenschen* hervorbringt. (Vgl. Milde 1965, S. 25ff) Die Natur selbst tritt als Gegnerin der allgemeinen, harmonischen Erziehung auf, da die Kinder nicht mit gleichen Anlagen zu jeder Operation des Geistes ausgerüstet sind. Einige Anlagen sind schwächer, andere stärker vorhanden, aber trotzdem dürfen die schwächeren Anlagen nicht vernachlässigt werden, sondern die Erziehung müsse sich mehr Mühe geben, diese „zu erregen und zu stärken, um das Übergewicht der hervorragenden Anlage zu verhüten und die schwächere dagegen vor Unterdrückung zu sichern“ (Milde 1965, S. 28). Milde schreibt über das Geschäft des Erziehers, dass dieser sich nicht verleiten lassen dürfe, die ohnedies stärkere Anlage zu bilden, dagegen die schwächere zu vernachlässigen, um sich das Geschäft zu erleichtern, um zu glänzen oder um Misserfolge zu vermeiden. (Vgl. Milde 1965, S. 28)

Die dritte Anforderung an die Erziehung ist die Zweckmäßigkeit der Erziehung, von der schon im Punkt 4.1.4 die Rede war. Die Erziehung muss dafür sorgen, dass beide Zwecke des Menschen zu gleichen Maßen gefördert und entwickelt werden und dies soll in Harmonie und mit Rücksicht auf die allgemeine Bestimmung passieren. Erstens soll „der Zögling (soll) jene Bildung erhalten, die seine Bestimmung als Mensch fordert“ (Milde 1965, S. 29) und zweitens muss sie die „*Tauglichkeit zu den Geschäften* und *die Angemessenheit der Geistesbildung zu den äußeren Verhältnissen* des Individuums“ (Milde 1965, S. 30) beabsichtigen und fördern.

Ein weiterer Anspruch an die Erziehung ist, dass diese naturgemäß geschehen sollte. Damit ist gemeint, dass die Erziehung Rücksicht auf die feststehenden und unabänderlichen Gesetze, welche für die Entwicklung und Ausbildung der Anlagen verantwortlich sind, nehmen sollte, da jeder Versuch auf eine andere Art und Weise zu erziehen, fruchtlos oder sogar einen entgegengesetzten Erfolg bewirken könnte. Um diesen Anspruch erfüllen zu können, muss die Erziehung bzw. der Erzieher richtige



Kenntnisse der Natur des Menschen haben, besonders über die Periode der Entwicklung des Menschen, damit das erzieherische Verfahren angepasst und der erzieherische Zweck leichter und sicherer erreicht werden kann. (Vgl. Milde 1965, S. 32f) Durch die verschiedenen Perioden in der Entwicklung des Menschen wird von der Erziehung erwartet, dass die erzieherische Behandlung nicht allezeit dieselbe ist.

„Der Mensch fordert“ nach Milde „ebenso sehr als die Pflanzen und Tiere in *den verschiedenen Perioden* seines Lebens *eine verschiedene Behandlung*“ (Milde 1965, S. 37). Ein und dieselbe Behandlung kann bei ein und dem selben Menschen zu verschiedenen Zeitpunkten oft entgegengesetzte Erfolge bringen, da weder Körper noch Geist allezeit dasselbe ertragen oder leisten können, noch durch dasselbe erregt, geleitet und gestärkt werden. „*Jede Periode hat ihre Eigenheiten und fordert daher ein verschiedenes Verhalten des Erziehers*“ (Milde 1965, S. 37). Dieser Punkt schließt mit ein, dass das Kind nicht gleich behandelt werden kann wie der Mann, da es weder im Stande ist gleich schnell zu erfassen, noch gleich zu empfinden oder gleich urteilen zu können. Außerdem sollte das Kind, Kind sein dürfen und seine Eigenheiten, Ansichten, Wünsche und Neigungen leben. (Vgl. Milde 1965, S. 37ff)

Die Erziehung soll nicht nur naturgemäß vor sich gehen, sondern nach der Individualität des Zöglings modifiziert werden. Die Anlagen des Menschen sind gleich vorhanden und unterliegen auch denselben natürlichen Gesetzen der Bildung, dennoch sind sie in der Art und dem Grade nach verschieden. Diese Unterschiede verlangen eine „*verschiedene Behandlung* und eine der Individualität anpassende *Modifizierung der allgemeinen Vorschriften* der Erziehung“ (Milde 1965, S. 35). Dies sagt aus, dass nicht alle Menschen auf dieselbe Art und Weise mit denselben Mitteln behandelt und erzogen werden können. Zum Beispiel kann Lob bei einem Motivation hervorrufen, bei jemanden anderen Nachlässigkeit und bei einem drittem vielleicht Druck und Stress auslösen. Die Erziehung kann nicht die gesamte Individualität des Menschen aufheben, sondern muss auf verschiedenen Wegen alle zu demselben Ziel führen. Eine Erziehung ist umso besser, je angemessener und individueller sie sich an die Anlagen und Verhältnisse des Zöglings anpasst. Es reicht also nicht aus, nur über die Natur des Menschen und seine Perioden der Entwicklung bescheid zu wissen, sondern die Erziehung bzw. der Erzieher muss seine Verfahren, seine Forderungen und Erwartungen an die Individualität des Zöglings anpassen. (Vgl. Milde 1965, S. 33ff) Milde spricht

von einer stufenweise aufgebauten Erziehung, da die Entwicklung der Pflanzen, Tiere und Menschen in einer genauen Stufenfolge in bestimmten Perioden allmählich vor sich geht. Die Entwicklung der Anlagen unterliegt dem Gesetze der Stetigkeit. Ein weiterer, wichtiger Punkt in der Erziehung, ist laut Milde, die Erziehung aller Anlagen. Damit meint er vor allem die Erziehung der physischen Anlagen, da der Geist nur in einem gesunden Körper denken kann. Er zitiert hier Democrit:

„Die Stärke des Geistes vermehret sich mit der Gesundheit; wenn der Leib krank ist, so ist der Geist zum Nachdenken untüchtig.“ (Milde 1965, S. 51)

Daraus lässt sich folgern, dass der vernünftige Erzieher genauso viel Aufmerksamkeit für die Kultur der körperlichen Anlagen opfert wie für die intellektuellen Anlagen, da eine enge Verbindung zwischen ihnen besteht. Eine Bildung und Entwicklung der Seele hätte wenig Sinn und würde von wenig Kenntnis der Natur des Menschen sprechen, wenn nicht auch für die Erhaltung und Kultur des Organs gesorgt würde. Demnach stellt sich folgende Anforderung an die Erziehung: Abhärtung und Übung, sowie Stärkung und Gewandtheit des Körpers. (Vgl. Milde 1965, S. 51f)

### **4.3 Institutionen - Erzieher - Methoden**

#### **4.3.1 Christian Gotthilf Salzmann**

Salzmann schreibt über den Vorzug und die Notwendigkeit von Erziehungsanstalten und entwirft das Programm einer zeitgemäßen Erziehungsanstalt unter dem Aspekt der Organisation, des Curriculums, der Erziehungs- und Unterrichtspraxis.

#### **Die Notwendigkeit öffentlicher Erziehungsanstalten**

Salzmann führt als Hauptgrund für die Notwendigkeit von Erziehungsanstalten die Erzieher selbst an, weil diese sich der Erziehungsaufgabe verschrieben haben und sich nur auf diese konzentrieren müssen. Außerdem kennen und reflektieren die Erzieher pädagogische Situationen und wissen, gemäß den Grundsätzen pädagogischer Vernunft zu handeln und die Heranwachsenden anzuleiten. Laut Salzmann sind Mütter und Väter pädagogische Laien und durch ihre Arbeit nicht im Stande, die Erziehung und Bildung der Kinder zu übernehmen. (Vgl. Friedrich 2007, S. 21) Den Eltern fehlen laut

Salzmann die nötigen Kenntnisse über die Erziehung und Bildung. Weiters mangelt es ihnen an der nötigen Aufmerksamkeit, an den nötigen behilflichen Personen und es mangelt ihnen an der Befolgung und dem Vorleben der so wichtigen Grundsätze. (Vgl. Friedrich 2007, S. 29f)

Salzmann findet es wichtig, dass die Menschen nach richtigen Grundsätzen und Wertvorstellungen leben, aber es reicht nicht aus, diese nur zu lehren und zu predigen und die Befolgung dessen dem Menschen selbst zu überlassen. Laut ihm müssen diese Grundsätze, Werte und Normen durch Übung erworben werden und dies ist eine der Hauptaufgaben der Erziehungsanstalt. (Vgl. Friedrich, S. 22f) Für Salzmann reicht lehren und predigen, sowie bestrafen und befehlen nicht aus, damit der Mensch richtig handelt, sondern er muss danach leben bzw. das moralische Handeln üben, damit er selbstständig, ohne Kontrolle, dies auch praktizieren kann und auch will. Denn nach Salzmann fängt der Mensch an schlaff zu werden, wenn man alles von ihm nur erzwingen will. (Vgl. Friedrich 2007, S. 25)

Eine Erziehungsanstalt soll also die räumliche, wie auch die soziale Möglichkeit schaffen, dass der Zögling die erlernten Grundsätze ausübt und die Ausübungen auch kontrolliert werden können. Dies benötigt Situationen, die vom Erzieher gewollt hergestellt werden, damit der Zögling sich darin üben kann. Weiters soll die Erziehungsanstalt ein Ort sein, wo Erwünschtes vorgelebt wird, damit die Heranwachsenden, geleitet von ihrem Nachahmungstrieb, dies erfahren und auch leben. (Vgl. Friedrich, S. 26)

In der Erziehungsanstalt kann der Zögling auch frei handeln, seine Persönlichkeit und seinen Charakter stärken, seine Handlungs- und Entscheidungskraft üben und zu einem unabhängigen, seinen Grundsätzen treu bleibenden Menschen heranwachsen, da diese eine sichere und von den Erziehern geleitete Umgebung ist, im Gegensatz zur wirklichen Welt bzw. zur Arbeitswelt, wo Fehlentscheidungen und Fehlhandlungen Konsequenzen nach sich tragen. Die Erziehungsanstalt ist für die Zöglinge auch jener sichere Ort, an dem sie unangenehme Folgen und Auswirkungen erfahren können und auch sollen, wenn sie von ihren Grundsätzen abweichen und dadurch Disziplin und Regelverhalten erlernen, um schlussendlich Selbstdisziplin zu erlangen. (Vgl. Friedrich 2007, S. 26f) Schlussfolgernd besteht für Salzmann die Notwendigkeit von Erziehungsanstalten darin, dass der Zögling in einer geschützten Umgebung aufwächst,

in der er gewünschtes Verhalten und gewünschte Handlungen erfährt und selbst ausprobieren kann, wo er unbeschadet Konsequenzen und Auswirkungen am eigenen Leib erfährt und wo geschulte Erzieher das Aufwachsen beobachten und mehr oder weniger die gewünschte Richtung vorgeben.

### **Das Konzept öffentlicher Erziehungsanstalten**

Salzmann betont immer wieder, dass jene Anstalt, von der er spricht, eine Erziehungsanstalt ist und keine bloße Lehranstalt. Es ist wichtig, dies zu erwähnen, denn der Zweck und somit auch das Konzept einer Erziehungsanstalt unterscheiden sich zu denen einer Lehranstalt (vgl. Friedrich 2007, S. 117). Die Erziehungsanstalt Schnepfenthal gegründet von Christian Gotthilf Salzmann basiert auf den Grundsätzen „Denken, Dulden und Handeln“ (Friedrich 2007, S. 166). Denken steht als Vorzug gegenüber den Tieren, als Mittel zur Erhaltung, Verbesserung und Verteidigung unseres Zustandes und als Mittel zur Wahrheits- und Ursachenfindung. Dulden steht für das Aushalten und Beherrschen von Gefühlen wie Leidenschaft, Zorn, Liebe, Freude, Traurigkeit, Sorge, Furcht und Eifersucht, damit das Denken nicht gehemmt und unterbunden wird. (Vgl. Friedrich 2007, S. 166f) Aber auch Mühe und Beschwerden müssen laut Salzmann geduldet werden, denn „der Weg, den jeder Mensch wandelt, geht nicht immer durch Blumengefilde“, sondern er „führt oft durch dornige, wüste Gegenden, oft über steile Gebirge“ (Friedrich 2007, S. 168). Für Salzmann ist das Handeln oder das Verrichten nützlicher Geschäfte wichtiger als das Reden, Streiten und Genießen dessen, denn beim Handeln passiert etwas Bleibendes, wovon man wünscht, dass es andere auch tun und somit bringt das Handeln auch eine Vorbildwirkung mit sich. (Vgl. Friedrich 2007, S.168) Salzmann schreibt in seinem Modell einer Erziehungsanstalt von zwei Hauptquellen des Übels, welche er in seinem Konzept zu verhindern versucht. Die eine Hauptquelle ist die Verführung durch Bediente, Dienstmädchen, Schlafgesellen, Schulkameraden und auch Hofmeister und die andere ist die Langeweile, die aus Mangel an Geschäften, aus Mangel an unterhaltenden Geschäften und aus Überdruß an dem stundenlangen Unterrichte, entsteht. Für Salzmann muss die Erziehungsanstalt auf einem gesunden Boden, in der Nähe eines Waldes liegen, umgeben von gesunder Natur und reinem Wasser. Der nahe Wald würde Bauholz, Ziegeln, Kalk und Wasser liefern, mit dem dann die Zöglinge ihrem

Handwerk nachgehen können. Im Allgemeinen beinhaltet das Konzept die Fürsorge des Zöglings bezogen auf seine Gesundheit, Kraft, Festigkeit und Geschicklichkeit sowie weiters die Bereitstellung von gesunden Lebensmitteln, guter Kleidung und guter Luft, sowie auch die Möglichkeit von Spaziergängen in der freien Natur, damit der Zögling abgehärtet wird. (Vgl. Friedrich 2007, S. 73f) Außerdem soll hier der Zögling über die Ursachen von Krankheiten, ihren Folgen und ihren Heilungschancen erfahren, aber auch in Kenntnis gesetzt werden, wie man die Krankheit von vornherein vermeiden kann und gleichzeitig dieses Wissen auch anwenden lernen (vgl. Friedrich 2007, S. 78). Salzmann hat sein Konzept der Erziehungsanstalt tabellarisch vorgelegt, welches ich teilweise vergleichen oder wortwörtlich übernehmen werde. In dem Konzept von Salzmann ist auch die Beschaffenheit der Zöglinge, derer sich die Erziehungsanstalt annehme, fest verankert. Nach Salzmann sollten die Kinder nicht unter sechs oder über zehn Jahre alt sein, denn sie würden sonst zu schwach und zu viel Pflege brauchen bzw. einen zu bestimmten Charakter haben. Salzmann spricht in seinem Konzept auch von der körperlichen Verpflegung des Zöglings. Dies beinhaltet die genauen Vorgaben der Nahrungsmittel, die ein Zögling zu sich nehmen sollte und die Aufgaben der Frauenzimmer, wie zum Beispiel die Besorgung der Reinlichkeit des Zöglings, bis dieser die nötige Fertigkeit erlangt hat. Weiters stützt sich dieses Konzept sehr stark auf körperliche Übungen und Geistesübungen. Zu den körperlichen Übungen zählen Laufen, Springen, Gehen, Spielen, Tanzen, Reiten, tägliche Spaziergänge und nach Möglichkeit einige Reisen, sowie gemeinsames Singen und Spielen von verschiedenen Instrumenten. Gartenbau, Buchbinden, Tischlerarbeit und Glasschleifen gehören auch dazu, wobei letzteres nur für Begabte zu empfehlen sei. Die Geistesübungen umfassen den Erwerb der Sprachkenntnisse und den Erwerb der Sachkenntnisse. Die Sprachkenntnisse beinhalten die deutsche Sprache, die lateinische Sprache, die französische Sprache und die englische Sprache. In der deutschen Sprache werden die Zöglinge so weit gebracht, dass sie gut lesen, deklamieren, verstehen, orthographisch schreiben und sich in einem guten Stile ausdrücken können. In der lateinischen Sprache wie auch in der französischen Sprache wird zuerst über verschiedene Produkte der Natur gesprochen, dann über gewählte Schriftsteller gelesen und gleichzeitig die grammatikalischen Regeln vorgetragen und zuletzt lateinische bzw. französische Aufsätze geschrieben. Die englische Sprache wird nur auf ausdrücklichen Willen der

Eltern gelehrt, aber erst dann, wenn die lateinische und französische beherrscht wird. Zu den Sachkenntnissen gehören die Naturgeschichte, die Geographie, die Geschichte, die Physik und Mathematik, die Übungen des Geschmacks, Witzes und Scharfsinns und die Religion. Salzmann schreibt in seinem Konzept auch über die Mittel zur moralischen Besserung und inwiefern das Belohnen und Bestrafen angewendet werden soll. Belohnungen des Fleißes sieht Salzmann, indem der Zögling in eine höhere Klasse befördert wird, oder ihm Ämter zugesprochen werden, die mit Besoldung verknüpft sind oder er sich zum Orden annähert, mit dem Ziel, ihn auch zu erlangen. Jeder Fleiß, wodurch Kenntnisse erworben werden, wird durch Belohnungen wie Billets oder Zettel, auf denen zum Beispiel „Für Fleiß“ (Friedrich 2007, S. 106) geschrieben steht honoriert und durch den Lehrer anerkannt, ausgewiesen und bei Lehrerversammlungen vorgezeigt. Weiters soll der Fleiß jedes einzelnen Zöglings öffentlich auf einer „Meriten-Tafel“ (Friedrich 2007, S. 106) notiert werden. Ab 50 Billets bekommt dieser einen gelben Nagel bei seinem Namen eingeschlagen und bei 50 gelben Nägeln bekommt dieser den „Orden des Fleißes“ (Friedrich 2007, S. 106). Diese Art und Weise der Belohnung wendet Salzmann nur bei den Knaben an, da sie bei den Jünglingen keinen Wert mehr hat. Bei den Jünglingen tritt, anstatt des Ordens, die Versetzung in die nächste Klasse ein. Gutes Verhalten gegenüber Vorgesetzten, Mitschülern und anderen Menschen werden durch unterschiedliche Kleidung und unterschiedlichen Tadel belohnt. Je selbstständiger, besser und schneller die Zöglinge sind, desto weniger Tadel und bessere Uniformen erlangen sie. Der Übergang von einer Ordnung zur nächsten wird mit Feierlichkeiten in Gegenwart der ganzen Familie begleitet. Die erste Ordnung, ist die der Kinder, die zweite, die der Knaben und die dritte Ordnung, ist die der Jünglinge, die durch Pflichterfüllung, ohne sich dabei treiben zu lassen und durch 50 gelbe Nägel erreicht wird. Die Jünglinge tragen eine Uniform mit Kragen und besitzen Zutritt zur Bibliothek, wo sie frei gewählte Bücher lesen können. Arbeiten oder Ämter werden mit Besoldung belohnt, wogegen Wohltätigkeit und Menschenliebe nicht belohnt wird, da das Wissen, etwas für die Mitmenschen getan zu haben, genug Lohn ist. Im Gegenzug dazu werden Unordnung, Unreinlichkeit, Vernachlässigung der Ämter, Unfleiß, Bosheit und Ungehorsam bestraft, indem Billets zurückgegeben, Geldstrafen verhängt, Verweise oder Rutenhiebe ausgeteilt oder Jünglinge von ihren Ämtern abgesetzt werden. Salzmann schreibt von der Bestrafung des guten Exempels,

indem den Zöglingen erklärt wird, dass man mit Menschen mit schlechtem Charakter nichts zu tun haben möchte. (Vgl. Friedrich 2007, S. 101ff)

Dieses Konzept der Erziehungsanstalt ist für jedes Kind gültig, gleich welchem Stand es angehört, denn laut Salzmann müsse jeder bis zum sechzehnten Lebensjahr einerlei Unterricht genießen.

Salzmann schreibt genau darüber in seinem Modell einer Erziehungsanstalt:

„Gesund müssen wir alle sein, die Natur müssen wir alle kennen, richtig zu urteilen, brav und tätig zu sein, ist uns allen nötig, [...], einen festen, agilen, geübten Körper müssen wir alle haben, mit dem Gelde müssen wir alle weislich umgehen, es erwerben, gut anwenden und es zurate halten können, wir mögen Gelehrte oder Offiziere oder Kaufleute sein.“ (Friedrich 2007, S. 111)

Salzmann ist also der Auffassung, dass bis zum sechzehnten Lebensjahr die Erziehung und der Unterricht dieselbe bzw. derselbe sein und erst dann die Trennung in die jeweiligen Berufssparten stattfinden sollte. Außerdem wollte er damit bezwecken, dass die Kinder, Knaben und Jünglinge in Unschuld und Fröhlichkeit leben und heranwachsen können. Damit diese Erziehungskunst auch für alle zugänglich ist, bestand Salzmann darauf, dass die Kandidaten Logis, Aufwartung und Kost gegen geringe Bezahlung haben können. (Vgl. Friedrich 2007, S. 111)

### **Die Erziehung des Erziehers**

Salzmann wusste, dass das Gelingen einer guten Erziehungsanstalt bzw. einer guten Erziehung in hohem Maße von der Qualität der Erzieher abhängt, weil nur durch das Zusammenwirken in vertrauensvollem Miteinander des Erziehers und des Zu-Erziehenden, die Erziehungsaufgabe gelöst werden kann. Deshalb sah er sich genötigt, für ein gutes methodisch-didaktisches Können der Erzieher zu sorgen und schrieb auf Grund dessen eine Predigt mit dem Titel „Das Geschäft der Erziehung, das edelste und vortrefflichste“ (1791) und das Buch „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ (1806). In diesen beiden Texten behandelt er die Fragen nach der Berufsaufgabe, nach den spezifischen Kompetenzen der pädagogischen Profession und nach den erforderlichen Qualifikationen. (Vgl. Friedrich 2007, S. 323)

Das Geschäft des Erziehers zielt auf die Veredelung der Menschen, auf die Befreiung vom Irrtum, auf Belehrungen, Besserung und Beruhigung ab und liefert somit Beiträge

zur allgemeinen Glückseligkeit und zur Vervollkommnung der Menschen. Allein diese edle Aufgabe, Menschen zum Guten zu ermuntern und sie zu bessern sollte reichen, um den Erzieher Munterkeit, Freudigkeit, Beständigkeit und Ausdauer in seinem Geschäft zu verschaffen. (Vgl. Friedrich 2007, S. 325) Salzmann setzt voraus, dass der Erzieher Interesse und Eignung mitbringt und dass er seine berufliche Bildung mit der Selbsterziehung und der kritischen Selbstprüfung, ob und inwieweit Fehlverhalten der Heranwachsenden durch ihn selbst verursacht worden sein könnte, beginnt, welches der Kerngedanke der Erziehung der Erzieher ist (vgl. Friedrich 2007, S. 330).

Am Anfang der Erziehung der Erzieher muss nach Salzmann das schon geprägte Herz gelöscht werden, damit der Erzieher nach folgenden von Salzmann aufgestellten Leitsatz „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“ (Salzmann 1806, S. 338) leben und erziehen kann. Salzmann betont, dass dem Erzieher nicht durch andere Personen die Schuld gegeben werden soll, sondern er fordert nur, dass der Erzieher den Grund für Fehlverhalten bei seinen Zöglingen bei sich selbst suchen solle, damit dieser eventuell ausgeräumt werden könne. Unfolgsamkeit, Ungeschicklichkeit und Mangel an Fortschritten können auch Ursachen von fehlender Lehrgabe, schläfrigem oder abstraktem Unterricht oder zurückstoßendem Verhalten sein, auf Grund von Zorn, trüber Seele und herben Erinnerungen, welche beim Erzieher bzw. Lehrer selbst zu finden sind. Nicht nur der Erzieher soll nach dem Leitsatz erziehen, sondern Salzmann spricht auch die Eltern selbst an, da sie genauso an der Erziehung teilhaben. Um Fehler an sich selbst zu entdecken, muss man die Fähigkeit der Selbsterkenntnis beherrschen und den Mut und die Ehrlichkeit besitzen, diesen einzugestehen und zu beheben. Salzmann schreibt:

„Freund! Der du dich der Erziehung widmest, sei also stark und entschieße dich, [...], den Grund davon immer in dir zu suchen. Du wirst gewiss vieles finden, das du nicht geahnt hast, und wenn du es findest, so freue dich und lass es dir ein Ernst sein, es wegzuschaffen.“ (Salzmann 1806, S. 351)

Laut Salzmann reicht es nicht aus, wenn ein Erzieher gutes sagt und gutes tut, ohne dabei auf Sprache und Haltung zu achten, denn Kinder lassen sich mehr durch das Gefühl als durch die Vernunft leiten. Demnach muss der Erzieher in seiner Erziehung lernen, den richtigen Umgang mit bzw. den richtigen Ton bei Kindern anzuwenden. Bei einem zu schüchternen und weichen Umgangston achten die Zöglinge nicht auf ihn, bei



einem zu trockenem und einförmigen verlieren sie das Interesse und erfassen nicht den Sinn und bei einem zu gebieterischen, befehlenden und zu stolzen fühlen sich die Kinder in ihrer Freiheit bedroht und entwickeln Abneigung und Widerspenstigkeit. Ebenso wie die Tonlage muss auch die Miene und der Anstand des Redners dem Inhalt der Rede bzw. des Vortrags entsprechen und widerspiegeln, ansonsten verliert diese ihre Wirkung. (Vgl. Salzmann 1806, S. 341) Salzmann bringt hier folgendes Beispiel:

„Ich gehe hin und weine – sagte ein gewisser Prediger lächelnd am Schlusse der Trauerrede, die er am Grabe seines Amtsbruders hielt. Und – niemand ließ eine Träne fallen. [...] Hätte er mit einer weinerlichen Miene geschlossen und dazu das Schnupftuch vor die Augen gehalten, so würde er mehr ausgerichtet haben, wenn er auch gar nichts dazu gesagt hätte.“  
(Salzmann 1806, S. 341f)

Die Erzieher müssen nach Salzmann weiters lernen, dass sie nur das lehren können, was sie auch selbst leben, denn ein Exempel lehrt mehr als eine Ermahnung. Zum einen lehrt man die Kinder Fleiß und Arbeitsamkeit und selber ist man träge und faul, oder man ermahnt zur Wahrheitsliebe und belügt sich selbst und seine Mitmenschen. Außerdem muss der Erzieher wissen, was er mahnen soll und was nicht, da Verhalten, welches der kindischen Natur entspricht, erlaubt und geduldet werden sollte, da man sonst die Kinder zum Lügen und Fehlverhalten zwingt. Wenn der Erzieher alles bedacht und die Ursachen für Fehlverhalten bei sich selber gesucht und ausgemerzt hat, so hat er die Kunst der Erziehung erlernt und die ihm anvertraute Jugend wird ihm in einem anderen Licht erscheinen, ihre Munterkeit wird ihn aufheitern, ihre Torheiten und Unbesonnenheiten werden ihn nicht mehr beleidigen und er wird mit Nachsicht und Verständnis handeln. (Vgl. Salzmann 1806, S. 331ff) Falls dennoch Fehler und Untugenden nicht weichen, so hat der Erzieher die Beruhigung und kann laut Salzmann mit Überzeugung sagen: „Ich habe das Meinige redlich getan, die Schuld von dem Misslingen meiner Bemühungen kann ich mir nicht beimessen“ (Salzmann 1806, S. 352). Salzmann kommt zu dem Schluss, dass sich jeder, der sich der Erziehung widmet, zuerst selbst erziehen muss. Diese Selbsterziehung beinhaltet für Salzmann erstens die Gesundheit des Erziehers, denn im krankhaften Zustand ist man sehr reizbar gegen Mutwillen und Unbesonnenheit der Kinder und zweitens die Heiterkeit, denn die Zöglinge hängen an den Erziehern mit ganzer Seele. Drittens soll der Erzieher mit Kindern sprechen und umgehen lernen, sprich, er soll sich zum Kinde herablassen, da

die kindliche Natur ihre eigene Sprache und Gewohnheiten hat. Viertens soll der Erzieher lernen, sich mit dem Kinde zu beschäftigen, wobei Salzmann das Spielen mit den Kindern meint, da die Kinder Zuneigung und Liebe zu ihren Spielpartnern entwickeln. Weiters gehört zur Selbsterziehung die Aneignung von Kenntnissen über die Natur, die Tierwelt und über den Menschen selbst, vor allem über die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes, damit er sie dahin erziehen kann. Der Erzieher muss selbst lernen, seine Hände zu gebrauchen und seine Zeit sparsam einzuteilen, um die Kinder zu effektiver Selbstverfertigung zu führen. (Vgl. Salzmann 1806, S. 384ff)

### **Eigenschaften und Aufgaben des Erziehers**

Salzmann führt vier Eigenschaften an, die ein Erzieher unbedingt haben muss, damit er die Zöglinge richtig und pädagogisch wertvoll anleiten kann. Erstens muss der Erzieher Einsicht in die Erziehungskunst haben, „denn wenn durchaus keine Kunst, ohne richtige Einsicht in dieselbe, gut kann ausgeübt werden, so muss auch dieses von der Erziehungskunst gelten“ (Friedrich 2007, S. 28). Zweitens muss der Erzieher beständige Aufmerksamkeit besitzen, um den wahren Gehalt kindlicher Handlungen zu erkennen und die daraus resultierenden Folgen damit verbinden zu können. Um dies zu erreichen ist es notwendig, dass der Erzieher „die Kinder bei ihren Geschäften und vorzüglich bei ihren Spielen beobachte(n)t, um die ersten Quellen zu erfahren, aus der jede Handlung entsprungen ist“ (Friedrich 2007, S. 28). Fehlt die Beobachtung, kann es passieren, dass der Erzieher eine Situation falsch beurteilt und eine Handlung geahndet bzw. nicht geahndet wird, jedoch wirkt sich jede Reaktion des Erziehers prägend auf die Handlungen des Zöglings aus. Drittens sollte der Erzieher das „Einverständnis mit anderen Personen“ (Friedrich 2007, S. 28) haben und auch pflegen. Darunter versteht Salzmann, dass, wenn der Erzieher den Zögling ahndet, auch andere Personen bzw. Beteiligte diesen ahnden, damit der Zögling sich dessen auch wirklich bewusst wird und nicht nur gegen den Erzieher einen Groll entwickelt. (Vgl. Friedrich 2007, S. 28f) Viertens sollte der Erzieher die Eigenschaft besitzen, die vorgetragenen Grundsätze auch selbst zu befolgen, denn für Salzmann ist nichts verlogener, als Grundsätze zu lehren, die selbst übertreten werden, denn „Exempel wirken auf Kinder allemal mehr als Unterricht“ (Friedrich 2007, S. 28f). Kinder werden mehr durch das Vorgelebte geprägt als durch das, was im Unterricht gelehrt wird. Salzmann zeigt dies schon auf dem

Titelbild seines Buches „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer, zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung“ (1780), wo der kleine Krebs seinem Vater Krebs den eindeutigen Wink gibt: „Faciam, mi papule, si te idem facientem prius videro“, was übersetzt „Ich werde tun, mein Väterchen, wenn ich sehen werde, dass du ebendieses zuvor getan hast“ heißt (vgl. Friedrich 2007, S. 329). Er weist darauf hin, dass das Kind, welches seines Verstandes noch nicht mächtig ist, nur das nachtun kann, was es von anderen sieht und hört, wonach die Eltern bzw. die Erzieher selbst für die Fehler der Kinder verantwortlich sind (vgl. König 1961, S. 161).

Die Hauptaufgabe des Erziehers ist, die Kinder zu überzeugen und dahin zu bringen, dass sie selbst Gutes wollen und es auch tun, aber nicht, weil es von ihnen verlangt wird oder weil sie von der Befolgung des Gebots Belohnung bzw. von der Übertretung Strafe zu erwarten haben, sondern weil sie es selbst wollen. Um die Kinder dahingehend zu erziehen, muss man ihnen stets die Wahrheit sagen, ihnen von ihren Pflichten die richtige Ansicht geben und sie zur Einsicht der Wahrheit bringen. (Vgl. Salzmann 1806, S. 378) Der Erzieher soll den Kindern keine Lügen erzählen oder sie ungerecht behandeln, da dies das sicherste Mittel ist, um einen Menschen verstockt und boshaft zu machen (vgl. Salzmann 1796, S. 253). Eine weitere Aufgabe ist, die Kinder in die Tier- und Pflanzenwelt und in die Werkstätten der menschlichen Kunst einzuführen, sowie das Empfindungsvermögen und die Seelenkräfte zu üben und zu fördern. Ebenfalls gehört es zu den Aufgaben des Erziehers, die Kinder zur Selbstverfertigung zu animieren, denn dies ist ein nützliches und angenehmes Geschäft, welches zu einer unerlässlichen Forderung für alle Erziehungsanstalten werden soll. Der Erzieher soll die Kinder anleiten und ihnen Gelegenheit zum Selbstverfertigen schaffen, denn durch die Selbstverfertigung wird erstens der Tätigkeitstrieb befriedigt, zweitens empfinden sie Wohlbefinden, da sie selbstständig das Ziel erreichen und drittens werden dabei sehr viele Kräfte wie der Geist, das Auge und die Muskeln der Hände aktiviert. (Vgl. Salzmann 1806, S. 371ff)

### **Methoden der Erziehung**

Salzmann schreibt über die Methoden der Erziehung, dass die Leibesstrafen und die Schläge, die man damals für unumgänglich und nötig gehalten hat, im Kinde nur Zorn, Verzweiflung und Ängste hervorbringen, aber nicht das Gefühl für Recht und Unrecht

und die Tätigkeit des menschlichen Verstandes dadurch nicht angeregt oder gefördert wird (vgl. Friedrich 2007, S. 39). Durch Schläge, schreibt Salzmann, kann man die Fehler der Kinder schnell vertreiben, aber die Kinder entwickeln erstens Abneigung gegen den Zuchtmeister und zweitens lernen sie lügen und sich zu verstellen, um leibliche Züchtigungen zu vermeiden. Solche innerlichen Fehler sind weitaus gefährlicher als äußere Fehler, da die Liebe und das Zutrauen und Vertrauen beim Kinde verloren geht. Außerdem besteht bei Bestrafung, vor allem bei leiblichen Züchtigungen, für Salzmann die Gefahr, dass die Kinder abgehärtet werden und nicht mehr auf Schläge reagieren und völlig abstumpfen. (Vgl. Salzmann 1796, S. 214ff)

Die Methoden der Erziehung laut Salzmann sollen den Zögling von seinem Fehler überzeugen und gleichzeitig das gewünschte Verhalten hervorbringen (vgl. Friedrich 2007, S. 40). In seinem Roman „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch für's Volk“ (1796) gibt Salzmann ein Beispiel gelungener Erziehung, welches gleichermaßen anregend für Theorie und Praxis ist. Salzmann zeigt anhand des Werdeganges von Konrad Kiefer erzieherische Konzepte und Erziehungsmethoden auf, wobei er größtenteils die Erziehung in Institutionen einbettet (vgl. Friedrich 2007, S. 171f).

Laut Salzmann beginnt eine gute Erziehung schon vor der Geburt des Kindes (vgl. Salzmann 1796, S. 174). Nach der Geburt soll das Kind nach und nach an die äußeren Umstände gewöhnt werden, wie zum Beispiel an kühles Wasser beim Baden oder an die kühlere Luft, wenn es draußen ist, desto weniger ist es anfällig für Kopfschmerzen, Zahnschmerzen, Ohrenzwang oder Ausschlag. Das Kind sollte außerdem seine körperliche Freiheit haben und deswegen nur mit einem leichten Tuch gewickelt werden, damit es Arme und Füße nach Herzenslust bewegen kann. (Vgl. Salzmann 1796, S. 184) Salzmann betont in seinem Roman, dass das methodische Vorgehen in der Erziehung ein langsamer Prozess ist, wobei Schritt für Schritt das Kind zum Ziel geführt bzw. erzogen wird. Beispiele dafür sind das Gewöhnen vom Baden im kalten Wasser oder das Laufen lernen (vgl. Salzmann 1796, S. 185).

Die Erziehung des Kindes sollte zuerst Liebe und Lust zum Guten einflößen und lehren, seinen Eltern gegenüber folgsam und dankbar, gegenüber seinen Mitmenschen verträglich, gegenüber den Tieren barmherzig zu sein und seinen Körper reinlich zu halten, bevor es andere Dinge lernt (vgl. Salzmann 1796, S. 230). Bezüglich der

Nahrungsmenge ist, nach Salzmann, der Appetit des Kindes das beste Maß und nicht eine vorgegebene Portion. Dies gilt auch für die richtige Menge Schlaf, die ein Kind benötigt, denn wenn das Kind müde ist, dann wird es freiwillig schlafen und wenn nicht, dann sollte es nicht gezwungen werden, denn dies wäre schädlich für das Kind. (Vgl. Salzmann 1796, S. 186) Eine Methode der Erziehung, bzw. eine Methode für die Förderung des Kindes nach Salzmann ist jene, sich überhaupt mit dem Kind zu beschäftigen, mit ihm zu reden und mit ihm in Kontakt zu treten, damit das Kind animiert wird und seine Sinne gereizt werden. Salzmann schreibt in seinem Roman:

„[...] sah ich das Kind wehmütig an und sagte: Konrädchen! Warum ich's sagte? weiß ich selbst nicht. Und was geschah? Konrädchen lachte. [...] So ging das Plappern fort. Je mehr ich plapperte, desto mehr lachte das Kind und bewegte Hände und Füße.“ (Salzmann 1796, S. 187)

Nicht nur die Sinne werden gereizt, auch das Vertrauen zu den Bezugspersonen wird aufgebaut und das Kind lernt, anhand der Stimmen, die Personen zu erkennen. Was die Kinder interessiert und animiert, das lehren die Kinder den Erwachsenen selbst, wenn man sich ihrer annimmt, indem sie Freude und Begeisterung zeigen. Durch das Reizen und Üben der Sinne (Gehör-, Gefühl-, Geruch- oder Geschmacksinn), durch die Beschäftigung mit dem Kinde und durch das Erfahren seiner Umwelt, lernt das Kind, Dinge und Personen wahrzunehmen bzw. kennen und bewusst damit bzw. mit der Person in Kontakt zu treten. Zweitens entwickelt sich eine enge und vertraute Beziehung zwischen dem Kind und den Personen, die sich mit ihm beschäftigen und drittens ist diese Art von Beschäftigung und Zuneigung ein Mittel, um das Kind zu beruhigen und von anderen Unannehmlichkeiten abzulenken, ohne von der Rute gebrauch zu machen oder es zu schelten. (Vgl. Salzmann 1796, S. 193ff)

Wichtig ist es aber, dass das Kind bzw. die Sinne nicht überfordert werden, indem zu viele oder dem Alter nicht angepasste Eindrücke auf einmal auf das Kind wirken und der Lern- und Späßeffect ausbleibt, da es nicht alles auf einmal erfassen bzw. verstehen kann (vgl. Salzmann 1796, S. 202). Diese Methode der Animation und Sinnesreizung führt zur selbst anerzogenen Ungezogenheit, da die Kinder daran gewöhnt werden, in allen Stücken ihren freien Willen zu haben und dies muss, wenn sie älter sind, wieder abgewöhnt werden, ohne dass Zank und Verdruss entsteht (vgl. Salzmann 1796, S. 198). Salzmann wendet bei heftigen Begierden des Kindes jene Methode an, bei der

dem Kind gleich anderes, was ihm auch Freude macht, gezeigt wird, sodass es vergisst, was es eigentlich haben wollte und somit zufrieden und glücklich sei (vgl. Salzmann 1796, S. 199). Eine weitere Methode ist die, das Kind selbst lernen zu lassen, indem es aus eigenen Kräften und aus eigener Lust heraus ausprobiert und Erfahrungen sammelt und es nur auf diesem Wege begleitet wird. Laut Salzmann verlangt das Begleiten des Kindes vom Erzieher „sich zu den Kindern herablassen“ zu können (Salzmann 1796, S. 204), um auf der Kindesebene zu lernen und nicht umgekehrt. Salzmann schreibt:

„Wer die Kinder gut erziehen will, der muss sich notwendig zu ihnen herablassen können, [...] verlangt man von ihm, dass es gleichsam heraufsteigen soll, so bekommt es gegen uns eine Abneigung, lernt mit Verdruss und folglich sehr langsam. So ihr nicht werdet wie die Kinder, so ihr nicht lernet euch zu ihnen herablassen, könnt ihr sie auch nicht erziehen.“ (Salzmann 1796, S. 204)

Salzmann führt die Methode des Erklärens und Diskutierens an, um bei den Kindern gewünschtes Verhalten zu erlangen. Er zeigt am Beispiel des Schlafengehens, dass das Zwingen ohne vernünftige Erklärungen nur Verzweiflung, Zorn und Geschrei verursacht, weil das Kind weder einsieht noch den Grund versteht, da es diesen nicht weiß. Konrads Vater erklärt Konrad, dass alles schlafen geht, das Pferd, die Kuh, der Hahn, die Tauben, der Hund, die Mama und auch er selbst und dass sie morgen gemeinsam in den Stall gehen und die Tiere füttern werden. Auf Grund der Erklärungen und der Diskussion ging Konrad freiwillig zu Bett und schlief ein, ohne dabei irgendeinen Zwang oder Zorn zu verspüren. (Vgl. Salzmann 1796, S. 210) Den Kindern Angst machen, indem man ihnen Unwahrheiten erzählt, wie zum Beispiel vom schwarzen Mann, sollte vermieden werden, da dadurch Schrecken und Furcht entsteht und das Kind nicht aus seiner Einsicht heraus schlafen geht (vgl. Salzmann 1796, S. 220). Salzmann führt in seinem Erziehungsroman die Methode des Exempels an, um wiederum gewünschtes Verhalten, wie das Baden, die Medizin einnehmen oder die Reinlichkeit erlangen, bei den Kindern zu erreichen, ohne dabei die Rute zu gebrauchen. Unter dem Exempel versteht Salzmann ein beispielhaftes Vorleben des Erziehers von gewünschtem Verhalten, damit das Kind dies sieht und es nach lebt. (Vgl. Salzmann 1796, S. 211) Laut Salzmann ist das Hauptwerk der Erziehung, „daß die Alten den Kindern vormachen, was sie tun sollen“ (Salzmann 1796, S. 211). Er schreibt

weilers, „Wer dies recht versteht, der kann aus den Kindern machen, was er will. *Das Exempel wirkt mehr als alle Ermahnungen*“ (Salzmann 1796, S. 211).

Nicht nur vom Exempel Mensch soll und kann das Kind lernen, sondern nach Salzmann genauso von der Natur und der Tierwelt. Ein Kind sollte von Anfang an lernen, mit der Natur und von der Natur zu leben, ebenso wie es kein Tier quälen dürfte, sondern vielmehr an der Verpflegung der Tiere erfahren sollte, seinen Mitgeschöpfen Freude zu machen, umso mehr wird es dann dazu geneigt sein, seinen Nebenmenschen Gutes zu tun. (Vgl. Salzmann 1796, S. 221) Eine weitere Methode in der Erziehung nach Salzmann ist jene, gewünschtes Verhalten in Geschichten und Erzählungen zu verpacken, da erstens dies sehr gut für die Natur der Kinder sei, sprich, dass sie dies verstehen können, zweitens, dass sie selbstständig, ohne darauf aufmerksam gemacht zu werden, das Verhalten für gut heißen und es übernehmen und dass Kinder drittens an der Geschichte selbst interessiert sind (vgl. Salzmann 1796, S. 233) Da der Mensch laut Salzmann eine natürliche Abneigung gegen alle Befehle und Vorschriften hat, sollten diese, vor allem bei Kindern, so verpackt werden, dass sie von ihrer Güte überzeugt werden und glauben, dass sie sie freiwillig befolgen. Bei dieser Methode werden gewünschte Ordnungen in Wünsche und Fragen umgewandelt und bei den Verordnungen darauf hingewiesen, dass sie ihr Bestes zur Absicht haben. (Vgl. Salzmann 1796, S. 253f) Für Salzmann gehört die Bestrafung zu den Methoden der Erziehung. Sie muss aber nach Salzmann, so ausgelegt werden, dass die Kinder nicht böse werden und ihren Erzieher nicht weniger, sondern noch mehr lieben als zuvor. Strafen, die die Kinder erbittern, treiben ihnen zwar die Fehler aus, aber richten dabei mehr Schaden als Nutzen an. Um Verdruss, Ungerechtigkeit und Verbitterung bei der Bestrafung zu vermeiden, darf nicht willkürlich, unregelmäßig und ohne Begründung bestraft werden, sondern für jede Art von Unart muss eine vernünftige und angepasste Konsequenz festgesetzt werden und diese muss begründet werden und den Kindern verständlich sein, damit sie wissen, warum sie diese verdient haben. (Vgl. Salzmann 1796, S. 256ff) Trotz der Begründung der Strafen sollte Erziehung, laut Salzmann, im Gegensatz zum Jagdhund nicht durch Prügel, sondern immer durch Exempel, Liebe, vernünftige Vorstellungen und Überzeugungen stattfinden, um dadurch weitgehend Bestrafungen zu vermeiden.

### 4.3.2 Ernst Christian Trapp

#### Unterricht, Methoden und Aufgaben des Lehrers

Trapp behandelt in seiner Abhandlung „Vom Unterricht überhaupt“ (1964) den Unterricht selbst, die Unterrichtsformen und die Unterrichtsmethoden, den Inhalt des Unterrichts und die Aufgabe und Rolle des Lehrers. Für ihn hat der Unterricht deshalb eine so große Bedeutung, da seiner Meinung nach die Vollkommenheit der Aufklärung größtenteils von der Vollkommenheit des Unterrichts der Jugend abhängt (vgl. Trapp 1964, S. 6). Der Unterricht soll alle mechanischen, historischen und philosophischen Kenntnisse der Jugend vermitteln, die sie zu künftigen glücklichen und nützlichen Mitgliedern irgendeiner menschlichen Gesellschaft macht. Trapp sieht den Unterricht als Teil der Erziehung, insofern hat er denselben Zweck, nämlich die Bildung des Menschen zur Glückseligkeit. Ein anderer Zweck des Unterrichts, insofern er für sich gesehen wird, besteht darin, dass die Kinder behalten, glauben, verstehen, empfinden, denken, erfinden, anwenden und mitteilen lernen. (Vgl. Trapp 1977, S. 254) Der Unterricht hat unmittelbar mit dem menschlichen Geist und mittelbar mit Herz und Gesinnung zu tun und vor allem hängt er mit dem Abrichten zu gewissen nützlichen mechanischen Fertigkeiten zusammen. Unterricht zielt auf die Vervollkommnung des menschlichen Geistes ab, welcher überhaupt als Mensch oder als Glied einer gesellschaftlichen Kette gesehen werden kann, wobei dies bei der Anwendung von Unterricht nicht trennbar ist, denn man müsste dennoch Rücksicht „auf irgendein Land, wo er wohnen, auf irgendein Geschäft, das er treiben soll, auf Verdingungen und Verhältnisse, worein er wahrscheinlich kommen wird“ (Trapp 1964, S. 7) nehmen. Demnach ist der Mensch immer als Glied der menschlichen Gesellschaft zu sehen und durch den Stand, die Lebensart, die er wählt oder die für ihn gewählt wird, als Glied einer gesellschaftlichen Kette. Hierbei stellt sich nun die Frage, was er als Mensch und was er als Glied einer gesellschaftlichen Kette zu lernen hätte, wo die Grenzen gezogen werden, von welchem Umfang und Dauer der Unterricht des Menschen als Glied der Gesellschaft stattfinden und wann man zur Vorbereitung auf die besonderen Stände schreiten sollte. Trapp beantwortete dies folgendermaßen:

„Solange man noch nicht weiß, wozu dieser oder der künftig in der Gesellschaft bestimmt ist: solange unterrichtet man ihn bloß als Glied der Gesellschaft überhaupt, man entwickelt alle seine *Fähigkeiten*, man übt *alle*



seine *Kräfte*. Es versteht sich, daß man das Materielle dieses Unterrichts immer mit einem Rückblick auf die Bedürfnisse und Forderungen der Gesellschaft, der Gegend, der Zeit, worin man lebt, zu wählen habe.“ (Trapp 1964, S. 8)

Für Trapp sind das Kenntnisse, Fertigkeiten, Künste und Wissenschaften, die allgemein nützlich, nötig und unentbehrlich sind bzw. „die zur Bildung des in Gesellschaft lebenden Menschen, als Menschen, vorgängig vor seiner Bestimmung zu irgendeinem Stande“ (Trapp 1964, S. 10) nötig scheinen. Dazu zählt er erstens mechanische Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen, zweitens Vernunft- und Verstandesübungen, sprich alles, was den Kindern Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, Unterschied und Ähnlichkeit begreiflich macht, drittens alles, was zur Bildung des Herzens und der Gesinnung beiträgt, wie Moral, Religion und Geschichte, viertens alles, was zur Erhaltung der Gesundheit dient, sprich Kenntnis über Körper und Diätetik und fünftens alles, was zur Klugheit, zum äußeren Wohlverhalten, zum Umgang mit Menschen und zur Erwerbung und Erhaltung des äußeren Glückes dient, wie Kenntnis von Gesetzen und Regeln des Landes, der Kultur und der Natur. (Vgl. Trapp 1964, S. 7ff) Der Inhalt, den jeder Mensch erwerben sollte, ist somit festgelegt, wobei sich nun die Frage stellt, mit welcher Methode, in welcher Reihenfolge und Ordnung soll unterrichtet werden und wie sollen die Lehrbücher zu wählen und einzurichten sein? Trapp reagiert auf die Frage mit der Grundidee eines zweckmäßigen Elementarwerks, in dem die Materialien nach der Stufenfolge des Leichtereren und Schwereren geordnet sind und ein Mittelweg zwischen unfruchtbarer, unverständlicher Kürze und unnötiger, zweckloser Weitläufigkeit besteht (vgl. Trapp 1964, S. 14).

Der Lehrer muss das Gedächtnis, den Verstand und die übrigen Seelenvermögen seiner Schüler so zu fördern und zu üben wissen, dass sie das Gelehrte behalten, verstehen und zum Reden, Schreiben und Handeln brauchen und im Stande sind, dies auch im Leben anzuwenden. Um das zu erreichen, braucht er sich nur an die aus der menschlichen Natur und aus der Gesellschaft herausgenommenen Regeln, welche auch die Erkenntnisquellen der Erziehungsregeln sind, halten, welche teils sehr allgemein sind und den ganzen Unterricht betreffen. (Vgl. Trapp 1964, S. 15)

Die notwendigsten allgemeinen Regeln sind, laut Trapp, folgende:

1. Hilf deinem Schüler recht viele Ideen und Begriffe zu sammeln, denn Begriffe und Ideen sind die Grundlagen jedes Unterrichts, ohne die sich nichts erklären und ordnen lässt. Um dem zu entsprechen, muss der Lehrer dem Schüler die Natur, die Werkstätten der Künstler und Handwerker usw. zeigen und ihn merken, wahrnehmen, anschauen und erkennen lehren. Die jungen Seelen gehören mit sinnlichen und moralischen Ideen gefüllt, die gemeinsam mit dem Einsammeln von Begriffen eine Vorübung des Verstandes sind und dies deshalb in den ersten Jahren die Hauptbeschäftigung sein sollte. Dabei braucht man nicht von Wissenschaften ausgehen und den Unterricht in Einheiten unterteilen, sondern man geht von einem ins andere, über eine natürliche Verbindung der Ideen, wie zum Beispiel vom Papagei auf Alexander den Großen, der die Tiere nach Europa brachte und schon hat man die Bereiche Naturgeschichte, Geschichte und Geographie angesprochen. (Vgl. Trapp 1964, S. 16f)
2. Erzähle deinem Zögling viele Geschichten, um besonders den Vorrat von moralischen Ideen zu vermehren, denn Erzählungen und Geschichten sind durch ihre Darstellung des Abstrakten im Konkreten und durch ihre begriffliche Veranschaulichung die besten Lehrerinnen der Menschen (vgl. Trapp 1964, S. 19).
3. Nach dem Sammeln und auch schon teilweise während des Sammelns sollst du deinem Schüler zeigen, Gesammeltes zu ordnen. Das Ordnen kann nach Zwecken, nach Gegenständen und nach Progressen der Schüler geschehen. Eine Art zu ordnen ist, wenn die Kinder ihre Kenntnisse in verschiedene Fächer legen, diese mit den Namen unserer Wissenschaften betiteln und anschließend weitere Unterordnungen, zum Beispiel nach Gattungen und Unterarten, anlegen. Durch diese beiden Ordnungsarten formt sich „der Baum des Erkenntnisses“ (Trapp 1964, S. 25) mit dem Zutun der Jugend, wobei sie auch noch Vergnügen empfindet. Bei einer dritten Ordnungsart werden Sachen oder Begriffe verglichen, geprüft und unterschieden, wodurch der Verstand geübt wird. Die vierte und fünfte Art des Ordners bezieht sich auf das Gedächtnis, auf die Einbildungskraft und auf die Ideenreihen, wobei das schon gesammelte, geordnete und kategorisierte im Gedächtnis verankert und dann in Zusammenhang mit Handeln gesetzt wird. Zum Beispiel, wer zwischen Vermögen und Erwerben eine feste Verbindung geknüpft hat, der wird selbst fleißig und wohlthätig sein. (Vgl. Trapp 1964, S. 24ff)

4. Gestalte deinen Unterricht von dem Gegenwärtigen ausgehend, denn nur so ist der Inhalt für den Verstand der Kinder fassbar und merkbar und nur so kannst du ihr Interesse wecken und halten. Zum Beispiel, fang den Unterricht in Geschichte von der Jetztzeit an und schicke Kindergeschichten voraus, wo Kinder die handelnden Personen sind, sowie in Geographie von dem eigenen Lande ausgegangen werden soll und geh auf das ein, was Kinder selbst erleben und erfahren. Berücksichtige außerdem, dass Kinder mehr durch Sprechen und Sehen als nur durch Lesen und Hören lernen und behalten. (Vgl. Trapp 1964, S. 27f)
5. Bringe Abwechslung und Mannigfaltigkeit in deinen Unterricht, sodass die unvermeidbare Einförmigkeit, die aber bei gewissen Gedächtnisübungen unvermeidbar ist, den Kindern nicht dramatisch auffällt. Wähle den Unterrichtsinhalt so, dass Verstandes-, Gedächtnis-, Geistes- und Körperkräfte abwechselnd oder gemeinsam beansprucht werden und gestehe den Kindern einige Minuten Erholung zwischen den Arbeitsphasen zu. (Vgl. Trapp 1964, S. 28f)
6. Eile langsam, denn in zu frühen Jahren und bei zu schwachen Kräften der Kinder kann man ihr Fassungs- und Seelenvermögen überfordern und als Folge Wissen, Bereitschaft, Motivation und Interesse der Kinder verlieren (vgl. Trapp 1964, S. 31).
7. Lasse auch mechanische Übungen des Geistes zu, denn es gibt Seelenkräfte, die früher und stärker entwickelt sind als Verstand und Vernunft. Meist sind diese Seelenkräfte der Grundstein für die letzteren Kräfte und helfen bei deren Entwicklung. (Vgl. Trapp 1964, S. 33)
8. Setze deinen Schülern viele Zwischenziele, wobei die Zwischenräume, kürzer oder länger, von dem Alter abhängen, sodass die lange Reise nicht ermüdend auf sie wirkt. Die Ziele müssen so angelegt werden, dass die Jugend unter Anstrengung ihrer Kräfte diese erreichen kann. Dies setzt voraus, dass der rechte Mittelweg gefunden werden muss, wo alle gefordert sind, sowohl die schwachen, die durchschnittlichen und die starken Schüler, wobei keiner über- bzw. unterfordert sein darf. Die Versetzung in höhere Klassen wäre eins von den Hauptzielen. (Vgl. Trapp 1964, S. 35f)
9. Lehre deine Schüler, dass Wiederholen und Vorbereiten guten Nutzen zeigt und führe sie dahingehend, dies in Selbsttätigkeit ausführen zu können. Schüler können nur dann selbstständig wiederholen und vorbereiten, wenn sie im Stande sind, diese

Aufgabe zu bewältigen und wenn sie die Bereitschaft dafür haben, sprich wenn sie darin einen Nutzen sehen. (Vgl. Trapp 1964, S. 39)

10. Wende in deinem Unterricht, wenn möglich, die Sokratische Methode an, denn hierbei wird das Wachstum des Verstandes und der Vernunft am besten gedeihen (vgl. Trapp 1964, S. 40). Bei der Sokratischen Methode, im Gegensatz zu der gewöhnlichen Überlieferungsmethode<sup>11</sup>, wird das, was im Boden schon vorhanden ist und schlummert, zur richtigen Zeit und in der richtigen Menge begossen, sodass das Wissen gedeihen kann und „durch eigene Säfte und Kräfte des Lehrlings hervorgeht“ (Trapp 1964, S. 40).
11. Wende in deinem Unterricht die Methode der Analyse an, denn sie ist die Methode des Rückgangs (la méthode de revolution) und dient zur Entdeckung und Erforschung der Wahrheit und hilft dabei, andere zu belehren (vgl. Trapp 1964, S. 42).
12. Prüfe, ob dein Unterricht den Zweck von Unterricht, nämlich behalten, verstehen und empfinden, finden und erfinden und anwenden auch erfülle, ansonsten wird der Hauptzweck von Erziehung verfehlt (vgl. Trapp 1964, S. 48).

Die hier angeführten Regeln, legen nicht nur die Aufgabe und die Rolle des Lehrers bzw. des Erziehers fest, sondern sie sind zugleich auch die allgemeinen Methoden und Grundsätze, wie Kinder unterrichtet werden sollen. Bei der Methode des Sammels und Ordners unterscheidet Trapp noch in kursorische und statarische Lektionen, wobei ersteres zum Einsammeln von vielen verschiedenen Ideen und zweiteres bei der Entwicklung, Berichtigung und Ordnung von einzelnen Ideen angewendet werden. Die statarische Lektion dient also dazu, den gesammelten Vorrat zu ordnen, das Wissen des Gedächtnisses und der Einbildungskraft herzunehmen und damit die Verstandes- und Vernunftkraft zu entwickeln. (Vgl. Trapp 1964, S. 47f) Zu der zweiten Regel wäre noch zu ergänzen, dass Geschichten, Erzählungen und Märchen als Methode, um bei den Kindern moralische Ideen zu vermehren, von Trapp bevorzugt werden, denn erstens lieben Kinder, wenn ihnen erzählt oder vorgelesen wird, zweitens werden Begriffe

---

<sup>11</sup> Trapp nennt diese Methode auch die Professormethode, nach der „schüttet der Lehrer aus seinen vollen Magazinen immer in den leeren Kopf des Schülers hinein, unbekümmert, ob die Saat dem Boden angemessen, ob der Samenkörner auch zuviel, ob auch gerade jetzt die rechte Saezeit sei.“ (Trapp 1964, S. 40)

veranschaulicht und drittens wird dadurch ihre Neugierde, ihr Interesse und ihre Motivation geweckt. Auf die Frage, ob Märchen, die ganz oder zum Teil erdichtet worden sind, gut für die Kinder sind antwortet, Trapp mit ja, denn sie bereiten ihnen ein unbeschreibliches Vergnügen und die Neigung und die Liebe zum Wunderbaren und zum Spiel ist ein unumgängliches Bedürfnis, welches sich sowieso nicht ganz unterdrücken lässt. Außerdem lernen sie das „Möglich-Wunderbare“ von dem „Unmöglich-Wunderbaren“ (Trapp 1964, S. 22) zu unterscheiden und der Erzähler hat die Macht, was und wie zu erzählen und zweckmäßige moralische Ideen einzubauen und dies sei viel wert. (Vgl. Trapp 1964, S. 19ff) Bei der fünften Regel wäre noch zu bedenken, dass die Einförmigkeit, um zum Beispiel das Einmaleins zu erlernen, methodisch richtig aufbereitet gehört, indem die hundertmalige Wiederholung dessen mit Abwechslung und Mannigfaltigkeit zu verbinden wäre, um Ekel, Überdross und Langeweile zu vermeiden. Als Beispiel für die Mannigfaltigkeit wäre beim Einmaleins, dieses zu lesen, zu schreiben und auf einem Brett mit Kirschkernen oder Knippkugeln zu legen, um Abwechslung anzubieten und auch verschiedene Sinne anzusprechen. (Vgl. Trapp 1964, S. 30f) Nach Trapp lässt sich die Sokratische Methode vor allem in höheren Klassen oder auf der Universität nicht mehr häufig anwenden, da der Professor sich viel mehr stellen muss, als wisse er alles, ansonsten könnte er seine Stelle und sein Ansehen verlieren. Außer bei Wiederholungen und bei Abfragungen der vorgetragenen Materie, sowie bei Entwicklungen der Ideen ist die sokratische Unterredungsmethode vorteilhaft anwendbar, wobei sich der Lehrer nicht unwissend zu stellen nötig hat. Auch betont Trapp, ist es besonders wichtig, dass Mütter und Väter solche Sokratischen Gespräche, sowie wir sie aus Campes und Salzmanns Schriften kennen, wissen und anwenden können, um sich erstens selbst mit ihren Kindern zu beschäftigen und zweitens, weil diese Methode die Entwicklung der Vernunft fördert. (Vgl. Trapp 1964, S. 41f) Eine weitere Methode des Unterrichts und auch in der Erziehung ist die Analyse, welche die wahre Kunst der Entdeckungen und der Wahrheitsfindung ist. Sie geht vom Schwierigeren und Zusammengesetzten aus und führt zum Einfacheren, wobei sie unseren Schlüssen Evidenz gibt und die Entstehung der Ideen erklärt. Sie greift nicht auf allgemeine Sätze und Definitionen zurück, sondern sie setzt Notionen zusammen und trennt sie, um diese mit den Entdeckungen zu vergleichen. (Vgl. Trapp 1964, S. 42f)

Im Allgemeinen besteht nach Trapp die Analyse darin,

„daß wir zum Ursprung unserer Ideen hinaufsteigen, ihre Erzeugung entwickeln und sie auf verschiedene Arten zusammensetzen oder trennen, um sie nach allen den Seiten zu vergleichen, die uns ihre Beziehungen aufeinander zeigen können.“ (Trapp 1964, S. 42)

Der methodische Unterricht muss dahingehend gerichtet sein, dass die Kinder behalten, was sich auf das Gedächtnis bezieht, dass sie verstehen und empfinden, wobei hier die Logik und die Bildung des Herzens gemeint ist, dass sie finden und erfinden, wodurch der jugendliche Geist zum eigenen Denken und die Kinder zur Selbsttätigkeit angeregt werden sollen und dass sie das Behaltene, Verstandene, Empfundene und Erfundene auch im täglichen Leben brauchen und anwenden können. Demnach sollte der Unterricht mit seinen Inhalten und Methoden so aufgebaut sein, dass das Gelernte für den Menschen und für das Wohl der Gesellschaft nützlich ist. (Vgl. Trapp 1964, S. 48f) Eine gut eingerichtete Schule, ein guter Unterricht und die hervorragendsten Methoden reichen alleine nicht aus, um bei der trägen, vergesslichen und mutwilligen Jugend die Ziele und die Zwecke zu erreichen, sondern es bedarf bei den Lehrern an Tugenden. Der Lehrer muss geduldig und entschlossen zu gleich sein, denn bei zu viel Geduldigkeit und zu wenig Festigkeit würde er zuviel von der Jugend erleiden und umgekehrt, bei zuviel Festigkeit und keiner Geduld, die Jugend unter ihm. Um die Liebe, Zuneigung und Bereitschaft der Kinder zu erlangen, muss der Lehrer Freundlichkeit gegenüber und Interesse an seinen Zöglingen haben. Trapp spricht auch davon, dass es nur wünschenswert wäre, wenn der Geist des Lehrers gegenwärtig ist, sodass seine Kleidung, seine Worte und Mienen, sowie sein Betragen für die Jugend nicht lächerlich erscheinen und er zum Gespött wird. In diesem Zusammenhang verwendet er den Begriff der „wahren Würde“ (Trapp 1964, S. 50), die der Lehrer sich anzueignen hat, da sie sich sehr gut mit allem, was natürlich ist, verträgt und für jede Gegenwart passt.

Nach Trapp ist wahre Würde

„[...] zu rechter Zeit ernsthaft und nie zur Unzeit spaßhaft. Sie steckt nicht in der Baßstimme [!], [...] nicht in Poltern, Schelten und stundenlangem Moralisieren, sondern in einem untadelhaften Wandel, in wahren, anerkannten Geschicklichkeiten und Talenten, in unverkennbarer Rechtschaffenheit, Geistesstärke und Seelengröße, [...] und in Sitten, wie

sie der Umgang mit der feineren Welt bildet und fordert.“ (Trapp 1964, S. 50)

Auch wenn der vollkommenste Lehrer nach der vernünftigsten Methode einen guten Unterricht hält, so kann er, laut Trapp, einen so großen Haufen von Schülern mit so vielen Ungleichheiten an Alter, Fähigkeiten und Progressen kaum zu einem merklichen Nutzen bringen und es benötige kleinere Schülerzahlen pro Klasse und einer Veränderung des Schulgebäudes und dessen Einrichtung (vgl. Trapp 1964, S. 50).

Für Trapp müssen die Erziehungsanstalten das im Kleinen sein, was das menschliche Leben im Großen ist und das sie es nur dann sein können, wenn die Erziehung eine Angelegenheit des Staates wird, wobei der Staat dafür Sorge tragen muss, dass jedes Individuum auch als Ganzes gesehen, die größtmögliche Summe von Glückseligkeit erwachse (vgl. Trapp 1977, S. 47).

### **4.3.3 Joachim Heinrich Campe**

#### **Methoden der Erziehung**

Campe wendet sich ausführlich der moralischen Erziehung des Kindes zu. Er schreibt, dass es hinsichtlich der moralischen Prägung der Vernunftnatur des Kindes keiner Rute oder Schläge bedürfte, denn dem Kind sei dazu „durchaus nichts nöthiger [!], als das Gefühl seiner eigenen Ohnmacht und seiner gänzlichen Abhängigkeit“ (Campe zit. n. Kersting 1996, S. 190). Damit ist gemeint, dass das Kind allein durch die Erfahrungen objektiver Grenzen, die Ordnung der Natur kennen und sich daran halten lerne. Weiters lernt das Kind induktiv durch Beispiele, Exempels und recht drastische Erzählungen, durch weise Strenge und direkte Maßnahmen der Eltern und Erzieher vernünftig und moralisch zu handeln und zu leben. (Vgl. Kersting 1996, S. 190) Campe schreibt über die Seelenerziehung junger Menschen:

„Je öfterer [1] eine Vorstellung oder Empfindung in einer Seele erneuert wird, desto geneigter wird dieselbe Seele, sich eben dieser Vorstellung oder Empfindung abermahls [!] zu überlassen bis ihr diese Wiederholung endlich so geläufig wird, daß sie, auch wenn sie mit ganz andern Gegenständen beschäftigt ist [...], auch wider ihren Willen, immer von neuem zurückzufallen.“ (Campe 1985, S. 85)

Anhand der wiederholten Vorstellungen und Empfindungen, anhand von vorgelebten Exempels, Werten und Normen, entstehen all unsere Fertigkeiten, Gewohnheiten und Leidenschaften und aus dieser Erkenntnis heraus, begründet Campe die Bedeutung und Notwendigkeit der Erziehung von klein an bzw. spricht er schon von einem neunmonatlichen Unterricht im Leib der Mutter (vgl. Campe 1985, S. 85f).

Campe erläutert in seiner Abhandlung „Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“ die Problematik und Mängel in den Belohnungen und Strafen als Erziehungswerkzeug bzw. als Erziehungsmethode, sowie dem Zweck und die richtige Anwendung derselben. Eine Belohnung ist jenes, „wodurch man Kinder und junge Leute zum Guten zu reizen“ versucht und eine Strafe ist jenes, „wodurch man sie von dem Bösen abzuschrecken sucht“ (Campe 1998, S. 4). Aus der Definition von Belohnung und Strafe ergibt sich ihr allgemeiner Zweck, welcher immer auf das Wachstum im Guten bzw. auf ein Besserwerden des Zöglings im Ganzen, die Vervollkommnung des ganzen Subjekts, abzielt, wobei darauf geachtet werden muss, dass nicht nur eine Scheinverbesserung bzw. eine bloße Abstellung gewisser äußerlicher Handlungen eintritt. Außerdem muss darauf geachtet werden, dass bei der Vervollkommnung eines Subjekts ein anderes nicht zu schaden kommt, sprich, das Wohl eines Menschen nicht für die Wohlfahrt Anderer aufzuopfern. Um eine Veredelung und eine Sittenverbesserung des Zöglings zu erreichen, bedarf es von Seiten des Erziehers Beweggründe für ein gewünschtes Verhalten und nicht nur Vorschriften und Verbote, da sonst die Gemütsstimmung, mit welcher eine Handlung ausgeführt wird, die falsche wäre. (Vgl. Campe 1998, S. 10ff) Die Problem- und Fehlerhaftigkeit bei den Belohnungen und Strafen entsteht laut Campe durch „die Ungeduld der meisten Eltern und Erzieher, welche die Zeit der Erndte [!] nicht abwarten können, sondern Früchte zu kosten wünschen, wo die weitere Natur wol [!] kaum erst Knospen, höchstens Blüthen [!] anzusetzen für rathsam [!] fand“, durch den „Mangel an richtiger Beobachtung über die Art und Weise, wie die gefälligen und misfälligen [!] Eigenschaften eines Kindes sich [...] aufzulösen pflegen“ (Campe 1998, S. 4f), denn angebliche Fehler der Jugend mögen bloß Fehler des Alters und nicht der Verwöhnung sein, welche sich durch den bloßen Umgang mit gesitteten Erwachsenen nach und nach ganz von selbst umwandeln bzw. verschwinden und drittens durch die unverhältnismäßige Härte der Strafen, welche teils in unserer Unempfindlichkeit, teils



in unserer eigenen Erziehung und teils in der Betrachtung der Kinder als weniger gute Menschen mit weniger Recht auf Menschheit ihre Ursache hat. (Vgl. Campe 1998, S. 4ff) Wie schon oben erwähnt, wendet sich Campe ausschließlich der moralischen Erziehung bzw. der Vernunftnatur des Kindes zu, wobei auf Rute und Schläge verzichtet werden sollte. Aufgrund dessen teilt er die Belohnungen und Strafen in natürliche oder notwendige und in positive und willkürliche ein, wobei ersteres ohne die Willkür eines Erziehers stattfindet und zweiteres von dem Willen des Erziehers abhängt, nicht aber in der Natur des Kindes und seiner Handlung begründet wird. Campe stellt sich die Frage, welche Methode bzw. welche Art von Belohnungen und Strafen in der Erziehung stattfinden müsse oder ob überhaupt belohnt und bestraft werden sollte, damit eine Verbesserung des Zöglings eintritt. Nach der „Rousseauschen Theorie“ (Campe 1998, S. 26) sollte man sich vor allem, was positiv und willkürlich ist und somit auch vor positiven und willkürlichen Belohnungen und Strafen hüten und das ganze Richteramt der Natur überlassen, sprich, die Natur des Kindes soll selbst belohnen und strafen. Campe sieht darin folgende Schwierigkeiten: Erstens sind die natürlichen Folgen der guten und bösen Handlungen der Kinder zu entfernt und zweitens sind sie zu fein und zu unsicher, um auf die jungen Seelen als wirkliche Beweggründe wirken zu können und drittens sind viele Kinder zu verwöhnt und verdorben, sodass die natürlichen Folgen nicht ausreichen, um die Kinder in die ungewohnten Schranken des Wohlverhaltens zurücktreten zu lassen. Aus der Theorie von Rousseau und aus den angedachten Schwierigkeiten schließt Campe auf eine Mischform, bei der ein fasslicher Zusammenhang zwischen dem Vergehen des Kindes und der willkürlichen Strafe des Erziehers besteht, wobei das Kind die Strafe als notwendige Folge seines Fehlers betrachtet. Diese Art und Weise gehört für Campe zu den vermischten Strafen und Belohnungen. (Vgl. Campe 1998, S. 26ff)

Die Anwendung vermischter Belohnungen und Strafen, sowie ihre Erfindung und Auswahl unterliegt gewissen Regeln. Nach Campe benötigt die richtige Anwendung von Belohnungen und Strafen eine wohl geübten Beurteilungskraft und einem feinen Takt, welcher ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis ist. Campe fasst das Wesentliche, wie man methodisch richtig mit Belohnungen und Strafen in der Erziehung umgeht, worauf geachtet werden muss, in sechs Punkten zusammen, welche ich wörtlich übernehme.

1. „Man sey [!] überhaupt doch ja mit Belohnungen und Strafen so sparsam als möglich, und bedenke, daß beide ihre Kraft verlieren, sobald sie durch Vervielfältigung und öftere [!] Wiederholung zur Gewohnheit werden.“ (Campe 1998, S. 32)
2. „Man begnüge sich dem zufolge, statt willkürliche [!] Belohnungen und Strafen anzuwenden, so lange es immer möglich ist, mit den natürlichen Folgen der Handlungen des Kindes, und bemühe sich bloß, ihm den nothwendigen [!] Zusammenhang zwischen diesen Handlungen und jenen Folgen, auf eine seiner kindischen Art zu denken und zu empfinden angemessene Weise, so dich als möglich vor die Augen zu rücken.“ (Campe 1998, S. 33)
3. „Man verberge bei der Anwendung der vermischten Strafen auf das allersorgfältigste das, was von Willkührlichkeit [!] darin enthalten ist, und vermeide aus dieser Ursache alles Erkünstelte auf der einen Seite und alle Aeüßerungen [!] von Affect [!] – z.B. zornige Miene, polternde Sprache, Scheltungen u.s.w – auf der anderen.“ (Campe 1998, S. 34)
4. „Man beobachte bei allen vermischten Belohnungen und Strafen (denn von bloß positiven kann nun nicht weiter die Rede seyn) eine weise Proportion und zugleich die allerstrengste Gerechtigkeit und Unpartheiligkeit [!].“ (Campe 1998, S. 37)
5. „Man bleibe sich, so oft man das Richteramt ausübt, doch ja beständig gleich; lasse dich ja auf einerlei Vergehungen immer einerlei Grad von Strafe folgen; widerrufe nie, was man, nach vorhergegangener Untersuchungen und nach reifer Ueberlegungen [!] angeordnet hat; verlange nicht, daß die Kinder Abbitte thun [!] sollen, und lasse nie den Gedanken bei ihnen aufkommen, daß sie durch eignes Flehen oder durch Fürbitten Anderer die ihnen auferlegte Strafen mildern können.“ (Campe 1998, S. 38f)
6. „So oft Belohnungen oder Strafen, besonders die letztern, nöthig [!] scheinen, so stimme der Hausvater oder der Vorsteher der Erziehungsanstalt vorher erst das ganze Haus, damit alle Glieder desselben harmonisch handeln, damit aus einem Munde rede, und alle auf einerlei Weise sich gegen das Kind betragen mögen.“ (Campe 1998, S. 40)

Je mehr sich der Erzieher an diese wesentlichen Punkte hält, je mehr es ihm gelingt, von den positiven und willkürlichen Belohnungen und Strafen hin zu den natürlichen, notwendigen und unvermeidbaren zu gelangen, je mehr er darauf bedacht ist, milde, angemessen und zweckmäßig bzw. nur, wenn unbedingt nötig, zu strafen und belohnen und dabei das Erkünstelte, gleich, ob Lob oder Tadel und das im Affekt Emotionale, zu vermeiden, desto öfter werden laut Campe die natürlichen Folgen des Kindes alleine ausreichen und es wird die erwünschte Veredelung des Zöglings eintreten. Damit eine gute Ausprägung der natürlichen, notwendigen und unvermeidbaren Folgen auf eine gute oder böse Handlung beim Kind vorhanden ist, muss der Erzieher beim Belohnen und Strafen vor allem gerecht, objektiv und konsequent sein und seine Willkür so weit wie möglich als natürliche, vom Kinde ausgehende Folge, verpacken. (Vgl. Campe 1998, S. 32ff)

### **Aufgaben und Qualifizierungen des Erziehers**

Die Industrieschulreform nach Campe beinhaltet auch die Erneuerung der Landpfarrerausbildung. Dies impliziert zum einen die Ausrichtung auf eine Pastoraltheologie und Glaubenspraxis, sowie eine neue Einstellung zur Gemeinde jenseits vorgegebener Standesschranken. Zum anderen soll die Arbeit des Schulinspektorats auf verständnisvolle und aktive Einmischung in den Unterricht ausgerichtet sein und Platz für nützliches Wissen schaffen, entgegengesetzt zur Wirkung als Behörde, welche nur für die Schulgelehrsamkeit verantwortlich ist. Campe sieht im Landpfarrer den Lehrer und den Erzieher, welcher Qualifizierungen, wie den Fokus erkennen können von nützlichen und anwendbaren Dingen im Bezug auf das wirkliche Leben, sowie die Fähigkeit und Geschicklichkeit der sokratischen Lehrart und des populären Vortrags besitzt und auch ausführen kann. Weitere Qualifizierungen beziehen sich auf die theoretische und praktische Erziehungskunst für eine gute Kinderzucht in der Gemeinde, auf Kenntnisse der Anthropologie und der Naturhistorie des Vaterlandes, sowie auf mechanische, ökonomische und technologische Kenntnisse, damit Schule die Aufklärung des kleinen Mannes auf die lediglichen Dinge, welche innerhalb seines Wirkungskreises liegen, leiste. (Vgl. Keck 1996, S. 202) Laut Campe muss der Erzieher wie ein Künstler, der aus einer Masse ein Gefäß bilden will, die Natur und die Beschaffenheit des Zöglings kennen, sowie seine eigentliche Bestimmung

und sein Umfeld, damit die Form, die er ihm geben wird, dieser Bestimmung und der ausgesetzten Elemente angemessen und dauerhaft ist (vgl. Campe 1985, S. 79). Der Erzieher sollte ein fühlendes und sensibles Wesen sein, welches sich vor allem durch Herzlichkeit und Menschlichkeit auszeichnet. Im Genius des Erziehers wurde außerdem eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gesucht, welchen Herbart als „pädagogischen Takt“ bezeichnete. (Vgl. Kersting 1996, S. 193) Weitere Eigenschaften und Aufgaben, die der Erzieher haben und ausführen sollte, lassen sich aus der Abhandlung von Campe „Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“ herauslesen, welche ich schon teilweise im Punkt Methoden der Erziehung erwähnt habe, da diese schwer trennbar sind, weil von der Methode und ihrer Anwendung auf die Aufgaben und Eigenschaften des Erziehers zu schließen ist und ich diese deswegen nur kurz zusammenfassen werde, um Wiederholungen zu vermeiden.

Der Erzieher muss sich dessen bewusst sein, dass das Kind schon ein guter Mensch ist und auch dementsprechend zu behandeln wäre und deshalb weitgehend auf körperliche Züchtigungen und menschliche Bloßstellungen verzichtet werden sollte. Außerdem sollte er sich immer den Zweck und das Ziel seiner erzieherischen Handlungen vor Augen halten, nämlich, die Veredelung und das Besserwerden des Kindes, die Förderung des Wachstums im Guten und das Erreichen einer Selbstregulierung vom Kinde aus. Aus der erzieherischen Methode des Belohnens und Strafens ergeben sich die gewünschten Eigenschaften des Erziehers, wie herzlich, menschlich, gerecht, objektiv, konsequent, aufmerksam, sensibel, beherrscht, standfest in seinen Entscheidungen und Urteilen usw. zu sein und er sollte nach moralisch guten Absichten handeln und gut über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen bescheid wissen. Weiters sollte der Erzieher so selten als möglich und nie im aufbrausenden Affekt züchtigen und nach beendigter Strafe dem Kind zu erkennen geben, dass man das Vergangene vergessen wolle, sofern nicht durch neue ähnliche Vergehungen eine Wiederholung der Strafe notwendig wäre, sowie nach vergangenem Zorne über die guten Absichten und der Notwendigkeit der Strenge mit dem Kind reden (vgl. Campe 1998, S. 78ff). Außerdem sollte der Erzieher darüber nachdenken und sich dessen bewusst machen, ob er eher nach Gelegenheiten, seinen Zögling zu belohnen oder nach Veranlassungen zu bestrafen, erziehen möchte, denn laut der Sittenlehre nach

Spinoza heißt es: „Das eine durch Freude erweckte Begierde, unter gleichen Umständen, stärker als eine andere sey [!], die aus Traurigkeit entsteht“ (Campe 1998, S. 81).

### **Industrieschulen und Industriepädagogik**

Die Industrieschule, welche auch unter der Bezeichnung Arbeitsschule bekannt ist, sowie die Industriepädagogik entsprangen aus der Absicht der Modernisierung und hatten einen kameralistischen und philanthropischen Ansatz. Das Konzept bzw. die Idee der Industrieschule bestand darin, dass die Kinder abwechselnd arbeiten und unterrichtet werden sollten, wobei sie einerseits an die Arbeit gewöhnt und andererseits zu einem Fürsorgedenken für die Armen und Waisen, sowie zu Disziplin, Sparsamkeit, Sittenstrenge und Askese erzogen werden. Der kameralistische Ansatz der Industriepädagogik ist nahe beim Merkantilismus angesiedelt und wurde von den Brüdern Arnold und L.G. Wagemann und von Heinrich Philipp Sextro geprägt. Sie gründeten im Jahre 1784 die erste Industrieschule in Göttingen. Der Grundgedanke der Industriepädagogik galt dem Abbau von Aberglauben, der Verbesserung der Viehzucht und der Haushaltung und der Herausstellung bäuerlicher Nebenerwerbsmöglichkeiten. Sie strebte nach mehr Autonomie jedes einzelnen und wollte den Hunger und die Armut bekämpfen, denn die Steigerung der ökonomischen Wohlfahrt und die soziale Zufriedenheit des Volkes galten als Basis eines blühenden absolutistischen Staates. L. G. Wagemann schrieb in seinem Göttinger Magazin hinsichtlich der Armutspolitik, dass die Verminderung der Bettler nur durch die Vermehrung der Industrie bewirkt werden könnte und deshalb die Anbahnung der Industriosität in der Jugend besonders wichtig sei, weshalb Sextro auf die Umbildung der Elementarschulen in Stadt und Land zu Industrieschulen bestand. Die Ideen der kameralistischen Industriepädagogik folgten ganz der Spur der Gesellschafts- und Volkswirtschaftslehre des aufgeklärten Absolutismus, denn die Schriften waren nicht für das Volk, sondern vor allem für die Landesregierung mit dem Landesfürsten und den Beamten bestimmt. (Vgl. Keck 1996, S. 195ff) Der Begriff Industrie wird nicht wie im heutigen Sinne als Produktion von Gütern mittels Maschinen verstanden, sondern als „eine Haltung, einen Ethos des Fleißes und der Bereitschaft zur Arbeit als Voraussetzung für handwerkliche Mobilität“ (Keck 1996, S. 198).

Campe hingegen versuchte sich in einem philanthropischen Ansatz einer Industripädagogik, obwohl man nicht von einer Trennlinie zum kameralistischen Ansatz sprechen kann. Er selbst besuchte die Industrieschule in Göttingen und schrieb ihr keineswegs einen Ausbeutungscharakter zu, sondern betonte positiv die Idee der Kleingruppen beim Unterrichten, sowie den Lernerfolg beim Arbeiten selbst, da er feststellte, dass arbeiten lernen auch Lernen sei. Der kleine Unterschied liegt darin, dass der philanthropische Ansatz mehr auf die Hebung der allgemeinen Volksbildung abzielt und nicht nur auf die Gewöhnung an die Arbeit oder auf die Erziehung zum Fürsorgeengagement bzw. zum Gedanken an die Steigerung der ökonomischen Wohlfahrt. Campe spricht von einer Hebung der allgemeinen Volksbildung, von der Notwendigkeit und Bedeutung einer Industrieschulpädagogik für die Unterschicht, vor allem auf dem Lande, sowie von einer Industrieschulreform, die die Einbeziehung der Mädchenbildung und die Qualifizierung der Landprediger beinhaltet. Das Modell der Industrieschule steht unter dem Begriff der „technologisch-aufgeklärten Allgemeinbildung“ bzw. der „Bildung zur Industrie“ (Keck 1996, S. 202) und soll der Vernachlässigung der unterständigen Schicht und auch der des weiblichen Geschlechts entgegenwirken bzw. diese aufheben. Campes Modernisierungsprogramm soll das alte Schulwesen – Schule der Faulheit, Stupidität und der Unbrauchbarkeit fürs Leben ersetzen, auf eine Ablösung der kirchlichen Schulaufsicht einwirken und gegen etablierte Machtkonstellationen ankämpfen. (Vgl. Keck 1996, S. 200ff)

#### **4.3.4 Vincenz Eduard Milde**

##### **Methoden der Erziehung**

Erziehung ist die absichtliche Einwirkung auf die Entwicklung und Richtung der vorhandenen Anlagen des Menschen und sollte sich an gewisse Richtlinien und Vorgehensweisen stützen. Diese Vorgehensweisen sind die Methoden, an die sich die Erziehung hält bzw. halten sollte. (Vgl. Milde 1965, S. 17) Milde unterscheidet Erziehung in eine formelle und materielle Bildung, wobei sich die formelle auf die innere Bildung der Geisteskräfte und die materielle auf die Erwerbung einzelner Kenntnisse bezieht. Die formelle Bildung soll bei allen Menschen dieselbe und allumfassend sein, was heißt, dass sie alle Anlagen des Geistes in Harmonie und

Ebenmaße bildet. Die materielle Bildung kann nicht alle Gegenstände umfassen und somit muss sie bei jedem Individuum verschieden sein, dies ist wiederum auf die Verschiedenheit der Verhältnisse in einer Gesellschaft zurück zu führen. (Vgl. Holtstiege 1971, S. 165) Weiters unterscheidet er in Didaktik und Methodik, wobei die Didaktik die allgemeinen Grundsätze über die materielle Bildung beinhaltet und die Methodik sich aus diesen Grundsätzen, bezogen auf einzelne Fälle oder Gegenstände, ergibt. Ich werde aber im Speziellen nur auf die Methoden der Erziehung näher eingehen, die aus dem Erregen, Leiten und dem Fähigmachen bestehen. Die Erziehung besteht demnach erstens im Erregen der Anlagen durch den Erzieher, damit diese in Tätigkeit übergehen, obwohl die Seelenkräfte einige Reize und Nahrung auch ohne fremdes Zutun, allein durch die äußeren Eindrücke aus der Sinnwelt, erhalten. Milde schreibt über die Wichtigkeit des Erregens der natürlichen Anlagen folgendes:

„Allein wie ungebildet bleiben besonders die höheren Anlagen, die Vernunft, die moralische Urteilskraft, das moralische Gefühls- und Begehrungsvermögen, wenn sie nicht durch absichtliche Kultur geweckt und genährt werden! Die Natur hat durch die verliehenen Anlagen dem Zögling das Denken möglich gemacht; daß er wirklich denke, dafür soll die Erziehung sorgen.“ (Milde 1965, S. 17)

Meistens benötigt es nur eines kleinen Anstoßes oder eines geringen Reizes, damit die Anlagen aus eigener Kraft in Tätigkeit übergehen, da die Seelenkräfte einen inneren Drang der Tätigkeit besitzen. Man spricht hier von einer Reiz-Theorie des menschlichen Geistes. Eine weitere erzieherische Methode besteht im Leiten des Übergangs von der Anlage hin zu einer bestimmten Tätigkeit. Das Erregen allein genügt nicht, sondern es ist notwendig, „daß die erregten Kräfte *auf eine ihrer Natur und Bestimmung gemäße Art* tätig werden“. Nach Milde ist „es nicht hinreichend nur dafür zu sorgen, daß der Zögling denke, sondern die Erziehung muß [!] die Geisteskräfte desselben leiten, daß er auch *richtig* denke“ (Milde 1965, S. 18). (Vgl. Milde 1965, S. 17f) Die Erziehung als Leitung der freien Selbsttätigkeit hat bei Milde mit der Art der Tätigkeit und der Richtung der Entwicklung der menschlichen Anlagen zu tun. Die Wichtigkeit der Erziehung als Leitung begründet er aus der Möglichkeit ihrer Ausartung oder Verwirrung heraus und aus dem ausdrücklichen Verbot, diese nicht zu unterdrücken, zu ersticken, zu vernichten oder auszurotten, sondern diese nur zu leiten bzw. in die gewünschte Richtung zu lenken. Milde fordert eine sorgfältige und disziplinierte

Leitung, wobei dem jungen Menschen einige Freiheiten zugestanden, aber zugleich durch eine Aufsicht diese wiederum eingeschränkt werden. Demnach ist Milde der Auffassung, dass Leitung mit Aufsicht verbunden sein müsse, wobei er die Aufsicht mehr im Sinne einer Überwachung aus Gründen der Bewahrung versteht. Die Erziehung als Leitung meint zum einen die „positive Unterstützung der Entwicklung der freien Selbsttätigkeit des Menschen in Richtung zunehmender Mündigkeit und Selbstständigkeit“ (Holtstiege 1971, S. 161) und zum anderen die Kontrolle und Überwachung dessen, wodurch die völlig freie Entfaltung der freien Selbsttätigkeit verhindert wird. (Vgl. Holtstiege 1971, S. 157ff)

Nach dem Erregen und dem richtigen Leiten ist die nächste methodische Vorgehensweise das Fähigmachen zur Selbstbildung. Die Perfektibilität des Menschen ist nach der Jugend nicht erschöpft oder beendet, daher ist es laut Milde notwendig, „daß derselbe einst, wenn er der Bildung fremder Hände entzogen ist, sich selbst bilde; daß er durch eigene Selbsttätigkeit fortschreite, wenn keine fremde Hand ihn mehr leitet“ (Milde 1965, S. 18), damit er die höchste Stufe der Vollkommenheit erreiche. Es ist also wichtig, den Zögling selbst denken und leiten zu lassen, damit dieser nicht ewig unter der Vormundschaft anderer lebt, sondern er soll „sich selbst Lehrer und Erzieher werden“ (Milde 1965, S. 19). Für diese Fähigkeit der Selbstbildung muss der Zögling nicht bloß im Stande sein Kenntnisse durch andere zu empfangen, sondern auch in der Lage sein, sich selbst Kenntnisse zu beschaffen. Die Methoden der Erziehung sollen keine neuen Anlagen hervorbringen oder die Grenzen, der von der Natur gegebenen Anlagen überschreiten, denn „die Erziehung kann nur *das* aus dem Menschen *machen*, was zu werden er *von Natur fähig* ist“ (Milde 1965, S. 19). Nach Milde bestehen die Methoden nicht im Ausrotten, im bloßen Verhüten oder im Mitteilen und Abrichten, sondern im Erregen, Leiten und Fähigmachen zur Selbstbildung. Für ihn genügen nicht nur das Mitteilen von Kenntnissen oder das Abrichten zu einzelnen Handlungen und Äußerungen, sowie das Dressieren des äußeren Betragens, weil dies den Menschen nicht zur Einsicht und zum Verstehen bringt. Somit sei mit allem Vorsagen und Vordemonstrieren wenig geholfen, wenn nicht bewirkt wird, dass der Zögling selbst beobachtet, denkt, prüft, urteilt und aktiv Kenntnisse erwirbt. (Vgl. Milde 1965, S. 17ff)



## **Aufgaben des Erziehers**

Die Aufgaben und Anforderungen an den Erzieher sind laut Milde gleich, egal ob man sie auf die körperlichen oder intellektuellen Anlagen oder auf die Gefühls- und Begehrungsvermögen bezieht. Ich habe mich dafür entschieden, die erzieherischen Aufgaben anhand der körperlichen Anlagen näher darzulegen.

Der Erzieher muss nach Milde die richtige Kenntnis der Natur des menschlichen Körpers und besonders desselben in der Periode seiner Entwicklung haben, damit eine körperliche Schwächung des Kindes nicht eintreten kann. Weiters muss er über gute und schlechte äußerer Einwirkungen, sowie über notwendige und überflüssige äußerer Einflüsse richtig urteilen können, damit er erhalten und stärken könnte. Diese Kenntnis der Natur des menschlichen Körpers stellen für Milde die Richtschnur und die Leitlinie bei der Behandlung und Erziehung der Kinder dar. (Vgl. Milde 1965, S. 54f)

Zweitens sollte der Erzieher immer die Individualität des Kindes vor Augen haben, weil die Beschaffenheit des physischen Zustands von Mensch zu Mensch verschieden ist. Milde weist darauf hin, dass auch bei demselben Individuum zu verschiedenen Zeiten die Beschaffenheit der Psyche unterschiedlich ist. Demnach muss der Erzieher die äußere und innere Individualität seines Zöglings vor Augen haben und individuell entscheiden. Für Milde muss ein guter Erzieher auf die Verschiedenheit der Natur, des Alters, der Lebensart, des Ortes und der Zeit Rücksicht nehmen. Milde verweist auf Vorsicht und Behutsamkeit hinsichtlich der Forderungen und Anforderungen an den Zögling und an die Personen, die das Kind umgeben, damit keiner überfordert werden könnte. (Vgl. Milde 1965, S. 58ff) Daher ist laut Milde eine „genaue *fortwährende Aufsicht* auf diese Personen eine unerläßliche [!] Pflicht der Ältern [!] und des Erziehers“ (Milde 1965, S. 62), damit keiner zu Schaden kommen könnte. Außerdem muss nach Milde der Erzieher Aufsicht über das Kind selbst halten, vor allem in den Jahren der körperlichen und geistigen Unmündigkeit, um es vor jeder Beschädigung zu schützen, da das Kind oft das Schädliche seiner eigenen Handlungen nicht erkenne. Diese Aufsicht fordert für Milde die Entfernung von schädlichen oder gefährlichen Gegenständen, das Bereitstellen von positiv äußeren Anstalten und Mitteln, sowie die Aufklärung des Kindes über das Schädliche und Gefährliche einzelner Gegenstände und Handlungen. Die Aufklärung soll den Zögling selbst erkennen, ausweichen und sich richtig zu benehmen lehren, sodass die Gefahr für ihn aufhöre eine Gefahr zu sein. (Vgl.

Milde 1965, S. 62ff) Der Erzieher muss sich aber laut Milde davor hüten, „die Kinder übertrieben *furchtsam* zu machen“ (Milde 1965, S. 68), weil Angst und Furcht die Gefahr vergrößern könnte und die Kinder sonst nie lernen, eigene Schritte zu gehen, ohne erzieherische Unterstützung zu erhalten. Wenn aber eine Gefahr unumgänglich ist, dann muss der Erzieher dem Zögling beibringen, mit gefährlichen Gegenständen umzugehen, in gefährlichen Lagen sich richtig zu verhalten, sodass er unbeschädigt davon kommt. Dafür ist körperliche Geschicklichkeit und Gewandtheit notwendig und somit ist die Entwicklung und Erlernung dessen ein wesentlicher Bestandteil der Aufgabe des Erziehers. (Vgl. Milde 1965, S. 71) Milde schreibt:

„Ist es daher nicht in jedem Falle besser, ich lehre denselben, was ihm nützlich werden kann, als ich lehre ihn nicht, was ihm notwendig werden kann?“ Milde schreibt weiters: „Je mehr *Geschicklichkeit* und *Gewandtheit* des Körpers ein Mensch besitzt, desto sicherer ist er vor Schaden in der Stunde der Gefahr.“ (Milde 1965, S. 71)

Eine weitere Aufgabe des Erziehers ist die Erhaltung der Unabhängigkeit des Körpers von äußeren Einflüssen. Laut Milde sei der Mensch verletzlicher und schwächer, je mehr er von äußeren Gegenstände und Lagen abhängig sei. Der glücklichste Mensch sei nach Milde jener, der die wenigsten Bedürfnisse und Abhängigkeiten hat, da dieser viele äußere Einflüsse und Veränderungen verkraften kann. Um diese Unabhängigkeit zu erhalten, darf der Erzieher das Kind nicht verwöhnen, sondern er muss nach Milde es frühzeitig an Veränderungen, Beschränkungen und Entbehren gewöhnen und es durch unangenehme, härtere Lagen langsam und stufenweise abhärten. Dennoch darf das Kind keinen Schaden davon tragen, deshalb muss der Erzieher die Grenzen der Natur des Menschen kennen und den Grad der Abhärtung individuell anpassen. (Vgl. Milde 1965, S. 72ff) Der Zögling müsse nach Milde von seinem Erzieher lernen, „seine körperlichen Kräfte auf eine der Natur und dem Zwecke gemäße Art“ (Milde 1965, S. 82) zu gebrauchen. Alle zweckwidrigen und fehlerhaften Anwendungen des Zöglings müssen vom Erzieher vermieden und richtig gestellt werden, bevor sie zur Gewohnheit und zuletzt zur anderen Natur werden (vgl. Milde 1965, S. 82). Für Milde soll der Erzieher alles vermeiden, was den freien und naturgemäßen Gebrauch der Kräfte erschweren und verhindern könnte, da das Kind von Natur aus den Trieb zur Tätigkeit und zur Verwendung der vorhandenen Kräfte besitzt. Die größte Aufgabe des Erziehers,

schreibt Milde, wäre zu verhindern, dass dieser natürliche Trieb geschwächt oder erstickt, indem das Kind überfordert oder durch andere Untätigkeiten abgelenkt werde. (Vgl. Milde 1965, S. 82f) Der Erzieher ist aber nicht nur für die Erhaltung der natürlichen Anlagen des Menschen oder für die Verhütung derer Ausartung zuständig, sondern zugleich auch für eine positive Bildung der Kräfte und Triebe. Milde beschreibt die Mitwirkung des Erziehers bei der Bildung der physischen Anlagen folgendermaßen:

„Der Erzieher muß [!] daher diese innere Tätigkeit der physischen Anlagen, dieses Streben nach einer naturgemäßen Ausbildung derselben nicht nur nicht verhindern, sondern durch zweckmäßige Mittel zu befördern und zu unterstützen suchen; [...] Das Wesen der eigentlichen Bildung der körperlichen Anlagen besteht also darin, den Körper des Zöglings in jene Umstände zu versetzen, die zur freien Entwicklung [!] und naturgemäßen Richtung der Anlagen notwendig oder derselben zuträglich sind, dem Zögling den willkürlichen Gebrauch seiner Kräfte zu erleichtern und ihn zu dem zweckmäßigen anzuleiten.“ (Milde 1965, S. 84)

Das Geschäft des Erziehers besteht demnach in der Übung und in der Leitung der Kräfte des Zöglings. Die erste Erfordernis zur Bildung und Stärkung der Kräfte ist laut Milde „das *Erregen* und *Notwendigmachen* der Anwendung“ (Milde 1965, S. 102) der Kräfte und gehört somit zu den Hauptaufgaben des Erziehers. Die Leitung und Anweisung dieser Kräfte ist genauso wichtig wie die Übung, da dadurch geholfen wird, die Kräfte zu einem höheren Grade der Bildung zu bringen. Der Erzieher sollte acht geben, dass die Anleitungen und Anweisungen nicht nur theoretisch, sondern praktisch und anschaulich sind, damit der Zögling diese auch anwenden und ausüben kann. Im Grunde bildet sich der Zögling selbst und der Erzieher hat dafür zu sorgen, dass fruchtlose und schädliche Versuche vermieden und die leichtesten und sichersten Mittel angewendet werden. Außerdem muss der Erzieher den Zögling zur Selbstbildung anleiten, damit er sich zu helfen weiß, mit eigenen Augen sehen und auf eigenen Füßen stehen kann. (Vgl. Milde 1965, S. 102ff)

#### **4.4 Brauchbarkeitserziehung im Philanthropismus**

Obwohl ich auch schon teilweise in den vorherigen Kapiteln immer wieder die Brauchbarkeitserziehung bzw. den Brauchbarkeitsgedanken in der Erziehung angesprochen habe, werde ich hier noch einmal explizit den Utilitätsgedanken im Philanthropismus aufgreifen.

Das 18. Jahrhundert reformierte nach Blankertz das Schul- und Erziehungswesen, entwickelte die ersten Realschulen, Handelsschulen, Handwerkerschulen, Fachschulen, usw. und brachte den Gedanken der Industriosität unter das Volk, wonach die Kinder von Anfang an zur unermüdlichen Betriebsamkeit erzogen werden sollten. Dieser Erziehungsgedanke nahm zugleich den Kampf gegen Verwahrlosung, Armut, Faulheit und Bettelei auf und errichtete unter christlich-humanen, unter ökonomischen und unter philanthropischen Gesichtspunkten die Waisen- und Arbeitshäuser, sowie die Armen-, die Bauern- und die Industrieschulen. Laut Blankertz nahmen sich die Philanthropen der Frage an, wie sich der Mensch als Mensch befinde, wenn seine Erziehung von vornherein unter das Gesetz der Gemeinnützigkeit und der beruflichen Brauchbarkeit gestellt wird. (Vgl. Blankert 1963, S. 34ff)

Vor allem Campe greift mit seiner Abhandlung über die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften diese Problematik auf, welche ich im Punkt 4.1.3 bezüglich der Erziehungsziele angeführt habe. Zurückgreifend auf diesen Punkt muss noch mal gesagt werden, dass Campes Erziehungslehre auf den gesellschaftlichen Nutzen ausgerichtet ist und sich vorwiegend auf die Lehre des Utilitarismus stützt. Seine Erziehungsideen bemühen sich, das Verhältnis von individueller Vollkommenheit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit gegenüberzustellen und das nötige Gleichgewicht, er schreibt von dem Gleichgewicht der menschlichen Kräfte, zu finden. Dieses Verhältnis muss so aussehen, dass eine Balancierung zwischen der formalen Erziehung und Bildung und der gesellschaftlichen Brauchbarkeit möglich ist, ohne dass das eine das andere gefährdet. (Vgl. Kersting 1996, S. 184) Campe ist der Ansicht, dass die Erziehung beide Aufgaben, Erziehung zum Menschen und zum Bürger, erfüllen müsse und wenn nicht vollkommen, dann in dem jeweilig größtmöglichem Maße (vgl. Blankertz 1963, S. 37). Über die Problematik einer falschen Berufserziehung, bei einem Überwiegen von einzelnen Kräften, kann es, laut Campe, auf Kosten von anderen

Kräften kommen. Eine solche Erziehung kann Menschen hervorbringen, die nur zum bloßen Zugvieh geeignet sind, die nicht in der Lage sind, ihr Wissen anzuwenden, die nicht im Stande sind, Gerechtigkeit und Gemeinnützigkeit zu leben oder Menschen, die durch Überempfindsamkeit für das bürgerliche Leben unbrauchbar sind (vgl. Blankertz 1963, S. 38). Campe geht davon aus, dass die größte Gemeinnützigkeit, für den einzelnen wie auch für die Gesellschaft, darin besteht, jeden noch so armen ländlichen Bürger in all seinen Kräften und mit allgemeinen berufsbedeuteten Inhalten zu bilden, - im Gegensatz zu Rousseau und seinem Emile - sodass er am Ende seines Bildungsweges jedes gesellschaftliche Geschäft ausüben kann bzw. in der Lage ist, sich jedes weitere selbstständig anzueignen (vgl. Blankertz 1963, S. 42).

„Ein Mensch von geübten und ausgebildeten Körper- und Geisteskräften, der daneben gewöhnt ist, alles, was er treibt, mit ganzer Seele und mit gänzlicher Zusammenziehung seiner Aufmerksamkeit auf sein jedesmaliges Geschäft zu treiben, paßt [!] in hundert Fächer, oder kann sich wenigstens leicht und in kurzer Zeit in dieselben hineinarbeiten, auch wenn sie noch so verschieden sind.“ (Campe zit. n. Blankertz 1963, S. 42)

Aber, wenn man diese Theorie kritisch betrachtet und das sollte man, dann muss man sich fragen, ob alle natürlichen Körper- und Geisteskräfte ausgebildet und geübt werden, wenn von vornherein der Zögling auf eine gesellschaftliche Funktion hin erzogen wird. Dem kann laut Blankertz nur entgegengewirkt werden, wenn die ebenmäßige Entfaltung aller ursprünglichen Kräfte nachgewiesen ist und somit müssen die spezifischen Bildungsinhalte sowohl eine formalbildende als auch eine typenbildene Kraft besitzen (vgl. Blankertz 1963, S. 43). Zwei weitere Fragen, die Blankertz aufzeigt, wären, ob aus Zeitgründen eine allseitige Bildung mit all den verschiedenen Spezialkenntnissen möglich wäre und ob eine gleichmäßige Entfaltung aller Kräfte dem Grundprinzip der beruflichen Leistung widerspräche (vgl. Blankertz 1963, S. 44). Campe antwortet darauf mit der formalen und materiellen Bildung, wobei die ursprünglichen Kräfte mit dem richtigen Ausmaß und dem rechten Unterschied in der Auswahl der Inhalte, ohne Probleme der beruflichen Brauchbarkeit und der gesellschaftlichen Ordnung, ausgebildet werden können. Campe versteht darunter, dass die inneren Kräfte an den berufsspezifischen Gegenständen geübt und gebildet werden, weil die Entwicklung der inneren Kräfte nicht von den Gegenständen selbst abhängt, sondern von der Vielheit und Zweckmäßigkeit der Übungen selbst und dies kann an

jedem beliebigen Gegenstand vorgenommen werden. Dadurch ist eine formal-allseitige Ausbildung, die zugleich auch für das jeweilige gesellschaftliche Geschäft ausbildet, möglich. (Vgl. Blankertz 1963, S. 44f) Mit dieser Theorie laut Blankertz stellt Campe eine pädagogische Gleichwertigkeit aller Bildungsinhalte auf, denn bei rechter Erziehung wird der gleiche formale Effekt erzielt, egal welches Fach, welches Geschäft und welchen Inhalt der Unterricht hat. (Vgl. Blankertz 1963, S. 44f) Auch Milde spricht von einer Erziehung zum allgemeinem und zum besonderen Zweck der Menschheit, wobei er genauso wie Campe von der Theorie ausgeht, dass die Erziehung zum Menschen, zur allgemeinen Bestimmung, im Vordergrund stehen muss, da eine rein berufliche Erziehung, ohne Rücksicht auf die von der Natur vorgegebene Bestimmung, weniger gemeinnützig wäre, aber dennoch zweiteres nicht fehlen darf. *„Weder die Bildung zur Menschheit noch die Bildung zur bürgerlichen Brauchbarkeit“* (Milde 1965, S. 30) schreibt er, würde im Alleingang für die Gesellschaft nützlich, sondern nur in Harmonie und Einklang kann der Einzelne für das Gemeinwohl vom Vorteil sein. (Vgl. Milde 1965, S. 30)

Nach Blankertz sehen Villaume, wie auch Stuve einen Konflikt zwischen individueller Vervollkommnung und bürgerlicher Brauchbarkeit. Stuve führt als Konfliktlösung den Verzicht auf individuelle Ansprüche und die Duldung von gesellschaftlichen Ansprüchen an, wobei der Mensch als Mittel zum Zweck der Gesellschaft angesehen wird. Außerdem muss davon ausgegangen werden, dass „nicht jeder Mensch von allen Seiten in allen seinen Anlagen und Kräften gleich sehr vervollkommnet werden“ könne (Stuve zit. n. Kersting 1996, S. 192). (Vgl. Kersting 1996, S. 192) Villaume stellt sich die Frage, ob und inwiefern man von Opfern sprechen muss, die dem Menschen als Glied der Gesellschaft unausweichlich abverlangt werden oder umgekehrt, ob bei der Erziehung zur Vollkommenheit des einzelnen Menschen die Brauchbarkeit aufzuopfern sei. Trotzdem ist er derselben Meinung wie Campe, dass der Mensch schon frühzeitig auf seine gesellschaftliche Funktion vorbereitet werden müsse, denn „es ist nicht genug, ein Mensch zu sein, [...]. Man muss auch in seine Genossenschaft passen, dazu gebildet werden [...]“ (Villaume zit. n. Blankertz 1963, S. 47). Aber kann man nun von Opfern sprechen oder sind beide Begriffe voneinander abhängig? Dazu müssen beide Begriffe Brauchbarkeit und Vollkommenheit in ihrer Bedeutung dargelegt werden. Brauchbarkeit kann, laut Villaume, philosophisch „als potentielle, wertfreie

Anwendungsmöglichkeit, [...] bezogen auf Gemeinnützigkeit und elementare Lebensnotwendigkeiten“ (Villaume zit. n. Blankertz 1963, S. 47) verstanden werden und die Vollkommenheit „als die differenzlose Entsprechung eines Gegenstandes mit seinem Begriff“ (Villaume zit. n. Blankertz 1963, S. 48). Diese Darlegung von Vollkommenheit würde aber zugleich auch Brauchbarkeit bedeuten und somit würde laut Villaume „menschliche Vollkommenheit nichts anderes als Brauchbarkeit für dieses Leben bedeuten“ (Villaume zit. n. Blankertz 1963, S. 48). Daraus folgert er, „daß die Gemeinbrauchbarkeit eine Vollkommenheit sei und daß mithin die absolute Vollkommenheit mit der absoluten Brauchbarkeit identisch wäre“ (Villaume zit. n. Blankertz 1963, S. 48), wobei er darauf hinweist, dass diese Vollkommenheit nicht das los des Menschen sein kann. Daraus wäre zu schließen, dass beide Begriffe in einem direkt proportionalen Verhältnis stehen, aber dies wäre nur denkbar, wenn Übereinstimmungen zwischen der menschlichen Bestimmung und dem gesellschaftlichen Leben bestehen, wovon Villaume aber nicht ausgeht. (Vgl. Blankertz 1963, S.46ff) Villaume greift hier wieder auf Campe zurück und betont die Wichtigkeit des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften, da die Brauchbarkeit ein ausgebreitetes Vielwissen erfordert, um vielerlei einsetzbar und brauchbar zu sein. Dies wiederum steht im Widerspruch zur Vollkommenheit, wenn diese dahingehend gerichtet ist, eine beachtliche Steigerung einer einzelnen Kraft beim Menschen zu erlangen. Aber ist nicht ein ausgewogenes Verhältnis der Kräfte selbst eine Vollkommenheit bzw. das Ideal von Vollkommenheit? Wäre dann nicht jeder brauchbar, wenn er seine Vollkommenheit erreicht hätte? Nach Villaume kann man nicht davon ausgehen, denn, wenn ein Bauer seine Vollkommenheit erreicht hätte, sprich, in all seinen Kräften gebildet wäre, dann seine Arbeitwürde er dann nicht mehr auf die Bedürfnisse des Volkes abstimmen, dann würde er nur noch arbeiten wollen, was ihm beliebt. Aus diesem Grund müssen die Kräfte in einer Mittelmäßigkeit, bezogen auf den jeweiligen Beruf, gehalten werden. Dies bedeutet, dass das gewünschte Gleichgewicht durch eine rücksichtslose Unterdrückung der vorzüglichen Kräfte gewonnen wird und deshalb kann man nicht von einem Ideal von Vollkommenheit hinsichtlich der Gemeinnützigkeit reden. (Vgl. Blankertz 1963, S. 51)

Aber wie lässt sich dann Vollkommenheit und Brauchbarkeit vereinen? Trapp setzt die Glückseligkeit über die Vollkommenheit, wonach der Mensch die Vollkommenheit nur

dann erreiche, wenn er glücklich ist und glücklich ist er nur dann, wenn er seine Bestimmung als Mensch innerhalb einer menschlichen Gesellschaft gefunden hat. Die Vollkommenheit ist die Glückseligkeit und dahingehend muss der Mensch erzogen und gebildet werden. Vollkommenheit und Brauchbarkeit lassen sich, laut Trapp, dann vereinen, wenn die Bildung des Menschen auf die Art und zu dem Grade angetrieben wird, sodass die Bedürfnisse der Gesellschaft, in der er lebt bzw. in der er leben soll, befriedigt werden können und gleichsam der Mensch seine von der Natur vorgegebene Bestimmung erreicht. (Vgl. Trapp 1977, S. 45) Laut Salzmann gehört der Mensch dahingehend erzogen, dass er die Glückseligkeit erlangt. Die Glückseligkeit entspringt aus dem Bewusstsein, seine Pflicht erfüllt und nach richtigen Grundsätzen gehandelt zu haben und man somit im Stande ist, an der Gesellschaft teilhaben zu können. (Vgl. Salzmann 1806, S. 376) Dafür gehört der Mensch zum Denken, Dulden und Handeln erzogen und gebildet, wodurch Salzmann den Utilitätsgedanken anspricht, wonach jeder die Pflicht hat, seine Fähigkeiten in den Dienst der Gesellschaft zu stellen (vgl. Salzmann 1796, S. 300). Villaume denkt hier an die Frage, ob der Mensch gern unter seinem Vermögen bleibt, sprich niedrigere Arbeit verrichtet, obwohl seine Kräfte höher gebildet wären, nur aus Pflichtbewusstsein und dem Tugendhaften heraus. Ist dem denkbar, dann schreibt Villaume Campe These, „der in allen ursprünglichen Kräften Gebildete versteht sein Gewerbe besser als der zum bloßen Lasttier Entwürdigte“ (Campe zit. n. Blankertz 1963, S. 53) Gültigkeit zu. (Vgl. Blankertz 1963, S. 53) Villaume und Campe, sowie alle anderen Pädagogen dieser Zeit kommen zu dem Schluss, dass der Anspruch des Menschen auf sein Menschentum unveräußerlich ist und, dass der Mensch nicht zum Vieh entwürdigt, sondern zur Veredelung erzogen und gebildet werden soll. Die Erziehung muss letztlich den Menschen zu seiner individuellen Glückseligkeit führen und dies sei das Entscheidende. Diese Glückseligkeit ist nur durch die Erziehung zur Brauchbarkeit zu erreichen und deshalb ist die Erziehung eine Standes- und Berufsbildung, aber nicht, weil die gesellschaftliche Brauchbarkeit dies fordert. Wer aber den Menschen über seine gesellschaftliche Funktion bildet, der verstößt gegen das Recht der Gesellschaft und stürzt zugleich den Menschen in unvermeidbares Unglück. Es darf aber nicht vergessen werden, dass diese Darlegung von der gesellschaftlichen Brauchbarkeit nur als ein objektiver Anspruch, nicht aber als eine historisch gewordene Gegebenheit gefasst werden darf. Hinsichtlich



der Aufopferung der Vollkommenheit wird zu dem Schluss gekommen, dass das nur das eine Wort ist, das andere ist die optimale Ausschöpfung der Berufserziehung für das Menschentum als Berufsträger. (Vgl. Blankertz 1963, S. 56f)



## **5 Erziehungsbegriff der Gegenwart**

Kron zählt, wie Klafki, Blankertz und Mollenhauer zu den Hauptvertretern der kritischen Erziehungswissenschaft. Die kritische Erziehungswissenschaft versucht Ideologien kritisch zu betrachten und pädagogisch relevantes Wissen im Bezug auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen hinsichtlich Bildung und Erziehung zu entwickeln (siehe Punkt 2.4). Brezinka gilt als ein Hauptvertreter der empirischen Erziehungswissenschaft, die auf Erfahrungen gründet und empirische Forschung betreibt. In diesem Kapitel geht es mir nur um eine Darlegung des Erziehungsbegriffs, begriffliche Bestimmung, um die Erziehungsziele und nicht um eine Erziehungstheorie und -praxis. Die allgemeine Kurzformel für Erziehung lautet nach Kron:

„Erziehung ist die bewusste und/oder geplante Beeinflussung von Personen, insbesondere von Heranwachsenden“ (Kron 2009, S. 44).

### **5.1 Erziehung nach Kron**

Kron legt den symbolischen Interaktionismus dem Erziehungsbegriff zu Grunde, wonach Erziehung als symbolische Interaktion und als Teilprozess von Sozialisation aufgefasst wird. Der symbolische Interaktionismus versteht Erziehung als einen Handlungszusammenhang, bei dem Erzieher und der zu Erziehende aufgrund ihrer Intentionen und Interessen handeln (vgl. Kron 2009, S. 193). Der Ausgangspunkt von Kron bei der Definierung von Erziehung ist die Unterscheidung in Sozialisation und Enkulturation auf der einen Seite und Erziehung auf der anderen (vgl. Koller 2008, S. 56). Unter Enkulturation versteht Kron „das Lernen von Kultur“ (Kron 2009, S. 37) und er ordnet ihn als einen Grundbegriff der Sozialisation zu. Enkulturation ist deshalb ein Grundbegriff der Sozialisation, da dem Begriff Sozialisation die „Gesamtheit aller sozialen Prozesse (bezeichnet), in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (Kron 2009, S. 40), zugesprochen wird und das Lernen von Kultur dort hinein fällt. Es steht also auf der einen Seite das Lernen von Kultur und sozialen Prozessen, nach Kron die „Sozialwerdung“, und auf der anderen die Erziehung, die Kron als das „Sozialmachen“ (Kron 2009, S. 46) bezeichnet.

### **Erziehung als Teilprozess von Sozialisation**

Da Erziehung, Sozialisation und Enkulturation eng im Zusammenhang stehen, spricht Kron von einer Erziehung als Teilprozess der Sozialisation, wobei Erziehung im Sinne von Sozialmachung als einen auf das Individuum gerichteten intentionalen Prozess der Einwirkung gesehen wird. In diesem Prozess versucht ein Individuum, wobei es um persönlichkeitsbildende, reflexive und selbst bestimmte Lernvorgänge geht, Einfluss auf ein anderes zu nehmen bzw. auf ein anderes einzuwirken. Kron grenzt den Begriff der Sozialmachung vom Prozess der Sozialisation im Sinn der Sozialwerdung ab, da er im Gegensatz zur Erziehung, auch ohne das aktive und absichtliche Handeln von Erziehern, stattfinden würde. (Vgl. Kron 2009, S. 46) Fazit ist, dass bei der Definition von Erziehung als Teilprozess von Sozialisation nur der Prozess gemeint ist, der ohne absichtliche Einwirkung nicht stattfinden würde.

### **Erziehung als symbolische Interaktion**

Erziehung kann auch als symbolische Interaktion der Handelnden oder laut Mollenhauer als „symbolisch vermitteltes kommunikatives Handeln“ (Mollenhauer zit. n. Kron 2009, S. 47) verstanden werden. Kron versteht Erziehung auch als „ein an gegenseitigem Sinnverstehen orientiertes soziales Handeln aller in einer Erziehungssituation befindlichen Individuen“ (Kron 2009, S. 47). Allgemein definiert Kron die Erziehung als ein „aufeinander bezogenes gegenseitiges soziales Handeln“ oder als einen „Prozess symbolischer Interaktion zwischen mindestens zwei Personen“ (Kron 2009, S. 47). Bei den beiden Personen handelt es sich im Regelfall um eine ältere, wissendere oder kompetentere Person und um eine jüngere, weniger kompetentere Person, wobei es um die „Aufhellung und Aufklärung von Rollen, Positionen und Wertorientierungen, Normen, Intentionen und Legitimationen des sozialen Handelns und des dieses mitbedingenden sozialen und gesellschaftlichen Feldes“ (Kron 2009, S. 47) geht. Daraus lässt sich schließen, dass sich Erziehung an den demokratischen Grundwerten der Emanzipation und an den gesellschaftlichen und subjektiven Aspekten des Erziehungsprozesses orientiert. Erziehung zielt primär auf den Prozess der Individualisierung und Personwerdung, womit die Sozialmachung gemeint ist, ab. (Vgl. Kron 2009, S. 47)

Aus der vorgetragenen Definition von Erziehung als symbolische Interaktion lassen sich folgende Anforderungen schließen: Erstens muss der Erzieher sich an der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden orientieren, sprich an deren Intentionen und Interessen (vgl. Kron 2009, S. 193). Kron bezeichnet diese Orientierung als eine „Situationsdefinition“ (Kron 2009, S. 195), was heißt, eine Situation richtig einschätzen zu können und demnach richtig mit dem Gegenüber zu interagieren. Hier muss aber auch bedacht werden, dass Erziehungshandeln nicht nur von individuellen Interessen abhängt, sondern auch von kollektiven Interessen, sowie von institutionalisierten Herrschaftsinteressen (vgl. Kron 2009, S. 199). Zweitens müssen der Erzieher und der zu Erziehende die Kommunikation beherrschen, sprich, die Fähigkeit besitzen, Gefühle und Ideen einem anderen mitzuteilen und die in der Kommunikation vermittelten Bedeutungen auch zu verstehen (vgl. Kron 2009, S. 195). Nur wenn eine in diesem Sinne verstandene Kommunikation vorliegt, ist ein sinnverstehendes, gemeinsames Handeln und somit eine Erziehung als symbolische Interaktion möglich. Für Kron darf das Erziehungsverhältnis kein einseitiges und asymmetrisches sein, ansonsten werden der freie Wille, die Bedürfnisse, Interessen, Überlegungen und Meinungen des zu Erziehenden unterdrückt. Kron bezeichnet diese Modellvorstellung von der Erziehung „als Verhaltens- bzw. Dispositionsveränderung“ (Kron zit. n. Koller 2008, S. 57), die im Widerspruch zu der Auffassung als symbolische Interaktion steht. Im Widerspruch deshalb, Kron bezieht sich hier auf Kant, weil die Erziehung nicht irgendeine psychische Disposition verändern will, sondern eine ganz bestimmte zum Ziel hat, nämlich die Orientierung an solchen Prinzipien, deren Angemessenheit das Kind selbst einsieht und dies setzt Entscheidungsfreiheit bzw. Mündigkeit voraus. (Vgl. Koller 2008, S. 57) Die hier gemeinte Mündigkeit und Entscheidungsfreiheit setzt wiederum eine moralische Erziehung voraus, die Kron in seiner Erziehungsdefinition angesprochen hat, wonach Erziehung eine „Aufhellung und Aufklärung von Rollen [...], Normen, Intentionen und Legitimationen des sozialen Handelns [...]“ (Kron 2009, S. 47) ist. Somit muss Erziehungshandeln auch als Förderung moralischer Entwicklung verstanden werden. Kron versteht darunter den „kognitiven Umgang der Individuen mit den Regeln, Normen und Werten sowie mit den Ideen oder Problemen, wie z. B. Gerechtigkeit,

Recht – Unrecht, gegenseitige Achtung und gleiche Chance (Freiheit)“ (Kron 2009, S. 204).

Kron sieht die Erziehung in Bildern, wie zum Beispiel als Ziehen, Führung, Regierung und Zucht, als Wachsenlassen, Anpassung und Lebenshilfe. Er spricht der Erziehung, egal von welchem Bild ausgegangen wird, Erziehungsziele, wie Mündigkeit, Wissen, Erkenntnis, Können und Einsicht zu, die einerseits die Anwendung von Macht und Disziplin und andererseits vielleicht nur Vorbildwirkung, Anerkennung und Lob erfordern. (Vgl. Kron 2009, S. 155f)

## **5.2 Erziehung nach Brezinka**

Brezinka schreibt über die Pädagogik, dass sie jene Wissenschaft sei, die von der Kulturtatsache Erziehung handelt und ihr Gegenstand ein Ausschnitt aus der Wirklichkeit des Kulturlebens der Menschheit, den wir Erziehung nennen, ist. An die wissenschaftliche Theorie der Erziehung wurde jene Anforderung gestellt, dass sie von der Erziehungswirklichkeit ausgehen muss und diese hängt von dem Verständnis der Erziehung selbst ab. Seit jeher hat man unter Erziehung Handlungen verstanden, die „aus einem anderen Menschen etwas Bestimmtes zu machen, seinem Inneren eine bestimmte Gestalt zu geben“ (Brezinka 1989, S. 12) beabsichtigen. Für Brezinka ist erzieherisches Handeln ein absichtliches, zweckbestimmtes und zielgerichtetes Handeln, genauer gesagt, ist es eine „bewußte [!] Zwecktätigkeit“ (Brezinka 1989, S. 12), bei der der Erzieher durch sein Handeln einen anderen Menschen nach seinen Vorstellungen und Idealen verändern bzw. verbessern will. Brezinka definiert noch genauer und nennt jene sozialen Handlungen Erziehung, die

„das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1989, S. 12) zu versuchen.

Brezinka sieht demnach Erziehung als eine soziale Handlung zwischen zwei Personen, wobei sich diese nicht gleichrangig gegenüber stehen, sondern ein asymmetrisches und tendenziell hierarchisches Verhältnis herrscht (vgl. Koller 2008, S. 50). Unter

Disposition versteht Brezinka „Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften aller Art“ (Brezinka 1989, S. 12), womit Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Einstellungen, Gesinnungen, Überzeugungen, Tugenden, Wissen, Können, usw. gemeint sind<sup>12</sup>. Brezinka sieht diese idealen, psychischen Dispositionen, die der Educand erreichen sollte, als die Ziele der Erziehung. (Vgl. Brezinka 1989, S. 13) Erziehung, bzw. erzieherische Handlungen müssen immer innerhalb der Lebensumstände betrachtet werden und somit gibt es keine Unterscheidungen mehr zwischen Erziehung und Leben und zwischen zielgerichtetem Handeln und zweckfreiem Geschehen. Erziehung, hier greift Brezinka auf Schneider zurück, sind demnach alle Geschehnisse, „die den Menschen innerlich formen“ (Schneider zit. n. Brezinka 1989, S. 14), gleich ob absichtliches Tun oder zufällige Einflüsse auslösend waren. Betrachtet man nun jede formende Wechselwirkung von Mensch zu Mensch als Erziehung, dann muss man das mit den Worten, Brezinka zitiert dabei Kriek, „Alle erziehen alle jederzeit“ (Kriek zit. n. Brezinka 1989, S. 14) ausdrücken. Diese Theorie muss man auch auf die gesamten nicht-personalen Einflüsse umwälzen, wie die Landschaft, das Klima, den Lebensraum, usw. und somit muss die Erziehungswirklichkeit alles umfassen. Bei einer weiteren Bedeutungszuschreibung der Erziehung wendet sich Brezinka Petersen zu, der sie als einen „Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft, ein organisches Werden durch soziale Assimilation“ (Petersen Brezinka 1989, S. 14) beschreibt. Eine weitere Auslegung ist die nach Derbolav, die besagt, dass das eigentliche Wirkliche der Erziehung „die produktive Selbstverwirklichung des Kindes“ (Brezinka 1989, S. 14) ist. Aus diesen Darlegungen des Erziehungsbegriffs heraus, lässt sich auf eine Erziehungswirklichkeit schließen, die alle inneren und äußeren Vorgänge, die die Persönlichkeit eines Menschen beeinflussen, umfasst. Die Erziehung muss daher immer in Bezug auf die Einflüsse, die außer ihr noch auf den Educanden einwirken, erforscht werden. Brezinka bezieht sich hier auf Schleiermacher, der dem erzieherischen Handeln die äußeren und inneren Reize des Zöglings gegenüber stellt, die auch im Widerspruch zu dem erzieherischen Zweck stehen können und deshalb berücksichtigt werden müssen. Für

---

<sup>12</sup> Dieses Erziehungsmodell kritisiert Kron (siehe Punkt 5.1 Erziehung nach Kron) und bezeichnet es nur als eine Verhaltens- und Dispositionsveränderung, nicht aus der Einsicht des Kindes heraus, sondern nur, weil es von ihm abverlangt wird.

Brezinka steht nicht die Findung eines neuen Erziehungsbegriffs im Vordergrund, sondern, „wie erzieherische Handlungen im Wirkungszusammenhang mit den übrigen menschenformenden Faktoren konkret vor sich gehen“ (Brezinka 1989, S. 16f) und welche Konsequenzen sie unter welchen Einflüssen haben. (Vgl. Brezinka 1989, S. 16)

Wird nun Erziehung als Handlung verstanden, bei der ein Mensch in das Werden der Persönlichkeit eines anderen Menschen einzugreifen versucht, um psychische Dispositionen in Gang zu bringen bzw. zu verbessern, muss man, laut Brezinka, dies als einen Versuch ansehen, da über die Konsequenzen und die Wirkungen im Vorhinein nichts zu sagen ist, weil, wie schon gesagt, immer äußere und innere Einflüsse gegeben sind. (Vgl. Brezinka 1989, S. 20) Wie können dann Erziehung, Erziehungstheorien und Erziehungspraxis bestehen, wenn die Auswirkungen nicht im Vorhinein bestimmbar sind? Brezinka zieht hier den Begriff der Sozialisation heran, um die Erziehung als erzieherische Handlungen noch mehr eingrenzen zu können, bzw. um genauer auszugrenzen, was in unserem Sinn Erziehung nicht ist. Um Sozialisation beschreiben zu können, geht Brezinka vom Werden der Persönlichkeit aus, welche als Wechselwirkung von Reifungs- und Lernprozessen verstanden wird. Unter Reifung versteht er „die Entfaltung ererbter Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften unabhängig von Übung und Erfahrung“ (Brezinka 1989, S. 21) und unter Lernen einen „psychischen Vorgang, der durch Erfahrung zum Neuerwerb oder zur Veränderung der psychischen Dispositionen für ein bestimmtes Erleben oder Verhalten führt“ (Brezinka 1989, S. 21). Die Sozialisation umfasst nun jene Gesamtheit der Lernvorgänge, Brezinka fasst dies folgend zusammen, „die zum Erwerb der für das geordnete soziale Zusammenleben notwendigen psychischen Dispositionen zum normgemäßigen Erleben und Verhalten führen“ (Brezinka 1989, S. 21) Diese Gesamtheit der Lernvorgänge sind abhängig vom Inneren des Menschen und von äußeren Einflüssen, wobei eine Teilmenge der äußeren Reize jene Handlungen bilden, die Brezinka als Erziehung bezeichnet. Diese Erziehung versucht beim Educanden ablaufende Sozialisationsprozesse zu beeinflussen, sodass die gewünschten psychischen Dispositionen eintreten. Diese Argumentation verweist auf eine enge Beziehung zwischen der Sozialisation und der Erziehung und deshalb soll für die



Erziehungsforschung die Sozialisationsforschung unter anderem herangezogen werden. (Vgl. Brezinka 1989, S. 22)

Für Brezinka braucht jeder, der erzieht, Erziehungsziele, auf die sich seine erzieherischen Handlungen beziehen. Unter Erziehungsziele versteht er „Idealvorstellungen von der Gesamtpersönlichkeit“ (Brezinka 1984, S. 9), die jeder Educand in seinem Vermögen erreichen und jeder Erzieher vor Augen haben sollte. Es ist sogar erstmals im deutschen Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt von 1922 festgesetzt worden, dass jeder ein Recht auf Erziehung hat. Die Rechtsnorm lautet:

„Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ (Weber zit. n. Brezinka 1987, S. 14).<sup>13</sup> Dadurch ist das allgemeinste Ziel der Erziehung vorgeschrieben, nämlich die Tüchtigkeit, gegliedert in leibliche, seelische und gesellschaftliche Tüchtigkeit (vgl. Brezinka 1984, S. 11). Das Wort Tüchtigkeit kann viele Bedeutungen haben und sollte in Bezug auf das Erziehungsziel näher erläutert werden, damit das Erziehungsziel klarer wird. Brezinka greift auf andere Pädagogen zurück, die den Begriff Tüchtigkeit in ihren Texten verwendet haben. So kann Tüchtigkeit laut Felbiger „fähig oder *tauglich sein für oder zu etwas bedeuten*“ (Brezinka 1987, S. 22) und laut Schleiermacher die „Tüchtigkeit der Gesinnung“ oder die „Tüchtigkeit für den Beruf“ (Schleiermacher zit. n. Brezinka 1987, S. 23) im Allgemeinen die „*Fähigkeit*“, „*Tauglichkeit*“ oder „*Brauchbarkeit*“ (Brezinka 1987, S. 23) für etwas bedeuten. Flitner spricht von der „Tüchtigkeit für das gesellschaftliche Leben“, von „Lebenstüchtigkeit“ und von „Tüchtigkeit in Technik, Wirtschaft und Staat“ (Flitner zit. n. Brezinka 1987, S. 23), wenn von der Tüchtigkeit als Erziehungsziel die Rede ist. Tüchtigkeit als „*Fähigkeit des Könnens*“, als „die technische Fähigkeit“ und als „die Fähigkeit richtiger Ausführung dessen, was sittlich richtig gewollt ist, an der richtig erkannten Wirklichkeit“ (Häberlin zit. n. Brezinka 1987, S. 23) wird dem Begriff, laut Häberlin, zugeordnet. Häberlin führt vor allem als Erziehungsziel die „Berufstüchtigkeit“ (Häberlin zit. n. Brezinka 1987, S. 23) an. Brezinka schreibt ihm, anhand der dargelegten Ergebnisse, folgende Bedeutung zu:

„Tüchtigkeit ist die durch eigene Anstrengung erworbene, von der Gemeinschaft positiv bewertete, relativ dauerhafte Eigenschaft eines

---

<sup>13</sup> Diese Form ist auch im Gesetz für Jugendwohlfahrt der Bundesrepublik Deutschland in der Fassung von 1961 und 1977 beibehalten worden und gilt heute immer noch (vgl. Brezinka 1987, S. 14).

Menschen, bestimmten Erfordernissen voll und ganz genügen zu können.“  
(Brezinka 1987, S. 53)

Diese Definition von Tüchtigkeit kann laut Brezinka für allgemeine Erziehungsziele und Persönlichkeitsideale herangezogen werden, wobei Tüchtigkeit immer mit Erfordernissen verbunden werden muss, sprich, wofür jemand tüchtig ist bzw. tüchtig sein oder werden soll. Daraus schließt man auf verschiedene Arten von Tüchtigkeit, die von den Arten der Erfordernisse abhängen. (Vgl. Brezinka 1987, S. 55)

## 6 Resümee

Die Aufgabe dieser Arbeit war, die Ziele und Zwecke der Erziehung, ihre Methoden und die Anforderungen an sie anhand der vier Philanthropen Salzmann, Campe, Trapp und Milde, zu ermitteln. Um den Zugang zu Theorie und Praxis der Erziehung bzw. um das neue Erziehungsdenken in der Zeit des 18. Jahrhunderts besser verstehen zu können, war es notwendig, die ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Hintergründe auszuweisen.

Das 18. Jahrhundert galt als das Jahrhundert der Aufklärung, der Pädagogik und als das Jahrhundert des Kindes, da bislang zum ersten Mal die Erziehung vom Kinde aus im Vordergrund stand, sprich, das Kind wurde nicht mehr als kleiner Erwachsener gesehen, sondern als Kind selbst, welches spezielle Bedürfnisse hat. Die Aufklärung an sich wollte die straffe Lenkung des Menschen aufheben, bzw. nach Kant dem Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit heraus helfen. In dieser Zeit wurde Erziehung, Unterricht und Bildung unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Arbeit gesehen und daran richteten sich auch die Ziele und Zwecke der Erziehung. Auf Grund der damaligen wirtschaftlichen Lage, Armut, Krankheit, Hungersnot und ansteigenden Bevölkerungszahl, kam man von der Arbeit am Hof (Ökonomie des ganzen Hauses), welche nur den Anspruch der Eigenversorgung trug, hin zur Arbeit in den Manufakturen und zu Verlagssystemen, um das Volk durch effizientere Massenproduktion besser ernähren zu können und um die Wirtschaft anzukurbeln. Die gesellschaftlichen Verhältnisse veränderten sich durch den Wandel des bürgerlichen Bewusstseins, d.h. nach Basedow, dass der Einzelne seinen Stand in der Gesellschaft durch die Erziehung und Bildung festlegt und nicht mehr nur durch seine Geburt, wie es in der traditionellen Gesellschaft üblich war. Für den Staat bzw. für die Politik war es wichtig, die Menschen zur industriösen Gesinnung, d.h. zur Betriebsamkeit zu erziehen, um der bestehenden Massenarmut, Verwahrlosung, Faulheit und Bettelei entgegenzuwirken bzw. diese zu beseitigen. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen stand im Dienst der gesellschaftlichen und politischen Zwecke, welche darauf abzielten, die optimale Leistung eines jeden arbeitenden Menschen in seinem jeweiligen Berufsfeld zu erreichen. Der utilitaristische Gedanke entwickelte sich nach Villaume so

weit, dass die individuelle Vollkommenheit unter der gesellschaftlichen Brauchbarkeit litt. Diese ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen verlangten nach einem neuen Erziehungsdenken bzw. nach neuen Zielen, Zwecken, Anforderungen und Methoden der Erziehung, sowie nach den dazu benötigten Institutionen und professionellen Erziehern, um die Menschen gesellschaftlich brauchbar und zugleich auch glücklich zu machen. Der Philanthropismus ist ein Programm der Aufklärung, welcher vor allem jenes schon angeführte Ziel verfolgte, den Menschen und die Gesellschaft dahingehend zu erziehen, dass die Standesordnung durch die individuelle Leistung festgelegt wird.

Für ein besseres Verständnis der Arbeit muss auch noch der Erziehungsbegriff ausgewiesen werden. Unter Erziehung versteht Milde die absichtliche Einwirkung auf die Entwicklung und Richtung der vorhandenen Anlagen des Menschen. Er unterscheidet zwischen einer formellen Bildung, welche die innere Bildung der Geisteskräfte ist und einer materiellen Bildung, die auf den Erwerb einzelner Kenntnisse abzielt. Der Mensch muss laut Milde erzogen werden, da er nicht als vollendetes, sondern als entwicklungs- und bildungsfähiges Wesen geboren wird, wobei seine Werdemöglichkeit durch seine Anlagen bestimmt wird. Ähnlich wie Milde ist Trapp der Ansicht, dass der Mensch erzogen werden muss, weil er nur glücklich werden und seine Vollkommenheit erlangen kann, wenn er im Stande ist, seine Anlagen zur Gänze zu gebrauchen. Auf Grund dessen definiert Trapp die Erziehung als Bildung des Menschen zur Glückseligkeit.

Für Salzmann ist die Erziehung und Entwicklung der leiblichen und geistigen Kräfte des Menschen der Hauptzweck der Erziehung, da der Mensch dadurch für die Gesellschaft vorbereitet wird. Diese Erziehung beinhaltet die Erziehung zum Denken, Dulden und Handeln, wobei das Denken dem Aufklärungsgedanken nach Kant entspricht, das Dulden für die Bereitschaft zur Arbeit und das Handeln für den Utilitätsgedanken, wonach der Mensch seine Künste in den Dienst des Staates stellen soll, steht. Dieser Zweck der Erziehung hat das Ziel vor Augen, den Menschen in erster Linie zum Menschen zu erziehen, worunter Salzmann die Bildung all seiner Kräfte versteht. Die Erziehung zur Menschenwürde und Sittlichkeit ist für Salzmann essentiell und nicht zu vernachlässigen, weil ein harmonisches Leben in einer Gemeinschaft nur nach Werten, Normen und Regeln funktionieren kann. Für Trapp ist der Zweck der

Erziehung die Erziehung zur Glückseligkeit des Menschen selbst. Dieser Zweck lässt sich aus der Notwendigkeit und seiner Definition von Erziehung folgern. Die Glückseligkeit nach Trapp setzt sich zusammen aus der sinnlichen, der geistigen und der moralischen Empfindung, wodurch das Ziel der Erziehung ist, die Einheit dieser drei Empfindungen zu erreichen. Die Lenkung des Willens der Menschen, wodurch gewünschtes Verhalten erhofft wird, ist nach Trapp ein weiteres Erziehungsziel.

Campe sieht die Erziehung zweidimensional, zum einen die Erziehung des Menschen zum Menschen und zum anderen zu seiner Bestimmung innerhalb der Gesellschaft. Somit darf die Erziehung nach Campe keine fiktiv-abstrakte, wie sie Rousseau in Emile formulierte, sein, sondern sie muss den Menschen in seiner Wirklichkeit sehen, sprich als Junge oder Mädchen, als Mann oder Frau, als Vater oder Mutter, als Arm oder Reich, usw. Demnach ist das Ziel der Erziehung, den Menschen als Mensch und als Bürger in seiner jeweiligen Lage zu erziehen. Für Campe, wie auch für Trapp, ist das Erlangen der Glückseligkeit des Menschen das Erziehungsziel, wobei das Verhältnis von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, bzw. Campe spricht von der Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften, dafür verantwortlich ist. Außerdem greift Campe im Speziellen die Mädchenerziehung auf. Das Ziel der Mädchenerziehung ist die Vorbereitung der Mädchen auf ihre Rolle als Frau und Mutter an der Seite des Mannes und als Herrin des Hauses. Für Milde besteht der allgemeine Zweck der Erziehung darin, dass der Mensch nicht auf der Stufe des Tieres stehen bleibt, sondern seine von der Natur ihm vorgegebene Bestimmung erlangt. Gegenüber dem allgemeinem Zweck steht nach Milde der besondere Zweck der Erziehung, wobei hier die Bestimmung des Menschen als Glied der Gesellschaft gemeint ist. Der Mensch soll für das gesellschaftliche Leben gebildet und vorbereitet und zur Erfüllung seiner bürgerlichen Pflichten tauglich gemacht werden. Das Ziel der Erziehung ist laut Milde die Entwicklung und Förderung der Anlagen zu einem Ganzen, wie auch Trapp die Empfindungen des Menschen zu einem Ganzen bilden möchte, die Erhaltung und Lenkung der Anlagen, sowie das Ausmerzen von fehlerhaften Anlagen. Für Milde ist das Hauptziel der Erziehung das Anleiten und Fähigmachen des Menschen zur Selbstbildung. Anhand der Ziele und Zwecke der Erziehung entstehen automatisch Anforderungen an sie. Salzmann stellt an die Erziehung die Anforderung, dass sie die körperlichen Kräfte entwickelt, stärkt und fördert, da ein schwacher, kranker Körper

weder lernen noch etwas leisten kann. Auf Grund dessen muss die Erziehung Aufklärungsarbeit leisten, indem sie die Kinder über ihre körperlichen Kräfte und über die Natur aufklärt und ihnen die Erhaltung ihrer Gesundheit ans Herz legt. Nach Trapp muss die Erziehung eine gute Erziehungskunst leisten, d.h., dass die Anforderung an die Erziehung darin liegt, dass die Erzieher gut erziehen und der Erziehungskunst mächtig sind, damit jeder Mensch glücklich werden kann und somit es Frieden für alle gäbe. Für Trapp, wie auch für Salzmann und Campe, muss die Erziehung den Kindern freien Spielraum schaffen, damit sie Selbstständigkeit erwerben und ihnen einen sinnvollen Anlass zur Tätigkeit geben bzw. sollen sich nach Salzmann die Anlässe auf ihre Gegenwart beziehen, damit die Kinder zur Arbeit und Handlung animiert werden. Trapp und Salzmann sind sich einig, dass die Erziehung zur Verhütung und Gewöhnung erziehen muss, um den Menschen an die Arbeit und an das Leid zu gewöhnen. Dennoch muss sie nach Trapp auf der einen Seite darauf achten, dass keiner überfordert wird, sodass niemand zu Schaden kommt und auf der anderen Seite, dass die Bedürfnisse der Gesellschaft nicht vernachlässigt werden. Campe stützt seine Anforderungen an die Erziehung auf das neue Menschenbild des 18. Jahrhunderts. Das neue Menschenbild geht davon aus, dass der Mensch als gutes, triebgesteuertes und sinnliches Wesen auf die Welt kommt, welches freiwillig nur das tut, was seine Triebe, Neigungen und Empfindungen wünschen. Deshalb kommt Campe, wie auch Trapp und Salzmann zu dem Schluss, dass die Anforderung an die Erziehung jene sein muss, welche den Menschen auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet, sprich, ihn zur Verhütung und Gewöhnung bzw. zur Selbstmacht und Selbstbeherrschung erzieht. Die Erziehung muss für Campe nach der richtigen Reihenfolge und mit der richtigen Intensität der sinnlichen Eindrücke erziehen, damit ein dem Alter entsprechendes Empfinden, Handeln, Denken und Sprechen entwickelt wird und der Mensch für seine individuelle Selbstvervollkommnung genügend Zeit hat. Für Milde muss die Erziehung allgemein, harmonisch und auf die jeweiligen individuellen Anlagen angepasst sein, damit keine Anlage vernachlässigt wird, eine Disharmonie entsteht oder Anlagen entwickelt werden, die so nicht vorhanden sind. Die Idee der Bildung von allen Anlagen zu einer Harmonie findet sich im Werk von Campe über die Erhaltung des Gleichgewichts der Kräfte wieder. Um die Erziehungsziele zu erreichen und den Anforderungen der Erziehung gerecht zu werden, benötigt es an professionellen Einrichtungen. Salzmann spricht von

der Notwendigkeit der Erziehungsanstalten auf Grund der Erzieher selbst, da sich die Erzieher auf die Erziehungskunst spezialisiert haben und dadurch mehr Ahnung von Erziehung haben. Solche Institutionen sollen nach Salzmann gesellschaftliche Werte, Normen und Grundsätze vermitteln, sowie einen sicheren Ort bzw. soziale Möglichkeiten bieten, wo den Kindern selbige vorgelebt werden und wo sie zwecks Übung nach diesen leben können, ohne bei Fehlhandlungen gefährliche Konsequenzen tragen zu müssen. Für Trapp müssen die Erziehungsanstalten das im Kleinen sein, was das menschliche Leben im Großen ist, sprich, ein Mittelstück zwischen Familie und Arbeitswelt, wobei die Erziehung vom Staat übernommen wird und dieser für die Glückseligkeit jedes einzelnen verantwortlich ist. Campe spricht von Industrieschulen bzw. von Arbeitsschulen, in denen die Kinder abwechselnd arbeiten und unterrichtet werden. Dies hat nach Campe den Vorteil, dass sie sich Wissen anreichern und zugleich zur Arbeit erzogen bzw. an die Arbeit gewöhnt werden.

Jede Erziehung braucht seine Methoden, um das Kind von seinem fehlerhaften Verhalten zu überzeugen und um das gewünschte Verhalten hervorzubringen. Alle vier Pädagogen sprechen sich gegen die Leibesstrafe und Schläge aus, da sie nur Zorn und Ängste im Kind wecken und dahin führen, dass das Kind abstumpft und nicht die gewünschte Einsicht eintritt. Die Pädagogen führen Methoden an, wie zum Beispiel das selbstständige Lernen und Erfahren lassen, die Methode des Erklärens (da das Kind Einsicht erlangt), sowie die Methode des Exempels, denn Kinder lernen vor allem von ihren Vorbildern und machen nach, was ihnen vorgelebt wird. Trapp wendet, wie auch Salzmann und Campe, die sokratische Methode an, um vorhandenes Wissen im Kinde zu wecken. Das Sammeln, Sichten, Ordnen und Wiedergeben von Begriffen gehört für Trapp auch zur methodischen Vorgehensweise, wenn von Erziehungshandlung gesprochen wird. Für Milde besteht das erzieherische Vorgehen vor allem im Erregen und Leiten der Anlagen und im Fähigmachen der Selbstbildung und nicht im Ausrotten, Mitteilen oder im bloßen Abrichten. Die Methoden sollen nach Milde keine neuen Anlagen im Menschen hervorbringen, sondern den Menschen nur zu dem machen, was ihm von der Natur bestimmt ist, zu werden. All jene erzieherischen Methoden sollten immer auf der Kindesebene stattfinden, wie zum Beispiel gewünschtes Verhalten in Geschichten zu verpacken, weil dann das Kind besser versteht und einsichtig wird. Für Salzmann und Campe sind Bestrafungen notwendig und effektiv, solange sie gerecht

ausgelegt und begründet sind, damit beim Kind kein Verdruss entsteht. Bestrafungen sollten immer auf das Wachstum im Guten bzw. auf ein Besserwerden des Zöglings im Ganzen abzielen. Jede Methode kann noch so gut sein, aber sie nützt nichts, wenn sie vom Erzieher nicht richtig angewandt wird. Demnach muss sich der Erzieher die Erziehungskunst aneignen, Salzmann spricht von Erziehung der Erzieher, da eine hohe Qualität der Erziehung von dem Erzieher abhängt. Der Erzieher muss Interesse an den Kindern und Einsicht in die Erziehungskunst aufweisen und muss freundlich, gerecht, diszipliniert, vorbildlich, selbstkritisch und selbstbeherrscht sein, sowie gut beobachten können. Die Aufgaben des Erziehers liegen darin, die Kinder davon zu überzeugen, selbst Gutes zu wollen und danach zu handeln, ohne dass es von ihnen abverlangt wird. Im 18. Jahrhundert, vor allem im Philanthropismus, entwickelte sich der Erziehungsgedanke teilweise hin zur Brauchbarkeitserziehung, um gegen Verwahrlosung und Armut anzukämpfen. Im Zuge dieser Entwicklung wurden Armen-, Bauern- und Industrieschulen errichtet, um Möglichkeiten zu schaffen, die Erziehung unter das Gesetz der Gemeinnützigkeit und der beruflichen Brauchbarkeit zu stellen. Milde und Campe sprechen der Erziehung beide Aufgaben zu, zum einen die Erziehung des Menschen zum Menschen, zur individuellen Vervollkommnung und zum anderen die Erziehung zum Bürger, zu einem brauchbaren Mitglied der Gesellschaft, denn beides trägt zur Glückseligkeit des Menschen bei und das sei der höchste Zweck der Erziehung. Den Konflikt zwischen der individuellen Vervollkommnung und der bürgerlichen Brauchbarkeit, sprich, wie viel Mensch für die Brauchbarkeit geopfert werden darf, ist laut Villaume nur so zu lösen, indem die notwendige Gemeinnützigkeit als ein unerlässlicher Teil der individuellen Vervollkommnung gesehen werden kann und auch muss, denn ohne dem einen oder dem anderen kann der Mensch nicht glücklich sein.

Mit dem Erziehungsbegriff der Gegenwart beschäftigten sich unter anderem Kron und Brezinka. Die Erziehung nach Kron ist eine bewusste und geplante Beeinflussung von (heranwachsenden) Personen. Nach Brezinka sind alle Handlungen oder Geschehnisse, die das Gefüge psychischer Dispositionen verändern, ob bewusst oder unbewusst, Erziehung. Kron teilt die Erziehung in eine symbolische Interaktion und in einen Teilprozess von Sozialisation ein. In der Erziehung unterscheidet Kron zwischen dem



Prozess der Enkulturation (Sozialwerdung) und dem Prozess der Erziehung (Sozialmachung) selbst, wobei die Enkulturation ein Teil der Sozialisation ist. Die Enkulturation findet in jeder Gemeinschaft statt, da diese unbewusst dem Heranwachsenden vermittelt wird. Den Prozess der Erziehung sieht Kron als Aktion zwischen zwei Menschen, wobei die Aktion als ein kommunikatives Handeln verstanden wird. Nach Brezinka ist jede Form von Wechselwirkung bzw. von sozialen Handlungen zwischen zwei Menschen Erziehung und daher erziehen alle jederzeit und überall. Brezinka sieht die Erziehung nicht nur als ein Wirken von einem Menschen auf einen anderen Menschen, sondern er bezieht auch die äußeren Faktoren, die den Educanden umgeben, mit ein und daher kann es bei unterschiedlichen Menschen und Einflüssen, trotz der gleichen Erziehung, kein einheitliches Ergebnis geben. Das Erziehungsziel ist nach Brezinka, die Tüchtigkeit beim Menschen zu erlangen. Tüchtigkeit definiert er als eine vom Menschen, durch eigene Anstrengung erworbene, dauerhafte Eigenschaft, um bestimmte Anforderungen von der Gesellschaft voll und ganz erfüllen zu können.



## Literaturverzeichnis

- Abel, Wilhelm (1972). *Massenarmut und Hungerkrisen im vorindustriellen Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Apel, Karl-Otto (1973). *Transformation der Philosophie. Band II. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Aubin, Hermann/Zorn, Wolfgang (1971). *Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Von der Frühzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Band I*. Stuttgart: Union Verlag
- Bahrdt, Carl Friedrich (1785). *Ueber den Zweck der Erziehung*, in Stach, Reinhard (1980). *Theorie und Praxis der philanthropischen Schule*. Rheinstetten: Schindele
- Bauer, Leonhard/ Matis, Herbert (1988). *Geburt der Neuzeit. Vom Feudalsystem zur Marktgesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Baumgart, Franzjörg (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blankertz, Herwig (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Blankertz Herwig (1969). *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag
- Blankertz, Herwig (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Büchse der Pandora: Wetzlar
- Bödeker, Hans Erich/Herrmann, Ulrich (1987). *Über den Prozeß der Aufklärung in Deutschland im 18. Jahrhundert: Personen, Institutionen und Medien*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht
- Brezinka, Wolfgang (1984). *Erziehungsziele in der Gegenwart. Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen*. Donauwörth: Auer
- Brezinka, Wolfgang (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. München; Basel: Reinhardt
- Brezinka, Wolfgang (1989). *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beitrag zur Kritik der Pädagogik*. München; Basel: Reinhardt

- Campe, Joachim Heinrich (1785). *Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor dem Modefehler, die Empfindsamkeit zu überspannen*, in Stach, Reinhard (1980). *Theorie und Praxis der philanthropischen Schule*. Rheinstetten: Schindele
- Campe, Joachim Heinrich (1985). *Über die früheste Bildung junger Kinderseelen*/J. H. Campe. Hrsg., mit e. Essay von Brigitte H. E. Niestroj. Frankfurt/M; Berlin: Ullstein
- Campe, Joachim Heinrich (1998). *Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen*/ J. H. Campe. Hrsg., mit einem Nachw. und Anm. vers. Von Birgit Ofenbach. Heinsberg: Dieck
- Danner, Helmut ( 1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt
- Engelbrecht, Helmut (1977). *Zur Problematik und zu den Aufgaben einer Milde-Biographie*. Krems: Bundesgymnasium Krems
- Engelbrecht, Helmut (1992). *Bemerkung zur Periodisierung der österreichischen Bildungsgeschichte*, in Lechner, Elmar/Rumpler, Helmut/Zdarzil, Herbert (1992). *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesen. Probleme und Perspektiven der Forschung*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaft, pp. 11-34
- Friedrich, Leonhard (2007). *Pädagogische Welt - Salzmanns Schnepfenthal*. Jena: Verlag IKS Garamond
- Fuchs, Max (1984). *Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen genese der Erziehungswissenschaft im achtzehnten Jahrhundert*. Weinheim; Basel: Beltz
- Gruber, Elke (1997). *Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation*. Eine sozialhistorische Studie: 2. Auflage. München/Wien: Profil
- Habermas, Jürgen (1968). *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Herrmann, Ulrich (1996). *Campes Pädagogik – oder: die Erziehung und Bildung des Menschen zum Menschen und Bürger*, in Schmitt Hanno (1996). *Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818)*. Wiesbaden: Harrassowitz
- Herrmann, Ulrich (1981). *Armut - Armenversorgung - Armenerziehung an der Wende zum 19. Jahrhundert*, in Herrmann, Ulrich (1981). *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz
- Holstiege, Hildegard (1971). *Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853*. Mainz: Wiener Domverlag
- Kant, Immanuel (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* in Baumgart, Franzjörg (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Keck, Rudolf W. (1996). Die Industrieschulbewegung und J.H. Campes Industrieschulschrift *Ueber einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes* (1786), in Schmitt, Hanno (1996). *Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818)*. Wiesbaden: Harrassowitz
- Kersting, Christa (1996). *J.H. Campes „Allgemeine Revision“ – das Standardwerk der Pädagogik der Aufklärung*, in Schmitt, Hanno (1996). *Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818)*. Wiesbaden: Harrassowitz
- Klafki, Wolfgang (1971). *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*, in: Klafki, Wolfgang u. a. *Funkkolleg Erziehungswissenschaft Band 3*. Frankfurt am Main: Fischer,
- Klafki, Wolfgang (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim und Basel: Beltz
- Koller, Hans-Christoph (2008). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- König, Helmut (1961). *Christian Gotthilf Salzmann. Pädagogische Weisheiten*. Berlin: Volk und Wissen
- König, Michael (1984). *Der industrielle Mensch*. Frankfurt am Main: Diesterweg; 1. Auflage
- Kron, Friedrich W. (2009). *Grundwissen Pädagogik*. München: Reinhardt Verlag

- Lassahn, Rudolf (2000). *Einführung in die Pädagogik*. Wiebelsheim: Quelle und Meyer
- Matis, Herbert (1981). *Von der Glückseligkeit des Staates. Staat, Wirtschaft und Gesellschaft in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus*. Berlin: Duncker und Humblot
- Medick, Hans (1981). *Zur strukturellen Funktion von Haushalt und Familie im Übergang von der traditionellen Agrargesellschaft zum industriellen Kapitalismus: die proto-industrielle Familienwirtschaft*, in Herrmann, Ulrich (1981). *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz
- Milde, Vincenz Eduard (1965). *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*. Paderborn: Schöningh
- Ofenbach, Birgit (1998). *J.H. Campe. Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen*. Heinsberg: Dieck
- Overhoff, Jürgen (2004). *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Reble, Albert (1951) *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rittelmeyer, Christian/ Parmentier, Michael (2001) *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: WBG
- Salzmann, Christian Gotthilf (1796). *Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch für's Volk*, in Friedrich, Leonhard (2007). *Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal*. Jena: Verlag IKS Garamond
- Salzmann, Christian Gotthilf (1806). *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*, in Friedrich, Leonhard (2007). *Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal*. Jena: Verlag IKS Garamond
- Schmid, Pia (1996). *Ein Klassiker der Mädchenerziehungstheorie: Joachim Heinrich Campes Väterlicher Rath für meine Tochter (1789)*, in Schmitt, Hanno (1996). *Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818)*. Wiesbaden: Harrassowitz

- Schmitt, Hanno (1996). *Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818)*. Wiesbaden: Harrassowitz
- Stach, Reinhard (1980). *Theorie und Praxis der philanthropischen Schule*. Rheinstetten: Schindele
- Trapp, Ernst Christian (1780). *Versuch einer Pädagogik*, in Baumgart, Franzjörg (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterung-Texte-Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Trapp, Ernst Christian (1964). *Vom Unterricht überhaupt*/E.Ch. Trapp. Hrsg., besorgt und eingeleitet von Prof. Dr. Klaus Schaller. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag
- Trapp, Ernst Christian (1977). *Versuch einer Pädagogik*/E.Ch. Trapp. Hrsg., besorgt von Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh
- Vierhaus, Rudolf (1981). *Deutschland im 18. Jahrhundert: soziales Gefüge, politische Verfassung, geistige Bewegung*, in Herrmann, Ulrich (1981). *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz, pp. 15-28





## 7 Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die Ziele und Zwecke der Erziehung, die Anforderungen an die Erziehung und die Erziehungspraxis im Philanthropismus. Der Philanthropismus, gegründet von Johann Bernhard Basedow, ist ein Programm der pädagogischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum. Basedow entwickelte die philanthropischen Erziehungstheorien und gründete 1774 das erste Philanthropin. Die Arbeit ist in einen methodischen Teil, welcher die Methode der Arbeit erläutert, in einen geschichtlichen Teil, welcher die ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse dargelegt, in den Hauptteil, der auf die Erziehungsfrage im Philanthropismus eingeht und in einen letzten Teil, der den Erziehungsbegriff der Gegenwart am Beispiel von Kron und Brezinka aufgreift. Für diese Untersuchung wurden die vier Philanthropen Salzmann, Trapp, Campe und Milde herangezogen, da sie Vertreter der philanthropischen Pädagogik sind und ihre Entwicklung vorantrieben.

Das Ergebnis dieser Arbeit zeigt, dass – laut den genannten - der Zweck bzw. das Hauptziel der Erziehung das Erlangen der individuellen Vervollkommnung jedes Einzelnen innerhalb der Gesellschaft ist. Beide Faktoren – individuelle Vervollkommnung und bürgerliche Brauchbarkeit - sind verantwortlich für die Glückseligkeit des Menschen, welche er zu erreichen versucht. Das methodische Vorgehen im Philanthropismus richtet seinen Schwerpunkt auf das Erregen und Anleiten der natürlichen menschlichen Anlagen, vor allem aber auf das Fähigmachen zur Selbstständigkeit.

This study provides a background for understanding the conditions, practices and effects of educational concepts based on philanthropism. The text focuses on the educational ideas and views of four central figures of philanthropism: Salzmann, Trapp, Campe and Milde. The education program proposed by philanthropists has its origin in the early years of German enlightenment when Basedow established his theory of education. The first school of philanthropy was founded by Basedow in Dessau in the late 18<sup>th</sup> century. The study delivers an analysis of the individual and social purposes of

education according to the intentions of the school of philanthropism. In addition the text describes the scope of educational methods and approaches designed and put into practice by philanthropists.

## **Curriculum vitae**

Bettina Stranner, geboren am 28. Oktober 1981 in Wien

Matura an dem Oberstufenrealgymnasium (ORG) Anton Krieger Gasse, 2000

Studium an der pädagogischen Akademie des Bundes in Wien Ettenreichgasse,  
2003-2006

Lehramtsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen mit den Studienfächern Mathematik  
und Bewegung und Sport, 2006

seit 2006 Studium der Pädagogik an der Universität Wien