

Die Pädagogisierung sozialer Probleme in historischer Perspektive : ein Diskussionsbeitrag

Autor(en): **Osterwalder, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **16 (2010)**

Heft 1

PDF erstellt am: **08.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901770>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

References

- Albrecht, Gary L.: *Encyclopedia of disability: Volume II*. Thousand Oaks: Sage Publications 2006
- Compère, Marie-Madeleine: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern 1995
- Deem, Rosemary: *Feminist interventions in schooling 1975–90*. In: Roy Lowe (Ed.): *History of education. Major themes. Volume 2: Education in its social context*. London: RoutledgeFalmer 2000, pp. 447–467
- Foucault, Michel: *Entretien avec Michel Foucault (1980)*. In: Michel Foucault: *Dits et Ecrits II, 1976–1988*. Daniel Defert/François Ewald/Jacques Lagrange (Eds.). Paris: Gallimard 2001, pp. 860–914
- Haüy, René Just: *Essai sur l'éducation des aveugles (1786)*. Paris: Editions des Archives Contemporaines 1985
- Koselleck, Reinhart: *The practice of conceptual history. Timing History, Spacing Concepts*. Stanford: Stanford University Press 2002
- Kudlick, Catherine J: *Disability history: Why we need another «other»*. In: *The American Historical Review* 108(2003), No.3, pp. 763–793
- Longmore, Paul K./Umansky, Lauri (Eds.): *The new disability history: American perspectives*. New York: New York University Press 2001
- Lowe, Roy (Ed.): *History of education. Major themes, 4 volumes*. London: RoutledgeFalmer 2000
- Masschelein, Jan: *Learning in environments and the need for global positioning systems*. Lecture presented at the international workshop *The governmediality of work, welfare, and the life course*, Hanse Institute, Delmenhorst 2006
- Stiker, Henri-Jacques: *A history of disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press 1997
- Van Drenth, Annemieke: *Doctors, philanthropists and teachers as «true» ventriloquists? Introduction to a special issue on the history of special education*. In: *History of Education* 34(2005), No.2, pp. 107–118
- Vandenbroucke, Frank: *Conceptnota: Leerzorg*. Vlaams Ministerie van Werk, Onderwijs en Vorming 2007

Die Pädagogisierung sozialer Probleme in historischer Perspektive – ein Diskussionsbeitrag

(Red.) Seit im Kalten Krieg auch die Technologie und die Wirtschaft («Human Capital Theory») pädagogisch definiert wurden, kann man von einer weitgehenden Pädagogisierung der Welt sprechen, deren Wurzeln 250 Jahre zurück liegen. Fritz Osterwalder nimmt ein Buch, das sich diesem Pädagogisierungs-Phänomen widmet, zum Anlass für weitergehende Überlegungen.

■ Fritz Osterwalder

Im November 2005 standen die Vorstädte von Frankreichs Metropolen Paris und Lyon in Flammen. Heranwachsende und junge Erwachsene lieferten der Polizei nächtelang wilde Strassenschlachten, zündeten Autos und öffentliche Gebäude an und plünderten Supermärkte, nachdem in einer Auseinandersetzung mit den Ordnungshütern zwei jugendliche Immigranten verunglückten. Bezüglich der Diagnose dieser Ereignisse bildete sich bald ein Konsens in der öffentlichen Wahrnehmung: Das Malaise der Immigration bezüglich Be-

schäftigung und Integration in die französische Gesellschaft, die Gettoisierung und Verslumung der riesigen Vorstädte, die in den 60er- und 70er-Jahren schnell, sozial und bauhygienisch dürftig ausgestattet hochgezogen wurden, wurden ursächlich ins Licht der Auseinandersetzung gerückt. Doch die Perspektive, die seitens der Regierung zur Lösung dieser im einfachen Sinn des Wortes brennenden Probleme eröffnet wurde, bezog sich weder auf die schlechten Wohnverhältnisse, noch auf die Entmischung der Bevölkerung und schon gar nicht auf die schlechten Aussichten auf dem Arbeitsmarkt der Einwohner dieser Vorstädte, sondern auf Erziehung. «Certains Français ont besoin d'un accompagnement personnalisé en matière d'emploi et d'éducation. L'école c'est le lieu de rendez-vous de la République» (de Villepin, in: *Le Monde* Nr. 18928, 2. Dez. 2005), erklärte der damalige Premierminister Dominique de Villepin vor dem Parlament. Dabei ging es nicht um zusätzliche Fächer oder eine verlängerte Schulzeit, sondern im Fokus dieser Perspektive stand der individuelle Wandel, die individuelle Erziehung der Jugendlichen, die potentiell Autos anzündeten und sich mit der Gendarmerie Strassenschlachten lieferten.

Dass soziale Probleme pädagogisch, durch die «Besserung» der einzelnen gelöst werden sollen und können und damit zu pädagogischen Problemen umgeformt werden, gehört in den modernen westlichen Gesellschaften zum Arsenal der öffentlichen Auseinandersetzung. Dieser Sachverhalt, die Umformung sozialer zu pädagogischen Problemen, beziehungsweise pädagogischen Perspektiven und Programmen bildete den Gegenstand einer wissenschaftlichen Diskussion des internationalen Netzwerkes *Philosophy and history of the discipline of education* an einer Tagung, die 2007 an der Universität Leuven durchgeführt wurde (Smeyers/Depaepe 2008). Die Diskussion wurde an der AERA-Tagung im April 2009 in San Diego in einem Seminar weitergeführt. Der folgende Beitrag nimmt diese Diskussion vor allem unter bildungshistorischen Gesichtspunkten wieder auf.

Die Fragestellung weist allerdings weit über die enge Bedeutung im Rahmen der Bildungsgeschichte hinaus, neben dem historischen Konzept von Erziehung verweist sie gleichfalls auf die Bedeutung, die Erziehung und ihrer institutionellen Verfasstheit in der kulturellen und öffentlichen Auseinandersetzung der westeuropäischen Gesellschaften historisch zugewiesen wird.

Es geht mir hier vor allem darum, diese weite Bedeutung und die Reichweite der Problemstellung sichtbar zu machen (1), ihre Dimensionen abzustecken (2.) und den zugrunde liegenden Prozess chronologisch und kulturell einzuordnen (3.).

1. Die «*educationalization of social problems*» als historischer Prozess

Das Problem, dass Erziehung selbst eine soziale Tatsache (Durkheim) ist, die historisch in soziale Strukturen, kulturelles Wissen und Verhalten eingebettet ist und umgekehrt soziale Strukturen, kulturelles Wissen und Verhalten bedingt, reproduziert und verändert, ist keine neue wissenschaftliche Erkenntnis. Die Rolle und die Bedeutung von Erziehungsprozessen und -institutionen im historischen Prozess der Modernisierung, in der Umgestaltung der westlichen Welt ist eingehend erforscht und diskutiert worden. Unter diesem Gesichtspunkt kann kaum von einem Prozess der Pädagogisierung sozialer Probleme gesprochen werden. Erziehung selbst ist ein sozial angelegtes Feld und die sozialen Probleme, beziehungsweise ihre institutionelle Fassung und Lösung dürfte historisch gesehen immer in unmittelbarer Verbindung mit pädagogischen Institutionen gestanden haben.

Der hier diskutierte Prozess, beziehungsweise die Artikulierung sozialer Probleme als Probleme der Erziehung, beruht historisch auf zwei Voraussetzungen, die es in ihren Dimensionen und in ihrer historischen Verortung zu bestimmen gilt:

– Erstens muss Erziehung *intentional* und kulturell gegenüber allen andern sozialen Tatsachen und Problemfeldern differenziert werden, damit sie

als spezifisches Verhältnis auf jene bezogen werden kann, und

– zweitens muss sozial oder institutionell auch eine *funktionale* Differenzierung von Erziehung gegenüber andern sozialen Feldern und Funktionen vorgenommen werden.

Von einem Prozess der *educationalization of social problems* zu sprechen und ihn zu erforschen erscheint nur in Gesellschaften sinnvoll, in denen diese beiden Entwicklungen historisch fortgeschritten oder abgeschlossen sind. Dementsprechend stellt sich die zentrale historische Frage, wie und wo diese Prozesse der *intentionalen* Differenzierung von Erziehung gegenüber andern sozialen Prozessen und der funktionalen Differenzierung von Erziehung gegenüber andern sozialen Feldern vor sich gegangen ist. Dabei interessiert insbesondere, wie Erziehung in dieser intentionalen Differenzierung institutionell und kulturell zugeschnitten wird, welche Verläufe der Erziehung zugeschlagen werden und welche nicht, in welchem Umfeld welche Institutionen angelegt werden.

Seit der eingehenden historischen Neudiskussion und Erforschung der Säkularisierung und der Modernisierung steht fest, dass diese Prozesse historisch viel breiter, langgestreckter, aber auch zweischneidig, gegensätzlicher und unstabiler verlaufen, als Wissenschaftler wie Max Weber oder Emile Durkheim annahmen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Interesse darauf lenkten. In diesem Sinne sind die Beiträge im Tagungsband von Daniel Tröhler und Thomas S. Popkewitz besonders lesenswert, da sie versuchen, diese Prozesse in einer historischen Dimension zu entfalten. Tröhler fokussiert im Aufsatz *The Educationalization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education* (Tröhler 2008) auf den Wandel des Konzeptes der republikanischen Erziehung in Zürich im Laufe des 18. Jahrhunderts. Während am Ausgangspunkt des pädagogischen Republikanismus das Ziel der Erziehung, Tugend, selbst sozial und vor allem politisch bestimmt und eingebunden ist, wird das Konzept im Laufe der Kommerzialisierung der Gesellschaft im Ancien Régime zu einem selbstreflexiven Verhältnis verinnerlicht und individualisiert. *Erziehung* zur Tugend lässt sich damit von den andern sozialen Feldern intentional absondern, und Erziehung diesen institutionell überordnen. Gleichzeitig geht damit auch eine funktionale Absonderung der Institutionen der Erziehung gegenüber andern Institutionen vor sich. Erziehung bezieht sich nicht mehr direkt auf die Anlage eines sozialen oder politischen Feldes wie in der republikanischen Tradition, sondern bezieht sich in ihrer Zielsetzung auf die Gestaltung einer individuellen, inneren Selbstreflexion, der Kontrolle der Leidenschaften durch die Seele (ebd., S. 41).

Die historische Entwicklung, auf die Tom Popkewitz im Beitrag *The Social, Psychological, and Education Sciences: From Educationalization to Pedagogicalization of the Family and the Child* (Popkewitz

2008) verweist, zielt chronologisch und institutionell auf den gleichen Prozess wie Tröhler, nämlich die Herausbildung der modernen bürgerlichen Familie. Popkewitz belegt die Entwicklung im 18. Jahrhundert, im Umfeld des bürgerlichen Lebens der unabhängig werdenden Kolonien, den künftigen USA. Erziehung wird in dieser Entwicklung zunehmend von einer öffentlichen zu einer privaten Angelegenheit. Das Kind wird emotionales Zentrum der bürgerlichen Privatheit, das in der emotional aufgeladenen Beziehung der bürgerlichen Familie, dann später in der gesellschaftlich abgesonderten Sphäre der Schule, geschützt und erzogen werden muss. Es ist kein Zufall, dass Popkewitz damit an die Thesen von Philipp Ariès anschliesst, der Privatisierung des Kindes aber gleichzeitig eine politische Perspektive zuordnet (ebd., S. 174). Das pädagogisierte, unter Quarantäne gestellte Kind und Erziehung werden in diesem emotional aufgeladenen Sinn zum Träger von Errettungsperspektiven, die sich im 18. Jahrhundert mit der Staatsbildung, im 19. Jahrhundert mit dem *Nation-building*-Prozess und dann mit der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert wissenschaftlich als sozialer Fortschritt artikulierten. Der Zuschnitt der Pädagogik als an der Psychologie orientierter Disziplin im 20. Jahrhundert im Umfeld des amerikanischen *Progressivism* entspricht nach Popkewitz genau dieser historisch angelegten Option.

Tröhler wie Popkewitz sehen den Prozess, der zur *educationalization of social problems* führt und im 18. Jahrhundert beginnt, quasi als festen Bestandteil dessen, was in der Historiographie als Modernisierung beschrieben wird. Erziehung wird intentional aus dem sozialen Feld ausgegliedert und auf eine absolute Individualität bezogen und kann damit spezifischen Institutionen zu- und sozialen und politischen Problemen instrumentell übergeordnet werden.

2. Die Dimensionen der «*educationalization of social problems*»

Wird die *educationalization of social problems* als ein historischer Prozess verstanden, stellt sich die Frage, in welchen sozialen, institutionellen und kulturellen Dimensionen er verläuft. Der Beitrag von Marc Depaepe, Frederik Herman, Melanie Surmont, Angelo Van Gorp und Frank Simon, *About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education* (Depaepe et al. 2008), lokalisiert diesen Prozess in drei Extensionsprozessen des und im pädagogischen Feld:

- Quantitativ wachsen die Institutionen und die von ihnen erfasste Zahl von Menschen, die sich pädagogischen Zielen in der Gesellschaft widmen. Die flächendeckende Verbreitung von Schulen aller Typen, die immer grössere Lebensspanne, die sie erfassen, und die Verbreitung paraschulischer Institutionen, die ausschliesslich Erziehungsaufgaben wahrnehmen, aber auch In-

stitutionen, die zunehmend auch auf Erziehungsaufgaben umorientiert werden, wie Jugendgerichte oder Kindermedizin repräsentieren diesen quantitativen Wachstumsprozess als erste historische Dimension der *educationalization* (ebd., S. 14).

- Die zweite Dimension des Prozesses ist entsprechend den Autoren qualitativer Natur; erzieherische Zielsetzungen, Tätigkeiten und Professionen, die sich ihnen widmen, gewinnen zunehmend soziale Anerkennung, was auch die quantitative Extension legitimiert (ebd., S. 15).
- Schliesslich beschreiben die Autoren den Prozess als Dimension der historischen Veränderung der Schulinstitution und der in ihr verlaufenden Verfahren, der «*grammar of schooling*» selbst. Instruktionale Prozesse werden zunehmend zu Prozessen umgebildet, die auf die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen abzielen, Vermittlung von spezifischem, sozial oder politisch funktionalisiertem Wissen werde zunehmend sozialen und ethischen Zielsetzungen der Schule untergeordnet (ebd., S. 16f.).

Es wird dann davon ausgegangen, dass diese drei Dimensionen der Pädagogisierung sozialer Probleme letztlich konstitutiv sind für das Verständnis der modernen Institution Schule, also die Basis für eine Schultheorie bilden müssen.

Diese drei Dimensionen scheinen mir entscheidend, um den Prozess der *educationalization* historisch und auch im aktuellen Verlauf zu beschreiben, sie bezeichnen eine sozial differenzierte Wahrnehmung der sozialen Tatsache Erziehung, sie meinen eine Zuordnung zu bestimmten Praktiken und verfügbaren Institutionen. Unter dem Aspekt dieser drei Dimensionen ist *educationalization* nichts anderes und nichts mehr als die funktionale Differenzierung der Gesellschaft bezüglich Erziehung.

Allerdings scheinen mir diese drei Dimensionen zu eingeschränkt, um die historische Dynamik dieses Prozesses zu verstehen. Im Beitrag von Tröhler und Popkewitz und im Beitrag von Lynda Stone zu *Educationalization in a USA Present: A Historicist Rendering* (Stone 2008) erscheint eine Dimension, die wesentlich den Prozess, beziehungsweise seine Dimensionen kulturell konturiert: Es wird verwiesen auf die grosse Bedeutung der politischen und öffentlichen Auseinandersetzung über die Ziele von Erziehung und Schule, in der die moderne Gesellschaft verhandelt, was wünschbar ist und was nicht. Diese Auseinandersetzung selbst ist es, in der sich der Prozess der *educationalization* als Fixierung von Intentionen vollzieht. Wünschbare soziale Ziele werden der Erziehung, der Schule vor allem als öffentlich dominierte Institution, aber auch der Familie als Aufgabe zugewiesen, ohne dass dabei die Angemessenheit oder funktionale Ausrüstung der Institution in Rechnung gestellt wird.

Diese vierte Dimension, in der Erziehung in ihren Aufgaben öffentlich moralisch zugeschnitten wird, scheint mir entscheidend, um den Prozess, wie er

heute abläuft zu verstehen. Die kulturelle Auseinandersetzung über Erziehung erlaubt es in einem kontinuierlichen Prozess, Erziehung, ihre Mittel und ihre Ziele, die Bildung der Innerlichkeit des Kindes und die Befreiung des Kindes, mit äusseren, sozialen Zielen in Beziehung zu setzen und damit das Konzept der Erziehung kontinuierlich und mit dem Anspruch von sozialer moralischer Geltung zuzuschneiden. Dabei werden die sozialen Probleme zum Substrat, auf Grund dessen sich Erziehung, die Transformation der Seele, vollziehen soll.

Diese Relation von Erziehung im Sinne der Transformation der Seele des Kindes und der spezifischen sozialen Problematik, deren Substrat jeweils pädagogisiert wird, ist weder historisch noch sozial fixiert, sondern muss mit dem Muster der Auseinandersetzung erst konstruiert werden – das ist die Voraussetzung von Innerlichkeit als Adressat von Erziehung als sozialer Tatsache. Der kulturelle Prozess, der die erzieherische Perspektive und Aktivität von der sozialen Ordnung ablöst und ihr überordnet, ist selbst ein erzieherischer Prozess. Wenn in dieser Auseinandersetzung ein soziales Problem pädagogisiert wird, dann wird dadurch die Öffentlichkeit selbst zu der je individuellen Verantwortung für und in dieser Problematik erzogen. Wenn in der öffentlichen Auseinandersetzung des ausgehenden 19. Jahrhunderts in der Schweiz das «soziale Problem», die mangelnde Einfügung der proletarischen Schichten in die bürgerliche Ordnung, als Problem der Erziehung der Mädchen zur sauberen Haushaltsführung «pädagogisiert» wurde, dann war dieser Prozess der öffentlichen Auseinandersetzung selbst ein Akt der Erziehung. Er hatte die Aufgabe, die Haltung der Menschen gegenüber einer Frage als soziale Problematik in eine Haltung der individuellen Verantwortung zu verändern, die vom Einzelnen ein ganz bestimmtes Handeln erfordert. Der Prozess der Pädagogisierung sozialer Probleme als kultureller Vorgang ist selbst ein pädagogischer Prozess, der auf die Verinnerlichung und Individualisierung der sozialen Ordnung abzielt. In der Perspektive dieser Dimensionen stellt sich allerdings die Problematik der Chronologie und der kulturellen Verortung des Prozesses.

3. Chronologie und kulturelle Verortung der «educationalization», die Sakralisierung des Individuums

Die historisch argumentierenden Autoren des Bandes sind sich bezüglich der chronologischen und kulturellen Verortung des Prozesses mehr oder weniger einig, es ist die Modernisierung, die in der westlichen christlichen – nach Tröhler zwinglianischen (Tröhler 2008, S. 41), nach Popkewitz puritanischen (Popkewitz 2008, S. 174) – Welt seit dem 18. Jahrhundert feststellbar ist, die diesen Prozess eingeleitet hat. Damit stimmen sie mit der Periodisierung überein, die auch den «grossen» Säkularisierungs- und Modernisierungsthesen

von Auguste Comte, Emile Durkheim und Max Weber zugrunde liegt.

Diese Verortung soll hier in zweifacher Hinsicht diskutiert werden, nicht in der Perspektive eines – unfruchtbaren – Periodisierungsstreites, sondern in Hinsicht auf die historische Bedeutung und Zweideutigkeit des Prozesses selbst.

Zum einen kann ein ähnlich angelegter Prozess im westlichen Christentum viel früher beobachtet werden, der in Analogie als «religionalization» oder «sacralization of social problems» bezeichnet werden müsste. Bezeichnenderweise beginnt er relativ früh in den norditalienischen Republiken, in ihren langwierigen Kämpfen für die Selbst-Regierung, in denen die kommunale politische Institution der Kirchenform differenziert zur Seite gestellt wird.

In einem der frühen Texte Dante Alighieris, im *Convivio*, 4. Trattato, der kurz nach der Vertreibung aus Florenz, ca. um 1304 entstand, wird die Natur des Adels diskutiert. Der aus Florenz vertriebene Parteigänger der Guelfen, Dante, bestreitet de facto die Legitimität von Herrschaft aus dynastischer Abfolge – wie sie die siegreichen kaisertreuen Ghibellinen postulieren. Etymologisch wird bestimmt, dass «nobile» nicht von «conoscere» (kennen, bekannt sein) abgeleitet werden müsse, sondern von «non-vile» (nicht böse), das heisst von «gentile» (angenehm, gut). Dementsprechend könne auch Asdente, ein Schuhmacher aus Parma, adliger sein als alle andern Bürger. Der wahre Adel – jener, der in der Republik herrschen soll – beruhe nicht auf Herkunft, sondern auf dem innern Wandel der Seele. «La stirpe non fa le singulari persone nobili, ma le singulari persone fanno nobile la stirpe» (Dante 1921, S. 289). Bezeichnenderweise beruft sich dann Dante auf Augustinus und seine Vorstellung der inneren Transformation der Seele (ebd., S. 293), die notwendig ist für eine gerechte Herrschaft. Die gute Herrschaft wird nicht durch das Adelsgeschlecht bestimmt, sondern durch die Transformation der Seele der Herrschenden, die vor allem in «Pietade e Timore di Dio» (ebd., S. 292) erlangt werde. Allerdings ist diese Transformation der Seele nicht das Ergebnis einer erzieherischen Intention sondern der Gnade Gottes: «chè il divino seme non cade in ischiatta, cioè in istirpe, ma cade ne le singulari persone» (ebd., S. 289). Offensichtlich wird hier in politischer Absicht auf die augustianische Seelenlehre und den radikalen Dualismus rekuriert, der seitens des Thomismus in der katholische Kirche im sogenannten Korrektorienstreit in der gleichen Zeit in Frage gestellt wurde. Aber auch nach dem Beschluss der Kirche am Konzil von Vienne (1311–1312)¹, der sich gegen die Transformation der Seele und für die thomistische Formel der Unveränderbarkeit der Seele – «De anima ut forma corporis» – aussprach, behielt die augustianische Tradition des inneren Wandels der Seele ihre Attraktivität, gerade in der politischen Auseinandersetzung – bis sie dann im 16. Jahrhundert in den grossen Kirchenkämpfen erneut die Vorherrschaft gewann (Schneider 1972).

Das zeigt das zweite Beispiel, es bezieht sich gleichermaßen auf die politische Auseinandersetzung über die Regierung der Republik Florenz in ihrer Untergangsphase, nahezu 200 Jahre nach Dante. Der Bussprediger Girolamo Savonarola, zuerst Günstling, dann erklärter Gegner der Medici-Herrschaft, macht die Republik und ihre partizipative Form immer wieder zum Thema seiner Predigten, immer wird aber der innere Wandel der Bürger, die Busse, zur religiösen Voraussetzung für den Erfolg der Republik. «Ein jeder soll zur Beichte gehen und von Sünden gereinigt sein, und kümmert euch alle um das gemeinsame Wohl der Stadt. Und wenn ihr dies tut, wird eure Stadt ruhmreich sein, denn auf diese Weise wird sie sowohl geistig wie zeitlich, das heisst in ihrem eigenen Volk erneuert sein» (Savonarola 1494/2002, S. 138) heisst es zu Beginn des Konflikts mit den Medici. Und noch einmal, kurz bevor er zum Tode verurteilt und hingerichtet wird, ruft er die Bürger auf, Busse zu tun, damit die Republik gerettet werden kann. «Und es wird die Stadt in kurzer Zeit zu einer solchen Ausübung der Religion gelangen, dass sie einem irdischen Paradies gleichen und in Jubel, Gesängen und Psalmen leben wird. Die Knaben und Mädchen werden wie Engel sein, und man wird sie zugleich im Lebenswandel eines guten Christen und eines guten Bürgers erziehen» (ebd., S. 596).

Der absolut innere, religiöse Wandel, die Busse des einzelnen Bürgers wird zur Voraussetzung der Republik, zur Lösung der sozialen Fragen, der Usurpation der Macht gemacht. Die Lösung der weltlichen Probleme wird zum Problem der inneren Bekehrung der Bürger, der Gnade Gottes, die in der Innerlichkeit des Einzelnen wirkt. Dabei ist dieser innere Wandel der einzelnen Christen allerdings kein soziales Problem, es sind auch nicht soziale Akteure, die sie vollbringen, sondern der Wandel vollzieht sich ausserhalb jedes sozialen Bezugs, der entscheidende Akteur ist die Gnade Gottes selbst. Der Priester und der Bussprediger, welche die Seelen dazu anleiten, sind ihrerseits nur die Träger des göttlichen Willens, über den sie selbst nicht verfügen.

In dem Sinne stehen der Wandel der Seele und der Aufruf und die Anleitung zur Busse in scharfem Kontrast zu jeglicher politischen und sozialen Problematik. Aber das Handeln der einzelnen Bürger aus Gnade, zum Wohle der Republik und für die soziale Gestaltung des Lebens wird zum Substrat, auf dem sich dieser absolut innerliche Wandel vollzieht und in dem er sich bezeugt.

Nach der konfessionellen Spaltung entwickeln sich in beiden Konfessionen des westlichen Christentums in der frühen Neuzeit starke Strömungen, die ihre Aktivität auf die Bekehrung des innern, ewigen Selbst konzentrieren als Bedingung und Perspektive für die Lösung aller Probleme der zeitlichen Welt. In ihrer starken öffentlichen Aktivität, Bekenntnis-Versammlungen, Busspredigten und auch in politischen Organisationen *erziehen* diese

Strömungen innerhalb der Kirchen, die Frömmigkeitsbewegungen des 16. und 17. Jahrhunderts, die Gläubigen und Gefolgsleute zum innern Wandel, der sich vollziehen soll auf dem Substrat der Verinnerlichung der sozialen Pflichten und Aufgaben. Die Erziehung der Kinder in diesem Sinne wird der Weg zur Herrschaft Gottes, in die absolute Innerlichkeit. Der Weg vom sozialen oder politischen Problem in die absolute Innerlichkeit ist dabei immer der Weg in den Bereich des «sacrum», des Heiligen. Die Praxis des Handelns aus diesem heiligen Bereich zur Ehre Gottes in der äussern Welt heiligt gleichermaßen auch diese.

Diese Perspektive wird durch die Pädagogisierung sozialer und politischer Probleme im 18. Jahrhundert bruchlos weitergeführt. An die Stelle des Priesters tritt im Protestantismus schon früh der christliche Erzieher, dessen Bezug zum Kind aber nach wie vor nicht als soziales Verhältnis, sondern als absolut innerlich verstanden wird. Auch die katholische Frömmigkeitsbewegung wendet sich im 17. Jahrhundert zunehmend der Erziehung als Weg ins Sacrum zu. Pädagogisierung in diesem Sinn sakralisiert soziale Probleme, gibt ihnen als Substrat des Weges nach innen den Status des Vorhofes des Heiligtums und jenen, die dafür agieren, die Würde des Priesters. Die Bezeugung der Innerlichkeit in der äusserlichen, sozialen Welt andererseits führt zu deren Heiligung – ungeachtet der Frage, ob damit die sozialen Probleme auch gelöst werden oder nicht.

Diese lange Kontinuität von *religionalization* und *educationalization* sozialer und politischer Probleme als kulturelle Praxis in der westlichen Welt zeigt die Modernisierungs- und Säkularisierungsprozesse in einem andern Licht, als sie von Weber und Durkheim oder auch Ariès dargestellt werden. Wenn diese den starken Bruch im 18. Jahrhundert betonen, dann wird damit gleichzeitig der Prozess der Rationalisierung – Weber spricht von Entzauberung – betont. Modernisierung meint dann die Trennung der Konzepte von Metaphysik und Dogma und ihre zweckrationale Fassung von Ziel und Mitteln in der sozialen Welt und ihren Institutionen.

Selbst wenn bezüglich sozialer Organisation und Wissenschaft in der westlichen Welt dieser Rationalitäts-Bruch des 18. Jahrhunderts bedeutsam ist, so kann er – und das ist die These, die ich bezüglich *educationalization of social problems* stark machen will – im Feld der Erziehung nicht festgestellt werden. Die kulturellen Erwartungen, die sich im Prozess der *educationalization of social problems* artikulieren sind zentraler Bestandteil der *Verzauberung* der modernen Welt, der modernen Sakralität. Die Erwartung, dass durch die gute Erziehung, die innere Transformation der Individuen – wird diese nun Busse oder Kompetenzen-Bildung genannt – soziale und politische Probleme angegangen werden, gibt den westlichen Gesellschaften einen kontinuierlichen religiösen Impetus zur Verzauberung

des Individuums und seiner Innerlichkeit.

Dass unter diesem Aspekt *educationalization of social problems* nicht nur eine rhetorische Attitüde ist, zeigt allerdings die Rolle und der Erfolg der Schule bei der Verzauberung der Individuen in den Prozessen des *Nation-building* im 19. Jahrhundert und in der Vermittlung des aggressiven Nationalismus im 20. Jahrhundert in erschreckender historischer Klarheit.

Anmerkung

- 1 Denzinger 1991, S. 391; zur Bedeutung dieser Auseinandersetzung und zum Konzil von Vienne vgl. Schneider 1972.

Literatur

- Dante Alighieri: *Convivio*. A cura di Ernesto G. Parodi/Flaminio Pellegrini. In: *Le opere di Dante. Testo Critico della Società Dantesca Italiana*. Firenze: Bemporad 1921, S. 145–316
- Denzinger, Heinrich: *Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Editio XXXVII. Freiburg im Breisgau: Herder 1991
- Depaepe, Marc et al.: *About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education*. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Eds.): *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer 2008, pp. 13–30
- Popkewitz, Thomas S.: *The Social, Psychological, and Education Sciences: From Educationalization to Pedagogicalization of the Family and the Child*. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Eds.): *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer 2008, pp. 171–190
- Savonarola, Girolamo: *O Florenz! O Rom! O Italien! Predigten, Schriften Briefe*. Zürich 2002
- Schneider, Theodor: *Die Einheit des Menschen. Die anthropologische Formel «anima forma corporis» im sogenannten Korrektorienstreit bei Petrus Johannis Olivi. Ein Beitrag zur Vorgeschichte des Konzils von Vienne*. Münster 1972
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Eds.): *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer 2008
- Stone, Lynda: *Educationalization in a USA Present: A Histori-cist Rendering*. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Eds.): *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer 2008, pp. 61–78
- Tröhler, Daniel: *The Educationalization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education*. In: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Eds.): *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer 2008, pp. 31–46