

Benjamin Ortmeier

Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch

Überlegungen zur systematischen
Widerlegung gängiger Argumente für
das Erziehungsziel des „Gehorsams“
und zur Klärung des Disziplinbegriffs

Manuskript des Vortrages am 25. November 2008
im Rahmen des Habilitationsverfahrens

Einleitung

I. Drei nicht tragfähige Alltagsargumente für den „Gehorsam“ als Erziehungsziel: Notfälle, Entlastung, überlegenes Wissen

1. Kants pädagogische Kernfrage: Durch Zwang zur Freiheit?
2. Ziele der Erziehung in Kants Vorlesung über Pädagogik
3. Die zentrale Fragestellung der Erziehung
4. Die Problematik der „temporären“ Lösung Kants: „Erst – dann“
5. Die Problematik der synthetischen Lösung Hegels: „Sowohl als auch“

II. Vergessen? Herbarts Kritik an der „Schuldisziplin“ statt Wissen und Denken

III. Von außen nach innen: Der pädagogische Stoß ins Herz

1. Das Problem der Kontrastierung von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung
2. Elias und Foucault: gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang
3. Fromms Warnung vor der internalisierten Autorität und das Problem des fachlich-rationalen Menschen
4. Reformpädagogik: „Sag nie, ich soll, sag stets, ich will“

IV. Rationalität durch Fallanalyse

1. Leibniz und die Forderung nach rationalem Diskurs
2. Herbart und die Forderung nach Fallanalyse der pädagogischen Situation

Schluss: Disziplinierter Ungehorsam

Anhang (Bernfeld, Popper, Kant)

Literaturverzeichnis

Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch

Überlegungen zur systematischen Widerlegung gängiger Argumente für das Erziehungsziel „Gehorsam“ und zur Klärung des Disziplinbegriffes

Die aktuelle Debatte über das „Lob der Disziplin“, in der es eher um das „Lob des Gehorsams“ geht, ist beunruhigend. Nicht in erster Linie wegen des Niveaus der Argumentationsstränge des Bernhard Bueb, sondern wegen der gesellschaftlichen Resonanz, die dieses Buch hervorgerufen hat und die in den Medien gut organisiert wurde. Dass es im Jahr 2008 möglich ist, unbefangen und ohne Schamgefühl von „vorbehaltlose(r) Anerkennung von Autorität und Disziplin“¹ zu sprechen und die „Pflicht zu führen“², eine Art Führerprinzip, in den pädagogischen Adelsstand zu erheben, verweist auf eine Mentalität, bei der die Last der preußisch-militaristischen Tradition und die Tradition der NS-Vergangenheit nun endlich abgeschüttelt scheint.³

Es existiert offensichtlich eine große Bereitschaft, in das Lob des Gehorsams mit einzustimmen. Das Thema berührt – unabhängig von der Frage, ob es heu-

¹ Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, Berlin 2006, S. 11.

² Bueb, Bernhard: Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung, Berlin 2008.

³ Würden wir noch einen Schritt weiter zurückgehen, könnte auch gezeigt werden, wie gerade die christliche Religion von Anfang an in bestimmten Passagen der Bibel die Obrigkeit heiligt: „Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat. Denn es ist keine Obrigkeit ohne von Gott; wo aber Obrigkeit ist, die ist von Gott verordnet. Wer sich nun der Obrigkeit widersetzt, der widerstrebt Gottes Ordnung; die aber widerstreben, werden über sich ein Urteil empfangen.“ (Römer 13,1)

Die protestantisch-lutherische Erziehung zum Gehorsam gegenüber Gott und der Obrigkeit zielt dabei eher auf das Innere des Menschen ab, wobei die katholisch-äußerlichen Methoden, die eher plump, mit Hölle und Strafe, Ablasshandel und Belohnung operieren, von Luther teilweise abgelehnt wurden. Bei Luther heißt es wörtlich: „Aufs Erste müssen wir das weltliche Recht und Schwert wohl gründen, damit nicht Jemand daran zweifle, es sei von Gottes Willen und Ordnung in der Welt. Die Sprüche aber, die es gründen, sind diese, Röm. 13, 1 f.“ (Luther, Martin: Von weltlicher Obrigkeit (1523), in: Renner, Rolf Günter: Klassiker deutschen Denkens, Band 1: Vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert, Freiburg/Basel/Wien 1992, S. 97; siehe dazu auch: Hillerdal, Gunnar: Gehorsam gegen Gott und Menschen, Göttingen 1955 und Wolf, Gunther (Hrsg.): Luther und die Obrigkeit, Darmstadt 1972).

Als geflügeltes Wort galt Schillers „Mut zeigt auch der Mameluck, Gehorsam ist des Christen Schmuck“ (Der Kampf mit dem Drachen). Dass Schiller diese Eigenschaft christlichen Denkens nicht unkritisch auffasste, geht nicht nur aus dem Kontext des Gedichts „Der Kampf mit dem Drachen“ hervor, sondern auch aus seinem Statement „Das Wort ist frei, die Tat ist stumm, Gehorsam blind.“ (Wallenstein).

te noch gilt, sich mit der NS-Zeit zu beschäftigen oder nicht – die Kernfragen der Pädagogik und eines demokratischen Zusammenlebens der Menschen.

Was ist Gehorsam? Nach Max Weber bedeutet er ein Verhalten, *„ohne Rücksicht auf die eigene Ansicht über den Wert oder Unwert des Befehls als solchen“*.⁴

Was ist Disziplin? Disziplin beruht meiner Meinung nach auf Vernunft, auf Denken, auf Tatsachen und Logik, auf argumentativer Auseinandersetzung mit Anderen⁵ und ist eine – meine – eigenständige Entscheidung. Gehorsam, den ich fürchte, ist gerade das Gegenteil dieser so definierten Disziplin.⁶ Doch die Frage ist verwickelter.

Es werden zunächst drei charakteristische Argumente für das Lob des Gehorsams vorgestellt, um dann in einem ersten Schritt systematisch das Grundproblem der Paradoxie von Freiheit und Zwang als Grundelement der Pädagogik bei Kant und die Kritik Hegels an Kant zu behandeln.

⁴ *„Gehorsam‘ soll bedeuten: dass das Handeln des Gehorchenden im wesentlichen so abläuft, als ob er den Inhalt des Befehls um dessen selbst willen zur Maxime seines Verhaltens gemacht habe, und zwar lediglich um des formalen Gehorsamsverhältnisses halber, ohne Rücksicht auf die eigene Ansicht über den Wert oder Unwert des Befehls als solchen.“* (Max Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft* (1918–1920), Tübingen 1976, S. 123)

⁵ Für Rudolf Dreikurs, der sich an John Dewey anlehnt, gibt es einen wesentlichen, tiefen Zusammenhang zwischen einer an Demokratie orientierten Pädagogik und einer Disziplin, die dann aber eine demokratisch entstandene Disziplin ist. Auch Kohlberg stellt einen Zusammenhang zwischen Disziplin und Gemeinschaftsmoral her, wobei Disziplin im positiven Sinne nur durch die gerechte Gemeinschaft entsteht.

Vgl. dazu: Dreikurs, Rudolf/Grunwald, Bernice B./Pepper, Floy C.: *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*, Weinheim/Basel 1987, S. 16 und Dreikurs, Rudolf/Cassel, Pearl: *Disziplin ohne Tränen*, München 1991, S. 29. Siehe auch: Korn, Christopher: *Bildung und Disziplin. Problemgeschichtlich-systematische Untersuchung zum Begriff der Disziplin in Erziehung und Unterricht*, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2003, S. 172 f.

⁶ Eine umfassende Wortuntersuchung des lateinischen Begriffs „Disciplina“ im Kontext des griechischen Begriffs „Paideia“ und des biblisch-hebräischen „Musar“, die 1941 der Schweizer Otto Mauch durchgeführt hat, beweist kenntnisreich zweierlei: Einmal: dass selbst dieselben Autoren den Begriff in mehrfacher Bedeutung verwenden und Zweitens: dass trotz großer Bandbreite der Bedeutung Disziplin nicht negativ bewertet wurde. Zucht, Erziehung, Bildung, Schule, Unterricht, Lehre, Wissen, Wissenschaftsbereiche, familiärer, staatlicher oder militärischer Bezug – psychologisch die Selbstbeherrschung – Disciplina, als Verfahren, als Regel und als Ordnung, ist ein positiver Begriff eng mit der Arete, der Tugend verbunden, wobei die Rolle des Verstandes und der Vernunft in der griechischen Philosophie enger in Kontext zur Erziehung zu finden ist als bei der Verwendung des Begriffs Disciplina im alten Rom. Die Disziplin eindeutig als Repression bereits im Kleinen gegen Sklaven im Haushalt durchzusetzen, damit ist es nicht zu Aufständen der Sklaven im Großen kommt, findet sich klar bei Cicero. Die Disziplin als Merkmal des römischen Volkes (Populi Romani Disciplina) gegen anderen Völker findet sich bei Cäsar (De Bello Gallico). Siehe: Mauch, Otto: *Der lateinische Begriff Disciplina. Eine Wortuntersuchung*, Freiburg in der Schweiz 1941.

In einem zweiten Schritt wird ein vergessener Zusammenhang in Erinnerung gerufen: Herbarts Kritik an einer Erziehung ohne Denken und ohne Unter-
tug.

Auf der Basis dieser Überlegungen wird in einem dritten Schritt das Begriffs-
paar Selbst- oder Fremdbestimmung hinterfragt. Dabei werden die Überlegun-
gen Norbert Elias' und Foucaults über gesellschaftliche Entwicklungen hin zur
„Selbstregulierung“ und „Selbstdisziplinierung“ zum Ausgangspunkt genom-
men.

Abschließend soll verdeutlicht werden, dass nicht die Flucht ins Allgemeine,
sondern die Fallanalyse entscheidend wird – ausgehend von der Antinomie
Kants und die Forderung nach Rationalität und des Gebrauchs des eigenen
Verstandes kritisch aufgreifend. Erst dann kann auch die pädagogische Forde-
rung nach diszipliniertem, denkendem Ungehorsam ihren Platz einnehmen.

I. Drei nicht tragfähige Alltagsargumente für den „Gehorsam“ als Erziehungsziel: Notfälle, Entlastung, überlegenes Wissen

Betrachten wir zunächst drei Alltagsargumente für den Gehorsam als Erzie-
hungsziel: Notfälle, Entlastung und überlegenes Wissen.

1. Bei der Durchsicht der pädagogischen Argumente für den Gehorsam zeigt
sich, dass das attraktivste und schlagendste Argument das der Notsituation ist.
Katastrophen, Kriege, Terror, Feuer oder lebensbedrohliche Situationen werden
bemüht, um die pädagogische Frage nach Sinn oder Unsinn des Gehorsams
zugunsten des Gehorsams, des Zwangs zu entscheiden.⁷

Hier muss vorab klargestellt werden: Die Notwendigkeit von Zwangsmaßnah-
men und Gewalt in Notsituationen lässt sich nicht bestreiten. Das gilt auch im
Kleinen: Wenn der Fünfjährige mal kurz über die Autobahn gehen möchte oder
der Elfjährige kurz vor der Abfahrt des Zuges noch schnell seine unter den Zug
gerollte Coladose retten möchte, wird selbstredend nicht diskutiert, sondern
zugepackt.

⁷ So hat Katharina Rutschky in Ihrem Quellenband „Schwarze Pädagogik“ einen eigenen, den
VI. Abschnitt „Katastrophenstraining“ betitelt (Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädago-
gik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, 6. Auflage, Frankfurt am Main/
Berlin 1993).

Die Anwendung von Zwang in der realen Notsituation hat aber nichts mit Gehorsam zu tun, sondern erklärt sich aus der Zwangslage selbst. Solche Situationen betreffen zudem nicht den Kernbereich pädagogischer Praxis. Es zeigt sich, dass reale oder konstruierte Notsituationen lediglich dazu dienen, eine Erziehung zum Gehorsam zu rechtfertigen – als Vorbereitung auf das Leben, das als einzige Katastrophe und ständige Notsituation vorgestellt wird.

2. Ein zweites, sehr häufig verwandtes und plausibel klingendes Argument für den Gehorsam ist das Argument der Entlastung. Gehorsam, bzw. Konditionierung, so heißt es, entlastet nicht nur vom Denken, von der Begründung, sondern – so das zusätzliche Argument – ermöglicht die Konzentration auf das Wesentliche; es spart Zeit. Das klingt nicht nur plausibel, ein Teil davon ist plausibel. Wir automatisieren tagtäglich zu unserer Entlastung unwichtige Angelegenheiten. Ohne ein solches, leicht einsehbares und vernünftiges Training ist der Alltag nicht zu bewältigen. Jedoch: Gerade weil es sehr gut begründet und vernünftig erklärt werden kann, hat auch das Argument der Entlastung nicht zwingend etwas mit Gehorsam zu tun.

Problematisch wird es, wenn vom gut begründbarem Training der Automatisierung unwesentlicher Handlungen einen Schritt weiter gegangen wird, ja die Automatisierung zum Modell von Erziehung erklärt wird. Die Entlastung vom eigenen Denken durch Konditionierung, ja durch Formen des Drills ist sozusagen das Geschenk – oder auch das Bestechungselement –, weswegen so gerne auf das mühevollen Geschäft des eigenen Denkens verzichtet wird.⁸ Was auf unwichtigen Gebieten wirklich kein Problem ist, wird, wenn es als Modell für Pädagogik ausgegeben wird, zur Schwarzen Pädagogik.

3. Das dritte Argument für den Gehorsam besteht in der Berufung auf das überlegene Wissen. Wer überlegenes Wissen besitzt, kann Gehorsam verlangen. Nehmen wir ein deutliches Beispiel: Die Anordnung eines Unterrichtsinhalts in Mathematik – so die berechtigte Argumentation – setzt ein Kenntnis des Aufbaus und der Struktur der Mathematik voraus. Dann die Schlussfolgerung: Hier müsse also der Schüler vertrauen und gehorchen. Erst Plus und Mi-

⁸ Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1964 (3. Auflage), S. 237 (1. Auflage 1930 in Breslau, 2. Auflage 1949 in der BRD).

nus, dann Mal und Geteilt, erst der Dreisatz, dann die Zinsrechnung.⁹ Die Logik dieser Argumentation ist verblüffend und zunächst scheinbar nicht zu widerlegen – bis auf einen Punkt, aber der ist entscheidend:

Die Begründung für den Aufbau etwa des Mathematikunterrichts kann durchaus Kindern und Jugendlichen, ja soll Kindern und Jugendlichen an von ihnen schon verstandenen und erlernten Fällen mit mehrgliedrigem Aufbau durchsichtig gemacht werden. Anhand etwa des schon erfolgten logisch aufgebauten Mathematikunterrichts wird die Akzeptanz für den logischen Aufbau des weiteren Unterrichts aus der Sache selbst abgeleitet.

Gerade aus der Überlegenheit des Pädagogen im Fachwissen ergibt sich die Möglichkeit, ja die professionelle Verpflichtung, am bisherigen Wissen der Kinder und Jugendlichen anknüpfend, nicht Gehorsam zu fordern, sondern Begründungen auf jeden Fall anzudeuten, bisherige ähnliche und schon bekannte Strukturen in Erinnerung zu rufen und gegebenenfalls – bei besonderen Schwierigkeiten – Begründungen zunächst anzukündigen und dann nachzureichen.

Kern aller drei Beispiele (Not, Entlastung, Überlegenheit) ist: Zwang und Unterordnung in Einzelfällen heben erstens nicht die Begründungspflicht auf und können zweitens nicht auf alle Fälle ausgedehnt werden, rechtfertigt also nicht Gehorsam im Allgemeinen als Erziehungsziel.

* * *

Aber das Problem bleibt: Wie ist es denn nun mit Zwang und Gehorsam, oder eben auch mit Disziplin in der Erziehung? Jürgens Oelkers wies in seinem 1983 erschienenen Beitrag „Lob der Disziplin, aber nicht jeder!“ darauf hin, dass Disziplin „kein Wert an sich“ ist, sondern ein „Deutungsbegriff“.¹⁰

Es existiert zur Deutung der Begriffe Gehorsam und Disziplin eine Geschichte der Anthropologie und Pädagogik von Platon bis heute. Dabei helfen – oder irritieren – soziologische Definitionen, psychologisch-analytische Ansätze und vor

⁹ „Jeder aber, der methodisch spricht, wird sich in erster Linie von der Reihenfolge, die sich aus dem Sachverhalt von selbst ergibt, gleichsam leiten lassen.“ (Quintilianus, Marcus Fabius: Institutio oratoria X/Lehrbuch der Redekunst, 10. Buch, Stuttgart 1995, 7.6)

¹⁰ Für Oelkers ist klar: Disziplin heißt auch zu lernen, Nein zu sagen. (Oelkers, Jürgen: Lob der Disziplin – aber nicht jeder!, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1983, Heft 8, S. 406).

allem auch politische Implikationen, die so oder so mitbedacht werden müssen. Der Schwerpunkt der nachfolgenden Überlegungen soll jedoch in erster Linie Fragen der Erziehung von sogenannten „Unmündigen“, von Kindern und Jugendlichen, also im klassischen Sinne pädagogische Fragen behandeln.

1. Kants pädagogische Kernfrage: Durch Zwang zur Freiheit? Ziele der Erziehung in Kants Vorlesung über Pädagogik

Kant gehört zweifellos in vielerlei Hinsicht zu den philosophischen Mentoren der modernen Pädagogik in Deutschland.¹¹

Ziel seiner Erziehung ist der „mündige Mensch“ – orientiert an den Idealen der Aufklärung und des Weltbürgertums¹² – die Leitlinie ist die Menschlichkeit. Die Kant'sche Pflicht beruht auf der Basis der Vernunft und nicht auf der Basis des Zwangs und des Befehls.

Kant wendet sich in bestimmter Hinsicht hin zur „Erziehung von unten“: Nicht „von den Fürsten“, die nicht das „Weltbeste“, sondern ihre Staatsinteressen zum Ausgangspunkt nehmen, sondern von unten, von den Untertanen soll „*der bessere Zustand der Welt*“¹³ herkommen.¹⁴ Denn Erziehung diene nicht nur der

¹¹ Seine Wirkung, die Wirkungsgeschichte seiner zentralen Werke, deren mögliche „Verfälschung“, möglicherweise aber auch eine gewisse Inkonsequenz in seinem eigenen philosophischen Werk – von der „Kritik der reinen Vernunft“ bis hin zur „Kritik der Urteilskraft“, wie sie Heinrich Heine polemisch charakterisierte, ist ein eigenes unerschöpfliches Thema. Nach seinem Lob für die erste „Kritik“ Kants verwies Heinrich Heine auf den gegenläufigen Charakter der zweiten „Kritik“, die Kant laut Heine geschrieben hat, damit weder sein Diener Lampe noch die Menschheit denke, er sei gegen Gott und die Religion gewesen (vgl. Heine, Heinrich: Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland, in: Heine, Heinrich: Werke, Band 4: Schriften über Deutschland, Frankfurt am Main 1968, S. 131 f.).

Zudem: Während Kant einerseits als „*die größten Übel*“ jene ansieht, die „*vom Krieg*“ kommen, fährt er fort: „*Auf der Stufe der Kultur also, worauf das menschliche Geschlecht noch steht, ist der Krieg ein unentbehrliches Mittel, diese noch weiter zu bringen; und nur nach einer (Gott weiß wann) vollendeten Kultur würde ein immerwährender Frieden für uns heilsam und auch durch jene allein möglich sein.*“ (Kant, Immanuel: Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte (1786), in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 99 f.)

Kants Überlegungen über den „Ewigen Frieden“ müssten mit seinen Gedanken über das „Erhabene“ am Krieg konfrontiert werden (Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft (1790), Werkausgabe, Band X, Frankfurt am Main 1974, S. 187) Dort spricht Kant davon, dass der Krieg „*etwas Erhabenes*“ an sich habe, während ein „*langer Frieden (...) die Denkungsart des Volks zu erniedrigen pflegt*“ (ebenda).

¹² Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803), in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 2, 9. Auflage, Frankfurt am Main 1995, S. 761.

¹³ Ebenda, S. 705.

Gegenwart, sondern auch der Zukunft.¹⁵ Ob das Werk der Erziehung hin zur Vernunft gelingt und inwieweit es gelingt, ist für Kant eine Frage im engen Zusammenhang mit der Idee einer „vollkommenen, nach Regeln der Gerechtigkeit regierten Republik“.¹⁶

Kant las in Königsberg mehrmals über Pädagogik. Es waren – allerdings nicht im Sinne des Kant'schen Pflicht-Begriffs – sogenannte „Pflichtvorlesungen“, die im staatlich vorgegebenen Rahmen gehalten werden mussten.¹⁷ Die Mitschrift dieser Vorlesungen wurden von seinem Schüler Rink eher fragmentarisch und in thesenhafter Form, jedoch mit Zustimmung Kants 1803 unter dem Titel „Immanuel Kant über Pädagogik“¹⁸ veröffentlicht und weit verbreitet.¹⁹

2. Die zentrale Fragestellung der Erziehung

Kant war es, der als erster – so die nachfolgende These – eine wirklich klar durchdachte, durchaus akzeptable zentrale Fragestellung der Pädagogik zum

¹⁴ „Daher kommt es hier denn hauptsächlich auf Privatbemühungen an, und nicht sowohl auf das Zutun der Fürsten, wie Basedeow und andere meinten (...) Macht und Geld schaffen es nicht, erleichtern es höchstens.“ (Ebenda, S. 705)

¹⁵ „Wir leben im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, dass das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse. Und es ist noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Kultur bei uns nicht Statt fände, nicht glücklicher, als in unserm jetzigen Zustande sein würden? Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht? Die Quantität des Bösen wird dann nicht vermindert.“ (Ebenda, S. 708)

¹⁶ Ebenda, S. 700 f.

Und nicht zu vergessen, als Humanist formulierte Kant ein dem Nationalismus widersprechendes Ziel: „Sie müssen sich freuen über das Weltbeste, wenn es auch nicht der Vorteil ihres Vaterlandes, oder ihr eigener Gewinn ist.“ Das versteht Kant eben unter „weltbürgerlicher Gesinnung“. (Ebenda, S. 761)

¹⁷ Der vorgegebene Rahmen der Vorlesungen war eigentlich das „Lehrbuch der Erziehungskunst“ seines Kollegen Friedrich Samuel Bock („zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer“, Königsberg/Leipzig 1780).

¹⁸ In der Einleitung entwickelt Kant den Begriff der Erziehungskunst, die keinesfalls „mechanisch“ vollzogen werden darf (ebenda, S. 704), dass die „Idee der Menschheit“ der Vernunft Leitlinie sein soll und somit nicht nur für die Gegenwart, sondern gerade auch für die Zukunft erzogen werden soll (ebenda, S. 704). Und Erziehung dient eben nicht nur dem Bestand der Gesellschaft, so wie sie ist durch Fortpflanzung und Erzeugung von „Geschicklichkeit“, die aktuell verlangt wird. Denn Geschicklichkeit, so sah Kant klar, werde „höchstens verlangt“, „um die Untertanen desto besser als Werkzeug zu seinen Absichten [die der Fürsten] gebrauchen zu können.“ (Ebenda, S. 706)

¹⁹ Siehe die Vorrede des Herausgebers Theodor Rink (ebenda, S. 695 f). Genauere Hinweise zum fragmentarischen Charakter finden sich in der Anmerkung in: Kant, Immanuel: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, Paderborn 1963, S. 157 f. Dort wird auf den nötigen Zusammenhang der „Vorlesungen“ mit Kants Schriften „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ und der „Grundlegung der Metaphysik der Sitten“ verwiesen.

Thema Zwang in der Erziehung auf den Nenner gebracht hat. In seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ heißt es zur Frage der Erziehung:

„Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“²⁰

Das Ziel ist bei Kant als Aufklärer klar: die Freiheit, die Selbstgesetzgebung, die Autonomie. Das Problem ist für Kant als aufklärerischer Pädagoge der nötige Zwang, sein Ausmaß.

Fragen wir zunächst nach der Akzentsetzung bei Kant. Mit deutlichen Worten warnt er:

„Man dressiert Hunde, Pferde, und man kann auch Menschen dressieren. (...) Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden! (...) Mit dem dressieren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, dass Kinder denken lernen.“²¹

Das aber, so Kant, ist erst in einer späteren Epoche der Erziehung möglich.²² Und hier beginnt die Problematik verwickelt zu werden: Die Problematik der

²⁰ Ebenda, S. 711.

Das Problem in der als klassisch zu bezeichnenden Formulierung von Kant lautet: *„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muss früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen.“*

Hier muss man folgendes beobachten: 1) dass man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, dass es anderer Freiheit im Wege ist, z. E. wenn es schreiet, oder auf eine allzu laute Art lustig ist, so beschwert es andere schon. 2) Muss man ihm zeigen, dass es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, dass es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. E. dass man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, dass es lernen soll etc. 3) Muss man ihm beweisen, dass man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, dass man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d.h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe. Dieses letzte ist das späteste.“ (Ebenda, S. 711)

²¹ Ebenda, S. 707.

²² Provokatorisch wirken auch heute noch die auf der ersten Seite vorgestellten Thesen: *„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterbringung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung.“* (Ebenda, S. 697)

„Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um.“ (Ebenda, S. 697)

Und: *„Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“* (Ebenda, S. 699)

Disziplin im Sinne der Zucht ist für Kant bloß negativ: *„Disziplin verhütet, dass der Mensch nicht durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche. Sie*

Denkfigur Kants, die man mit dem Begriffspaar „Erst – dann“ beschreiben könnte.

3. Die Problematik der „temporären“ Lösung Kants: „Erst – dann“

Über die erste Epoche der Erziehung, die von Kant in zwei Unterabschnitte gegliedert wird, schrieb er, dass der Zögling am Anfang eingeschränkt werden muss, damit er sich nicht wild und unbesonnen in Gefahr begeben, dass er

„Unterwürfigkeit und einen passiven Gehorsam beweisen muss“.²³

Was hieß das für Kant praktisch?

„So schickt man z. E. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.“²⁴

muss ihn z. B. einschränken, dass er sich nicht wild und unbesonnen in Gefahren begeben. Zucht ist also bloß negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung.“ (Ebenda, S.697 f.)

Weiter heißt es: *„Die erste Epoche bei dem Zöglinge ist die, da er Unterwürfigkeit und einen passiven Gehorsam beweisen muss; die andere, da man ihm schon einen Gebrauch von der Überlegung und seiner Freiheit, doch unter Gesetzen, machen lässt. In der ersten ist ein mechanischer, in der andern ein moralischer Zwang.“ (Ebenda, S. 709)*

„Die Unterwürfigkeit des Zöglings ist entweder positiv, da er tun muss, was ihm vorgeschrieben wird, weil er nicht selbst urteilen kann, und die bloße Fähigkeit der Nachahmung noch in ihm fort dauert, oder negativ, da er tun muss, was andere wollen, wenn er will, dass andere ihm wieder etwas zu Gefallen tun sollen. Bei der ersten tritt Strafe ein, bei der andern dies, dass man nicht tut, was er will; er ist hier, obwohl er bereits denken kann, dennoch in seinem Vergnügen abhängig.“ (Ebenda, S. 711)

²³ Ebenda, S. 709.

An anderer Stelle heißt es bei Kant, *„dass die Disziplin nicht sklavisch sei, sondern das Kind muss immer seine Freiheit fühlen, doch so, dass es nicht die Freiheit anderer hindere; es muss daher Widerstand finden“ (Ebenda, S. 727). Und deutlich formuliert er: „Nichts ist schädlicher, als eine neckende, sklavische Disziplin, um den Eigenwillen zu brechen.“ (Ebenda, S. 723)*

²⁴ *„Zum Charakter eines Kindes, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach, erstens: ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der andern Art. Dieser freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig; jener aber auch äußerst notwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen muss, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen.“ (Ebenda, S. 741)*

Das ist für Kant unter anderem Disziplin.²⁵ Disziplin greift für Kant dort, wo er diesen Begriff systematisch behandelt, in dem Teil der Erziehung, den er „physisch“ nennt.²⁶ Kant stellt fest:

„Er muss der Leitung eines Anderen folgsam sein. Andere denken für ihn.“²⁷

Das „Andere denken für ihn“ in Kants Definition der Disziplin wird von ihm selbst erst im nächsten Schritt, der praktisch-moralischen Erziehung, aufgehoben: Jetzt gilt es den „eigenen Verstand“ zu gebrauchen. Die moralische Erziehung

„beruht dann nicht auf Disziplin, sondern auf Maximen. Alles wird verdorben, wenn man sie auf Exempel, Drohungen, Strafen usw. gründen will. (...) Man muss dahin sehen, dass der Zögling aus eigenen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handele, dass er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist.“²⁸

Handeln, „weil“ es gut ist, also das Handeln mit eigener, guter Begründung, ist hier das Entscheidende. Kant fährt fort: *„Bei der Ausbildung der Vernunft muss man sokratisch verfahren“*, also Gründe und Maxime aus dem schon vorhandenen Anteil der Vernunft *„hervorziehen“*.²⁹

25 Diesterweg geht noch einen Schritt weiter und stellt ganz allgemein die These auf: *„Das höchste in der öffentlichen Schule ist nicht der Unterricht, sondern die Zucht.“* (Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Sämtliche Werke, Band I, Abteilung 1, Berlin 1956, S. 420)

Andererseits heißt es bei ihm aber auch: *„Der wahre Didaktiker ist auch ein Disziplinator, (...) wer gut unterrichtet, diszipliniert gut.“* (Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer, 3. Auflage, Paderborn 1906, S. 213)

²⁶ *„Hier beruht alles auf Übung und Disziplin, ohne dass die Kinder Maxime kennen dürfen.“* (Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803), in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 2, 9. Auflage, Frankfurt am Main 1995, S. 733 f.)

²⁷ Ebenda, S. 733 f.

²⁸ Ebenda, S. 735.

²⁹ Ebenda, S. 737.

Kant erklärt hierzu: *„Alle Übertretung eines Gebotes bei einem Kinde ist eine Ermangelung des Gehorsams, und, diese zieht Strafe nach sich. Auch bei einer unachtsamen Übertretung des Gebotes ist Strafe nicht unnötig. Diese Strafe ist entweder physisch oder moralisch.“*

Moralisch straft man, wenn man der Neigung, geehrt und geliebt zu werden, die Hilfsmittel der Moralität sind, Abbruch tut, z. E. wenn man das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet. Diese Neigungen müssen so viel als möglich erhalten werden. Daher ist diese Art zu strafen die beste; weil sie der Moralität zu Hülfe kommt, z. E. wenn ein Kind lügt, so ist ein Blick der Verachtung Strafe genug, und die zweckmäßigste Strafe.

Physische Strafen bestehen entweder in Verweigerungen des Begehrten, oder in Zufügung der Strafen. Die erstere Art derselben ist mit der moralischen verwandt, und ist negativ. Die andern Strafen müssen mit Behutsamkeit. Dass man Kindern Belohnungen erteilt, taugt nicht, sie werden dadurch eigennützig, und es entspringt daraus eine indoles mercenarja.

Hier wird deutlich, dass Kant auch in seiner These über eine nötige temporäre Reihenfolge nicht einfach mechanisch vorgeht.

Kant, das sei ausdrücklich hervorgehoben, war sich der Vorläufigkeit seiner Thesen über die Erziehung bewusst. Er war Philosoph und nicht Pädagoge.

Kant forderte jedoch ausdrücklich die wissenschaftlich-experimentelle Untersuchung pädagogischer Fragestellungen. Kant war wohl der Erste in Deutschland, der die Bedeutung von „*Experimentalschulen*“ (er nennt das Dessauische Institut) mit nicht vorhersehbarem Ausgang begründete und unterstützte, jedoch nicht als vorbildhafte Musterschulen.³⁰ Insofern müssen die von Kant in seiner Vorlesungsmitschrift formulierten Thesen auch als Hypothesen, die in der Auseinandersetzung mit Rousseau³¹ entwickelt wurden, verstanden werden.

Der Gehorsam ist ferner: entweder Gehorsam des Kindes, oder des angehenden Jünglings. Bei der Übertretung desselben erfolgt Strafe. Diese ist entweder eine wirklich natürliche Strafe, die sich der Mensch selbst durch sein Betragen zuzieht, z. E. dass das Kind, wenn es zu viel isst, krank wird, und diese Strafen sind die besten, denn der Mensch erfährt sie sein ganzes Leben hindurch, und nicht bloß als Kind; oder aber die Strafe ist künstlich. Die Neigung, geachtet und geliebt zu werden, ist ein sicheres Mittel, die Züchtigungen in der Art einzurichten, dass sie dauerhaft sind. Physische Strafen müssen bloß Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein. Wenn moralische Strafen gar nicht mehr helfen, und man schreitet dann zu physischen fort, so wird durch diese doch kein guter Charakter mehr gebildet werden. Anfänglich aber muss der physische Zwang den Mangel der Überlegung der Kinder ersetzen.

Strafen, die mit dem Merkmale des Zornes verrichtet werden, wirken falsch. Kinder sehen sie dann nur als Folgen, sich selbst aber als Gegenstände des Affektes eines andern an. Überhaupt müssen Strafen den Kindern immer mit der Behutsamkeit zugefügt werden, dass sie sehen, dass bloß ihre Besserung der Endzweck derselben sei. Die Kinder, wenn sie gestraft sind, sich bedanken, sie die Hände küssen lassen, u. dergl. ist töricht, und macht die Kinder sklavisch. Wenn physische Strafen oft wiederholt werden, bilden sie einen Starrkopf, und strafen Eltern ihre Kinder des Eigensinnes wegen, so machen sie sie nur noch immer eigensinniger. Das sind auch nicht immer die schlechtesten Menschen, die störrisch sind, sondern sie geben gütigen Vorstellungen öfters leicht nach.

Der Gehorsam des angehenden Jünglings ist unterschieden von dem Gehorsam des Kindes. Er besteht in der Unterwerfung unter die Regeln der Pflicht. Aus Pflicht etwas tun heißt: der Vernunft gehorchen.“ (Ebenda, S. 742 ff.)

³⁰ *„Man bildet sich zwar insgemein ein, dass Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und dass man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, dass sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete. Man sieht also, dass, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann. Die einzige Experimentalschule, die hier gewissermaßen den Anfang machte, die Bahn zu brechen, war das Dessauische Institut.“ (Ebenda, S. 708)*

³¹ Bei Kant heißt es: *„Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muss aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.“*

Das Problem bei Kant ist deutlich: Der Zwang, die Disziplin ist in der frühkindlichen Erziehung nach Möglichkeit gemildert, aber unerlässlich, die Entwicklung von Moral und Vernunft erfolgt in einer späteren Phase – ohne Zwang, ohne Disziplin.

* * *

Halten wir zunächst als Zwischenergebnis fest: Zwang als Disziplin, als Zucht ist für Kant kein Selbstzweck, sondern ein notwendiges Übel, es muss sich erübrigen, überleben und entfallen, weil das eigentliche Ziel der Erziehung zur Vernunft eben nicht durch Zwang zu erreichen ist.

Beleuchten wir die These Kants über die zwei zeitlich zu trennenden Abschnitte der Erziehung von einer anderen Seite her. In Kants Vorstellung hatte moralische, also auch religiöse Erziehung in der ersten Epoche nichts zu suchen. Warum? Durch den dort seiner Meinung nach nötigen Zwang würde die moralisch-religiöse Erziehung verdorben, da das Kind eben noch keine eigene Urteilskraft habe und nur mechanisch folgen würde.

Gerade hier wird deutlich, dass es bei Kant, bzw. der Mitschrift Rinks doch sehr massiv um eine Stadientheorie geht. Weiter heißt es gegen Rousseau gerichtet: *„Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, dass, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Eben daher muss denn die Disziplin auch, wie gesagt, sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune. Man sieht es auch an den wilden Nationen, dass, wenn sie gleich den Europäern längere Zeit hindurch Dienste tun, sie sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen. Bei ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Tier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat. Daher muss der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen.“* (Ebenda, S. 698) Bei einer Analyse eines europäischen Hochmuts in der deutschen Geistesgeschichte wird diese Passage nicht positiv gewertet werden können.

Rousseaus Auffassungen von Gehorsam in seiner Schrift „Émile“ sind nicht stringent. Die bekannte Passage über die Ablehnung des Gehorsams lautet: *„Ihr versucht, eure Zöglinge zu der Pflicht des Gehorsams zu überreden. Zu dieser vergeblichen Überredung fügt ihr Gewalt und Drohung hinzu, oder was noch schlimmer ist, Schmeichelei und Versprechungen. So werden sie durch Vorteile geködert oder durch Gewalt gezwungen, und sie stellen sich, als hätte sie die Vernunft überzeugt. Sie sehen genau, dass ihnen Gehorsam nützt und Aufbegehrung schadet (...). Aber da ihr von ihnen nur Unangenehmes fordert, und es immer peinlich ist, sich dem Willen eines anderen zu fügen, tun sie ihren Willen heimlich und sind überzeugt, recht zu tun, wenn man nur nichts erfährt. (...) Indem man ihnen eine Pflicht auferlegt, die sie nicht verstehen, macht man sie gegen den Zwang widerwillig und untergräbt ihre Zuneigung. Man lehrt sie heucheln, sich verstellen und lügen, um belohnt zu werden oder Strafen zu entgehen. Schließlich gewöhnt man sie daran, geheime Gründe mit glaubwürdigen Motiven zu verdecken. Damit gebt ihr ihnen die Mittel, euch andauernd zu täuschen und andere mit Phrasen abzuspeisen.“* (Rousseau, Jean-Jacques: *Émile oder über die Erziehung*, 9. Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich 1989, S. 69)

Damit entzog Kant ein ausgesprochen bedeutungsvolles Gebiet der Erziehung, nämlich gerade der religiösen Erziehung in dieser Erziehungs-Epoche den Boden. Das blieb nicht ohne Widerspruch. Der Widerspruch kam von Hegel.

4. Die Problematik der synthetischen Lösung Hegels: „Sowohl als auch“

In seiner Gymnasialrede, acht Jahre später, im Jahre 1811, als Kants Vorlesung über Pädagogik recht populär geworden war, formulierte Hegel gegen die Aufklärung und somit auch gegen Kant:

„Es ist eins der Vorurteile, welche durch die Aufklärung der neueren Zeit verbreitet worden [ist] (...), dass der Jugend moralische Begriffe und Sätze wie auch religiöse Lehren nicht früh beigebracht werden müssen, darum, weil sie solche nicht verstehe und nur Worte ins Gedächtnis bekomme.“³²

³² Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 347.

Die Argumentation Hegels lautet im Zusammenhang: *„Es ist eins der Vorurteile, welche durch die Aufklärung der neueren Zeit verbreitet worden – wie sie denn zu häufig gute alte Sitten und tiefe Grundsätze darum, weil sie solche nicht verstand, mit oberflächlichen, wertlosen, ja verderblichen Maximen vertauscht hat –, dass der Jugend moralische Begriffe und Sätze wie auch religiöse Lehren nicht früh beigebracht werden müssen, darum, weil sie solche nicht verstehe und nur Worte ins Gedächtnis bekomme. Die Sache aber näher betrachtet, so ist leicht zu bemerken, dass die sittlichen Begriffe von dem Kinde, von dem Knaben, dem Jünglinge nach Maßgabe ihres Alters wohl verstanden werden, und unser ganzes Leben ist nichts weiter, als ihre Bedeutung und Umfang immer tiefer verstehen zu lernen, aus neuen und immer neuen Beispielen und Fällen sie herausspiegeln zu sehen und nur so das Vielbefassende ihres Sinnes, das Bestimmte ihrer Anwendung immer entwickelter zu erkennen. In der Tat, wenn man, um den Menschen damit bekanntzumachen, warten wollte, bis er die sittlichen Begriffe in ihrer ganzen Wahrheit zu fassen völlig fähig wäre, so würden wenige und diese wenigen kaum vor dem Ende ihres Lebens diese Fähigkeit besitzen. Der Mangel an sittlicher Reflexion wäre es selbst, der die Bildung dieser Fassungskraft wie des sittlichen Gefühles verzögerte. Es ist damit derselbe Fall wie mit anderen Vorstellungen und Begriffen, deren Verstehen gleichfalls mit einer unverständenen Kenntnis anfängt, und es wäre die nämliche Forderung, dass nur ein Feldherr das Wort Schlacht kennen sollte, weil nur er wahrhaft wisse, was eine solche sei.“* (Ebenda)

„Die Schüler des Pythagoras mussten ihre vier ersten Lehrjahre hindurch schweigen, d. h. keine eigenen Einfälle und Gedanken haben oder zutage bringen; denn dies ist der Hauptzweck der Erziehung, dass diese eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, ausgereutet wird; wie der Wille, so muss auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen.“ (Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 14. September 1810, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 332)

Der Hauptzweck und die Reihenfolge ist klar und eindeutig, wenn auch ohne Frage für Hegel die „eigene Bemühung“ hinzukommen muss, jedoch eben *„nicht als ein erfindendes Hervorbringen, sondern als Anwendung des Gelernten“* (Ebenda, S. 333) Er führt aus: *„Geht umgekehrt die Richtung überwiegend nach dem eigenen Rasonieren, so kommt nur Zucht und Ord-*

Das sei so Hegel, eine „*verderbliche Maxime*“. Das Argument Hegels lautet, dass

„die sittlichen Begriffe von dem Kinde, von dem Knaben, dem Jünglinge nach Maßgabe ihres Alters wohl verstanden werden.“³³

Für Hegel ist klar, dass Verstehen mit „*unverstandenen Kenntnissen*“ anfängt, also Worte benutzt werden, deren Inhalt sich erst im Laufe der Zeit klären.³⁴ Da ist Hegel zuzustimmen. Hegel jedenfalls sah die Schwäche der theoretisch zu wenig entwickelten Dialektik bei Kant. Wir wissen heute durch die Kindheitsforschung, dass Anteile von Verstand, Vernunft und Moralentwicklung auch bereits im frühen Kindesalter vorhanden sind und sich entwickeln.

Damit trifft Hegel eine Schwäche der Kant'schen Zwei-Epoche-Theorie. Aber das Argument Kants, dass nämlich Zwang und Religion bzw. Zwang und Moral eben nicht zusammenpassen, wird von Hegel gar nicht erwähnt oder versucht zu widerlegen. Das aber ist gerade das Starke an der Argumentation Kants.

Von der von Kant benannten „*sokratischen Methode*“ des Verstehens rückt Hegel in seiner Gymnasialrede 1810 zudem auch für ältere Schüler deutlich ab. Pythagoras hier zustimmend, berichtet Hegel:

„Die Schüler des Pythagoras mussten ihre vier ersten Lehrjahre hindurch schweigen, d. h. keine eigenen Einfälle und Gedanken haben oder zutage

nung in das Denken, kein Zusammenhang und Konsequenz in die Erziehung.“ (Ebenda, S. 332 f.)

Der Dialektiker Hegel kann sich keine Wechselwirkung von forschender Induktion und logischer Deduktion bei Kindern und Jugendlichen vorstellen, hier ist Vorrang und Reihenfolge starr. „*Das originelle, eigentümliche Vorstellen der Jugend über die wesentlichen Gegenstände (der Welt) ist teils noch ganz dürftig und leer, teils aber in seinem unendlich größeren Teil Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit. Durch das Lernen tritt an die Stelle von diesem Wähnen die Wahrheit (...).*“ Es kommt darauf an, „*dass die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und jene natürliche Eigentümlichkeit des Denkens, d. h. die Zufälligkeit, Willkür und Besonderheit des Meinens vertrieben werde.*“ (Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für den königlich Bayrischen Oberschulrat Immanuel Niethammer, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 412)

³³ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 347.

³⁴ „*Es ist damit derselbe Fall wie mit anderen Vorstellungen und Begriffen, deren Verstehen gleichfalls mit einer unverstandenen Kenntnis anfängt, und es wäre die nämliche Forderung, dass nur ein Feldherr das Wort Schlacht kennen sollte, weil nur er wahrhaft wisse, was eine solche sei.*“ (Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 347)

*bringen; denn dies ist der Hauptzweck der Erziehung, dass diese eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, ausgereutet³⁵ werde; wie der Wille, so muss auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen.*³⁶

Hegel sagt: „keine eigenen Einfälle und Gedanken haben“ und „der Gedanke muss beim Gehorsam anfangen“. Die Bedeutung des Satzes Kants aus der kleinen Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (1783), „Habe Mut Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen“³⁷, wird durch den Kontrast zu Hegel besonders deutlich.

Es geht meiner Meinung nach ganz im Gegensatz zu Hegels Vorstellungen darum, im Sinne des Kant'schen Grundgedankens selbstständiges Denken durch das Anknüpfen an Anteile des Verstandes und der Vernunft auch beim kleinen Kind schon früh zu stärken.

Dieser Aufgabe unterzog sich als Kenner Kants Johann Friedrich Herbart, der als Begründer der Pädagogik als Wissenschaft in Deutschland gilt.

III. Vergessen? Herbarts Kritik an der „Schuldisziplin“ statt Wissen und Denken

Johann Friedrich Herbart, der 1809 Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg wurde und trotz Kritik auch Schüler und Bewunderer Kants war, definiert entgegen der preußisch-militaristischen Zeitströmung 1806 „Schuldisziplin“ negativ und stellt sie direkt in Zusammenhang mit „despotischen Maßregeln“.³⁸ Schuldisziplin, so Herbart, sei doch nicht der Sinn der Schule, die Wissen ver-

³⁵ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 14. September 1810, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 332.

In der Bibel heißt es: „Aber er antwortete und sprach: Alle Pflanzen, die mein himmlischer Vater nicht pflanzte, die werden ausgereutet.“ (Matthäus 15,9)

³⁶ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 14. September 1810, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 332.

³⁷ Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 53.

³⁸ Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832). Dritter Brief, in: Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 206 f.

mitteln und zum Denken erziehen solle. Erziehung zu Disziplin und Gehorsam als Selbstzweck lehnte er kategorisch ab. Ihm ging es um Klarheit, Assoziation, System und Methode des Wissens, der Wissensvermittlung, und nicht nur um das Formale der Formalstufen. Da gab er nicht nach.³⁹

Die, so Herbart (1804)⁴⁰ wörtlich *„Darstellung der Welt, der ganzen bekannten Welt und aller bekannten Zeiten“* soll das *„Hauptgeschäft der Erziehung“*⁴¹ werden, wobei man sich hüten solle, *„die Geschmacksurteile aufeinander zu reduzieren“* und *„Kollisionen zu leugnen“*.⁴² Herbarts Plädoyer *„beim Erziehen das Denken nicht“* einzustellen,⁴³ ist deutlich:

*„Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich (...) keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“*⁴⁴

Herbart spottet über die Loslösung der Erziehung von der Vermittlung von Wissen und warnt mit einem Seitenhieb auf die damaligen Lehrkräfte vor dem manipulativen Element:

„Die Erzieher sind überhaupt genommen nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben.“ Aber gerade die Erzieher, „die so viel wie gar nichts wissen (...) bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an

³⁹ Herbarts kluge Idee – an Comenius anknüpfend – war, Schülern durch ein Überangebot an umfangreichem Wissen überhaupt erst die Möglichkeit einer persönlichen, individuellen Auswahl aus diesem Überangebot zu geben. Dadurch könne überhaupt erst ein Verständnis bei den Schülern entstehen, was eigene Individualität sein kann. Individualität, Eigenständigkeit, so Herbart, kann überhaupt erst im Bewusstsein vielfältiger, akzeptabler anderer Möglichkeiten, also durch umfangreiches Wissen entstehen und nicht dadurch, dass Lehrer Wahrheiten verkünden. Daher war es – wir schreiben das Jahr 1806 – für Herbarts Unterricht auch wesentlich, nicht nur eine Meinung vorzustellen. Kontroversen zu einem Thema sollten eben nicht geglättet oder wegoperiert werden, sondern ganz ausdrücklich mit vorgestellt werden. Ganz im Sinne Kants sollen Schüler nicht Gedanken lernen, sondern denken lernen, was ohne hilfreiche Einführung in umfangreiches Wissen eben nicht möglich ist.

⁴⁰ Herbart, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804), in: Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 47–56.

⁴¹ Ebenda, S. 53 f.

⁴² Denn es geht um *„Erkenntnis und Teilnahme“* der Schüler (ebenda, S. 54). Nur so kann, laut Herbart, die Erkenntnis und Einsicht in die eigene Individualität erfolgen (ebenda, S. 56). *„Das Individuum kann (...) nicht deduziert werden“*, heißt es an anderer Stelle (in der *„Allgemeinen Pädagogik“* 1806) eindringlich (Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806), in: Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 60).

⁴³ Ebenda, S. 60.

⁴⁴ Ebenda, S. 61.

*diesem Bande halten sie ihn und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüt dergestalt, dass es seiner selbst nicht inne wird.*⁴⁵

Herbart sieht diesen bösen Effekt emotionaler Bindung ohne Vermittlung von Wissen und Kenntnis, nämlich

*„dass der Erzogene sich im späteren Leben an die Stelle seines Erziehers setzt und seine Unterwürfigen genau eben das leiden lässt, was er erleiden musste (...), der unbequeme Platz ist mit dem bequemeren vertauscht. Man lernt herrschen, indem man gehorcht.*⁴⁶

Für Herbart ein furchtbarer Gedanke.⁴⁷

Viel Wissen, denken lernen, Kontroversen kennen, durch Auswahl die eigene Individualität entwickeln, eben nicht „gehorschen und befehlen“ lernen, sich nicht emotional manipulieren lassen – das waren Elemente einer Theorie des Unterrichts im Sinne der Aufklärung, die bei seinen Nachfolgern wie Tuiskon Ziller und dann Wilhelm Rein keinen Platz mehr hatten.

⁴⁵ Ebenda, S. 61.

⁴⁶ Ebenda, S. 62.

⁴⁷ Die Theorie des „pädagogischen Bezuges“ ist hier von Herbart vorahnend schon kritisch beleuchtet. Es gibt eine besondere Problematik der Vorstellungswelt, die hinter dem Begriff des pädagogischen Bezugs steht. Dieses zunächst insbesondere in der Familie angelegte Denkschema ist eine eigenständige pädagogische Theorie. Es geht um die Übertragung familiärer Beziehungen, insbesondere der Vater-Kind-Beziehung, auf den pädagogischen Prozess. Vertrauen, Liebe, Gehorsam als Forderungen sind insbesondere für Herman Nohl die Voraussetzung, um eine Bindung herzustellen – bei Nohl 1932 immerhin noch mit der Pointe, dass eine erfolgreiche Erziehung die Bindung und den pädagogischen Bezug auflöst. (Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 5., unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1961, insbesondere den Abschnitt „Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft“, S. 134 ff.)

Wie Klaus Mollenhauer in seinem Aufsatz „Pädagogik und Rationalität von 1964 als erster überzeugend darlegte, holt sich die Pädagogik hiermit alle Schwierigkeiten, die in der Familie angelegt sind, zu den der Pädagogik eigenen Schwierigkeiten noch hinzu. Zudem wird gerade der wesentliche Unterschied zwischen Kleinkindalter und Schulalter nicht berücksichtigt, sondern die Beziehung des Kleinkinds zum Vater als Modell für den pädagogischen Bezug übernommen.

Für die Familie und dann für die pädagogische Autorität diagnostiziert Mollenhauer fatale Folgen der Theorie des pädagogischen Bezugs: *„Es ist nicht Sache des Heranwachsenden, diese Autorität zu kritisieren. Er lernt weder das Einsetzen, noch das Absetzen von Autoritäten, sondern nur deren Anerkennung.“* (Mollenhauer, Klaus: Pädagogik und Rationalität, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 56. Jg. (1964), Heft 12, S. 669)

In der Theorie des pädagogischen Bezugs, so Mollenhauer, ist durch das personale Gewicht des Erziehers offensichtlich unzulässig, *„die Zöglinge ernsthaft an der Kritik und Veränderung des pädagogischen Feldes zu beteiligen. Die Kritik und das Interesse der Heranwachsenden sind hier allenfalls ein Moment der pädagogischen Taktik; für die Strategie spielt sie keine Rolle“* (S. 669).

Erlauben Sie noch eine zentrale Passage Herbarts aus dem Jahr 1804 zu zitieren, die für den nachfolgenden Teil über fremd- oder selbstbestimmte Disziplin als Einführung dienen kann:

„Diese Erhebung zur selbstbewussten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden (...).“⁴⁸

Damit wenden wir uns einer weiteren Denkfigur zu, die die Diskussion über Disziplin und Gehorsam wesentlich beeinflusst: Die Gegenüberstellung von fremdbestimmtem (heteronomen) Gehorsam und selbstbestimmter (autonomen) Disziplin.

IV. Von außen nach innen: Der pädagogische Stoß ins Herz

1. Das Problem der Kontrastierung von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung

Es gibt eine weitere Denkfigur, die auf Kants Antinomie eingeht: Gehorsam ist von außen, ist Fremdbestimmung – die richtige Disziplin ist von innen, ist Selbstbestimmung, ist Ausdruck von Mündigkeit.

Die *„schroffe Entgegensetzung von Autonomie und Heteronomie, von Mündigkeit und Unmündigkeit“* habe *„ihre Überzeugungskraft eingebüßt“*, so Markus Rieger-Ladich 2004 in seiner auf Foucault gestützten Studie über *„Mündigkeit als Pathosformel“*. Die *„plakative Kontrastierung von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung“* habe sich als *„begriffliche Strategie entpuppt“*.⁵⁰ Der Darmstädter Erziehungswissenschaftler Ludwig Pongratz hat diese Art der plakativen Verwendung der *„Autonomie“* in der aktuellen Schul- und Hochschulpo-

⁴⁸ Herbart, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804), in: Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 49.

⁵⁰ Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus: Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Eine Einleitung, in: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 8.

litik vor kurzem als Rhetorik im Interesse einer flexiblen Kontrollgesellschaft analysiert.⁵¹

Worum geht es? Nur um Begriffe und ihre Manipulation? Im Grunde geht es um die Frage, was eigentlich „außen“ (heteronom) und was ist eigentlich „innen“ (autonom) ist. Aus soziologischer, aber auch aus psychologischer Sicht gibt es hier gewichtige Einsprüche.

In der 1915 erschienenen Schrift „Zeitgemäßes über Krieg und Tod“ formuliert Freud zunächst sowohl psychologisch als auch soziologisch:

„Während des individuellen Lebens findet eine beständige Umsetzung von äußerem Zwange in inneren Zwang statt. (...) Man darf endlich annehmen, dass aller innere Zwang, der sich in der Entwicklung des Menschen geltend macht, ursprünglich, d. h. in der Menschheitsgeschichte nur äußerer Zwang war.“⁵²

2. Elias und Foucault: gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang

Norbert Elias' Grundgedanken sind hier entscheidend. Dieser bedeutende Soziologe, der übrigens hier in Frankfurt noch 1933 bei Karl Mannheim zu habilitieren versuchte – er musste jedoch direkt 1933 zunächst nach Frankreich, dann nach England emigrieren –, veröffentlichte 1939 in England seine soziogenetischen und psychogenetischen Untersuchung „Über den Prozess der Zivilisation“. Er knüpfte als Soziologe an Freuds These an, dass die Kulturentwicklung maßgeblich durch die Entwicklung von der Fremddisziplin zur Selbstdisziplin bestimmt ist und beschreibt in einem gesonderten Kapitel dieses Buches mit der Überschrift *„Der gesellschaftliche Zwang zum Selbstzwang“*⁵³ auf umfangreiches historisches Material gestützt diesen Prozess. Er schrieb über die Folgen der gesellschaftlichen Zivilisation für die Psyche:

„Gerade dies ist charakteristisch für die Veränderung des psychischen Apparats im Zuge der Zivilisation, dass die differenziertere und stabilere Regelung des Verhaltens dem einzelnen Menschen von klein auf mehr und

⁵¹ Pongratz, Ludwig: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft, in: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 243–260.

⁵² Freud, Sigmund: Zeitgemäßes über Krieg und Tod (1915), GW X, S. 333.

⁵³ Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Teil 2: Wandlungen der Gesellschaft, Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation (Gesammelte Schriften, Band 3.2), Frankfurt am Main 1997, S. 323.

*mehr als ein Automatismus angezchtet wird, als Selbstzwang, dessen er sich nicht erwehren kann, selbst wenn er es in seinem Bewusstsein will.*⁵⁴

Er illustriert anhand der Dichte des Straßenverkehrs, die er als eine Begleitscheinung der Zivilisation betrachtet, anhand des Verhaltens der Menschen im Straßenverkehr einer Großstadt, sehr anschaulich das Problem, dass Selbstzwang gesellschaftlich erzeugt wird:

*„Aber diese äußere Regulierung ist von Grund auf darauf abgestimmt, dass jeder Einzelne sein Verhalten (...) aufs Genaueste selbst reguliert. Die Hauptgefahr, die hier der Mensch für den Menschen bedeutet, entsteht dadurch, dass irgendjemand inmitten dieses Getriebes seine Selbstkontrolle verliert. Eine beständige Selbstüberwachung, eine höchst differenzierte Selbstregelung des Verhaltens ist notwendig, damit der Einzelne sich durch dieses Gewühl hindurchzusteuern vermag.“*⁵⁵

Nicht die Verkehrsregeln sind entscheidend, sondern das selbstdisziplinierte Verhalten des Einzelnen im Straßenverkehr. Hier relativiert sich der Begriff der „Selbstbestimmung“ und der selbstbestimmten Disziplin sehr.

Eine weitere grundlegende Analyse findet sich bei Foucault in dessen Schrift „Überwachen und Strafen“.⁵⁶ Foucaults Ausgangspunkt ist in dieser Studie eine soziologische Geschichte der Disziplinierung ganzer Gesellschaftsformationen und ihrer Institutionen als Produktions- und Überwachungsfaktoren, die die einzelnen Menschen wesentlich prägen.⁵⁷

⁵⁴ Ebenda, S. 328.

⁵⁵ Elias schreibt: *„Gerade dies ist charakteristisch für die Veränderung des psychischen Apparats im Zuge der Zivilisation, dass die differenziertere und stabilere Regelung des Verhaltens dem einzelnen Menschen von klein auf mehr und mehr als ein Automatismus angezchtet wird, als Selbstzwang, dessen er sich nicht erwehren kann, selbst wenn er es in seinem Bewusstsein will. Das Gewebe der Aktionen wird so kompliziert und weitreichend, die Anspannung, die es erfordert, sich innerhalb seiner »richtig« zu verhalten, wird so groß, dass sich in dem Einzelnen neben der bewussten Selbstkontrolle zugleich eine automatisch und blind arbeitende Selbstkontrollapparatur verfestigt, die durch einen Zaun von schweren Ängsten Verstöße gegen das gesellschaftsübliche Verhalten zu verhindern sucht, die aber, gerade weil sie gewohnheitsmäßig und blind funktioniert, auf Umwegen oft genug solche Verstöße gegen die gesellschaftliche Realität herbeiführt. (...) Die Hauptgefahr, die hier der Mensch für den Menschen bedeutet, entsteht dadurch, dass irgendjemand inmitten dieses Getriebes seine Selbstkontrolle verliert. Eine beständige Selbstüberwachung, eine höchst differenzierte Selbstregelung des Verhaltens ist notwendig, damit der Einzelne sich durch dieses Gewühl hindurchzusteuern vermag. Es genügt, dass die Anspannung, die diese stete Selbstregulierung erfordert, für einen Einzelnen zu groß wird, um ihn selbst und Andere in Todesgefahr zu bringen. Das ist gewiss nur ein Bild.“* (Ebenda, S. 329)

⁵⁶ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt am Main 1977.

⁵⁷ *„Die Dressur der Schüler muss sich in derselben Art vollziehen: wenig Worte, keine Erklärung, im Grenzfall totales Stillschweigen, das durch Signale unterbrochen wird – durch Glo-*

Foucault spricht von der „*Fabrikation des Disziplinarindividuums*“.⁵⁸ Die Disziplin wird immer mehr zu einer Technik, welche „*nutzbringende Individuen*“ fabriziert.⁵⁹ Auch hier, so Foucault, erzeugt der äußere Zwang der Gesellschaft einen Selbstzwang. Es geht um Unterwerfung und Manipulation von Körper und Geist in den späten Vorlesungen Foucaults um die Überführung der Fremdführung in Selbstführung, wie sie von Fabian Kessl in seiner Studie über den „*Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität sozialer Arbeit*“ ausführlich diskutiert wurde.⁶⁰

Die Grundüberlegungen der Soziologen Elias und Foucault zielen darauf ab, die Ursachen der Einschränkung individueller Freiheit nicht vor allem psychologisch oder pädagogisch zu interpretieren, sondern vorrangig die dahinter stehende gesellschaftliche Gesamtentwicklung in den Focus zu rücken.

3. Fromms Warnung vor der internalisierten Autorität und das Problem des fachlich-rationalen Menschen

Kommen wir nun zu weiteren Einwänden aus psychologischer Sicht: In der Praxis wissen wir, dass eine theoretische Trennung von „selbst“ und „fremd“ möglicherweise genau das entscheidende psychologische Problem umgeht,⁶¹

cken, Händeklatschen, Gesten, durch den bloßen Blick des Lehrers.“ (Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt am Main 1977, S. 215)

⁵⁸ Ebenda, S. 397.

⁵⁹ Ebenda, S. 271.

⁶⁰ Kessl, Fabian: Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität sozialer Arbeit, Weinheim/München 2005.

⁶¹ Die faule Alternative „Führen oder wachsen lassen“ in den Debatten der deutschen Erziehungswissenschaft Mitte der 1920er Jahre hat schon Theodor Litt als unannehmbar bezeichnet. Seine Lösung des Dilemmas war ausdrücklich kein Sowohl-als-auch, keine scheindialektische Vermittlung der beiden Gegensätze, sondern eine klare Ablehnung sowohl des natürlichen Wachsenlassens also auch der Führung. Litt lehnt 1927 den Begriff der Führung direkt ab und schlägt stattdessen den Begriff des Einführens vor, um die Aufgabe der Pädagogik treffend zu charakterisieren:

„Von dem Begriff des Führertums, wenn er ganz ernst genommen wird, ist doch, wie wir erkannten, die Beziehung auf ein dem Willen des Führers vorschwebendes Ziel und die durch diesen Willen bewirkte Bindung der geführten Schar nicht abzutrennen; in ihm ist also gerade dasjenige das konstitutive Moment, was in der sog. ‚Führung‘ des Erziehers unter allen Umständen unterbleiben muss. Man kann die damit nahegelegte Begriffsverwirrung vermeiden, wenn man dem fraglichen Wort eine Vorsilbe beigibt und von der ‚einführenden‘ Tätigkeit des Erziehers spricht: denn einzuführen, d. h., den Zugang zur gestaltenden Welt des Geistes zu bahnen ist in der Tat sein höchster Beruf.“ (Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 7. Auflage, Stuttgart 1958, S. 72)

Von einer „Pflicht zur Führung“ ist bei Litt nichts zu finden, so dass gegen den Autor der gleichnamigen Schrift nur die Pointe bleibt, dass eine Pflicht zur Führung eigentlich nur für den Blindenhund existiert.

nämlich dass Fremdbestimmung und Selbstbestimmung ineinander übergehen, dass der Vater, die Peer Group oder die Lehrkraft in der Form des „Über-Ichs“ sehr wohl Einzug in die Psyche einer Person, in ihr Inneres hält.

Diesen Ansatz führt Erich Fromm – im Kontext der bekannten Arbeiten Horkheimers und Adornos – weiter. In seiner 1941 veröffentlichten Schrift „Die Furcht vor der Freiheit“, in der die „*Psychologie des Nazismus*“⁶² – so nennt Fromm den Nazi-Faschismus in Deutschland – analysiert wird, entwirft er das Bild des „autoritären Charakters“, der durchaus kein Spezifikum des NS-Regimes war.⁶³

Fromm weiß, dass die in seiner Schrift über den Ungehorsam (1963)⁶⁴ von ihm so genannte „*internalisierte Autorität*“ viel wirksamer ist „*als die Autorität, von der ich mir bewusst bin, dass sie kein Teil von mir selbst ist*“.⁶⁵

⁶² Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, 3. unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1970.

⁶³ Fromm unterscheidet Faschismus und „Nazismus“: „*Mit ‚Faschismus‘ bezeichne ich jedes autoritäre System nach Art des italienischen oder deutschen. Das deutsche System als solches wird mit dem Wort ‚Nazismus‘ bezeichnet.*“ (Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, 3. unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1970, S. 13)

Er akzeptiert die Kombination von ökonomischen und politischen Erklärungen und begründet überzeugend in seiner Schrift „Die Furcht vor der Freiheit“ im Kontext der Thesen des Erziehungswissenschaftlers John Dewey, wie notwendig es trotzdem ist, die Analyse der psychologischen Mechanismen der Herrschenden und der Beherrschten voranzutreiben, um auch an dieser Stelle anzusetzen. Denn der Nazismus, so Fromm, herrschte nicht „allein durch rohe Gewalt“ (ebenda, S. 12), er indoktrinierte Millionen seine Anhänger und er paralyisierte mit deutschem Nationalismus Millionen seiner Gegner oder Zweifler.

Fromm fasst die Studien des Instituts für Sozialforschung über den „autoritären Charakter“ zusammen. Dabei unterscheidet er zunächst die „*vernünftige Autorität*“ von der „*hemmenden Autorität*“ (ebenda, S. 164). Autorität beinhaltet Überlegenheit, etwa zwischen Professor und Studenten, wie Fromm ausführt. Gehen die Interessen beider in die gleiche Richtung – nämlich das Wissen übermittelt wird – ist die Autorität „vernünftig“ und nicht hemmend, ja wird tendenziell abgebaut.

Gerade das ist nicht der Wesenszug der hemmenden Autorität, die sich diesem Prozess entgegenstellt. Dabei so Fromm, muss die „hemmende Autorität“ nicht nur eine Person oder Institution sein: „*Tatsächlich lässt sich in der Entwicklung des Denkens in der Neuzeit – vom Protestantismus bis Kant – ein fortschreitender Ersatz der äußeren Autorität durch verinnerlichte feststellen*“ (ebenda, S. 166), so Fromm. Hier entsteht ein noch größeres Problem, weil das Individuum diese „hemmende Autorität“ ja als seine eigene empfindet: „*Wie könnte es sich da gegen sie auflehnen?*“ (ebenda, S. 166) Dieser Gesichtspunkt ist für die Einschätzung der Reformpädagogik von entscheidender Bedeutung.

Die Merkmale des autoritären Charakters, die Fromm anführt, sind weitgehend bekannt: Es gibt nur die „*Machtvollen und die Machtlosen*“ (ebenda, S. 167), der autoritären Charakter will sich sowohl der Macht unterwerfen als auch die Machtlosen selbst unterwerfen, „*er ist ein Anbeter der Vergangenheit*“ (ebenda, S. 169) und zugleich ein Anbeter des „*Schicksals*“ unbegreiflicher Mächte. Es erfolgt eine Art „*Verstopfung*“, wie Fromm sagt, der Selbständigkeit (ebenda, S. 175). Er steht nicht auf eigenen Füßen. Siehe dazu auch: Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt am Main 1995.

⁶⁴ Fromm, Erich: Über den Ungehorsam und andere Essays, Stuttgart 1982.

„Daher musste der Gehorsam, der lediglich auf der Angst vor der Gewalt beruhte, in einen Gehorsam verwandelt werden, der von Herzen kam. Der Mensch muss gehorchen wollen, ja das Bedürfnis dazu spüren, anstatt nur Angst vor dem Ungehorsam zu haben.“⁶⁵

Er warnt ausdrücklich vor dieser Formwandlung:

„An Stelle der offenen Autorität regiert jetzt die anonyme Autorität. Sie tarnt sich als gesunder Menschenverstand, als Wissenschaft, als psychische Gesundheit, als Normalität oder als öffentliche Meinung.“⁶⁷

Diese anonyme Autorität ist deshalb noch viel wirksamer als die offene Autorität, weil einem gar nicht erst der Verdacht kommt, dass da ein Befehl gegeben wird, den man zu befolgen habe, so Fromm.⁶⁸

Und er diagnostiziert folgendes Phänomen, das auch zur Vorsicht beim Begriff der Rationalität mahnt: Gerade der qualifizierte, fachlich rationale Mensch *„hat die Fähigkeit zum Ungehorsam verloren, er merkte nicht einmal mehr, dass er gehorcht“*.⁶⁹ Die Begründung für sein Handeln liegt in jener Teilrationalität, der Effizienz des von ihm beherrschten Teilbereiches, die dem eigentlichen Sinn der humanen Ratio gerade nicht entspricht.

Auch die Rationalität als Kriterium steht also jeweils auf dem Prüfstand, muss im aufklärerisch-humanen Sinne unterschieden werden von Teilrationalität und rationalem Effizienzdenken. Ein weiteres Dilemma. Für Fromm bleibt als Lösung dennoch nur die rationale Analyse mit all ihrer möglichen Fehlerhaftigkeit, um die *„internalisierte Autorität“* überhaupt als solche zu erkennen, um sich dann auch gegebenenfalls gegen sie wehren zu können.

4. Reformpädagogik: „Sag nie, ich soll, sag stets, ich will“

Es geht also um das Innere der Menschen, um ihr „Herz“, wie es pathetisch heißt, das erobert werden soll. Was kann da die Pädagogik im Sinne gesellschaftlicher Anpassung leisten?

⁶⁵ Fromm, Erich: Über den Ungehorsam und andere Essays, Stuttgart 1982, S. 13.

⁶⁶ Ebenda, S. 15.

⁶⁷ Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, 8. Auflage, Stuttgart 2000, S. 125.

⁶⁸ Ebenda, S. 125.

⁶⁹ Fromm, Erich: Über den Ungehorsam und andere Essays, Stuttgart 1982, S. 17.

Der „*pädagogische Stoß ins Herz*“ der Zöglinge, wie es der geisteswissenschaftliche Pädagoge Eduard Spranger als Aufgabe der Pädagogik wortwörtlich formulierte⁷⁰, wird gestützt auf Elias' und Foucaults Studien zu einer verstehbaren, wenn auch nicht akzeptablen Folge einer gesamtgesellschaftlichen Grundentwicklung.

Hart formuliert ist der Kern autoritärer Pädagogik im reformpädagogischen Gewande, Fremdbestimmung so durchzusetzen, dass sie wie Selbstbestimmung aussieht, von den Educandi gar als Selbstbestimmung „gefühl“ wird.

Eine wesentliche Grundlage für diese Praxis der deutschen Reformpädagogik legte Peter Petersen, der zehn Jahre nach dem „Kleinen Jenaplan“ seine „Führungslehre“ als theoretische Grundlegung veröffentlichte. Hier heißt es: *„Alle Fäden sind [in der Hand der Lehrkraft], trotzdem ist keinem Schüler das Gefühl des freien Schaffens und Mitwirkens genommen.“*⁷¹ Petersen begründete diese Einstellung wie folgt: Es komme alles darauf an, *„den Willen der Schüler einzuspannen.“*⁷²

Das stellt eine Gesamtkonzeption dar, um die Fremdbestimmung als Selbstbestimmung zu verkleiden.⁷³ Das ist ein Programm der Manipulation, um die Realität der Fremdbestimmung zu verschleiern, indem das subjektive Gefühl der Selbstbestimmung künstlich, durch Vor-Ordnung, ausgewählte Arbeitsmaterialien und allerlei Maßnahmen hinter dem Rücken der Educandi erzeugt wird.⁷⁴

⁷⁰ Spranger, Eduard: Der geborene Erzieher (1958), in: Spranger, Eduard: Gesammelte Schriften, Band I: Geist der Erziehung, Tübingen/Heidelberg 1969, S. 301.

⁷¹ Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Langensalza 1937, S. 204.

⁷² Petersen, Peter: Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Die Stufen des Gruppenunterrichts, in: Petersen, Peter (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. 80 f.

⁷³ Dabei darf nicht übersehen werden, dass Petersen hier Rousseau nutzt. Martin Rang übersetzt anders als die übliche Ausgabe: *„Gewiss, er (der Zögling) braucht nur zu tun, was er will. Aber er darf hier nur wollen, was Du (der Erzieher) willst, dass er will.“* (Rousseau, Jean-Jacques: Émile oder über die Erziehung, Stuttgart 1963, S. 84; zum Vergleich siehe ebenda, S. 265)

⁷⁴ In der „Führungslehre“ führt Petersen dazu zusammenfassend aus: *„(...) indem sich der Schüler durch die Arbeitsmittel ‚frei und selbständig‘ bildet, erfüllt er gerade die fest umgrenzten klaren Absichten des Lehrers: er führt die vom Lehrer in die Arbeitsmittel versenkten Befehle gehorsamst aus (...). Dennoch dürften wir die Arbeitsleistung des Schülers ‚frei und selbständig‘ nennen; darin liegt kein Trug und Betrug. Vielmehr sind diese beiden Seiten, vereint im Arbeitsmittel, das tiefste Geheimnis des Erfolges und begründen den wahren Wert der Ar-*

Das wird besonders am Motto einer Arbeitswoche der Jenaplan-Schule 1926 deutlich: *„Sag nie, ich soll, sag stets, ich will.“*⁷⁵ Das heißt, es gibt den Befehl, dass der Befehl nicht als Befehl angesehen werden darf, sondern als eigener Wille angesehen werden muss. In den Worten Petersens: *„Ich darf nicht das Gefühl haben, dass mir Gewalt angetan wird, gegen die ich gar anknirschen möchte.“*⁷⁶

V. Rationalität durch Fallanalyse

1. Leibniz und die Forderung nach rationalem Diskurs

Dem *„pädagogischen Stoß ins Herz“*, das war großen Teilen der deutschen Reformpädagogen und geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaftlern durchaus bewusst, stand die Idee der Aufklärung und der Rationalität entgegen.⁷⁹ Gottfried Wilhelm Leibniz war vielleicht der herausragende universelle Kopf im Jahrhundert vor Kant, sozusagen einer der Väter der modernen Diskurstheorie. Er ging davon aus, dass Meinungsverschiedenheiten rational, *„in streng logischen Demonstrationen durchgeführte Disputation“* gelöst werden müssen, da sich der Macht der Beweise jedermann beugen müsse. Die Macht des Beweises, wenn man so will, ist auch ein Zwang, allerdings doch recht anderer Art als der in der Regel gemeinte pädagogische Zwang.

Spätestens seit Leibniz – im Grunde seit Aristoteles – gibt es also die Forderung nach Autorität von Argumenten, von Tatsachen und logischen Strukturen, die eng mit der Frage einer denkenden Disziplin verbunden ist. Ist auch noch

beitsmittel: das Kind gehorcht und bleibt frei.“ (Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Langensalza 1937, S. 222)

⁷⁵ Petersen, Peter: Das Unterrichtsleben, in: Die Quelle, 80. Jg. (1930), Heft 1, S. 122.

⁷⁶ Petersen, Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band II: Der Ursprung der Pädagogik, Berlin 1931, S. 149.

⁷⁹ Leibniz persönlich wird vom deutschen Erziehungswissenschaftler als Petersen wie folgt attackiert: *„Das ist bis in unsere Tage hinein der Erzfehler aller Aufklärer gewesen, zu wähnen, des Menschen Sein und Werden bestehe auf Rationalität. Nein, es besteht auf Irrationalität.“* (Ebenda, S. 31)

der zureichende Grund im nötigen Diskurs vorhanden, ist also der Umfang der Schlussfolgerung durch den Umfang der Beweisführung gedeckt, so hat man sich zu beugen. Oder – vice versa – eben nicht zu beugen, zunächst nicht einer Person gegenüber, sondern gegenüber den treffenden oder nicht treffenden Argumenten einer Widerlegung oder eines Beweises.⁸⁰

Leibniz' Forderung „*Rechnen wir, meine Herren*“,⁸¹ also sich bei heftigen Streitereien hinzusetzen und das Problem genau durchzusprechen, ist nicht wortwörtlich gemeint. Sie zielt darauf ab, die Beziehungsebene auszuklammern und so themenorientiert wie möglich bis in die Einzelheiten zu prüfen und dann zu entscheiden. Dieses Vorbild an Disziplin setzt viel voraus: Tatsachenbehauptungen müssen geprüft werden, die Fähigkeit, Fehlschlüsse aufzudecken, muss vorhanden sein, die innere Bereitschaft, eigene Gefühle als Element der Ablenkung zu überprüfen, muss existieren.

Diese Disziplin als Gesprächsdisziplin in der „pädagogischen Kommunikation“ und später als Stil des wissenschaftlichen Diskurses zu erlernen, erfordert Erziehung und Training, ist Teil eines Bildungsprozesses, der möglichst früh beginnen sollte. Dass auch die Forderung nach Rationalität und Diskurs der „Dialektik der Aufklärung“ unterliegen kann, und die „pädagogische Kommunikation“ auch ihre Besonderheit im Sinne der Kant'schen Antinomie hat, macht diese Forderung selbst nicht hinfällig.

* * *

Ich darf kurz resümieren: Die strenge Trennung nach zeitlichen Abschnitten bei Kant, die Problematik der Synthese von Zwang und Freiheit bei Hegel, die Bedeutung des Überflusses an Wissen für Entscheidungsfreiheit und Individualität

⁸⁰ „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. (...). Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.*“ (Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 53)

⁸¹ Leibniz, Gottfried Wilhelm: Fragmente zur Logik, Berlin 1960, S. 91.

⁸⁴ Herbart, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804), in: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 49.

bei Herbart – gegen Schuldisziplin als Selbstzweck –, dann aber auch die psychologischen und soziologischen Einwände gegen reformpädagogische Auflösungsversuche der Antinomie von Freiheit und Zwang durch den Begriff der „Selbst- oder Fremdbestimmung“ wurden problematisiert. Ja, auch die allgemeine Forderung nach Rationalität, so richtig sie ist, führte nicht direkt aus dem Dilemma. Denn was heißt das denn?

Es zeigte sich, dass sich die Kant'schen Antinomie von Zwang und Freiheit, solange es um Erziehung geht, nicht aufheben, wohl aber modifizieren lässt. Das gilt auch für die Forderung nach „Selbstdisziplin“ oder „Rationalität“, die – allgemein gesprochen – offensichtlich auch nicht aus dem Dilemma heraushelfen.

2. Herbart und die Forderung nach Fallanalyse der pädagogischen Situation

Erlauben Sie mir abschließend, eine Kritik des Kantschülers Herbart an Kant vorzustellen, die einen Schritt weiter hilft. Herbart schrieb in seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ zur Frage des Gehorsams, dass es, allgemein gesprochen, keinen Ausweg gibt, ja die Allgemeinheit gerade den jeweiligen Inhalt – auch beim Gehorsam – wegnimmt. Es heißt:

„Der Befehl hat etwas Befohlenen zum Gegenstande.“

Die Ausführung eines Befehls kann ja nur gelingen, wenn es eine bestimmte, konkrete Handlung gibt, die ausgeführt werden soll. Die Forderung nach einem allgemein immer geltenden Gehorsam gegenüber Befehlen, so Herbart, ist methodologisch der entscheidende Fehler. Herbart fährt fort:

„Aber nicht jeder Gehorsam gegen den ersten besten Befehl ist sittlich. Der Gehorchende muss den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt, das heißt, er selbst muss ihn für sich zum Befehl erhoben haben.“

Die Tatsache, dass ein Befehl geprüft wird – das wissen wir seit Max Weber – ist ein Widerspruch in sich. Gehorsam im klassischen Sinne kann eben nicht den Einzelfall prüfen, sondern Gehorsam ist unbedingt und vorbehaltlos. Die Kant'schen Forderung nach Sittlichkeit ist ja auch nicht konkret. Daher entsteht Verlegenheit. Herbart argumentiert weiter:

„Kant, der diese Verlegenheit am besten unter Allen empfand, schiebt nach vielem Zaudern endlich ganz eilig die Form des Gebots, die Allgemeinheit, wodurch es sich von momentaner Willkür unterscheidet, in die Stelle des Inhalts. Andere schieben ihre theoretischen Begriffe – Annäherung an die Gottheit, an das reine Ich, an das Absolute –, ja auch die Sitten und Gesetze des Landes oder gar das Nützliche, das Angenehme hier herein. Wer unbefangen ist, erkennt die leere Stelle für leer.“⁸⁴

Diese „leere Stelle“, so Herbart, wird zwar mit allgemeinen Worten scheinbar gefüllt, aber wer unbefangen ist, erkennt eben, dass ohne den konkreten Fall eines Befehls nicht wirklich über den Sinn des Gehorsams etwas ausgesagt werden kann. Herbart wehrt sich als Pädagoge gegen die allgemein gehaltene Debatte, die zu keinem wirklichen Resultat führen kann.

Das ist eine bedeutungsschwere Analyse, in der en passant auch noch die Religion, Fichte, Hegel, Legalisten, Utilitaristen und Eudaimonisten mit angegriffen werde – denn egal, wie die Allgemeinheit genannt oder akzentuiert wird, sie bleibt allgemein, der Inhalt wird nur am Einzelnen, am Fall, an der konkreten Situation deutlich: Was für ein Befehl soll den gehorsam ausgeführt werden?

Hier wurzelt die Forderung Herbarts nach der Analyse der pädagogischen Situation. Eine pädagogische Situation zu analysieren heißt, die Voraussetzung zu schaffen, um angemessen, mit pädagogischem Takt Akzente zu setzen, zu beurteilen und zu handeln.

Daraus ergibt sich im Kontext unserer Fragestellung Folgendes: Durch den verabsolutierten Gegensatz von „mündig oder unmündig“ wird der entscheidenden Fragestellung der Pädagogik nach dem konkret zu analysierenden, eben schon vorhandenen Anteil von Vernunft, an den es sokratisch anzuknüpfen gilt, aus dem Weg gegangen. Es geht darum, deutlich zu verstehen, dass sich – positiv formuliert – nur aus dem jeweils zu analysierenden Stand der Mündigkeit eines Kleinkindes, Kindes oder Jugendlichen eine Vergrößerung der Möglichkeit des Denkens ergibt. Die Kernfrage, um Paradoxien wenigstens zeitweilig aufzulösen, ist seit Aristoteles die Frage: In welcher Hinsicht, hier also in welcher Hinsicht unmündig, in welcher Hinsicht mündig und nicht in die Falle der Frage „mündig oder unmündig“ zu gehen – als könnte beides zusammen nicht sein.

Die Analyse der pädagogischen Situation und die daraus resultierende Festlegung des pädagogischen Taktes, war eine – eben Herbarts – Antwort auf Kant.

Schluss: Disziplinierter Ungehorsam

Was ergibt sich aus der möglichen konkreten Analyse, dass ein geprüfter Befehl, eine geprüfte Anordnung als „unsittlich“ erkannt wird? Erich Fromm hat als entscheidend herausgestellt, dass wirkliche Autonomie, wirkliche Mündigkeit die Fähigkeit zum rationalen Ungehorsam, zum nicht Mitmachen, zum Nein sagen beinhaltet, ja sich daran beweisen muss.⁸⁵

Für Fromm ist klar, dass sich die Menschen – sei es Adam und Eva, die den Apfel der Erkenntnis pflückten; sei es Prometheus, der den Göttern das Feuer stahl – im Grunde nur durch Ungehorsam entwickelt haben, dass gerade *„die intellektuelle Entwicklung (...) die Fähigkeit zum Ungehorsam zur Voraussetzung“* hat, gegenüber Autoritäten und gegenüber der *„Autorität lang etablierter Meinungen“*.⁸⁶

Allerdings, so mein Lob der Disziplin zum Schluss: Es gehört eine Menge Disziplin⁸⁷ dazu, um wirklich ungehorsam zu sein.

⁸⁵ Fromm, Erich: Über den Ungehorsam und andere Essays, Stuttgart 1982, S. 12.

⁸⁶ Ebenda, S. 10.

⁸⁷ Die Disziplin, so Heinz Steinert, die uns brauchbar für fremde Zwecke gemacht hat, kann zu einer *„Ressource der Selbstbestimmung“* werden (Steinert, Heinz: Die Widersprüche von Disziplin und Strafe, in: Frehsee, Detlev/Löschper, Gabi/Schumann, Karl F. (Hrsg.): Strafrecht, soziale Kontrolle, soziale Disziplinierung, Opladen 1993, S. 251 f.)

Anhang

Bernfelds Überlegungen zu Feldern der Disziplin

Hegel unterschied schon deutlich Erziehungssituation in Familie (Liebe ohne Leistung), Beruf (Leistung zählt) und Schule (als Zwischenform zwischen beiden Bereichen).⁸⁸

Siegfried Bernfeld leistet 1927 in einem Artikel „Die Formen der Disziplin in Erziehungsanstalten“ eine differenzierte Betrachtung von Disziplin.⁸⁹ Diese kleine, 25-seitige Schrift hat den Anspruch, deskriptiv „Bruchstücke“, Fakten über Formen der Disziplin zusammenzustellen. Im Kern unterscheidet Bernfeld – im Bewusstsein der in der Realität vorkommen Mischformen – die familiäre Disziplinformen (Haushalt) / die militärische Disziplinform (Kaserne) / die demokratisch-bürokratische Disziplinform (Staat, Republik, Parlament) / die industrielle Disziplin (Fabrik und Werkstatt) / die didaktische Disziplin, die Disziplin der Schule.

Für die familiäre Disziplin findet Bernstein die Charakteristik einer „Willkürherrschaft“ (S. 225) im Rahmen von drei Strukturelementen, physische Abhängigkeit, affektive Abhängigkeiten (auch der Eltern zu ihren Kindern) und Einsicht (S. 225). Er konstatiert „widersprechende Wunschrichtungen“ (226) mit Siegern und Besiegten – anders als im Militär –, sowie die Tatsache, dass „Autoritätsansprüche „vielfach zugleich Liebesansprüche“ (226) seien: „Die Familie ist ein komplizierter Bau gegenseitiger Liebes(Hass) Beziehungen.“ (S. 226). Disziplinäre Konflikte sind also affektiv hoch aufgeladen und eben auch „Liebes-

⁸⁸ „Das Leben in der Familie nämlich ist ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens. (...) Das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, so wie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. Dagegen gilt der Mensch in der Welt durch das, was er leistet; er hat den Wert nur, insofern er ihn verdient. Es wird ihm wenig aus Liebe (...), hier gilt die Sache, nicht die Empfindung. (...) Diese Welt macht ein von dem Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nach Geschicklichkeit und der Brauchbarkeit (...), je mehr er sich der Besonderheit abgetan und zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns gebildet hat...“ (Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 348 f.)

⁸⁹ Bernfeld, Siegfried: Die Formen der Disziplin in Erziehungsanstalten, in: Bernfeld, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Band 1, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1974, S. 223–248.

konflikte“. „Die Lösung aller Konflikte findet daher weitgehend nicht rational statt.“

Anders dagegen, so Bernfeld die militärische Disziplin, die der Norm nach ohne Affekte als „unbedingter Gehorsam“ präzise Befehle befolgen soll, der Norm nach rational und funktionell“ (S. 230) ist. Konflikte sind prinzipiell rasch lösbar, Strafen bei Vergehen sind „auf Vorrat normiert“ (S. 231). „Rüder Verkehrston“ (230), Vereidigung, Patriotismus, Kameradschaftslicbe (229) sind real existierende, von Bernstein als „militaristisch“ bezeichnete Zugaben, die nicht das Wesen der militärischen Disziplin betreffen. Der Zweck der militärischen Disziplin ist Vorbereitung und Durchführung von Krieg, gestützt durch die Autorität der Ränge in der Hierarchie.

Die demokratisch-bürokratische Disziplinform steht im Gegensatz zur familiären Disziplin, ist weitgehend rational, aber der „Gehorsam“ erfolgt gegenüber der Majorität, gegenüber den mit Majorität verabschiedeten Gesetzen. Bei Vergehen werden Konflikte so ausgetragen, dass eine Mitwirkung der Betroffenen möglich ist und das Prinzip der Kontrolle wesentlich ist. Weder das Kind noch der Soldat sind an der familiären und militärischen Disziplin beteiligt, der Bürger jedoch – der Norm nach – sehr wohl.

Die schulische oder didaktische Disziplin wird von Bernstein als Gemengelage zwischen familiärer und militärischer Disziplin angesiedelt. Die Normen haben den Charakter von Gesetzen und Befehlen, an denen das Kind nicht beteiligt ist: Leistung, keine Störung, formale Qualitäten („Aufmerksamkeit“) und nicht am Ziel der Schule selbst orientierten Anforderungen (Sitzen in Holzbänken usw.). Die Reformpädagogik, wie Bernfeld sie versteht bemüht sich nun demokratische Formen beizumengen. (S. 236). Als Kriterium für eine Beurteilung setzt Bernstein „die Rationalität einer Disziplinform in Bezug auf das ihr gesetzte Ziel“ (S. 239).

Abschließend betont Bernfeld, dass die demokratische Disziplin eine dynamische Auffassung von der Entwicklung der Kinder und Jugendliche zur Voraussetzung hat, wogegen die militärische Disziplin von statischen Voraussetzungen ausgeht, Handlungen bewirkt, aber nicht Einsichten.

Nur die demokratische Disziplin, so Bernfeld, eröffnet Chance, zwischen rational und irrational unterscheiden zu lernen und „Bürokratie zu begreifen und zu kontrollieren“ (S. 247), vor allem aber Konflikte auszutragen und zu lösen.

Poppers Generalkritik an Platons Gehorsam

Im Vorwort zur deutschen Ausgabe 1950 seines 1944 veröffentlichten Buches über den „Zauber Platons“ stellt Karl Popper klar: „Große Männer können große Fehler machen.“ Popper will zeigen, wie solche großen Männer „Angriffe auf Freiheit und Vernunft unterstützt“ haben.⁹⁰ Teilbereiche von Ideen, „die, wie wir zugeben müssen, einen wichtigen Teil unseres geistigen Erbgutes bilden.“ (S. 5–6) sollten, so Popper, kritisiert werden. Und zwar mit dem Ziel sich „von der Herrschaft von Autorität und Vorurteilen zu befreien.“ (S. 6) Das bezieht er nicht auf Kant – im Gegenteil. Kant liest Popper im eingeschobenen Vorwort „Immanuel Kant – Der Philosoph der Aufklärung“ als Garant gegen Leugnung eigener Verantwortung und als Garant für eine Ethik, dessen Gebot lautet: andere Menschen „niemals bloß als Mittel“ zu gebrauchen. (S. 18). „Frei geboren“, das heißt für Popper, dass der Mensch mit einer Last geboren wird – „mit der Last der Verantwortung für die Freiheit seiner Entscheidung.“ (S. 19)

Popper richtet seine erste Kritik auf Platon, vor allem auf dessen Schriften „Politeia“ und „Nomoi“.

Die Prinzipien Platons über Erziehung der „Wächter“ in der Schrift „Nomoi“ stellt er voran – in einer Übersetzung wohl aus dem Englischen ins Deutsche

„Das erste Prinzip von allem (...) ist dieses: Niemand, weder Mann noch Weib, soll jemals ohne Führer sein. Auch soll niemandes Seele sich daran gewöhnen, etwas ernsthaft oder auch nur im Scherz auf eigene Hand allein zu tun. Vielmehr soll jeder, im Krieg und auch mitten im Frieden auf seinen Führer blicken und ihm gläubig folgen. Und auch in den geringsten Dingen soll er unter der Leitung des Führers stehen. Zum Beispiel – er soll aufstehen, sich bewegen, sich waschen, seine Mahlzeiten einnehmen (...) nur, wenn es ihm befohlen wurde. Kurz, er soll seine Seele durch lange Gewöhnung so in Zucht nehmen, dass sie nicht einmal auf den Gedanken kommt, unabhängig zu handeln, und dass sie dazu völlig unfähig wird.“

⁹⁰ Popper, Karl R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 1: Der Zauber Platons (1944), Bern 1957, S. 5.

Die Übersetzung Schleiermachers übrigens vermeidet den Begriff „Führer“ und spricht von „Anführer“, statt „befehlen und gehorchen“ übersetzt Schleiermacher „zu gebieten und sich gebieten zu lassen“; nicht ganz anders, aber eben weicher, „einfühlsamer“ übersetzt.⁹¹

Ohne auch hier nur im Ansatz die Debatte über Platon und seine Widersprüchlichkeiten vorstellen zu wollen, ist es dennoch von Gewicht, sich in Erinnerung zu rufen, dass Popper den bei Altsprachlern und Geisteswissenschaftlern in Deutschland hoch im Kurs stehenden Platon in Hinblick auf seine Vorstellungen von „Führer und Gehorsam“ auf 230 Seiten Punkt für Punkt als geistigen Vater, der „geschlossenen“, der autoritären-diktatorischen Gesellschaft charakterisiert. Die Diskussion über Zwang und Freiheit als gleichzeitig vorkommende Elemente in der Erziehung existiert, so Popper, bei Platon nicht – außer in der Unterdrückung freiheitlicher Bestrebungen durch Zwang.

Poppers Werk – in der Erziehungswissenschaft unter diesem Gesichtspunkt weitgehend nicht wirklich zur Kenntnis genommen – versteht sich als Beitrag gegen die Erbschaft der, so Popper „verdummenden Wirkung der platonischen Methoden in der Erziehung“ (Popper, S. 435).⁹² Damit knüpft er an ein Diktum Montesquieu an: „Unbedingter Gehorsam setzt Unwissenheit bei den Gehorchenden voraus.“ (Vom Geist der Gesetze, IV, 3)

⁹¹ Es heißt in der Schleiermacher Übersetzung ohne Auslassungen: „*Hinsichtlich der Heereszüge ist es angemessen, viele Ratschläge zu erteilen und viele Gesetze aufzustellen; doch das Wichtigste ist, dass niemand, weder Mann noch Weib, ohne Vorgesetzte sei und dass niemandes Seele sich gewöhnt habe, sei es im Kampfe selbst oder bei den Vorübungen, etwas für sich nach eigener Willkür zu tun; sondern in jedem Kriege und während jedes Friedens stets auf den Vorgesetzten hinzublicken und seinen Vorschriften gehorsam zu leben und von ihm selbst im geringsten sich bestimmen zulassen, als da ist, stehenzubleiben und sich in Bewegung zu setzen, wenn einer es befiehlt, und seinen Leib zu üben und sich zu baden, und des Nachts zum Wachestehen und Befehlsüberbringen sich zu ermuntern, und in den Augenblicken der Gefahr selbst, ohne die Willensäußerung der Vorgesetzten weder einen zu verfolgen noch vor einem andern zurückzuweichen; mit einem Worte, seine Seele durch Gewöhnung dahin zu bestimmen, dass sie ohne die andern nichts tue noch überhaupt von etwas Kenntnis nehme oder sich unterrichte, sondern dass vielmehr das Leben aller zu einem möglichst vereinten, unter sich verbundenen und gemeinsamen sich gestalte. Denn ein besseres, wirksameres, kunstgemäßeres Mittel gibt es im Kriege nicht und dürfte es wohl nie geben, so zur Rettung wie zum Siege. Über andere zu gebieten und wieder von andern sich gebieten zu lassen, darin muss man auch im Frieden von Kindheit an sich üben, die Ungebundenheit aber aus dem Leben aller Menschen sowie der von den Menschen gebrauchten Tieren zu verbannen.*“ (Platon: Sämtliche Werke, Band 4, Reinbek bei Hamburg 1994, S. 539 f.)

⁹² Popper zitiert einleitend Platon „Der Weise soll führen und herrschen und der Unwissende soll ihm folgen.“ (S. 169) und sieht den Hauptgrund für das platonische Erziehungssystem „im Bedürfnis, die Autorität der Herrscher bis zum äußersten zu steigern“ (S. 203).

Die Problematik des Widerstandsrechts bei Kant

„Hieraus folgt: dass alle Widersetzlichkeit gegen die oberste gesetzgebende Macht, alle Aufwiegelung, um Unzufriedenheit der Untertanen tötlich werden zu lassen, aller Aufstand, der in Rebellion ausbricht, das höchste und strafbarste Verbrechen im gemeinen Wesen ist; weil es dessen Grundfeste zerstört. Und dieses Verbot ist unbedingt, so dass, es mag auch jene Macht oder ihr Agent, das Staatsoberhaupt, so gar den ursprünglichen Vertrag verletzt und sich dadurch des Rechts, Gesetzgeber zu sein, nach dem Begriff des Untertans, verlustig gemacht haben, indem sie die Regierung bevollmächtigt, durchaus gewalttätig (tyrannisch) zu verfahren, dennoch dem Untertan kein Widerstand, als Gegengewalt, erlaubt bleibt. Der Grund davon ist: weil bei einer schon subsistierenden bürgerlichen Verfassung das Volk kein zu Recht beständiges Urteil mehr hat, zu bestimmen: wie jene solle verwaltet werden. Denn man setze: es habe ein solches, und zwar dem Urteile des wirklichen Staatsoberhauptes zuwider: wer soll entscheiden, auf wessen Seite das Recht sei? Keiner von beiden kann es, als Richter in seiner eigenen Sache, tun. Also müsste es noch ein Oberhaupt über dem Oberhaupte geben, welches zwischen diesem und dem Volk entschiede; welches sich widerspricht. – Auch kann nicht etwa ein Notrecht (ius in casu necessitatis), welches ohnehin, als ein vermeintes Recht, in der höchsten (physischen) Not Unrecht zu tun, ein Unding ist,⁹³ hier eintreten, und zur Hebung des die Eigenmacht des Volks einschränkenden Schlagbaums den Schlüssel hergeben. Denn das Oberhaupt des Staats kann eben so wohl sein hartes Verfahren gegen die Untertanen durch ihre Widerspenstigkeit, als diese ihren Aufruhr durch Klage über ihr ungebührliches Leiden gegen ihn zu rechtfertigen meinen; und wer soll hier nun entscheiden? Wer sich im Besitz der obersten öffentlichen Rechtspflege befindet, und das ist gerade das Staatsoberhaupt, dieses kann es allein tun; und niemand im gemeinen Wesen kann also ein Recht haben, ihm diesen Besitz streitig zu machen.“⁹⁴

⁹³ „Es gibt keinen casus necessitatis, als in dem Fall, wo Pflichten: nämlich unbedingte und (zwar vielleicht große, aber doch) bedingte Pflicht, gegen einander streiten; z.B. wenn es auf Abwendung eines Unglücks vom Staat durch den Verrat eines Menschen ankömmt, der gegen einen andern in einem Verhältnis, etwa wie Vater und Sohn, stände. Diese Abwendung des Übels des ersteren ist unbedingte, die des Unglücks des letzteren aber nur bedingte Pflicht (nämlich so fern er sich nicht eines Verbrechens wider den Staat schuldig gemacht hat). Die Anzeige, die der letztere von der Unternehmung des ersteren der Obrigkeit machen würde, tut er vielleicht mit dem größten Widerwillen, aber durch Not (nämlich die moralische) gedrungen. – Wenn aber von einem, welcher einen andern Schiffbrüchigen von seinem Brett stößt, um sein eignes Leben zu erhalten, gesagt wird: er habe durch seine Not (die physische) ein Recht dazu bekommen: so ist das ganz falsch. Denn, mein Leben zu erhalten, ist nur bedingte Pflicht (wenn es ohne Verbrechen geschehen kann); einem andern aber, der mich nicht beleidigt, ja gar nicht einmal in Gefahr, das meinige zu verlieren, bringt, es nicht zu nehmen, ist unbedingte Pflicht. Die Lehrer des allgemeinen bürgerlichen Rechts verfahren gleichwohl mit der rechtlichen Befugnis, die sie dieser Nothülfe zugestehen, ganz consequent. Denn die Obrigkeit kann keine Strafe mit dem Verbot verbinden, weil diese Strafe der Tod sein müsste. Es wäre aber ein ungereimtes Gesetz, jemanden den Tod androhen, wenn er sich in gefährlichen Umständen dem Tode nicht freiwillig überlieferte.“

⁹⁴ Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793), in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthro-

„Es ist aber klar, dass, was die letzteren betrifft, – wenn man auch einräumt, dass durch eine solche Empörung dem Landesherrn (der etwa eine joyeuse entrée, als einen wirklichen zum Grunde liegenden Vertrag mit dem Volk, verletzt hätte) kein Unrecht geschähe, – das Volk doch durch diese Art, ihr Recht zu suchen, im höchsten Grade Unrecht getan habe; weil dieselbe (zur Maxime angenommen) alle rechtliche Verfassung unsicher macht, und den Zustand einer völligen Gesetzlosigkeit (status naturalis), wo alles Recht aufhört, wenigstens Effekt zu haben, einführt. – Nur will ich, bei diesem Hange so vieler wohldenkenden Verfasser, dem Volk (zu seinem eigenen Verderben) das Wort zu reden, bemerken: dass dazu teils die gewöhnliche Täuschung, wenn vom Prinzip des Rechts die Rede ist, das Prinzip der Glückseligkeit ihren Urteilen unterzuschieben, die Ursache sei; teils auch, wo kein Instrument eines wirklich dem gemeinen Wesen vorgelegten, vom Oberhaupt desselben akzeptierten und von beiden sanktionierten. Vertrags anzutreffen ist, sie die Idee von einem ursprünglichen Vertrag, die immer in der Vernunft zum Grunde liegt, als etwas, welches wirklich geschehen sein müsse, annahmen, und so dem Volke immer die Befugnis zu erhalten meinten, davon bei einer groben, aber von ihm selbst dafür beurteilten Verletzung nach seinem Gutdünken abzugehen.)⁹⁵

Man sieht hier offenbar, was das Prinzip der Glückseligkeit (welche eigentlich gar keines bestimmten Prinzips fähig ist) auch im Staatsrecht für Böses anrichtet, so wie es solches in der Moral tut, auch selbst bei der besten Meinung, die der Lehrer desselben beabsichtigt. Der Souverän will das Volk nach seinen Begriffen glücklich machen, und wird Despot; das Volk will sich den allgemeinen menschlichen Anspruch auf eigene Glückseligkeit nicht nehmen lassen, und wird Rebell. Wenn man zu allererst gefragt hätte, was Rechtens ist (wo die Prinzipien a priori feststehen, und kein Empiriker darin pfuschen kann): so würde die Idee des Sozialkontrakts in ihrem unbestreitbaren Ansehen bleiben: aber nicht als Faktum (wie Danton will, ohne welches er alle in der wirklich existierenden bürgerlichen Verfassung befindlichen Rechte und alles Eigentum für null und nichtig erklärt), sondern nur als Vernunftprinzip der Beurteilung aller öffentlichen rechtlichen Verfassung überhaupt. Und man würde einsehen: dass, ehe der all-gemeine Wille da ist, das Volk gar kein Zwangsrecht gegen seinen Gebieter besitze, weil es nur durch diesen rechtlich zwingen kann; ist je-

pologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 156 f.

⁹⁵ *„Es mag auch immer der wirkliche Vertrag des Volks mit dem Oberherren verletzt sein: so kann dieses doch alsdann nicht sofort als gemeines Wesen, sondern nur durch Rottierung, entgegenwirken. Denn die bisher bestandene Verfassung war vom Volk zerrissen; die Organisation aber zu einem neuen gemeinen Wesen sollte allererst noch geschehen, hier tritt nun der Zustand der Anarchie mit allen ihren Greueln ein, die wenigstens dadurch möglich sind; und das Unrecht, welches hier geschieht, ist alsdann das, was eine jede Partei der andern im Volke zufügt: wie auch aus dem angeführten Beispiel erhellet, wo die aufrührerischen Untertanen jenes Staats zuletzt einander mit Gewalt eine Verfassung aufdringen wollten, die weit drückender geworden wäre, als die, welche sie verließen; nämlich von Geistlichen und Aristokraten verzehrt zu werden, statt dass sie unter einem alle beherrschenden Oberhaupt mehr Gleichheit in Verteilung der Staatsbürden erwarten konnten.“*

ner aber da, eben sowohl kein von ihm gegen diesen auszuübender Zwang Statt finde, weil es alsdann selbst der oberste Gebieter wäre; mithin dem Volk gegen das Staatsoberhaupt nie ein Zwangsrecht (Widersetzlichkeit in Worten oder Werken) zukomme.“⁹⁶

Kant warnt vor der Ausnahme,

„einen fehlerhaft und rechtswidrig eingerichteten Staat durch Revolution umformen zu wollen bei welcher gewaltsamen Operation derselbe gänzlich in Anarchie aufgelöst zu werden Gefahr läuft wogegen weil doch irgend ein obgleich durch viel willkürliche Gewalt verkümmertes Recht besser ist als gar keines es für den Untertan Pflicht ist sie so lange beharren zu lassen bis die Herrschergewalt sich selbst allmählich zu Reformen durch die Natur der Sachen und die Vorstellungen der Untertanen bewegen wird, oder auch für den Souverän Pflicht gegen den [Untertan] Staat die größere Vereinigung der <?> Kräfte desselben wenn es auch durch gesetzwidrigen Despotism wäre bis zur Verringerung der Gefahr von außen noch fort dauern zu lassen. – Sagt jemand aber dagegen um 'die Praxis mit der Theorie in Zwiespalt zu versetzen der Machthabende so wohl als Gehorchende würde bei allem von ihm zugestandenem Sollen und Können doch nicht wollen seine selbstsüchtige Neigung dem Rechtsbegriffe aufopfern d. i. wenn man Menschen nimmt wie er ist (cereus in vitium flecti monitoribus asper) lasse er sich als selbst ungerecht nicht durch Rechtsgesetze bändigen und selbst das Unrecht in der Regierungsart werde verhältnismäßig gegen solche verderbte Wesen zur Gerechtigkeit : so sagt er mehr als er beweisen kann z. B. in dem Satze [die] mächtige Fürsten werden nie anders als durch Krieg ihre Rechte ausmachen wollen. Denn dass dieser provisorisch in die menschliche Natur in ihrer Rohigkeit (zur Kultur) gelegt ist beweist nicht dass er auch peremptorisch als von dem Endzweck unabtrennliches Mittel für den Menschen beschlossen sei und es nur ein Vorwand der Praktiker ihre auf bloß mechanische Staats- u. Rechtskenntnis zu bedecken und zu verschönern. – So sehr aber auch der Verstoß der Praxis gegen die Theorie wohl gar zur Maxime allgemein angenommen werden mag so darf doch wenigstens diese selbst als die Idee welche dem Menschen seine Pflicht vorhält nicht verfälscht oder gar als leer verlassen werden.“⁹⁷

⁹⁶ Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793), in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 158 ff.

⁹⁷ Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 230.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W./Heydorn, Heinz-Joachim u. a: Diskussion über Adornos „Tabus über dem Lehrberuf“, in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, 16. Jg. (2002), Heft 28, S. 32–44.

Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt am Main 1995.

Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf, in: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main 1971, S. 70–87.

Arendt, Hannah: Übungen im politischen Denken, Band 1: Zwischen Vergangenheit und Zukunft, München/Zürich 1994.

Aristoteles: Die Nikomachische Ethik, 5. Auflage, München 2002.

Aristoteles: Politik, 7. Auflage, München 1996.

Arnold, Rolf: Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“, Heidelberg 2007.

Aßmann, Alex: Pädagogik und Ironie, Wiesbaden 2008.

Bähr, Hans Walter: Briefe Eduard Sprangers zum Auftrag des Lehrers, der Schule und der Pädagogik, in: Fischer, Hans-Joachim (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 42), Frankfurt am Main 1994, S. 16–38.

Bauer, Fritz (Hrsg.): Widerstand gegen die Staatsgewalt. Dokumente der Jahrtausende, Frankfurt am Main/Hamburg 1965.

Bauer, Fritz: Die Wurzeln faschistischen und nationalsozialistischen Handelns, Frankfurt am Main 1965.

Bauer, Fritz: Widerstandsrecht und Widerstandspflicht des Staatsbürgers, in: Bauer, Fritz: Die Humanität der Rechtsordnung. Ausgewählte Schriften, Frankfurt am Main/New York 1998, S. 181–206.

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, Hamburg 2007.

Bergmann, Wolfgang: Disziplin ohne Angst. Wie wir den Respekt unserer Kinder gewinnen und ihr Vertrauen nicht verlieren, Weinheim/Basel 2007.

Bernfeld, Siegfried: Die Formen der Disziplin in Erziehungsanstalten, in: Bernfeld, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Band 1, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1974, S. 223–248.

Bilstein, Johannes: Erziehung, Bildung, Spiel, in: Liebau, Eckart (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe, Weinheim 2001, S. 15–71.

Bröckling, Ulrich: Disziplin. Soziologie und Geschichte militärischer Gehorsamsproduktion, München 1997.

Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim 2007.

- Brumlik, Micha:** Durch Unterwerfung zur Freiheit. Bernhard Buebs reaktionäre Vergangenheitsbewältigung, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim 2007, S. 52–75.
- Brumlik, Micha:** Im Hause des Henkers. Ansprache im Rahmen der Gedenkveranstaltung des Fritz-Bauer-Instituts, anlässlich des 100. Geburtstages von Fritz Bauer, am 16. Juli 2003 im Casino des IG Farben-Hauses in Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 2003, http://www.fritz-bauer-institut.de/texte/essay/07-03_brumlik.pdf (eingesehen am 16.7.2004).
- Buber, Martin:** Das dialogische Prinzip, 7. Auflage, Gerlingen 1994.
- Buber, Martin:** Elemente des Zwischenmenschlichen, in: Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, 7. Auflage, Gerlingen 1994, S. 271–298.
- Buchner, Christina:** Disziplin – kein Schnee von gestern, sondern Tugend für morgen. Ein Praxishandbuch für Lehrer, Kirchzarten bei Freiburg 2006.
- Bueb, Bernhard:** „Lehrer brauchen Führung“. Der Bildungskritiker Bernhard Bueb über das Versagen der deutschen Pädagogen, das fragile Selbstwertgefühl von Kindern und seine eigenen Fehler als Berufsanfänger, in: Der Spiegel, Jg. 2008, Heft 37, S. 142–146.
- Bueb, Bernhard:** Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, Berlin 2006.
- Bueb, Bernhard:** Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung, Berlin 2008.
- Cicero, Marcus Tullius:** De oratore/Über den Redner, 4. Auflage, Stuttgart 2001.
- Cloer, Ernst:** Disziplinieren und Erziehen. Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht, Bad Heilbrunn 1982.
- Dewey, John:** Democracy and education. An introduction to the philosophy of education, 2. Auflage, New York 1963.
- Dewey, John:** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, 3. Auflage, Braunschweig/Berlin/Hamburg/München/Kiel/Darmstadt 1964.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:** Sämtliche Werke, Band I, Abteilung 1: Zeitschriftenbeiträge aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ von 1827 bis 1829, Berlin 1956.
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm:** Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer (Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften, Band 26), 3. Auflage, Paderborn 1906.
- Dilthey, Wilhelm:** Gesammelte Schriften, Band 9: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, Leipzig 1934.
- Dreikurs, Rudolf/Cassel, Pearl:** Disziplin ohne Tränen, 5., völlig neu bearbeitete Auflage, München 1991.
- Dreikurs, Rudolf/Grunwald, Bernice B./Pepper, Floy C.:** Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme, 4., völlig neu übersetzte und bearbeitete Auflage, Weinheim/Basel 1987.

Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Teil 2: Wandlungen der Gesellschaft, Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation (Gesammelte Schriften, Band 3.2), Frankfurt am Main 1997.

Fatke, Reinhard/ Scarbath, Horst (Hrsg.): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Band 27), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main 1977.

Foucault, Michel: Von der Subversion des Wissens, München 1974.

Freinet, Célestin: Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet, Reinbek bei Hamburg 1980.

Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften, Frankfurt am Main 1994.

Freud, Sigmund: Die Zukunft einer Illusion, in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke , Band XIV: Werke aus den Jahren 1925–1931, Frankfurt am Main 1999, S. 323–380.

Freud, Sigmund: Zeitgemäßes über Krieg und Tod, in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Band 10: Werke aus den Jahren 1913–1917, Frankfurt am Main 1999, S. 323–356.

Fromm, Erich: Der Ungehorsam als ein psychologisches und ethisches Problem, in: Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, 3. unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1970, S. 9–17.

Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, 3. unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1970.

Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, 8. Auflage, Stuttgart 2000.

Fromm, Erich: Über den Ungehorsam und andere Essays, Stuttgart 1982.

Goethe, Johann Wolfgang: Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand. Ein Schauspiel, in: Goethe, Johann Wolfgang: Werke, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Band 4: Dramatische Dichtungen, Teil 2, Hamburg 1953, S. 74–104.

Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Sozialisiert und diszipliniert. Die Erziehung „wilder Kinder“ (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 24), Baltmannsweiler 1998.

Hagemeister, Ursula: Die Schuldisziplin, Weinheim/Berlin 1968.

Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze, Stuttgart ohne Jahr (1958).

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 14. September 1810, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 327–343.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger

und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 344–359.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für den Königlich Bayrischen Oberschulrat Immanuel Niethammer, in: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817), Frankfurt am Main 1970, S. 403–417.

Heine, Heinrich: Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland, in: Heine, Heinrich: Werke, Band 4: Schriften über Deutschland, Frankfurt am Main 1968.

Hentig, Hartmut von: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Die Entschulung der Mittelstufe und ein einjähriger Dienst für die Gemeinschaft. Ein pädagogisches Manifest im Jahre 2005, München/Wien 2006.

Hentig, Hartmut von: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend, München 2007.

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, in: Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 57–158.

Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Dritter Brief, in: Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 205–208.

Herbart, Johann Friedrich: Sämtliche Werke, Band 1: Schriften zur Einleitung in die Philosophie, 2. Auflage, Hamburg/Leipzig 1883.

Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997.

Herbart, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Herbart, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik, Band 1: Ausgewählte Texte (Grundlagen der Pädagogik, Band 1), Weinheim 1997, S. 47–56.

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften, Band 2), Frankfurt am Main 1979.

Hillerdal, Gunnar: Gehorsam gegen Gott und Menschen. Luthers Lehre von der Obrigkeit und die moderne evangelische Staatsethik, Göttingen 1955.

Höhn, Reinhard: Das tägliche Brot des Managements. Grundwissen Unternehmensführung, München 1988.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 6. Auflage, Berlin 2003.

Jaspers, Karl: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch, München/Zürich 1977.

Kant, Immanuel: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, Paderborn 1963.

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphi-

osophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 53–61.

Kant, Immanuel: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 33–50.

Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, Frankfurt am Main 1974.

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, Werkausgabe, Band X, Frankfurt am Main 1974.

Kant, Immanuel: Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 85–102.

Kant, Immanuel: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765–1766, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band II: Vorkritische Schriften bis 1768, Teil 2, 8. Auflage, Frankfurt am Main 1996, S. 907–917.

Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 127–172.

Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 2, 9. Auflage, Frankfurt am Main 1995, S. 695–761.

Kant, Immanuel: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf, in: Kant, Immanuel: Werkausgabe, Band XI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Teil 1, 10. Auflage, Frankfurt am Main 1993, S. 195–251.

Kaufmann, Arthur: Vom Ungehorsam gegen die Obrigkeit. Aspekte des Widerstandsrechts von der antiken Tyrannis bis zum Unrechtsstaat unserer Zeit, vom leidenden Gehorsam bis zum zivilen Ungehorsam im modernen Rechtsstaat (Heidelberger Forum, Band 72), Heidelberg 1991.

Kessl, Fabian: Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität sozialer Arbeit, Weinheim/München 2005.

Kierkegaard, Sören: Gesammelte Werke, 31. Abteilung: Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates, Düsseldorf/Köln 1961.

Kiesel, Torsten: „Freiheit“ und, oder „Gehorsam“, das sei hier die Frage? Pestalozzis frühe Bezugnahme auf Rousseau (Sammlung pädagogischer Beiträge, Band 1), Regensburg 2000.

Kindler, Wolfgang: Wenn Sanktionen nötig werden: Schulstrafen. Warum, wann und wie?, Mülheim 2007.

Klafki, Wolfgang u. a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in 3 Bänden. Eine Vorlesungsreihe des Erziehungswissenschaftlichen Seminars

der Philipps-Universität Marburg in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, Frankfurt am Main 1971.

Koch, Lutz: Vom Nutzen und Nachteil der Disziplin für Schule und Leben, in: Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Schule zwischen Disziplin und Freiheit (Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen der Wissenschaften Salzburg, Neue Folge, Band 74; Fragen der Inneren Schulreform, Band 4), Innsbruck/Wien 2000, S. 20–38.

Korn, Christopher: Bildung und Disziplin. Problemgeschichtlich-systematische Untersuchung zum Begriff der Disziplin in Erziehung und Unterricht (Grundfragen der Pädagogik, Band 4), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2003.

Kriek, Ernst: Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Leipzig ohne Jahr (1925).

Lang, Jochen von (Hrsg.): Das Eichmann-Protokoll. Tonband-Aufzeichnungen der israelischen Verhöre, Wien 1991.

Leibniz, Gottfried Wilhelm: Fragmente zur Logik, Berlin 1960.

Lewin, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim 1953.

Lichtenstein, Ernst: Paideia. Die Grundlagen des europäischen Bildungsdenkens im griechisch-römischen Altertum, Band 1: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1970.

Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 7. Auflage, Stuttgart 1958.

Locke, John: Einige Gedanken über die Erziehung, Paderborn 1967.

Luther, Martin: Von weltlicher Obrigkeit, in: Renner, Rolf Günter: Klassiker deutschen Denkens, Band 1: Vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert. Freiburg/Basel/Wien 1992, S. 97–99.

Machinek, Angelika (Hrsg.): Dann wird Gehorsam zum Verbrechen. Die Göttinger Sieben: Ein Konflikt um Obrigkeitwillkür und Zivilcourage, Göttingen 1989.

Mauch, Otto: Der lateinische Begriff Disciplina. Eine Wortuntersuchung, Freiburg in der Schweiz 1941.

Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 2. Auflage, München 1968.

Mollenhauer, Klaus: Pädagogik und Rationalität, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 56. Jg. (1964), Heft 12, S. 665–676.

Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997.

Neill, Alexander Sutherland: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule, München 1965.

- Neill, Alexander Sutherland:** Selbstverwaltung in der Schule (Internationale Bibliothek für Psychologie und Soziologie, Band 10), Zürich 1950.
- Nohl, Herman:** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 5., unveränderte Auflage, Frankfurt am Main 1961.
- Oelkers, Jürgen:** Lob der Disziplin – aber nicht jeder! Eine Entgegnung auf WPB 3/83: „Neue Bedürfnisse, Neue Lebenskultur, Neue Schulen“, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 35. Jg. (1983), Heft 8, S. 404–407.
- Pätzold, Kurt/Weißbecker, Manfred (Hrsg.):** Kleines Lexikon historischer Schlagwörter, Leipzig 2005.
- Petersen, Peter:** Allgemeine Erziehungswissenschaft, Band II: Der Ursprung der Pädagogik, Berlin 1931.
- Petersen, Peter:** Das gruppenunterrichtliche Verfahren. Die Stufen des Gruppenunterrichts, in: Petersen, Peter (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan, Band III – Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 20), Weimar 1934, S. 80 ff.
- Petersen, Peter:** Das Unterrichtsleben, in: Die Quelle, 80. Jg. (1930), Heft 1.
- Petersen, Peter:** Der kleine Jena-Plan (Reprint der 1. Auflage 1927), Weinheim/Basel 1968.
- Petersen, Peter:** Führungslehre des Unterrichts, Langensalza 1937.
- Petersen, Peter:** Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! Warum nun nicht auch in allen Schulen?, in: Die Deutsche Schule, 39. Jg. (1935), S. 431–436.
- Petzelt, Alfred:** Grundlegung der Erziehung, 2. Auflage, Freiburg 1961.
- Petzelt, Alfred:** Grundzüge systematischer Pädagogik, 2. Auflage, Stuttgart 1955.
- Platon:** Nomoi, in: Platon: Sämtliche Werke, Band 4, Reinbek bei Hamburg 1994, S. 143–574.
- Pongratz, Ludwig:** Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft, in: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 243–260.
- Popper, Karl R.:** Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 1: Der Zauber Platons, Bern 1957.
- Prange, Klaus:** Schlüsselwerke der Pädagogik, Band 1: Von Plato bis Schleiermacher (Grundrisse der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 25), Stuttgart 2008.
- Quintilianus, Marcus Fabius:** Institutio oratoria X/Lehrbuch der Redekunst, 10. Buch, Stuttgart 1995.
- Radtke, Frank-Olaf:** Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert, in: Brumlik, Micha (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim 2007, S. 204–242.

- Reich, Wilhelm:** Eltern als Erzieher, in: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, 1. Jg. (1926/27), Heft 3, S. 65–74.
- Rhim, Sung-Chul:** Die Struktur des idealen Staates in Platons Politeia. Die Grundgedanken des platonischen Idealstaates angesichts antiker und moderner Kritik, Würzburg 2005.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.):** Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus:** Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Eine Einleitung, in: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 7–14.
- Rieger-Ladich, Markus:** Mündigkeit als Pathosformel Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz 2002.
- Röhrs, Hermann:** Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn, Heidelberg 1966.
- Rousseau, Jean-Jacques:** Émile oder über die Erziehung, 9. Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich 1989.
- Rousseau, Jean-Jacques:** Émile oder über die Erziehung, herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang, Stuttgart 1963.
- Russell, Bertrand:** Erziehung ohne Dogma. Pädagogische Schriften, München 1974.
- Rüthers, Bernd:** Entartetes Recht. Rechtslehren und Kronjuristen im Dritten Reich, München 1994.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.):** Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, 6. Auflage, Frankfurt am Main/Berlin 1993.
- Schleiermacher, Friedrich:** Pädagogische Schriften, Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München 1957.
- Schleiermacher, Friedrich:** Pädagogische Schriften, Band 2: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse, Düsseldorf/München 1957.
- Spranger, Eduard:** Der geborene Erzieher, in: Spranger, Eduard: Gesammelte Schriften, Band I: Geist der Erziehung, Tübingen/Heidelberg 1969, S. 280–338.
- Steinert, Heinz:** Die Widersprüche von Disziplin und Strafe, in: Frehsee, Detlev/Löschper, Gabi/Schumann, Karl F. (Hrsg.): Strafrecht, soziale Kontrolle, soziale Disziplinierung (Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie, Band 15), Opladen 1993, S. 238–256.
- Usadel, Georg:** Zucht und Ordnung. Grundlagen einer nationalsozialistischen Ethik, Hamburg 1941.
- Weber, Max:** Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5., revidierte Auflage, Studienausgabe, Tübingen 1976.
- Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.):** Schule zwischen Disziplin und Freiheit (Veröffentlichungen des Internationalen Forschungszentrums für Grundfragen

der Wissenschaften Salzburg, Neue Folge, Band 74: Fragen der Inneren Schulreform, Band 4), Innsbruck/Wien 2000.

Weniger, Erich: Die geistige Führung der Truppe. Das Ethos des deutschen Soldatentums und die Erziehung des deutschen Offiziers, 2. Auflage, ohne Ort, ohne Jahr (1944).

Winkel, Rainer: Skepsis gegenüber Disziplin und zwar jeder! Ein offener Brief an Jürgen Oelkers, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 35. Jg. (1983), Heft 8, S. 408–409.

Wischke, Mirko: Kritik der Ethik des Gehorsams. Zum Moralproblem bei Theodor W. Adorno (Europäische Hochschulschriften, Reihe 20: Philosophie, Band 396), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1993.

Wolf, Gunther (Hrsg.): Luther und die Obrigkeit (Wege der Forschung, Band 85), Darmstadt 1972.

Xenophon: Erinnerungen an Sokrates, Berlin 1955.

Xenophon: Kyropädie. Die Erziehung des Kyros. Griechisch–deutsch, München/Zürich 1992.