



Die ‚Entdeckung‘ der Jugend durch die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters im Spannungsfeld von natürlicher Kraft und christlicher Idealität

Alexander Maier^a

^a Ludwig-Maximilian University, Munich, Germany
alexander.maier@kaththeol.uni-muenchen.de

Received 28 December 2021

Accepted 10 March 2022

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-005

Abstract **The Discovery of Youth by the Pedagogy of Friedrich Wilhelm Foerster in the Stress Field of Natural Force and Christian Ideality**

This paper is picking up the assumption, that youth was ‘discovered’ at the beginning of the 20th century as an own life stage as well as a kind of aesthetic energy that inspired people of every age and class to cultivate an idealistic sentiment and attitude. In this context, the essay is posing the question in which way Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966) and his pedagogical thinking

have contributed to this discovery. Thereby, the paper can also be understood as an input – among others – to close the research gap on Foersters educational theory. There are two main focuses: The first one lies on his comprehension on education as ‘self-education’ of the youth, which is allowed by their natural force. Because nature is disordered, ‘self-education’ needs – this is the second aspect – an idealistic orientation: the Christian faith. On the way to clarify his concept of ‘self-education’, that was inspired by the United States ‘progressive education’, and to curve out the role of the Christian tradition, the essay compares Foerster with John Dewey (1859–1952). At last, this exploration leads not only to the result, that the heritage of Christianity was meaningful for both but also, that this Christian influence gave their concepts of ‘new education’ – in contrast to others – some precise criteria, so that they were able to deal with ‘normal’ young people (instead of the ‘holy child’) and to resist fascism or socialism. But this doesn’t mean, that Foersters educational concept was exempt of ambivalence in a pedagogical perspective.

Keywords Friedrich Wilhelm Foerster, John Dewey, self-education, new education, youth, will-forming-process, community versus single person, nature, christianity

1. Fragehorizont: Friedrich Wilhelm Foerster und die ‚Entdeckung‘ der Jugend durch die Pädagogik

Auch wenn frühere Epochen bereits ein Konzept von Jugend kannten, spricht doch manches dafür, dass das heutige Verständnis von Jugend um 1900 gewissermaßen ‚entdeckt‘ oder ‚erfunden‘ worden ist – und zwar insofern, als sich in den Jahrzehnten vor und nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ein neues Verständnis und auch eine neue Selbstwahrnehmung von Jugend herausgebildet hat (Mrozek, 2017, S. 200–201). Beiträge zur Untersuchung dieses Motivs einer ‚Entdeckung‘ der Jugend durch die Pädagogik um 1900 sind insofern relevant, als sich die aktuelle bildungshistorische Jugendforschung dezidiert für die Frage interessiert, inwiefern Jugendliche eine aktive Rolle in ihrem eigenen Bildungsprozess eingenommen haben. Diese Forschungsperspektive korrespondiert mit einer faktisch gegebenen sukzessiven Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher sowie der beständigen Erweiterung ihrer Freiräume. Des Weiteren ist festzuhalten, dass auch die gegenwärtige pädagogische Theorie den Jugendlichen selbst eine hohe Bedeutung innerhalb ihres eigenen Bildungs- und Sozialisationsprozess beimisst (Zinnecker, 2004/2010, S. 488). Die im Folgenden gestellten Fragen nach der ‚Entdeckung‘ der Jugend um 1900 und der vermuteten Rolle Foersters dabei, gewinnen ihre bildungshistorische Relevanz vor diesem Hintergrund. Insofern soll hier ausgelotet werden, inwiefern Foersters Pädagogik sich für eine Steigerung der Eigenaktivität der Jugendlichen sowie – damit verbunden – auch für eine stärkere Sichtbarkeit und Profilierung der Jugend als spezifische Lebensphase aussprach. Damit wird auch der Beitrag der Pädagogik an der ‚Entdeckung‘ der Jugend hervorgehoben, der z.T. durch manifeste Narrative innerhalb der Geschichtsschreibung der Jugendbewegung bisweilen relativiert worden ist. Doch waren es nicht die Jugendlichen allein, die die Bedeutung ihrer eigenen Generation thematisierten und in neuen jugendbewegten Gesellungsformen zum Ausdruck brachten. Bedeutende Impulse bekam die Jugendbewegung gerade auch durch Akteure aus der Generation der Erwachsenen, die die Jugend – auch als praktisches Erprobungsfeld ihrer reformpädagogischen und

lebensreformerischen Konzepte – ‚entdeckt‘ haben (Niemeyer, 2013, S. 71, 75 u. 181–183; Mogge, 2009, S. 19; Herrmann, 2006, S. 54–56).

Foerster ist der Reformpädagogik zuzurechnen, wenngleich seine Position innerhalb dieser Strömung ambivalent ist. Edgar Weiß notiert diesbezüglich: Foerster „war Vertreter der ‚Reformpädagogik‘, ohne umstandslos einer einzelnen ihrer Strömungen zugerechnet werden zu können; zugleich war er Kritiker einer Reihe ‚reformpädagogischer Erscheinungen‘“ (Weiß, 1996, S. 3). Eine Auseinandersetzung mit seiner Pädagogik könnte den üblichen reformpädagogischen Fokus auf das Kind um den des Jugendlichen erweitern. Interessant ist hier insbesondere sein Jugendbild und die daraus für ihn folgenden pädagogischen Konsequenzen. Diese Fragehorizonte bündeln sich sodann im Verständnis von Erziehung als ‚Selbst-Erziehung‘ – einem damals nicht selten verwendeten, zugleich aber wenig konturierten Begriff, der hier stärker fassbar gemacht werden soll. Des Weiteren sollen auch seine Inspirationsquellen und sein Umgang mit ihnen beleuchtet werden. Bezüge lassen sich insbesondere zur damaligen amerikanischen Pädagogik finden – so etwa zu John Dewey, der exemplarisch in den Blick genommen werden soll und dessen pädagogisches Verständnis mit Foersterns Perspektive zu vergleichen sein wird. In diesem Zusammenhang ist zudem nach den normativen Kriterien seiner Pädagogik zu fragen. Bevor diesen Aspekten nachgegangen wird, ist einerseits auf das Phänomen Jugend um 1900 als Kontext des hier aufgespannten Fragehorizonts einzugehen. Andererseits muss knapp auf Foersterns Person eingegangen werden, da er trotz seines umfassenden pädagogischen Oeuvres, eher als Außenseiter der Pädagogik betrachtet werden kann, was wohl in gewisser Weise auch seine bisherige Vernachlässigung durch die bildungshistorische Forschung und damit auch die relative Unbekanntheit seines Werkes erklärt.¹

1 Verantwortlich dafür ist neben seiner schillernden Stellung innerhalb der Reformpädagogik sicherlich sein christlich-religiöser Standpunkt und seine Neigung zum Katholizismus, die ihn dem kulturprotestantisch gefärbten Mainstream in der wissenschaftlichen Pädagogik suspekt gemacht haben könnte. Auch zur damals maßgeblichen geisteswissenschaftlichen Pädagogik stand er in Distanz. Schließ-

2. Kontext: Jugend um 1900 – ein schillerndes Phänomen

Jugend gewann um und nach 1900 in kulturellen und pädagogischen Debatten schnell an Bedeutung. Zum einen wurde Jugend als eine mit positiven Möglichkeiten verknüpfte, geschützte und zu schützende Lebensphase verstanden (Speitkamp, 1998, S. 126; Trommler, 1985, S. 15–16; Reulecke, 1983, S. 21). Greifbar wird dies an der Jugendbewegung sowie der Jugendfürsorge des wilhelminischen Staates (Speitkamp, 2015, S. 50). Zum anderen beflügelte Jugend als „ästhetische Energie“ (Trommler, 1985, S. 21) faktische Jugendliche genauso, wie nach Jungsein und Jugend Strebende aus objektiv anderen Lebensabschnitten. Jugend entwickelte sich in diesem Sinne zu einem Wert, den es zu erringen oder zu behaupten galt und dem man eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung der Gegenwart wie der Gestaltung der Zukunft unterstellt hat (Trommler, 1985, S. 16, 25 u. 40). Sicherlich bezog sich diese Entwicklung vor allem auf das Bürgertum, denn hier waren schließlich auch die materiellen und strukturellen Voraussetzungen gegeben, um Jugendlichen Freiheitsspielräume möglich zu machen. Zu denken wäre etwa daran, dass hier der Vater für die ökonomische Basis der Familie sorgte und die Söhne durch einen längeren Schulbesuch, woran sich oft ein Studium anschloss, dem Zugriff zivilisatorischer oder ökonomischer Anforderungen zunächst entzogen blieben. Aber auch die Arbeiterjugend schuf sich zunehmend eine eigene Jugendkultur, bei der z.B. die Entwicklung eigener Regeln für die Clique eine wichtige Rolle gespielt hat (Speitkamp, 1985, S. 126–128).

Mit der zunehmend positiv konnotierten Lebensphase Jugend endete auch die bisher vorherrschende kriminologische Verwendung der Begriffe Jugend oder Jugendlicher (Mrozek, 2017, S. 202–203). Für den kulturell um sich greifenden Jugendmythos war ein sich lossagen von der Überlieferung und die Fokussierung auf die Gegenwart

lich verbrachte er viele Jahrzehnte seines Lebens als Emigrant außerhalb Deutschlands, was eine breitere Rezeption seines Werkes nach 1945 offenbar verhindert hat – und dies obwohl seine pädagogischen Werke vor der nationalsozialistischen Diktatur sehr verbreitet gewesen waren (Henseler, 2005, S. 90; Weiß, 1996, S. 6–7; Pöggeler, 1991, S. 360).

konstitutiv. Jugend war insofern – so brachte es Arthur Moeller van den Bruck (1876–1925) ins Wort – vor allem „Entschluß“ (Moeller van den Bruck, 1919, S. 24). Vorbilder der Jugendlichen waren entsprechend nicht mehr Ältere, sondern Gleichaltrige, wie Peter Sloterdijk festgehalten hat: „Durch die überwiegende Nachahmung des Neuen gerät das, was man das ‚kulturelle Erbe‘ – die mehraltrig bewährte Nachahmung – nannte, in jähen Verfall und macht der einaltrigen Nachahmung, der Orientierung an aktuellen und unerwiesenen Mustern, Platz“ (Sloterdijk, 2014, S. 226).

Dieser positiven Sicht von Jugend und Jugendlichen stand zugleich eine starke Kritik der Jugendlichen seitens der Erziehungsinstanzen gegenüber. Dies traf sowohl für die proletarische Jugend, als auch für die Jugendlichen aus dem bürgerlichen Milieu, die höhere Schulen besuchten, zu. Zeitgenössische Beobachter beschrieben, so Christa Berg, „etwa ab 1890 die gymnasiastische bürgerliche Jugend als schlaff, blasiert, gleichgültig und charakterlos [...] und die Arbeiterjugend als sittlich gefährdete, verwahrloste, gar bedrohliche Altersgruppe“ (Berg, 1991, S. 120). Kritisiert wurde auch der weit verbreitete Alkoholkonsum in der höheren Schülerschaft, die sich häufig in illegalen Schülerverbindungen traf und die studentischen Trinksitten kopierte (Maier, 2018, S. 79). Während der 1880er Jahre spielte zudem der ‚Überbürdungsdiskurs‘ in Bezug auf die Schüler höherer Lehranstalten eine wichtige Rolle, der vor einem geistig-körperlichen Verfall der Jugendlichen durch eine einseitig sitzend-lernende Tätigkeit warnte und Schulreformen forderte. Diese Reformen zielten nicht zuletzt darauf, die Bedeutung der körperlichen Bewegung an den höheren Schulen zu steigern. Galt Sport zunächst als Möglichkeit zur Regeneration des Körpers angesichts einseitiger geistiger Tätigkeit, fokussierte sich die Debatte seit den 1890er Jahren auf die Stärkung der Leistungsfähigkeit durch Sport, wobei nicht mehr nur der individuelle Schüler, sondern zunehmend auch das geistig-körperliche Vermögen der deutschen Nation insgesamt im Blick waren (Eiben, 2018, S. 215 u. 218).

Zu den bedeutendsten Stichwortgebern dieser Jugendkritik zählt der Pädagoge Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966). Im Fokus seiner Kritik standen vor allem die sogenannten ‚Massenmenschen‘, also

„diejenigen, die alles nachmachen und mitmachen, was die andern tun, selbst wenn eine innere Stimme ihnen leise sagt, da sei etwas nicht in Ordnung. Sie haben gar nicht den Mut, dieser innern Stimme zu gehorchen, denn sie fürchten sich vor dem Lachen der Leute und vor den verschiedenen böswilligen Mißdeutungen, die man ihrem Widerspruch geben wird“ (Foerster, 1904, S. 405). Foersters Tadel zielte insbesondere auf eine angeblich vorhandene allgemeine Charakterschwäche – gerade bei der jungen Generation. Als Konsequenz daraus formulierte er eine Pädagogik der Willensschulung, die sich insbesondere an die Jugend, als diesbezüglich aus seiner Sicht besonders betroffene oder gefährdete Gruppe, richtete.

3. Biographisches: Friedrich Wilhelm Foerster

Der am 2. Juni 1869 in Berlin geborene Foerster, wuchs in einer freidenkerisch und pazifistisch orientierten Professorenfamilie auf. Sein Vater Wilhelm Foerster (1832–1921), Lehrstuhlinhaber für Astronomie an der Berliner Universität und zugleich Direktor der königlichen Sternwarte, war in der ‚Internationalen Ethischen Bewegung‘ engagiert und gründete 1892 die ‚Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur‘, die sich auf der Basis philosophisch-ethisch gewonnener Erkenntnisse für die Bewältigung gesellschaftlicher Probleme, z.B. der Sozialreform oder der Frauenfrage, einsetzte (Weiß, 1996, S. 3–4). Ab 1899 orientierte sich Foerster, dem seine Mutter nicht aus der Bibel, sondern aus Homer vorgelesen hatte, immer deutlicher am Christentum, wobei er vor allem dem Katholizismus nahestand, ohne je der katholischen Kirche beizutreten. Er selbst sprach von seiner „passio catholica“ (Pilger, 1922, S. 25). Insofern stellt die christliche Tradition eine zentrale Basis seines pädagogischen Denkens dar, worauf noch näher einzugehen sein wird (Weiß, 1996, S. 7–8; Pöggeler, 1991, S. 362).

Sein Studium der Philosophie, Nationalökonomie und Physiologie absolvierte Foerster zwischen 1889 und 1893 in Freiburg im Breisgau. Nachdem er bereits 1893 mit einer Arbeit über die Ethik Immanuel Kants promoviert worden war, habilitierte er sich 1898 mit einer Schrift über den freien Willen und die sittliche Verantwortung des Menschen an der Universität Zürich. Es folgten Professuren für Pädagogik in Wien

und München. Letztere gab der Pazifist Foerster, der sich während des Weltkriegs für den Frieden eingesetzt hatte, aufgrund von Anfeindungen nationalistisch gesinnter Kollegen und Studierender auf. Seitdem er Deutschland 1922 verlassen hatte, lebte er im Exil in der Schweiz, in Frankreich und in den USA und seit 1964 bis zu seinem Tode 1966 wieder in der Schweiz (Weiß, 1996, S. 5–6; Pöggeler, 1991, S. 363).

4. Pädagogische Grenzziehungen: Foerstere Jugendbild

Wer an das Phänomen Reformpädagogik denkt – jener international aber insbesondere auch in Deutschland virulenten und fast mythischen Bewegung von Pädagoginnen und Pädagogen, die etwa zwischen den 1890er und 1950er Jahren äußerst einflussreich gewesen ist – der wird wohl zumeist an ein bestimmtes Verständnis des Kindes denken, an dessen psycho-physische Entwicklung in empirisch beschreibbaren Stufen und vor allem an der im Kind liegenden Verheißung einer neuen und besseren Zukunft für Welt und Gesellschaft. Es ist das ‚göttliche Kind‘ Maria Montessoris (1870–1952) oder der ‚neue Mensch‘, der in Ellen Keys (1849–1926) ‚Jahrhundert des Kindes‘ zur Entfaltung kommen soll (Böhm, 2012, S. 81–83; Grell, 1996, S. 69). An die Jugend scheint man auf den ersten Blick weniger zu denken, wenngleich die Jugendbewegung auch zur ‚Reformpädagogischen Bewegung‘ gezählt werden muss – stellte sie doch, wie oben bereits angedeutet, eine Art Laboratorium für die Ideen reformpädagogischer Kreise dar. Doch das emotional positiv besetzte Narrativ jugendlicher Selbstbestimmung, dass die Jugendbewegung genauso pflegte, wie die spätere historische Forschung, verschleierte bisweilen die geistige Abhängigkeit der Jugendbewegung von der Reformpädagogik (Mogge, 2009, S. 24–26).

Auch wenn die damals entstanden Landerziehungsheime – Hermann Lietz gründete seine erste Einrichtung 1898 – gleichfalls eine jugendliche Schülerschaft adressierten, ist doch der Fokus des Reformpädagogen Foerster insofern ungewohnt, als er vor allem die Gruppe der Schüler höherer Schulen im Blick hatte – und damit eine Schulform, von der sich die Landerziehungsheime tendenziell eher abzugrenzen suchten (Benner & Kemper, 2003, 68 u. 75). Das Jugendbild Foerstere ist – im Gegensatz zum positiv konnotierten ‚göttlichen Kind‘

der Reformpädagogik – ambivalent. Insofern wird sein Verständnis der Jugendlichen zunächst über seine Jugendkritik greifbar, die dann freilich in die Wahrnehmung ihrer Potentiale übergeht. Die Verantwortung für den desolaten moralischen Zustand der Jugendlichen sieht Foerster einerseits in der Gesellschaft bzw. im Sozialen, andererseits aber auch in den Jugendlichen selbst, insofern diese die Übung ihrer positiven Eigenkräfte vernachlässigt hätten.

Im Kontrast dazu steht Montessoris ‚heiliges Kind‘, das an seiner durchaus auch möglichen Devianz allerdings unschuldig ist. Konsequenterweise setzt sie das Kind mit dem gekreuzigten Christus gleich und ruft damit eine dezidiert christologische Sicht des Kindes auf. Leidet dieses zum einen ohne eigene Schuld an den Erwachsenen – die sie mit Pilatus identifiziert –, so ist im Kind mit dem in ihm vorhandenen ‚göttlichen Bauplan‘ zum anderen das Potential zur Erlösung des Menschen als Same vorhanden (Baader, 2005, S. 270–273; Montessori, 1950/1993, S. 219; Montessori, 1935/1979, S. 123).²

Wie bereits erwähnt, setzt Foerster seine Jugendkritik am modernen Phänomen des ‚Massenmenschen‘ und an der Gemeinschaft an. Das Soziale stelle, so Foerster, einen „Magnetismus“ (Foerster, 1907/1953, S. 117) dar, der den Einzelnen von der Gemeinschaft abhängig mache. Seine Anziehungskraft gewinne das Soziale insbesondere durch den Wunsch des Menschen, mit seinem Umfeld in Harmonie zu sein, durch die Konsumkultur in der Gesellschaft, vor allem aber durch den Mangel an Charakterfestigkeit, der aus dem Mangel an Idealen entstehe (Foerster, 1917/1921, S. 1–3). Foerster hält fest: „Gerade wir Modernen

2 Die Christologie des Kindes steigert sich bei Montessori sogar zur Soteriologie: „Da sitzt nun das Kind in seiner Bank, ständig gestrengen Blicken ausgesetzt, die zwei Füßchen und Händchen dazu nötigen, ganz unbewegt zu bleiben, so, wie die Nägel den Leib Christi an die Starrheit des Kreuzes zwangen. [...] Jenes Herz voll Liebe wird von der Verständnislosigkeit der Welt durchbohrt werden wie von einer Lanze, und bitter wird ihm vorkommen, was die Bildung ihm zum Stillen seines Durstes darreicht. Schon steht das Grab bereit für die Seele des Kindes [...]. [...] Aber das Kind erhebt immer wieder und kehrt immer wieder, frisch und lächelnd, um unter den Menschen zu leben. [...] das Kind ist der ewige Messias“ (Montessori, 1950/1993, S. 221).

leben in einer Epoche, in der in weiten Kreisen die großen Ideale des persönlichen Lebens verblaßt sind, die den Charakter organisieren und die Innenwelt gegenüber dem Druck der Außenwelt befestigen.“ Dieser Zustand stelle für den Menschen eigentlich ein großes Leiden dar, das er im Rückgriff auf Dantes Inferno näher als „Hölle der Charakterlosigkeit“ beschreibt, die durch eine „sternenlose Luft erfüllt“ sei. Hier befänden sich die Menschen in einer Situation, in der sie „durch keine unverrückbaren Ideale vor dem Druck des Milieus, vor der Tyrannei des Zeitgeistes, vor sich selbst geschützt [sind] und darum allen wechselnden Reizen der Außenwelt und all ihren krankhaften Zuständen und Stimmungen haltlos preisgegeben sind, die von jedem Leid entwurzelt werden, jeder Versuchung zur Beute fallen und seufzend das Leben über sich ergehen lassen. In diesem Sinne gibt es ganze Zeiten, in denen der Himmel ‚sternenlos‘ ist, wo zahlreiche Menschen nichts haben, was sie über sich selbst hinaushebt“ (Foerster, 1917/1921, S. 1).

Diese fehlende Willensstärke, die Foerster hier kritisiert, sei nicht immer auf den ersten Blick erkennbar. Er notiert: „So gibt es heute nicht wenige junge Leute, die sehr gutmütig sind, höchst anständig, sehr gut angezogen, sehr sauber gewaschen, und doch verwahrlost bis ins Mark – aus lauter Prinzipienlosigkeit“ (Foerster, 1919, S. 4). Diese Willensschwäche führe dazu, dass sie letztlich eine „haltlose Beute ihrer zufälligen Umgebung, ihrer wechselnden Bekanntschaften, ihrer eigenen Launen“ (Foerster, 1919, S. 3) würden. Ursache dieses Selbstverlusts durch die „Massenanziehung“ (Foerster, 1907/1953, S. 117) ist für Foerster die Willensschwäche der ‚Massenmenschen‘. Dass der Grund dieser Charakterschwäche seiner Ansicht nach an in einem Mangel an Idealen liege, ist insofern ein interessanter und sogar verwunderlicher Befund, da das frühe 20. Jahrhundert eigentlich voll von Idealen und Ideen war, denen man nachstrebte – und die nicht selten durch eine quasi-religiöse Aufladung gekennzeichnet waren. Deutlich wird dies nicht nur an der Lebensreformbewegung, sondern auch an der Jugendbewegung, die Foerster jedoch aufgrund ihrer völkisch-nationalen Orientierung aber auch aufgrund des ‚Jungbleiben-Wollens‘ ihrer Mitglieder suspekt bleiben musste (Weiß, 1996, S. 18). Denn: Auch wenn Foerster in pädagogischer Hinsicht die Jugend in den Fokus genommen

hat, so ging es ihm doch nicht um das Festhalten dieser Lebensphase, sondern darum, in ihr bestimmte Entwicklungsaufgaben auf dem Weg zum Mann oder zur Frau zu erkennen und diese zu fördern. Insofern ist Jugend für ihn pädagogisch betrachtet zwar eine eigene Lebensphase, doch weist er zugleich auf ihren transitorischen Charakter hin. Dieser ergebe sich schon daraus, dass die Jugendlichen selbst zum Erwachsenenwerden drängen würden (Foerster, 1917/1921, S. 203).

Mit der Schule identifiziert Foerster nun einen Ort, an dem sich der soziale Magnetismus besonders negativ auswirken könne – und zwar insbesondere durch das hier vorherrschende ‚Kameradschaftsideal‘. Foerster ist der Ansicht, dass die „Gefahren der Gemeinschaft [...] ganz besonders deutlich im Schulleben zutage“ treten würden, „wo dem sensitiven und nicht gefestigten Kinde die ganze imponierende Majestät der Masse mit der so fühlbaren und so unbarmherzigen Strafe ihres Mißfallens und den so verlockenden Belohnungen ihrer Sympathie entgegentritt.“ Dies führe sogar dazu, so Foerster weiter, dass der „Ehrenkodex der Kameradschaft [...] an die Stelle des persönlichen Gewissens“ trete, was zu „jugendlicher Verirrung und Verwilderung“ (Foerster, 1907/1953, S. 119) führe, wobei er dabei vor allem an sexuelle Praktiken, Alkoholkonsum oder Unehrllichkeit denkt (Foerster, 1907/1953, S. 122).

5. Diskussion: Willenserziehung – vom Jugendlichen aus?

Ein charakteristischer Topos der Reformpädagogik ist die Erziehung ‚vom Kinde aus‘, wie sie semantisch insbesondere bei Montessori greifbar wird (Montessori, 1927/2004, S. 127). Dazu ähnlich, nimmt auch bei Foerster Erziehung zunächst ihren Ausgangspunkt beim Jugendlichen – und zwar bei seiner Natur, die weder nur schlecht, noch nur gut ist, sondern zunächst als Rohmaterial erscheint, das entweder über negative wie positive Anlagen verfüge, die es zu entwickeln gelte oder das sich – in Ermangelung einer klaren Orientierung – häufig noch als ungeordnete Kraft artikuliere (Foerster, 1917/1921, S. 18). Foerster postuliert daher: „Statt dessen müssen wir lernen, das natürliche Kraftleben der Jugend selber, auch wenn seine Ausdrucksformen unsern sittlichen Begriffen scheinbar noch so sehr entgegengesetzt sind, als

die gesunde Grundlage der Charakterbildung zu erfassen“ (Foerster, 1917/1921, S. 202). Dies bedeute aber einen Perspektivwechsel durch die pädagogischen Akteure: Diese sollten nicht mehr die Jugendlichen zum Gehorsam zwingen, sondern in ihrer „Untugend“ und „Rebellion“ z.B. gegen die Lehrer, einen Ausdruck ihrer natürlichen jugendlichen Kraft erkennen, d.h. ihrem „Selbstbehauptungsdrange“ und ihrem „Drang nach Aktivität“ (Foerster, 1917/1921, S. 203 u. 207). Für Foerster besteht die Aufgabe des Pädagogen darin, der natürlichen Kraft des Jugendlichen eine Richtung zu weisen, d.h. „der wachsenden Lebenskraft eine klare Vorstellung von ihrer wahren Erfüllung zu geben“. Gemeint ist ein „nach allen Richtungen hin ausgearbeitetes Mannesideal, wie es Engländer und Amerikaner in ihrem pädagogisch äußerst fruchtbaren Begriff des ‚gentlemen‘ haben“ (Foerster, 1917/1921, S. 203). An zwei Beispielen soll gezeigt werden, wie sich Foerster dies konkret vorstellt.

Foerster fordert die pädagogischen Akteure auf, bei der Wahrnehmung der natürlichen Kräfte der Jugendlichen zu beginnen. Erziehende müssten sich „in die Stammesethik der Knaben hineinversetzen“. Dabei könnten sie sehen, dass das, was „dem ungeübten Lehrer als Aufruhr erscheint, [...] oft nur unartikulierte Ritterlichkeit“ (Foerster, 1907/1953, S. 121) sei. Sind dem Pädagogen seine Schüler vertraut, dann könne er – ausgehend von Anknüpfungspunkten in ihrer Gefühlswelt etwa – versuchen, die Kräfte der Jugend zu korrigieren. „Man braucht nur“, so Foerster weiter, „den Selbstbehauptungstrieb, das Verlangen nach fester Haltung, nach Tapferkeit und Unabhängigkeit anzurufen und den jungen Leuten zu zeigen, wie sehr das gefällige Mitlaufen mit der Masse der Würde des Menschen widerspricht. [...] Man muß das Freiheitsverlangen der Jugend für diese Art der Selbständigkeit gewinnen, indem man z.B. die Emanzipation vom Gelächter der Kameraden als einen ersten Triumph der wahren Unabhängigkeit und der persönlichen Reife feiert“ (Foerster, 1907/1953, S. 123).

Ein weiteres Beispiel ist die Nutzung des zunächst häufig fehlgeleiteten Kameradschaftsgefühls der Jugendlichen, das sich nicht selten im gemeinsamen Widerstand gegen die Lehrer äußert. Der Pädagoge könne diese problematische Richtung des Zusammenhalts unter

seinen Schülern dadurch korrigieren, dass er diese an der Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung aktiv beteilige: „Der Lehrer erhebt damit die Schülerschaft, die bisher nur inoffiziell und im Dunkeln die erzieherische Kraft ihrer kollektiven Einwirkung betätigte, und zwar meist in negativer Richtung – nunmehr offiziell zu einem pädagogischen Faktor neben seiner Wirksamkeit; indem er diesem Faktor die positive Aufgabe der Ordnung anvertraut, bringt er die Schüler dahin, sich selber für die Sache der Ordnung zu engagieren, während sie vorher für die Betätigung ihrer kollektiven Kräfte kein anderes Ziel als den Kampf gegen die Ordnung fanden“ (Foerster, 1907/1953, S. 129–130). Foerster wirbt hier für die Idee des „selfgovernment“ (Foerster, 1907/1953, S. 130), die er aus der amerikanischen Pädagogik übernimmt. Gemeint ist damit, dass die Schüler „an der Hervorbringung der Ordnung“ (Foerster, 1907/1953, S. 130), in die sie sich einfügen und für deren Aufrechterhaltung sie selbst Sorge tragen, involviert sein müssen. Besondere Aufmerksamkeit verwendet Foerster auf die sogenannten ‚Key-boys‘ oder ‚Schlüsselknaben‘, womit er die „Führernaturen“ unter den Schülern gemeint hat. Diese seien „gleichsam der Schlüssel zur ganzen Horde“ und es sei, so Foerster, „wohl der stärkste Mißerfolg der alten Pädagogik, daß sie es nicht verstanden hat, die Schlüsselknaben und Schlüssel Mädchen für sich zu gewinnen und sie durch legitime Befriedigung ihrer Führerinstinkte aus Gegenregierern zu Mitregierern zu machen“ (Foerster, 1960, S. 154).³

3 Im Hinblick auf die ‚Key-boys‘ hält Foerster fest: „Ein wirklicher erzieherischer Einfluß auf die Führernaturen – ‚Key boys‘ (Schlüsselknaben) nennt sie der Amerikaner – ist aber so außerordentlich wichtig, nicht nur wegen ihrer Macht zur Korruption der anderen, sondern auch weil sie im späteren Leben meist in einflussreiche Stellungen kommen und daher gerade im bildungsfähigen Alter zur Verantwortlichkeit, zur Selbstbeschränkung, überhaupt zu einem wahrhaft sozialen Gebrauch ihrer persönlichen Überlegenheit erzogen werden sollten. [...] Durch demokratische Kontrolle der Schüler selbstverwaltung wird dann auch die unumschränkte Macht jener Führernaturen gebrochen [...]: Aus Usurpatoren werden jene Elemente zu Vertrauensmännern und erhalten durch die demokratische Organisationsform der Schülergemeinschaft ein Gegengewicht gegen ihre Herrschaft“ (Foerster 1907/1953, S. 131–132).

Foersters Verständnis von Erziehung kann am ehesten mit dem pädagogischen Begriff der ‚Selbsterziehung‘ beschrieben werden, der im Kontext der Erfindung der Jugend um 1900 und danach – nicht zuletzt in der Jugendbewegung – eine zentrale Rolle spielte. Zugleich ist der Begriff wenig konkret und soll anhand Foersters pädagogischer Überlegungen hier Kontur gewinnen. Zwei Aspekte sind dabei von besonderer Relevanz: 1. Wesentlich für den Erziehungsbegriff ist, dass er mindestens zwei Akteure im pädagogischen Prozess voraussetzt: den Erzieher oder die Erzieherin, die intentional im Hinblick auf die Zu-Erziehenden handelt. Selbsterziehung zeichnet sich nun dadurch aus, dass die Eigenaktivität des Educandus aufgewertet wird. Die pädagogische Rolle des Erziehers bleibt erhalten, zeigt sich aber demokratisiert, insofern die Schüler die pädagogische Ordnung mitgestalten und davon ausgehend selbst für ihre Umsetzung sorgen. 2. Selbsterziehung braucht Eigenaktivität. Insofern ist die „Übung“ – insbesondere der „Selbstzucht“ (Hehlmann, 1971, S. 503) bzw. des Willens – ein zentraler Aspekt der Selbsterziehung. „Inspiration und Übung – große Ideale von hinreißender Konzentrationsfähigkeit und praktisches Anlernen im Kleinen“ bilden für Foerster die Grundlage der Willenserziehung, zu der er für verschiedene Bereiche pädagogische Impulse gegeben hat.⁴ Insofern wendet er sich gegen eine Pädagogik, die eine reine „Technik der Willensgymnastik“ (Foerster, 1917/1921, S. 123) propagiert ohne zugleich die Seele des Menschen auf einen höheren Wert zu lenken. Dieser Fokus müsse sich, so Foerster, schon allein daraus ergeben, dass die Übung Durchhaltevermögen benötige, was nur von einem höheren Ziel her zu erwarten sei: „Die Überwindung im Kleinen muß auf ein höchstes Leben der Seele bezogen werden, so daß die Arbeit nicht als ein bloßes Mittel für weltlichen Nutzen oder als bloße leere Kraftübung, sondern als Ausdruck des Strebens der Seele

4 Zu diesen pädagogisch relevanten Feldern zählen etwa das Widerstehen gegenüber inneren und äußeren Anreizen, die Gestaltung des geselligen Leben, der Umgang mit Sexualität sowie die Erziehungsideale der Geschlechter bis hin zu den richtigen Tischmanieren (Foerster, 1919, S. 25–28 u. 78–81; Foerster, 1917/1921, S. 165–172, 220–233 u. 246–248).

nach dem Vollendeten, nach dem Triumph über den Stoff und über alle andern Hemmungen des geistigen Lebens erscheint.“ (Foerster, 1917/1921, S. 126) Hier kommt für Foerster die Bedeutung des Christentums ins Spiel – „krönt es (doch) diejenige Arbeit, die am meisten Selbstüberwindung“ (Foerster, 1917/1921, S. 127) benötigt, wobei es zugleich auf ewige Ideale ausgerichtet ist. Auf der anderen Seite käme dem Üben äußerer Formen durchaus eine erzieherische Wirkung zu, in dem eine bestimmte Verhaltenspraxis auf die Seele zurückwirke. So habe etwa Franz von Sales, wie Foerster erklärt, der Äbtissin von Port-Royal empfohlen, alle ihre Bewegungen mit der größtmöglichen Gelassenheit auszuführen, um auf diese Weise ihre Neigung zum Zorn zu bezwingen (Foerster, 1960, S. 123).

Wenn man mit Jürgen Reulecke sagen kann, dass Jugend um 1900 ‚entdeckt‘ wurde, dann ist Foersters Pädagogik sicherlich ein Beispiel dafür, insofern er die natürliche Kraft der Jugend bei aller Fehlentwicklung, doch letztlich positiv sieht, da sie einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die von ihm propagierte ‚Selbsterziehung‘ darstellt. Daher rührt seine Forderung nach Einbeziehung der Jugendlichen in die Gestaltung schulischer Ordnung. Zugleich zieht Foerster eine Grenze zur ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ einer Montessori oder Key und er begrenzt auch die amerikanische Erziehung, der er eine durchaus problematische Fokussierung auf die Selbsttätigkeit attestiert (Weiß, 1996, S. 20; Foerster, 1917/1921, S. 77). Entsprechend konstatiert Foerster: „Die Erziehung zur Ehrfurcht, die von Goethe doch als das Fundament aller gesunden Erziehung [...] gefeiert wird, ist in ihrem innersten Wesen nach eine Einübung in das rechte rezeptive Verhalten gegenüber großen Traditionen und wird dort unmöglich, wo der Drang zur Selbsttätigkeit allzu vordringlich wird“ (Foerster, 1917/1921, S. 77).

Wenn nun Jugend aber gerade durch die Problematisierung vorgegebener Traditionen charakterisiert und Foerster selbst Vitalität und Energie der Jugend positiv hervorhebt und darin zentrale Anknüpfungspunkte des pädagogisches Handelns sieht, stellt sich die Frage, wie er denn jugendliche Kraft einerseits und ‚erlösende‘ Idealität andererseits im Hinblick auf die Entwicklung eines starken Charakters zusammenzudenken vermag (Pilger, 1922, S. 26)? Möglich wird dies für ihn

im Akt des ‚freiwilligen Gehorsams‘ (Foerster, 1907/1953, S. 130). Hierbei bezieht sich Foerster explizit auf die christliche Tradition, die den ‚freiwilligen Gehorsam‘ vor allem bei Ordensleuten kennt und in dem er etwa eine Voraussetzung menschlicher Liebesfähigkeit sieht.⁵ Für ihn hat John Ruskin (1819–1900) das Paradox dieses Aktes treffend erläutert und er zitiert ihn in seiner ‚Jugendlehre‘: „Gewiß ruht auch dieser Gehorsam auf einer Art von Freiheit, denn sonst wäre er ja nichts als Knechtschaft, aber diese Freiheit dient nur dazu, daß der Gehorsam vollkommener sei, das heißt, vom ganzen Menschen gewollt werde“ (Foerster, 1904/1917/1960, S. 125).

6. Inspiration: Die US-amerikanische Pädagogik und John Dewey

Eine weitere zentrale Referenz hierfür stellt die von ihm geschätzte amerikanische Pädagogik dar. Gemeint ist vor allem die ‚progressive education‘, die US-amerikanischen Spielart der Reformpädagogik. Auf deren Vertreter hat er in seinen Werken immer wieder deutlich Bezug genommen.⁶ Entsprechend konstatiert er: „In Amerika gilt Erziehung vor allem als die Kunst, sich der Mitwirkung des Kindes an seiner eigenen Erziehung zu versichern“ – nach dem Motto „Winning the boy“

5 Bei Romano Guardini (1885–1965) gibt es den hierzu korrespondierenden Begriff des ebenfalls freiwillig geleisteten ‚schöpferischen Gehorsams‘, der ähnliche Konnotationen aufweist und den Guardini etwa einem aus bloßer Pflicht geleisteten Gehorsam gegenüberstellt. Angesichts einer – von Guardini kritisch betrachteten – Überbetonung der Autonomie, z.B. in der deutschen Jugendbewegung, die nur auf ‚Wahrhaftigkeit‘ setze, propagierte er die pädagogische Bedeutung der Wahrheit, die verhindere, dass die jugendliche Kraft letztlich ins Leere laufe. Im ‚schöpferischen Gehorsam‘ würde sich der Einzelne hingegen der Wahrheit unterordnen und damit Teil des Seins werden (Maier, 2020, S. 44–45). Romano Guardini schätzte die pädagogischen Schriften Foersters sehr, so dass sein Motiv des ‚schöpferischen Gehorsams‘ durch Foersters Pädagogik angeregt worden sein könnte (Gerl-Falkowitz, 1985, S. 213).

6 Zur Foersters Gewährsleuten einer amerikanischen Pädagogik zählen u.a. John Dewey (1859–1952), Stanley Hall (1846–1924), Wilson L. Gill (1851–1941), Jacob Abbot (1803–1879) sowie Ralph Waldo Emerson (1803–1883) und Zebulon Brockway (1827–1920).

(Foerster, 1960, S. 157). Den Grund für diese pädagogische Option sieht Foerster nicht zuletzt in der amerikanischen Demokratie, die auf der Zustimmung der Regierten basiere. Insofern sind ‚Selbsterziehung‘ und ‚freiwilliger Gehorsam‘ bei Foerster konsequent miteinander verbunden. Es ist sicherlich richtig, dass demokratische Systeme auf das Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger angewiesen sind. Zugleich müssen sie individuelle Freiheit ermöglichen. Beides erscheint am ehesten in einem politischen System von ‚balances and checks‘ realisierbar zu sein, wofür die Verfassung der Vereinigten Staaten ein prominentes Beispiel ist. Eine solche Ordnung zielt darauf ab, die vielen faktisch vorhandenen Partikularinteressen in der Gesellschaft zu berücksichtigen und diese innerhalb miteinander konkurrierender demokratischer Institutionen durch transparente Prozeduren zu verhandeln (Osterwalder, 2011, S. 115–118).

Doch stellt sich die Frage, ob Foerster sich hier wirklich an einer, personale Freiheit ermöglichenden Demokratie orientiert oder ob das pädagogisch inszenierte Zusammenspiel von ‚Selbsterziehung‘ und ‚freiwilligem Gehorsam‘ letztlich nicht eher in gekonnte Manipulation mündet. Für Letzteres könnte folgende Feststellung Foersters über das amerikanische Schulwesen sprechen: „Hier hat der Lehrer scheinbar seine Autorität am freigiebigsten abgetreten, in Wirklichkeit aber hat er auch den letzten Rest von Revolution überwunden und die Klasse völlig auf die Seite der von ihm vertretenen Autorität gebracht, so daß etwaige Friedensstörer nunmehr völlig isoliert sind“ (Foerster, 1907/1953, S. 133). Offenbart er hier nicht überraschend offen, dass die Beteiligung der Schülerschaft an der schulischen Ordnung nur zum Schein geschieht? Hat er damit die amerikanische ‚progressive education‘, wie sie etwa John Dewey (1859–1952) vertrat – der sich explizit mit dem Verhältnis von Demokratie und Pädagogik⁷ beschäftigt hat und in dem Foerster einen Geistesverwandten (Weiß, 1996, S. 20) sah –, richtig verstanden?

7 Zu denken ist hierbei vor allem an Deweys 1916 erstmals erschienenen Werk ‚Democracy and education‘.

Für die Beantwortung dieser Fragen ist sowohl Deweys Verständnis von Erziehung im demokratischen Staat, als auch seine Bewertung der Moderne entscheidend. Zunächst ist festzuhalten, dass es auch für Dewey wichtig ist, dass der Einzelne lernt, sich freiwillig unterzuordnen, doch ergibt sich dies für ihn im Kontext einer demokratischen Gesellschaft aus den gemeinsamen Interessen der Staatsbürger. Nach Dewey ist eine Demokratie „mehr als eine Regierungsform; sie ist [...] eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen [...] Erfahrung“. Dies führt dazu, dass die „Individuen [...] an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, daß jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“. Konsequenz dieser Interaktion ist eine Steigerung der Kommunikation und damit der Reize, auf die ein Einzelner reagieren muss. Daraus folgt eine Steigerung der Handlungsoptionen und – pädagogisch besonders interessant – „eine Befreiung der Kräfte, die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden“ (Dewey, 1916/2000, S. 121).

Dewey entwirft Demokratie somit als eine Wechselwirkung zwischen Individuen und Gruppen, wodurch sich die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten innerhalb des Systems beträchtlich vervielfachen würden. Die daran Beteiligten hätten – sofern „der richtige Weg eingeschlagen wird“ – das Potential dazu, „eine universelle demokratische Gemeinschaft experimenteller Problemlöser“ (Bellmann, 2013, S. 39) zu werden, die eine bisher unbekannte neue und harmonische Welt hervorbringen könnte. Insofern stehe die Schule, so Fritz Osterwalder in seiner Analyse von Deweys Konzept als ‚Teilgemeinschaft‘ vor der Herausforderung, „dass sie möglichst viele gemeinsame Interessen zwischen Schülern und Lehrern entwickelt und möglichst stark in Austausch mit andern Gruppen eintritt“ (Osterwalder, 2011, S. 168 169). Schule ist für Dewey also normativ auf gesellschaftliche Integration angelegt (Osterwalder, 2011, S. 168; Bellmann, 2007, S. 142). Dies zeigt auch Deweys Verbindung zum Evolutionsgedanken, wengleich der zum Fortschritt der Gesellschaft, zur ‚great community‘,

führende ständige Austausch kein Reflex der Natur ist, sondern durchaus bewusst und intentional gesteuert wird (Osterwalder, 2011, S. 168).

Der harmonisierender Grundzug in seinem Verständnis von Demokratie und Schule resultiert letztlich daraus, dass er die Moderne, d.h. seine Gegenwart und die seiner Zeitgenossen, als durchaus krisenhaft beurteilt und in seiner pädagogischen bzw. bildungsphilosophischen Reaktion darauf nicht einfach mit potentiell fehlbarer rationaler Wissenschaftlichkeit, sondern mit dem Postulat eines ‚moral faith‘ antwortet, der als im kommunikativen Prozess gewonnene Überzeugung handlungsbestimmend ist. Auch wenn sich dieser ‚säkulare Glaube‘ nicht auf eine transzendente Wirklichkeit bezieht, sondern auf ein Ganzes, das sich noch im Entstehungsprozess befindet, ist Deweys normativer Anspruch nicht von der Hand zu weisen. Er zeige sich, so Johannes Bellmann, in der Einheit von philosophischer Reflexion und praktischer Lebensgestaltung die zugleich die Grundlage seines Schreibens ist, insofern er von den positiven Folgen der Praxis auf die ‚richtige‘ Philosophie – den Pragmatismus⁸ – zurückschließt (Bellmann, 2013, S. 42–43). Pädagogisch wird dieser Zusammenhang etwa in Bezug auf Wertmaßstäbe deutlich, die für den Erziehungsprozess

8 Der Pragmatismus gilt als erste eigenständige philosophische Denkrichtung der USA. Charakteristisch für diese durch Charles Sanders Peirce (1839–1914) begründete Strömung der Philosophie ist der Versuch, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Erfahrung innerhalb des pragmatischen Denkens an Bedeutung, insofern sie etwa als Bewährungsraum philosophischer Hypothesen gilt. Statt supranaturalistischer oder immanent-teleologischer Perspektiven zählen Kontingenz, Evolution, Brauchbarkeit und Handlungsorientierung. Insofern wird der Pragmatismus aus europäischer oder deutscher Sicht nicht selten als Befreiung eines an absoluten Idealen orientierten abendländischen Denkens gefeiert, wodurch insbesondere die Erziehung auf eine bisher hier nicht gekannte demokratieorientierte Basis gestellt werden könne (Bellmann, 2007, S. 83, 151 u. 181; Oelkers, 2000, S. 494–495 u. 504–505). Auf den Punkt gebracht meint Pragmatismus, dass „das Denken, nicht in erster Linie ein Prozeß des Erkennens, sondern vielmehr Teil menschlichen Handelns ist. Menschliches Denken ist damit nicht die Brücke zwischen der fertigen Schöpfung und dem unfertigen Menschen, sondern eine spezifische Fähigkeit, ein Instrument zur Bewältigung alltäglicher und besonderer Risiken und Schwierigkeiten“ (Diaz-Bone und Schubert, 1996, S. 9–10).

unerlässlich sind. In Deweys Bildungsphilosophie stellt „der Lebensvorgang selbst“ den „höchsten Wert“ dar. „Er ist jedoch nicht ein Zweck, dem gegenüber die Studien und Betätigungen der Schulerziehung als ihm untergeordnete Mittel erscheinen, sondern er ist das Ganze, von dem sie Bestandteile sind“ (Dewey, 1916/2000, S. 316). Ein effektiver Fortgang des Lebens – was für Dewey ein Synonym für Erziehung ist – komme nicht umhin, pädagogische und didaktische Ziele aufzustellen. Entscheidend ist dabei das Folgende: „Der positive oder negative Wert der Dinge muß aus den Folgen abgeleitet werden. Vielleicht fühlt sich auch bei ganz normaler Sachlage ein Schüler nicht angezogen von irgendeinem Gegenstande, weil er nicht erfaßt, inwiefern ihm die tätige Beschäftigung mit dem Gegenstande zu einem von ihm unmittelbar geschätzten Gut verhilft. Dann ist es Aufgabe der pädagogischen Weisheit, ihm diese Beziehungen zum Bewußtsein zu bringen“ (Dewey, 1916/2000, S. 320). Hier zeigt sich, dass Lebenspraxis und Philosophie wechselseitig miteinander verschränkt sind, denn das, was sich in der Realität bewährt, ist philosophisch legitimiert und umgekehrt kann die philosophisch-pädagogische Weisheit – auf der Basis einer Analyse der Realität – zur normativen Aussage hinsichtlich positiver oder negativer Wertzuschreibungen werden (Bellmann, 2013, S. 42–43).

7. Fazit: Selbsterziehung der Jugend im Horizont christlicher Idealität

Es ist unbestritten, dass Foersters induktiv angelegte Pädagogik das Eigenrecht Jugendlicher und ihrer Gefühle und Interessen positiv gewürdigt hat. Dadurch hat er zur ‚Entdeckung‘ der Jugend nach 1900 wesentlich beigetragen. Zugleich hat er jugendliche Kraft und Natur klar auf das Objektive bezogen, wie er es im Christentum zu finden glaubte, und dadurch auch wieder normativ eingefangen. Insofern hat Foerster die Tradition des idealistischen Denkens in der Pädagogik – anders als Klaus Kürzdorfer gemeint hat – keineswegs relativiert,

sondern ihr, durch die Verbindung mit der jugendlichen Kraft, nochmals neues Leben eingehaucht (Kürzdorfer, 1991, S. 196).⁹

Anders als Keys oder Montessoris von Natur aus gutes Kind, ist die Natur des Jugendlichen für ihn ambivalent, so dass Erziehung die jugendliche Kraft auf die Idealität der großen geistigen Traditionen, vor allem des Christentums, beziehen muss. Die dabei notwendige Eigenaktivität kommt für ihn am besten im Begriff der ‚Selbsterziehung‘ zum Ausdruck. Die in seinem Verständnis von ‚Selbsterziehung‘ ermöglichte Partizipation der Jugendlichen zielte letztlich auf einen ‚freiwilligen‘ Gehorsam gegenüber dem Ideal, aber immerhin auch gegenüber einer teilweise kooperativ eingesetzten Ordnung. Seinem amerikanischen Gewährsmann Dewey ist er dabei relativ nah, insofern beide auf eine pädagogische Ganzheit referieren. Der Unterschied ergibt sich aus ihren jeweiligen Füllungen dieses objektiven Referenzpunktes. Während dieser in Foersters Fall das Christentum als dogmatisch artikulierter und institutionell verfasster Glaube ist, stellt er für Dewey die ‚wahre Gemeinschaft‘ dar, die sich freilich an der christlichen *Communio* orientiert und die sich demokratisch – im Sinne der Gleichheit ihrer Mitglieder – aber auch als Einheit versteht (Tröhler, 2006, S. 138–139). Insofern weisen beide Ansätze Merkmale einer sakralen Pädagogik auf. Auch wenn Dewey damit vielleicht nicht der Erlöser der deutschsprachigen Pädagogik von ihrer Fixierung auf das Normative oder Autoritative ist (Bellmann, 2013, S. 44), weist seine kommunikativ angelegte Erziehungsgemeinschaft bei aller Konsenslastigkeit doch immerhin eine pädagogische Wertschätzung der Vielfalt der Erfahrungen und damit eine Zunahme an Lebendigkeit im Erziehungsgeschehen auf (Dewey, 1916/2000, S. 149). Indem Foerster – bei aller Betonung der natürlichen Kräfte und der menschlichen Eigenaktivität – auf die Loyalität gegenüber der Normativität der objektiven Ideale besteht, markiert

9 Wobei Klaus Kürzdorfer in seiner Analyse von Foersters Pädagogik widersprüchlich bleibt, da er ihm einerseits ein klares *Ordo*-Denken in seiner Moralpädagogik bescheinigt und ihn andererseits zu einem Vertreter der Postmoderne *avant la lettre* erklärt, der jegliche Dogmatik überwunden habe (Kürzdorfer, 1991, S. 192).

seine Pädagogik in gewisser Weise einen „radikalen Stillstand“¹⁰ (Dreis, 1992, S. 179). Insofern stehen Foerster und Dewey mit ihren Dispositiven des Stillstands bzw. der lebendigen Gemeinschaft für zwei unterschiedliche Optionen des christlichen Erbes in der Pädagogik.¹¹ Sicherlich kann in Foersterns pädagogischem Denken zurecht ein sehr starker Moment des Stillstands beobachtet werden – vor allem, weil es nicht selten zwanghaft wirkt. Zugleich darf diesem aber nicht ohne Weiteres die Ermöglichung einer kreativen Praxis im Hinblick auf die sich selbst Erziehenden abgesprochen werden. Stillstand bedeutet hier vor allem, dass Foerster die Orientierungsmöglichkeiten der ‚Selbsterziehung‘ auf ein inhaltlich definiertes Feld begrenzt. Diese pädagogisch durchaus zu kritisierende Engführung in Foersterns Pädagogik bietet aber zugleich klare inhaltliche Kriterien, woran es reformpädagogischen Konzepten, wie etwa bei Lietz, zumeist mangelte, wodurch sie für faschistische oder kommunistische Systeme nutzbar wurden (Benner & Kemper, 2003, S. 79). Dass solche ideologischen Anpassungen für Foerster persönlich wie für seine Pädagogik undenkbar waren, macht ein Blick in seine eigene Biographie deutlich.¹²

10 So Robert Musils Bewertung der Reformpädagogik zwischen 1900 und 1930.

11 Ein Forschungszusammenhang, der sich nicht zuletzt durch das Engagement von Fritz Osterwalder (Bern) innerhalb der Historischen Bildungsforschung etablieren konnte (Bühler & Bühler, 2018; Maier & Weber, 2018; Oelkers, Osterwalder & Tenorth, 2003).

12 Vgl. hierzu etwa seine Kritik an Kaiser Wilhelm II. wegen dessen abschätzigen Bemerkungen über die Sozialdemokratie, die Foerster 1895 einen Prozess wegen Majestätsbeleidigung und eine dreimonatige Gefängnisstrafe einbrachte sowie die Niederlegung seiner Professur in München aufgrund von Anfeindungen nationalistischer Studenten und Kollegen (Weiß, 1996, S. 5–6).

Bibliographie

- BAADER, Meike Sophia, 2005. *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa-Verlag. ISBN 3779912635.
- BELLMANN, Johannes, 2007. *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte – Traditionslinien*. Paderborn: Schöningh. ISBN 9783506763327.
- BELLMANN, Johannes, 2013. John Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte. In: BÜHLER, Patrick, BÜHLER, Thomas & OSTERWALDER, Fritz. *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, S. 37–52. ISBN 9783258078144.
- BENNER, Dietrich & KEMPER, Herwart, 2003. *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim – Basel: Beltz UTB. ISBN 3-8252-8240-6.
- BÖHM, Winfried, 2012. *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*. München: Beck. ISBN 9783406640520.
- BÜHLER, Patrick & BÜHLER, Thomas, 2018. *Sakralität und Pädagogik*. Bern: Haupt Verlag. ISBN 9783258078328.
- DEWEY, John, 1916/2000. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Auflage. Hg. v. Jürgen Oelkers, Weinheim: Beltz. ISBN 340722057X.
- DIAZ-BONE, Rainer & SCHUBERT, Klaus, 1996. *William James. Zur Einführung*. Hamburg: Junius. ISBN 388506927x.
- DREIS, Gabriele, 1992. „Ruhelose Gestaltlosigkeit des Daseins“. *Pädagogische Studien zum „Rousseauismus“ im Werk Robert Musils*. München: Fink. ISBN 3770528182.
- EIBEN, Jörn, 2018. Die „schlafte“ Jugend im Kaiserreich. Leistungsfähigkeit und bewegte Schülerkörper. In: REH, Sabine & RICKEN, Norbert. *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226. ISBN 9783658157999.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1904/1917. *Jugendlehre: ein Buch für Eltern Lehrer und Geistliche*. Berlin: Reimer. (Bzw. Ausgabe von 1960).
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1907/1953. *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. 15. Ausgabe. Recklinghausen: Paulus Verlag.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1917/1921. *Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger*. Zürich: Schultheß.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1919. *Lebensführung*. Neue Ausgabe. Berlin: de Gruyter.

- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1960. *Die Hauptaufgaben der Erziehung*. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau – Basel – Wien: Herder.
- GERL-FALKOWITZ, Hanna-Barbara, 1985. *Romano Guardini. 1985-1968. Leben und Werk*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. ISBN 3786711461.
- GRELL, Frithjof, 1996. *Der Rousseau der Reformpädagogin. Studien zur pädagogischen Rousseauzeption*. Würzburg: Ergon-Verlag. ISBN 3932004043.
- HEHLMANN, Wilhelm (Hg.), 1971. *Wörterbuch der Pädagogik*. 11. Auflage. Stuttgart: Kröner. ISBN 3520094096.
- HENSELER, Joachim, 2005. Die Rolle der Religion in der Hochzeit der Sozialpädagogik. Dargestellt am Beispiel Paul Natorps, Friedrich Wilhelm Foersters und Carl Mennickes. In: KONRAD, Franz-Michael. *Sozialpädagogik im Wandel*. Münster: Waxmann, S. 81–101. ISBN 3830915705.
- HERRMANN, Ulrich, 2006. Wandervogel und Jugendbewegung im geistes- und kulturgeschichtlichen Kontext vor dem Ersten Weltkrieg: In: „Mit uns zieht die neue Zeit...“. *Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung*. Weinheim – München: Juventa-Verlag, S. 30–79. ISBN 9783779911333.
- KÜRZDORFER, Klaus, 1991. Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966). In: BÖHM, Winfried & EYKMAN, Walter. *Große bayerische Pädagogen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–201.
- MAIER, Alexander, 2018. Abstinenz als „soziale Arbeit“. Katholische Selbstbildung und gesellschaftlicher Fortschritt im „Quickborn“ 1909–1919. In: FRANKE-MEYER, Diana & KUHLMANN, Carola. *Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–90. ISBN 9783658185916.
- MAIER, Alexander & WEBER, Jean-Marie, 2018. Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Religiöse Zeitkonzepte und pädagogische Praxis. In: *Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Pädagogische Praxis und Transzendenz*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–14. ISBN 9783781522558.
- MAIER, Alexander, 2020. Die Rettung der „Persönlichkeit“ durch Gemeinschaft – Exemplarische Konzepte katholischer (Selbst-)Erziehung zwischen „Freiheit“ und „Bindung“ in der Weimarer Republik. *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte*. Vol. 114, S. 35–55. ISSN 16613880.
- MOELLER VAN DEN BRUCK, Arthur, 1919. *Das Recht der jungen Völker*. München: Piper.
- MOGGE, Winfried, 2009. „Ihr Wandervogel in der Luft...“ *Fundstücke zur Wanderung eines romantischen Bildes und zur Selbstinszenierung einer Jugendbewegung*. Würzburg: Königshausen & Neumann. ISBN 9783826040238.
- MONTESSORI, Maria, 1927/2004. Die Erziehung und das Kind. In: BÖHM, Winfried & FUCHS, Birgitta. *Erziehung nach Montessori*. S. 127–129. ISBN 3781513092.

- MONTESSORI, Maria, 1935/1979. Die Stellung des Menschen in der Schöpfung (Vortrag). In: *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „Kosmischen Erziehung“*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 119–124. ISBN 9783451184901.
- MONTESSORI, Maria, 1950/1993. *Kinder sind anders*. München: dtv. ISBN 3423350067.
- MROZEK, Bodo, 2017. Das Jahrhundert der Jugend. In: SABROW, Martin & WEIß, Peter Ulrich. *Das 20. Jahrhundert vermessen. Signaturen eines vergangenen Zeitalters*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 199–218. ISBN 9783835318786.
- NIEMEYER, Christian, 2013. *Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. ISBN 9783772054884.
- OELKERS, Jürgen, 2000. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. Nachwort zur Neuausgabe. In: DEWEY, John. *Demokratie und Erziehung*. Hg. von Jürgen Oelkers, Weinheim: Beltz Verlag, S.489–509. ISBN 340722057X.
- OELKERS, Jürgen, OSTERWALDER, Fritz & TENORTH, Heinz-Elmar, 2003. *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag. ISBN 340732040X.
- OSTERWALDER, Fritz, 2011. *Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie*. Bern (et al.): Haupt. ISBN 9783825235574.
- PILGER, Ludwig, 1922. *Friedrich Wilhelm Foerster als Ethiker, Politiker und Pädagoge*. München: Arche-Verlag. ISBN 9783838535579.
- PÖGGELER, Franz, 1991. Portrait – Außenseiter der Religionspädagogik. In: *Katechetische Blätter*, Vol. 116, No. 5, S. 360–364.
- REULECKE, Jürgen, 1983. Jugend – Entdeckung oder Erfindung. Zum Jugendbegriff vom Ende des 19. Jahrhunderts bis heute. In: Deutscher Werkbund e. V. / Württembergischer Kunstverein Stuttgart. *Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Luchterhand, S. 21–25. ISBN 3472880244.
- SLOTERDIJK, Peter, 2014. *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit: über das anti-genealogische Experiment*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 9783518424353.
- SPEITKAMP, Winfried, 2015. Jugend in Kaiserreich und Zwischenkriegszeit: Konflikt – Bewegung – Wandel. In: MIETH, Katja, ULBRICHT, Justus H. & WERNER, Elvira. „Vom fröhlichen Wandern“. *Sächsische Jugendbewegung im Zeitalter der Extreme 1900–1945*. Dresden: Verlag der Kunst Dresden, S. 47–57. ISBN 9783865302212.
- SPEITKAMP, Winfried, 1998. *Jugend in der Neuzeit. Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 3525013744.

- TRÖHLER, Daniel, 2006. Das „Königreich Gottes auf Erden“ und der frühe Chicagoer Pragmatismus. In: HOFMANN, Michèle, JACOTTET, Denise & OSTERWALDER, Fritz. *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik*. Bern: Haupt, S. 123–143. ISBN 978-3258070476.
- TROMMLER, Frank, 1985. Mission ohne Ziel. Über den Kult der Jugend im modernen Deutschland. In: KOEBNER, Thomas, JANZ, Rolf-Peter & TROMMLER, Frank. *„Mit uns zieht die neue Zeit“: Der Mythos Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 14–49. ISBN 3518112295.
- WEIß, Edgar, 1996. Friedrich Wilhelm Foerster – Vertreter und Kritiker der Reformpädagogik. In: *Archiv für Reformpädagogik*, Vol. 1, No. 1, S. 3–35.
- ZINNECKER, Jürgen, 2004/2010. [Art.] Jugend. In: BENNER, Dietrich & OELKERS, Jürgen. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 482-496. ISBN 9783534235513.