

1. Pädagogisierung des «guten Lebens»

Konzeptionelle Überlegungen zur Konturierung des Themas

1. Gesellschaftlich umstrittene Konzeptionen des «guten Lebens» und pädagogisierende Bezugnahmen

Jüngst hat sich ein aktuelles Schweizer Kindergarten- und Unterstufenlehrmittel zehn «grosse Fragen zum gemeinsamen Nachdenken über das gute Leben» gestellt,¹ die entlang der Themen Freundschaft, Vielfalt, Freude, Tod, Geheimnisse oder Wahrheit aufbereitet sind.² Bemerkenswert an diesem Lehrmittel ist sein Anspruch, das «gute Leben» als einen im Sinne der Demokratiebildung notwendigen Unterrichtsgegenstand im Kindergarten und auf der Unterstufe der Volksschule zu positionieren.³ Das Thema des «guten Lebens» scheint zu diesem Zweck klug gewählt, durchdringt es doch schon seit vielen Jahrhunderten unser gesellschaftliches und politisches Leben und Handeln, von der antiken Philosophie (*eudaimonia*) über die amerikanische Unabhängigkeitserklärung (*the pursuit of happiness*) bis hin zum aktuellen Motto der OECD (*better policies for better lives*; bessere Politik für ein besseres Leben).

Das «gute Leben» wurde und wird also in vielfältigen gesellschaftlichen Zusammenhängen in erziehender Absicht fokussiert und auch pädagogisiert.⁴ Wie Dynamiken und Schübe der Pädagogisierung des «guten Lebens» in diversen

1 Dutoit/Girardet 2019, o. S.

2 Dutoit/Girardet 2019, S. 6.

3 Dutoit/Girardet 2019, S. 6.

4 Boser et al. 2018.

schulischen und ausserschulischen Bereichen im 20. Jahrhundert erfolgten und Ambitionen dazu artikuliert wurden, ist Gegenstand dieses Sammelbandes. Einleitend werden dazu begriffliche und konzeptionelle Reflexionen präsentiert.

Vorstellungen vom «guten Leben» verweisen zunächst auf implizit gewusste, institutionalisierte Normen der Gegenwart:⁵ Diese Normen gilt es entweder einzuhalten, da sie als Voraussetzungen für ein gegenwärtig als angemessen erachtetes «gutes Leben» gelten, oder aber zu überwinden, wenn das «gute Leben» auf die bald zu realisierende konkrete, beziehungsweise utopisch ferne Zukunft ausgerichtet wird.

Solche auf eine bessere Zukunft gerichteten Forderungen, etwa schon vor der Wende zum 20. Jahrhundert mit nietzscheanischen Bezügen nach einem neuen Menschen oder einer neuen Gesellschaft, zirkulierten besonders in den ersten beiden Jahrzehnten nach 1900 und dann mit den nach 1918 sich zuspitzenden ideologischen Konflikten vielfältig.⁶ Sie bekamen jedoch erst dann eine gewisse Reichweite, als etablierte und nur träge zu wandelnde Lebensformen, die als gut, das heisst funktional angemessen galten und sozial breite Akzeptanz fanden,⁷ zu erodieren schienen.

Nicht nur in Krisen- und Kriegszeiten, sondern angesichts der zahlreichen Facetten und Formen des «guten Lebens» auch in alltäglichen Aushandlungsprozessen⁸ kann es zu Auseinandersetzungen und Wissenskonflikten darüber kommen, was dann neu als «gutes Leben» angesehen wird. Nach Rahel Jaeggi haben sich der neoliberale Staat, aber auch die Philosophie aus der Fixierung und Orientierung des «guten Lebens» weitgehend zurückgezogen⁹ und die Entscheidung darüber dem Bereich des Privaten und dem Individuum überlassen. Andere Institutionen wie etwa die Kirche haben ebenfalls die Deutungshoheit, mindestens aber das Deutungsmonopol über die Bestimmung des «guten Lebens» verloren und der selbst fast schon wieder institutionalisierten Forderung nach individueller Gestaltung eines gelingenden Lebens Raum gegeben. Diese Ansicht scheint Kritiken zu entsprechen, die Pädagogisierung als neoliberale Machttechnik beschreiben, welche dem Individuum Selbstoptimierungsleistungen abfordert und es damit auch in die Verantwortung für das eigene und zugleich gesamtgesellschaftliche «gute Leben» zieht.¹⁰

5 Berger/Luckmann 2001; Jaeggi 2014, S. 123; zum impliziten Wissen vgl. Lipphardt/Patel 2008.

6 Dudek 1999, S. 24 – 26, 31, 33; Niemeyer 2018, S. 90 – 97; Skiera 2018, S. 28f., 33 – 35.

7 Jaeggi 2014, S. 89, 94, 106, 112, 119f.

8 Jaeggi 2014, S. 9, 23, 174.

9 Jaeggi 2014, S. 54f.

10 Höhne 2004; Ribolits/Zuber 2004; Kessl 2011; zur neoliberalen Machttechnik respektive zur Kritik an derselben vgl. auch Han 2014.

Die als neoliberal etikettierte Ausrichtung des «guten Lebens», die sich ausschliesslich am sozialen Wohlfahrtsstaat, am ökonomischen Wachstum beziehungsweise an der Kaufkraft mit der Leit-«Währung» des nationalen Bruttosozialprodukts orientiert, wird in jüngster Zeit auch von wissenschaftlicher Seite als zu einseitig verworfen. Die Selbstbestimmung des Individuums (gemäss dem Motto «Jeder ist seines Glückes Schmied») und damit verbunden die Ausrichtung am Markt als bestimmender Kerngrösse für die Steigerung von Profit und die Vermehrung von Gütern war lange Zeit die Leitlinie eines «guten Lebens». Ergänzt und zusehends korrigiert wird diese am Wohlstand fixierte Perspektive um die Postulierung plebiszitärer Bürgerpartizipation, der Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe bei gleichzeitiger individueller Entscheidungsfreiheit und institutionell gewährter Sicherheit sowie um die Schlagworte Schonung der ökologischen Ressourcen und Nachhaltigkeit.¹¹ Neuere mittel- und südamerikanische Indizes zum «guten Leben» basieren beispielsweise stark auf dem Faktor und der Ressource der Zeit als Ausgangspunkt «für Musse und (Selbst-)Betrachtung, für zwischenmenschliche Beziehungen und Liebe sowie für Teilhabe am öffentlichen Leben».¹² Unsichtbare Zeitregime, die das Leben des Einzelnen abschnüren und regulieren, werden in solchen Ansätzen als Hemmnisse für ein «gutes Leben» angesehen, und diese restriktive Zeitoptimierung bzw. -effizienz wird stark mit kapitalistischen Ordnungen in Verbindung gebracht.¹³ Damit ist das *well being* stärker an das soziale Leben gekoppelt. Die Frage, wie viel Zeit einem für die Pflege sozialer Beziehungen und damit für das Ausleben emotionaler Grundbedürfnisse zur Verfügung steht, rückt ins Zentrum. Es geht um Balancierungen des Zwischenmenschlichen, und dabei spielt der «Zeitwohlstand»¹⁴ eine grosse Rolle. Zeit ergänzt oder ersetzt in diesen Konzepten sogar die Leit-«Währung» des Geldes als Indikator für ein «gutes Leben». Sie bleibt dabei kein abstrakter, statischer Faktor, sondern es geht um «Zeitpraktiken» und damit um die Ermöglichung der Herstellung und Hervorbringung eines «guten Lebens» in lebensweltlichen Nahbereichen des Alltags.¹⁵ Eine solche Form des zeitbewussten und ressourcenschonenden «guten Lebens» erscheint als Ergebnis des neu ausgerichteten Lernens, das auf Musse und Müssiggang zielt. Bildung und

11 Bei solchen Konzeptionen von *well being* und *good life* wird gerade erziehungswissenschaftlich häufig auf den *capabilities approach* von Amartya Sen und Martha Nussbaum zurückgegriffen, vgl. Otto/Ziegler 2010, S. 9.

12 Burchardt 2017, S. 258.

13 Burchardt 2017, S. 260, 262: «Zweifelsohne war die neue Zeitmessung ein wichtiger Geburtshelfer des modernen Kapitalismus» – nicht zuletzt, weil Zeit messbar geworden war.

14 Burchardt 2017, S. 261, 264, 269.

15 Burchardt 2017, S. 268 (Zitat), 269.

Lernen treten so als Kennzeichen des «guten Lebens» und zugleich als dessen Voraussetzung auf.¹⁶

2. Der Begriff der Pädagogisierung zwischen pädagogischer Omnipotenz, politisierter Kritik und erkenntnisleitendem Konzept

Die Pädagogisierung des «guten Lebens» ist nicht ein erst in jüngerer Zeit aufgekommenes Signum postmoderner Gesellschaften, wie Erich Ribolits meint,¹⁷ sondern trat in unterschiedlichen Spielarten auch in der Vergangenheit auf. Schon in der Frühen Neuzeit gab es Versuche, das tugendhafte, gottgefällig christliche und dem jeweiligen gesellschaftlichen Stand entsprechende Leben in Stadt-, Policey- und Kirchenordnungen sowie Sittenmandaten zu fixieren.¹⁸ In diesen Ordnungen und Mandaten wurde beispielsweise die Strasse als potenzieller Gefährdungsort für die soziale Ordnung pädagogisierend bearbeitet. So wurde vielerorts der städtischen Bevölkerung nicht etwa der Besitz von Luxusgütern, wie zum Beispiel Pelzmänteln und Schmuck, verboten, sondern lediglich deren öffentliches Zurschaustellen, um Neid und den sozialen Frieden bedrohende Missgunst zu vermeiden.¹⁹ Kleiderordnungen betrafen nicht nur die einzelnen Stände, sondern auch die verschiedenen Altersstufen. Letzteres «wird am Beispiel von Florenz besonders deutlich fassbar, wo sich die Obrigkeiten in didaktischer Absicht bemühten, durch Kleidervorschriften auf das Verhalten der Jugendlichen einzuwirken und sie auf diese Weise von ihrem Hang zu luxuriöser Kleidung abzubringen und auf das Ideal der Mässigkeit, Demut und Reinheit einzuschwören».²⁰ Derlei Ordnungen griffen nominell weit in die Lebensführung der Menschen ein. Ziel war, nicht nur formalen Gehorsam zu erzielen, sondern die Bevölkerung tatsächlich zu belehren, zu bekehren und damit zu überzeugen. Mittels schulischer und kirchlicher, also institutionell gebundener Erziehung, aber auch durch öffentliche und ausserschulische Belehrung sollten derlei frühneuzeitliche Ordnungen zu Ähnlichem beitragen: «to solve social problems by seeking to change the hearts, minds, and capacities».²¹

Im Laufe der Zeit haben sich die Akteure der Pädagogisierung zum Teil verändert oder auch vervielfacht: Neben der Kirche und dem nach heutigen Gesichtspunkten noch eher schwach ausgeprägten frühneuzeitlichen Staat traten im 20. Jahrhundert die Wissenschaft, Künstler, Intellektuelle, Unternehmen, soziale

16 Burchardt 2017, S. 271f.

17 Ribolits 2005, S. 10; vgl. auch Höhne 2013, S. 29.

18 Iseli 2009; Boser et al. 2018, S. 311f.

19 Vgl. Iseli 2009, S. 37–43; Simon-Muscheid 2010.

20 Simon-Muscheid 2010, S. 93.

21 Labaree 2008, S. 448; vgl. auch Smeyers/Depaepe 2008.

Bewegungen und weitere staatliche Instanzen (in der Schweiz etwa die Bundesämter für Gesundheit, Soziales, Umwelt – um nur einige zu nennen) als pädagogisierende Akteure auf. Sie alle suchten soziale Entwicklungen oder Gewohnheiten, die als problematisch markiert wurden, zum Beispiel Konsum von Genussmitteln, Mediennutzung und jüngst verstärkt Umweltverschmutzung und Klimawandel, als Themen ins Curriculum der Schulen zu überführen.²² So werden dem Pädagogischen, der Erziehung und Bildung eine Dominanz bei der Lösung dieser Probleme zugesprochen. Doch nicht zwingend ist Pädagogisierung durch «Verschulung» gekennzeichnet, denn auch zahlreiche ausserschulische Akteurinnen und Akteure können in Abgrenzung und Opposition oder auch in Ergänzung zum Schulwesen pädagogisierend tätig werden. Um 1900 taten dies etwa die bereits vielfach untersuchte Abstinenzbewegung, die Soziale Käuferliga, die Friedens- und Frauenbewegung und dann in den 1970er Jahren auch die Ökologie- und die Dritte-Welt-Bewegung.²³

Pädagogisierung wird insbesondere mit modernisierungstheoretischen Bezügen als «Implementierung der wohlfahrtsstaatlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik» positioniert.²⁴ Zwar wird Pädagogisierung ähnlich wie Verwissenschaftlichung, Ökonomisierung, Medikalisierung oder Amerikanisierung als Prozess verstanden, jedoch besitzt dieser Prozess aufgrund seiner fehlenden thematischen Fixierung keine einseitig modernisierungstheoretisch zu begründende Finalität, sondern vor allem Permanenz in teils wiederkehrenden Schlaufen. Es scheint geradezu das Kennzeichen von Pädagogisierung zu sein, dass sie in verschiedenen Schüben und mit zeit- und ortsgebundenen Dynamiken im Aushandlungsprozess des «guten Lebens» auftritt.

Pädagogisierung ist nicht nur durch eine Aufwertung des Pädagogischen und der Bildungseinrichtungen gekennzeichnet, sondern in diesem Prozess konstituiert sich auch stets neu fundamentale Kritik an dieser Entwicklung. Kritik, etwa die diskursiv mächtige Schulkritik um 1900 oder auch die Defizitdiagnosen im Vorfeld der sogenannten Bildungsexpansion ab Mitte der 1960er Jahre, scheint geradezu die Voraussetzung zu sein, um Bildung und Erziehung als wichtigste Bereiche für gesellschaftlichen Fortschritt und zur Lösung sozialer Probleme stets neu hervorzubringen. Kritik an Bildungsinstitutionen und Schulleistungen ist nahezu als konstitutiv für die pädagogisierende Permanenz zu betrachten, die

22 wig 2019.

23 Zur Abstinenzbewegung Grube/De Vincenti 2013; Hofmann 2016; zur Sozialen Käuferliga jüngst Eigenmann 2019; zur Pädagogisierung der Dritten Welt vgl. Proske 2002; weitere Beispiele zur ausserschulischen Pädagogisierung vgl. Boser et al. 2018, S. 316–320.

24 Kessl 2011, S. 64.

sich nicht zuletzt aufgrund der Aushandlungskonflikte um das «gute Leben» stets revitalisiert und forciert. Indem Bildung und Erziehung nicht nur als idealisierte Leuchttürme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und für Vorstellungen des «guten Lebens» galten, sondern zugleich zum «Prügelknaben» (*whipping boy*)²⁵ mutierten, wenn die damit verbundenen Lösungsversprechungen nicht eintraten, konstituierten sich Pädagogisierungsambitionen immer wieder neu. Weil gesellschaftlich fortlaufend umstritten bleibt, welche Entwicklungen als defizitär gelten und damit zu korrigieren sind, können auch immer neue Felder pädagogisierend bearbeitet werden und bleibt der Prozess ständig unabgeschlossen. Konflikte um Pädagogisierung können auch dann entstehen, wenn Bildung und Erziehung präventiv als vorrangige Mittel zur Krisenvermeidung, gesellschaftlichen Mobilisierung und Zukunftsgestaltung proklamiert werden, sie letztlich aber auf vorauslaufende gesellschaftliche Entwicklungen eher reagieren und somit der postulierte Gestaltungsanspruch des Pädagogischen verblasst.

Während Pädagogisierung hier bisher in ihren verschiedenen Ausprägungen und ihrer Bezogenheit auf gesellschaftlich umstrittene Vorstellungen von einem «guten Leben» als Analysebegriff diskutiert wurde, darf allerdings auch die stark politisierte Verwendung des Begriffs nicht unerwähnt bleiben. Der Begriff der Pädagogisierung wurde und wird von Zeitgenossen häufig als politischer Kampfbegriff verwendet, um (vermeintlich) erziehende Zugriffe auf Menschen anzuprangern und zurückzuweisen. Insofern ist er selbst Teil der gesellschaftlichen Aushandlung der Ausdeutung eines «guten Lebens». Eine solcherart politisierte Begriffsverwendung lässt sich an den Beispielen von Theodor Litt und Helmut Schelsky zeigen, die, im Abstand von knapp vier Jahrzehnten und in sehr unterschiedlichen historischen Kontexten, Pädagogisierung höchst kritisch betrachteten.

Mitte der 1920er Jahre diente Pädagogisierung zur Markierung der Frontlinie zwischen dem geisteswissenschaftlichen Pädagogen Theodor Litt und reformpädagogischen Akteuren, etwa um den Bund Entschiedener Schulreformer. Litt warf seinen Kontrahenten vor, mithilfe der Pädagogisierung, die er als Ausdehnung, Ausweitung von Bildung und Erziehung auf verschiedene Lebensbereiche und Institutionen begriff, eine «pädagogische Hybris» zu initiieren.²⁶ Der Erziehungsenthusiasmus beruhe auf einer «diktatorischen Anmassung der Pädagogik», die wiederum durch Dilettantismus, «Pfuschartum» und «Fanatismus» gekennzeichnet sei und einen totalen, auf Allmacht ausgerichteten «Erziehungs-

25 Labaree 2008, S. 448.

26 Litt 1926, S. 10.

staat» herbeiführe.²⁷ Litt befürchtete, dass eine solche Ausdehnung Pädagogik entgrenze und illusorische und euphorische Versprechungen zu hohe Erwartungen an Bildung und Erziehung weckten.²⁸ Durch diese Entgrenzung drohe ein Autonomieverlust des Pädagogischen, ja eine inhaltliche Entleerung und Entfernung von einer als richtig und wahr erachteten Pädagogik, die immer auch die Entfaltungsoptionen der zu Erziehenden berücksichtige. Der entgrenzende Übergriff der Pädagogik in die Bereiche etwa des Staates, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Religion und der Kunst führe statt zu einer Pädagogisierung zu einer Politisierung weiter Lebensbereiche, Ökonomisierung oder Verwissenschaftlichung der Pädagogik und damit schliesslich zu einer für Litt nicht wünschbaren Entpädagogisierung, einem Verlust des nicht zuletzt auch idealistisch und normativ begründeten Pädagogischen – in Teilen eine auch heute vertretene Position.²⁹

Während bei Litt Pädagogisierung fast eine totale *Catch-all*-Übergriffigkeit des Pädagogischen bedeutete, sah der an Universitätsreformen beteiligte westdeutsche Soziologe Helmut Schelsky in der von ihm zu Beginn der 1960er Jahre kritisierten Pädagogisierung eine Art Staatsverschulung der Gesellschaft. Sie marginalisiere insbesondere die traditionellen Erziehungsakteure der Familien und Eltern und gefährde bei einer zu starken schulischen Hochschullehre auch die Wissenschaftlichkeit und Forschung einer Universität.³⁰ Eine sich selbst als autonom verstehende Lehrerschaft markierte Schelsky als zentralen Akteur dieser Form des «Pädagogismus». Schelskys politische Aufladung der Pädagogisierung erfolgte vor dem Hintergrund seiner Mitwirkung an Bildungsreformen und der beginnenden Bildungsexpansion. Sie war eine Reaktion auf den Vorwurf einer soziologistischen Betrachtungsweise, den man gegen Schelsky vorgebracht hatte. Doch anders als Litt meinte Schelsky nicht eine Ausdehnung, Entgrenzung des Pädagogischen festzustellen, die den wahren Kern von Pädagogik zerstöre, sondern er markierte mit «Pädagogisierung» eine Verdrängung von nicht-staatlichen Erziehungsberechtigten, insbesondere der Eltern, infolge des traditionellen deutschen Etatismus in Bildungsfragen. Die vorrangig aus der deutschen Jugendbewegung hervorgegangene Lehrerschaft um 1960 habe aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen nie gelernt, «von den Eltern her zu denken».³¹

27 Litt 1926, S. 11, 18.

28 Dudek 1999, S. 120.

29 Litt 1926, S. 14, 17; Schäfer/Thompson 2013, S. 11.

30 Schelsky 1961, S. 117, 136f., 142.

31 Schelsky 1961, S. 145.

Die ursprünglich im 19. Jahrhundert als Emanzipation von der kirchlichen Oberhoheit über das Schulwesen angelegte und erkämpfte pädagogische Autonomie tendierte nunmehr, so Schelsky, zur pädagogischen Autokratie – und diese Tendenz versucht er mit den Begriffen der Pädagogisierung bzw. des Pädagogismus zu fassen.³² Ausserschulische Erziehungsbereiche versteht er hingegen nicht als Kennzeichen von Pädagogisierung – im Gegenteil, er verteidigt sie gegen die versuchte Vereinnahmung durch die Schule – da sie, etwa «die Sportvereine, die Fussballtribünen» oder auch die «Massenkommunikationsmittel», das «Welterleben der Menschen in unserer Gesellschaft» wesentlich besser als der staatliche Schulunterricht vermitteln könnten.³³

3. Übersicht über den vorliegenden Band

Entgegen der an den Beispielen von Litt und Schelsky gezeigten Verwendung von Pädagogisierung als (bildungs-)politischer oder wissenschaftlicher Kampfbegriff verstehen die Herausgeberinnen und Herausgeber des vorliegenden Bandes den Begriff als erkenntnisbringende analytische Kategorie. Pädagogisierung scheint unter anderem dann anregende Untersuchungsperspektiven zu eröffnen, wenn sie in ihrer Verflechtung und Zirkulation mit zahlreichen anderen – ergänzenden oder konkurrierenden – Wissensbereichen untersucht wird.³⁴ Dementsprechend loten die hier versammelten Beiträge verschiedene Spielarten der Pädagogisierung über das 20. Jahrhundert hinweg aus – in einer Zeit, als der neue Mensch, die neue Gesellschaft oder auch Um-Erziehungsfragen häufig virulent waren. Dabei steht die Frage im Fokus, ob Pädagogisierung – verstanden als (Selbst-)Überweisung gesellschaftlicher Probleme an etablierte erzieherische Instanzen und an mannigfache, teils ausserschulische kollektive Akteursgruppen bzw. Bewegungen mit dem Ziel, heterogene Vorstellungen eines «guten Lebens» zu realisieren – mehr als eine zeitdiagnostische Chiffre in modernen Gesellschaften ist. Die Texte in diesem Band untersuchen also, wie und von welchen Akteuren gesellschaftliche Probleme in spezifischen soziokulturellen Kontexten über das 20. Jahrhundert hinweg definiert und mit pädagogischen Lösungsambitionen konfrontiert wurden. Dazu werden drei thematische Felder in den Blick genommen, denen die einzelnen Beiträge zugeordnet sind und die dem Band seine Struktur verleihen.

Ein erster Teil thematisiert das Ringen um Ausdeutungen und Realisierungsmöglichkeiten des «guten Lebens» im Kontext von sozialen Bewegungen.

32 Schelsky 1961, S. 146.

33 Schelsky 1961, S. 47.

34 Lipphardt/Patel 2008.

3.1 Pädagogisierung des «guten Lebens»: Soziale Bewegungen

Soziale Bewegungen definieren in komplexen diskursiven Gemengelagen und in vielschichtigen Aushandlungsprozessen jeweils vorläufig soziale Probleme, Lösungsansätze und Handlungsanreize, um gesellschaftliche Entwicklungen ihren Vorstellungen eines «guten Lebens» anzunähern.³⁵ Sozialen Bewegungen wohnt demnach stets die Vorstellung einer anzustrebenden Gesellschaft inne und, damit verbunden, eines dazu und darin zu führenden «guten Lebens». Das Pädagogische tritt im Kontext sozialer Bewegungen als «Mittel der Reform oder Systemverbesserung» in Erscheinung, indem ausgehend von diagnostizierten sozialen Problemlagen utopische und über (Selbst-)Erziehung zu realisierende Lösungsstrategien vorgeschlagen werden.³⁶ Die Bewegungen prägen mit ihren Bildern des «guten Lebens» im Einklang stehende pädagogische Programme, Praxen und möglicherweise auch Institutionen aus, welche die von ihnen als krisenhaft beschriebenen Probleme bearbeitbar machen.³⁷

Entsprechend können diese Bewegungen, oder genauer ihre Akteurinnen und Akteure, daraufhin befragt werden, inwiefern und wie sie Agentinnen und Agenten der Pädagogisierung waren. Gerade im Protest kann ein pädagogisierendes Moment gesehen werden, wenn für das Anliegen der Bewegung durch Überzeugung und «Gewinnung der Herzen»³⁸ weitere Unterstützung gefunden werden soll – etwa mittels Demonstrationen, Versammlungen, Reden oder publizistischer Darstellungen, die sich oftmals auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen.³⁹ Unter anderem dieser Wissenschaftsbezug und der Wille, gegen die vermeintlich «zersetzenden Kräfte der Moderne» anzukämpfen, weisen eine gewisse Nähe zum Konzept des *social engineering* auf.⁴⁰ Trotz der sicherlich grossen Überlappungsbereiche der beiden Konzepte gerade im anbrechenden 20. Jahrhundert sollte Pädagogisierung jedoch nicht einfach nur synonym zu *social engineering* verstanden werden: Während für dieses eher szientistisch grundierte, kühl-rationale Entwürfe von gesellschaftlichen Ordnungen prägend sind, ist Pädagogisierung stärker durch mobilisierende Versuche gekennzeichnet, weitere Akteurinnen und Akteure für die eigene Sache zu gewinnen, die durch

35 Steuer 2014, S. 176.

36 Ketelhut 2018, S. 116; auch für die neuen sozialen Bewegungen der 1980er Jahre konstatiert Felicitas Thiel (1999, S. 867), dramatisch gezeichnete Krisendiagnosen würden Einzelinteressen zurücktreten lassen, indem die Krisenthemen moralisiert und in die jeweils individuelle Lebenswelt transferiert würden.

37 Lau 2018, S. 136.

38 Labaree 2008, S. 448.

39 Boser et al. 2018, S. 319; zu im Kontext sozialer Bewegungen durch friedliche oder konfrontative Aktionsformen hervorgerufenen Lernprozessen vgl. Faust/Roth/Miethé (2016, S. 4) oder auch Proske (2002, S. 284), der im Zusammenhang mit der «Dritte-Welt-Bewegung» darauf verweist, dass «Pädagogik und Protest» durch eine pädagogische Codierung des «Dritte-Welt-Problem[s]» «nahezu verschmelzen».

40 Grundlegend Etzemüller 2009, Etzemüller 2017.

erziehende Wissensvermittlung und Überzeugungsarbeit individuelle und kollektive Verhaltensänderungen und darüber letztlich auch gesellschaftliche Veränderungen bewirken sollen.⁴¹

In einer historischen Perspektive interessiert nun, *wie* solche pädagogisierenden Umdeutungen in so unterschiedlichen Kontexten wie den hier diskutierten sozialen Bewegungen erfolgten und inwiefern sich vielleicht auch innerhalb der einzelnen Bewegungen semantische Differenzen oder Verschiebungen in zentralen Begrifflichkeiten feststellen lassen. Dazu geraten Veränderungen der in der jeweiligen Bewegung etablierten Wissen und Praktiken in den Blick, mit denen das «gute Leben» jeweils pädagogisiert wurde.⁴² Die Kombination von Beiträgen zu den heterogenen Abstinenzbewegungen, zur Geburtenkontroll-, Frauengesundheits- und Frauenrechtsbewegung sowie zur Siedlungsbewegung in diesem Thementeil öffnet den Blick auf ein weites Feld, auf dem das nie endende und in heterogene Richtungen zielende gesellschaftliche Ringen um Ausdeutungen des «guten Lebens» verhandelt wurde.

Mit Bezug zu Ratgebern und Kampagnen von Frauenrechtlerinnen im Rahmen der Bewegungen für Geburtenkontrolle und Frauengesundheit fokussiert der erste Beitrag von *Isabel Heinemann* die Geburtenkontrolle als Voraussetzung für eine gesunde Familie, die wiederum als Basis des «guten Lebens» und zugleich der Nation imaginiert wurde. Anhand der Schriften der US-Amerikanerin Margaret Sanger und der Britin Marie Stopes wird diskutiert, inwiefern die transnational verknüpfte Propagierung von Verhütungswissen auch als pädagogisierendes Agieren bezeichnet werden kann. Heinemann untersucht, worin das Pädagogisierende in der Rhetorik der Ermächtigung der Frauen, über ihren eigenen Körper selbst zu verfügen, lag. Dabei berücksichtigt sie die paradoxe Verflechtung von einerseits normativen Erwartungen, die «richtige» Entscheidung – das heisst, die Entscheidung für weniger Kinder – zu treffen, und andererseits Ambitionen feministisch grundiertem Empowerment der Frauen genauso wie die soziale Verortung der Adressatinnen der Schriften.

Während die Aktivistinnen der Geburtenkontroll- und Frauengesundheitsbewegung also mittels Popularisierung von Verhütungswissen und Ermächtigung der Frauen zur Selbstbestimmung über ihren Körper die gesellschaftlichen Gegebenheiten dem «guten Leben» näherzubringen suchten, galt in der Abstinenz-

41 Etzemüller (2017, [S. 4]) verortet das *social engineering* zeitlich zwischen 1880 und 1946 und grenzt es gegenüber der libertär-paternalistischen Technik des *nudging* ab, die der Jetztzeit zuzuordnen wäre. *Nudging* hat ebenfalls pädagogisierenden Charakter und findet möglicherweise auch in weiteren Ausprägungen der Pädagogisierung Vorläufer, die nicht vollständig im *social engineering* aufgehen.

42 Schulz 2014, S. 316; Nehring 2017, S. 487.

bewegung der Kampf gegen die etablierte Trinksitte als Mittel, gesellschaftliche Problemlagen zu adressieren und ein besseres Leben zu ermöglichen. Der Beitrag von *Andrea De Vincenti* lenkt den Blick auf Praktiken einer abstinenten Vereinigung von Zürcher Seminaristinnen nach 1900 und fragt, inwiefern ihnen ein pädagogisierender Impetus innewohnte und inwieweit sie sich jenseits ihrer Etikettierung als «abstinent» und «weiblich» überhaupt von den Praktiken anderer Jugendvereinigungen unterschieden. Dazu werden drei Phasen im lediglich zwanzigjährigen Bestehen dieses «abstinenten Kränzchens» beschrieben, in denen das Ringen um eine positive Ausdeutung der abstinenten Verzichtleistung jeweils etwas anders akzentuiert wurde.

Wie heterogen die Ausdeutungen der Abstinenzthematik bei allen Gemeinsamkeiten waren, zeigt ein vergleichender Blick auf den Beitrag von *Alexander Maier*, der das Beispiel des katholischen Abstinenzzirkels Quickborn thematisiert. Hier profiliert sich dieser Zweig der Abstinenzbewegung als höchste Form eines durch den Dreiklang Jugendlichkeit, Reinheit und Stärke charakterisierten «guten Lebens», das sich einerseits auf den persönlichen Alkoholverzicht, andererseits aber auch auf das Werben für die Abstinenz erstreckte. Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern dieses Ideal in der 1908/09 vom Priester und Pädagogen Bernhard Strehler, Präfekt am bischöflichen Konvikt im schlesischen Neisse, initiierten Quickborn-Bewegung pädagogisiert und sakralisiert wurde und inwiefern dabei zugleich eine Pädagogisierung von Religion stattfand. Die Abstinenz wird im Text als Kreuzungspunkt diverser Reformdiskurse und Debatten dargestellt, an dem etwa die Lebensreform oder die Reformpädagogik, aber auch Fragen nach dem Stellenwert von Persönlichkeit in einer so wahrgenommenen Massengesellschaft, nach einer spezifisch jugendlichen Lebensweise oder einem erneuerten Katholizismus in einem mehrheitlich protestantischen Deutschland zirkulierend aufeinandertrafen.

Von der modernen Massengesellschaft und dem als mechanisch und materialistisch kritisierten Stadtleben, das der Vereinzelung Vorschub leistete, dezidiert abwenden wollte sich auch die im Beitrag von *Daniel Burkhard* thematisierte Siedlungsbewegung, die das «gute Leben» in naturnahen, gemeinschaftlich-genossenschaftlichen Siedlungsformen imaginierte, welche paradigmatisch für Gesundheit und politische sowie ökonomische Harmonie standen. Nach dem Ersten Weltkrieg erlangte die soziale und agrarische Probleme adressierende Bewegung in der Schweiz einige Popularität, wobei sich ähnliche Ambitionen auch im übrigen Europa sowie in Nordamerika nachweisen lassen. Zeitgenössische Akteure, zu denen Ingenieure, Architekten, Landwirte und Pfarrer zählten, stimmten um 1920 darin überein, dass Urbanisierung und Industrialisierung

eine atomisierte und mechanische Gesellschaft hervorgebracht hätten, und entwarfen Pläne für das künftige Zusammenleben in einer als modern und harmonisch vorgestellten Gesellschaft. Burkhard nimmt bei der Analyse ihrer Pläne zur Überwindung von Krise und «ungutem Leben» explizit Bezug auf das vom Planungsgedanken durchdrungene Konzept des *social engineering* und diskutiert die Pädagogisierung des «guten Lebens» von diesem Standpunkt aus. Ein pädagogisches Moment sieht er denn auch in der Siedlungsbewegung aufscheinen, wenn diese etwa eine Erziehung zum «guten Leben» durch wohlgeordnete und gestaltete Wohn- und Lebensräume propagiert.

Auf solche Räume und Orte der Erziehung, aber auch der wiederum durch Pädagogisierung einzuhegenden Gefährdung geht der zweite Teil des Bandes ein.

3.2 Pädagogisierung des «guten Lebens»: Erziehungs- und Gefährdungsorte

Dass der öffentliche Raum, insbesondere die Stadt, gerade für die der Gefahr der Fehlleitung am stärksten ausgesetzten Kinder und Jugendlichen als problematisch erachtet wurde, wird bereits in den Sittenmandaten der Frühen Neuzeit sichtbar.⁴³ Mit dem Einsetzen der Industrialisierung wurden die zunehmend als unkontrolliert und unübersichtlich wahrgenommenen (Gross-)Städte verstärkt als Orte identifiziert, in denen Sitte, Moral und Gesundheit beständig gefährdet waren. Der mittelalterliche Rechtsgrundsatz, wonach die Menschen in der Stadt ihre Freiheit finden konnten, wurde spätestens an der Wende zum 20. Jahrhundert ersetzt durch die gesellschafts- und kulturkritische Einschätzung, die Stadt sei verantwortlich für Krankheit und moralische Verderbnis. So blieb die Strasse über die Frühe Neuzeit hinaus für Grossstadtkritiker ein zunehmend prekärer Gefährdungsort, namentlich für die Kinder der Arbeiterschaft.⁴⁴ Dies wird deutlich im Beitrag von *Andreas Hoffmann-Ocon*, der sich mit pädagogischen Diskursen in der Stadt Zürich befasst. Hoffmann-Ocon zeigt für die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts auf, wie verschiedene Akteurinnen und Akteure die Strasse als Ort des Zusammentreffens unterschiedlichster gesellschaftlicher Schichten und geschäftlicher Interessen und dadurch als für Kinder und Jugendliche höchst bedrohlich wahrnahmen. Er illustriert dies am Beispiel des Kinematografen, dessen pädagogisches (Gefährdungs-)Potenzial etwa in der Sozialistischen Lehrervereinigung Zürich kontrovers diskutiert wurde. Die umstrittene Frage war, ob das Kino «Narkotikum» für die proletarischen Massen oder «Medium zur ›Revolutionierung der Köpfe‹» sei. Anhand von pädagogischen Schriften und

43 Zu den frühneuzeitlichen Sittenmandaten vgl. z.B. Spillmann-Weber 1997; Casanova 2007.

44 Wietschorke 2008, S. 220.

Lehrmitteln zeigt Hoffmann-Ocon aber auch, dass die Grossstadt nicht nur als Gefährdungsort, sondern auch als Ort mit pädagogischem Potenzial verstanden wurde, und lotet damit das in diesem Teil des Bandes fokussierte Spannungsfeld aus. Die sogenannte Grossstadtpädagogik war bestrebt, die Vorzüge der Grossstadt pädagogisch nutzbar zu machen, während die sich entwickelnde Sozialwissenschaft damit begann, die Raumnutzung von Stadtkindern respektive deren «Streifräume» zu erforschen. Kinder sah man damit nicht mehr bloss als den Gefahren der Stadt ausgeliefert, sondern sie wurden zu Akteurinnen und Akteuren ihres eigenen, unter Umständen sogar «guten» Lebens in der Stadt. Diese pädagogisierende Sicht auf die Stadt vermochte die Zeitgenossen, so Hoffmann-Ocon, jedoch nicht zu überzeugen, zu beträchtlich waren die von der Grossstadtkritik geschürten Ängste vor der «urbanen Nervosität» und deren negativen Folgen für das «gute Leben» der Kinder.

Die Vorstellung, die urbane Umgebung mit ihren Plätzen und Strassen sei insbesondere für Kinder und Jugendliche ein Gefährdungsraum, war ein Topos, der nicht nur in der Grossstadtkritik weit verbreitet war. Die Strasse als Symbol der Unbeständigkeit und des Vagabundierens wurde insbesondere im Zusammenhang mit Menschen, deren Lebensstil durch beständige Mobilität gekennzeichnet war, immer wieder kritisch diskutiert. Die Kinder von Fahrenden einem Leben ohne festen Wohnsitz zu entziehen und ihnen so ein vermeintlich besseres Leben zu ermöglichen, hatte sich beispielsweise das Schweizer Projekt «Kinder der Landstrasse» zwischen den 1920er und den 1970er Jahren zum Ziel gesetzt.⁴⁵ Eine besondere «Strasse», auf der sich eine hochmobile Lebensform entwickelte, war der Rhein. Auf den Schiffen dieses Flusses, beständig unterwegs zwischen Basel und Rotterdam, lebten und arbeiteten Schiffsjungen, Matrosen und Schiffsführer, Letztere oftmals mitsamt ihren Familien. *Daniel Deplazes* und *Tanja Faëdi* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit genau diesem Leben im Milieu der Matrosen und der Binnenschifffahrt. Einleitend widmen sie sich den jungen Männern, die sich ab 1939 zu Schiffsjungen ausbilden liessen und die deutschen und holländischen Matrosen ersetzten, die kriegsbedingt nicht mehr zur Verfügung standen. Für die jungen Männer war der Dienst auf dem Schiff ein Ausbruch aus ihrem meist ländlich geprägten Leben und ein, im wahrsten Sinne des Wortes, Aufbruch zu neuen Ufern, der ein interessanteres und daher in den Augen der Jungen ein besseres Leben verhies, als es zu Hause auf dem Dorf zu erwarten war. In der öffentlichen Wahrnehmung war dieses Leben auf dem Fluss allerdings mit einer Gefährdung der Moral verbunden. Schiffsjungen

45 Vgl. Galle 2016.

und Matrosen wurden als «Vagabunden» bezeichnet, die zu stark dem Alkohol zusprächen und denen grundsätzlich ein Hang zu unmoralischer Lebensweise eigen sei. Um diesem Bild entgegenzuwirken und den Eindruck eines «guten Lebens» an Bord zu erwecken, achteten die Betreiber des Ausbildungsschiffs *Leventina* pädagogisierend auf die Einhaltung strikter, nahezu militärischer Disziplin. Zusätzlich wurde 1943 in Basel ein Schifferhaus eröffnet, um den Matrosen ein Zuhause zu geben und sie gleichzeitig von den gefährlichen Strassen der Stadt fernzuhalten. Für Rheinschiffer, die mit ihren Familien auf dem Fluss lebten, wurde die Einschulung der Kinder zum Problem, galt das Schifffahrtsumfeld trotz romantischer Vorstellungen doch als pädagogisch unangemessen. Mit dem Schuleintritt der Kinder sahen sich die Eltern, meist die Frauen, vor die Wahl gestellt, ihr mobiles Leben zugunsten der Sesshaftigkeit aufzugeben oder die Kinder in ein Schulheim zu geben. Familien wurden so mit dem Argument der Schulpflicht und letztlich des «Kindswohls» auseinandergerissen, was deutlich zeigt, wie verschiedene soziale Logiken in Bezug auf das «gute Leben» zu kaum auflösbaren Widersprüchen führen können.

Stadt und Strasse als Negativfolien, vor denen ein pädagogisches Konzept zur «kurativen» Unterbringung «verwahrloster» Mädchen entwickelt wurde, werden im Beitrag von *Flavia Guerrini* und *Ulrich Leitner* behandelt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in Tirol junge Mädchen aus sozial benachteiligten Familien, die einerseits als besonders anfällig für die Gefahren von Stadt und Strasse angesehen und andererseits ihrer «unsittlichen» Lebensweise wegen als Gefahr für die Gesellschaft erachtet wurden, in einem «musterhaften» Heim in der Nähe von Innsbruck untergebracht. Im pädagogisch «ideal» gestalteten Innen- und Aussenraum des Heims, der die Mädchen mit «Schönheit» umgab, sollten diese durch Arbeitserziehung auf den «richtigen Weg» gebracht, das heisst zu nützlichen Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft gemacht werden. Während die Heimleitung und andere Verantwortungsträger die pädagogische Arbeit im Heim als Erfolgsgeschichte beschrieben, zeigt der genauere Blick, und insbesondere die Sicht der im Heim untergebrachten Mädchen eine andere, düstere Seite des Heimlebens. Weder empfanden die Mädchen das Heimleben als «schön» und «geschmackvoll», noch wurden sie durch erzieherische Massnahmen auf ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft vorbereitet. Vielmehr wurden sie als billige Arbeitskräfte eingesetzt, was den Mädchen die Strasse, von der sie durch die Heimunterbringung ferngehalten werden sollten, erst recht als Sehnsuchtsort erscheinen liess.

Mit einer weiteren, jedoch etwas anderen pädagogischen Institution, dem Landerziehungsheim, befasst sich *Michèle Hofmann*. Sie fragt in ihrem Beitrag,

inwiefern die an reformpädagogischen Ansätzen orientierten, privaten Landerziehungsheime als Orte verstanden werden können, wo Kinder und Jugendliche befähigt werden sollten, ein «gutes Leben» zu führen. Die Direktoren der Landerziehungsheime machten sich ganz bestimmte Themen zu eigen und stilisierten somit ihre Institutionen zu Orten der Gesundheit. Als gesundheitsförderlich priesen sie die Lage und Infrastruktur der Heime, die körperliche Ertüchtigung, Erholung, Ernährungsweise und die (präventiv-)medizinische Versorgung. Diese Faktoren bestimmten – zumindest in der Darstellung der Direktoren – den Lebensraum in den Landerziehungsheimen. Gleichzeitig sollte die spezifisch gestaltete Umwelt pädagogisierend auf die Schüler einwirken und sie dazu bringen, eine als gesund erachtete Lebensweise zu pflegen und sie auch nach ihrem Austritt aus dem Heim fortzuführen. Das Bild, das die Direktoren von den von ihnen geleiteten Institutionen zeichneten, wurde dadurch verstärkt, dass ihnen die Stadt respektive die städtische Schule, die mit der öffentlichen Schule gleichgesetzt wurde, als Negativfolie diente. Die Heimleiter folgten der bereits angesprochenen gesellschafts- und kulturkritischen Wahrnehmung, die Stadt sei verantwortlich für Krankheit und moralische Verderbnis, und stellten die Stadtschule in diskursiver Abgrenzung zum Landerziehungsheim als Gefährdungsort dar.

Thomas Lenz widmet sich im letzten Beitrag dieses Thementeils dem Warenhaus, das im 20. Jahrhundert vor allem als Bedrohungs-, teilweise jedoch auch als Erziehungsort verstanden wurde. Als Signum der um 1900 aufkommenden städtischen und bürgerlichen Konsumkultur war das Warenhaus insofern ein Erziehungsort, als seine Kunden und Kundinnen als unmündige, vom Warenangebot überwältigte und deshalb zu belehrende Opfer der Moderne angesehen wurden. Das Warenhaus sollte die Menschen auf die kommende Konsumgesellschaft vorbereiten. Der dominante Warenhausdiskurs um 1900 war jedoch konsum- und modernekritisch, er fasste das Warenhaus als Gefährdungsort auf. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde diese Warenhauskritik, wie Lenz für Deutschland aufzeigt, in erster Linie von der politischen Rechten geäußert. Mit der Neuerfindung Westdeutschlands als Warenverbrauchsgesellschaft in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg entstand dann auch eine teils radikalisierte, linke Sozialkritik, die weniger rückwärtsgewandt letztlich auf eine gesellschaftliche Umwälzung und Neuformierung zielte.

Ob und wie soziale Formierungen, aber auch materielle Formen mit der Pädagogisierung zu einem «guten Leben» zusammenzudenken sind, behandelt der dritte Teil des Bandes.

3.3 Pädagogisierung des «guten Lebens»: Formen und Formierungen

Pädagogisierung wurde häufig in kritischer Perspektive mit dem Begriff der «Formierung» parallelisiert: «Prozesse der Pädagogisierung beschreiben demnach eine pädagogische Formierung des Alltags.»⁴⁶ Damit erfährt der Begriff eine Bedeutung, die besonders auf die Stabilisierung gegenwärtiger Macht-, Herrschafts- und Lebensverhältnisse bzw. gültige Sozialordnungen und Geschlechterverhältnisse verweisen soll. Zugleich stehen die Begriffe Formung, Formen und Formierung in einem Spannungsverhältnis zum Pädagogischen, bezeichnen sie doch geradezu eine die Adressaten und Erziehenden übergehende Totalität und «Allmacht» von Ab- und Zurichtung bzw. Erziehung der Gesellschaft.⁴⁷ In dieser negativen Semantik hat Schelsky Pädagogisierung als einen geradezu anmassenden Anspruch von Bildungsinstitutionen bezeichnet, lebenslang «den ganzen Menschen [zu] bilden und [zu] formen».⁴⁸ Auch Kritiker des Neoliberalismus sehen Pädagogisierung als Teil von Mechanismen zur nahezu effizient gedachten Formierung, d.h. zur Stabilisierung von Macht- und Hegemonialverhältnissen.⁴⁹ Noch schärfer wurde etwa in den 1980er Jahren soziale «Formung» bewusst als antipädagogisch verstanden. Vielmehr schien dieser Begriff angemessen, um die dezidiert als unpädagogisch geltende Phase des nationalsozialistischen Zugriffs auf Gesellschaft und Bevölkerung in Abgrenzung zu Erziehung und Bildung zu fassen, und zwar als «Formung des Volksgenossen».⁵⁰ Insofern scheinen die Begriffe Formen und Formierung für die von Litt beklagte Entgrenzung des Pädagogischen zu stehen. In analytischer Hinsicht verweisen sie jedoch eher auf die schon im ersten thematischen Teil erläuterten Verflechtungen der Pädagogisierung mit sozialtechnologischen Ansätzen und darüber hinaus auf machttheoretische Kontexte sowie die Gemeinschaft als zentrales Leitbild für gesellschaftliche Formationen in der Pädagogik, Wissenschaft und Politik.⁵¹

Pädagogisierungsprozesse, insbesondere in der Variante sozialtechnologischer Bevölkerungslenkung durch den Staat, die Wissenschaft und das Unternehmertum stehen im letzten thematischen Teil dieses Bandes im Zentrum. Zugleich geraten, bezogen auf humankapitaltheoretische Ansätze, auch die Mobilisierung der Bevölkerung und die Ausschöpfung ihrer Ressourcen in den Blick. Formen und Formieren kann man hierbei fast praxeologisch als begriffsanalytische Zu-

46 Kessl 2011, S. 63.

47 Dudek 1999.

48 Schelsky 1961, S. 162.

49 Höhne 2004, S. 35.

50 Blankertz 1982, S. 272f.; Herrmann 1985.

51 Nolte 2000; Schäfer/Thompson 2019; zur Sozialtechnologie als wissenschaftlicher Ordnungsversuch, der angstvolle Vorbehalte in der Gesellschaft durch Lösungs- und Lernangebote des besseren Lebens überwinden will, vgl. Etzemüller 2009, S. 21, 30, 36.

gänge deuten, welche die Hervorbringungen pädagogisierender Ansätze, die damit verbundenen Umsetzungen und auch Konflikte fokussieren. Doch gibt es noch kaum Studien zum *doing educationalization*. Diese lohnenswerte Perspektive auf verschiedene «Formen» der Anwendung von Bildung und Erziehung bzw. des didaktisierenden Settings und pädagogisierenden «Tuns» in diversen Bereichen kann in den drei Beiträgen dieses Themenblocks allenfalls ansatzweise untersucht werden, zumal Blicke auf staatlich-ideologische, unternehmerische und wissenschaftlich-künstlerische, also ausserschulische Pädagogisierungsambitionen dominieren.

Ambitionen der sozialen Formierung und didaktisierende Formen der Hervorbringung von ideologischer bzw. politischer Geschlossenheit stehen im Zentrum des Beitrags von *Norbert Grube*, wenn er Verflechtungen von Pädagogisierung und Propaganda im 20. Jahrhundert untersucht. Ähnlichkeiten dieser nach 1945 und mit Blick auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule eher als unvereinbar geltenden Bereiche von Propaganda und Bildung bzw. Erziehung wurden im zeitlichen Umfeld der 1920er Jahre von (kultur-)sozialistischen Akteuren und Akteurinnen bis hin zu US-amerikanischen Kommunikationsexperten selbst wahrgenommen. Doch auch in totalitären Erziehungsstaaten wie der stalinistischen Sowjetunion und dem nationalsozialistischen Deutschland fehlten pädagogisierende Zuschreibungen im Hinblick auf eine zweifellos mit Gewalt und Lüge konnotierte Propaganda keineswegs. Den Versprechungen der pädagogisierenden Lösung sozialer Probleme und der propagandistischen Erlösung aus vermeintlicher Not und Gefahr lagen, so Grube, Gemeinsamkeiten bei didaktisierenden Stilmitteln, etwa der Wiederholung, Anschaulichkeit, Reduktion komplexen Wissens und des Adressatenbezugs, zugrunde. Nicht zuletzt deshalb wurde die Propaganda der Sozialen Käuferliga der Schweiz um 1900 von Schweizer Lehrpersonen als ausserschulischer Partner bei der Konsumerziehung angesehen. Propaganda als Wissenskampf und Bildungsexpansion inmitten verbreiteter nationaler und beschleunigter globaler Kommunikation zählte trotz semantischen Wandels auch nach 1945 in Westdeutschland zu den Mitteln einer edukativen Bevölkerungspolitik, um im Kalten Krieg gesellschaftliche Homogenität zu erzielen.

Formierungsversuche durch die Bildpolitik des luxemburgischen Industriekonzerns ARBED in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts greift der Beitrag von *Frederik Herman* auf, der damit zugleich auf einen vermeintlichen Gefährdungsort verweist. Herman untersucht, wie mittels Fotografie junge Arbeiter mit industrieller Produktion, Stadt und zugleich Natur versöhnt werden sollten, da die Folgen von Industrialisierung und Urbanisierung diskursiv als zivilisatorische

Krankheit und Entfremdung gefasst wurden. Die Fotografien zielten, so Herman, gemeinsam mit dem Curriculum der ARBED-Berufsschule «Institut Emile Metz» auf die «Fabrikation des Glücks», das heisst auf die Polyharmonie der Gegensätze von Individuum (Körper und Geist), Maschine, Stadt und Natur, indem junge Arbeiter in Turnformationen bei Körperübungen in der Natur wie auch als souveräne Beherrscher maschineller Arbeit gezeigt wurden. Diese Mehrfachharmonisierung sei in diesem Kontext als das «gute Leben» zu verstehen. Mit starker Wirkungsannahme schreibt Herman der unternehmerischen Bildpolitik die Macht zu, den Blick der Massen zu kolonialisieren und zu kontrollieren – eine Funktionszuweisung, die an den – auch propagandistisch genutzten – Bildenthusiasmus etwa in der Sowjetunion der 1930er Jahre erinnert.⁵² Denn die Fotografien sollten nicht nur der Selbstdarstellung des ARBED-Konzerns dienen, sondern pädagogisierend dazu beitragen, «Unternehmensidentität zu formen» und über die Schaffung des Arbeiterideals die gesellschaftlich verbreitete Angst vor Maschinenproduktion, Entfremdung und sozialem Zerfall zu entkräften.

Ganz andere Formen, nämlich die Ästhetik und Gestalt(ung) von Alltagsgegenständen und damit die pädagogisierende Funktionalisierung von Materialität⁵³ sowie auch von Stadtplanung zur Herstellung eines Ausgleichs zwischen Gesellschaft, industrieller Warenproduktion und Urbanität im Zeitraum von etwa 1949 bis in die 1970er Jahre, untersucht *Martin Viehhauser*. Ebenfalls ausserschulische Pädagogisierung zur Formierung von gesellschaftlichen Lebensstilen und -weisen aufgreifend, skizziert er zunächst das Gestaltungsideal der «guten Form» des Schweizerischen Werkbundes um den Architekten Max Bill. Danach sollte die Kombination von künstlerischen Akzenten, Schönheit, Funktionalität und industrieller Massenfertigung von Gebrauchsgegenständen, wie Lichtschaltern und Möbeln, den Alltag veredeln.⁵⁴ Die «gute Form» verweist damit auf das «gute Leben». Derlei Vorstellungen unterlagen, so Viehhauser, sozialtechnologisch inspirierten Planungs- und Erziehungsambitionen, die seit den 1960er Jahren als paternalistisch, autokratisch und undemokratisch kritisiert wurden. Der objektfixierten «guten Form» stellte der Schweizer Soziologe Lucius Burckhardt die Pädagogik des (unsichtbaren) Designs entgegen, das auf der Wechselbeziehung zwischen Mensch, Objekt, Zeit, Natur und Umwelteinflüssen beruhe. Burckhardt suchte durch die Spaziergangswissenschaft ein neues Sehen für Landschaften

52 Schlögel 2018, S. 96–102, 134. Mit Fotografien sollte der neue sowjetische Staat gezeigt und das neue Sehen erlernt werden.

53 Priem/König/Casale 2012.

54 Zum Verständnis des 1907 gegründeten Deutschen Werkbunds als Akteur der auf grosse Bevölkerungsschichten zielenden Geschmacks-, Konsum- und Kulturerziehung vgl. König 2009, S. 11, 48f.

und Stadträume zu entwickeln, das auf Verfremdungen etablierter Wahrnehmungen setzte und nun Gestaltungs- und Planungsprozesse partizipativ auf den Umgang der Menschen mit Objekten und Architektur ausrichtete. Die in Bezug auf Landschaften und Dinggebrauch erfolgenden menschlichen Sicht- und Aneignungsweisen ermöglichen ästhetische Erfahrungen, die, so Viehhauser mit Verweis auf den US-amerikanischen Philosophen John Dewey, Bildungsprozesse auslösen.

Dieser Beitrag wie auch die übrigen Aufsätze laden zu Diskussionen ein, wie sehr Pädagogisierungsambitionen sowie Vorstellungen vom «guten Leben» und von Gesellschaftsverbesserungen stets soziokulturellen Kontexten unterliegen, die auf zeitlich begrenzten Legitimierungen oder aber auch Delegitimierungen beruhen und somit wiederum eine stetige Wiederkehr von Pädagogisierungsansätzen erklären lassen.

4. Dank

Der vorliegende Band entstand im Anschluss an eine Tagung, die unter dem Titel «Pädagogisierung des «guten Lebens»» im Oktober 2018 in Bern stattfand. Die Tagung wurde von den Herausgeberinnen und Herausgebern dieses Bandes gemeinsam mit Philippe Müller und Mathias Kobel (Bibliothek am Guisanplatz) organisiert.

Die Herausgebenden danken Philippe Müller und Mathias Kobel für die stets gute und anregende Zusammenarbeit bei der Organisation der Tagung und bei der Herausgabe dieses Bandes. Unser Dank gilt auch der Bibliothek am Guisanplatz, die sich als Gastgeberin der Tagung zur Verfügung gestellt hat und in deren Schriftenreihe dieser Band erscheint.

Des Weiteren danken wir dem Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW und dem Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich, namentlich Claudia Crotti, Patrick Bühler und Andreas Hoffmann-Ocon, die uns Unterstützung gewährt haben, damit wir die Tagung konzipieren und organisieren konnten. Bei den an der Tagung Anwesenden bedanken wir uns für ihre Teilnahme und die angeregten und konstruktiven Diskussionsbeiträge.

Ein letzter Dank gilt Christoph Gassmann, der die Einleitung und die Beiträge zum vorliegenden Band Korrektur gelesen hat.

Quellen

- Dutoit, Yves/Girardet, Sabine (Hrsg.): Die Philo-Kinder. Zehn grosse Fragen zum gemeinsamen Nachdenken über das gute Leben. Lausanne: Agora 2019.
- Litt, Theodor: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In: Ders. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Leipzig: Teubner 1926, S. 1–60.
- Schelsky, Helmut: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer 1961.
- wig.: Italien führt das Schulfach «Klimawandel» ein. In: Tagesanzeiger, 7.11.2019. Online unter: www.tagesanzeiger.ch/ausland/europa/italien-fuehrt-das-schulfach-klimawandel-ein/story/28792164 (abgerufen am 1.12.2019).

Literatur

- Berger, Peter/Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 20. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer 2004.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.
- Boser, Lukas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hofmann, Michèle: Die Pädagogisierung des «guten Lebens» in bildungshistorischer Sicht. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 23 (2018), S. 303–332.
- Burchardt, Hans-Jürgen: It's about time, stupid! Die Vermessung des guten Lebens zwischen Status quo und Wertewandel. In: Leviathan, 45, 2 (2017), S. 255–280.
- Casanova, Christian: Nacht-Leben. Orte, Akteure und obrigkeitliche Disziplinierung in Zürich, 1523–1833. Zürich: Chronos 2007.
- Dudek, Peter: Die Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999.
- Eigenmann, Anina: Konsum statt Klassenkampf. Die Soziale Käuferliga der Schweiz (1906–1945) zwischen Frauenbewegung, religiösem Sozialismus, Philanthropie und Gewerkschaften. Zürich: Chronos 2019.
- Etzemüller, Thomas: Social engineering als Verhaltenslehre des kühlen Kopfes. Eine einleitende Skizze. In: Ders. (Hrsg.): Die Ordnung der Moderne. Social Engineering im 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript 2009, S. 11–39.

- Etzemüller, Thomas: Social engineering, Version 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 4.10.2017. Online unter: http://docupedia.de/zg/Etzemuelller_social_engineering_v2_de_2017 (abgerufen am 1.12.2019).
- Faust, Vera/Roth, Silke/Miethe, Ingrid: Editorial. Bildung und soziale Bewegungen. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29, 4 (2016), S. 3–5.
- Galle, Sara: Kindswegnahmen. Das «Hilfswerk für Kinder der Landstrasse» der Stiftung Pro Juventute im Kontext der schweizerischen Jugendfürsorge. Zürich: Chronos 2016.
- Grube, Norbert/De Vincenti, Andrea: Die Abstinenzbewegungen gegen das alkoholisierte Volk. Zirkulation wissenschaftlichen Wissens in der Schule und Öffentlichkeit in der Schweiz um 1900. In: *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 3, 2 (2013), S. 209–225.
- Han, Byung-Chul: Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. Frankfurt am Main: Fischer 2014.
- Herrmann, Ulrich: Probleme einer «nationalsozialistischen Pädagogik». In: Ders. (Hrsg.): «Die Formung des Volksgenossen». Der «Erziehungsstaat» des Dritten Reiches. Weinheim: Beltz 1985, S. 9–21.
- Hofmann, Michèle: Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript 2016.
- Höhne, Thomas: Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck: StudienVerlag 2004, S. 30–44.
- Höhne, Thomas: Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Pädagogisierung. Halle an der Saale: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2013, S. 27–35.
- Iseli, Andrea: Gute Policy. Öffentliche Ordnung in der Frühen Neuzeit. Stuttgart: Ulmer (UTB) 2009.
- Jaeggi, Rahel: Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp 2014.
- Kessl, Fabian: Pädagogisierungen – eine vernachlässigte Dimension in der Geschlechterforschung zur gegenwärtigen Transformation von Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik. In: Casale, Rita/Forster, Edgar (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Opladen: Barbara Budrich 2011, S. 61–75.

- Ketelhut, Klemens: Sozialreform und Selbstreform als pädagogische Programme sozialer Bewegungen Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Franke-Meyer, Diana/Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 115–127.
- König, Gudrun: Konsumkultur. Inszenierte Warenwelt um 1900. Wien: Böhlau 2009.
- Labaree, David: The Winning Ways of a Losing Strategy. Educationalizing Social Problems in the United States. In: Educational Theory, 58, 4 (2008), S. 447–460.
- Lau, Dayana: Sozialreform und Selbstreform als pädagogische Programme sozialer Bewegungen Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts. Zur Pädagogisierung sozialreformerischer Ansätze in der Chicagoer Settlement House Movement. In: Franke-Meyer, Diana/Kuhlmann, Carola (Hrsg.): Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 129–140.
- Lipphardt, Veronika/Patel, Kiran Klaus: Neuerzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: Geschichte und Gesellschaft, 34, 4 (2008), S. 425–454.
- Nehring, Holger: Peace Movements. In: Berger, Stefan/Nehring, Holger (Hrsg.): The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey. London: Palgrave Macmillan 2017, S. 485–513.
- Niemeyer, Christian: Mythos Jugendbewegung. Ein Aufklärungsversuch. Weinheim: Beltz 2018.
- Nolte, Paul: Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert. München: Beck 2000.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger: Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Diess. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 9–13.
- Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Einleitung zum Beiheft. In: Diess. (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim: Beltz 2012, S. 7–13.
- Proske, Matthias: Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 2 (2002), S. 279–298.

- Ribolits, Erich: Pädagogisierung – Oder: «Wollt Ihr die totale Erziehung»? In: Streifzüge, 33 (2005), S. 10–12.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.): Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck: StudienVerlag 2004.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane: Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Diess. (Hrsg.): Pädagogisierung. Halle an der Saale: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2013, S. 7–25.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Gemeinschaft. Paderborn: Schöningh 2019.
- Schlögel, Karl: Das sowjetische Jahrhundert. Archäologie einer untergegangenen Welt. 2. Auflage. München: Beck 2018.
- Schulz, Kristina: Organisation und Institutionalisierung. Aspekte der Wirkungsproblematik sozialer Bewegungen am Beispiel der neuen Frauenbewegungen in Frankreich, der Bundesrepublik und der Schweiz. In: Mittag, Jürgen/Stadland, Helke (Hrsg.): Theoretische Ansätze und Konzepte der Forschung über soziale Bewegungen in der Geschichtswissenschaft. Essen: Klartext 2014, S. 315–337.
- Simon-Muscheid, Katharina: Standesgemässe Kleidung. Repräsentation und Abgrenzung durch Kleiderordnungen (12.–16. Jahrhundert). In: Holenstein, André/Meyer Schweizer, Ruth/Weddingen, Tristan/Zwahlen, Sara Margarita (Hrsg.): Zweite Haut. Zur Kulturgeschichte der Kleidung. Bern: Haupt 2010, S. 91–115.
- Skiera, Ehrenhard: Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im «Jahrhundert des Kindes». Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.): Educational Research. The Educationalization of Social Problems. Dordrecht: Springer 2008.
- Spillmann-Weber, Inge: Die Zürcher Sittenmandate 1301–1797. Gelegenheitsschriften im Wandel der Zeit. Zürich: PKS-Verlag 1997.
- Steuwer, Janosch: Fremde als «Problem». Skizze des Framing der fremdenfeindlichen Bewegung der frühen 1990er Jahre. In: Mittag, Jürgen/Stadland, Helke (Hrsg.): Theoretische Ansätze und Konzepte der Forschung über soziale Bewegungen in der Geschichtswissenschaft. Essen: Klartext 2014, S. 167–187.
- Thiel, Felicitas: «Neue» soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 6 (1999), S. 867–884.

Wietschorke, Jens: Die Strasse als Miterzieher. Städtischer Raum und Sozialpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 14 (2008), S. 209–242.