



Leseprobe aus Wischmann, Spieker, Salomon und Springer,
Jahrbuch für Pädagogik 2020, ISBN 978-3-7799-6815-3
© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6815-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6815-3)

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung? <i>Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon, Jürgen-Matthias Springer</i>	11
Oedelsheim for ever. Wolfgang Keim zum 80. <i>Hasko Zimmer</i>	17
I. Historische Reflexionen der Verhältnisse von Arbeit, Bildung und Erziehung	21
Early modern <i>Beruf</i> and its spoiled children: neoliberalism and work revisited under the lens of Luther's educational reflection <i>Luana Salvarani</i>	22
Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften <i>Susanne Spieker</i>	36
Frauen(aus)bildung und Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Umbrüche und widerständiges Selbstsein als Spannungsfeld in der Akademisierung des Sozialen <i>Sabine Toppe</i>	51
Erinnerung für die Zukunft? Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie <i>Wolfgang Keim</i>	66
<i>Imagineering</i> eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung <i>Angelo Van Gorp</i>	91
II. Aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung	103
Arbeit und (berufliche) Weiterbildung im digitalisierten Kapitalismus. Aktuelle Trends und Konfliktlinien <i>Hans-Jürgen Urban</i>	104
Von der Subjektivierung der Arbeitsprozesse zur Pädagogisierung der Sozialpolitik – Bildungsprozesse als kapitalistisches Krisenmanagement <i>Roland Atzmüller</i>	124

Die Welt der Arbeit in einer postkapitalistischen Gesellschaft. Überlegungen und Anfragen zur Rolle von Bildung <i>Norbert Bernholt</i>	137
Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung <i>Agnieszka Czejkowska, Julia Seyss-Inquart</i>	152
III. Konsequenzen von Digitalisierung und Technisierung für das Verhältnis von Arbeit und Bildung	167
Digitalisierung – Arbeit – Bildung. Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Arbeitswelt in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution <i>Thomas Damberger</i>	168
Kognitive Entwicklung, Medien und digitale Technik <i>Rainer Fischbach</i>	180
Pädagogische Ökonomie. Anmerkungen zur Produktion des Selbst <i>Alessandro Barberi, Christian Swertz</i>	191
„Überlegen wie Arbeitgeber“ – Prekarisierung als performativer Organisationsprozess in der Jugendarbeit <i>Michael Janowitz</i>	207
IV. Bildungsprozesse im Kontext neuer Arbeitsverhältnisse	223
Bildung und Arbeit im Kontext von Globalisierung. Überlegungen zur Aktualisierung eines uralten Verhältnisses <i>Beatrix Niemeyer</i>	224
Entlassungen in die Mobilität – Beobachtungen zur politischen und pädagogischen Etablierung eines Mobilitätsimperativs und seiner Vermittlung von Arbeit und Bildung <i>Sebastian Zick</i>	235
Ausbildungsrealität – Die Erfahrungen neu zugewanderter Auszubildender <i>Angelika Yaghmaei</i>	246
„ <i>Game of Thrones</i> “: eine TV-Serie als Bildungserlebnis <i>Peter Dietrich</i>	263
Historisches Stichwort	281
Education <i>Ingrid Lohmann</i>	282

Jahresrückblick	293
„Und bleiben Sie gesund ...“ <i>David Salomon</i>	294
Rezensionen	307
Wa Thiong’o, Ngũgĩ (2019): Afrika sichtbar machen! Essays über Dekolonisierung und Globalisierung. Aus dem Englischen von Thomas Brückner. Münster: Unrast Verlag, 152 S. <i>Susanne Spieker</i>	308
Klein, Naomi (2018): Gegen Trump. Der Aufstieg der neuen Schock-Politik und was wir jetzt tun können. Frankfurt am Main Fischer, 367 S. <i>Anke Wischmann</i>	313
Roediger, David R. (2019): How Race Survived U.S. History. From Settlement and Slavery to the Eclipse of Post-Racialism. London/New York: Verso, 265 S. <i>Angelo Van Gorp</i>	316
Heine, Heinrich (2020): Ich rede von der Cholera. Ein Bericht aus Paris von 1832. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Tim Jung. Hamburg: Hoffmann und Campe, 60 S. <i>Ingrid Lohmann</i>	320
Luther, Martin (1982): Ob man vor dem Sterben fliehen möge. (1527) In: ders., Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling, Bd. 2: Erneuerung von Frömmigkeit und Theologie. Frankfurt am Main: Insel, S. 225–250. <i>Christiane Pritzlaff</i>	323
Autor*innenspiegel	325
Jahrbuch für Pädagogik	328

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung?

Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon,
Jürgen-Matthias Springer

Das *Jahrbuch für Pädagogik 2020* widmen wir Wolfgang Keim, der auch zu den Autor*innen des Bandes zählt. Der Anlass ist sein achtzigster Geburtstag, aber Gründe, Wolfgang zu ehren, gibt es weit mehr. Er gehört zum Gründungskreis des *Jahrbuchs für Pädagogik*, das bald dreißig Jahre bestehen wird und sich in dieser Zeit vieler wichtiger Themen aus kritischer Perspektive angenommen hat. Auf die Geschichte und auch den Ort Oedelsheim, wo bis heute die Treffen des Herausgeberkreises stattfinden, sowie Wolfgangs Verdienste, geht Hasko Zimmer in seiner Laudatio „Oedelsheim for ever!“ ein. Sie geht den Beiträgen zum titelgebenden Thema voraus und verweist gleichsam auf die Geschichte und die Verortung des *Jahrbuchs für Pädagogik*.

Als die inhaltliche Planung des vorliegenden Bandes begann, waren die so genannte Corona-Krise und die sich aus ihr ergebenden Konsequenzen für Bildungs- und Arbeitsverhältnisse noch nicht absehbar. Wie tief die Einschnitte durch die Pandemie sein werden, welche Rolle ihr für die Zukunft des globalisierten Kapitalismus zukommt und wie die Erfahrung der globalen Seuche verarbeitet werden wird, lässt sich auch heute noch kaum seriös prognostizieren. Allerdings lässt sich bereits jetzt sagen, dass die Krise (vgl. hierzu die Beiträge im *Jahrbuch für Pädagogik 2013* (Krisendiskurse) die in diesem Buch dargestellten und diskutierten Verhältnisse von Bildung/Erziehung und Arbeit keineswegs grundlegend verändert, sondern vielmehr bestehende Probleme zugespitzt und bereits zu beobachtende Entwicklungen beschleunigt hat. Das Anliegen des vorliegenden Bandes, die Verflechtungen von Pädagogik und Produktionsweise historisch, systematisch und empirisch zu beleuchten und das Zusammenspiel von Bildungs- und Arbeitsverhältnissen im krisengeschüttelten Kapitalismus zu untersuchen, hat durch die Pandemie-Krise somit keineswegs an Aktualität verloren, sondern vielmehr an Brisanz gewonnen.

Mit dem Ende des so genannten Ostblocks und – mit ihm – eines konkurrierenden Wirtschaftsmodells schien die vermeintliche Alternativlosigkeit des Kapitalismus bestätigt (vgl. Séville 2018). Es folgte eine massive globale (Neo-)Liberalisierung der Wirtschaft und der Politik. Öffentliche Güter wurden privatisiert und Märkte wurden „dereguliert“. Vormals nicht dem Profitprinzip unterworfen, dekommodifizierte Bereiche wurden im Kontext einer neuen „Landnahme“ (Dörre 2009) in Wert gesetzt. Diese Prozesse betrafen auch

(und vor allem) die Arbeitsmärkte. Die Tendenz zur Kommodifizierung erfasste auch das Ausbildungssystem (Lösch 2008) und – auch über den engen Bereich der unmittelbar berufsbezogenen Bildung hinausgehend – die Bildungssysteme. Abermals zeigte sich hier, wie eng Bildungs- und auch Erziehungsverhältnisse stets mit den Produktions- und Arbeitsverhältnissen einer Gesellschaft verflochten waren und sind. Ebenso wie im 19. Jahrhundert bekanntermaßen Industrialisierung und Pädagogisierung zusammenhingen, sind auch aktuelle Bildungsreformdiskussionen kaum von den Umbrüchen in Produktion und Arbeitswelt zu trennen, die sich in der Gegenwart vollziehen. Im vorliegenden *Jahrbuch für Pädagogik* „Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung“ wird deshalb aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht und diskutiert, wie gegenwärtige Veränderungen in der Arbeitswelt, im Kontext von Globalisierung und Digitalisierung, mit Veränderungen im Bildungswesen korrespondieren und wie sie zudem sich bildende Subjekte betreffen.

In den letzten Jahrzehnten haben sich Arbeitsverhältnisse grundlegend verändert und neue gesellschaftliche Spaltungslinien ausgebildet, die nicht zuletzt Zugangschancen zu beruflicher Sicherheit betreffen (Nachtwey 2016). Bildungssysteme spielen in diesem Kontext eine ambivalente Rolle: Zum einen wird die Erwartung an sie gerichtet, Bildungschancen zu ermöglichen und bestehende Chancengleichheiten auszugleichen. Zugleich bleiben die Bildungsanstalten jedoch hochgradig selektiv. Auch und gerade im Bildungssystem artikuliert sich das widersprüchliche Verhältnis zwischen der Ideologie einer flexiblen, mobilen, neoliberalen Subjektivität und traditionell stark hierarchisierten, benachteiligenden ebenso wie privilegierenden gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen. In dieser widersprüchlichen Konstellation forciert die noch immer herrschende Ideologie des Neoliberalismus weiterhin eine fortschreitende Individualisierung (Beck 1986), die sich zugespitzt im Leitbild des „Arbeitskraftunternehmers“ zeigt (Pongratz/Voß 1998). Nicht nur als Arbeitskraft, sondern auch als Innovationskapital soll das Subjekt sich auf dem Markt anbieten. Es muss sich gleichsam selbst aufs Spiel setzen, um partizipieren zu können. Es handelt sich dabei um ein ungleiches und hoch riskantes Spiel, bei dem vollkommen offen bleibt, ob das Potential des Subjekts anerkannt und damit entsprechend honoriert wird. Im Zeichen der in den vergangenen Jahren breit – und keineswegs nur im engen wissenschaftlichen Feld – geführten Debatte um die Prekarisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse großer Gruppen von Lohnabhängigen gelingt es dieser neoliberalen Erzählung allerdings immer weniger, sich als Befreiungsversprechen zu inszenieren. So zeigen neuere Untersuchungen zum „Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen“ (Dörre/Happ/Matuschek 2013), dass das Leitbild des „Arbeitskraftunternehmers“ keineswegs ein akzeptiertes Selbstbild von Lohnabhängigen ist. Noch immer fungiert der malträtierte Sozialstaat als wichtiger normativer Bezugspunkt in den Lebensentwürfen lohnabhängiger Schichten. Allerdings hat die Verschärfung der Konkurrenzbeziehungen auch die

Bereitschaft zu „exklusiver Solidarität“ (Dörre) mit den jeweils Bessergestellten gestärkt: gegen real oder vermeintlich Schwächere, (Langzeit-)Arbeitslose, Leiharbeiter*innen oder – rassistisch grundiert – „Ausländer*innen“ und Geflüchtete.

Im Gesamtkontext sich verändernder Arbeitsverhältnisse, verschärfter Konkurrenzbeziehungen und exklusiver Solidarität erscheinen Erwerbsbiographien in den letzten Jahrzehnten zunehmend weniger planbar. Die Strukturveränderungen der Industriearbeit, das Wachsen eines häufig industrienahen Dienstleistungssektors, die in der Folge neoliberaler Sparpolitik fortbestehende Krise des öffentlichen Sektors haben bereits vor der Weltwirtschaftskrise von 2008 die Frage aufkommen lassen, ob das Erlernen bestimmter Wissensbestände und Fertigkeiten ein gegenwärtiges oder zukünftiges Ein- und Auskommen garantieren kann. Auch diese Hilflosigkeit einer Arbeitswelt und einer Welt im Umbruch gegenüber, in der für Bildung und Erziehung nicht immer klar bestimmbar ist, welche Inhalte am Ende relevant sein werden, spiegelt sich im Rückzug auf eine Kompetenzorientierung, die eher als bildungspolitisches Placebo erscheint denn als wirksame Lösung (Preston 2017). Die Umbrüche in der Arbeitswelt vollzogen sich freilich in unterschiedlichen nationalen Kontexten ungleichzeitig. In Deutschland erfolgten sie im Verhältnis zu Großbritannien und den USA später und in spezifischer, pfadabhängiger Weise, wie sich insbesondere anhand des beruflichen Ausbildungssystems zeigen lässt (Chadderton und Wischmann 2014).

Allerdings ist nicht nur Bildung verknüpft mit Arbeitsverhältnissen, sondern ebenso Erziehung. Dies betrifft Erziehungsinstitutionen ebenso wie Erziehungsverhältnisse und -intentionen. Seit Beginn der Diskurse um die Notwendigkeit der Systematisierung von Erziehung im Kontext der Aufklärung geht es darum, dass die zu Erziehenden sich zunächst in bestehende Arbeitsverhältnisse einfügen müssen, die gleichermaßen das familiäre Leben wie auch Institutionen rahmen. Moderne Kindheit ist damit immer in Relation zu bestehenden und sich verändernden Arbeitsverhältnissen zu sehen. Daraus ergibt sich auch, dass Prozesse der Entwicklung in den Blick genommen werden müssen. Dass Sozialisation direkt und indirekt von Arbeitsverhältnissen strukturiert ist, muss nicht extra begründet werden. Allerdings wird in einigen der vorliegenden Beiträge deutlich, wie massiv sich ökonomisch und politisch induzierte Veränderungen etwa auf berufliche Sozialisation auswirken können.

Die so genannte Corona-Krise hat durch die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie dazu geführt, dass die Verhältnisse von Arbeit und Bildung, Erziehung, Entwicklung und Sozialisation noch einmal explizit als einer ökonomistischen Logik unterworfenen präsent wurden. Die diskutierten Aspekte von Digitalisierung, Arbeitsteilung, Diskriminierung und Globalisierung haben sich abermals verschärft. Dass dieses Jahrbuch unter schwierigen Umständen entstand, passt somit zur Problematik der Entwicklungen, die es thematisiert. Zugleich soll es jedoch auch neue Perspektiven eröffnen und Denkräume für Alternativen öffnen.

Zu den Beiträgen

Die Beiträge des ersten Teils setzen sich aus historischer Perspektive mit den Zusammenhängen von Bildung und Erziehung mit sich verändernden Arbeits- und ökonomischen Verhältnissen auseinander. *Luana Salvarini* zeigt in ihrer Auseinandersetzung mit dem Konzept Beruf und seiner Verwendung im Protestantismus, wie Erziehung dazu beigetragen hat, dass sich eine Idee von Arbeit etablieren konnte, die optimal zu den Anforderungen eines kapitalistischen Marktes passt. *Susanne Spieker* widmet sich Auffassungen von Erziehung (*education*) und Arbeit (*labour*) bei John Locke (1632–1704). Sie zeigt, in welcher Weise bei Locke Erziehung als eine Form von Arbeit konstruiert wird, die eine sinnvolle Investition für eine gestaltbare Zukunft darstellt. *Sabine Toppe* rekonstruiert die Entwicklung von Frauenarbeit und Frauen(aus)bildung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in ihrer Verwobenheit mit politischen und ökonomischen Verhältnissen. Sie stellt dabei insbesondere die Bedeutung sozialer Berufe für die Emanzipation (bürgerlicher) Frauen heraus. *Wolfgang Keim* setzt sich in seinem Beitrag mit dem Versuch Herwig Blankertz' auseinander, im Anschluss an Humboldt allgemeine und berufliche Bildung nicht nur zusammen zu denken, sondern ihre Verbindung auch praktisch umzusetzen. Hierzu rekonstruiert er die Implementierung des Kollegstufen-Konzepts in NRW in den 1970er Jahren bis hin zu dessen Abschaffung in den 1990er Jahren und kritisiert letztere grundlegend. *Angelo Van Gorp* untersucht Verhältnisse von Bildung, Ökonomie und Demokratie anhand der aufgrund von Deindustrialisierung erfolgten Zuspitzung von Armut und rassistischer Segregation in Gary, Indiana (USA), also im so genannten *rust belt*. Hierbei stellt er die Relevanz einer engagierten bildungshistorischen Perspektive heraus, die der Vielfalt von Geschichte(n) gerecht wird.

Im zweiten Abschnitt werden aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung betrachtet. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird rekonstruiert, dass sich veränderte Arbeitsbedingungen, aber auch die Rolle von Arbeit (im Verhältnis zu Bildung) in einer Gesellschaft massiv auf Subjekte, Betriebe und Bildungskontexte sowie -institutionen auswirken. *Hans-Jürgen Urban* diskutiert Rahmenbedingungen, Konfliktlinien und Perspektiven einer Arbeitspolitik, die die Humanisierungspotenziale im gegenwärtigen Prozess der Digitalisierung der Arbeit zu Lasten der dominanten Rationalisierungslogik zur Geltung bringen will. Dabei wird insbesondere das so genannte *Crowdworking* in den Blick genommen. *Roland Atzmüller* analysiert Zusammenhänge zwischen dem neoliberal induzierten Umbau des Wohlfahrtsstaates und den Veränderungen der kapitalistischen Arbeitsprozesse, die aus dem technologischen Wandel und dem Wachstum des Dienstleistungssektors resultieren und die sich massiv auf Subjektivierungsprozesse von Arbeitskräften auswirken. *Norbert Bernholt* skizziert in seinem Beitrag, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse zukünftig grundlegend ändern werden und mit ihnen das Verhältnis von Erwerbsarbeit

und Reproduktionsarbeit. Es wird eine Transformation des aktuellen wachstumsorientierten Wirtschaftssystems hin zu einem auf Nachhaltigkeit gerichteten prognostiziert. *Agnieszka Czejkowska* und *Julia Seyss-Inquart* unterziehen das Feld der frühkindlichen Bildung und Erziehung (insbesondere in Österreich) einer kritischen Analyse im Hinblick auf die Durchsetzung neoliberaler Zielsetzungen. Sie stellen heraus, dass Prämissen der Selbstoptimierung im Hinblick auf Leistungsorientierung durch den Einsatz individualisierter Lernkulturen bereits weitgehend etabliert sind, ohne dass dies hinreichend reflektiert wurde.

Der dritte Teil des Jahrbuchs fokussiert auf die Konsequenzen technischer Innovationen für Arbeitsverhältnisse und Bildungsprozesse. *Thomas Damberger* analysiert aus bildungstheoretischer Perspektive das Verhältnis von Digitalisierung, Arbeit und Bildung. Der Beitrag skizziert zum einen exemplarisch aktuelle Entwicklungen im Bereich Digitalisierung und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt. Im Anschluss daran rückt die Frage ins Zentrum, welche Herausforderungen angesichts dieser Entwicklungen für die Bildung resultieren. *Rainer Fischbach* problematisiert, dass der Diskurs um die Digitalisierung der Bildung zu einem zunehmenden Konformismus von Schüler*innen und Studierenden sowie zu einem Verfall kognitiver Fähigkeiten führt. *Alessandro Barberi* und *Christian Swertz* arbeiten in ihrem Beitrag pointiert heraus, wie sich eine verengte neoliberale Position im Bildungssystem durchgesetzt hat, die – ganz im Sinne von Margaret Thatcher – eine Alternativlosigkeit der Unterwerfung der Pädagogik unter die (marktliberale) Ökonomie proklamiert. Die Autoren setzen dem engagiert alternative Perspektiven entgegen. *Michael Janowitz* betrachtet die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen in der Sozialen Arbeit, die einhergeht mit einem veränderten ökonomistischen und technisierten Organisationsverständnis. Dabei wird in der autoethnografischen Auseinandersetzung deutlich, wie Akteur*innen im Bestreben, ihre Situation zu verbessern oder wenigstens zu konsolidieren, zu einer Etablierung dieses organisationalen Handelns beitragen.

Im vierten Abschnitt geht es um Bildungsprozesse im Kontext neuer (globalisierter, mobilisierter, heterogener und medial repräsentierter) ökonomischer Verhältnisse. *Beatrix Niemeyer* geht auf ein „uraltetes Verhältnis“ von Bildung und Arbeit im Kontext der Globalisierung ein. Dabei stehen die Frage nach Subjektivität und die Idee menschlicher Bildung und die Möglichkeit einer Verschiebung der Fokussierung auf Erwerbsarbeit im Zentrum. *Sebastian Zick* zielt ab auf den Zusammenhang von Bildung, Arbeit und Mobilität. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Folgen des ersten Lockdowns werden Ungleichheitsverhältnisse thematisiert, die sich durch (geforderte) Mobilität zuspitzen. *Angelika Yaghmaei* untersucht im Rahmen einer qualitativen Studie die Situation von jugendlichen Geflüchteten im Ausbildungssystem aus deren Perspektive. Die eindrücklich geschilderten Erfahrungen der Neuzugewanderten weisen eine enorme sozioökonomische Prekarität auf. *Peter Dietrich* diskutiert anhand der TV-Serie *Game of Thrones*, wie ökonomische

Verhältnisse medial repräsentiert werden und wie diese Repräsentation zu einem Bildungserlebnis werden kann.

Zum Schluss diskutiert *Ingrid Lohmann* im Historischen Stichwort den Begriff *Education* als in seiner Rezeptionsgeschichte mit ökonomischem Denken verwoben und zeigt auf, dass diese Bezüge in deutschsprachigen Bildungsdiskursen oft vernachlässigt werden. Im Jahresrückblick thematisiert *David Salomon* das Scheitern „westlicher“ Pandemiepolitik und die von ihm ausgemachte Unfähigkeit gerade auch der Bildungspolitik, sich angesichts der bestehenden Notlage neu zu orientieren. Zu guter Letzt folgen fünf Buchrezensionen.

Literatur

- Atzemüller, Roland (2011): Die Krise lernen – Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens im postfordistischen Kapitalismus. In: *grundrisse* 38, S. 46–59.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main.
- Chadderton, Charlotte & Wischmann, Anke (2014): Apprenticeships and minority ethnic young people in England and Germany: reconceptualising the field. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 6, Issue 3, 2014, S. 330–347.
- Dörre, Klaus (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: *ders./Stephan Lessenich/Hartmut Rosa: Soziologie – Kapitalismus – Kritik*, Frankfurt am Main, S. 21–86.
- Dörre, Klaus/Happ, Anja/Matuschek, Ingo (Hrsg.) (2013): *Das Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen. Soziologische Untersuchungen in ost- und westdeutschen Industriebetrieben*. Hamburg.
- Kohlrausch, Bettina (2019): Soziale Ungleichheit und Verunsicherung im Zeitalter der Digitalisierung. In: *dies./Schildmann, Christina/Voss, Dorothea (Hrsg.): Neue Arbeit – Neue Ungleichheiten*. Weinheim, S. 16–34
- Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Lösch, Bettina (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: *Butterwegge, Christoph/ Lösch, Bettina/ Ptak, Ralf (Hrsg.) Neoliberalismus*. Wiesbaden, S. 335–354.
- Ludwig, Carmen/Simon, Hendrik/Wagner, Alexander (Hrsg.) (2019): *Entgrenzte Arbeit, (un)begrenzte Solidarität. Bedingungen und Strategien gewerkschaftlichen Handelns im flexiblen Kapitalismus*. Münster.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M., S. 11–41.
- Nachtwey, Oliver (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Gesellschaft*. Berlin.
- Pongratz, Hans J./Voß, Günther G. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft*. Vortrag in der Sitzung der Sektion Industrie- und Betriebssoziologie auf dem Kongress für Soziologie, Freiburg 1998, Textfassung, <http://gg.v-webinfo.de/wp-content/uploads/2016/05/AKUKZfSS-Original-neu-formatiert-mit-Abb-1.pdf> (30.10.2018).
- Preston, John (2017): *Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning: The Existential Threat of Competency*. London.
- Séville, Astrid (2018): There is no Alternative (TINA). Über den faden Sound der Alternativlosigkeit. In: *Kursbuch* 194, S. 47–61.

Oedelsheim for ever

Wolfgang Keim zum 80.

Hasko Zimmer

Nach Oedelsheim also. Oedelsheim? Vor inzwischen gut dreißig Jahren hatte Wolfgang Keim in dieses entlegene Nest an der Oberweser einige Kollegen eingeladen, um Mitstreiter für das Projekt Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus zu gewinnen – und tat es fortan immer wieder. Wer also rückschauend über Wolfgang Keim reden möchte, darf von Oedelsheim nicht schweigen. Es mochte vielleicht nicht jedem wirklich einleuchten, der aus Berlin oder Frankfurt, Darmstadt oder Hannover, Münster oder Marburg kommend den umständlichen Weg hierher fand, warum es gerade dieser Tagungsort, bar jedes einschlägigen und andernorts verfügbaren Equipments, sein musste – wir kamen trotz alledem. War es die antiurbane Sehnsucht nach Dorfidylle in romantischer Bilderbuchlandschaft, mit heimeligem Fachwerk, Kuhstallgeruch und Glockengeläut? Das wohlige Eintauchen städtischer Schreibtischmenschen in den ländlichen Kosmos eines Dorfbauernhofes mit deftiger Hausmannskost und Familienanschluss? Oder war es der Umstand, dass wir hier Tag um Tag in der guten Stube, anfangs noch unter Hirschgeweihen, dicht um den schweren Tisch gedrängt hockten, endlos redend oder über Manuskripte gebeugt, bis endlich Mutter Koch uns mit dampfenden Schüsseln oder mit dem Duft frisch gebackener Kuchen an die Wonnen der ländlichen Küche erinnerte? Gewiss war es dieses Umfeld, vor allem aber Wolfgang Keims hartnäckige Liebe zu diesem Ort, den er vehement gegen gelegentlich aufkommende Fluchtendenzen verteidigte, dass sich hier am Ende der achtziger Jahre eine bald freundschaftlich verbundene Gruppe von Menschen unterschiedlichen Alters und universitären Ranges bildete, die gewillt waren, sich mit ihrer Zunft anzulegen: der ‚Oedelsheimer Kreis‘. An diesem entlegenen Rückzugsort, halb Wohlfühloase, halb Wagenburg, ließen sich, so wurde bald erkennbar, aufs Trefflichste die Kräfte und Ideen bündeln, die für das damals zentrale Vorhaben des Kreises – die überfällige kritische Auseinandersetzung mit dem Umgang der Erziehungswissenschaft mit der NS-Vergangenheit des Faches – gebraucht wurden.

Der Zeitpunkt war nicht zufällig. Der von Jürgen Habermas eröffnete „Historikerstreit“ der Jahre 1986/1987 hatte über den konkreten Anlass hinaus eine heftige öffentliche Kontroverse über die geschichts- und identitätspolitischen Bestrebungen unter der Regierung Helmut Kohls ausgelöst, die offensichtlich gegen das erst in den 1970er Jahren allmählich gefestigte Geschichtsbild der Bundesrepublik gerichtet waren. In diesem Resonanzraum wurden auch in

der Erziehungswissenschaft vermehrt und gleichfalls Kontroversen auslösend kritische Fragen zur immer noch hartnäckig beschwiegene Rolle der führenden Fachvertreter im ‚Dritten Reich‘ gestellt. Solche Ansinnen rückten nun auch die sakrosankten ‚Klassiker‘ der Disziplin, die Repräsentanten der bis in die sechziger Jahre dominierenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in den Fokus. Mit heftiger Gegenwehr ihrer Schüler und Erbeverteidiger war zu rechnen.

In dieser Situation hatte Wolfgang Keim an der Universität Paderborn zusammen mit zahlreichen Kolleginnen und Kollegen eine Vortragsreihe zum Thema ‚Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft‘ veranstaltet, die nach ihrer Veröffentlichung 1988 aufgrund des großen Interesses mehrfach wieder aufgelegt wurde. Sie gab auch den Anstoß zum ersten Treffen in Oedelsheim im darauf folgenden Jahr; ihr herausfordernder Untertitel wurde zu einem Programmpunkt in der Gründungsphase des Oedelsheimer Kreises. Wollte er Einfluss auf den fach-internen Diskurs gewinnen, waren nicht nur publizistische Provokationen, sondern auch gutes Timing und Kenntnis der disziplinären Strukturen erforderlich. Solche Überlegungen sollten sich beim bevorstehenden Kongress der DGfE im März 1990 in Bielefeld bewähren, bei dem erstmals in der Geschichte der DGfE das Thema ‚Pädagogik und Nationalsozialismus‘ einen Schwerpunkt bilden sollte. Die Gruppe entschied sich, als eigene Arbeitsgruppe teilzunehmen, um dort in der Fachöffentlichkeit ihre Positionen zur Diskussion zu stellen, die sie noch rechtzeitig zum Kongressbeginn in einem von Wolfgang Keim herausgegebenen, vom Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler publizierten Studienheft vorlegen konnte. Die stark besuchte AG sowie die Teilnahme an der von Wolfgang Klafki moderierten Podiumsdiskussion der Hauptkonkurrenten in der NS-Debatte sorgten dafür, dass die ‚Oedelsheimer‘ als Gruppe erkennbar und ihre Sicht auf die strittigen Fragen von einem Großteil der versammelten Disziplin wahrgenommen wurden. Und die Oedelsheimer legten nach: In den 1990er Jahren erschienen Neuauflagen der Paderborner Vorlesungsreihe, kritische Studien zu Erich Weniger, Eduard Spranger und Herman Nohl sowie Wolfgang Keims imponierende zweibändige Summe seiner breitgefächerten Studien zur Pädagogik unter dem NS-Regime. Sie haben einiges dazu beigetragen, dass sich der Fachdiskurs über die Haltung der pädagogischen ‚Mandarine‘ zum Nationalsozialismus veränderte.

Nach Bielefeld stand im Oedelsheimer Kreis die Frage nach den Perspektiven seiner Weiterarbeit an. Die Entscheidung fiel für das Projekt eines Jahrbuchs, das es ermöglichte, mit selbstgesetzten Schwerpunktthemen und ausgewählten Autorinnen und Autoren Alternativen zum erziehungswissenschaftlichen Mainstream aufzuzeigen. Natürlich von Oedelsheim aus. Das bedeutete, dass nicht mehr Personen zum Herausgeberkreis zählen sollten als um den Kochschen Tisch passten. Zwei Jahre später erschien das erste ‚Jahrbuch für Pädagogik‘ im politisch wie gesellschaftlich und pädagogisch hoch kontroversen Kontext der

deutschen Vereinigung. Es hatte sich vorgenommen, die problematische Rolle der westdeutschen Erziehungswissenschaft in diesem von massiven Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen geprägten Prozess zu beleuchten. Und wieder war es ein Fachkongress, der Berliner Kongress der DGfE 1992, der den disziplinpolitischen Rahmen bildete. Die auf intensive Recherchen, zahlreiche Kontakte und Interviews mit Betroffenen vor Ort gestützten pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Beiträge warfen ein scharfes Licht auf die in der westdeutschen Erziehungswissenschaft erkennbaren Abwicklungspraktiken zahlreicher gen Osten gereister Fachvertreter. Da konnte nicht ausbleiben, dass dieses Jahrbuch einigen Wirbel im Fachpublikum und in der Presse auslöste, wozu nicht zuletzt die empörten Reaktionen des DGfE-Vorstands das ihre beitrugen.

Das „Jahrbuch für Pädagogik“ hat sich in den folgenden Jahren fest etabliert, am linken Rand der Disziplin, um von hier, von Oedelsheim aus sein Verständnis von kritischer Erziehungswissenschaft in steter Auseinandersetzung mit dem Mainstream des Faches zur Geltung zu bringen. Bei dieser Entwicklung spielte Wolfgang Keim als Mitbegründer und Motivator, als Redakteur und Autor zweifelsfrei eine entscheidende Rolle. Als er 2008, im Jahr seiner Emeritierung als Paderborner Pädagogikprofessor, das letzte von ihm (mit-)redigierte Jahrbuch zum Thema „1968“ ablieferte, konnte er auf seine inzwischen fast zwanzigjährige Jahrbucharbeit und ungezählte Treffen an der Oberweser zurückblicken. Oedelsheim for ever! Hier gelang es auch, den Herausgeberkreis nach dem Austritt der Gründergeneration schrittweise zu erneuern sowie, von ihm und Hans-Jochen Gamm behutsam moderiert, für die „*traditio lampadis*“ zu sorgen. Chapeau!

Wolfgang Keim zum 80. Geburtstag alles Gute! Mögen ihm, dem Fahrradwanderer, noch viele weitere Touren, dem Musik- und Opernfreund noch lange der Genuss begeisternder Aufführungen gewünscht und – last but not least – auch dem langjährigen Fußballfan vergönnt sein, vielleicht sogar noch einmal den Wiederaufstieg seines SC Paderborn in die 1. Bundesliga zu erleben!

Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften

Susanne Spieker

Zusammenfassung: Erziehung und Arbeit sind zwei häufig vorkommende Begriffe in Lockes Schriften. In *Some Thoughts Concerning Education* (1693) etwa verwendet er sie in verschiedenen Abschnitten gemeinsam.¹ Dieser Beitrag geht der Bedeutung von Erziehung und Arbeit in ihrem Verhältnis zueinander in Lockes Schriften nach, indem er seine Erziehungsschrift sowie die Konzeption von Arbeit in *Some Thoughts* mit Überlegungen in *Two Treatises of Government* (1689) vergleicht. Zunächst wird der Bedeutung des Begriffs *education* nachgegangen, um dann zu fragen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sich beim Vergleich von *education* mit *labour* in den Schriften zeigen. Diese Zeit bildete einen Wendepunkt, es zeigen sich neue Bedeutungen und Konnotationen im Erziehungsdenken. Locke ist, wenn diese Verschiebung in den Blick genommen wird, ein guter Ausgangspunkt, da er in Europa breit rezipiert wurde und einflussreich war für die Theorieentwicklung auch im deutschsprachigen Raum.

Abstract: Education and labour are two common notions of Locke's works. In his *Some Thoughts Concerning Education* (1693) he uses them in different parts of the source. My contribution determines their relationship to one another by interpreting Locke's educational thoughts and by comparing his use of labour to the concept he outlined in his *Two Treatises of Government* (1689). This article analyses parallel views of education and labour. First examined is the meaning of the term education. Then similarities and differences when comparing education to Locke's conception of labour are discussed. This time marked a turning point, new meanings and connotations in educational thinking emerged. If this shift is to be investigated, Locke is a good starting point, as he was widely received in Europe and was influential in the development of theory also in German-speaking countries.

Keywords: Erziehung, Arbeit, John Locke, Historische Bildungsforschung

1 Einleitung

Dieser Artikel erschließt auf Grundlage des Werks des liberalen Denkers John Locke (1632–1704) Auffassungen von Arbeit und Erziehung. Lockes

1 In die Interpretation einbezogen werden die *Two Treatises of Government* (TTII, 2005 [1689]) und die *Some Thoughts concerning Education* (STCE, 2000 [1695])

Erziehungsdenken resultierte aus seiner Auseinandersetzung mit Fragen der Moral, des naturwissenschaftlichen Wissens sowie der politischen Situation im England des 17. Jahrhunderts. Im 15. und 16. Jahrhundert entstehen langsam die Bedeutungen für die Begrifflichkeiten der Moderne, also auch die Bedeutungsdimensionen des Erziehungsbegriffs. Dagegen mag eingewendet werden, dass es doch immer schon um Erziehung ging und Menschen immer über die Erziehung nachgedacht haben. Allerdings bildet diese Zeit einen Wendepunkt. Es zeigen sich Bedeutungen und Konnotationen, die es vorher – also im Vergleich etwa zum Nachdenken über Erziehung der christlichen Orden (vgl. Spieker 2015) – so nicht gab. Locke ist, wenn dieser Verschiebung nachgegangen werden soll, ein guter Ausgangspunkt, da er in Europa breit rezipiert wurde und einflussreich für die Theorieentwicklung war. Die Rezeption seiner Schriften im deutschsprachigen Raum setzte schon bald nach deren Veröffentlichung im Englischen ein.² *Some Thoughts Concerning Education* (1695) befruchtete die Diskussion um Erziehung in der Aufklärung in verschiedenen Ländern Europas (vgl. Stuart 2016; Yolton/Yolton 2000). Die Schrift trug zum sich herausbildenden bürgerlichen Erziehungsdenken und zu dessen Systematisierung im deutschsprachigen Kontext bei (vgl. Kersting 1992; Barakat 2011). Die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Locke lebte, und seine in diesem spezifischen Kontext entwickelten Ideen waren anschlussfähig für das Nachdenken über Erziehung in der Moderne. Seine Konzeption der guten Erziehung als Arbeit bot Anknüpfungspunkte für die Annahme einer Verbesserung der Person durch gute Erziehung und damit für eine Professionalisierung erzieherischer Methoden, wie in diesem Beitrag erläutert wird. Zudem beinhaltete sie das Versprechen auf einflussreiche Teilhabe an einer zukünftigen Gemeinschaft.

In die Interpretation einbezogen werden die *Two Treatises of Government* (TTII, 2005 [1689]) und die *Some Thoughts concerning Education* (STCE, 2000 [1695]). In verschiedenen Schriften und Dokumenten finden sich weitere Überlegungen zur Erziehung, die bedeutsamsten sind *Of the Conduct of the Understanding* (CU, 1963 [1706]). Der Beitrag bezieht diese und weitere kleinere Essays ein.

2 Gesellschaftliche Unterschiede

Die englische Gesellschaft war zu Lockes Lebzeiten agrarisch geprägt (Barakat 2011, S. 72 f.). Es waren Zeiten des Umbruchs, so Stuart (2016): Locke wuchs im Bürgerkrieg auf, erlebte die Republik unter Cromwell, die Restauration und war beteiligt an der Invasion der Niederländer 1688. Diese Umbrüche waren nicht nur politisch. Die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts erlebte auch eine enorme Expansion des (natur-)wissenschaftlichen Wissens. In England

2 Dies zeigt sich nicht zuletzt an den frühen Übersetzungen in das Deutsche der Jahre 1709 bis 1761 (vgl. Pollok 2004).

kam es früher als auf dem europäischen Kontinent zu einer Entwicklung frühkapitalistischer Strukturen, wobei die Beteiligung an der europäischen Expansion in den Amerikas seit 1600 stetig zunahm und den Blick für andere Lebensweisen öffnete.

Locke gehörte zur *gentry*. Neben den Titeln des niederen Adels, die männliche Angehörige dieser gesellschaftlichen Gruppe trugen, hat Wallerstein die *gentry* (2004 [1974], S. 356) zutreffend als soziale Kategorie bezeichnet, also „weder als ökonomische Kraft noch als politische Einheit“ (ebd.). Obwohl Locke von der Gleichheit aller Menschen ausging, waren für ihn die sozialen Bedingungen, unter denen Menschen aufwuchsen und lebten, bestimmend für ihre Möglichkeiten. Mit Blick auf die Naturgesetze sind, so Locke in seinen Regierungsschriften, alle gleich: „*all Men are naturally in [...] a State of perfect Freedom to order their Actions, and dispose of their Possessions, and Persons as they think fit, within the bounds of the Law of Nature, without asking leave, or depending upon the Will of any other Man*“ (TTII § 4, S. 269). Er präzisiert „*all Men by Nature are equal*“, aber es gibt verschiedene „*sorts of Equality: Age or Virtue may give Men a just Precedency: Excellency of Parts and Merit may place others above Common Level: Birth may subject some, and Alliance or Benefit others*“ (TTII § 54, S. 304). Alle genannten Differenzlinien strukturierten die frühneuzeitliche englische Gesellschaft. Frauen waren rechtlich nicht unabhängig von männlichen Verwandten, und Kinder waren nicht im „*full state of Equality*“ (TTII § 4, S. 269). Locke schrieb seine Texte für die protestantische *gentry*. Er sah in ihnen eine soziale Gruppe, die mehr Möglichkeiten hatte und daher mehr Verantwortung für gesellschaftliche Veränderung übernehmen sollte. Sie waren seine Leser*innen. Insgesamt handelte es sich nur um zwei Prozent der etwa 6 Millionen Menschen zählenden englischen Gesamtbevölkerung des 17. Jahrhunderts.

Ein *Memorandum* aus dem *Board of Trade*, dessen Mitglied Locke 1697–1700 war, zeigt, wie er Vorschläge für unterschiedliche Schichten erarbeitete (vgl. Goldie 2002). Das als *Essay on the Poor Law* bekannte Dokument war ein Beitrag zur politischen Diskussion, um die Reform der Armenfürsorge voranzutreiben (PL 2002 [1697], S. 183–198). Die *Poor Laws* resultierten aus der Zeit Elisabeths I, Ende des 16. Jahrhunderts. Zu einer grundlegenden Reform kam es erst 1834, aber es gab verschiedene Phasen von Anpassungen. Kinder von Familien mit geringen Mitteln sollten, so Locke, ab dem Alter von drei Jahren zur Arbeit angehalten werden (vgl. ebd., S. 189). Dieser Beitrag sollte die Unterhaltskosten der Gemeinde reduzieren und mittellosen Eltern, wenn sie gesund waren, das Arbeiten erleichtern – „*to consider of some proper methods for setting on work and employing the poor of this kingdom, and making them useful to the public*“ (ebd., S. 183). Denn die Kinder arbeitender Eltern seien bis zum Alter von 12 oder 14 Jahren eine finanzielle und soziale Belastung für die Gemeinden, führt Locke aus (vgl. ebd., S. 190). Es sollten „*working schools*“ (ebd., S. 191) geschaffen werden, die Kinder verpflichtend besuchen sollten „*to be employed in these*

schools“ (ebd., S. 193). Die Rohmaterialien sollten aus den bisherigen Mitteln erworben und an die „*teachers of the children of each school*“ (ebd.) verteilt werden. Wenn Kinder dennoch beim Betteln erwischt werden, sollten sie ausgepeitscht und zurück in die *working school* geschickt werden (vgl. ebd., S. 198).

Computing all the earnings of a child from 3 to 14 years of age, the nourishment and teaching of such a child during that whole time will cost the parish nothing; whereas there is no child now which from its birth is maintained by the parish, but before the age of 14, costs the parish £ 50 or £ 60. (Ebd., S. 191)

Festzuhalten ist, dass Locke das Wort *education* in diesem Essay, in dem es offensichtlich um Kinder und Heranwachsende geht, deren Eltern Unterricht nicht aus eigenen Mitteln finanzieren konnten, nicht verwendet. Dieses *Memorandum* ist dementsprechend kein Text zum Thema Erziehung, wohl aber aufschlussreich im Hinblick auf den Zusammenhang von Lockes Erziehungsbegriff mit der sozialen Schicht, für die er schrieb. Der *Essay on Poor Law* gibt Aufschluss, wie unterschiedlich die grundlegenden Rahmungen von Kindheit waren und wie unüberwindbar die sozialen Grenzen. Locke dachte in diesem System; für ihn war dies kein Widerspruch.

3 Education

Der Begriff *education*, vom lateinischen *educare* und *deducare*, wandelt sich in seiner historischen Verwendung und Bedeutung. *Education* im Englischen wird, dem Oxford English Dictionary (OED) zufolge, ab etwa 1500 verwendet. Meist wird er im Zusammenhang mit dem Aufziehen von Kindern, dazu gehört „*forming character, shaping manners and behaviour*“ (OED), gebraucht. Die historische Bedeutung ging in die heute übliche Verwendung im Englischen über, nämlich im Sinne der systematischen Unterweisung, des Trainings in akademischen und nicht akademischen Fächern, weil sie das soziale Betragen stärker in den Blick nahm. Verwendet wird der Begriff heute fast ausschließlich für die Unterweisung von Kindern, typischerweise in der Schule. Im Übergang von der Scholastik wurde *education* auf die gesamte Lebensspanne bezogen. Nicht mehr üblich sind heute die zu Lockes Lebzeiten noch bekannten Verwendungen von *education* für die Sorge für Kinder im Sinne von *nurturing* [nähren] oder *rearing* [aufziehen].

Locke sah nicht nur das Individuum und die einzelne Familie. Gute Erziehung sollte das Gemeinwesen verändern und die Gemeinschaft verbessern. Die Kinder der *gentry* gut zu erziehen, würde den Wohlstand der Nation mehren, so Lockes Annahme (vgl. STCE, S. 80). Vorreiter*innen der gesellschaftlichen Veränderung waren jene Eltern, die so mutig waren, sich von ihrer Vernunft leiten zu lassen (ebd., § 217, S. 265). Die Elterngeneration wohlhabenderer Familien, hier spricht

er Väter *und* Mütter an, trägt in Lockes Auffassung die Verantwortung für die gute Versorgung und Erziehung ihrer Nachkommen (TTII § 52–76, S. 303–318; TTI § 81–103, S. 202–216). Damit überträgt er den Familien, die in der Lage waren, die Mittel aufzubringen, eine Verantwortung für die Zukunft. Die Erziehungsschrift *Some Thoughts* ist von der Sorge um die Heranwachsenden und die sensible Phase ‚Kindheit‘ geprägt. Dies zeigt sich etwa, wenn Locke Eltern ermahnt, kleinere Kinder vorsichtig zu wecken (STCE § 21, S. 98). Eltern und Tutoren sollten es vermeiden, sie unnötig unter Druck zu setzen und ihnen Angst zu machen.

Keep the Mind in an easie calm temper, when you would have it receive your Instructions, or any increase of Knowledge. Tis as impossible to draw fair and regular Characters on a trembling Mind as on a shaking Paper (STCE § 167, S. 222).

Der Geist der Lernenden sollte nicht durch Stress gefordert sein, um die Erinnerung an das Erlernte nicht zu erschweren (vgl. Gregoriou/Papastephanou 2013, S. 23). Lockes Schriften für die *gentry* durchzieht eine Idee von Individualität. Jedes Kind ist individuell, hat eigene Anlagen, Launen und bestimmte Tendenzen; diese gelte es zu erkennen und altersgemäß anzupassen (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 14). Eltern, so Yolton/Yolton, sollten ihre Erfahrungen und Beobachtungen dokumentieren. Diese empirische Dokumentation sollte helfen, die Erziehung des jeweiligen Kindes angemessen zu strukturieren (vgl. ebd., S. 15 f.). Es geht Locke immer darum, Heranwachsende als Kinder unterschiedlichen Alters mit ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnissen wahrzunehmen (STCE § 39, S. 108 f.). Lockes Erziehungsideen unterschieden sich von den seinerzeit bekannten Ideen:

A Lockean education relies on practice and example. Beatings and rewards are replaced by praise and blame; chastisement, by encouragement and patience; indulgence, by hardiness; and affectation, by naturalness. (Grant/Hertzberg 2016, 449)

In Lockes Schriften geht es vor allem um gute Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Der Begriff *education* wird im zweiten und dritten Teil der *Some Thoughts* verwendet (vgl. Dedication, § 32, 37, 124, 133, 134, 139, 145, 147, 164, 168, 176, 177, 189, 195, 197, 198, 201, 209, 212, 217). Das Verb *to educate* oder als Adjektiv *ill-educated* sind nur vereinzelt vorhanden. Die Schrift *Some Thoughts* ist aus drei Abschnitten aufgebaut, die jeweils verschiedene Themen in den Vordergrund rücken. Der erste Teil (§§ 1–30) widmet sich der Sorge um den Körper mit Themen wie Ernährung, Schlaf und Bewegung. Der zweite Teil (§§ 31–133) rückt gute Gewohnheiten und Tugendhaftigkeit in den Mittelpunkt. Dazu gehören die Formung des Charakters und das Angewöhnen guter Manieren und Verhaltensweisen. Der dritte Teil widmet sich Inhalten des Lehrens und Lernens

(§§ 133–217). Im dritten Teil zeigt sich zudem, wie Locke praktische Tätigkeiten, Bewegung und körperliche Arbeit, mit Wissenserwerb verbindet. Damit ist die Bedeutung des Erziehungsbegriffs bei Locke auf den ersten Blick vergleichbar mit der heutigen Verwendung im Englischen.

Education bei Locke umfasst „*Virtue, Wisdom, Breeding and Learning*“ (STCE § 134, S. 194). Alle vier wünsche sich ein jeder *gentleman*, so Locke, neben dem Landbesitz, den er dem Jungen vererben kann. Tugend sei für den jungen Erben bedeutsam, denn wenn er tugendhaft sei, werde ihm Wertschätzung entgegengebracht. Er werde sich zudem selbst besser annehmen können. Tugend sei die Voraussetzung für das Glücklichein, in dieser und der jenseitigen Welt (STCE § 135, S. 195). Gute Erziehung sollte gesunde und tugendhafte Personen hervorbringen, daher ist *Some Thoughts* vor allem eine Handreichung, Kinder zu tugendhaften Individuen zu erziehen (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 18; STCE § 133, S. 194). Während *wisdom* und *learning* verständlich sind, gehörte zu den vier unter *education* gefassten Dimensionen auch *breeding*. *Breeding* wird heute im Englischen ausschließlich in der Bedeutung von Zucht, also in Bezug auf Tiere verwendet (vgl. OED). Locke verwendet diesen Begriff in der Bedeutung von ‚gute Umgangsformen haben‘ oder ‚gut erzogen sein‘.

Though the managing our selves well, in this part of our Behaviour, has the Name of *Good-Breeding*, as if peculiarly the effect of Education; yet [...] young Children should not be much perplexed about it; [...] Teach them Humility, and to be good -natur'd, if you can, and this sort of Manners will not be wanting [...] (STCE § 145, S. 203).

Locke ist überzeugt, dass es Standesunterschiede gibt, die sich in der Erziehungsmethode in den oberen Schichten niederschlagen, denn „*a Prince, a Nobleman, and an ordinary Gentleman's Son, should have different ways of Breeding*“ (STCE § 217, S. 265). Für ihn sind die spätere Person und ihre Haltung relevanter als die vermittelten Inhalte. Erziehung umfasst Tugend, Wissen, fleißiges Lernen und gutes Benehmen. Locke sieht, um diese zu erreichen, eine Methode vor, die durch tätiges und reflektiertes Handeln und das Vorleben guter Umgangsformen durch Tutor, Eltern und Verwandte sowie Personal unterstützt werden sollte.

4 Labour

Wenn Locke im zweiten und dritten Teil der *Some Thoughts* von *education* spricht, spricht er auch von Arbeit (vgl. *Dedication* § 10, 37, 107, 127, 130, 168, 174, 189, 195, 202, 205, 206, 211). *Labour* als physische und mentale Arbeit findet sich bereits seit dem 13. Jahrhundert in englischen Schriften (vgl. OED). Die Bedeutung ist gebunden an verschiedene Formen der Arbeit, vor allem landwirtschaftliche Arbeit (*tillage*).

Um Lockes Arbeitsbegriff nachzugehen, wird im Folgenden seine Regierungsschrift einbezogen. Beide Schriften beschreiben Transformationen durch Arbeit, zum einen individuell, zum anderen gesellschaftlich. Das Kind wächst vom Unschuldigen zum Wissenden, vom Menschen zur Person heran (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 16). Es zeigen sich in der Regierungsschrift zwei Arten sozialer Reifung, nämlich vom Staat ohne zum Staat mit Privateigentum an Land und Gütern und vom Naturzustand zur Zivilgesellschaft. Vor allem die letztere Reifung ist demzufolge relevant, wenn Lockes Erziehungsdenken betrachtet wird (vgl. ebd.). Beide Schriften bedienen sich ähnlicher Konstruktionen. Jeder Teil der folgenden Passage aus dem Kapitel *Of the State of Nature* ist Yolton/Yolton zufolge auf Lockes Erziehungsdenken übertragbar.

What State all Men are naturally in, and that is a State of perfect Freedom to order their Actions, and dispose of their Possessions, and Persons as they think fit, within the bounds of the Law of Nature, without asking leave, or depending upon the Will of any other Man (TTII § 4, S. 269).

Die Vorstellungen des Ordners unserer Handlungen, des überlegten Verfügens über unsere Besitztümer sowie, dass Menschen stets dem Naturgesetz unterworfen sind und nicht vom Willen anderer abhängig sein sollten, alle vier finden sich in den *Some Thoughts* (Yolton/Yolton 2000, S. 16). Die Zivilgesellschaft hat die Aufgabe, Personen zu schützen; Erziehung sollte die dafür geeigneten Personen hervorbringen. Diese haben das Naturgesetz verinnerlicht und verfügen über die Rationalität, die die Gesellschaft braucht, um zu bestehen (vgl. ebd., S. 18).

In Lockes *Two Treatises* (1689) ist die Bedeutung der Arbeit bei der Aneignung von Land aus dem Naturzustand im Kapitel *Of Property* aufschlussreich. Arbeit ist mit der Person verbunden: „*The Labour of his Body, and the Work of his Hands, we may say, are properly his [...] For this Labour being the unquestionable Property of the Labourer*“ (TTII § 27, S. 287 f.). Jede Person hat die Möglichkeit, sich durch Aufwendung der eigenen Arbeitskraft etwas aus dem gemeinschaftlichen Gut anzueignen, z. B. ein Tier zu jagen oder ein Stück Land zu bestellen (vgl. ebd., § 28, S. 288). Wird physische Arbeit angewandt, so begründet sie Eigentum auf das Stück Land oder das gejagte Tier (vgl. ebd., § 30, S. 290; § 45, S. 299). Die von einer Person aufgewandte Arbeit bedingt den Unterschied zwischen einem gemeinsamen Gut und einem privaten Eigentum. Sie fügt dem natürlichen Gut, so Locke, einen Wert hinzu (vgl. ebd., § 28, S. 288). England war eine Agrargesellschaft; insofern wurden unter *labour* verschiedene Tätigkeiten zusammengefasst, die zum Recht auf das Stück Land führten: „*As much Land as a Man Tills, Plants, Improves, Cultivates, and can use the Products of, so much is his Property. He by his Labour does, as it were, inclose it from the Common.*“ (TTII § 32, S. 290 f.)

Nicht nur die eigene, selbst aufgewandte Arbeit bedingt Eigentum, sondern auch die Arbeit, die mit dem eigenen Geld bezahlt wird. *Labour* sichert also auch

Eigentum, wenn sie von dem eigenen Pferd oder dem bezahlten Diener aufgewandt wird: „*Thus the Grass my Horse has bit; the Turfs my Servant has cut; and the Ore I have digg'd in any place where I have right to them in common with others, become my Property*“ (TTH, § 28, S. 289). Die Arbeitskraft der Angestellten und ihr erwirtschaftetes Gut gehörten dem Zahlenden (vgl. Priddat 1998). Denn *labour* bedeutet nach zeitgenössischer und ausschließlich englischer Auffassung, so Seed (2001, S. 16), dass Geld gezahlt wird für Arbeit, die aneignet. Kapital ist damit im englischen Sprachgebrauch personalisiert. Es gibt also besondere Zeichen englischer Aneignung, und das sind die Errichtung von Häusern und Zäunen sowie die agrarische Bearbeitung von Land. Dies zeigt sich gut im Vergleich zu den Rechtfertigungen der Aneignung von Land im kolonialen Kontext, wie Seed (1995) im Vergleich zu Spanien, Frankreich, den Niederlanden und Portugal herausgearbeitet hat. Nach spanischem Recht etwa wurde der Anspruch durch das Verlesen einer Proklamation und einer militärischen Intervention begründet. Was uns heute einleuchtend erscheint, war Teil argumentativer Auseinandersetzung der europäischen Kolonialmächte, wobei sich das englische Recht einer agrarischen Aneignung prominent in die Verfassung der Vereinigten Staaten einschrieb.

5 Education as labour

Nun komme ich zur parallelen Konstruktion von Erziehung und Arbeit. Wird *education* ähnlich entworfen wie *labour*, versetzt gute Erziehung den, der die Arbeit aufwendet, in die Position, ein Recht auf etwas, z. B. gutes Ansehen, zu haben. Locke versteht die Aneignung von Land durch Arbeit als praktisches Handeln, entsprechend steht bei seiner *education* die Methode im Mittelpunkt und nicht das feste Regelwerk oder die zu lernenden Inhalte: „*The Knowledge of Vertue, all along from the beginning, in all the Instances he is capable of, being taught him, more by Practice than Rules*“ (STCE, § 185, S. 239). Locke beschreibt eine innere Veränderung des Menschen durch Erziehung, die sich im Außen – also im Verhalten der späteren Erwachsenen – zeigt. Die Erziehung des Tutors soll den Geist einrichten und dort die Tugend festsetzen. Sie soll nicht nachlassen, bis der junge Mann eine echte Lust an der Tugend empfindet sowie seine Kraft darauf verwendet (vgl. STCE § 70, S. 132). Es geht Locke um die Schaffung einer festen Disposition in frühem Lebensalter:

The difference to be found in the Manners and Abilities of Men, is owing more to the Education than to any thing else; we have reason to conclude, that great care is to be had of the forming Children's Minds, and giving them that seasoning early, which shall influence their Lives always after (STCE § 32, S. 103).

Seine Auffassung von der Bedeutung verschiedener Lerninhalte oder Tätigkeiten orientiert sich am Nutzen für die tägliche Arbeit als Eigentümer eines Landguts,

als Geschäftsmann oder als Friedensrichter. Die Lebensbedingungen waren bestimmend für Lockes Wahrnehmung der Möglichkeiten auf verschiedenen Ebenen, so auch im Hinblick auf den Wissenserwerb.

The day-labourer in a country-village has commonly but a small pittance of knowledge, because his ideas and notions have been confined to the narrow bounds of a poor conversation and employment: the low mechanic of a country town does somewhat out-do him: porters and cobblers of great cities surpass them. A country gentleman who, leaving Latin and learning in the university, removes thence to his mansion-house, and associates with neighbours of the same strain, who relish nothing but hunting and a bottle; with those alone he spends his time, with those alone he converses, and can away with no company whose discourse goes beyond what claret and dissoluteness inspire: – such a patriot, formed in this happy way of improvement, cannot fail, as we see, to give notable decisions upon the bench [*Friedensrichter*, *Anm. SuSp*] (CU, § 2, S. 211).³

Dieses Zitat zeigt verschiedene Differenzlinien zwischen männlichen erwachsenen Personen und ihren Lebensbedingungen. Die Arbeit, die verrichtet wird, und der Ort, ob jemand in der Stadt oder auf dem Land lebte, werden von Locke unterschieden. Wobei er einen *landed gentleman*, der guten Dienst als Friedensrichter zu leisten in der Lage ist, vom Landarbeiter, der „kaum den Kopf von der Erde hebt“ unterscheidet (vgl. CU § 6, S. 221). Dieser Landarbeiter wird kaum besser argumentieren als ein „perfect natural“ (ebd.). Zwei Personifizierungen, der Tagelöhner und der Mensch im Naturzustand, stehen in Lockes Werk als Beispiel für herausfordernde Lebensbedingungen. Es gibt große Unterschiede zwischen den Menschen, so seine Beobachtungen, die Kunstfertigkeit und Fleiß kaum in der Lage sind zu überwinden (CU § 2, S. 207). Selbst wenn eine gleichartige Erziehung („equal education“) vorhanden sei, so seien doch große Unterschiede erkennbar: „And the woods of America, as well as the schools of Athens, produce men of several abilities in the same kind.“ (Ebd.) Wie dem auch sei, so schreibt Locke weiter, werden die Potentiale vieler Menschen viel zu wenig ausgeschöpft. Er möchte mit seinen Überlegungen diese Diskussion bereichern und „remedies“ (ebd.) anbieten. Dies trifft auch auf die anderen Dokumente zu Fragen der Erziehung zu. Erzieherische Bemühungen, die seines Erachtens die Bedeutung der späteren gesellschaftlichen Position zu wenig berücksichtigen sowie die Anlagen nicht ausschöpfen, bezeichnet Locke folgerichtig als „*lost labour*“ (STCE § 107, S. 167; § 167, S. 223; § 168, S. 224; § 195, S. 249).

3 Alle Zitate sind in der Schreibweise des Originals wiedergegeben, die keinesfalls einheitlich und mitunter von individuellen Präferenzen der jeweiligen Verfasser*innen abhängig ist. Auf eine Kennzeichnung der Abweichungen zum heutigen Englisch wurde verzichtet. Alle Übersetzungen in den Zitaten sind von mir angefertigt und mit eckigen Klammern eingefügt. SuSp = Susanne Spieker

Wie beim Eigentum, das durch die Arbeit mit der Person verbunden wird, geht es bei der Erziehung um die Formung der Person durch die Aufwendung von *labour*. Die gute Erziehung verbindet sich gewissermaßen mit der heranwachsenden Person. Wie beim durch *labour* gepflügten Land, dem durch die Arbeit ein Wert hinzugefügt wird, beschreibt Locke das Ergebnis der Tätigkeit des Erziehenden als eine morphologische Veränderung. Die Formung des Geistes durch Erziehung geschehe wie die richtige Aneignung des Landes durch agrarische Nutzung. Arbeit generiert über den Wert des eigentlichen Einsatzes hinaus einen ökonomischen Wert. An einem geschaffenen Gut mache die Arbeit neun von zehn Teilen des Wertes aus (TTII § 40, S. 296). Damit bedingt letztlich die Arbeit den eigentlichen Wert eines Erzeugnisses und nicht die in der Natur vorhandenen Rohstoffe (vgl. TTII § 28, S. 288). Gleich in der ersten Passage der *Some Thoughts* verwendet Locke einen ganz ähnlichen Vergleich für die Bedeutung von *education* für die Herausbildung der Persönlichkeit.

He, whose Mind directs not wisely, will never take the right Way; and he, whose Body is crazy and feeble, will never be able to advance in it. I confess, there are some Mens Constitutions of Body and Mind so vigorous, and well framed by Nature, that they need not much Assistance from others, but by the strength of their natural Genius. [...] But Examples of this Kind are but few, and I think I may say, that of all the Men we meet with, Nine Parts of Ten are what they are, Good or Evil, useful or not, by their Education. 'Tis that which makes the great Difference in Mankind (STCE § 1, S. 83).

Gute Erziehung, „*Virtue, Wisdom, Breeding and Learning*“ (STCE § 134, S. 194), bestimme den Wert eines Menschen, so wie die aufgewendete Arbeit den eigentlichen Wert eines Gutes bestimmt. Die Unterschiede der Menschen im Hinblick auf Fertigkeiten und Fähigkeiten und Betragen bedingt *education*. Locke begründet, indem er die Bedeutung von guter Erziehung hervorhebt und sie argumentativ ähnlich aufbaut wie *labour*, eine soziale Positionierung. Diese zeigt sich etwa im durch gute Erziehung ansteigenden sozialen Ansehen einer Person.

Labour wurde für landwirtschaftliche Tätigkeiten als Oberbegriff verwendet. Locke nutzt, vorrangig im zweiten Teil der *Some Thoughts*, Metaphern aus Landwirtschaft und Gartenbau, also Sprechweisen, mit denen er in der *Second Treatise* das Recht auf Eigentum begründet. Ein Element dieser agrarischen Vergleiche ist die Zeit, also wann mit Erziehung oder der Arbeit begonnen werden sollte. Erziehung müsse frühzeitig beginnen in „*due season*“ (STCE, § 34, S. 103; § 75, S. 136; dazu §§ 40–42, S. 109f.). Das frühzeitige Setzen der Saat in einer guten Erziehung wird dabei genau wie beim Bestellen des Landes durch aufgewandte Arbeit zum Schlüsselmoment für den Erfolg. Oft werden jedoch Fehler gemacht, konstatiert er, etwa werden Kinder, noch bevor sie laufen können, Gewalt erfahren, sie lernen Angst und Unsicherheit sowie die Wirkung von Gewalt kennen, was sie potentiell zu gewalttätigen Menschen heranreifen lasse (vgl. STCE § 37,

S. 105 f.; dazu § 78, S. 138). Solche verbreiteten Praktiken kritisiert Locke. Falls diese Fehler bei so jungen Kindern in der Erziehung gemacht werden, so kostet es viel Arbeit, die Folgen abzumildern:

[...] we are fain to come to the Plough and the Harrow, the Spade and the Pick-ax, must go deep to come at the Roots; all the Force, Skill, and Diligence we can use, is scarce enough to cleanse the vitiated Seed-Plat over-grown with Weeds, and restore us the hopes of Fruits, to reward our Pains in its season (STCE § 84, S. 145).

In diesem Zitat finden sich verschiedene landwirtschaftliche Metaphern für die Erziehung. Kenntnis, Einsatz und Durchhaltevermögen sind nötig, um die Hoffnung auf eine Ernte wiederherzustellen. Die Tugendhaftigkeit des Heranwachsenden ist metaphorisch gesprochen die Ernte. In der englischen Landwirtschaft war es übliche Beete, die in dem einen Jahr brach lagen, zu pflügen, um die nachwachsenden Unkräuter zu bekämpfen. Unkraut sollte keine zu tiefen Wurzeln schlagen. War dies nicht geschehen, konnte im Besitzrecht zudem jemand anderes Anspruch auf dieses unbestellte Stück Land erheben. Eine gute Erziehung sei, eben wie die gute Landwirtschaft, die den Besitz erhält, eine Investition in die Zukunft. Gute Erziehung schlägt Grenzsteine („Land-marks“, STCE § 94, S. 153), sie steckt den Rahmen ab. Die vorgestellten agrarischen Metaphern des zweiten Teils der *Some Thoughts* illustrieren, in welcher Weise die rechte Form der Erziehung mit agrarischen Bildern beschrieben wurde. Es zeigen sich Parallelen zu Lockes Texten über die gottgewollte Form der Aneignung durch landwirtschaftliche Arbeit in den *Two Treatises*. Das Einhegen und die Investition von Arbeit sichern das Eigentum und das Recht auf ein beanspruchtes Stück Land. Während *labour* in Lockes Argumentation in *Of Property* einen rechtlichen Anspruch festlegt, ergibt sich kein rechtlicher Anspruch aus *education*. Jemand, der gut ausgebildet ist, sollte aber, so Locke, keine Probleme haben, eine gute gesellschaftliche Position zu erlangen.

A Vertuous and well behaved young Man, that is well versed in the general Part of the Civil-Law (which concerns not the chicane of private Cases, but the Affairs and Inter-course of civilized Nations in general, grounded upon Principles of Reason) understands Latin well, and can write a good hand, one may turn loose into the World, with great assurance, that he will find Employment and Esteem every where (ebd., § 186, S. 239).

Damit findet sich bei Locke eine Hoffnung auf eine gute Zukunft verbunden mit den Bemühungen um eine angemessene Erziehung. Erziehung sollte zudem die Person verbessern. Locke verwendet *improvement* sowohl in *Some Thoughts* als auch in *Two Treatises* häufig. Es geht um dieses „*improvement of labour makes the far greater part of the value*“ (TTII § 40, S. 296) oder „*improving it by labour*“

(ebd., § 41, S. 297). Die Veredelung bestimmter Rohstoffe durch Arbeit lässt Produkte erst entstehen. Hier nennt Locke Brot, Wein und Kleidung (vgl. ebd., § 42, S. 297). Diese Produkte seien entsprechend mehr wert als ihre Grundstoffe. *Improvement* oder das Verb *to improve* verwendet er in *Some Thoughts* hingegen vorrangig im Zusammenhang mit dem Nutzen bestimmter Inhalte der Vermittlung für die spätere soziale Position des *gentleman* (vgl. STCE §§ 147–197). Er reflektiert, was als *improvement* sinnvoll ist respektive wodurch eigentlich eine Ertragssteigerung (Verbesserung, Veredelung) in der nächsten Generation erreicht werden kann (vgl. ebd., § 66, S. 122). Dabei geht Locke von einem formbaren Kind aus, das durch stete Wiederholung in Abhängigkeit von seiner Konstitution lernt. Der einzige Weg zur Weitergabe der bereits erreichten *Improvements*, wie Tugendhaftigkeit und Frömmigkeit sei die optimale Erziehung der *gentry*-Nachkommen. Deren Methoden und Inhalte sollten stets reflektiert und immer an das jeweilige Kind angepasst werden:

I wish, that those, who complain of the great Decay of Christian Piety and Vertue every where, and of Learning and acquired Improvements, in the Gentry of this Generation, would consider how to retrieve them in the next. This I am sure, that if the Foundation of it be not laid in Education and Principling of the Youth, all other Endeavours will be in vain (ebd., § 70, S. 131).

Die durch *education* gepflanzten guten Gewohnheiten lassen Heranwachsende zu „*great Captains and Statesmen as well as Husbandman*“ (ebd., § 204, S. 257) werden. Durch ihre Tugendhaftigkeit, Disziplin und Sorgfalt sowie durch verschiedene Fertigkeiten und Kenntnisse werden sie in die Lage versetzt, anderen ein Vorbild zu sein. Gute Erziehung war eine Investition: Den Eltern obliegt die Sorge um die angemessene Erziehung, also die Finanzierung. Derjenige, der in die Erziehung seiner Kinder investiere, werde damit mehr Erfolg haben als derjenige, der Geld ausbebe, um sich mehr Land zu kaufen (vgl. ebd., § 90, S. 148): „’Tis not good Husbandry to make his Fortune rich, and his Mind poor.“

6 Education und labour

Die sprachlichen Bilder zur Arbeit der Erziehung im zweiten Teil von *Some Thoughts* stehen nicht mit denen im dritten Teil in Verbindung, wo es um Inhalte geht. Es ist ein anderes Verhältnis von Erziehung und Arbeit. Locke möchte landwirtschaftliche oder handwerkliche Fertigkeiten vermittelt sehen, etwa Gärtnern oder Tischlern. Diese Fertigkeiten sollen dem Heranwachsenden sowohl nötige Kenntnisse wie auch körperlichen Ausgleich verschaffen (vgl. STCE § 204, S. 257). Die Notwendigkeit des physischen Ausgleichs findet sich in einem kleineren Eintrag in den *Adversaria*, überschrieben mit dem Titel *Labour* (1693

[2002]), ausgeführt: Locke sieht es als positiv an, dass im Leben die Notwendigkeit der Arbeit besteht. „*Half the day employed in useful labour would supply the inhabitants of the earth with the necessities and conveniences of life, in a full plenty*“ (Labour, S. 326). Er formuliert, dass abhängig von der sozialen Position es am Besten sei, wenn Arbeit und Erziehung sich abwechseln. Gesunde Menschen sollten demzufolge etwa sechs Stunden am Tag auf körperliche Arbeit verwenden und sechs Stunden auf Studien – „*improvements of their minds*“ (ebd., S. 327).

Die Erholung sei für Heranwachsende so bedeutsam wie Arbeit oder Essen. Eine Art des *improvement* kann mit der anderen abgewechselt werden, sodass die Heranwachsenden immer wach und aufmerksam sind (vgl. STCE § 108, S. 168). Ein möglichst effektiver Einsatz aller Kräfte in der zur Verfügung stehenden Zeit des Heranwachsenden unterstützt eine gute Entwicklung. Die Nachkommenschaft der Landeigentümer sollte gewissermaßen eine Moral verinnerlichen. Die Gesellschaft sollte sich durch diese verändern. Die (puritanische) *gentry* galt für Locke als auserwählt. Sie sollte in seiner Zukunftsvision die soziale Funktion des Multiplikators übernehmen und die Gesellschaft günstig beeinflussen. Lockes spezifische Auffassung des Nutzens der Erziehung ist Teil seines zeitgenössischen Kontextes. Denn die protestantisch geprägte Gesellschaftsauffassung legte, wie Yolton/Yolton betonen, für Locke unüberwindbare Grundsätze fest. Das Recht musste in jedem Fall mit diesem göttlichen und natürlichen Recht übereinstimmen. Die moralische Erziehung der *Some Thoughts* leitete das Kind in Übereinstimmung mit diesen Grundsätzen zum Erwachsenenalter (vgl. Yolton/Yolton 2000, S. 39 f.). Ein Mensch wird bei Locke durch Erziehung moralisch. Vernunft ist demzufolge als *natural reason* in den Menschen eingeschrieben. Locke ist daher insofern eine Figur des Übergangs, als er sich von den angeborenen Wahrheiten, die durch Gott eingepflanzt wurden, distanziert. Er nähert sich damit den säkularen Auffassungen des 18. Jahrhunderts an, die sich mit der schwierigen Frage befassten, wie Eigennutz und die Sorge für andere zusammenkommen (vgl. ebd., S. 26). Der nach Locke'scher Auffassung erzogene erwachsene Mensch sollte sich an den bestehenden Rechtsauffassungen des göttlichen Gesetzes und des Naturrechts orientieren. In diesem Rahmen ist auch Lockes Vorstellung des besten Ertrages einer guten Erziehung zum tugendhaften *gentleman* und Landeigentümer zu verorten (vgl. Spieker 2015).

7 Schlussbetrachtung

Dieser Beitrag bestimmte das Verhältnis von Arbeit und Erziehung im Werk John Lockes. Herausgearbeitet wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede zweier Entwürfe des Verhältnisses dieser beiden Begriffe. Lockes Erziehungsdenken bezieht sich ausschließlich auf eine gesellschaftliche Gruppe, die *gentry*, die in der Lage ist, die Erziehung ihre Kinder zu gestalten. Sie verfügen je nach dem eigenen

Vermögen über die entsprechenden Mittel, um im Kontext der gesellschaftlichen Unsicherheiten an die Zukunft zu denken. Locke denkt *education* – zumindest, was seine Schriften zur Erziehung angeht – ausschließlich in diesem Zusammenhang. Der Begriff *education* ist in Verhandlung, Locke bestimmt ihn für seinen Kontext. *Education* beinhaltet demnach „Virtue, Wisdom, Breeding and Learning“ (STCE § 134, S. 194).

Erziehung als *labour* zu denken, hat bestimmte Implikationen, wie der Vergleich mit *Two Treatises* zeigt. Erziehung als Arbeit fügt, Locke zufolge, der Person einen Wert hinzu, der über die eigenen Anlagen hinausgeht. Dieser Wert bestimmt die gesellschaftliche Position des erwachsenen *gentleman* in der Zukunft und legt fest, ob er seinen Besitz wahren kann oder nicht. Für die Eltern bedeutet die Bezahlung erzieherischer Arbeit durch einen Tutor, so Locke, eine sichere und gute Investition. Was bedeutet es, Erziehung auf diese Weise als Arbeit zu denken? Im Grunde findet sich hier am Ende des 17. Jahrhunderts bereits eine Vorstellung davon wieder, dass gute Erziehung bestimmten sozialen Gruppen Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft verspricht. Diese Investition in die Zukunft zahlt sich jedoch nur in den höheren Ständen aus, wie Locke überzeugt ist: Der Großteil der Bevölkerung ist dazu nicht in der Lage respektive denkt gar nicht daran, weil die stete Notwendigkeit landwirtschaftlicher Arbeit das (Über-)Leben bestimmt. Die zweite Verhältnisbestimmung von Arbeit und Erziehung zeigt auf, dass es Locke um eine zeitliche Abfolge von physischer Arbeit und geistiger Arbeit geht. Erziehung wird damit in den Zusammenhang mit inhaltlichem Studium gerückt. Es geht Locke bei diesem Verhältnis um die optimale Abstimmung und damit um die Bestimmung der besten Effektivität erzieherischer Einflussnahme. Was bedeutet es, Erziehung und Arbeit so ins Verhältnis zu setzen? Letztlich beobachtet Locke, dass es sinnvoll ist, beide, also körperliche und geistige Betätigung, abzuwechseln. Ziel ist es schon bei ihm, den Effekt der geistigen Arbeit zu optimieren.

In der Frühaufklärung werden bestimmte Verhältnisse von Arbeit und Erziehung begründet, die unsere Überlegungen von der Bedeutung guter Erziehung bis heute prägen. Lockes Schriften, die breit rezipiert wurden, sind Schlüsselwerke. Begriffe wie Erziehung, deren grundlegende Konnotation als gegeben angenommen wird, sodass das Nachdenken über Erziehung als Kontinuität über alle Zeiten erzählt wird, sollten genauer hinterfragt werden. Historisch-kulturelle und -soziale Kontexte bestimmen spezifische Ausprägungen. So ist es etwa der Fall, dass der Begriff *education* erst nach 1500 mehr im Englischen gebraucht wird. Das heißt, wenn neue Begrifflichkeiten entworfen werden, wie es Locke in seiner Schrift macht, dann ist es sinnvoll, hinzuschauen, was hier gemeint ist, für wen er spricht und welche Inhalte für ihn relevant sind. Denn offensichtlich gebraucht er *education* gar nicht im Zusammenhang mit anderen Schichten. Daran schließen viele Fragen an, wie etwa: Gebraucht er *education* in gleicher Weise, wenn die Mutter etwas lehrt, oder geht es dann um *teaching*? Im Hinblick auf die Tätigkeit des männlichen Tutors nutzt er das Verb *to educate*, welches er sonst nicht verwendet. Betont

werden muss zudem, dass Tugend in seiner Vorstellung zentral ist. Tugend und wie sie gefasst ist, ist stark von zeitgenössischen moralischen Werten sowie Sitten und Gebräuchen abhängig. Als Konzept ist es jeweils historisch spezifisch zu erschließen. Wenn Tugendhaftigkeit Teilhabe ermöglicht, wird dann nicht Teilhabe über ein Konzept versprochen, welches viele Ideale und Erwartungen auf sich vereint? Die Kriterien, nach denen Teilhabe und gesellschaftlicher Erfolg bestimmt werden, bleiben also abhängig von vielen Variablen. Vieles bleibt noch offen, etwa in welcher Weise Locke die allgemeine Wahrnehmung der Bedeutung von *education* in seiner Zeit und auch davor wiedergab, also, ob er ein allgemeines und verbreitetes Verständnis der Begriffe hatte oder ob er ein Außenseiter war, dessen Sicht erst im Rückblick einflussreich geworden ist.

Literatur

- Barakat, Heike (2011): John Lockes Education. Erziehung im Dienst der Bildung. Münster.
- Goldie, Mark (2002): An Essay on the Poor Law. Introduction. Cambridge, S. 182–183.
- Grant, Ruth W./Hertzberg, Benjamin R. (2016): Locke on education. In: Stuart, Matthew (Hrsg.): A Companion to Locke. Oxford, S. 448–465.
- Gregoriou, Zelia/Papastephanou, Marianna (2013): The Utopianism of John Locke's natural learning. In: Ethics and Education, 8 (1), S. 18–30.
- Kersting, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes ‚Allgemeine Revision‘ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim.
- Locke, John (1963 [1706]): Of the Conduct of the Understanding [CU]. In: The Works of John Locke in Ten Volumes. Printed for Thomas Tegg. Vol. 3. Aalen. S. 205–289.
- Locke, John (2002 [1693]): Labour. In: Goldie, Mark (Hg.): Locke: Political Essays. Cambridge. S. 326–328.
- Locke, John (2002 [1697]): An Essay on the Poor Law [PL]. In: Goldie, Mark (Hg.): Locke: Political Essays. Cambridge. S. 183–198.
- Locke, John (2000 [1695]): Some Thoughts Concerning Education [STCE]. Yolton, John W./Yolton, Jean S. (Hrsg.). Oxford.
- Locke, John (2005 [1689]): Two Treatises of Government [TII]. In: Laslett, Peter (Hg.): Locke: Two Treatises of Government. Cambridge.
- Oxford English Dictionary (OED), 3rd. Edition, Oxford, 2012
- Pollok, Konstantin (Hg.) (2004): Locke in Germany. Early German Translations of John Locke. 8. Vols. Bristol.
- Priddat, Birger P. (1998): Theologie, Ökonomie, Macht. Eine Rekonstruktion der Ökonomie John Lockes. Marburg.
- Seed, Patricia (1995): Ceremonies of Possession in European Conquest of the New World, 1495–1640. Cambridge.
- Seed, Patricia (2001): American Pentimento. The Invention of Indians and the Pursuit of the Riches. Minnesota.
- Spieker, Susanne (2015): Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion. Frankfurt am Main.
- Stuart, Mathew (2016): Introduction. In: ders. (Hg.): A Companion to Locke. Oxford. S. 1–23.
- Wallerstein, Immanuel (2004 [1974]): Das modern Weltssystem I. Die Anfänge kapitalistischer Landwirtschaft und die europäische Weltökonomie im 16. Jahrhundert. Wien.
- Yolton, John W./Jean S. Yolton (2000): Introduction. In: dies. (Hrsg.): Some Thoughts concerning Education. Oxford, S. 1–75.