

1 Einleitende Überlegungen

In diesem Abschnitt geht es um die Antwort auf drei Fragen:

1. Wie kann man den Begriff des pädagogischen Handelns bilden?
2. Wie ist er in der Geschichte der Pädagogik ausgelegt worden?
3. Gibt es eine oder mehrere Grundformen des pädagogischen Handelns?

Mit diesen Fragen wird die Darstellung erst der elementaren und dann der komplexen Formen des pädagogischen Handelns vorbereitet. Sie lassen sich nicht übergehen, um gleich zur Sache zu kommen; denn was hier »Sache« ist, hängt wesentlich davon ab, wie sie sich uns zeigt und wie wir sie auffassen (Frage 1). Auch stehen wir in Überlieferungen, die wir weder übergehen noch unbefragt fortsetzen wollen; also sind sie vor Augen zu rücken (Frage 2); und schließlich erscheint es sinnvoll, sich die Frage vorzulegen, wie weit sich die Reduktion des Begriffs der pädagogischen Handlungsformen treiben und sich eine oder mehrere Grundformen angeben lassen (Frage 3).

1.1 Der Begriff des pädagogischen Handelns

Der Ausdruck »pädagogisches Handeln« hat sich weithin eingebürgert, um jedwede Form erzieherischer Tätigkeiten zu bezeichnen. Er hat die Stelle eingenommen, die in der Tradition von dem Ausdruck »Erziehung« besetzt war. Das dürfte damit zusammenhängen, dass mit »Erziehung« vielfach nur der Fall der moralischen Erziehung gemeint ist, der dann der »bloße« Unterricht und das Training, die Beratung und andere Einzelformen des pädagogischen Handelns zur Seite oder gegenüber

gestellt werden. Demgegenüber soll hier »pädagogisches Handeln« alles umfassen, was dadurch eine erzieherische Bedeutung hat, dass es sich auf Lernen bezieht. Wir werden dabei im Folgenden aus Gründen, die noch darzulegen sind, die Ausdrücke »pädagogisches Handeln« und »Erziehen« synonym verwenden. Doch auf Worte kommt es hier wie auch sonst gar nicht an, sondern darauf, was wir mit ihnen meinen. Der Begriff ist das, was mit einem Ausdruck, Zeichen oder Wort gemeint ist.

Also: Was meinen wir, wenn wir von pädagogischen Handlungen sprechen? Die Antwort scheint nicht schwer zu finden zu sein. Es gibt eine unabsehbare Zahl von Handlungen, Verhaltensweisen und Arrangements, die wir ohne zu zögern als pädagogisch bezeichnen können. Eltern zeigen ihren Kindern, wie man sich beim Essen verhält, wie man Löffel, Gabel und Messer benutzt, wie man die Schuhe mit einer Schleife zubindet und den Mantel zuknöpf. Sie geben den Dingen einen Namen und erzählen ihnen Geschichten, versorgen und beruhigen sie, wenn sie krank sind; und sie schimpfen, wenn sie ihr Zimmer nicht aufgeräumt haben oder zu spät zum Essen kommen. Pestalozzi hat für diesen Umgang der Eltern mit ihrem Kind von »Allbe-sorgung« gesprochen. Das Pädagogische tritt noch gar nicht gesondert hervor wie dann später vor allem in der Schule, sondern alles, was mit den Kindern geschieht, was ihnen gewährt und vorenthalten, wie mit ihnen verfahren und eben »umgegangen« wird, hat eine Bedeutung für ihr Lernen: die Essens- und Schlafgewohnheiten, das Spielzeug und all die Gelegenheiten, die ihnen für eigene und angeleitete Aktivitäten angeboten werden. In seiner »Erziehlehre«, die Jean Paul zuerst im Jahre 1807 unter dem Titel »Levana« herausgebracht hat, sagt er in der Vorrede: »Über die Erziehung schreiben, heißt beinahe über alles auf einmal schreiben, da sie die Entwicklungen einer ganzen, obwohl verkleinerten Welt im kleinen (eines Mikrokosmos des Mikrokosmos) zu besorgen und zu bewachen hat.«

Tatsächlich kann man sich kaum etwas vorstellen, was nicht für das Lernen eine Bedeutung gewinnen könnte und so gesehen zur Erziehung gehört. Aber damit lässt sich nicht erfassen, was die Eigenart pädagogischer Handlungen kennzeichnet. Wir müssten das »ganze« Leben begrifflich erfassen, aber das ist nicht gut möglich und auch gar nicht nötig. Worum es geht, ist der

pädagogische Aspekt in all den Maßnahmen, Verhaltensweisen und Einrichtungen, durch die wir versuchen, das Lernen der Kinder und der Heranwachsenden, aber heute auch das Lernen von jungen und nicht ganz so jungen Erwachsenen zu erreichen, zu fördern und zu begrenzen, zu stützen und zu begleiten. Unser Ausgangspunkt ist: Wir erziehen und handeln pädagogisch, wenn wir uns ausdrücklich oder mittelbar auf das Lernen von anderen beziehen, auch dann, wenn diese Beziehung in andere Aktivitäten und Absichten eingebettet ist. Wenn ein Kind krank und ihm Bettruhe verordnet wird, geht es zuerst um seine Gesundheit; im Zweifel wird der Arzt gerufen und nicht ein Pädagoge. Aber wir wissen auch, dass das Kind bei dieser Gelegenheit etwas lernt oder lernen sollte, z. B. Geduld und eine gewisse Festigkeit im Ertragen von Unwohlsein und Schmerz. Indem wir ihm dabei helfen durch Zuspruch, aber auch durch die Entschiedenheit unseres Verhaltens: »Du bleibst im Bett!«, handeln wir zugleich auch pädagogisch und nicht nur therapeutisch wie ein Arzt. Wir hoffen, dass das Kind auch etwas lernt für künftige Fälle und den nächsten Schnupfen. Wir halten vorläufig fest:

Handeln wird oder ist dadurch pädagogisch resp. erzieherisch, dass es sich auf Lernen bezieht und es zu bestimmen sucht.

Diese noch vorläufige Formulierung bedarf der Erläuterung. Sie ist für sich genommen noch sehr allgemein und lädt auch zu Missverständnissen ein. Wenn Handeln als pädagogisch resp. erzieherisch qualifiziert wird, ist nicht gemeint: Erzieherisch erfolgreich oder richtig oder gut, vielmehr soll zunächst das pädagogische Handeln und Erziehen nur formal als ein Begriff eingeführt werden, der eine spezifische Beziehung zum Ausdruck bringt, unabhängig davon, ob das angezielte Lernen erfolgreich ist oder sinnvoll oder nicht. Der Vorteil liegt darin, dass die formale Fassung des pädagogischen Handelns die Engführungen vermeidet, die sich aus einem normativ und ethisch aufgeladenen Begriff der Erziehung ergeben und so den Blick auf die Vielfalt von Erziehungsverhältnissen verstellen. Auch schlechte oder nachlässige Erziehung ist Erziehung. Das heißt nicht, dass mit dieser Festlegung Bewertungen der moralischen Qualität einzelner Handlungen ausgeschlossen sind; sie werden nur an einer anderen Stelle platziert und sind getrennt von der Frage zu behandeln, was eine Handlung überhaupt erst zu einer pädagogischen macht.

Positiv enthält unsere Bestimmung des pädagogischen Handelns den Gedanken, dass zwischen dem Lernen auf der einen Seite und dem Erziehen auf der anderen scharf zu unterscheiden ist. In dem, was wir üblicherweise »Erziehung« nennen, kommen zwei unterschiedliche Operationen zusammen oder genauer noch: In der Erziehung wird der Versuch unternommen, Lernen und Erziehen (als Inbegriff pädagogischer Handlungen) zusammenzubringen. So gesehen ist Erziehung ein komplexer und kein einfacher Prozess, auch wenn er konkret so erscheinen mag. Dieser Anschein entsteht dadurch, dass beide Operationen, die des Erziehens und die des Lernens, sich zumeist in einer gemeinsam geteilten Situation abspielen. Daraus folgt aber nicht, dass beide Seiten dasselbe tun, ebenso wenig wie Kaufen und Verkaufen, ärztliches Tun und das Behandelte werden, richterliche Maßnahmen und die Verteidigung des Angeklagten zusammenfallen, nur weil beide Parteien in *einem* Prozess aufeinander stoßen. Diese Differenz von Lernen und Erziehen bezeichnen wir als *pädagogische Differenz*. Sie ist grundlegend für die Erziehung und das Verständnis pädagogischer Handlungsformen, um die es hier geht (vgl. dazu näher und insgesamt Prange 2012).

Dies vorausgesetzt, ergibt sich die Anschlussfrage: Was kennzeichnet das spezifisch pädagogische Handeln und worin unterscheidet es sich vom Lernen? Vor allem: Was ist damit gemeint, wenn wir sagen: Das pädagogische Handeln sucht das Lernen zu bestimmen? Diese Wendung soll noch nichts darüber aussagen, wie das Erziehen tatsächlich wirkt und wie man sich die pädagogische Einwirkung vorzustellen hat, ob nach Art der Naturkausalität oder wesentlich anders im Sinne eines besonderen »pädagogischen Kausalverhältnisses«, um einen Gedanken Herbart aufzunehmen (Herbart, Sämtl. Werke, Bd. 8, S. 433). Vielmehr wird zunächst nur behauptet, dass wir beim Erziehen den Versuch machen, auf das Lernen stützend und fördernd, begrenzend und fordernd »einzuwirken«. Was dieses Verhältnis von Lernen und Erziehen kennzeichnet, soll einleitend an einem Fall gezeigt werden, an dem man sich die Tragweite und die Bewältigung der pädagogischen Differenz gut klarmachen kann.

Es geht um die Lern- und Erziehungsgeschichte von Helen Keller (1880–1968). Sie ist eine Erfolgsgeschichte besonderer Art. Helen Keller hat sie mehrfach erzählt, in Vorträgen und in

Büchern, nicht zuletzt, um anderen mit einem ähnlichen Schicksal Mut zu machen. Wir stützen uns hier auf ihre Autobiographie »The story of my life« von 1902, deutsch zuletzt unter dem Titel: »Mein Weg aus dem Dunkel. Blind und gehörlos – das Leben einer Frau, die ihre Behinderung besiegte« (1993). Der Untertitel beschreibt das Lebens- und Lernproblem: Im Alter von 19 Monaten hat Helen Gehör und Augenlicht verloren, mit all den Folgen, die wir nicht breit auszumalen brauchen. Wir konzentrieren uns auf die pädagogische Seite ihrer Behinderung. Was bedeutet es, nur noch lernen zu können, was sich berühren und lebhaft spüren lässt, aber nicht, was die anderen sagen und sie nicht zu sehen? Es ist ein Lernen, das auf die elementarste Kommunikation reduziert ist, ohne Blick- und Hörkontakt, ohne Sprache und das Reich der gemeinsamen Bedeutungen, der Gedanken und Argumente. Es bedeutet den Ausschluss von all dem, was wir unter dem Sammelnamen der »kulturellen Botschaft« oder mit Jan Assmann als »kulturelles Gedächtnis« fassen können (Assmann 1992), solange es nicht gelingt, ein Medium der Verständigung zu finden, das vor allem für die Sprache einspringt. Man kann ohne ein solches Medium zwar immer noch lernen, wenn auch stark reduziert, aber man kann nicht in einer über die elementarsten Konditionierungen hinausgehenden Weise erzogen werden und sich bilden, kann sich nicht mitteilen und nicht mit anderen die Welt als Inbegriff dessen teilen, was sich uns zeigt und woran wir mit anderen teilnehmen. An dieser Extremlage lässt sich die pädagogische Differenz sehr gut ablesen, während wir sonst davon ausgehen, dass wir dasselbe hören und sehen, was die Kinder sehen und hören, so dass wir ihnen das Gesehene erklären und das Gehörte verständlich machen, sie ansprechen und herausfordern, loben und ermahnen können.

Wie Helen Keller Schritt für Schritt aus diesem »Dunkel« herausgekommen ist, wie sie erst einzelne Buchstaben, in die Hand geschrieben, dann Wörter in ihrer Bedeutung erlernt und sich das Artikulieren tastend erschlossen hat, wie sie lesen gelernt und ihr schließlich nicht nur die Erstsprache ihrer Umgebung, sondern auch Fremdsprachen zugänglich geworden sind, braucht hier nicht in den einzelnen Stadien dargestellt zu werden. Wie Taubblinde diese Fertigkeiten erwerben, ist heute Thema der Sonder- und Behindertenpädagogik. Uns kommt es auf das

Zusammen- und Gegenspiel von pädagogischen Handlungen und Lernen an; denn aus eigener Kraft allein, bei allem Lerneifer und einer außerordentlichen Lernbereitschaft, die man sich oft genug auch bei den normalsinnigen Kindern und Jugendlichen wünschen möchte und schmerzlich vermisst, wäre der Weg aus dem Dunkel nicht möglich gewesen. Die entscheidende Hilfe kam durch ihre Lehrerin, durch Anne Sullivan (1866–1936). Sie ist die andere, vielleicht die wahre Heldin dieser Erfolgsgeschichte. Ohne ihre didaktische Phantasie und eine schier unerschöpfliche Geduld, ohne ihre Bereitschaft, sich ganz in den Dienst des Lernens eines anderen Menschen zu stellen, wäre Helen Keller nicht die geworden, die sie wurde. Sie lehrt sie »sehen« ohne Augenlicht und »hören« ohne Gehör, sie öffnet ihr die Welt des Gesprächs und macht ihr dadurch die kulturelle Botschaft zugänglich, in der wir uns bewegen.

Die Leistung Anne Sullivans besteht darin, aus den damals noch spärlichen Ansätzen für den Unterricht von Blinden und/oder Gehörlosen erfindungsreich und unermüdlich Techniken für diese Mädchen entwickelt zu haben, gewissermaßen Brücken des Verstehens zwischen sich und ihrer Schutzbefohlenen, die zu Brücken in die fremde Welt werden konnten. Das ist die eine Seite: »Ohne Miss Sullivans Genialität, ohne ihre unermüdliche Ausdauer und ihre Hingabe hätte ich mich der natürlichen Sprache nie so weit nähern können« (Keller 1993, S. 68). Die andere Seite ist das entgegenkommende Lernen, das eiserne Gebot: »Übung, Übung, Übung« (Keller 1993, S. 69). Immer wieder muss das Kind erst die Lippen ihrer Lehrerin und dann vergleichend die eigenen Lippen abtasten, und weiter: »Ich musste zur Wahrnehmung der Schwingungen des Kehlkopfes, der Bewegungen des Mundes und des Gesichtsausdrucks den Tastsinn zu Hilfe nehmen, und oft täuschte mich dieser Sinn. In solchen Fällen war ich gezwungen, die Wörter oder Sätze oft stundenlang zu wiederholen bis ich den entsprechenden Klang in der eigenen Stimme spürte« (ebd.). Es kommt zu »Entmutigung und Ermüdung (...), aber im nächsten Augenblick spornte mich der Gedanke, dass ich meinen Lieben zu Hause bald zeigen könnte, was ich erreicht hatte, von neuem an, und ich stellte mir ihre Freude vor« (ebd.).

Die Fallgeschichte zeigt uns an einem außerordentlichen Schicksal, was gegeben sein muss, damit so etwas wie Erziehung

als Koordination von zwei Operationen, der des Erziehens auf der einen Seite und der des Lernens auf der anderen möglich ist. Es bedarf erstens eines gemeinsamen Mediums, in dem sich die lernende und die erziehende Seite treffen können, sozusagen eines Anknüpfungspunkts, der hier in der dem Mädchen verbliebenen Tastfähigkeit vorliegt. Fehlte auch das, dann wäre vielleicht noch Lernen möglich, nicht aber pädagogisches Handeln. Es ist auf Kommunikation angewiesen. Daraus ergibt sich zweitens, dass die Erziehung darin besteht, über Kommunikation die Zustände von Personen zu erreichen und zu ändern. Sie kann das Lernen nicht hervorbringen, sondern nur pflegen und benutzen, fördern und steigern, aber auch herausfordern und belasten, hemmen und behindern. Lernen ist die notwendige Betriebsprämisse für das pädagogische Handeln. Ist sie nicht gegeben, ist nicht mehr die Pädagogik zuständig, sondern die Medizin und vielfach die Psychiatrie, sofern sich der Umgang mit lernunfähigen Personen nicht überhaupt darauf reduziert, sie nur noch zu versorgen.

Drittens ist zu sagen, dass pädagogische Handlungen wie überhaupt jede Kommunikation immer auch thematisch orientiert sind, und zwar so, dass sowohl die Bedürfnisse der Lernenden wie die Ansprüche der Erziehenden zur Geltung kommen. Keine Kommunikation ohne Themen. In ihrer Summe stellen sie die kulturelle Botschaft dar, von der die Erwachsenen wünschen, dass die Lernenden sie aufnehmen und ihrerseits weitergeben. Wir haben es demnach in der Erziehung mit einer Triangulation zu tun, die darin besteht, Lernen und Erziehen über Themen aufeinander zu beziehen. Diese Triangulation wird in der Didaktik herkömmlich auch als didaktisches Dreieck bezeichnet und auf Unterricht bezogen. Wir gehen einen Schritt weiter und kennzeichnen jede pädagogische Beziehung als eine solche Dreiecksbeziehung.

Dies vorausgesetzt können wir unsere oben gegebene vorläufige Bestimmung etwas erweitern und genauer fassen: Handeln ist pädagogisch dadurch, dass dem Lernen Themen angeboten, aber auch aufgedrungen werden, um über Zeit die Zustände von Personen zu treffen, sie zu ändern und sie damit zu befähigen, einigermaßen selbständig mit den Anforderungen zurechtzukommen, auf die sie in ihrem Leben treffen.

1.2 Zur Formengeschichte des pädagogischen Handelns

Bevor wir näher auf die Frage nach der Form des pädagogischen Handelns zurückkommen, scheint es angebracht, einen Blick in die Geschichte der Erziehungsformen zu werfen. Die Erwartung ist, dass wir dadurch eine größere Einsicht in die Vielfalt und Möglichkeiten erzieherischen Handelns gewinnen und uns vor den Einseitigkeiten aktueller Fragestellungen schützen. Das dürfte allgemein neben anderen eines der Motive für historische Studien in der Pädagogik sein, und tatsächlich haben sie bisher eine wichtige Rolle in der Disziplin und für die Disziplin gespielt. Doch was die Formen pädagogischen Handelns angeht, ist die Ausbeute eher dürftig und die Aussicht auf Änderung ungewiss. Die vorherrschende Form historischer Besinnung in Hinsicht auf pädagogische Handlungsformen ist zumeist recht schlicht: Sie beschränkt sich auf die meist moralisch intonierte Opposition von Gestern und Heute: früher streng bis zur Rigidität, heute reformerisch und lernorientiert; früher eher fordernd und ziemlich rücksichtslos, heute hilfreich und gut.

Für diese Ausblendung einer differenzierten historisch-sachlichen Würdigung der Formengeschichte des Erziehens dürfte es zwei Gründe geben: Erstens lässt sich beobachten, dass gegenwärtig der Horizont der historischen Besinnung zumeist gerade mal in das 18. Jahrhundert, selten noch ins 17. Jahrhundert zurückreicht, während antike Pädagogiken nur in sehr selektiven Ausschnitten und das so genannte Mittelalter so gut wie gar nicht behandelt und erforscht werden. Es geht vorrangig um die Entstehung der modernen Pädagogik im »pädagogischen« Jahrhundert, um ihre Entfaltung im 19. und ihre Etablierung als akademisch unterbaute Disziplin im 20. Jahrhundert. Gegenüber dieser Kurz-Geschichte der Pädagogik bleiben die klassische Antike, die christliche Spätantike, der Übergang ins Mittelalter, dessen Höhe in den Jahrhunderten zwischen etwa 1000 und etwa 1500 weithin im Dunkel. Aus verständlichen Gründen sind wir Pädagogen vor allem an unserer eigenen Gegenwart interessiert und berücksichtigen das Vergangene nur insoweit, als es dazu dient, den dunklen Hintergrund für die Fortschritte einer neuen, reformorientierten Erziehung zu liefern.

Der zweite und vermutlich wichtigere Grund für die Dürftigkeit der Auskünfte über die geschichtlichen Formen des Erziehens besteht darin, dass die Historische Pädagogik sich eher mit Programmen und Institutionen befasst, mit Texten und Generalreflexionen über das Erziehen als mit ihren jeweils konkreten Formen. Was wir schon über das gegenwärtige Schattendasein der technologischen Seite der Pädagogik gesagt haben, gilt in noch größerem Maße für ihre Formengeschichte. Es gibt materialreiche, allerdings vornehmlich ältere Arbeiten z. B. über den »Lehrplan des Abendlandes« (Dolch 1971), über die »Geschichte des gelehrten Schulwesens« (Paulsen 1885), aber auch neuere Skizzen über die Erziehungsideen von »Plato bis zur Gegenwart« (Böhm 2004), und mächtigen Auftrieb hat die Kultur- und Sozialgeschichte der Erziehung erlangt. Doch darüber, wie früher und in grauer Vorzeit tatsächlich erzogen worden ist, wie Handwerker ihr Gewerbe erlernten und Kaufleute ausgebildet wurden, mit welchen Methoden aus Kindern Krieger oder Priester, aber auch Mütter und Hausväter wurden, wissen wir in Wahrheit sehr wenig. Es gibt keine zusammenhängend ausgeführte Formengeschichte des pädagogischen Handelns. Bestenfalls kann man aus den Lehrprogrammen und Reflexionen über die Erziehung auf die mutmaßlichen Formen des Erziehens zurückschließen, aber es bleibt doch fraglich, ob es zum Beispiel in der platonischen Akademie wirklich so zugegangen ist, wie es die Dialoge um und mit dem Meister Sokrates suggerieren. Und weiter: Wie sah die Erziehung der künftigen Senatoren, aber auch der Juristen und Ärzte im alten Rom aus, wie wurden die Mädchen erzogen und wie die Offiziere für Roms Armeen, von der Erziehung der einfachen und kleinen Leute ganz zu schweigen?

Immerhin ist es, wie gesagt, möglich, aus den Schriften über die Erziehung, den Sittenspiegeln und »Tischzuchten«, Handwerksregeln und kirchlichen Rechtsordnungen ein ungefähres Bild davon zu gewinnen, wie das pädagogische Handeln in älteren Zeiten ausgesehen haben mag. Doch wer z. B. Genaueres über den »Prozeß der Zivilisation« (Elias 1969) erfahren will, wird eher von ethnographischen und kulturhistorischen, altertumswissenschaftlichen und mediävistischen Studien bedient als von Pädagogen. Hier liegen noch ungehobene Schätze für eine Auswertung unter Gesichtspunkten einer Formenlehre des

Erziehens. Vorläufig ist nicht mehr als eine Skizze zu einer Formengeschichte möglich, für die wir hier einige Hinweise geben.

Anders als sonst üblich scheint es zweckmäßig, nicht mit der Antike anzufangen, sondern bis ins Mittelalter zurückzugehen. Da beginnt die Vorgeschichte zu unserer Zeit, unsere Geschichte, zu der in einer ganz besonderen Weise aber auch gehört, dass immer wieder auf antike Vorbilder zurückgegriffen und an »klassische« Modelle angeschlossen worden ist. Die Vorstellung, es gäbe *eine* Linie von Pythagoras über Platon und Quintilian, erweitert durch das christliche Erbe, zu den mittelalterlichen und dann den neuzeitlichen Autoren und Verhältnissen, ist genau das: eine Vorstellung. Sie ist im Humanismus der Renaissance aufgekommen, der seinerseits nur ein Fall der bewussten Rezeption und Anverwandlung antiker Sinn- und Formenbestände ist. Das gab es schon vorher und das wiederholte sich darnach. Tatsächlich liegen unsere Ursprünge, die Anfänge des Abendlandes, nicht in Athen und Jerusalem, sondern eher in Paris und Oxford, in dem merkwürdigen »Heiligen Römischen Reich deutscher Nation«, das immerhin formell bis 1806 bestanden hat, und überhaupt in der Vielfalt der europäischen Nationalkulturen und Nationalverhältnisse.

So gesehen erscheint es sinnvoll, den Blick auf die europäischen Verhältnisse zu beschränken und zu fragen: Wie sah die Erziehung in vorrömischer Zeit aus, wie unter den Bedingungen der römischen Okkupation, soweit sie in Europa reichte, wie im frühen Mittelalter und dann im Hoch- und Spätmittelalter, und worin besteht das Neue, das im 16. Jahrhundert erkennbar wird und in sich steigernden Stufen das Gesicht der Neuzeit und der »neuesten« Neuzeit, wie die Historiker sagen, ausmacht? Das ist »unsere« Geschichte oder besser: unsere Vorgeschichte, zu deren Kennzeichen immer auch gehört hat, auf alte und fremde Bestände zurückzugreifen. Europas Geschichte ist auf eine eigentümliche Weise eine Geschichte der Wiedergeburten und produktiven Rückgriffe, der Rezeptionen und Renaissancen, so wie wir im individuellen Lernen auf früher Gelerntes zurückkommen und es verwandelt bewahren.

Über die Erziehung der Cherusker und Alanen, Langobarden und Friesen lässt sich nicht viel sagen, abgesehen von dem, was wohl allgemein für archaische Gesellschaften ohne Schrift-