

## 1. Einleitung: Erziehung, Moral und Gesellschaft

1902 veröffentlichte die University of Chicago Press in der Reihe *Contributions to Education* einen schmalen Band mit dem Titel *Some Types of Modern Educational Theory*. Dieser Veröffentlichung voraus gegangen war eine Dissertation, die im Department of Pedagogy der Universität von Chicago betreut wurde und die im März des Jahres 1900 abgeschlossen worden war. In der Einleitung des Bands über die moderne Erziehungstheorie heisst es: Die Zeit der Bilderstürmerei in der Erziehung sei vorbei. Aber es gäbe auch keine Rückkehr zu konservativen Idealen, weil ein neues, wissenschaftliches Konzept der Erziehung entstanden sei, das auf die fortlaufende, intelligible Anpassung von Organismus und Umwelt zurückgeführt werden könne (FLAGG YOUNG 1902, S. 10). Diese Konzept sei amerikanischen Ursprungs und ersetze die zuvor massgebenden europäischen Theorien der Erziehung, darunter die des deutschen Philosophen JOHANN FRIEDRICH HERBART und die des Begründers des Kindergartens, FRIEDRICH FRÖBEL (ebd., S. 9/10). Modern sei die Erziehungstheorie erst dann, wenn sie von diesen Konzepten Abstand nähme.

Gegen die europäischen, speziell die deutschen Theorien heisst es:

„With the new concept of education symbolizing the law of activity in human development, the whole question of the organisation of the family and the school, the mutual relation of parents and children, of teachers and pupils, has been opened up and a search instituted to discover whether or no there exists a law of nature for the individual alongside the law for the family and the school. The experimental work in this investigation is conducted under various names, such as ‘the school city,’ ‘student control,’ ‘self-government,’ ‘the community life of the school.’” (ebd., S. 11).

Mit den letzten Begriffen sind Schulversuche und pädagogische Experimente ausserhalb der Schule gemeint. Die „School City“ steht für einen Versuch in der Stadt New York, demokratische Schulverfassungen für Schüler aufzubauen, die Partizipation und echte Mitwirkung zulassen, „student control“ ist die Kontrolle des Schülers über den eigenen Lernprozess, „self government“ ist die Selbstregierung der Schüler in bestimmten Bereichen der Schule und „community life“ beschreibt neue Formen des Zusammenlebens in der Schule und zwischen Schule und Gemeinde. Einzelne Versuche dieser Art begannen Mitte des 19. Jahrhunderts, verstärkt traten sie im letzten Jahrzehnt auf, so dass mit der Jahrhundertwende ein Trend registriert werden konnte, der auf „neue Erziehung“ hindeutete.

Verfasserin dieser Sätze war ELLA FLAGG YOUNG. Sie promovierte im Jahre 1900 bei JOHN DEWEY und gehörte zu jenem Kreis von Soziologen, Psychologen, Philosophen und Pädagogen, die heute als „Chicago-School“ des Pragmatismus bezeichnet werden.<sup>1</sup> „Pragmatismus“ ist eine Philosophie der Erfahrung und des Lernens auf naturwissenschaftlicher Basis, die ursprünglich an der Harvard University entwickelt wurde (MENARD 2001). Zu den Begründern gehören der Philosoph CHARLES SANDERS PEIRCE, der Ingenieur CHAUNCEY WRIGHT und der Psychologe WILLIAM JAMES. Teil des Kreises, wengleich zunächst noch distanziert, war auch der noch unbekannte Philosoph JOHN DEWEY. Als er 1894 an die University of Chicago berufen wurde, formierte sich um ihn herum eine Gruppe von Studenten und jungen Nachwuchswissenschaftlern verschiedener

---

<sup>1</sup> *The Chicago School*: <http://www.pragmatism.org/genealogy/Chicago.htm>

Disziplinen, zu denen auch ELLA FLAGG YOUNG zählte. Neben ihr gehörten zu dem Zirkel um DEWEY die Sozialpädagogin JANE ADDAMS, der Soziologe CHARLES COOLEY und der Sozialphilosoph GEORGE HERBERT MEAD, alles Namen, die bis heute in ihren Disziplinen von erheblichem Einfluss sind.

ELLA FLAGG YOUNG war freilich nicht mehr „jung,“ als sie 1900 ihre Doktorarbeit bei DEWEY einreichte.<sup>2</sup> Sie war 55 Jahre alt und die bekannteste Lehrerin der Stadt Chicago, die es nochmals mit der Theorie aufnehmen wollte. ELLA FLAGG wurde 1845 in Buffalo im Staate New York geboren und von ihrer Mutter zuhause erzogen. Ihre erste Schule besuchte sie mit elf Jahren; als ihre Familie in die wirtschaftlich expandierende Stadt Chicago zog, wurde sie an der Chicago Normal School ausgebildet und erhielt hier auch ein Lehrerinnenpatent. Sie unterrichtete seit ihrem siebzehnten Lebensjahr an Primarschulen. Mit zwanzig Jahren leitete sie die neue Übungsschule der Chicago Normal School und unterrichtete seit 1871 an einer High School ebenfalls in Chicago. 1875 wurde sie Schulleiterin und 1887 assistierende Superintendentin der gesamten öffentlichen Schulen Chicagos, eine Position, die sie zwölf Jahre lang innehatte. Sie war die erste Frau, die eine solche Karriere machte.

Seit 1895 studierte sie nebenberuflich bei DEWEY. Sie wollte neben der Praxis die Welt der Theorie kennen lernen und erwies sich als kluge Studentin, von der gerade JOHN DEWEY immens lernen sollte. Noch vor ihrer Promotion verliess sie aufgrund unverträglicher Gegensätze mit dem neuen Superintendenten der Stadtschulen Chicagos die Schuladministration. Die Fakultät für Pädagogik bot ihr eine Stelle an, die sie aber erst nach Abschluss ihrer Dissertation annahm. ELLA FLAGG YOUNG war von 1900 bis 1905 Assistenzprofessorin für Pädagogik an der Universität Chicago. Aus dieser Zeit stammen ihre hauptsächlichsten Schriften, deren Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungstheorie bislang kaum gewürdigt ist. Ihre Karriere in der Schuladministration und in der amerikanischen Lehrgewerkschaft ist gut rekonstruiert (BLOUNT 1998), ihr Einfluss auf die pragmatistische Pädagogik, insbesondere auf die erst in Chicago sich entwickelnde Pädagogik DEWEYS, ist dagegen bislang kaum wahrgenommen worden.

Dabei kann man fragen, nicht nur was sie ohne *ihn*, sondern was, in pädagogischen Belangen, er ohne *sie* geworden wäre. JANE DEWEY, eine von DEWEYS Töchtern, schrieb 1951, dass ihr Vater hohen Respekt vor der Erfahrung ELLA FLAGG YOUNGS gehabt und seine Ideen in engem Kontakt mit ihr entwickelt habe.

„Contact with her supplemented DEWEY’S educational ideas where his experience was lacking in matters of practical administration, crystallizing his ideas of democracy in the school, and, by extension, in life” (DEWEY 1951, S. 29).

Genau untersucht ist dieser Einfluss bislang nicht, aber zehn Jahre Kontakt können nicht nur ihr genutzt haben. Sie hat nicht einfach seine Theorie übernommen und „angewendet“, vielmehr ist die pragmatistische Pädagogik aus verschiedenen Ideen heraus von eng kooperierenden Autoren entwickelt worden, die wechselweise zur Schärfung der Theorie beitragen. Leider ist die Tatsache, dass Kooperation, langjährige Diskussionen und eine gemeinsame Publizistik hinter der Entwicklung der Theorie standen, vom Vorrang der grossen Namen verdunkelt worden, wobei es sicher kein Zufall ist, dass die Namen der Frauen immer zuletzt genannt wurden.

---

<sup>2</sup> Daten über ELLA FLAGG YOUNG (1845-1918) nach SMITH (1979).

ELLA FLAGG YOUNGS Dissertation zum Thema *Isolation in the School* ist die erste soziologische Kritik der Institution Schule, die vom Gegensatz der rigiden Organisation und der intelligenten Lernpotentiale der Schüler und Lehrer ausgeht. ELLA FLAGG YOUNG stellte in Frage, was später die „Grammatik der Schule“ genannt werden sollte (TYACK/TOBIN 1994), also

- die Einteilung der Schüler nach Jahrgängen und Stufen,
- die Abgrenzung der Fächer,
- das unzusammenhängende Curriculum,
- die starre Verteilung der Rollen von Lehrern und Schüler,
- den „minutiösen“ Zeitplan
- und den daraus resultierenden „mechanischen“ Unterricht, der sich nach Methoden und nicht nach Schülern richtet (FLAGG YOUNG 1900, S. 9ff.).

Die Kritik wird so zusammengefasst und mit einer Perspektive versehen:

„The parts (of the school; J.O.) have been brought together mechanically, thus making the accepted conception of this great social institution that of an aggregation of independent units, rather than that of an organization whose successful operation depends upon a clearly recognized interrelation, as well as distinction, between its various members and their particular units“ (ebd., S. 6).

Heute würde man von „Organisationsentwicklung“ sprechen, die dazu dient, den Anstaltscharakter der Schule aufzulösen und die sozialen Beziehungen zu entwickeln. ELLA FLAGG YOUNG ist vermutlich die erste Autorin, die von „loose organization“ (ebd., S. 8) spricht, einer Organisation, die sich immer neu abstimmen muss und die nicht von oben nach unten regiert werden kann. Dem steht die wachsende Schuladministration entgegen, die lenken und leiten will, ohne die Realität der einzelnen Schule vor Augen zu haben. Die Metapher der „Isolation“<sup>3</sup> bezieht sich zunächst darauf: Je mehr Administration die Schule erhält und je höher die Ebenen der Administration entwickelt werden, desto weniger gut kann die Schule geleitet werden, weil die Entscheidungen fernab der Realität getroffen werden.

Der umgekehrte Weg ist der richtige: Die Betroffenen selbst, Lehrer, Schüler, Eltern, müssen gemäss ihren Erfahrungen und ihrer Arbeitssituation entscheiden, wohin sich Schule und Unterricht entwickeln sollen. Nur so lässt sich ihre natürliche Intelligenz nutzen, die in einer fremdbestimmten Hierarchie unentfaltet bleibt. Den Akteuren fehlt der Anreiz zum Lernen, weil scheinbar alles geregelt ist. Intelligenz aber lässt sich nur dann entwickeln und nutzen, wenn genügend Probleme gelöst und relevante Entscheidungen getroffen werden können. Isolierte Entscheidungen von oben *müssen* an der Wirklichkeit vorbei gehen, schon weil sie einer abstrakten Sprache folgen, die örtliche Erfahrungen nicht aufnehmen kann, auch wenn noch so sehr „Praxisnähe“ behauptet wird. Der Abstand definiert den Effekt, nicht der gute Wille oder die politische Absicht.

Mit dieser Analyse der Organisation ist verbunden ein Plädoyer für Freiheit und Demokratie in der Schule, das die Überwindung des Grundübels der administrierten Organisation voraussetzt:

„In cities where the teaching corps has become aroused to the evils ensuing from a differentiation that means isolation, there are greater possibilities of a healthful

---

<sup>3</sup> Das italienische Verb *isolare* heisst eigentlich „zur Insel machen“.

readjustment in the organization than in those where the tension is not definitely recognized, for the members are reaching that point of view from which they see that *is not liberty in carrying out, it is freedom and responsibility in origination* also, that will make the whole corps a force; a power in itself" (ebd., S. 16; Hervorhebungen J.O.).

In diesem Sinne werden Schule und Unterricht *schöpferisch* verstanden. Lehrer und Schüler bringen etwas hervor und ahmen nicht lediglich nach, was in den Lehrbüchern steht. Dafür reicht es nicht aus, den Lehrkräften Methodenfreiheit zuzugestehen, Freiheit und Demokratie müssen zu ihrer Lebensform werden.

„To prove that some (teachers; J.O.) cannot teach unless they possess freedom is not enough; it must be predicted that freedom belongs to that form of activity which characterizes the *teacher*. The school will be purged of the uncultured, non-progressive element, the fetters that bind the thoughtful and progressive will be stricken off, when the work is based on an intelligent understanding of the truth that freedom is an essential of that form of activity known as the teacher" (ebd., S. 17).

„Fetters" sind Fesseln, genauer: Fussfesseln, sie behindern das Vorankommen oder den Fluss der Bewegung. Bewegung wird als sozialer Austausch verstanden, als Wechselwirkung, die nicht einen Teil gegenüber allen anderen isolieren kann. Schulen sind Teil der sozialen Welt, sie muss sich daher öffnen und zu einer gesellschaftlichen Kraft werden. Stattdessen sind Lehrformen und Methoden immer noch sterile Grössen, „effete matter" (ebd., S. 19), die nichts bedeuten für das Leben ausserhalb der Schulen. Letztlich trägt die freie öffentliche Schule (free public school) Verantwortung für die Entwicklung der Demokratie (ebd., S. 46ff.), für das „training for citizenship" (ebd., S. 51), was mit einer gesellschaftlich isolierten und autoritären Institution nicht erreicht werden kann. Umgekehrt muss den Lehrenden und Lernen Freiheit, Selbstregierung und „a free play of thought" garantiert werden, damit sich die Demokratie entwickeln kann (ebd., S. 54/55). Nur so kann die öffentliche Schule, die allen Kindern zugänglich ist, für gesellschaftliche Ingetration sorgen.

Das Bild der „Entfesselung" (ebd., S. 55) gilt nicht nur für die Praxis der Schulen, sondern auch für die Theorie. Auch sie muss von ihren Fesseln befreit werden.

- Hinter der Forderung nach Freiheit und Demokratie steht eine allgemeine Erziehungstheorie, deren Grundelement 1902 als „Interaktion" von Organismus und Umwelt gefasst wird (FLAGG YOUNG 1902, S. 10).
- Erziehung ist so weder Entwicklung der Natur noch Einwirkung auf das Kind, sondern Wechselwirkung, bei der nicht die eine Seite gegenüber der anderen in einem prinzipiellen Vorteil ist, den man als pädagogische Autorität bezeichnet hat.

Die Theorie der „Interaktion" oder der „Wechselwirkung" gilt biologisch, psychologisch und sozial. Sie setzt problematische Situationen und so Anreize für Lernen voraus, die sich, wie GEORGE HERBERT MEAD 1903 schrieb, zu Hypothesen verdichten, gemäss denen geurteilt und gehandelt wird. Jede Hypothese prädiziert Zukunft, aber nur unter der Voraussetzung vergangener Erfahrungen. „Judgment is a process of reconstruction" (MEAD 1903, S. 107), aus dem heraus sich die Untersuchung der gegebenen Situation und so die mögliche Problemlösung ergibt (ebd., S. 108). Erziehung ist so denkbar als fortlaufende Problemlösung unter der Voraussetzung sozialer Wechselwirkung.

Für die Grundlagen dieser neuen Erziehungstheorie nahm ELLA FLAGG YOUNG 1902 vier Autoritäten in Anspruch,

- den Neurologen HENRY HERBERT DONALDSON,<sup>4</sup> der als erster das Wachstum des Gehirns und die Physiologie des Lernens als die Grundlage der Erziehung bezeichnet hatte (DONALDSON 1895, S. 336),
- den Entwicklungspsychologen JAMES MARK BALDWIN,<sup>5</sup> der von einer fortlaufenden, aber gestuften Anpassung von Organismus und Umwelt ausging (BALDWIN 1895, S. 460ff.),
- den Philosophen und Schulkommissar WILLIAM TORREY HARRIS,<sup>6</sup> der die pädagogische Interaktionstheorie maßgeblich formuliert hatte (HARRIS 1898, S. 90ff.)
- den Philosophen und Experimentalpsychologen GEORGE TRUMBULL LADD,<sup>7</sup> der die physiologische Basis des Lernens, insbesondere die fortlaufende Anpassung der Bewegung, beschrieben hatte (LADD 1898, S. 121ff.).

Sie fundieren die neue Erziehung und deren Theorie, die ELLA FLAGG YOUNG 1902 anhand verschiedener Autoren von ARNOLD TOMPKINS (1894) bis JOHN DEWEY beschrieb. Für sie alle sei charakteristisch, wenngleich nicht in gleicher Weise, dass sie die europäischen Wege der Erziehungsphilosophie verlassen und sich auf empirische Wissenschaften, vor allem der Biologie, der Physiologie und der Psychologie, bezogen hätten.

„Fortunately, the writers whose works and theories form the subject of this analysis are *not* disciples of PESTALOZZI, HERBART, or FROEBEL” (FLAGG YOUNG 1902, S. 12; Hervorhebung J.O.).

Im Blick auf die psychologischen und philosophischen Autoritäten dieser These ist das etwas gewagt, immerhin war LADD (1909) ein klarer Gegner des Pragmatismus und war HARRIS überzeugter Hegelianer, der an die höhere Entwicklung des Geistes glaubte, ohne von hypothetischen Problemlösungen auszugehen. Andererseits war es HARRIS (1898, S. 23), der das Prinzip der „self activity“ maßgeblich formulierte. Nur ein intelligentes Selbst könne

<sup>4</sup> HERBERT HENRY DONALDSON (1857-19938) war Professor für Neurologie an der Yale University.

<sup>5</sup> JAMES MARK BALDWIN (1861-1934) war *Stuart Professor of Psychology* an der Princeton University seit 1893. Zuvor war er seit 1889 an der University of Toronto tätig. BALDWIN begründete die *Psychological Review* und war neben STANLEY HALL einer der einflussreichsten Autoren der amerikanischen Psychologie um die Jahrhundertwende. 1902 veröffentlichte er das *Dictionary of Philosophy and Psychology*, das den Stand der Forschung und der Diskussion zwischen Psychologie und Philosophie zusammenfasste. BALDWIN Buch *Mental Development in the Child and the Race* (BALDWIN 1895) ist im Internet zugänglich: [http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/baldwin/Baldwin\\_1906/Baldwi...](http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/baldwin/Baldwin_1906/Baldwi...)

<sup>6</sup> WILLIAM TORREY HARRIS (1835-1909) studierte in Yale, aber ging vor dem Abschluss des Studiums als Lehrer für Kurzschrift nach St. Louis (Missouri). Hier machte er eine der ersten Karrieren in der amerikanischen Schulaufsicht. HARRIS amtierte von 1867 bis 1880 als Superintendent der öffentlichen Schulen der Stadt St. Louis. Zwischen 1869 und 1881 erschienen zwölf *Annual Reports*, die die Entwicklung des Schulsystems dokumentierten. 1873 gründete HARRIS zusammen mit SUSAN E. BLOW (1843-1916) den ersten öffentlichen Kindergarten in den Vereinigten Staaten und wurde 1889 der erste *United States Commissioner of Education*, ein Amt, das er bis 1906 innehatte. HARRIS war zudem der Begründer einer von der Theologie unabhängigen amerikanischen Philosophie, die stark vom deutschen Idealismus, speziell von Hegel, beeinflusst war. Von 1867 bis 1893 war HARRIS Herausgeber der Zeitschrift *Journal of Speculative Philosophy*.

<sup>7</sup> GEORGE TRUMBULL LADD (1842-1921) studierte Philosophie und Theologie und war von 1869 an kongregationalistischer Pastor. 1869 wurde er als Philosophieprofessor an das Bowdoin College berufen. LADD war von 1881 bis 1901 Clark Professor of Metaphysics and Moral Philosophy an der Yale University, von 1901 bis 1905 leitete er das Graduierten-Departement für Philosophie und Psychologie in Yale. 1879 war LADD einer der ersten, der in den Vereinigten Staaten Verfahren der experimentellen Psychologie verfolgte. Seine wesentlichen Interessen waren neurophysiologischer Natur. Bekannt wurde aber auch seine *Essays on Higher Education* (1899).

erzogen werden, ein Selbst, das nicht von den Umständen gemacht wird (ebd., S. 153), sondern sich durch fortgesetzte Reaktionen auf seine Umwelt entwickelt und korrigiert. Dabei gibt es keinen Determinismus, aber auch keine Autonomie in dem Sinne, dass das Selbst über seine Umwelt frei verfügen oder unabhängig von seinen Umwelten lernen könnte. So gesehen ist die Bewegung weg von der starren europäischen Erziehungsphilosophie hin zu einer dynamischen Theorie der intelligenten Anpassung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der amerikanischen Pädagogik unübersehbar.

1903 schrieb ELLA FLAGG YOUNG über die „wissenschaftliche“ im Unterschied zur unwissenschaftlichen Methode in der Erziehung<sup>8</sup>: Die Methode des Unterrichts galt immer schon als das Zentrum der Schule, aber die frühere Methode war statisch und dogmatisch, sie war nicht, wie JAMES BALDWIN schrieb,

„a function of organization, a function which grows with the growth of knowledge, reflects the state of knowledge, holds in its own integrity the system of data already organized in experience“ (BALDWIN 1895, S. 252).

Methoden des Lehrens sind traditionell auf die Lehrkräfte und nicht auf Prozesse des Lernens zugeschnitten. Das Lernen wird aus der Sicht der Lehrkräfte und ihrer Methode idealisiert, nicht wirklich erfasst. Den Unterschied zwischen der alten, unwissenschaftlichen und der neuen, wissenschaftlichen Methode erklärt ELLA FLAGG YOUNG mit dem neuen Verständnis von Leben und Entwicklung, das auf die Evolutionstheorie zurückgeführt werden müsse (FLAGG YOUNG 1903, S. 151). In ihrem Sinne ist Leben Bewegung und nicht Stillstand (ebd., S. 154), aber die Bewegung folgt nicht einfach vorgefassten Stufen, sondern ist als Differenzierungsprozess vorzustellen, der einfach beginnt und komplex endet, ohne den Aufbau der Kompetenz an Entwicklungsstufen oder Lebensjahre des Kindes zu binden. Das Kind reagiert permanent auf Stimuli seiner Umwelt und lernt unablässig, ohne auf Vorgaben des „Kindgemässen“ zu achten. „Lernen“ ist einfach dasselbe wie Erforschen, also induktives Vorgehen bei Beachtung einer gegebenen Umwelt, die entdeckt oder erklärt werden will.

In diesem Sinne hat ELLA FLAGG YOUNG das Prinzip des „entdeckenden Lernens“ formuliert:

„A growing understanding of the method by which mind works and develops shows it to be the inductive method of the scientist. An acquaintanceship with nature is now being established between the children and the environment, with spontaneous reaching toward her as the beginning, investigation and selection as the advance. And assimilation, nutrition, growth, power - in short, love and knowledge of nature - as the culmination“ (ebd., S. 154/155).

Der Präsident der Columbia University, NICHOLAS MURRY BUTLER, hatte 1898 in einem Essay den Term „new education“ wenn nicht geprägt, so doch nachhaltig bekannt gemacht. Von neuer Erziehung ist wohl schon zuvor die Rede, aber der Begriff wird erst durch den Kontext der Schulreformdiskussion im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts durchschlagend. BUTLER gründete und entwickelte das Teachers College der Columbia University,<sup>9</sup> war über dreissig Jahre lang Herausgeber der ersten Zeitschrift der „new

<sup>8</sup> Der Text ist im Internet zugänglich unter: *The Mead project*  
[http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Youngs/Young\\_1903.html](http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Youngs/Young_1903.html)

<sup>9</sup> Butler war von 1887 bis 1891 der erste Präsident des *New York College for the Training of Teachers*, aus dem das 1893 gegründete *Teachers College* der Columbia University hervorgehen sollte. Das Konzept hat BUTLER (1889) selbst entwickelt.

education“, nämlich der seit 1891 erscheinenden *Educational Review* und wurde 1901 Präsident der Columbia University, die zum Zentrum der progressiven Bewegung in den Vereinigten Staaten werden sollte. Präsident BUTLER, obwohl Republikaner, berief JOHN DEWEY und verlagerte sowohl die Kapazität als auch das Potential der progressiven Pädagogik von Chicago nach New York (MARTIN 2002, S. 223ff.).<sup>10</sup>

BUTLER wurde 1886 Präsident der *Industrial Education Association*, einer Vereinigung von New Yorker Pädagogen und Unternehmern, aus der das Teachers College hervorgehen sollte. Wesentliche Konzepte der „neuen Erziehung“ wie die Projektmethode oder das induktive, produktorientierte Lernen stammen aus der Industrie und ihrer Erziehungspraxis, die gegenüber der Schule als dynamisch und fortschrittlich angesehen wurde (programmatisch: BUTLER 1894). Entsprechend diesen Erfahrungen fragte NICHOLAS BUTLER 1898, wo denn die „neue Erziehung“ bleibe, wenn lernunfähige Methoden, die nicht je neu angepasst werden müssen, den unspirierten Unterricht in langweilen Klassen bestimmten. Eine wirklich „neue Erziehung“ könne es erst dann geben, wenn der Maschinenstil des normalen Unterrichts überwunden sei (BUTLER 1898, S. 76f.). Für die Verbesserung des Unterrichts sei keine Verstärkung der Methoden nötig, die sämtlich unwissenschaftlich seien, sondern ein grundlegend neues Verständnis von Lernen (FLAGG YOUNG 1903, S. 145).

Auch für BUTLER (1907) war selbstverständlich, dass diese „neue Erziehung“ die Bedingung sei für die Weiterentwicklung der amerikanischen Demokratie sei, wobei auch die öffentliche Meinung und so der fortlaufende Prozess der kritischen Diskussion verschiedener Positionen, Kulturen und Ansichten als Faktor der Erziehung verstanden wurde. Vor allem diese Fundierung in Demokratie und Öffentlichkeit unterscheidet amerikanische von europäischen Positionen der Erziehungstheorie. Demokratie als Rahmen der Erziehung spielt hier kaum eine Rolle, auch in England und Frankreich nicht. Aber die demokratische Haltung, schrieb ELLA FLAGG YOUNG 1916 in ihrer Rezension von JOHN DEWEYS Buch *Democracy and Education*, sei integraler Teil der Erziehung, nicht aufgesetztes Lernziel, dem keine Praxis entspreche. DEWEYS Ideen seien in seiner Schule in Chicago ausprobiert worden, und es gäbe genügend Evidenzen, dass sie in der Praxis auch erfolgreich waren. Denn was hätten die zahlreichen Besucher dieser Schule, die knapp acht Jahre Bestand hatte, gesehen?

„Instead of straight rows of children's heads they found children moving physically as if outside of school; instead of raising their hands, or making other physical signs to indicate a desire to answer a question, children spoke out and expressed themselves as if in good society outside of school. The teachers of the classes were not skilful in questioning that brought the desired answer speedily. They seemed to the visitors to be wasting time. Sometimes they were. All were breaking away from habits of long standing, and were seeking that better way, of which they had caught more than a glimpse. Visitors as a rule had not intended to devote time to seeing children in school acting as they would in society. Their ideals of order by which the school was to be estimated contained no elements corresponding to this“ (FLAGG YOUNG 1916, S. 5).

---

<sup>10</sup> NICHOLAS MURRAY BUTLER (1862-1947) studierte nach seinem Doktorat 1884 an der Columbia University in Paris und Berlin. Vom Herbst 1885 an war er im Departement of Philosophy des Columbia College tätig, aus dem 1896 die Columbia University entstehen sollte. BUTLER war ihr Präsident von 1901 bis 1945. Er erhielt 1931, zusammen mit JANE ADDAMS, den Friedensnobelpreis für seine Verdienste in der internationalen Zusammenarbeit. BUTLER war von 1925 bis 1945 Präsident der *Carnegie Endowment for International Peace*. Er begründete das Konzept der Friedenserziehung.

Die Theorie dieser Beobachtungen, die ihre Entsprechung in der bildlichen Überlieferung haben (TANNER 1997), entwickelte ELLA FLAGG YOUNG 1906 in ihrer Schrift *Ethics in School*. Grundlegend für die Erziehung und ihren Verlauf sind nicht abstrakte Werte und Normen, sondern die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander sowie die zwischen Lehrern und Schülern (FLAGG YOUNG 1906, S. 22ff.). Die moralische Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen führen zu Gewohnheiten, die den Idealen der Erwachsenen mehr oder weniger nahe kommen (ebd., S. 28). Autorität kann nicht verordnet werden, sondern setzt den Willen und die Entwicklung des Kindes voraus (ebd., S. 29), Kinder aber sind immer Teil sozialer Gruppen und Wirklichkeiten und müssen herausfinden, wie Wunsch und Wirklichkeit in Einklang zu bringen sind (ebd., S. 30). Es gibt keinen magischen Kanal, mit dem Erziehung den Kindern unabhängig von deren Willen und Erfahrungen Moral „beibringen“ könnte.

Demgegenüber sind viele metaphysische Theorien der Erziehung davon überzeugt, es nicht mit willentlichen Akten verschiedener Personen zu tun zu haben, die sich auf eine fragile soziale Wechselwirkung einstellen müssen, sondern mit der Realisierung einer Idee (ebd.). Aber Kinder reagieren sichtbar, wenn sie Zweifel haben, ob eine Regel oder eine soziale Gewohnheit (custom) vernünftig ist (ebd., S. 31). Sie lernen und arbeiten intelligent, sie stimmen nicht immer überein und wollen in dem, was sie tun verstanden werden (ebd., S. 35). Wer Kinder einfach zur Imitation oder Übernahme anhält, verletzt ihre Intelligenz.

- „To train to imitate is to ignore the relation of expression to thought, the relation of will to intellect“ (ebd., S. 36).
- Daher ist Erziehung nie, wie etwa zur gleichen Zeit der unglückliche Philosoph und Volksschullehrer LUDWIG WITTGENSTEIN behauptete, „Abrichtung“ (WÜNSCHE 1985),
- sondern Selbstformung oder Formung der Natur des Kindes durch freien Austausch (free expression) (FLAGG YOUNG 1906, S. 36).

Das setzt Sympathie für Kinder voraus, Moral entsteht aus wohlmeinender sozialer Erfahrung, nicht durch Zielkataloge.

„With the teaching corps standing in this sympathetic attitude toward the young, the school will not set up an external which an adult has worked out for the young to copy through blind obedience. A far higher principle than that of obedience in conscious subservience or submission to another’s thought will permeate the school. The principle that is recognized as fundamental in *intellectual growth* will be recognized as fundamental in the *expression* of growth. Ideals of relations to others will be constructed out of the stimuli arising from the world *in which the children find life*. This will not be a world determined by one being; it will be the product of the cooperation of many workers“ (ebd., S. 43; Hervorhebungen J.O.).

GEORGE HERBERT MEAD (1916) nannte ELLA FLAGG YOUNG eine „educational stateswoman“. Der Anlass für diese ehrenvolle Bezeichnung war ein Streit. ELLA FLAGG YOUNG wurde 1905 Leiterin der Chicago Normal School, aus dem das Chicago Teachers College hervorgehen sollte, der Nukleus der heutigen staatlichen Universität von Chicago. 1909 wurde sie zum ersten weiblichen Superintendenten der öffentlichen Schulen Chicagos berufen, ein Amt, das in den grossen amerikanischen Metropolen bis dahin nur Männer inne hatten. Sie wurde bekannt als best verdienende Frau Amerikas, weil das School Board sie nicht nur als erste Frau wählte, sondern ihr das Gehalt ihres Vorgängers – \$10.000 Jahresgehalt – überliess, also keinen Frauen-Malus vorsah. 1910 wurde ELLA FLAGG YOUNG

auch noch als erste Frau zur Präsidentin der *National Education Association* (NEA) gewählt und stand auf dem Höhepunkt ihrer Karriere, die auch deutlich machte, wie die „neue Erziehung“ mindestens die Gesellschaft der grossen Metropolen prägte.

Als Superintendentin vertrat sie die Interessen der Lehrerschaft, was unmittelbar zu Konflikten mit dem konservativen School Board der Stadt Chicago führte. Wegen dieses Konfliktes trat sie 1913 ein erstes Mal und 1915 endgültig von ihrem Amt zurück. MEAD kommentierte das mit dem Hinweis, dass ein „hechelnder“ School Board eine Staatsmännin hat ziehen lassen. Der Konflikt war eskaliert, als JACOB LOEB, ein sehr einflussreiches Mitglied des Boards, im August 1915 eine Motion, die von Geschäftsleuten der Stadt unterstützt wurde, vorgelegt hatte, der zufolge es den Lehrkräften verboten sein sollte, Gewerkschaften anzugehören. Die „Lobe rule“, die unmittelbar zu Entlassungen führte, wurde beschlossen, als ELLA FLAGG YOUNG in Urlaub war. Sie trat von ihrem Amt zurück und benutzte ein Jahr später auf dem nationalen Konvent der NEA die Gelegenheit, LOEB, der vor ihr sprach, anzugreifen und eine Anti-Loeb-Rule vorzuschlagen. Niemand, der wie LOEB, seine Kinder auf teure Privatschulen schicke, dürfe Mitglied in öffentlichen Schulkommissionen sein. Danach war das School Board anders als zuvor.

Soweit das Leben einer bemerkenswerten Frau und Lehrerein. War sie auch eine „Stateswomen“ der Theorie? Die Fragestellung einer Vorlesung über „Pädagogische Ethik“ ist wesentlich von dem abhängig, was unter „Erziehung“ verstanden werden soll, während Philosophen umgekehrt zuerst fragen, was unter „Ethik“ verstanden werden soll und welcher Ansatz der Ethik zum Tragen kommt. Pädagogisch aber ist die Frage nach der Erziehung die erste. ELLA FLAGG YOUNG und mit ihr der Pragmatismus gehen von folgenden Annahmen aus:

- Erziehung muss als soziale Wechselwirkung verstanden werden.
- Die Theorie der Erziehung ist empirisch und nicht idealistisch angelegt, also verändert sich in der Zeit.
- Grundlegend für die „neue Erziehung“ ist die beständige Rekonstruktion der Erfahrung, die von Hypothesen und induktivem Lernen geprägt wird.
- Die fortlaufende intelligente Anpassung von Organismus und Umwelt gibt den biologischen Grund der Theorie ab.
- Intelligenz zeigt sich in Problemlösungen.
- Und Freiheit und Demokratie stellen den politischen Rahmen der Theorie dar.

Verlässt man den Pragmatismus, dann wird Erziehung oft sehr anders verstanden, nämlich als „moralische Kommunikation“ im Sinne der *Einwirkung*. Von Erziehung als Einwirkung ist seit dem 17. Jahrhundert die Rede, ohne dass die Metapher durch Theorierevisionen verdrängt worden wäre. Sie bestimmt mindestens als Hintergrundannahme immer noch grosse Teile der pädagogischen Ziele und Erwartungen. Die Grundrelation dessen, was als „Einwirkung“ bezeichnet wird, ist sehr einfach:

- Mindestens zwei Personen kommunizieren so, dass die eine die andere im Blick auf moralische Dispositionen und Überzeugungen positiv beeinflusst, und dies möglichst nachhaltig.
- Die Konsequenz ist ein Verhalten, das mit den moralischen Überzeugungen übereinstimmt.
- Dabei wird vorausgesetzt, dass die beeinflussende Person den eigenen Ansprüchen genügt, also kein doppeltes Spiel spielt. Sie ist glaubwürdig, wenn sie eindeutig ist.

- Aber auch die andere Person muss eindeutig sein, nämlich als Adressat für Erziehung in Frage kommen. Das verlangt dann eine spezifische Konstruktion, wenn *alle* Kinder Objekt der Erziehung sind, also niemand ausgeschlossen wird.

Die pädagogische Literatur ist voll von Hinweisen und Postulaten, die sich auf die Moral oder die Tugenden des „Erziehers“ oder der „Erzieherin“ richten. Erziehen soll nur können, wer selbst ein Vorbild ist und den Test der moralischen Ansprüche besteht. Die Konstruktion des Kindes muss dazu passen, also auf moralische Bedürftigkeit eingestellt sein. Kinder sollen nicht nur Moral lernen, sie *benötigen* sie auch, ohne dass ein Optimum genannt werden müsste. Die Ansprüche selbst stellen kein Problem dar, wie viel Moral der Erziehung genug ist, braucht nicht gesagt zu werden. Auch die Kosten bleiben unbeziffert. Die *Moral* der „moralischen Kommunikation“ wird als untadelig betrachtet, was problematisch erscheint, ist ihre Befolgung. Im deutschen Sprachraum hat HERMAN NOHL (1933/2002) mit seiner Theorie des „pädagogischen Bezuges“<sup>11</sup> diesen Überzeugungen einen bis heute wirksamen Ausdruck verschafft.

Nach NOHL ist die Striktheit des Konzepts „Erziehung“ mehrfach relativiert worden:

- ISRAEL SCHEFFLER (1973) hat Erziehung als *Versuch* beschrieben, der in der Absicht unternommen wird, Wirkungen zu erzielen, ohne darüber kausal verfügen zu können. Zwischen Absicht und Effekt müsse im Gegenteil ein unüberwindlicher Hiatus angenommen werden.
- Ähnlich haben NIKLAS LUHMANN und KARL EBERHARD SCHORR (1982) pädagogische Kommunikation vor dem Hintergrund eines strukturellen *Technologiedefizits* gefasst, das sich nur mit Ersatztechnologien überbrücken lasse.<sup>12</sup>
- Schliesslich hat KIERAN EGAN (2002) die naturalistische Basis der Erziehung angegriffen: Hinter der moralischen Kommunikation steht *keine* wie immer geartete „Natur“ des Kindes, auf die sich die Erziehung verlassen könnte.

Diese theoretische Kritik hat wenig Einfluss gehabt auf die mit „Erziehung“ verbundenen Zielen und Hoffnungen. Die pädagogischen Erwartungen im Unterschied zu den Erfahrungen werden in einem sehr stabilen, öffentlichen Assoziationsfeld ausgetauscht. „Erziehung“ wird in diesem Feld gleichgesetzt mit der Erzeugung von Moral. Die Theorie geht davon aus, gesellschaftliche Übel und/oder individuelle Defizite in moralischen Hinsichten mit richtiger Erziehung bearbeiten zu können. Im Blick auf Gesellschaft und Individuum werden dann Tugenden oder Haltungen erwartet, die das Ergebnis von Erziehung sein sollen, ohne diese Erwartungen sehr weit präzisieren zu müssen. Sie scheinen selbstverständlich zu sein, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Legitimität als auch bezogen auf die mit ihnen verbundenen Effekte. Offenbar bestehen wenig Aussichten, begründet *dagegen* zu argumentieren, also *nicht* zu erwarten, mit „Erziehung“ die Übel der Gesellschaft oder die Defizite von Personen bearbeiten zu können oder zu dürfen.

Erziehung *als Erwartung* ist unbefristete Wiederholung. Erziehungserwartungen können nicht verschwinden und aber auch nicht erfüllt werden, wenn und soweit sie mit Perfektionsformeln besetzt sind. Schulerfolg lässt sich erwarten und dann erfüllen oder nicht

<sup>11</sup> Der Status dieser Theorie ist umstritten (MILLER 2002).

<sup>12</sup> Das bedeutet nicht, dass im Erfahrungsraum „Erziehung“ keine Technologien vorhanden sind (OSTERWALDER 2001). Das Problem ist die Kausalität, also die auf den Einsatz von Technologien zurück geführte Wirksamkeit.

erfüllen, ebenso die Erwartung, Kindern Benimm beizubringen, Regelverhalten oder bestimmte Einsichten. Was aber NIKLAS LUHMANN und KARL EBERHARD SCHORR (1988, 75) „Idealisieren der Individualität“ nennen und vor allem mit der kantischen Ethik zusammenbringen, lässt keine Begrenzung und keinen Abschluss zu, aber kann *als Erwartung* fortgesetzt werden, unabhängig von praktischen Erfahrungen und theoretischen Einwänden. Erziehung ist dann nicht riskante Praxis oder fehlbare Theorie, sondern Erwartung des Besten, die sich nur stabil verstehen kann. Der ideale Mensch entsteht ebenso wenig wie das menschliche Ideal, aber Erziehung kann *als Erwartung des Idealen* verstanden werden, und dies unberührt von Wandel. Die Erwartung ist harmonisch (ebd., 75/76), nicht disharmonisch, sie stellt Kontinuität, nicht Diskontinuität dar, und sie bleibt auf gleicher Höhe erhalten, also sinkt nicht oder wird abgesenkt.

Das Ideale kann nur *ganz oben* vermutet werden, anders läge es nicht nahe, „Erziehung“ als *Weg* und mit dieser Metapher als *Steigerung* zu denken. „Perfektion“ kann immer nur zunehmend *bessere*, nicht jedoch zunehmend *schlechtere* Fähigkeit sein, und darauf reagiert die pädagogische Erwartung. Erziehung schliesst die eigene Verschlechterung aus, anders käme eine normativ wirksame Erwartung gar nicht zustande. Sie vermeidet Skepsis, die doch eigentlich nahe liegt, wenn man Rechnung stellt,

- wie *fragil* jede Erziehungserfahrung ist,
- wie *unbestimmt* ihre Reichweite
- und wie *unsicher* ihr Zustandekommen.

*Dagegen* muss eine Erwartung und so eine Theorie aufgebaut werden, die unter „Erziehung“ *wirksame* Kausalität versteht und diese Kausalität offensiv zu kommunizieren versteht. „Erziehung“ ist in der populären Theorie ein möglichst reibungsloser Prozess des Zuwachses von Moral oder Kompetenz. Die Theorie ist *linear-progressiv* angelegt, also sieht einen Aufstieg vor sich und nie einen Abstieg. Sie hat weder Sinn für produktiven Verlust noch für kreatives Scheitern. Auch das erklärt die leichte Alarmierbarkeit und die ständige Reflexion von Bedrohung (OELKERS 1993), die gefährdete Räume voraussetzt (OELKERS 1993a). Längst vor ROUSSEAU ist der Raum der Erziehung als *Garten* vorgestellt worden, in dem natürliches Wachstum unterstützt werden sollte. Die Metapher des Gartens war Ergänzung und aber auch Gegenentwurf zum Haus, nicht zufällig sprach FRIEDRICH FRÖBEL vom „Kindergarten“, der vom Elternhaus unterschieden werden sollte. Für FRÖBEL war besonders das Schulhaus synonym für künstliche Erziehung, vor der Kinder möglichst lange bewahrt werden sollten. Eine damit verbundene radikale Schulkritik hält sich bis heute, und nicht zufällig gelten auch Medien als naturwidrig, weil sie nicht mit stetigem Wachstum in Verbindung zu bringen sind.

„Haus“ und „Garten“ sind Phantasien, die sich auf einen *überschaubaren* Raum beziehen, der von *einer* Person kontrolliert werden kann. Es ist kein Zufall, dass diese Metaphern immer dann erneuert werden, wenn soziale, kulturelle und technische Differenzierungen nicht zu übersehen sind. Die heutige Ratgeberliteratur hat keine Mühe, das Haus als „Nest“ der Kindheit zu beschreiben, in dem die Natur zu ihrem Recht kommen muss, eine seltsame Metaphernwahl angesichts hochgradig separierter Lern- und Erfahrungswelten, die Erziehung faktisch zu einem ständigen Kampf um Zeit werden lassen. Wachstumsmetaphern sind nach wie vor populär, auch weil sie für anschauliche Vagheit sorgen, die zu nichts verpflichtet. Die Natur kann man wachsen lassen, aber damit wird eine *Stetigkeit* angezeigt, die aus der Erziehung nicht etwa verschwunden ist, sondern nie vorhanden war.

Mit dieser grundsätzlichen Erwartung an die richtige Erziehung sind mindestens fünf Teilerwartungen verbunden: Erziehung ist die Erwartung der *eigenen* Wirksamkeit; es ist Erziehung und nur sie, die Perfektion befördert. Wirksamkeit, zweitens, ist die Erwartung der *Zielerfüllung*. Die Ziele der Erziehung können erreicht werden, obwohl oder weil, drittens, „Ziele“ als *ideale* Endzustände gefasst werden. Anfang und Ende der Erziehung verknüpfen sich fortlaufend und stetig und Stetigkeit, fünftens, ist Steigerung bis zum Ideal.

Die Erwartung geht *nicht* dahin,

- Erziehung sei unwirksam,
- könnte am eigenen Ideal scheitern,
- sei unstet,
- schiebe die Ziele vor sich her
- oder falle zurück.

Erzogen wird nicht in der festen Annahme des Scheiterns, die Zeit der Erziehung ist auf *Gelingen* und auf Gelingen *ausschliesslich* eingestellt, immer unter der Voraussetzung, die Erziehung kommt *gemäss* der Erwartung voran und fällt nicht zurück. Steigerung ist ununterbrochene Stetigkeit, vor allem weil das Ideal und so die Erwartung nichts anderes zulassen.

In dieses Reflexionsfeld eingelegt sind starke Überzeugungen, die nicht zufällig an religiöse Programme erinnern, die weitgehend immun sind gegen theoretische Kritik. Auch die moderne Erziehungstheorie, obwohl auf Kritik verpflichtet, hat immer wieder - bis JOHN DEWEY - Glaubensbekenntnisse vorgelegt, die auf eigene Traditionen zurückverweisen. Sie sind ungebrochen wirksam, obwohl ihre theologische Basis verschwunden ist. Glaubensbekenntnisse müssen keinen Test auf die Erfahrung bestehen, aber Erziehung ist genau dieser Test, eine fortlaufende Kontrolle der idealen Überzeugungen, die nur zwei Optionen haben, resistent zu bleiben oder sich abschleifen zu lassen. Ein besonderer Testfall sind Phänomene der Doppelmoral, die in der in der Erziehungstheorie systematisch ausgeklammert werden, aber die jede „moralische Kommunikation“ tangieren. Das Objekt der Erziehung - Moral - ist nie eindeutig, aber auch nie naiv, von „Doppelmoral“ kann gesprochen werden, wenn Erziehung verschiedene moralische Welten voraussetzt, die verkoppelt werden müssen, ohne durchsichtig zu sein.

Die klassische Erziehungstheorie hat demgegenüber immer angenommen, Erziehung mit *einer* und *nur* einer Welt der Moral verknüpft. Dafür stehen Formeln der „Ganzheit“ oder der „Einheit“ sowohl der Welt als auch der Moral. Verknüpfungsprobleme sind nicht vorgesehen, nur so, als ebenso legitimes wie transparentes Medium, kann Erziehung als universelle Kraft erscheinen, die noch in der modernen Gesellschaft imstande ist, das Gute zu befördern. Die hoch differenzierte Gesellschaft kann über einen pädagogischen Leisten gespannt werden, was nur möglich ist wenn die Theorie über barocke Möglichkeiten verfügt, die von COMENIUS massgeblich begründet wurde und im Hintergrund noch bei DEWEY vorhanden ist.

Es ist ein durchgängiger Zug der pädagogischen Reflexion seit der frühen Neuzeit,

- Erziehung und Bildung *universell* zu behaupten,
- Fortschritte in Richtung *Perfektion* anzunehmen
- und die eigenen Aussagen als *Versprechen* der Zukunft anzusehen.

Soll eine menschenwürdige Zukunft erreicht werden, müssen in der Gegenwart Entscheidungen getroffen und Prozesse ausgelöst werden, die der Vervollkommnung des Menschen dienen und mit ihm seinem Glück. Diese These ist durchaus voraussetzungsreich und geht keineswegs glatt auf. JOHN PASSMORE (1970) hat die Geschichte des Perfektionsgedankens seit der Antike dargelegt. Dabei wird deutlich, dass gerade die *christliche* Überlieferung die antiken Visionen der Vollkommenheit zurückweist und - ausgehend von AUGUSTINUS - Mühe hat, den Menschen als *perfektibles* Wesen zu akzeptieren (ebd., 68ff.). Wer sich perfektionieren kann, darf nicht als böse oder verdorben angenommen werden, denn dann müsste das Böse perfektioniert werden, während die Lehre der Erbsünde massgeblich den christlichen Gehorsam bestimmt hat, der Demut angesichts der *imperfekten* Natur des Menschen nahe legt.

„Imperfekt“ setzt eine Grenze voraus, die AUGUSTINUS mit der *Erbsünde* bestimmt sehen wollte. Was immer die Menschen tun, wie immer sie ihre Erziehung oder Bildung verbessern, keine dieser Verbesserungen könnte etwas am moralischen Schicksal der Gattung ändern, die durch die erste Sünde für die Dauer ihrer gesamten Existenz nicht lediglich geprägt, sondern festgelegt ist. Nur so, durch konstitutive Sündhaftigkeit, ist der Mensch von Gott unterschieden, und nur dann kann verhindert werden, dass der Mensch Gott gleich oder ebenbürtig sein will, was die Notwendigkeit Gottes in Frage stellen würde. Die Erbsünde bestimmt das Wesen des Menschen, wer also einer „pädagogischen Perfektion“ das Wort redet, muss unter augustinischen Voraussetzungen damit rechnen, das *Böse* oder die manifeste *Sündhaftigkeit* zu perfektionieren.

Dagegen ist von häretischen Bewegungen immer wieder revoltiert worden, während die offizielle Kirche, auch nach der Reformation, an der Doktrin der Erbsünde festgehalten hat. Der Mensch sollte *nicht zu gut* werden, weil anders christliche Demut zu einer unwahrscheinlichen Grösse werden würde. Freiheit, so gesehen, konnte es erst mit der Freiheit von der Sünde geben, was erklärt, warum ein *politischer* Messianismus, wie ihn JAKOB TALMON (1960) beschrieben hat, ein Phänomen der Moderne ist. Das Programm der politischen Utopie oder der *innerweltlichen Erlösung* ist nur unter zwei Bedingungen plausibel, die Anthropologie der Sünde muss preisgegeben werden und die „neue Welt“ oder der „neue Mensch“ müssen herstellbar erscheinen. Nicht zufällig werden dafür erneut Erziehung und Bildung in Anschlag gebracht. Die Sozialutopien des 19. Jahrhunderts sind im Kern *pädagogische* Utopien, die mit analogen Harmonieidealen formuliert wurden wie die, die COMENIUS vorgegeben hatte. Oft berufen sich Autoren des 19. Jahrhunderts auf diese Quelle, die auch unabhängig von ihrem religiösen Kontext Autorität hat.

Erziehung und Bildung werden in den Utopien des 19. und frühen 20. Jahrhunderts verstanden als Gestaltungen der *sozialen* Zukunft, die so in pädagogische Abhängigkeit gerät. Das radikal Neue wird hergestellt, die beiden Herstellungsmedien sind Erziehung und Bildung, die politische Umgestaltung der alten Welt vorausgesetzt. Aber nicht Politik bestimmt die Zukunft, sondern Erziehung und Bildung, die den, wie es in linken wie in rechten Utopien hiess, „neuen Menschen“ schaffen sollten. Das religiöse Schema der besseren Welt wird säkularisiert, aber im Kern nicht verändert.

Die eine wahre Lehre muss *in* die Menschen *hinein* gelangen, sie muss sie *erfüllen*, also ihren inneren Raum einnehmen, so dass sich die Gedanken, Reden und Handlungen nach dem Licht der Wahrheit richten können. Sie sind *erst dann* gebildet, wenn diese Entsprechung erreicht ist. Sozialistische Siedlungsexperimente im 19. Jahrhundert folgen dieser Vorgabe ebenso wie die bolschewistische Kollektiverziehung oder die faschistische Erziehung zur Gemeinschaft im 20. Jahrhundert. Die Idee war immer, mit der *einen* wahren Erziehung die

Zukunft einer *harmonischen* Gesellschaft<sup>13</sup> hervorbringen zu können, die sämtliche Anklänge an das Böse verliert und das Gute im Sinne der politischen Doktrin verwirklicht. Der sündenfrei erzogene Mensch wäre so ausserstande, seinerseits zu sündigen, so dass nicht ohne Grund immer Paradiesmetaphern verwendet wurden, das *Neue* vorstellbar zu machen. Natürlich unterscheiden sich die politischen Doktrinen grundlegend, interessant ist, dass sich die pädagogischen Bedingungen und Konsequenzen *nicht* unterscheiden. Sie basieren auf dem Versprechen, die Zukunft aus der Gegenwart heraus nach Plan gestalten zu können.

Aber spätestens seit dem 18. Jahrhundert (KOSELLECK 1979) ist „Zukunft“ ein *Bewegungsbegriff*, der sich mit der Zeit verändert (ebd., 339ff.), also keine stabilen Prognosen erlaubt. Prognosen wären nur sicher, wenn der Ausgangspunkt bestehen bleibt und der Endpunkt sich nicht mit dem ausgelösten Prozess verändert. Nur dann kann *die* Zukunft erreicht werden, die eine bestimmte Gegenwart entworfen hat. Aber das Zeitschema - Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft - ist *selbst* beweglich. Immer neue Vergangenheiten und Zukünfte entstehen aus immer anderen Gegenwarten, so dass nicht eine anfängliche Prognose den gesamten Prozess bestimmen kann. Utopien aber müssen ihren Wahrscheinlichkeitsgrad damit unter Beweis stellen, dass sie *eine bestimmte* Zukunft und *nur diese* als erreichbar ansehen. Sie können sich nur in *einer* Richtung entwickeln, die des *Beginns*.

Das Mittel dafür - für die Erreichbarkeit wie für die Plausibilität - ist *Erziehung*, letztlich verstanden wie bei COMENIUS als Ausbreitung und Verinnerlichung von Licht und so von Wahrheit. Ohne Bezugnahme auf „Erziehung“ oder „Bildung“ ginge das Medium verloren, das für die Erreichung der Ziele zuständig ist. Die Zukunft wird nur dann im gewünschten Sinne hervorgebracht, wenn sie ununterbrochen und verlustfrei angestrebt werden kann. Dafür zuständig sind Erziehung und Bildung. Sie bilden die *Realitätsimplikation* jeder politischen oder sozialen Utopie.

Wie stark diese Figur oder dieser Topos im pädagogischen Bewusstsein wirkt, zeigt ein pädagogisches Glaubensbekenntnis, das im Januar 1897 in der amerikanischen Zeitschrift *School Journal*<sup>14</sup> publiziert wurde. Verfasser dieses Bekenntnisses ist JOHN DEWEY, der im Allgemeinen nicht über „pädagogische Bekenntnisse“ wahrgenommen wird.<sup>15</sup> DEWEY, seit Januar 1896 Direktor der *University of Chicago Elementary School*, aber sah sich genötigt, gegen konservative Angriffe sein Credo zu verteidigen, nachdem er im ganzen Jahr 1896 das „pädagogische Experiment“ der neuen Schule öffentlich dargestellt und diskutiert hatte.<sup>16</sup> Es ist kein Zufall, dass diese Verteidigung die Form eines *Glaubensbekenntnisses* annimmt, mit dem unangreifbare Prinzipien formuliert werden sollen, für die es keine andere Grundlage geben darf als eben den Glauben und sein Bekenntnis. Anders als bei COMENIUS ist es aber kein christliches, sondern ein pädagogisches Glaubensbekenntnis.

Was in allen pädagogischen Glaubensbekenntnissen ausgeklammert wird, ist die zweite und die dritte Seite der Moral. Unterschieden wird immer nur zwischen *Moral* und *Unmoral* oder zwischen „gut“ und „böse“, nicht zwischen verschiedenen Welten der Moral, die in Konflikt geraten. Dafür steht der Ausdruck „Doppelmoral“, für den zunächst charakteristisch ist, dass er moralisch gebraucht wird, nämlich zur Kritik von Heuchelei und Unwahrhaftigkeit. Aber „Doppelmoral“ steht auch für die Verlegenheit, zwischen verschiedenen Welten nicht ausgleichen zu können und in beiden Welten leben zu müssen.

<sup>13</sup> Harmonie ist *musikalische* Harmonie. Die neue Welt wird gedacht als Klang des Ganzen.

<sup>14</sup> *My Pedagogic Creed*. In: *School Journal* LIV (January 1897), S. 77-80.

<sup>15</sup> Die religiösen Grundlagen von DEWEYS „demokratischem Humanismus“ behandelt STEVEN ROCKEFELLER (1991).

<sup>16</sup> Etwa anlässlich eines Vortrages zum 150. Geburtstag von PESTALOZZI (11. Januar 1896 in der *University of Chicago*). Der Text des Vortrages *A Pedagogical Experiment* wurde im Juni 1896 veröffentlicht.

Daher geht es nicht einfach um Doppelzüngigkeit und so um Missbrauch von Vertrauen, sondern auch um Bewahrung der einen Welt in der anderen, die pädagogisch offenbar besondere Mühe macht. Erziehung wird immer authentisch erwartet, aber keine pädagogische Welt ist frei von Schein.

HELLMUTH PLESSNER (1924) hat in seiner Kritik der deutschen Jugendbewegung der pädagogischen Forderung unbedingter „Echtheit“ einer scharfen Kritik unterzogen. Alle Psychische, das sich unmittelbar hervorwagt, macht sich lächerlich (ebd., 64), jedes zivilisierte Zusammenleben braucht „B e k l e i d u n g m i t F o r m“ (ebd., 65), also verbergenden Stil und verhüllte Selbstdarstellung. Jede Sozietät verlangt „höhere Diplomatie“, sie muss das Verborgene schützen und der Person helfen, ihr Geheimnis zu wahren (ebd., 90/91). Im öffentlichen Leben gilt es, die „Maske“ zu bewahren, hinter der die „individuelle Menschlichkeit“ verschwindet (ebd., 93). Die Voraussetzung für den sozialen Verkehr ist, dass sie „rätselhaft“ bleibt (ebd.) und vom „Versteckenspiel“ lebt (ebd., 97). Überbrückt wird die Welt des einen und die des anderen durch sozialen Takt und nicht durch Erziehung, es sei denn, sie befördert „taktvolles Benehmen“ (ebd., 102).

Davon ist die Pädagogik des 20. Jahrhunderts weit entfernt. Sie geht davon aus, dass authentische Beziehungen, die sich „unmittelbar“ äussern können, nicht nur möglich sind, sondern die frühere Erziehung zum Benimm oder zum Rollenspiel ohne Verlust ersetzen können. Grosse Teile der Reformpädagogik setzen auf das Paradigma der unmittelbaren und echten Beziehung, in der offener Austausch möglich ist. Kinder sind keine Rätsel, sondern Partner der Erziehungsarbeit, was voraussetzt, dass beide Seiten für einander transparent sind. In einer partnerschaftlichen Beziehung darf es keine versteckten Motive geben, jede Doppelmoral muss mindestens soweit ausgeschlossen werden, wie diese Beziehung reicht. Gleichzeitig sollen höchste moralische Ziele erreicht werden, weil und soweit Modus und Ziel der Erziehung, Form und Prozess, übereinstimmen.

Dabei kommt es zu einer eigentümlichen Fusion von „pädagogischem Bezug“ und „Partnerschaftlichkeit“, die keinen Vorbehalt duldet. Erziehung als „moralische Kommunikation“ basiert auf Überzeugungen, die fast immer mit einem persönlichen Glauben einhergehen. Die Überzeugungen der Erziehung müssen jede Form von Doppelmoral mit Notwendigkeit ausschliessen. Erziehungspersonen können nicht hinter der von ihnen vertretenen Moral noch eine zweite, davon abweichende Moral leben, sondern müssen die *eine* Moral mit ihrer Person darstellen. Kinder dürfen nicht in einer moralischen und daneben in einer unmoralischen Welt aufwachsen. Auf beiden Seiten wird Moral authentisch erwartet, Erwachsene präsentieren und Kinder lernen Moral ohne Tricks. Daher sind auch Erziehungstheorien nie doppelbödig angesetzt, sie können weder Erwartungen heucheln noch mit den Erwartungen spielen.

Ganz im Sinne der pädagogischen Glaubensbekenntnisse wird der Erziehung *eine* moralische Welt zugrunde gelegt, die jedes Doppelspiel ausschliesst. Es soll keine Neben Bühnen einer zweiten oder dritten Moral geben, die Welt der Erziehung mag heute unübersichtlich sein, wenig ganzheitlich und kaum mit Sinn ausgerüstet, die Anstrengungen zu belohnen, aber sie ist moralisch nicht teilbar. Die fortlaufende Reflexion der Erziehungserfahrung versteht diese nicht als unaufhörlichen Test mit ungewissem Ausgang, sondern als Vollzug der vorausgesetzten Erwartungen oder als Annäherung an Ziele, die sich nicht testen lassen sollen. Dabei wird linearer moralischer Transfer vorausgesetzt, der nicht unterbrochen oder umgelenkt werden darf.

Doppelmoral jedoch ist eine Alltagserfahrung, die sich nicht einfach jenseits der Erziehung abspielt. *Mit* den moralischen Regeln lernen Kinder auch Wege, sie zu umgehen (OELKERS 1992). Sie „verinnerlichen“ nicht einfach die richtige Moral, sondern lernen den Umgang damit. Regeln sind Wegmarken der Erfahrung, sie haben keinen festen inneren Ort, sondern werden fortlaufend Erfahrungstests ausgesetzt, die sie bestätigen oder die andere Entscheide und Verhaltensweisen nahe legen. Das gilt umso mehr, wenn die öffentlichen Kontrollen nachlassen und so der formale Anpassungsdruck schwindet. Es gibt am Ende der Erziehung kein inneres Curriculum „Gewissen“, das sich auf erfolgreiche pädagogische Einwirkungen zurückführen liesse. Was es gibt, sind mehr oder weniger überzeugende moralische Hypothesen, die die persönliche Erfahrung leiten und durch sie getestet werden.

Moralische Aufgaben sind für Kinder oft *puzzles*, die sie zusammensetzen müssen. Die Reichweite der moralischen Probleme muss individuell justiert und akzeptiert werden, ohne dass es eine „unsichtbare Hand“ der Erziehung gäbe, die das für die Kinder besorgen könnte. Dabei liegt zwischen den klassischen Polen von Egoismus und Altruismus nicht *ein* Mass bereit, das wie ein seelischer Standard verwendet werden könnte. Das persönliche Mass ist das Ergebnis der Erfahrungen, die „Moral“ als Weg *und* Umweg betrachten müssen. Der Weg ist keine Stufung, die nach oben führt, sondern nur eine fortlaufende Serie von mehr oder weniger plausiblen Problemlösungen.

Moralische Probleme können immer mehrfach entschieden werden, und zwar auch und gerade dann, wenn sie mit scheinbaren oder tatsächlichen Dilemmata verbunden sind. Es gibt immer verschiedene Bühnen, unterschiedliche Adressaten und mehrperspektivische Folgenkalkulationen, also nie nur *einen* und dabei *abschliessenden* Effekt. Daher werden auch nicht Ziele erreicht, sondern Etappen zurückgelegt, die die „Partner“ der Erziehung je unterschiedlich beurteilen. Ihre Harmonie ist immer situativ begrenzt. Jede Situation kann umschlagen, je nachdem, welche Erwartungen auf beiden Seiten ins Spiel gebracht werden. Erziehung ist daher praktisch immer so etwas wie Erwartungsausgleich, soweit damit situative Verträglichkeit erreicht werden kann, die sich schnell stören lässt.

Kinder und Jugendliche müssen auch lernen, moralische Anforderungen zu minimieren oder für ihre Zwecke zu verwenden. Grosse Erwartungen können so zum eigenen Vorteil angepasst und klein gearbeitet werden. Gleichzeitig kann die Sprache der moralischen Erwartungen genutzt werden, ohne ein gleichsinniges Befolgen unter Beweis zu stellen. Die wechselseitige Beobachtung ist immer begrenzt und setzt eine scharfe Reduktion des Problematischen durch Vertrauen voraus, das eben dadurch strapaziert wird. Zwischen authentischer Moral und einem so tun „als ob“ liegen keine scharfen Grenzen, sondern Darstellungsprobleme und störungsanfällige Situationen des Austausches.

Dialoge mit Eltern sind immer Kommunikationen an den Schnittstellen zweier Welten, die nur in Erziehungserwartungen zusammen fallen oder deckungsgleich sind. Das Nichterlaubte muss abgeschirmt und vor Entlarvung geschützt werden. Daher sind viele Konfliktsituationen der Erziehung Versuche, hinter das Geheimnis der anderen Welt zu gelangen, soweit diese in irgendeiner Form bedrohlich erscheint. Harmlose zweite Welten sind eigentlich keine, weil sie unterhalb der Wahrnehmungsschwelle liegen. Jedes Vertrauen impliziert Verdacht, der durch geringe Anzeichen alarmiert werden kann, ohne je die andere Welt der Kinder und Jugendlichen erschliessen zu können. Auch hier bleibt es beim fortgesetzten Versuch oder bei einer Problemserie eigener Art.

Von „Doppelmoral“ kann dann die Rede sein, wenn die abgeschirmte Welt nicht so dargestellt werden kann, wie sie erfahren wird. Die zulässige Moral schiebt sich dann vor die

unzulässige, soweit Definitionsmacht ungleich verteilt ist, was im Falle der Erziehung als Regelfall angenommen werden kann. Kinder und Jugendliche geben vor, was nicht der Fall ist, und halten zurück, was der Fall ist, ohne dabei in einem Kantischen Sinne zu lügen. Sie verhalten sich strategisch, also passen sich der pädagogischen Welt zum Schein oder in Teilen an, ohne die eigene Welt durchscheinen zu lassen. Kinder- und Jugendkulturen befördern diesen Abstand, der aber auch für informelle Schülerkulturen gut belegt ist (STEINBERG 1997).

Aber nicht nur im pädagogischen Binnenfeld gibt es verschiedenen Welten, die abgeschirmt werden müssen. Die Erziehungserwartungen Erwachsener sind schnell zu beleidigen und schwer zu beruhigen, weil sie mit persönlichen Lebensentwürfen und hohen Kosten zu tun haben. Es gibt so einen Erfolgsdruck, der zur makellosen Selbstdarstellung zwingt. Die Aussenfläche einer Familie oder eines pädagogischen Beziehungsnetzes wird nie „authentisch“ dargestellt, sondern immer unter Wahrung von Grenzen zwischen Innen und Aussen. Das gilt als legitim und wird nicht unter „Doppelmoral“ verrechnet, erfüllt aber deren Bedingungen, nämlich einen abschirmenden Zugang zur Wahrheit und zwei Sprachen der Moral. Wer alles zugibt, was geschieht, gefährdet das gute Bild von sich selbst und so die Grenze zwischen Innen und Aussen. In diesem Sinne zwingt Erziehung geradezu zur Doppelmoral. Sie schützt vor aufdringlichen Zuschreibungen und wahrt das Bild.

Doppelmoral ist kein genuin pädagogisches Phänomen, es ist nicht exklusiv für den Umgang zwischen Eltern und Kindern oder zwischen Lehrkräften und Schülern. „Vorgeben, was nicht der Fall ist“, kann als Kennzeichen vieler Beziehungen zwischen Erwachsenen angenommen werden. Strategisches Verhalten zum Schutz der eigenen Geheimnisse ist im erotischen Leben ebenso Alltag wie im politischen. Und Kulturen neben der offiziellen Moral, die zu gebrochenen Darstellungen zwingen, sind normale Erscheinungen in einer Gesellschaft, die nicht einfach vom Schein, sondern vom Darstellen und Durchbrechen des Scheins lebt.

Wenn Fassaden des Makellosen gepflegt werden müssen, dann impliziert das hohe Kontinuitätsrisiken, nicht nur weil jeder Riss gefährlich ist, sondern weil niemand an das Makellose glaubt. Je länger die Perfektion dauert, desto verdächtiger ist sie, weil stillschweigend ausgeschlossen wird, dass ein Zustand ohne Doppelmoral auf Dauer möglich ist. Auffällig ist demgegenüber, dass pädagogisch das Gegenteil gelten soll. Was für Politik, Gesellschaft und Kultur als erwartbar normal erscheint, nämlich Steuerung durch Doppelmoral, wird in der Erziehung ausgeschlossen. Doppelmoral ist moralisch nie zulässig, weil Vertrauensbedingungen verletzt werden, aber in der Erziehung soll das entsprechende Verhalten gar nicht erst vorkommen.

Das zwingt zum Idealisieren und so zur Doppelmoral, die doch gerade vermieden werden soll. Aber niemand kann erfüllen, was die pädagogischen Ideale vorschreiben, die sich nur zur Selbstdarstellung nutzen lassen. Aber wenn die Darstellung erträglich sein soll, muss es eine Rückzugswelt geben, die anders erfahren wird und so auch anders strukturiert ist als die erste Welt der pädagogischen Fassade. Diese Fassade steht nicht zur Wahl. Wenn Eltern sich trennen, dann impliziert das eine Fassadenteilung, nicht einen neuen authentischen Zustand, der einen früheren, entfremdeten ablösen würde. Die zwei Welten des Innen und des Aussen müssen erhalten bleiben, weil kein Innenraum der Erziehung von Aussen authentisch beobachtet werden kann und daher Schutzwände unerlässlich sind.

Damit eng verbunden ist die Idee des pädagogischen Moratoriums (ANDRESEN 2003). Die Idee besagt, dass Kindheit von Heuchelei und Lüge frei gehalten werden muss. Kindheit ist Schutz vor allem in diesem Sinne, aber jedes Kind lernt mit dem *Verbot* der Lüge auch die

*Praxis* der Lügens. Heuchelei und Verstellung kann keine Kindheit ausschliessen, und auch das beste Puppenheim garantiert nicht die Abwesenheit einer Philosophie des Als-Ob. Kinder sagen nie nur die Wahrheit, sie lernen den Umgang mit den Schwierigkeiten der Wahrheit, nicht einfach das Befolgen eines Gebotes. Das Moratorium „Kindheit“ ist in diesem Sinne ein Probierfeld früher moralischer Erfahrungen, kein Garant der Erziehung.

Auch Erwachsene sagen nie nur die Wahrheit, schon weil Wahrheiten nicht immer mit dem eigenen Selbstbild übereinstimmen oder besser sind, wenn sie ungenannt bleiben. „Wahrheit“ ist eine Unterstellung und zugleich ein Grenzfall der Kommunikation, weil weder Beichten noch Therapien Erziehung ausmachen. Was „moralische Kommunikation“ genannt wird, ist eher ein Abtasten der Wahrheitsgrenzen als ein ständiges Bekenntnis. Erziehung wäre so weit eher stillschweigende als offene Kommunikation, wobei auch im besten Dialog immer ein grosser Erfahrungsrest verschlossen bleibt. Gerade im Umgang mit Kindern und Jugendlichen gibt es hinter dem Offensichtlichen immer einen Subtext oder eine stillschweigende Dimension, die wahrgenommen werden kann, ohne sich artikulieren zu müssen (POLANYI 1966, 9ff.).

Wenn Kinder etwas zugestehen, dann nicht ihre Erfahrungswelt, sondern einen Fall oder ein Ereignis. Sie können dabei auch das ganz Offensichtliche abstreiten oder geben nur das zu, was bewiesen werden kann. In anderen Situationen geben sie ohne Widerstand Fehler zu, auch wenn sie Nachteile befürchten müssen, aber das geschieht immer aus ihrer Welt heraus. Diese Welt liegt nie einfach offen, weil Kinder schon sehr früh gelernt haben, den Zugang zu ihrer Welt zu kontrollieren. Sie sind in diesem Sinne nicht naiv, sondern demonstrieren einen Subtext, den sie früh auch bei Anderen lesen können. Sie können unterscheiden zwischen der Verstehensinheit und ihren Elementen (ebd., 33f.), die kreativ zusammengesetzt werden können.

Bei Erwachsenen ist das nicht anders. Auch sie sind keineswegs immer beichtbereit, benutzen oft Ausflüchte und hantieren gelegentlich mit der Wahrheit in dem Sinne, dass sie der Situation angepasst wird. Formal ist das oft jene Doppelmoral, vor der die Kinder geschützt werden sollen. Es wird vorgegeben, was nicht der Fall ist, und was der Fall ist, muss abgeschirmt werden. Wenn es sichtbar wird, ist es zweifelhaft. Aber die Schnittmengen zwischen verschiedenen Welten, die nie ein auch nur angenähertes Kongruenzverhältnis erreichen, müssen fortlaufend abgestimmt werden, mit Risiken der Glaubwürdigkeit und an manchen Stellen um den Preis einer Paradoxie, nämlich von offensichtlicher Doppelmoral.

Ein Problem ist, warum sich Erziehungstheorien auf diese Verhältnisse der fortlaufenden Koordination unterschiedlicher Welten nicht recht einstellen können und im Zweifelsfalle lieber ideal bleiben. Ein Grund ergibt sich aus den Folgen der vorausgesetzten Idealität der Pädagogik. Erziehung ist die Ursache des Guten. Wer sie offenkundig *nicht* beherrscht, kann sehr schnell der *Unfähigkeit zu erziehen* bezichtigt werden, eine der grossen Ängste, die die Erziehung steuern. Wesentlich für die öffentliche Präsentation der Erziehung ist die Darstellung ihrer Beherrschung. Man muss demonstrieren, dass die Erwartung *erfüllt* wird, und kein Anschein darf dagegen sprechen. Die Praxis darf nie Manko sein, sie muss sich so zeigen lassen, dass die Erziehung der Erwartung *entspricht*, und dies möglichst ohne Rest. Niemand darf ungestraft unfähig sein zu erziehen, wenn er den Umgang mit Kindern und Jugendlichen aufrechterhalten will, ohne dass klar wäre, was genau die *Fähigkeit zu erziehen* ausmacht

Würde man tatsächlich aus den „babblings“ kleiner Kinder auf das Versprechen und das Potential künftiger sozialer Verkehrsformen<sup>17</sup> schliessen können (Dewey 1975, S. 85), dürfte sich die ursprüngliche Prognose nicht verändern. Dann aber wären die Lernerfahrungen des Kindes nur dann relevant, wenn sie die Prognose erfüllen, der Prozess könnte nicht wirklich in Rechnung gestellt werden, weil die Richtung der Erfahrung festgelegt wäre. Das widerspricht allem, was DEWEY theoretisch zu sagen hat, also dem Vorrang der Erfahrung, die immer erst nachträglich „bestimmt“ werden kann, und so dem Risiko der Praxis, die lernt, sich selbst zu korrigieren, und dies fortlaufend, ohne an imaginäre Anfänge zurück gebunden zu sein. Dabei ist nicht das Lebensalter massgebend, sondern die allgemeine Einsicht, dass Erfahrung nicht von absoluten Wahrheiten bestimmt wird, vielmehr alle Philosophie nur ihrerseits Methode der Erfahrungsverarbeitung sein kann, die keinen Archimedischen Punkt hat, von dem aus sie die Welt oder den Menschen gültig und folgenreich entwerfen könnte (Dewey 1975, 22).

Das stellte JOHN DEWEY in dem Essay *The Significance of the Problem of Knowledge* fest, der im gleichen Jahr wie das pädagogische Glaubensbekenntnis erschien.<sup>18</sup> Eine Beziehung zwischen beiden Texten gibt es nicht. Was Dewey in dem Essay über das Problem des Wissens „the growing transfer of interest from metaphysics and the theory of knowledge<sup>19</sup> to psychology and social ethics“ nennt (ebd.), scheint, wie das eigene Beispiel zeigt, auf den Kern der Pädagogik nicht zuzutreffen, die offenbar ohne letzte Sicherheiten nicht reflektieren kann. Psychologie nämlich und soziale Ethik werden von DEWEY nicht einfach als Instrumente der Wissensdifferenz verstanden, sondern sollen höheren Zwecken - mindestens aber Zwecken ausserhalb ihrer Reichweite - dienen.

Das klingt im Glaubensbekenntnis so:

“I believe that with the growth of psychological science, giving added insight into individual structure and laws of growth; and with growth of social science, adding to our knowledge of the right organization of individuals, all scientific resources can be utilized for the purposes of education”  
(ebd., 94).

Aber keine Psychologie gibt abschliessend über die Gesetze der menschlichen Entwicklung Auskunft und keine Soziologie erfasst am Ende das Wissen über die richtige Organisation der Menschen. Was diese Disziplinen wie alle menschlichen Erfahrungen tun und *nicht* tun, ist unvorhersehbar, wenigstens schliessen sie nicht einfach mit einem Ergebnis ab, das dann von der Erziehung als wahre Basis für ihre Entscheidungen und Unterlassungen genutzt werden kann. Das hängt wesentlich damit zusammen, dass die Gegenstände beider Disziplinen, also Psyche und Gesellschaft, beweglich und teilbar sind. Es gibt nicht *eine* wahre Grösse der Psyche, die das Muster wäre für alle anderen, eben so wenig gibt es *eine* soziale Vorbildlichkeit, die alle anderen Erfahrungseinheiten übernehmen müssten. Sinn macht dieser Gedanke nur dann, wenn man die Richtung festlegen, den Prozess steuern und den Ertrag garantieren, mithin *erziehen* will.

Damit liegen für die Theorie der Erziehung folgende Schlüsse nahe, die mit pädagogischen Glaubensbekenntnissen unvereinbar sind:

---

<sup>17</sup> Intercourse.

<sup>18</sup> “Philosophy is ... a method and not an original fountainhead of truth, nor an ultimate standpoint of reference” (DEWEY 1975, S. 22).

<sup>19</sup> Gemeint ist KANTS Kritik der Erkenntnis.

- Erziehung ist kein Prozess, der vom Anfang bis Ende *linear* steuerbar wäre.
- Personen können nicht mit *allgemeiner* Moral infiltriert werden.
- Aus individuellen moralischen Überzeugungen entsteht keine soziale Einheit, die *frei* wäre von Übeln.
- Moral wird kommuniziert ohne Fortschritts*garanten*.
- Die fortlaufenden Probleme werden *nie abschliessend* gelöst.

Das ist in etwa das, was DEWEY in seiner allgemeinen Theorie der Erfahrung dargelegt hat: Der Basisprozess ist fortgesetzte Problemlösung, nicht Erlösung in irgendeiner Form. „Problemlösung“ kann nur so verstanden werden, dass jede Lösung das *nächste Problem* impliziert, anders müsste die Erfahrung zu einem Abschluss kommen, was mit dem Druck der *Folgen* ausgeschlossen werden muss. Deduktionen des richtigen und so Glaubensbekenntnisse sind letztlich Behauptungen einer „Ganzheit“, die sich in keiner individuellen Erfahrung je zeigen könnte.

„To suppose that by complicating the content of a universal we get nearer the individual of experience is the fallacy at one of medieval realism and the ontological argument for the existence of God“ (DEWEY 1903, S. 119).

Aber dass kann Erziehung auch keine Mission sein, keine für Gott und keine für die Demokratie. Das ergibt sich aus dem Kern des Arguments. Nicht nur sind alle wissenschaftlichen Aussagen „Hypothesen“ mit begrenzter Geltung (ebd., S. 121), auch kann jeder noch so gute praktische Versuch scheitern. Und das ist in der Erziehung nicht anders als in allen Erfahrungsbereichen. Wenn die generelle Theorie der Erfahrung zutreffen soll, kann die Erziehung keinen Sonderstatus erhalten, den man hinter der religiösen Sprache vieler Pädagoginnen und Pädagogen aber immer vermuten kann (OSTERWALDER 2004).

In jedem Erfahrungsbereich sind „Lösungen“ sind fast immer nachfolgende Problemserien. Mit EDWARD TENNER (1997) kann man sagen, die Dinge schlagen dann zurück, wenn sie besonders gut geordnet scheinen, also angenommen wird, eine optimale Problemlösung sei vorhanden.

- Aber keine Medizin<sup>20</sup> bearbeitet Krankheiten abschliessend, Krankheiten sind Latenzen, die wiederkehren können, wenn sich neue ökologische Nischen bieten.
- Keine Bildschirmarbeit lässt Augen und Körper unberührt,
- jede Verbesserung sportlicher Höchstleistungen hat ihren meist ungeahnten Preis,
- keine Innovation der Kosmetik- oder Spielzeugindustrie ist sicher vor Nebenwirkungen
- und Effekte neuer didaktischer Formen sind nicht nur im Schulbereich unabsehbar.

Daher ist „Zukunft“ nicht nur unbekannt, sondern zugleich auf unbekannte Weise abhängig. Künftige Problemkonstellationen sind nicht erwartbare und gutartige Verlängerungen heutiger Entscheidungen, aber sie entstehen auch nicht einfach aus einem Nichts, das wir irgendwie fern von uns erwarten und das so mit uns nichts zu tun hat oder haben soll. Erziehung ist immer gedacht worden als gutartige und zielgerechte Verlängerung von Entscheidungen einer bestimmten Gegenwart, also nie *selbst* als Nebenwirkung. Aber

---

<sup>20</sup> Ich variiere die Fallbeispiele von TENNER (1997).

natürlich implizieren pädagogische Entscheidungen ständig und unvermeidbar Risiken, die in den moralischen Zielsetzungen nicht aufscheinen und gleichwohl vorhanden sind. Auch hier schlagen die Ordnungen zurück: Wer die Höhere Bildung öffnet, muss damit rechnen, dass irgendwann die Maturität und aber mindestens der Volksschulabschluss entwertet wird. Wer Emanzipation fordert, kann sich nicht beklagen, dass Erziehungszeit knapp wird. Wer Erziehung als moralungebundenes Erleben ansieht, hat kaum ein Gegenmittel zur Hand, das vor den Zumutungen der Erlebnisindustrie schützen würde. Wer Kinder und Jugendliche als „sich selbst organisierende Systeme“ betrachtet, kann und darf nicht eingreifen, wenn diese Zuschreibung sich *nicht* erfüllt, etc.

Eine realistische Erziehungstheorie sollte sich für solche Fälle abseits der pädagogischen Vollkommenheitserwartungen interessieren (OELKERS 2001). Doppelmoral hebt nicht die Moral auf, aber damit verbundenen Phänomene irritieren die Selbstsicherheit der Theorie. Jedes Kind lernt Moral, damit die Zumutungen der Moral und die Wege, wie sie zu umgehen sind. Dies zuzugestehen impliziert keine Preisgabe, sondern eine realistische Fassung von Erziehung. Wer sie als „moralische Kommunikation“ definiert, muss damit rechnen, dass Rhetorik und Praxis der Moral nicht kongruent sind, also auf das Management von Schnittmengen verweisen, die in den grossen Glaubensbekenntnissen der Pädagogik nicht vorgesehen sind und gleichwohl der einzig realistische Zugang zum Problem sind. Perfekt ist Moral nie, und Doppelmoral ist eine zu erfolgreiche Strategie, um moralisch ignoriert werden zu können. Wenigstens verschwindet das Problem nicht mit der Erziehung, und die Theorie muss lernen, diesen Sachverhalt zu kalkulieren und zu nutzen. Sie kann nicht immer nur ideal erscheinen, wenn sie glaubwürdig sein will.

## 2. Die moderne Entwicklung der Fragestellung

Bis ins 19. Jahrhundert hinein wurde die pädagogische Reflexion von der Idee der *Gottebenbildlichkeit* des Menschen beherrscht. Eine säkulare Theorie der Erziehung entstand nur langsam und musste gegen grosse mentale wie dogmatische Widerstände durchgesetzt werden. Eine solche Theorie setzt einen radikalen Wechsel der Perspektive voraus, einen Blick auf den Menschen *ohne* die Idee der Ebenbildlichkeit oder der *imitatio Dei*. Diese Idee ist jüdischen Ursprungs (SHAPIRO 1978). Der Schöpfungsbericht im Alten Testament spricht davon, dass Gott Adam ihm - Gott - „ähnlich“ machte (1Mose 5, 1). Genauer ist der Mensch *nach dem Bilde* Gottes geschaffen worden (1Mose 1, 26). Was darunter vorzustellen ist, scheint selbstverständlich zu sein und findet keinerlei Erläuterung. Es heisst lakonisch:

„Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, nach dem Bilde Gottes schuf er ihn, als Mann und Frau schuf er sie“ (1Mose 1, 27).

Das ist seltsam genug: Gott verfügt über das eigene Bild, der Mensch wird nach diesem Bild erschaffen und das Bild lässt Mann und Frau zu, obwohl Gott nur ungeteilt sein kann. Aus dem *einen* Bild entstehen *zwei* Geschlechter, und mehr noch, der Mensch wird als Mann *und* Frau geschaffen, während nirgendwo in der Schöpfungsgeschichte Gott *auch* als Frau bezeichnet wird. Er ist „Vater,“ dadurch aber nicht schon „Mann“ im geschlechtlichen Sinne des Wortes. Was das „Bild“ Gottes genau ist, muss nicht gesagt werden. Es wäre auch seltsam, von einem Allmächtigen Auskunft über seine Verfahren oder Mittel zu verlangen. Die Ebenbildlichkeit des Menschen ist Teil der Schöpfung, nicht Objekt von Fragen.

Im Neuen Testament wird die Gott- zur Christusebenbildlichkeit erweitert. Jesus ist das Vorbild, wer *sein* Angesicht sieht, heisst es im zweiten Korintherbrief, wird „in das gleiche Bild verwandelt“ (2Kor 3,18).<sup>21</sup> Das Heil geht von Christus aus, der ja menschliche Gestalt hatte. PAULUS schreibt gar an die Kolosser, dass der *alte* in den *neuen* Menschen verwandelt wird, wenn und soweit die Gläubigen dem Bilde Christi folgen:

„Ihr habt doch den alten Menschen samt seinem ganzen Tun ausgezogen und habt den neuen Menschen angezogen, der erneuert ist zur vollen Erkenntnis *nach dem Bild* seines Schöpfers. Da ist nicht Heide und Jude, Beschneidung und Vorhaut, Barbar und Skythe, Sklave und Freier, sondern alles und in allen Christus“ (Kol 3, 9-11; Hervorhebung J.O.).

Die Verheissung des „neuen Menschen“ gilt nur für die christlichen Gemeinden, *Heiden*, also die nicht zum Heilsvolk Gehörenden,<sup>22</sup> sind ausgeschlossen. Die Bezeichnungen dafür sind Skythen<sup>23</sup>, Barbaren<sup>24</sup> und Juden. Auch „Freier,“ also freigelassene Sklaven,<sup>25</sup> haben kein Anrecht, am Heilsweg teilzunehmen, der sich allein dem *Rechtgläubigen* öffnet. Nur er kann zum „neuen Menschen“ werden, nämlich seine alte Haut ablegen und eine neue anziehen. Einzig der Christ gelangt zur „vollen Erkenntnis“ nach dem Bild seines Schöpfers. Was aber ist das „Bild“?

Die Frage stellt sich aus mindestens drei Gründen:

<sup>21</sup> „Wir alle aber, die wir mit unverhülltem Angesicht die Herrlichkeit des Herrn widerspiegeln, werden in das gleiche Bild verwandelt von Herrlichkeit zu Herrlichkeit, wie es vom Herrn aus geschieht, welcher Geist ist“ (2Kor 3,18).

<sup>22</sup> „Heilsvolk“ geht auf die beiden Ausdrücke herbr. *am* und griech. *laos* zurück. Die Völker anderer Religionen sind Heiden, nach dem hebr. *gojim* und dem griech. *ethne*.

<sup>23</sup> Die *Skythen* sind ein reitendes Nomadenvolk aus dem Don-Donau-Raum, das um 625 v. Chr. auf einem grossen Plünderungszug bis nach Ägypten vor stiess. Dieser Zug wird in der Bibel mit den Weissagungen über das Volk aus dem Norden erwähnt (Jer 4-6).

<sup>24</sup> „Barbaren“ sind *Nicht-Griechen*, solche, die unverständlich reden, weil sie die griechische Sprache nicht beherrschen. In den hellenistisch-jüdischen Schriften sind „Barbaren“ Nicht-Juden (2 Makk 2,21).

<sup>25</sup> „Freigelassene“ oder *Libertiner* bildeten in Jerusalem eine eigene Synagogengemeinde. Die Mitglieder waren aus römischer Kriegsgefangenschaft entlassene Juden und deren Nachkommen.

- Der Mensch muss wissen oder mit Gewissheit ahnen, was das Bild Gottes ist, dem er oder sie folgen soll.
- Das Bild muss zuverlässig sein, also darf sich nicht mit der Erfahrung ändern, die gerade *durch* das Bild bestimmt werden soll.
- Es darf nur *ein* Bild geben, weil anders nicht der *eine*, allmächtige Gott vorgestellt werden könnte.

Die christliche unterscheidet sich von anderen monotheistischen Religionen durch die Konstruktion des Gottessohnes. Jesus ist Mensch und Gott zugleich, und er ist der menschlichen Entwicklung unterworfen, also *war* Kind und *wird* erwachsen. Der Mythos des heiligen Kindes ist prägend für die christliche Glaubenswelt und so für deren Erziehungsvorstellungen. Entgegen MEL GIBSON:<sup>26</sup> Es ist nicht die Passion, also der Leidensweg am Ende des Lebens, sondern der Anfang, die Reinheit des Kindes, die die christliche Lehre unterscheidbar macht. Nur so macht das Opfer und damit die Passion Sinn. Und nur so erklärt sich das zentrale Gebot der Nächstenliebe. Es setzt die kindliche Unschuld voraus.

Die Anbetung des Kindes - so eine Darstellung Ende des 15. Jahrhunderts<sup>27</sup> - führte in eine neue Glaubensrealität, die nicht einfach dem Verhältnis von Mensch und Gott, sondern der mit jeder Geburt *erneuerungsfähigen* Natur des Menschen gilt. Das Vorbild Christi ergibt sich nicht nur aus dem Opfergang, sondern zugleich aus der Kindschaft. Mit der Einführung des Gottessohnes muss also zugleich ein Bild seiner Kindschaft gedacht und auf Dauer gestellt werden. Die Gottebenbildlichkeit im Buch Genesis allein genügt nicht zur Unterscheidung des christlichen Glaubens. Während der Glaube verbietet, dass sich die Menschen ihrerseits ein Bild *Gottes* machen - sie sollen dem Bild folgen, das *er* ihnen gibt<sup>28</sup> -, ist die Vorstellung frei, sich ein Bild des *Kindes* zu machen. Diese Vorstellung prägt in einer langen historischen Kette den christlichen Glauben. Er wäre ohne die Annahme der radikalen Erneuerung durch die Geburt des Gottessohnes nicht wirklich unterscheidbar.

Man sieht die Faszination über das heilige Kind, von dem das Licht der Wahrheit ausgeht, das den Erdkreis erleuchten wird.<sup>29</sup> Wer diesem Licht folgt, wird erlöst, das Wunder der göttlichen Geburt ist daher massgebend für den Weg des Glaubens. In diesem Sinne ist das Christentum eine *Kindreligion*, aller Lehre der Erbsünde zum Trotz. Ohne das Kind Gottes, ein Kind, das der normalen Entwicklung zum Menschen unterliegt, wäre es unmöglich, die Identität von Menschensohn und Gottessohn vorzustellen. Jesus musste Kind gewesen sein, bevor er der Messias der neuen Gemeinde werden konnte. Das Opfer am Kreuz hat symbolische und materielle Macht, wenn ein Entwicklungsgang vorausgesetzt wird, von „Entwicklung“ kann aber nur dann die Rede sein, wenn der *Anfang* bestimmt ist. Der Anfang - die Geburt Christi - ist zugleich *rein* und *verheissend*, daher kann dann das Ende als Erlösung erscheinen, vorausgesetzt, die Gläubigen folgen dem Weg des heiligen Kindes. Der „neue Mensch“ des Neuen Testaments ist daher eine Wiedergeburt, die sich mit der mystischen Annahme des neuen Glaubens entscheidet.

Ich werde zunächst darstellen, was geschieht, wenn die Natur des Kindes und die Lehre der Erbsünde radikal getrennt werden, ohne die Vorstellung des „neuen Menschen“ preiszugeben. Mein Bezugsautor ist JEAN-JACQUES ROUSSEAU, er hat den Gedanken entwickelt, die Mythologie des „reinen Kindes“ auf die Erziehung zu übertragen. Nur die Erziehung ist gerechtfertigt, die sich auf die unschuldige Natur des Kindes bezieht und sich

<sup>26</sup> *The Passion of Christ* (2004).

<sup>27</sup> GEERTGEN TOT SINT JANS: *Geburt Christi* (zwischen 1480 und 1495) (The National Gallery of London) (PÉREZ-HIGUERA 1996, S. 136). Der holländische Maler GEERTGEN TOT SINT JANS (geboren um 1455, gestorben zwischen 1485 und 1495) lebte in Haarlem bei den Johannitern.

<sup>28</sup> Ohne dass sich dieses Bild prüfen liesse.

<sup>29</sup> Weihnachten, das Fest der Geburt Christi (und das jüngste der grossen christlichen Feste), wurde erstmals im 4. Jahrhundert im Rom begangen, unter dem Datum des 25. Dezember. Das Neue Testament erwähnt die Geburt relativ selten. Die Wirkung des Mythos ist vor allem den apokryphen Schriften zu verdanken. Davon zu unterscheiden sind Brauchtümer des 19. Jahrhunderts.

ganz aus ihr ableitet (2.1.). In einem zweiten Schritt gehe ich auf zwei deutsche Erziehungstheorien näher ein, die sich positiv wie negativ auf ROUSSEAU bezogen haben und im 19. Jahrhundert besonders erfolgreich waren. Es geht um JOHANN FRIEDRICH HERBARTS Theorie der sittlichen Erziehung und um FRIEDRICH FRÖBELS Theorie des Kindes (2.2.). Drei Theoriepositionen ausserhalb der Pädagogik im engeren Sinne werden sich hier anschliessen. Die erste bezieht sich auf die Trennung des Ethischen und des Ästhetischen, also die Loslösung der Identifizierung des Schönen und des Guten, unabhängig von der Mythologie des Kindes. Sie geht auf SÖREN KIERKEGAARD zurück (2.3.). Die zweite ist FRIEDRICH NIETZSCHES Negierung der grundlegenden moralischen Relation, also die Unterscheidung des Guten und des Bösen, die zu einer a-pädagogischen Sicht des Kindes führt (2.4.). Und die dritte ist HENRI BERGSONS Theorie der kreativen Selbstschöpfung, die nochmals einen andern Blick auf das Thema Erziehung, Moral und Gesellschaft frei gibt (2.5.).

## 2.1. Vorgaben ROUSSEAUS

Bestimmte Probleme in der Pädagogik reichen bis auf das Mittelalter zurück, ohne je verschwunden zu sein. Eines dieser Probleme führt auf ROUSSEAU: In der Mitte der zwanziger Jahre des 12. Jahrhunderts entstand in Sankt Viktor, der von GUILLAUME DE CHAMPEAUX gegründeten Augustinerabtei in Paris,<sup>30</sup> ein berühmtes Lehrbuch, das in die Wissenschaften und ihre Verbindung zum christlichen Glauben einführen sollte. Dieses Lehrbuch war wegen seiner klassifikatorischen Ordnung hoch geschätzt, ist immer wieder kopiert und seit 1470 auch vielfach gedruckt worden. Es ist die erste umfassende Darstellung der Lehrgehalte der akademischen Schulbildung (BLACKWELL 1989), die grundlegend war für die Entwicklung der Universität im mittelalterlichen Europa (FERRUOLO 1985). Die *artes liberales* - die sieben Grundfächer der gelehrten Bildung - sind hier erstmalig in gültiger Form gefasst und mit einer sorgfältigen Einführung in das Studium der heiligen Schrift verknüpft worden. Das Werk hiess nicht zufällig

- *Didascalicon de studio legendi* –
- Das Studienbuch über das Studium des Lesens.<sup>31</sup>

Im Mittelpunkt stehen *Bücher* und so die Arbeit des *Lesens*. Es ist selbstverständlich, dass Bildung durch das Studium von Texten erlangt wird. Wissenschaften und Künste werden durch exklusive Bücher repräsentiert, sie sind die zentralen Bildungsmittel. Der Autor des *Didascalicon*, HUGO VON SANKT VIKTOR,<sup>32</sup> war Lehrer an der Schule des Augustiner-Stifts und Verfasser diverser Lehrschriften,<sup>33</sup> die hohes didaktisches Geschick verraten und vielfach genutzt wurden. Die grossen Texte der wissenschaftlichen Überlieferung vermitteln sich nicht einfach von selbst, sondern verlangen eine Kommentierung und eine lehrbare Form. Aber die

<sup>30</sup> Nach einem langanhaltenden Streit mit seinem Schüler ABAELARD zieht sich der berühmte Magister GUILLAUME DE CHAMPEAUX (um 1070-1121) 1108 in die Kapelle Sankt Viktor auf dem Mont-Sainte-Geneviève nahe der Stadt Paris zurück. Sankt Viktor wurde 1113 als eine königliche Abtei neu gegründet, nachdem GUILLAUME Bischof von Châlons-sur-Marne geworden war. Sankt Viktor war ein Musterbeispiel für eine reformierte Augustinerabtei, die sich der Entwicklung des Glaubens *und* der Wissenschaften widmete. Sie wurde 1114 durch den Papst bestätigt (vgl. JAEGER 1993; sie auch MICHAUD 1867). Der Namensgeber, VIKTOR VON MARSEILLE, ist seit dem 5. Jahrhundert als Märtyrer erwähnt worden. Anfang des 5. Jahrhunderts entstand in Marseille die Abtei Sankt Viktor.

<sup>31</sup> Der lateinische Text ist im Internet zugänglich, etwa unter: <http://www.intratext.com/X/LAT0506.HTM>

<sup>32</sup> Über die Person HUGOS ist wenig bekannt. Er wurde um 1096 geboren und stammte aus Sachsen. Er zog er im Augustinerstift Hamersleben im Bistum Halberstadt. Nach Sankt Viktor kam er 1113 oder 1114. Er brachte wertvolle Reliquien des heiligen Viktor mit, die er in Marseille erworben hatte. HUGO wird in den Urkunde der Abtei kaum erwähnt, ausführlich dokumentiert ist nur sein Sterben (Februar 1141), dem eine schwere Krankheit vorausging. Offenbar war HUGO nie Prior der Abtei, obwohl er ein erfolgreicher Lehrer gewesen ist, Nachgewiesen ist seine Tätigkeit als Regularkanoniker in St. Viktor (Daten nach CHATILLON o. J.). Im Internet kann folgende Seite genutzt werden: [http://www.st-georgen.uni-frankfurt.de/hugo/hugo\\_von\\_sankt\\_viktor.htm](http://www.st-georgen.uni-frankfurt.de/hugo/hugo_von_sankt_viktor.htm)

<sup>33</sup> Darunter ein Lehrbuch zur Grammatik (*De grammatica*), zur moralischen Unterweisung (*De arca Noe morali*) oder zur Vanitas-Lehre (*De vanitate mundi*) (zum Schriftenverzeichnis vgl. GOY 1976, KURZ 1979).

Didaktik ist nicht alles. HUGOS Anliegen war auch und primär, den *Zweck* der Bildung darzulegen, also nicht lediglich die Lehrbarkeit grosser Bücher nachzuweisen. Das Studienbuch geht aus von der *similitudo*, also der Gottebenbildlichkeit oder genauer: der *Gottähnlichkeit*<sup>34</sup> des Menschen. Sie ist grundlegend dafür, dass Bildung sinnvoll erscheinen kann. In diesem Sinne hat „Bildung“ immer *Bild* und genauer: *Abbild* zur Voraussetzung.

Das achte Kapitel des ersten Buches beginnt mit einer Feststellung, die in der deutschen Übersetzung so klingt:

„Zwei Dinge sind es, welche die Gottähnlichkeit im Menschen wiederherstellen, nämlich die Erforschung der *Wahrheit* und die Ausübung der *Tugend*. Denn der Mensch ist Gott darin ähnlich, dass er weise und gerecht ist - allerdings ist der Mensch dies nur in *veränderlicher* Weise, während Gott *unveränderlich* weise und gerecht ist“ (HUGO VON SANKT VIKTOR 1997, S. 137; Hervorhebungen J.O.)<sup>35</sup>.

Die Menschen sind Gott also nicht in allem ähnlich, sondern nur in zwei Hinsichten, die Erforschung der Wahrheit (*speculatio veritas*) und die Ausübung der Tugend (*virtutis exercitium*). Beides ist verschieden, Wahrheit ist nicht automatisch auch Tugend und umgekehrt. Das lateinische Wort *speculatio* leitet sich ab von *specula* und *speculum*. *Specula* ist ein Ort oder eine erhöhte Stelle der Beobachtung,<sup>36</sup> *speculum* ist „Spiegel“ oder „Abbild.“ Wer die Wahrheit erforscht, muss überlegenes Wissen zur Verfügung haben, das Übersicht verlangt und so eine höhere Warte voraussetzt. Tugend dagegen muss ausgeübt werden, das lateinische Wort *exercitium* verweist auf militärische Ursprünge, die nicht Forschung, sondern Übung und Befolgung voraussetzen. Wie Gott, so kann auch der Mensch durch beide Anstrengungen *weise* (*sapiens*) und *gerecht* (*iustus*) werden, wenngleich mit der Einschränkung der Veränderlichkeit.<sup>37</sup> Gott *ist* weise und gerecht, der Mensch kann es *werden*, allerdings auf schwankendem Grund und unabgeschlossen, weil die Schwächen des Menschen nie ganz überwunden werden können (ebd., S. 139). Die Ähnlichkeit ist also nie Angleichung oder gar Übereinstimmung, und sie betrifft *nur* die Erforschung der Wahrheit und die Ausübung von Tugend.

*Diese* Tradition greift ROUSSEAU an.<sup>38</sup> Er spricht erstmalig von „negativer“ Erziehung, um anzuzeigen, nicht was die Erziehung erreichen soll, sondern was sie vermeiden muss. Negiert werden die beiden sakrosankten Grössen der Wahrheit und der Tugend. Sie sollen *nicht* länger Ziel des Handelns sein, denn die wahre Erziehung, so ROUSSEAU, könne nur von der Natur des Kindes ausgehen und ihre Entwicklung vor sich sehen. Wie, als hätte er HUGOS *Didascalicon* gekannt,<sup>39</sup> negiert ROUSSEAU exakt die Stelle, die ich zitiert habe. Es heisst im zweiten Buch des *Emile*:

« La première éducation doit ... être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur » (O.C. IV/S. 323).

Das Herz soll vor dem Laster und der Geist vor dem Irrtum bewahrt werden. Unterricht in Tugend und Wahrheit ist nicht nötig, solange die erste Erziehung andauert, also bis zum zwölften Lebensjahr. Sie ist *rein* negativ, weil das pädagogisch Positive, also Wahrheit und Tugend, nur negative Auswirkungen auf die Natur des Kindes haben kann,

<sup>34</sup> Das lat. *Similitudo* lässt sich mit „Ähnlichkeit“, aber auch mit „Gleichnis“ oder „Analogie“ übersetzen.

<sup>35</sup> „Duo vero sunt quae divinam in homine similitudinem reparant, id est, speculatio veritatis et virtutis exercitium. Quia in hoc homo Deo similis est, quod sapiens et iustus est, sed iste mutabiliter, ille immutabiliter et sapiens et iustus est“ (HUGO VON SANKT VIKTOR 1997, S. 136).

<sup>36</sup> *Esse in speculis* heisst „auf der Lauer liegen“ oder eine „hohe Warte“ einnehmen.

<sup>37</sup> *Mutabilis* ist „veränderlich“ und „launisch.“

<sup>38</sup> JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) turbulentes Leben zwischen Genf, Paris und London ist am besten von MAURICE CRANSTON (1991, 1991a, 1997) dargestellt worden. Im Internet sind verschiedene Seiten verfügbar, die CRANSTONS Studie aber nicht ersetzen, sondern voraussetzen, etwa: *Jean-Jacques Rousseau Swiss/French Philosopher 1712-1778* : <http://www2.lucidcafe.com/lucidcafe/library/96jun/rousseau.html>; [siehe auch: http://rousseau.unige.ch](http://rousseau.unige.ch). Eine CD-Rom mit zentralen Angaben und Dokumenten ist ebenfalls erhältlich: *Le CD-Rom Jean-Jacques Rousseau*. Die CD ist auch zugänglich unter <http://www.memo.fr/>

<sup>39</sup> Was nicht der Fall ist.

während die Natur aus sich heraus positiv ist, solange man sie vor Übergriffen der gesellschaftlichen Erziehung und des schulischen Unterrichts (enseignement) schützt. Wesentlich für die „negative Erziehung“ ist, dass Tugend und Wahrheit nicht unterrichtet werden und so keine didaktische Gestalt annehmen. Die erste Erziehung ist in *diesem* Sinne nicht „positiv.“

- Sie schützt die Natur des Kindes vor unverständlichen Wahrheiten und verständnislosen Forderungen der Tugend, die Kinder weder aufnehmen können noch befolgen werden.
- Worauf es ankommt, ist zu garantieren, dass weder Laster noch Irrtümer erfahren werden.
- Das leisten weder Unterricht noch Ausbildung, weil sie viel zu viele Unwahrheiten und Verfälschungen enthalten, die nur dann vermieden werden, wenn die Erziehung ganz der Natur gilt, also weder der Wahrheit noch der Tugend.
- ROUSSEAU will eine radikale Umbesetzung: Die Stelle, die die Lehrtradition seit dem Mittelalter mit „Wahrheit“ und „Tugend“ bestimmt hatte, soll durch *Natur* - und *nur* durch sie - gefasst werden.

In der Folge muss die Erziehung nicht positive Wahrheiten und Tugenden beachten, sondern kann sich ganz auf die Befolgung der Natur einstellen. *Sie* ist die aktive Grösse, nicht der Unterricht oder die formale Instruktion. Es geht ROUSSEAU vor allem darum, die Künstlichkeit des Unterrichtens von „Wahrheiten“ oder „Tugenden“ nachzuweisen, an dessen Stelle die Beobachtung der Natur und das Befolgen *ihrer* Wege treten soll. Im ersten Buch des *Emile* heisst es entsprechend über die Grundregel der natürlichen Erziehung:

« Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace. *Elle* exerce continuellement les enfans<sup>40</sup>; *elle* enduret leur tempérament par des épreuves de toute espèce; *elle* leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur » (ebd., S. 259; Hervorhebungen J.O.).

Anders als etwa in FÉNELONS Traktat über die Erziehung der Mädchen ist das keine Rhetorik.<sup>41</sup> Die Natur lehrt das Richtige, die Kinder können also bewahrt werden vor der Pein der Moralerziehung. Tugend muss nicht geübt werden. Die Natur härtet das Temperament, indem sie die Kinder auf die Probe stellt, und die Natur lehrt, was die Stunde ist der Mühen oder des Schmerzes, ohne dass irgendein Unterricht oder eine absichtsvolle Erziehung stattfinden müsste. Wer die Natur beobachtet, kann *ihrem* Weg folgen. Er braucht keine künstlichen Formen der Unterweisung, die auf die Natur des Kindes weder eingestellt sind noch darauf eingehen können. Aber wie kann die Natur handeln? Im Sinne ROUSSEAUS weist sie nicht nur passiv den Weg der Erziehung, sondern erzieht selbst, durch das Erleben von Krankheiten, das Überstehen von Gefahren, die Erfahrung des Wachstums oder die Stärkung der Kräfte (ebd., S. 259/260). Aber lässt das auf eine aktive Natur schliessen?

ROUSSEAUS emphatische Verehrung der Natur hat seine Person zu einem Kult werden lassen, der bis heute anhält. Der Kult hat im 18. und 19. Jahrhundert skurrile Blüten getrieben. 1908 erschien eine *Iconographie de Jean-Jacques Rousseau*,<sup>42</sup> die mehr als tausend Sammelstücke und Devotionalien auslistet, darunter Statuetten, Büsten und Bilder, die nicht auf einen öffentlichen, sondern auch auf einen häuslichen Kult hindeuten (Iconographie 1908, Pl. VI, XI, XII XIV). An diesem Kult war ROUSSEAU selbst beteiligt. Er war nicht nur ein auffälliger Autor, sondern zugleich eine seltsame Figur, der sich provokativ kleidete und

<sup>40</sup> ROUSSEAUS Schreibweise ist den *Oeuvres Complètes* der Pléiade-Ausgabe unverändert übernommen.

<sup>41</sup> « Il faut se contenter de suivre et d'aider la nature » (FÉNELON 1983, S. 99). Zuvor heisst es deutlich: « Avant que les enfans sachent entièrement parler, on peut les préparer à l'instruction » (ebd., S. 96).

<sup>42</sup> Es handelt sich um die Sammlung des Marquis RENÉ-LOUIS DE GIRARDIN (1735-1808), dem späten Gönner ROUSSEAUS.

allein dadurch Aufsehen erregte. Bekannt ist ALLAN RAMSAYS Portrait von 1766,<sup>43</sup> das ROUSSEAU in armenischer Kleidung zeigte und ihn so souverän darstellte, wie er selbst nie war (RAVIER t. I/Abb. ggüber S. 96). Ähnlich hat ihn LA TOUR<sup>44</sup> gesehen, seltsam unangepasst und irgendwie nicht von dieser Welt (Iconographie 1908, Pl. III). Es ist dann klar, dass das Werk über die natürliche Erziehung in der Natur entstanden sein muss (RAVIER 1941, t.I/Abb. ggüber S. 192).

ROUSSEAU nannte sich „Citoyen de Genève“, nicht nur um auf seine Heimatstadt hinzuweisen, sondern auch im Sinne eines politischen Bekenntnisses. Das Vorbild einer wohl geordneten Gesellschaft war für ihn zeitlebens die Republik Genf, obwohl oder weil er in seinem Leben mit „Genf“ keine guten Erfahrungen machte. Seine Mutter, SUZANNE BERNARD, starb bei der Geburt im Jahre 1712, sein Vater, der Uhrmacher ISAAC ROUSSEAU, verliess Genf 1722,<sup>45</sup> der zehnjährige Sohn wurde von einem Pfarrer in Bossey bei Genf erzogen. Mit zwölf kehrte JEAN-JACQUES nach Genf zurück und begann ein Jahr später mit einer Lehre als Graveur, die er nach 1728 abbrach, um zu seiner ersten *maîtresse*, Madame DE WARENS,<sup>46</sup> zu ziehen. Im gleichen Jahr trat er zum katholischen Glauben über, also tat das Schlimmste, was ein Sohn der Stadt Genf tun konnte. Aber er gehörte nicht wirklich zu den Söhnen der Stadt, deren innere Türen für ihn verschlossen waren.

Er erhielt keine Ausbildung, verdingte sich als Schreiber und Kopist, studierte in der Bibliothek von MADAME DE WARENS, vagabundierte durch die Westschweiz und Frankreich und entwickelte seinen Lebensstil als Ruheloser und Nicht-Sesshafter. 1738 musste er entdecken, dass sein Platz an der Seite von Madame DE WARENS besetzt war, für ihn blieb nur das Landhaus neben dem Schloss, in dem er seine autodidaktischen Studien fortsetzte, die es ihm erlaubten, 1740 in Lyon eine Stelle als Hauslehrer anzutreten. Er schrieb seinen ersten pädagogischen Text,<sup>47</sup> in dem in allem das Gegenteil von dem steht, was er später als Erziehungstheorie vertreten sollte. In Lyon hielt es ihn etwas länger als ein Jahr, im Sommer 1742 ging er nach Paris und hatte hier zunächst Erfolg, obwohl er weder gesellschaftlich noch akademisch mithalten konnte.

Er verkehrte mit den Grössen der Pariser Szene, dem ABBÉ DE CONDILLAC, DENIS DIDEROT, MELCHIOR GRIMM, JEAN LE ROND D’ALEMBERT und traf sogar VOLTAIRE, der allerdings zu seinem grössten Feind werden sollte. Im September des Jahres 1745 wurde ROUSSEAUS Oper *Les muses galantes* in Paris aufgeführt und fand den Beifall des Publikums. 1749 wurde ROUSSEAU beauftragt, den Artikel „musique“ für die von D’ALEMBERT und DIDEROT herausgegebene *Encyclopédie* zu schreiben und am 9. Juli 1750 erhielt er völlig unerwartet den Preis der Akademie von Dijon für seine Schrift *Discours sur les sciences et les arts*. Danach sank sein Stern. Weitere Opern und Singspiele waren kein Erfolg, eine königliche Pension, obwohl versprochen, blieb aus, ROUSSEAU verwickelte sich in endlose Polemiken, darunter 1755 eine Kontroverse mit dem grossen VOLTAIRE, der ihn öffentlich klein aussehen liess.

<sup>43</sup> Der schottische Maler ALLAN RAMSAY (1713-1784) hatte nach Lehrjahren in Italien 1738 ein Studio in London gegründet. Er galt bald als einer der besten Porträtmaler seiner Epoche. ROUSSEAU malte er während dessen Aufenthalt in England 1766/1767.

<sup>44</sup> MAURICE-QUENTIN DE LA TOUR (1704-1788) war ein bekannter Porträtmaler in Paris, der 1737 seine erste Ausstellung hatte und 1746 in die Akademie der Künste aufgenommen wurde. 1750 wurde er zum königlichen Hofmaler ernannt. Bekannt ist sein Porträt *M. Rousseau, citoyen de Genève*, das 1753 im Pariser Salon vorgestellt wurde. LA TOUR war im übrigen ein Anhänger der Theorien Rousseaus, dessen Schriften er gut kannte.

<sup>45</sup> ISAAC ROUSSEAU (1672-1747) war französischer Herkunft und heiratete SUZANNE BERNARD am 2. Juni 1704 in Genf. Er zog 1722 im Anschluss an einen Streit nach Nyon und sah seinen Sohn danach kaum noch. Auch diese einsame Kindheit ist immer wieder Thema von Legenden geworden.

<sup>46</sup> FRANÇOISE-LOUISE DE WARENS (1699-1762), geboren in Vevey, traf ROUSSEAU am 21. März 1728 in Annecy. Er blieb in ihrer Nähe von 1729 bis 1742, besonders intensiv zwischen dem Sommer 1736 und dem Frühjahr 1737.

<sup>47</sup> *Mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation e M. sons fils* (O.C. IV/S. 1-32).

Seit 1745 lebte ROUSSEAU mit THÉRÈSE LEVASSEUR<sup>48</sup> zusammen, die er 1768 heiraten sollte. Aus dieser Beziehung entstammten fünf Kinder, die ROUSSEAU mit der Begründung, er sei ein schlechter Vater, sämtlich in Pariser Findelhäuser geben liess.<sup>49</sup> Sie waren *enfants trouvés*, über deren Schicksal nichts bekannt ist. Im Juni 1754 reiste er mit THÉRÈSE nach Genf und trat wieder in die calvinistische Kirche ein, was ihm erneut die Bürgerrechte der Stadt sicherte. Zurück in Paris hatte er verschiedene Affären mit Frauen, die ihn ebenso aushielten wie inspirierten. Daraus entstand sein einziger grosser Bucherfolg, der Roman *Julie, ou La nouvelle Héloïse*, der im Januar 1761 in Paris veröffentlicht wurde und ROUSSEAU als Schriftsteller einem breiten Publikum bekannt machte. Der Stoff geht zurück auf eine mittelalterliche Äffäre, die den Lesern des 18. Jahrhunderts noch wohlbekannt war, nämlich die verbotene Liebe zwischen PIERRE ABAELARD und HELOISA, die in Briefen überliefert ist und durch ihre Kühnheit in Erstaunen setzte.<sup>50</sup> ROUSSEAU machte daraus eine heute kaum noch lesbare sentimentale Liebesgeschichte, die zu einem Verkaufserfolg wurde und den Nerv der weiblichen Leserschaft traf.

1762 erschienen fast gleichzeitig die beiden politischen und pädagogischen Hauptwerke ROUSSEAUS, der *Contrat Social* im April und *Emile ou de l'Education* im Mai. Beide Werke wurden in Paris unmittelbar nach ihrem Erscheinen verboten und verbrannt. Gegen ROUSSEAU erging ein Haftbefehl, dem er sich durch eine Flucht in die Schweiz gerade noch entziehen konnte. Aber auch der Petit Conseil in Genf verbot seine Bücher und liess sie verbrennen. ROUSSEAU wurde darauf hin aus dem Kanton Bern ausgewiesen und fand Zuflucht in Môtiers, einem Bergdorf oberhalb von Neuenburg. Das Fürstentum Neuenburg gehörte zu Preussen, und der preussische König, FRIEDRICH der Grosse, genehmigte persönlich das Exil des verlorenen Sohnes der Stadt Genf, der auf seine Rechte als Bürger der Stadt im Zorn zurückgab. ROUSSEAU war berühmt, aber zugleich unglücklich.

Eine zunehmende Paranoia verdunkelte sein Leben, das ohne THÉRÈSE früher und noch bitterer geendet hätte. Er ging 1766 für mehr als ein Jahr nach England, auf Einladung DAVID HUMES, ohne hier zu reüssieren. 1770 kehrte er unter Inkaufnahme vieler Umwege nach Paris zurück, ohne hier je einen gesellschaftlichen Rang zu erlangen. Er verteidigte sein Leben als Aussenseiter in seinen *Confessions*, die aber erst 1782 erscheinen sollten. Vorher kursierten Abschriften, die die Irritationen über ROUSSEAU eher noch steigerten. Seine letzten Veröffentlichungen zu Lebzeiten galten seiner zweiten Leidenschaft neben der Musik, nämlich der Kunst des Botanisierens. ROUSSEAU starb am 2. Juli 1778 in Ermenonville, einem Landgut in der Nähe von Paris.

Die zeitgenössischen Bilder von Ermenonville zeigen einen ausgedehnten, grosszügig angelegten Landschaftsgarten, den RENÉ-LOUIS DE GIRARDIN<sup>51</sup> angelegt hatte. Man erhält einen Eindruck von der guten Natur, die durch hortensische Kultivierung beherrscht werden kann (Iconographie 1908, Pl. VIII, XI, X). Diese Anschauung hat ROUSSEAU geprägt, er

<sup>48</sup> THÉRÈSE LEVASSEUR (1721-1891), geboren in Orléans, traf ROUSSEAU im Winter 1744/1745 im Hotel Saint-Quentin in Paris, wo sie als Wäscherin arbeitete.

<sup>49</sup> Die Rechtfertigung aus ROUSSEAUS *Confessions* ist verschiedentlich im Internet zugänglich, etwa unter: *Confessions* (VIII): <http://membres.lycos.fr/jccau/ressourc/rousseau/oeuvres/abandon.htm>

<sup>50</sup> PIERRE ABAELARD (1079-1142) war seit 1113 Lehrer für Dialektik und Theologie an der Kathedralschule von Paris. Im Hause des Domkanonikers von Notre Dame, FULBERT, war er seit 1116 auch Hauslehrer für dessen Nichte HELOISA (1099/1100-wohl 1164). Beide entwickelten ein leidenschaftliches Liebesverhältnis, das tragisch endete. Nach der Geburt ihres gemeinsamen Sohnes ASTROLABIUS erklärte sich ABAELARD zur Eheschliessung bereit, unter der Bedingung, dass sie geheim gehalten werden würde, um seine Laufbahn als Lehrer nicht zu gefährden. Aber die Ehe wurde durch FULBERT bekannt, woraufhin ABAELARD seine Frau als Laienschwester im Kloster von Argenteuil unterbrachte. FULBERT fürchtete, dass er sich auf diese Weise von HELOISA lösen und sich seinen Pflichten als Ehemann entziehen wollte. FULBERT liess ABAELARD überfallen und sorgte dafür, dass er entmannt wurde. Beide, ABAELARD und HELOISA, zogen sich in ein Kloster zurück und blieben getrennt. Die Briefe sind zugänglich unter *Abélard et Héloïse* (2000). Zum Kontext vgl. DUBY (1996).

<sup>51</sup> GIRARDIN stand seit 1754 in militärischen Diensten. Zwischen 1761 und 1766 besuchte er Landschaftsgärten in England, von 1765 an begann er mit der Entwicklung des Gartens von Ermenonville. Vgl. Le parc Jean-Jacques Rousseau: <http://perso.club-internet.fr/cesarigd/parcsafabriques/erm/dErm1.htm>

verstand „Natur“ nicht nur einen biologische Tatbestand, sondern auch eine grosszügige Landschaft, die unberührt ist von gesellschaftlichen Konflikten und sozialer Unrast. Man könnte sich die neue, die natürliche Erziehung als eine Art Botanisierung vorstellen, die viel Zeit hat, sich keiner Hast unterwirft und darauf vertraut, dass die Natur sich gemäss ihrer eigenen Zeit des Wachstums entwickelt. Dabei sind der soziale und der natürliche Raum unterschieden, wobei aber der natürliche Raum die Gestalt des Landschaftsgartens haben muss, wie ihn GIRARDIN (1992) beschrieben hat.

ROUSSEAU hatte den Blick des Autodidakten. Er sah die Welt scharf und unabhängig, ohne an akademische Vorbehalte gebunden zu sein. Er verliess sich auf die eigenen Urteile und nahm in Kauf, wenn diese in Untiefen führten. Ein zentraler Satz in seinem Werk lautet so:

„J'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés“ (O.C. IV/S. 323).

Aber wer die Welt voller Paradoxien sieht, muss sie nicht schon richtig sehen.

Entscheidend ist die Frage, wie er konstruiert, also von welchen Voraussetzungen er ausgeht. Zur Beantwortung dieser Frage lässt sich erneut auf eine philosophische Tradition zurück greifen, die ROUSSEAU gleichermassen benutzt und negiert. Im Anschluss an den *Timaeus*-Kommentar des Platonikers CALCIDIUS<sup>52</sup> beschreibt HUGO VON SANKT VIKTOR drei „Werke“ (opera), die das Leben bestimmen, nämlich das Werk *Gottes*, das Werk der *Natur* und das Werk des *schaffenden Menschen*. Die drei Werk-Gattungen werden wie folgt unterschieden:

„Das Werk Gottes ist es, das zu schaffen, was vorher nicht existierte ... Das Werk der Natur ist es, das, was verborgen lag, in die Wirklichkeit zu überführen ... Das Werk des schaffenden Menschen ist, Getrenntes zu verbinden und Verbundenes zu trennen“ (HUGO VON SANKT VIKTOR 1997, S. 139/141).

Menschliche Werke sind daher *nicht* Naturwerke, sondern nur deren *Imitationen*.

„Unter diesen drei Werken wird das Werk des Menschen, welches nicht Natur ist, sondern sie nur nachahmt, zu recht ‚mechanisch‘, das heisst unecht, genannt, geradeso wie ein heimlich nachgemachter Schlüssel ‚mechanisch‘ heisst“ (ebd., S. 141).<sup>53</sup>

ROUSSEAU will in der Erziehung das „Mechanische“ und also *Unechte*<sup>54</sup> der Werke des Menschen vermeiden. Das Kind soll ganz dem Werk der Natur ausgesetzt sein. Mit ihm wird, was verborgen lag, also die Potentiale des Kindes, in die Wirklichkeit überführt, ohne dass eine dritte Kraft eingreifen muss. Damit wird ein künstlicher Eingriff vermieden, also weder Getrenntes verbunden noch Verbundenes getrennt. Das Kind ist ursprünglich Einheit, nämlich Natur, die *für sich* existiert und also durch Erziehung nur aufgetrennt werden würde und dann künstlich wieder zusammengefügt werden müsste. Deutlich heisst es zu Beginn des *Emile* über den „natürlichen“ im Unterschied zum „zivilen“ Menschen:

« L'homme naturel est tout pour lui: il est l'unité numérique, l'entier absolu qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à ses semblables » (O.C. IV/S. 249).

Der natürliche Mensch bezieht sich ganz auf sich oder auf seinesgleichen, also andere natürliche Menschen. Diese „absolute Einheit“ ist im Augenblick des Vergleichs mit *ungleichen* Anderen gefährdet, also solchen, die nicht „natürlich“ sind, also sich *nicht* oder *nicht mehr* „ganz auf sich“ beziehen können. Wer sich notwendig auf Andere beziehen muss,

<sup>52</sup> *Timaeus a Calcidio translatus commentarioque instructus* (1975). *Timaeus* war das einzige bekannte Werk PLATONS im frühen Mittelalter, überliefert mit dem spätantiken Kommentar von CALCIDIUS. Gott ist der „Werkmeister“ der Welt, das Vorbild ist „beharrlich und unveränderlich,“ das Abbild aber, also die Menschen, ist veränderlich und so nicht notwendig, sondern „nur wahrscheinlich“ (*Timaios* 29a-d).

<sup>53</sup> Die Anspielung auf den „nachgemachten Schlüssel“ gilt SALLUST (*De bello Iugurthino*, 12, 3).

<sup>54</sup> Das geht auf CALCIDIUS (*comm.* 23) zurück und ist also eine neuplatonische Vorstellung. Sie spielt in der von FULBERT DE CHARTRES begründeten Philosophenschule von Chartres eine zentrale Rolle (vgl. HASKINS 1927).

um er selbst sein zu können, ist *unnatürlich* und diesem Sinne gesellschaftlich oder „zivil“.<sup>55</sup> Der zivile Mensch (*l'homme civile*) ist nurmehr *Brucheinheit*, die vom Nenner abhängt. Ihr Wert bestimmt sich vom Ganzen des gesellschaftlichen Körpers her, nicht mehr aus der eigenen Einheit.<sup>56</sup> Was die Philosophie des Mittelalters „Werk des Menschen“ nannte, ist so das Werk der *Gesellschaft*, die das „Ich“ (*le moi*) aufsaugt und deren Institutionen den Menschen denaturieren, nämlich aus einer absoluten Existenz eine relative machen (ebd.). In der Folge glaubt jeder Einzelne nicht mehr an sich als Einheit, sondern versteht sich als Teil eines Ganzen, an dessen Zustandekommen der Einzelne nicht beteiligt war und ist (ebd.).

Das *Kind* als „Werk der Natur“ anzusehen, ist ein überraschender Schachzug, der HUGO VON SANKT VIKTOR nicht in den Sinn gekommen wäre. Sein *Didascalicon* geht weder auf Kinder noch auf ihre Natur näher ein, vielmehr wird die Autorität der Wissenschaften bestimmt und mit ihnen der Wert der Bücher, also das, was ROUSSEAU als Erziehungsmittel kategorisch ablehnt. Für ihn ist entscheidend, dass sein fiktiver Zögling Emile im *Buch der Natur* lesen lernt, wozu sinnliche Erfahrung, nicht jedoch Lektüre notwendig ist. Wer liest, hat Chimären vor sich, nicht die wirklichen Dinge (ebd., S. 418), aber nur die wirklichen Dinge erziehen die Sinne, in der Hinsicht, dass natürliches Wissen entsteht, welches sich von den künstlichen Themen des Unterrichts oder der Lektüre unterscheidet und daher „echt“ ist (ebd., S. 435).

Emile untersucht und erfährt die Gesetze der Natur (*les lois de la nature*) (ebd., S. 443), nicht die Sätze von Autoren, die Erfahrungen in Texte übersetzen und sie so der Unmittelbarkeit des Erlebens entziehen. „Echt“ ist aber nur das, was unmittelbar zu den Sinnen spricht, ohne eine Interpretation oder eine Philosophie - Wahrheit oder Tugend - nötig zu haben. Alle Kultur ist demgegenüber künstlich, sozusagen die Dazwischenkunft des Falschen, vor dem Kinder bewahrt werden müssen. Sie würden ihre natürliche Stärke verlieren, wenn sie die Ganzheit ihrer Sinne auf die Partikularität des Lesens - zumal des Lesens unverständlicher Texte - reduzieren würden. Das gilt radikal,<sup>57</sup> Emile bekommt in der ersten Erziehung, wie gesagt bis zu seinem zwölften Lebensjahr, nur *ein* Buch zu lesen, nämlich DANIEL DEFOES *Robinson Crusoe* (ebd., S. 455f.),<sup>58</sup> und dies nicht aus Gründen der literarischen Unterweisung, sondern weil das Buch genau die Erziehungssituation beschreibt, die Emile vorfindet. ROUSSEAU spricht von der „*ilse déserte*“ (ebd., S. 455), auf der der Lernende gezwungen ist, seine Urteile in wahrhafter Übereinstimmung mit den Dingen<sup>59</sup> zu bilden, ohne von Dritten unterrichtet oder erzogen zu werden.

Emile liest keine einzige Stelle aus der Bibel, kennt also weder die heilige noch (abgesehen von *Robinson Crusoe*) irgendeine andere Schrift, sondern einzig die Wahrheit der Natur, soweit, muss man hinzufügen, sie durch den *gouverneur* (ebd., S. 263f.) didaktisch vorbereitet wurde. Emile lernt nämlich keineswegs die ganze oder auch nur die überraschende Natur; was ROUSSEAU mit dem Bild der „isolierten Insel“ erfassen will, ist eine *geschlossene* und *künstliche* Welt, die auf sehr ironische Weise das erneuert, was so entschlossen negiert wurde, nämlich das *angeleitete* Lernen, das dem Kind nicht *eine* Freiheit lässt, versteht man unter Freiheit die souveräne Reaktion auf nicht vorhersehbare Ereignisse.

- In der Lernumwelt des *Emile* gibt es keine unvorhergesehenen Ereignisse, die Natur folgt also nicht etwa ihrem eigenen Weg, sondern einem didaktischen Plan, der vorher weiss, wie er sich erfüllen wird.

<sup>55</sup> *L'homme civil* ist mit „bürgerlicher Mensch“ schlecht übersetzt. *Civil* spielt auf gesellschaftlich diszipliniert an, auf einen Menschen, der von Sitte oder Benimm geprägt ist, nämlich auf Dritte Rücksicht nehmen muss, ohne ganz er selbst sein zu können oder zu dürfen.

<sup>56</sup> « *L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social* » (O.C. IV/S. 249).

<sup>57</sup> Und schliesst empirische oder gar wörtliche Verwendungen aus. ROUSSEAU'S *Emile* stellt eine literarische Fiktion dar, die nicht als empirische oder pragmatische Probleme in Anspruch genommen werden kann.

<sup>58</sup> DANIEL DEFOE (eigentlich FOE) (1660-1731) veröffentlichte *Robinson Crusoe* 1719. Das Buch ist extrem erfolgreich, bis 1799 sind allein 134 englische Ausgaben nachgewiesen.

<sup>59</sup> « *Les vrais rapports des choses* » (O.C. IV/S. 455).

- Daher stimmt jedes Zwischenresultat mit dem überein, was am Anfang behauptet wurde, es gibt keine wirklichen Überraschungen und das Neue ist immer das Erwartete.
- Nie ist die Natur ernsthaft unbillig, nie ist sie eine Gefahr für Leib und Leben, nie droht sie mit Knappheit oder Entzug, es gibt in der Szene *à la campagne* (ebd., S. 276f.) keine Plagen der Natur, keine Hindernisse oder Unwegsamkeiten, kein Unkraut, keine wilden Tiere und keine schlechten Launen.

Emile, der als „*élève robuste*“ (ebd., S. 273) bezeichnet wird, lernt ohne wirklich eigenen Weg immer nur das, was der Tutor auf extrem künstliche Weise, nämlich nach Plan (ebd., S. 359), von ihm abverlangt. „*Maitre de l’opération*“ (ebd., S. 364) ist immer der Tutor, also Jean-Jacques, und nie wirklich das Kind, versteht man darunter nicht das Werk der Natur, sondern das Werk seiner selbst.<sup>60</sup>

In ROUSSEAU'S *Emile* ist „Natur“ nicht Wechselspiel, sondern Stetigkeit, dazu harmloses Arrangement ohne Herausforderungen, die vom didaktischen Plan *nicht* beherrscht werden könnten. Entsprechend stetig ist das Lernen des Kindes, das durch präparierte Settings - letztlich Unterricht in der Natur - geleitet wird.

- Emile - das Kind - ist nie auf chaotische, sondern immer nur auf gesittete Weise neugierig,
- es kündigt nie auch nur für Augenblicke die Gefolgschaft auf,
- erhält keine Chance, vom Weg der Natur kreativ abzuweichen,
- deutet nicht die Welt nach eigener Phantasie
- und leistet sich nicht eine einzige Frechheit.

Widerspruchslose Kinder ohne Eigensinn aber sind extrem künstliche Geschöpfe, eigentlich Statuen oder Automaten, die jede Form von Autonomie ausschliessen. Kinder werden so an der entscheidenden Stelle abseits der erwartbaren Natur vorgestellt. Was daher mit der Negation von Wahrheit und Tugend „natürlich“ sein sollte, ist de facto in extremer und totalitärer Weise *künstlich*.

Warum dann aber die ganze Aufregung um ROUSSEAU? Was wären seine Vorgaben für Probleme der pädagogischen Ethik, wenn weder seine Idee der „natürlichen“ noch die der „negativen“ Erziehung sehr überzeugend sind? Die Einwände lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen, mit denen ROUSSEAU eigentlich *nicht* als Autor der massgeblichen Problemvorgabe für die pädagogischen Ethik in Frage käme:

- Die Natur des Menschen ist *nicht* autark, sie verweist auf *keine* ursprüngliche Einheit, die in der Folge von sich selbst entfremdet worden wäre.
- Daher kann die Natur auch nicht *für sich* erzogen werden, unabhängig von allen anderen Einflüssen.
- ROUSSEAU'S Konzept der Erziehung bezieht sich denn auch nicht auf „Natur,“ sondern auf einen *didaktischen Plan*.
- Der Plan erfüllt sich, ohne *unabhängige* Erfahrungen zuzulassen, das heisst die Prognose hat keinen wirklichen Testfall.
- Der Ausschluss der Gesellschaft nimmt der Erziehung ihr *wesentliches Anregungspotential*, das ersetzt wird durch künstliche Anleitung.

Wenn das so klar ist, warum gibt es dann bis heute eine nachhaltige, internationale Beschäftigung mit ROUSSEAU und seinem Erziehungsroman? Der französische Philosoph ANDRÉ RAVIER<sup>61</sup> hat in seiner Doktoratsthese von 1941 darauf hingewiesen, dass es im Kern

<sup>60</sup> Unabhängig davon, was PESTALOZZI in den *Nachforschungen* darunter verstanden wissen wollte.

<sup>61</sup> ANDRÉ RAVIER (1905-1999) studierte Philosophie in Grenoble. Von September 1941 an war er am Jesuiten-College von Lyon tätig, zunächst als Generalpräfekt und seit 1949 als Rektor. 1951 wurde Père RAVIER Provincial von Lyon, später leitete er weitere Collèges. RAVIER wurde zu einem der profiliertesten Autoren des katholischen Frankreichs.

um die Vision des „neuen Menschen“ gehe, also um eine zweite Chance der Evolution, nachdem die erste mit dem Desaster der ungleichen und unfriedlichen Gesellschaft geendet sei, wie ROUSSEAU dies in seinen beiden Diskursen über den Fortschritt der Wissenschaften und die Ungleichheit der Gesellschaft dargelegt habe. Aber dieses paulinische Thema allein erklärt nicht die Attraktivität der Theorie. ROUSSEAUS Prognose ist um 1750 eine unter vielen und keineswegs immer die radikalste (MINOIS 1998). Die Austreibung des Bösen beispielsweise, als Bedingung dafür, die gute Natur überhaupt denken zu können, ist vom augustinischen Prediger ABRAHAM À SANCTA CLARA Ende des 17. Jahrhunderts wesentlich drastischer und sinnlicher vorgestellt worden als vom stoisch-elegantem ROUSSEAU (Jahrhundertwenden 1999, S. 211).<sup>62</sup> Mitte des 18. Jahrhunderts sollte der „neue Mensch“ nicht auf dem Lande, sondern in der geometrisch geplanten Stadt entstehen (ebd., S. 215).<sup>63</sup> Der Fortschritt wurde von der Verbesserung der Künste und Wissenschaften erwartet (ebd., S. 221),<sup>64</sup> also nicht von der Erneuerung der Natur im Menschen, die (die Natur) als zu gefährlich angesehen wurde, um risikolos erneuert zu werden, ganz abgesehen von der Frage, was die reine Natur *vor* der Gesellschaft eigentlich sein sollte. Eher war die *Beherrschung* der Natur das Ziel. BALTASAR ANTON DUNKERS Vision der „Grossen Post-Luft-Kugel“ von 1785,<sup>65</sup> eine Reaktion auf den ersten Flug eines Heissluftballons im Jahre 1783, sollte dem *öffentlichen Wohl* dienen<sup>66</sup> (ebd., S. 225), ohne dabei ROUSSEAUS *volonté générale* vor Augen zu haben. Was aber machte dann die Theorie so unwiderstehlich attraktiv?

Eine Antwort geht dahin, ROUSSEAU als *provocateur* zu verstehen,

- der mit dem Unwahrscheinlichen spielt,
- die Paradoxien seiner eigenen Aussagen ignoriert,
- das Nicht-Mögliche denkt
- und zugleich das einzig Gute vor Augen hat.

Die Provokation besteht einfach darin, genau das stark zu machen und als Handlungsalternative zu empfehlen, was alle Anderen ausschliessen oder für unsinnig erklären. Das *Gegenteil* des Erwarteten ist richtig, weil alle Konventionen in die Irre führen. Erst wer sie durchbricht, auch und gerade die Konventionen der Theorie, ist wahrhaftig. Also muss eine Position gesucht werden, die sich ausserhalb des Gewohnten bewegt. Gewohnheiten machen abhängig,<sup>67</sup> wer souverän sein will, muss mit den lieb gewordenen Wahrscheinlichkeiten brechen. Wahre Einsichten sind *reversiv*, sie verkehren die Konvention und provozieren durch Verblüffung, die sich ernsthaft darstellen kann, ohne auf gewohnte Weise seriös sein zu müssen.

Diese Strategie durchzieht das Werk ROUSSEAUS:

- statt Fortschritt durch Wissenschaft und Kunst erwartet er *Degeneration* und *Unglück*,
- die Gesellschaft *verfällt moralisch*, statt durch konventionelle Erziehung verbessert zu werden,
- Aufklärung *verdunkelt* die Zukunft,
- Rettung liegt nicht in der Zukunft, sondern in der *Vergangenheit*,
- das „goldene Zeitalter“ der Vergangenheit ist die Orientierung der *neuen* Erziehung,

<sup>62</sup> „Judas Der Ertz-Schelm/...“, vierter Teil (Salzburg 1695) (Titelkupfer). ABRAHAM À SANCTA CLARA (1644-1709) war Augustiner-Barfüsser und kaiserlicher Prediger in Wien.

<sup>63</sup> *Plan der Stadt Ludwigsburg* (Kupferstich um 1760) (36,6 x 47,5 cm) (Städtisches Museum Ludwigsburg).

<sup>64</sup> CORNELIS BEELT: *Inneres einer Weberwerkstatt* (Öl auf Leinwand, um 1700) (60x79 cm) (Staatliche Kunsthalle Karlsruhe).

<sup>65</sup> BALTHASAR ANTON DUNKER: „Grosse Post-Luft-Kugel“ mit Erläuterung (Ulm 1785) (Kunstmuseum Bern, Gottfried Keller Stiftung). BALTHASAR ANTON DUNKER (1746-1807) verlegte das Datum der Reise auf den 10. März 2440, die Reise soll nach China gehen.

<sup>66</sup> Der Ballon fliegt mit dem Motto *pro bono publico*.

<sup>67</sup> Daher ist die Grundregel der Erziehung, dass es für Emile nur *eine* Gewohnheit geben dürfe, die Gewohnheit, keine Gewohnheiten anzunehmen (O.C. IV/S. 282).

- der „neue Mensch“ entsteht nicht neu, sondern *wiederholt den Anfang*,
- der Anfang kann *neu* wirksam werden, wenn die *Natur* eine zweite Chance erhält.

Nichts davon ist irgendwie „wahr“ im Sinne jener eindeutigen Tendenz, die behauptet wird. ROUSSEAU ist der Meister des Dualismus, der es versteht, mit dem ausgeschlossenen Gegenteil zu spielen. Wie sehr das provoziert hat, zeigt ein Zürcher Beispiel aus dem Jahre 1940, nämlich LEO WEISS' *politische Erziehung im alten Zürich*. WEISS beschreibt die Eidgenossenschaft vor 1798 als politische Erfolgsgeschichte, die gelehrte Bildung mit ziviler Ordnung zu verbinden verstand, also genau jene Passung erreichte, die ROUSSEAU kategorisch ausgeschlossen wissen wollte. Man sieht also gelehrte Herren (WEISS 1940, S. 99),<sup>68</sup> patriotische Siege (ebd., S. 100)<sup>69</sup> und prachtvolle Bibliotheken, die auf Kultur und höchste Bildung verweisen sollen (ebd., S. 109).<sup>70</sup> ROUSSEAU selbst wird als Bürger oder Patriot dargestellt (ebd., S. 153), dessen Schriften doch gerade die bürgerliche Aufklärung in Zürich in „Unsicherheit und Angst“ versetzten (ebd.).

Im Blick auf den zweiten *Discours*<sup>71</sup> kommentiert WEISS wie folgt:

„ROUSSEAU beschreibt schwärmerisch einen vermeintlichen idyllischen Naturzustand als Anfang der Menschheit, schildert das erfundene, phantastisch ausgeschmückte Arkadien mit wahrer Verzückung ... Am liebsten möchte er die Menschheit in die Wälder zurückführen und sie wie die lieben Schweine von Eicheln leben lassen. Für ihn ist ‚Natur‘ nur das, was kulturlos ist; der Irokese ist ein natürlicher Mensch, der Europäer ein unnatürlicher. VOLTAIRE meinte ironisch: ‚Nach dem Lesen dieser begeisterten Lobrede auf den arkadischen Zustand des Urmenschen bekomme ich Lust, auf allen vieren zu laufen‘“ (ebd., S. 154).

*Arkadien* ist in der hellenistischen und römischen Dichtung das Land der guten ländlichen Sitten und des stillen Friedens, das als Gegenort zur verdorbenen Stadt gedacht wird.<sup>72</sup> ROUSSEAU wird polemisch in diese Reihe der grossen Illusionen gestellt, die man wohl der Antike, aber nicht mehr der Moderne zugestehen mag. Es gibt keine Gegenwelt, die der Evolution eine zweite Chance erlauben würde, aber wenn das so klar ist, warum ist ROUSSEAU dann so aufregend? Gerade die pädagogische Rezeptionsgeschichte zeigt, dass er immer nur entschiedene Anhänger oder erbitterte Gegner gefunden hat (BLOCH 1995 und PY 1997; siehe auch BARNY 1986 oder MOUNIER 1980), also sich die Geister sich an ihm in einem sehr buchstäblichen Sinn schieden. Aber warum lässt er niemand ignorant, der sich darauf eingelassen hat, ihn zu lesen?

Weiter als die These vom *provocateur* scheint die Idee zu reichen, ihn als Theoretiker zu betrachten, dem wesentlich die Begründung der modernen Erziehung zu verdanken sei, und zwar weil er das „natürliche Selbst“ auf den *autonomen Bürger* hin erweitert habe (OKSENBERG RORTY 1998, S. 243ff.).<sup>73</sup> Tatsächlich beschreibt der *Emile* vor allem das

<sup>68</sup> Das Bild zeigt JOHANN HEINRICH HOTTINGER (1620-1667).

<sup>69</sup> Eine „Gelegenheitszeitung“ aus Zürich aus dem Jahre 1517.

<sup>70</sup> Der Kupferstich zeigt, wie der Zürcher Bürgermeister HANS KASPAR HIRZEL 1677 den neuen Bücherraum der Bürgerbibliothek im unteren Boden der Wasserkirche besichtigt.

<sup>71</sup> *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes* (1754, erster Druck mit Jahresangabe 1755).

<sup>72</sup> Das tatsächliche Arkadien war im Altertum ausserstande, die eigene Bevölkerung zu ernähren. Die karstige Landschaft des Peleponnes (mit dem Hauptort Tripolis) zwang viele Männer, als Söldner ins Ausland zu gehen, um so der Unwirtlichkeit zu entkommen. Die *Idylle* ist also schon in der Antike das Gegenteil des *Wirklichen*.

<sup>73</sup> AMÉLIE OKSENBERG RORTY (1998, S. 243/244) sieht die drei grossen Werke ROUSSEAUS als drei pädagogische Experimente an, die politische Bildung bezieht sich auf den *Contrat Social*, die Erziehung der Natur auf den *Emile* und die Erziehung der Affekte auf die *Nouvelle Héloïse*. „All three educational experiments have the same directions: to bring men to the fulfillment of their real natures by assuring their independence and blocking the formation of the structures of dependency; to reunite the subject and object in autonomous activity; to promote equality; to strengthen true universalizing rationality over the calculations of

Problem, wie natürliche Bedürfnisse sie selbst bleiben *und* sich sozial entwickeln können. Dafür wird eine anthropologische Unterscheidung ins Spiel gebracht, die folgenreich genannt werden kann. Das erste Gefühl eines Kindes, heisst es im vierten Buch des *Emile*, ist, *sich selbst* zu lieben, erst das zweite und aus dem ersten abgeleitete Gefühl ist, *Andere* zu lieben, diejenigen, die das Kind umgeben und ihm in seiner Schwäche behilflich sind (O.C. IV/S. 492). Es gibt also keine natürliche Nächstenliebe, kein Gefühl, das Andere bevorzugt, ohne sich selbst zu bevorzugen.

Genau das aber - Demut - sollte den Kindern im Rahmen der christlichen Erziehung vermittelt werden. Die Tugendliteratur vor ROUSSEAU hat unablässig über das Thema der Selbstliebe reflektiert, fast immer so, dass die Erziehung dann richtig und erfolgreich sei, wenn es ihr gelänge, die Selbstliebe zu *unterdrücken* oder *folgenreich* zu kanalisieren. „Selbstliebe“ wird verstanden als kindlicher Egoismus oder gar Narzissmus, der *gebrochen* werden muss, und zwar zum Besten des Kindes. ROUSSEAU ist vor allem deswegen eine pädagogische Herausforderung, weil er diese Konvention herausfordert und angreift.<sup>74</sup> Das Wohl des Kindes kennt nur *eine* Stellvertretung, die der Natur.

Aber was ist das „Wohl des Kindes“? Der Angriff gelingt mit einem Trick, den man auch als einen kühnen Zug ansehen kann. ROUSSEAU nämlich verdoppelt das Selbst, also nimmt nicht *eine*, sondern *zwei* innere Instanzen des Menschen an. Alle anderen Autoren verstanden unter „Selbstliebe“ oder *amour propre* eine innere Fakultät oder einen Teil der Seele, der sich wie eine eigenständige Grösse verstehen lassen sollte. Jeder Mensch und so jedes Kind *ist* und *hat* die Instanz der Selbstliebe, was die Erziehung instandsetzt, *einen bestimmten* Adressaten anzunehmen, der nicht falsch geortet werden kann, wohl aber getroffen werden muss. Die Erziehung scheitert, wenn der Erwachsene immer noch die Selbstliebe des Kindes pflegt, Erwachsensein *definiert* sich geradezu - übrigens bis FREUD - durch die folgenreiche und lebenslang wirksame Überwindung des frühkindlichen Egoismus oder der kindlichen „Selbstliebe.“

ROUSSEAU löst das Problem, indem er eine zweite Instanz einführt, die Selbstliebe *positiv* fassen soll.

- Diese Instanz heisst *amour de soi*: Sie betrachtet nichts als *uns*, sie ist zufrieden, wenn unsere natürlichen Bedürfnisse befriedigt sind. Sie geht nicht darüber hinaus.
- Anders die *amour propre*, die sich vergleicht und nie zufrieden ist und dies auch nicht sein kann.

Der Vergleich nämlich zielt darauf ab, dass wir *uns* den anderen vorziehen, was zugleich verlangt, dass die anderen uns vorziehen und sich selbst zurückstellen. Aber die anderen haben das gleiche Streben, auch sie präferieren *sich* und wünschen, dass wir *sie* präferieren. Weder Selbstliebe noch Demut sind *ungleich* verteilt möglich, der Vergleich aber, die Sozialität der Gefühle, lässt alle unzufrieden, und zwar an der Grundstelle ihrer Identität, nämlich der Übereinstimmung mit sich selbst. Beide Instanzen, die *amour de soi* und die *amour propre*, sind unvermeidlich, aber ihre Notwendigkeit und so ihre Stärke lassen sich graduieren. Man muss sich *nicht ständig* mit anderen vergleichen, je *weniger* man dies tut, desto mehr Chancen bestehen, mit sich selbst in Einklang zu leben, also dem nahe zu sein, was ROUSSEAU die wahren Bedürfnisse genannt hat.

Die Folgen werden so beschrieben:

„Voilà comment les passions douces et affectueuses naissent de *l'amour de soi*, et comment les passions haineuses et irascibles naissent de *l'amour propre*.

---

personal prudence; to replace the tumultuous and fortuitous passions with stable, generalized benevolent sentiments” (ebd., S. 244).

<sup>74</sup> Die Figur des *Narziss* wird erwähnt (O.C. IV/S. 512), als denaturierter Höfling, der eitel ist, weil und soweit er sich ständig mit anderen vergleicht (ebd., S. 513). *Emile*, ROUSSEAUS Kind der Natur, wird anschliessend als Gegensatz zum Narziss aufgebaut (ebd., S. 514ff.).

Ainsi ce qui rend l'homme *essentiellement bon* est d'avoir peu de besoins et de peu se comparer aux autres; ce qui le rend *essentiellement méchant* est d'avoir beaucoup de besoins et de tenir beaucoup à l'opinion » (O.C. IV/S. 493; Hervorhebungen J.O.).

Mit diesem Prinzip, so ROUSSEAU weiter, sei es leicht (*aisé*) möglich, alle Leidenschaften (*passions*) des Kindes und des Menschen zum Guten oder zum Bösen zu bewegen. Wer nicht allein leben kann, lebt schwerlich immer gut, die Schwierigkeit des Guten steigert sich mit der Gesellschaft, und alles kommt darauf an, das menschliche Herz vor der Ausbeutung durch immer neue Bedürfnisse zu bewahren (ebd.). Es lebt am Besten stoisch.

Letztlich zeigt der *Emile* den Nachteil der Gesellschaft angesichts der Vorteile der Einsamkeit. Wenn es heisst, die Erziehung sei dann gut, wenn sie den Kindern ihre Unschuld erhält (ebd., S. 498), dann ist gemeint die Abwesenheit des Vergleichs mit Anderen und so das Leben gemäss den natürlichen Bedürfnissen, die möglichst lange möglichst rein bewahrt werden sollen. Die *Schwäche* des Menschen macht ihn sozibel, jede Bindung ist ein Zeichen des *Ungenügens*:

„Si chacun de nous n'avoit nul besoin des autres il ne songeroit guères à s'unir à eux. Ainsi de nôtre infirmité même nait nôtre *frêle bonheur*. Un être vraiment heureux est un être solitaire » (ebd., S. 503; Hervorhebung J.O.).

Wer keine Bedürfnisse hätte, die Andere betreffen, also wer die *amour de soi* bewahrte, würde nicht im Traum darauf kommen, sich mit Anderen zu vereinigen. Aus unserer Gebrechlichkeit, also dem Zwang, sich vergleichen zu müssen, erwächst unser gebrechliches Glück. Wahrhaft glücklich ist nur ein einsames Wesen. Es muss nicht erzogen werden, ausgenommen für sich selbst. Jede Sittlichkeit macht unglücklich, weil es die Selbstliebe an Andere bindet, ohne den Vergleich wirklich gewinnen zu können. Demut ist unter Anderem der Verzicht auf Gewinn, während es besser wäre, jeden Vergleich auszuschliessen und Andere als natürliche Bedürfnisse gar nicht aufkommen zu lassen. Tugend oder Sittlichkeit, die beide Hauptabsichten der Erziehung, setzen Vergleich und so moralischen Wettbewerb voraus. Niemals gibt es zwei genau gleich Gute, während Sittlichkeit, *indem* sie sich unterscheidet, auffordert, dem je *besseren* Guten und letztlich dem *Besten* nachzukommen, also nie wirklich zufrieden zu sein.

Sittlichkeit macht so nicht glücklich, sondern nur verpflichtend. Glück setzt die *Abwesenheit* des Vergleichs voraus, weil jeder Vergleich - und gar der sittliche - neue Bedürfnisse anstachelt, die von Natur aus nicht vorhanden sind. Wenn also Erziehung Tugend oder Sittlichkeit auf ihre Fahnen schreibt, dann *kann* sie Kinder nur unglücklich machen. Und dies nicht, weil sie die falschen Ziele verfolgen würde, sondern weil Glück kein Thema irgendeiner Erziehung sein kann, es sei denn einer negativen, die von vornherein darauf verzichtet, Ziele zu verfolgen, ausgenommen das eine, die Natur vor dem Joch des Vergleichs zu schützen. Das einzig zulässige Joch in der (ersten) Erziehung ist das der Notwendigkeit und nicht das irgendeiner Autorität (ebd., S. 320). Die Kinder sollen nur der Abhängigkeit der Dinge unterliegen, die Entwicklung folgt der Ordnung der Natur und nicht der der Menschen (ebd., S. 311). Daher soll die Kindheit nichts sein als die Übung der natürlichen Freiheit (*liberté naturelle*) (ebd., S. 316), die *negativ* definiert ist, also durch die Abwesenheit Dritter.

Der tiefere Grund für diesen Vorrang der Einsamkeit (STAROBINSKI 1988, S. 56ff.) ist die Verlagerung der Sünde in die Geschichte und so in die Entwicklung der Gesellschaft (ebd., S. 38). *Emile*, der auf die Gesellschaft vorbereitet werden soll, um in ihr ein Leben gemäss der Vernunft und der eigenen Stärke zu führen, was möglich ist, weil er zuvor nie in Gesellschaft gelebt hat, also durch sie auch nicht in seiner natürlichen Stärke korrumpiert werden konnte, findet am Ende kein Vaterland (*patrie*), sondern nur ein Land (*pays*), das einzig seine *eigene* Gesellschaft, also die der Ehe mit Sophie, verlangt (O.C. IV/ S. 858). Aber gerade dieses Happyend überzeugt nicht. ROUSSEAU schreibt bekanntlich eine Fortsetzung in

zwei Briefen,<sup>75</sup> die auf das Thema der Einsamkeit zurückkommen. Die Ehe zerbricht, weil Sophie Emile betrügt, also sich nicht so verhält, wie es die eigene Erziehung vorgeschrieben hatte. Der Vergleich mit einem Rivalen, also der für die Leidenschaften schlimmste Vergleich, zwingt zum Rückzug, ein einsames Leben ist immer besser als eines, das ausserstande ist, die Risiken zu kontrollieren. Und welches Risiko wäre grösser als die Liebe?

*Glück* ist ein herausragendes Thema der Erziehungsreflexion im 18. Jahrhundert überall dort, wo die Pädagogik ihre Abhängigkeit von den christlichen Doktrinen verliert. Kein Thema ist in dieser Literatur, ob und wie das Glück zerbrechen kann. Die Grunddoktrin ist, dass die Erziehung den Menschen glücklich, nicht unglücklich, macht, und ROUSSEAU ist vor allem skeptisch gegenüber dieser Erwartung.

- Denn was ist, wenn „Glück“ gar kein Optimum des Menschen ist, weil und soweit jede Gesellschaft jedes Glück *stört* und *unmöglich* macht?
- Und was, wenn die Erziehung nur der *Gesellschaft* dienen kann, also ROUSSEAUS Option für die Natur entfällt oder nie gegeben war?

Fragen dieser Art beunruhigen den pädagogischen Diskurs, der nie so selbstsicher war, wie er sich den Anschein gegeben hat. Der Diskurs operiert mit einfachen Relationen, die moralischen Oppositionen verpflichtet sind. Das „Gute“ soll eindeutig und pädagogisch verlässlich *gut* und das „Böse“ ebenso eindeutig *böse* sein. Die „gute Natur“ wäre der *Garant* der neuen Erziehung, der die Sicherheit bereitstellt, die dem Alltagsgeschäft abgeht. Aber in dieser legitimatorischen Weise lässt sich mit ROUSSEAUS Vorgaben schlecht umgehen. Er ist viel zu paradox, um irgendetwas dauerhaft (und ohne Selbsteinspruch) garantieren zu können.

Die Vorgaben müssen daher anders und tiefer gefasst werden: Wenn die Gesellschaft der Ort der Sünde ist, kann nur ein neuer Mensch sie überwinden, der das Ebenbild Gottes in der Natur sein muss. Gott und Mensch sind dann auf Dauer unschuldig, in dem Sinne, dass das Böse nicht als Teil der Schöpfung oder als erbliches Wesen des Menschen verstanden werden muss. ROUSSEAU, mit ERNST CASSIRER (1932) gesprochen, löst das Problem der *Theodizee*,<sup>76</sup> weil eine sündige Gesellschaft kein erbliches Schicksal sein kann.<sup>77</sup> Die augustinische Erbsünde war Teil der nach-paradiesischen Natur des Menschen. Wer die Sünde oder das Böse auf die Gesellschaft projiziert, hat paradoxerweise die Chance, diesen Zustand zu verändern, weil und soweit die Natur dafür nicht mehr massgebend ist. Ohne Erbsünde kann die Natur nur gut, und die gute Natur ist dann die Bedingung dafür, die Gesellschaft verbessern zu können.

„Verbesserung“ kann nicht heissen, mit jeder politischen oder pädagogischen Anstrengung immer nur die Erbsünde zu bestätigen. Unter der Voraussetzung einer konstitutiven Sündhaftigkeit kann das Böse nicht verringert und auch nicht gesteigert, sondern immer nur konstatiert werden. Befreit man die Natur von der Sündhaftigkeit, dann ist sie nicht nur gut, sondern überhaupt erst gesellschaftsfähig, mit der erneuten Paradoxie, dass die vorhandene Gesellschaft darauf nicht eingestellt und doch angewiesen ist. Erst so stellt sich das Problem, ob und wenn ja wie mit Erziehung „Gesellschaft“ *verändert* und genauer: *verbessert* werden kann.

<sup>75</sup> *Emile et Sophie, ou Les Solitaires* (O.C. IV/S. 879-924). Geschrieben wurden die beiden Briefe zwischen 1762 und 1768. ROUSSEAU begann unmittelbar nach Erscheinen des *Emile* mit der Fortsetzung, ohne sie definitiv abzuschliessen. 1768 forderte er brieflich seinen Neuenburger Freund P.A. DU PEYROU (1729-1794) auf, ihm das Manuskript der beiden Briefe zurückzugeben, die DU PEYROU zur kommentierenden Lektüre erhalten hatte. DU PEYROU veröffentlichte 1780 zusammen mit PAUL MOULTOU den Text erstmals in der *Collection complète des oeuvres de J.J. Rousseau*.

<sup>76</sup> „Theodizee“ ist die Rechtfertigung Gottes angesichts des von ihm zugelassenen Übels in der Welt. Man kann dann entweder die Übel leugnen, um sie Gott nicht anlasten zu müssen, oder man kann sie als Prüfung Gottes betrachten, die wiederum Gott bestätigen. Das Problem ist, dass Gott nicht schuld sein darf an den Übeln der Welt, während er die Welt doch nur total, also *mit* den Übeln, erschaffen haben kann.

<sup>77</sup> Das bezieht sich auf das Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars im *Emile* (O.C. IV/S. 588ff.).

Der Urheber des Bösen, heisst es im *Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars*,<sup>78</sup> ist niemand als der Mensch selbst. Es existiert kein Übel, ausgenommen das, was der Mensch erzeugt hat. Das allgemeine Übel ist die allgemeine Unordnung, die beseitigt werden kann, wenn die Werke des Menschen *nicht* mehr massgebend sind. Alles Leid hat sich der Mensch selbst zuzuschreiben, es ist nicht von Natur aus vorhanden. Nur wer übermässig die Reflexion bemüht, sich also mit Anderen vergleicht und auf Gesellschaft hin entwirft, empfindet Schmerz als schmerzhaft. Wer weder Erinnerung noch Voraussicht kennt, dem kann kein Schmerz wirklich etwas anhaben, weil er zwischen sich und dem Schmerzempfinden nichts Drittes wahrnehmen muss. Daher kann alles gut werden, wenn wir die unheilvollen Fortschritte beseitigen, unsere Irrtümer aufgeben und unsere Laster zum Verschwinden bringen, also über das Werk des Menschen hinausgelangen (O.C. IV/S. 588). „Gesellschaft“ wäre dann einfach lockere Assoziation ohne soziale Übel, die entstehen weil und soweit im Werk der Menschen die Natur *keine* Beachtung findet.

Es könnte sein, dass die Künstlichkeit der „natürlichen Erziehung“ sich mit dieser Aspiration erklären lässt. ROUSSEAU negiert nur die bestehende Gesellschaft zugunsten einer freien Assoziation, die keinen falschen Erziehungsschritt mehr erlaubt. Der Gesellschaftsvertrag setzt das souveräne, mit sich identische und in Übereinstimmung lebende Subjekt voraus, das in seiner Erziehung keinerlei Verlust erlebt hat. Aber diese Erhaltung der natürlichen Kraft ist ständig gefährdet. Die erste falsche Idee, die in Emiles Kopf gelangt, ist der Keim für den Irrtum und das Laster (O.C. IV/S. 317), also kommt alles darauf an, die Erfahrung so zu kontrollieren, dass sich der Zweck der Erziehung rein und ungestört erfüllen kann. Das *erste* Falsche begründet die Kette *aller* Falschheiten, man sieht, wie das Schema der Erbsünde noch in der Negation fortwirkt. Gut ist die Natur nur dann, wenn sie rein bleiben kann, was mit dem ersten falschen Schritt auf radikale Weise gefährdet ist.

Erziehung wäre dann eine *Quarantäne* des Guten, solange wenigstens, wie die Kindheit dauert, die in ihrer eigenen Art<sup>79</sup> geschützt werden muss. Daher soll die Kindheit in den Kindern reifen können (ebd., S. 324), ohne durch eine ihnen fremde oder überhaupt irgendeine Zukunft gestört zu werden. Das Paradies ist ganz Gegenwart, und das entspricht exakt der Zeitlosigkeit des Garten Eden in der Schöpfungsgeschichte. Zeitlichkeit erfahren der erste Mann und die erste Frau erst *mit* dem Sündenfall, also mit der Unterscheidung von „gut“ und „böse.“ Erst dann wird auch sichtbar, dass beide nie Kinder gewesen sind. Sie sind als erste *Menschen*, nicht als erste *Kinder* geschaffen worden. Das Erleben der Versuchung und die Erfahrung der Sünde trifft Erwachsene ohne Kindheit, also ohne Chance, das Gute der eigenen Natur reifen zu lassen. ROUSSEAU verlagert die Paradiesvorstellung in die Kindheit, und zwar einschliesslich einer Kalkulation ihrer Gefährdungen.

Daher ist ein Schlüsselproblem, wie Erziehung *Zukunft* gestalten soll, zumal die Zukunft einer neuen und radikal anderen gesellschaftlichen Assoziation, wenn sie aus Gründen des Schutzes der Kindheit ganz *Gegenwart* sein muss. Dafür findet ROUSSEAU eine berühmte Paradoxie:

« Que faut-il donc penser de cette *éducation barbare* qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel *prétendu bonheur* dont il est à croire qu'il *ne jouira jamais?* » (ebd., S. 302; Hervorhebungen J.O.).

Es ist „barbarisch“ - wieder kommt der Ausdruck vor -, wenn die Erziehung versucht, die Gegenwart für eine Zukunft zu opfern, die sich doch jeder Voraussicht entzieht. Die Zukunft ist unsicher, also kann sie nicht Ziel oder Objekt der Erziehung sein, die Unsicherheit nicht verträgt. Die barbarische Erziehung - und das ist *jede*, die *nicht* den Vorgaben

<sup>78</sup> Das ist die philosophische Mitte des *Emile*: Profession de foi du Vicaire savoyard (O.C. IV/S. 565-635).

<sup>79</sup> « L'enfance a des manières de *voir*, de *penser*, de *sentir* qui lui sont propres » (O.C. IV/S. 319; Hervorhebungen J.O.).

ROUSSEAU folgt - kettet die Kinder auf alle möglichen Arten und macht sie elend, um sie auf ein vorgegebenes Glück in der Zukunft vorzubereiten, von dem man annehmen muss, dass das Kind es nie genießen wird.

- Ein Prozess der Erziehung macht nur Sinn, wenn er die Gegenwart *übersteigt*, und das verlangt, im Sinne ROUSSEAU, ein Glücksversprechen, das von dem tatsächlich erreichten Glück oder Unglück der Zukunft zu unterscheiden ist.
- Wenn der *Prozess* über das Erreichen des Ziels entscheidet, dann gibt es zwischen Anfang und Ende der Erziehung keine Verbindung, die *einfach*, *linear* und *progressiv* wäre.

Aber was dann? ROUSSEAU behilft sich mit einer sehr folgenreichen Zwei-Welten-Theorie, die in gewisser Hinsicht auf AUGUSTINUS zurückgreift, dessen Lehre der Erbsünde doch gerade verworfen wurde. Das „Gute“ und das „Böse“ werden als zwei radikal differente Sphären angesehen, deren eine die andere weder tangieren noch affektieren darf. Im Unterschied zu AUGUSTINUS sind beide Welten *diesseitig*, ROUSSEAU unterscheidet *nicht* den „Gottesstaat“ vom „Weltstaat“<sup>80</sup> wie das Diesseits vom Jenseits, vielmehr werden Natur und Gesellschaft als horizontale Analogien verstanden. Die Natur liegt nicht oberhalb oder unterhalb des Menschen, eben so wenig ist die Gesellschaft Himmel oder Hölle. Vielmehr ist die eine, die gute Welt *Natur*, die andere, die böse *Gesellschaft*, ohne eine Hierarchie zu bilden. Sie befinden sich nebeneinander, und sie liegen so nah beieinander, dass mindestens in der Erziehung für einen künstlich und ständig stabilisierten Abstand gesorgt werden muss.

Wer in der guten Welt aufwächst, kann ohne Verlust an natürlicher Identität in die andere wechseln, vorausgesetzt, er findet in ihr einen Platz, der seiner Identität entspricht. Der Einsamkeits-Topos soll darauf hinweisen, dass jede Integration in die Gesellschaft mit dem Risiko behaftet ist, *nicht* den Platz zu finden, den die natürliche Erziehung nahelegt. Unbeschadet der Identität kann dann die Gesellschaft erneut verlassen werden. Der Rückzug in die Welt der Erziehung ist verschlossen, ROUSSEAU denkt Kindheit *nicht* als wiederholbares Paradies oder als natürliche Regression. Kindheit ist definitives Resultat, negativ wie positiv; wer also in der Gesellschaft nicht reüssiert im Sinne der natürlichen Identität, kann nur in die Einsamkeit ausweichen. Angesichts des Zustandes der zweiten Welt ist die erste attraktiv, vorausgesetzt, sie wird *nicht* als zweite Chance der Erziehung gedacht. Diese Chance schliesst ROUSSEAU aus, anders wäre Einsamkeit kein zwingender Schluss und könnte das Experiment mit der guten Natur wiederholt werden.

Aber Erziehung ist *einmalig* und *abschliessbar*. Weil keine Korrektur ihrer Resultate möglich ist - die Natur stellt nur *einen* Weg zur Verfügung -, können auch nicht beliebig viel Schlüsse gezogen werden. Wer nicht einen angemessenen Platz in der Gesellschaft findet, *muss* Einsamkeit wählen und nichts anderes. In der anderen Welt der Erziehung kommt alles darauf an, nichts dem Zufall zu überlassen (O.C. IV/S. 497). Wer erziehen will, heisst es, muss „die Gesetze des Zufalls“ gut kennen, um die Wahrscheinlichkeiten berechnen zu können (ebd., S. 611). Doch das ist nur eine neue Paradoxie, denn die Wahrscheinlichkeitsrechnung bewahrt vor dem Zufall nur im Sinne der Statistik, nicht im Sinne der täglichen Ereignisse, ihrer Ursachen und Folgen.

Erziehung aber, verstanden als fragile Praxis und tatsächlich *frêle bonheur*, baut sich auf und setzt sich fort als Folge von Situationen und Ereignissen, nicht als aufgereichte Kette der Natur, die determiniert wäre.

- Das nächste Ereignis *kann* unbestimmt sein,
- die Folge ist *nicht zwingend* die nächste Bestimmtheit,
- und der Prozess verändert sich durch die *unerwarteten* Erfahrungen.

Wer den Zufall ausschaltet, muss den Plan an seine Stelle setzen, was aber nur dazu führt, den Plan dem nächsten Zufall aussetzen zu müssen. Das ist nicht mit dem Ziel der

<sup>80</sup> Ich benutze die Übersetzung von WILHELM THIMME (*Vom Gottesstaat*, 18. Buch).

Erziehung vereinbar,<sup>81</sup> wohl aber mit der Praxis. Sie ist nur möglich durch fortgesetzte Selbstkorrektur, die auf Veränderung der Erfahrung reagiert und nicht einen Plan vollzieht.

Wenn meine Überlegungen plausibel sind, dann müssen wir in der Folge der Vorlesung mindestens fünf Vorgaben ROUSSEAUS beachten, die für das Problem der „pädagogischen Ethik“ bedeutsam sind und mindestens die *Geschichte* des Problems nachhaltig beeinflusst haben. „Vorgaben“ nenne ich Probleme, die in der Auseinandersetzung mit ROUSSEAU entstanden sind und weiterhin entstehen. Es sind nicht zwingend *seine* Probleme, wohl aber solche, die *ohne* seine Vorgaben und Provokationen nicht entstanden wären oder mindestens nicht sehr vorrangig scheinen könnten.

1. Erziehung ist gerichtet auf *Zukunft* und wird realisiert in je spezifischen *Gegenwarten*. Zwischen Gegenwart und Zukunft gibt es keinen Prozess, der *vorab* bestimmt wäre.
2. Die Ziele jeder Erziehung dienen der Verbesserung von Wahrheit oder Tugend, aber „Verbesserung“ ist *nicht* unabhängig von Zufällen möglich.
3. Kindheit ist Natur und Gesellschaft *zugleich*, ohne zwischen beiden radikal trennen zu können. Die *Theorie* der Erziehung neigt unabhängig davon zur Unterscheidung von zwei Welten.
4. „Wahres Menschsein“ ist pädagogisch unverfügbar, aber Einsamkeit ist *nie* Erziehungsziel.
5. Die Grundidee der Verbesserung der Welt durch Erziehung bleibt attraktive Aspiration, obwohl und weil sie *nicht* erfüllt werden kann.

Man könnte hinzufügen, dass ROUSSEAU auch in dem Sinne ein paradigmatischer pädagogischer Autor ist, als er nichts denkt, ohne sich selbst vor Augen zu haben. Alles an ihm ist *autobiographisch*, was Entlastung durch Berechnung oder Ausweichen durch Projektion unmöglich macht. Erziehung ist ein Existential, das ausgehalten werden muss, und es ist mehr als paradox, dass ROUSSEAU in *seiner Person* sich diesem Risiko *nicht* ausgesetzt sehen wollte. Wer sich an ihm reibt, muss seine Person in Rechnung stellen, und diese Person entzieht sich dem Zugriff, nicht zuletzt, weil ROUSSEAU es geschafft hat, Kontrolle über seine Biographie zu behalten. Wer ihn liest, sollte mit den *Bekanntnissen* nicht beginnen, wohl aber aufhören.

ROUSSEAUS *Emile* ist eine Fiktion, die vielfach mit der wünschbaren Wirklichkeit gleichgesetzt worden ist. Die Gleichsetzung des *Fiktiven* mit dem erwarteten *Wirklichen* erklärt sich aus dem Vorrang des Guten. ROUSSEAU, der zugleich leidenschaftlich und strategisch zu schreiben wusste, spricht bereits im *Manuscrit Favre*, also der ersten Version des *Emile*, die erst 1915 entdeckt wurde,<sup>82</sup> von der „retour de l’homme à lui même“ (O.C. IV/S. 57). Erziehung ist nicht, wie immer wieder zitiert wird, „Rückkehr zur Natur,“ vielmehr soll der Mensch sich selbst neu finden. Die Unterscheidung der „natürlichen“ von der „gesellschaftlichen Erziehung“ (ebd., S. 58)<sup>83</sup> spielt auf diese Umkehr an, und sie hat nicht allein die „Natur“, sondern die *gute* Natur zur Voraussetzung. Den Menschen gemäss seiner Natur zu bilden – „former l’homme de la nature“ - ist gleichbedeutend mit der Abkehr von den pädagogischen Institutionen, die nichts tun, als die gesellschaftlichen Übel zu verdoppeln (ebd., S. 59), ohne je den Kern des Menschen, seine gute Natur, zu erreichen. Wenn aber die

<sup>81</sup> Mit *keinem* (allgemeinen) Ziel.

<sup>82</sup> *Emile première version (Manuscrit Favre)* (O.C. IV/S. 55-238). Es gibt insgesamt sieben grössere Manuskripte im Umfeld der Arbeiten am *Emile* (ebd., S.1854ff.), die zumeist in den Bibliotheken der Universitäten Genf und Neuenburg aufbewahrt werden. Der 1762 gedruckte Text des *Emile* ist aus verschiedenen Versionen redigiert, also nicht als *ein* Stück komponiert worden (JIMACK 1960). Das *Manuscrit Favre* hat ROUSSEAU im Frühjahr 1778, also kurz vor seinem Tod, an PAUL MOULTOU übergeben. GUILLAUME MOULTOU, einer seiner Söhne, übergab des Manuskript an seinen Cousin GUILLAUME FAVRE, einem gebildeten Genfer, der es persönlich archivierte. Das Manuskript blieb im Besitz der Familie FAVRE, bis LÉOPOLD FAVRE es 1915 der Société *Jean-Jacques Rousseau* vermachte

<sup>83</sup> « On peut élever un homme pour lui-même ou pour les autres; il y a donc deux éducations, celle de la nature et celle de la société. Par l’une on formera l’homme et par l’autre le citoyen » (O.C. IV/S. 58).

gute Natur vorausgesetzt werden muss, dann ist jede Erziehung, die legitim sein will, in die Pflicht genommen, sie auch zu erreichen. *Verfehlt* die Erziehung die gute Natur, ist das Böse erklärbar, als Schuld nicht nur der Gesellschaft, sondern mit ihr und in ihr der falschen Erziehung.

ROUSSEAU steigert die Erwartungslast und öffnet zugleich die Tür zu einem attraktiven Ausweg aus den bisherigen Misereen der Erziehung. Seine Stichworte haben die Pädagogik des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts nachhaltig bestimmt, und zwar immer als Konzept der „neuen“ oder der „modernen Erziehung“ (OELKERS 2002). Wenn die gute Natur ihre Grundlage ist, kann sie *negativ* verfahren, nämlich die Entwicklung des Kindes schützen, statt ständig zu versuchen, sie in *ihrem* Sinne und also *nicht* im Sinne der Natur zu beeinflussen. ROUSSEAU, anders gesagt, verzichtet auf die planvolle pädagogische Einwirkung, die der Natur überlassen wird. Sie ist der Garant dafür, dass sich das Gute im Kind verwirklichen kann. Die Rezeptionsgeschichte endet fast immer an dieser Stelle. ROUSSEAU-Leser bis PIAGET nehmen die „natürliche Entwicklung“ wahr, die „eigene Welt“ der Kindheit, die Gleichsetzung von Erziehung mit dem „Wachsen der Natur“ und die Verteidigung des Kindes gegen Übergriffe der nicht-natürlichen Erziehung. Was fast immer übersehen wird, sind die *totalitären* Konsequenzen dieser Erziehung, die ROUSSEAU offenbar bewusst in Kauf genommen und wenigstens in aller Deutlichkeit formuliert hat.

Wenn ich sage „totalitär,“ dann aus den folgenden Gründen:

1. Die Erfahrungswelt des fiktiven Kindes ist *total kontrolliert*.
2. Die Kontrolle betrifft die Gegenstände und Themen des *Lernens*, den *didaktischen Plan* und den *Erfahrungsraum*.
3. Die *Grenzen* des Raumes sind nie klar markiert und gleichwohl vorhanden.
4. Das Kind soll genau das *nicht merken*, also sich in der Illusion der eigenen Freiheit bewegen.
5. Die Überwachung ist Sache des *pädagogischen Schöpfers*.

„Natur“ ist für ROUSSEAU wesentlich *Landschaft*, also ein Erfahrungsraum abseits der Gesellschaft und in diesem Sinne „natürlich.“ Dieser Raum wird nicht durch Grenzen beschlossen, sondern durch seine didaktische Nutzung. Das Kind bewegt sich *angeleitet* und *überwacht*, nicht etwa frei in Grenzen der Natur. Die Natur selbst wird gar nicht betrachtet, weder im Blick auf Vorgaben noch auf Grenzen. Das Kind lernt nicht „mit“ oder „von“ der Natur, sondern aufgrund der didaktischen Absichten des Erziehers. *Sie* verlangen Kontrolle, ROUSSEAUS *Emile*, würden wir heute sagen, thematisiert enge und starre Kontrollüberzeugungen, die nicht selbst kontrolliert sind. Es sind pädagogische Maximen, die sich nicht zufällig auf die Natur und *nicht* auf die Erfahrung berufen. Aber gerade die Natur kommt gar nicht zum Zug.

Der Erzieher, nicht die Natur, bestimmt über das „wahre Bedürfnis“ (ebd., S. 312), und er legt fest, wie das Paradox der „wohlgeordneten Freiheit“ (ebd., S. 321) gestaltet<sup>84</sup> werden kann. Er ist „le maitre de l'enfant“ (ebd., S. 328), eingeschränkt nur durch die Bedingung, dass Herr über sich selbst sein muss, wer Herr des Kindes sein will (ebd.).<sup>85</sup> Herrschaft verlangt Selbstbeherrschung, aber Freiheit ist nicht einfach gegeben, sondern muss didaktisch gefunden werden. Im übrigen kommt es darauf an, eine bloss sorgfältige<sup>86</sup> Erziehung zu vermeiden, bei der der Lehrer kommandiert und glaubt zu regieren, während in Wirklichkeit das Kind regiert und macht, was es will. Es bedient sich dessen, was man von ihm fordert, um dasjenige zu erlangen, was ihm gefällt, wohl wissend, dass eine Stunde Fleiß mit acht Tagen Gefälligkeit (*complaisance*) bezahlt werden müssen (ebd., S. 362). Daher erhalten die Erzieher folgenden Rat:

<sup>84</sup> *Gestaltet*, nicht etwa aufgelöst.

<sup>85</sup> « Je ne puis assés redire que pour être le maitre de l'enfant il faut être son propre maitre » (O.C. IV/S. 328).

<sup>86</sup> *Soignée* (O.C. IV/S. 362). Zu übersetzen mit „sorgfältig“ oder „tüchtig.“ zudem „sorgsam“ und „pfleghch.“

« Prenez une route opposée avec votre élève; qu'il croye toujours être le maitre et que ce soit toujours *vous* qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'*apparence* de la liberté; on captive ainsi la volonté même » (ebd.; Hervorhebungen J.O).

Das Kind soll *glauben*, Herr des Verfahrens<sup>87</sup> zu sein, während *nur einer* der Meister sein kann, nämlich der Erzieher. Er muss den Schein der Freiheit aufrecht erhalten, weil dies die Bedingung dafür ist, die Unterwerfung (assujettissement) vollkommen zu machen. Auf diese Weise beherrscht man den Willen des Kindes, das nicht merkt, dass es beherrscht wird und deswegen befolgt, was die Herrschaft ausmacht. Es ist nicht einfach gemäss seiner Natur frei, sondern muss sich dem Repräsentanten der Natur, dem Erzieher, unterwerfen, ohne ein Recht des Widerstandes in Anspruch nehmen zu können. Wenn die gute Natur die Erziehung leitet und der Erzieher gemäss ihr handelt, ist kein Grund vorhanden, widerständig zu sein.

„Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connoit rien, n'est-il pas à votre merci? Ne disposez-vous pas par raport à lui de tout ce qui l'environne? N'êtes-vous pas le maitre de l'affecter comme il vous plait? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache? Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire » (ebd., S. 362/363).

Natürlich soll das Kind nur das tun, was es tun will. Aber es soll nur das tun wollen, was der Erzieher will, dass es tut. Die Kontrollabsicht ist total: Das Kind soll nicht *einen* Schritt tun, den der Erzieher nicht vorhergesehen hat, und es soll nicht den Mund auf tun, *ohne* dass der Erzieher weiss, was es sagen wird. Wieder kann man leicht einwenden, dass allein die Vorstellung verrückt ist, und sei es nur, dass Kinder unkontrolliert und besser: selbstkontrolliert reden, ohne dass die Erziehung die Macht hätte, die Formung ihrer Gedanken in Sätze unter *ihr* genehmen Verschluss zu halten. Die natürliche Erziehung wäre gerade die, die Kinder ihre Schritte *selbst* machen lässt, ohne immer nur darauf zu achten, dass sie falsch sein könnten. Aber ROUSSEAUS Erziehung ist nicht natürlich, sondern künstlich, sie will jedes Risiko vermeiden und muss dafür eine totale Überwachung in Kauf nehmen. Aber was ist dann an dem Konzept so faszinierend?

Man könnte antworten, dass die totalitären Konsequenzen sich vermeiden lassen, wenn und soweit das Konzept der natürlichen Erziehung *rein* zur Geltung kommen würde. Das wäre eine Geltung ohne didaktischen Zwang, aber dann auch ohne Garantieerklärung. Faszinierend wäre dann ein Experiment, das nicht gemacht werden kann. Das Konzept der radikal gesellschaftsfreien Erziehung hat zahllose Gedankenexperimente veranlasst, was mit dem Ausdruck „natürliche Erziehung“ als alternative Praxis bezeichnet wurde, entsprach *nie* den Vorgaben ROUSSEAUS. Um so einflussreicher sind die Motive des *Emile* in der Praxis der Gedankenexperimente.

Die grossen Utopien der Erziehung im 19. und 20. Jahrhundert zwischen HENRY DAVID THOREAUS *Walden: Or Life in the Woods* (1854) und B.F. SKINNERS *Walden Two* (1948) sind auf merkwürdige Weise ROUSSEAU verpflichtet, nämlich legen die pädagogische Erneuerung der Welt nahe, ohne die bestehende Gesellschaft beachten zu müssen, die durch eine natürliche Organisation ersetzt werden soll. Das Gute wird mit der Natur gleichgesetzt, bei THOREAU tatsächlich das Leben in den Wäldern, bei SKINNER die Ordnung gemäss den natürlichen Gesetzen des Lernens. Die Idee ist immer, die gute Ordnung erst schaffen zu müssen, also historisch nicht voraussetzen zu können. Die beste aller Welten hat keine Vorläufer, sondern entsteht in der Zukunft durch den Entschluss, sie zu wollen und mit den Mitteln der neuen Erziehung auch hervorbringen zu können. Bei THOREAU handelt es sich um

<sup>87</sup> *Maitre de l'opération* (O.C. IV/S. 364).

ein Selbstexperiment,<sup>88</sup> bei SKINNER um eine psychologische Konstruktion,<sup>89</sup> immer getragen von der Vorstellung der radikalen Erneuerung von Mensch und Welt. Beide sollen und können gut werden, weil und soweit die Natur gut ist, einmal als verborgenes Potential, das andere Mal als effektvolle Technologie<sup>90</sup>. Aber das zwingt zu totalitären Konstruktionen, weil sich der guten Natur niemand entziehen kann und weil das Böse keine wirkliche Alternative sein darf. Die Menschen werden zu ihrem Glück gezwungen, und sie sollen, wie bei ROUSSEAU, nur das Glück, nicht aber den Zwang, merken.

Das erzwungene Glück ist ein ausgespartes Thema der Geschichte der Pädagogik. Sie neigt dazu, von der guten Absicht auf den guten Effekt zu schliessen und die stillschweigenden Bedingungen nicht wahrzunehmen. Weil die Erziehung schlecht dem *Unglück* dienen kann, mindestens nicht als gute Absicht, ist es vermutlich auch naheliegend, die Ziele für die Wirklichkeit zu halten und den Weg dorthin als Glücksweg vorzustellen. Aber Glück lässt sich nicht erzwingen, und es ist schon aus diesem Grunde als Erziehungsziel ganz ungeeignet. Dennoch ist immer wieder versucht worden, mit Erziehung die Menschen und gar die Menschheit *glücklich* zu machen, ohne zu bedenken, was geschehen soll, wenn man dieses Ziel jemals erreichen würde. Oft hat der Zweck die Mittel gerechtfertigt, und ROUSSEAU scheint dafür die theoretische Adresse zu sein, wobei oft übersehen wird, dass gerade im *Emile* das Ende *nicht* dem anfänglichen Ziel entspricht. ROUSSEAU aber ist präsent auch an Orten, an denen man seine Motive nicht vermuten würde.

Der australische Regisseur PETER WEIR, bekannt für seine pädagogischen Themen,<sup>91</sup> hat 1997 versucht, die Grundsituation des *Emile* auf die moderne Medienwelt zu übertragen und dabei Motive ebenso von THOREAU wie von SKINNER zu berücksichtigen. Der Film *The Truman Show*<sup>92</sup> denkt den pädagogischen Totalitarismus zuende, aus *Emile* wird TRUMAN<sup>93</sup> BURBANK, aus dem allmächtigen Erzieher der Fernsehkreative CHRISTOPH<sup>94</sup>, aus der Gartenlandschaft die Insel *Sea Haven* und aus der ausgeschlossenen Gesellschaft die perfekte amerikanische Kleinstadt-Idylle, die Korruptibilität erst gar nicht kennt. Nur: Alles ist Kulisse, 5000 versteckte Kameras beobachten die riesige Studiolandschaft auf der künstlich hergestellten Insel rund um die Uhr, die Sendung *The Truman Show* läuft jeden Tag 24 Stunden, wird global wahrgenommen und ist die erfolgreichste Sendung aller Zeiten. Alle Schauspieler wissen Bescheid, nur TRUMAN BURBANK nicht, der erst im dreissigsten Jahr der

<sup>88</sup> DAVID HENRY THOREAU (1817-1862) studierte am *Harvard College* und wurde 1837 Lehrer an der *Academy* von Concord. Nach einem Jahr (1838) gründete er mit seinem Bruder JOHN eine Privatschule, die 1841 schliessen musste. Von 1841 an arbeitete THOREAU im Hause von RALPH WALDO EMERSON, 1844 begann THOREAU mit dem Bau einer Blockhütte am Waldensee auf einem Grundstück EMERSONS in der Nähe von Concord. THOREAU bewohnte die Blockhütte mit kurzen Unterbrechungen bis zum 6. September 1847, sein Buch *Walden* (1854) beschreibt diese Erfahrungen.

<sup>89</sup> Das Buch *Walden Two* entstand im Sommer 1945 und wurde 1948 zum ersten Male veröffentlicht. 1976 erschien eine Neuausgabe mit einem Vorwort *Walden Two Revisited*. B.F. SKINNER beschreibt hier einen sozialen Behaviorismus, der ROUSSEAUS These der natürlichen Bedürfnisse neu fassen und praktikabel machen sollte. BURRHUS FREDERIC SKINNER (1904-1990) studierte und lehrte an der *Harvard University* (mit Unterbrechungen) von 1931 bis 1974). Seine Grundlagenwerke *Behavior of Organisms* (1938) und *Verbal Behavior* fundierte die psychologische Verhaltenstheorie neu. Die Philosophie SKINNERS ist in *Beyond Freedom and Dignity* (1971) formuliert worden. Die *B.F. Skinner Foundation* ist erreichbar unter: <http://www.bfskinner.org/> Eine Bibliographie kann abgerufen werden unter: <http://www.lafayette.edu/allanr/biblio.html>

<sup>90</sup> Das Konditionieren ist nicht einfach neutral, vielmehr wird die gute Natur vorausgesetzt.

<sup>91</sup> *Picnic at Hanging Rock* (1975), *Witness* (1985) oder *Dead Poets Society* (1989). Der Peter Weir Cave war zu entnehmen, dass *Dead Poets Society* ein grösseres Re-Working erfahren hat: <http://www10.pair.com/crazydv/weir/news/index.html>

<sup>92</sup> Details zur Produktion, zu den Kritiken und zur Rezeption sind zugänglich unter <http://www.trumanshow.com/> Alternative Informationen können abgerufen werden unter <http://www.un-official.com/Truman/TSff1.html> Ueber die Geschichte des Films siehe auch: [http://www.roughcut.com/features/stories/truman\\_show.html](http://www.roughcut.com/features/stories/truman_show.html)

<sup>93</sup> *True man*.

<sup>94</sup> *Christopherus* ist griechisch für „Christusträger.“ Der Legende nach trug der Riese das Christuskind durch einen Strom und wurde von ihm getauft. Der Heilige Christopherus hilft in der katholischen Kirche gegen Hagelschlag und plötzlichen Tod. Er ist der Schutzpatron der Schiffer.

Sendung Verdacht schöpft. Seine Lernumwelt stand unter totaler Kontrolle, ohne dass er irgendetwas merkte.

Die Geschichte geht so: Die Produktionsfirma *OmniCam Corporation* adoptierte einen neugeborenen Jungen und entwickelte ihn zur Figur TRUMAN, und dies nicht als Fernseherzählung, sondern als Realität, soweit eine totale Kulisse „Realität“ sein kann. TRUMAN führt ein glückliches Leben, er ist verheiratet, hat Freunde und Nachbarn, einen Job, ein eigenes Haus, geregelte Freizeit, Hobbies, einen Garten und ausreichend Zeit für sich. Die Umwelt ist perfekt geordnet, es gibt öffentliche Kommunikation, eigene Zeitungen, Magazine und Fernsehsendungen, tägliche Ereignisse und Routinen, Familienfeste und nie wirkliche Probleme. Gewalt ist ebenso abwesend wie Irrtum und Laster. Die Welt ist geordnet, weil sie gut *ist*, nicht etwa gut werden soll. Als TRUMAN erste Zweifel an der Echtheit der Inszenierung kommen, Zweifel, ob die Natur nicht in Wirklichkeit künstlich ist, versuchen ihn seine Freunde, seine Mutter und am Ende auch sein Vater, der einfach neu in den Plot genommen wird, um die Krise zu beseitigen, mit Dokumenten aus seinem Lebensweg zu überzeugen. Man sieht in Fotoalben die Entwicklung des kleinen TRUMAN, seine Schulerlebnisse, Ausflüge mit dem Vater, dessen Tod inszeniert wurde, um TRUMAN Schuldgefühle zu geben, man sieht die erste Liebe, die Heirat, vergangene Feste, den früheren Alltag, alles festgehalten als Wirklichkeitsbeweis, was in Wirklichkeit nichts war als Inszenierung.

Draussen entsteht eine *Truman Liberation Front*, die den Kampf mit der Produktionsfirma aufnimmt.<sup>95</sup> TRUMAN selbst kommt hinter die Geheimnisse der Insel und versucht, das künstliche Paradies zu verlassen, was mehrfach vereitelt wird, bevor der Showdown beginnen kann. Die zentrale Szene sieht CHRISTOF, den pädagogischen Schöpfer, und TRUMAN, das Geschöpf der totalen Erziehung.<sup>96</sup> TRUMAN hat die Tür gefunden, die in die reale Welt führt, aber CHRISTOF warnt ihn und verweist auf die Vorteile des künstlichen Paradieses. Wer das Paradies verlässt, gefährdet nicht nur die Produktion, sondern vor allem sich selbst. Es sei besser, die illusionäre Welt zu bewahren, als sich den Risiken des Lebens auszusetzen, die *Täuschung* definiert das Glück, nicht die wirkliche Erfahrung, und wer sich selbständig macht, zerstört seine Illusionen, ohne sie ersetzt zu bekommen. TRUMAN geht, aber damit schliesst der Film. Wer am Ende Recht bekommt, wird nicht gesagt, sicher ist nur, dass eine dreissigjährige Erfolgsgeschichte zuende ist, die sich vor allem dadurch auszeichnete, dass die Zuschauer die künstlich aufgebaute Figur TRUMAN als wirkliche Person ansahen, während die Kulisse das Geheimnis bewahren sollte. Mit den stärksten Eindruck hinterlassen die Konsumenten, die mit der Entscheidung TRUMANS, selbständig zu werden, betrogen sind, weil die Figur des neuen Emile zu ihrer eigenen Identität - dreissig Jahre Fernsehkonsum - beigetragen hat.

Der Film ist vor allem als Warnung vor der Allmacht der Medien wahrgenommen worden,<sup>97</sup> aber das allein ergibt kaum Sinn. Medien, zumal Fernsehproduktionen, sind nicht allmächtig, schon weil sie viel zuviel Konkurrenz zulassen. Der fiktive Erfolg der Sendung hätte dazu führen müssen, nach dem Vorbild von *Dallas* und *Denver* mindestens eine andere Produktion, vermutlich aber verschiedene, als Konkurrenz aufzubauen, was die Exklusivität des Themas sofort zerstört hätte. Offenbar geht es nicht allein um die Macht der Medien, sondern anders und tiefer um den Traum der Erziehung, ein Leben total und unbemerkt kontrollieren zu können, so dass es sich zum Besten wendet. Mindestens lässt sich *The Truman Show* mit gut bekannten Motiven aus der Geschichte der Pädagogik plausibel deuten, ohne dass Brüche der Passung in Kauf genommen werden müssten. Es ist überraschend, wie

<sup>95</sup> Es gibt diverse *fanfics*, also Fortsetzungsgeschichten von Fans des Films: *The Truman Show Fan Fiction*: <http://www.un-official.com/Truman/TS2.html>

<sup>96</sup> Zum historischen Kontext dieser Relation: OELKERS (1992).

<sup>97</sup> Etwa: *Fiches ciné* ( <http://ads.edicon.ch/culture/cinemas/vupvous/truman.html> ) oder *Die totale Überwachung* ( <http://k104en.germa.unibas.ch/Deusem/Gezetera/gez98-4/20.html> )

stark die bekannten Motive wiederkehren und wie wenig sich verändern musste, um eine überzeugende Hollywood-Produktion, die das eigene Metier in Frage stellt, fundieren zu können.

Das erlaubt Verallgemeinerungen über den Film hinaus: Die Erziehung soll ausschliesslich dem Wohl des Kindes dienen, das eigene Gute wird vorausgesetzt, ohne Mittel und Zweck in ein wirkliches Verhältnis setzen zu müssen. Das Gute ist nie Relation, sondern immer absoluter Wert, mit dem sich nicht zufällig Allmachtsphantasien verbinden. In ROUSSEAUS Welt ist alles möglich, wenn nur der Natur und so dem Guten Genüge getan wird. Der Wert ist so absolut, dass nur höchste und beste Anstrengungen dienlich scheinen, unabhängig davon, was sie tatsächlich anrichten. Wenn diese Aspiration durch die Wirklichkeit entlarvt wird, die in ihrem Namen entstanden ist, wird aus Allmacht schnell Ohnmacht und aus Ohnmacht leicht Projektion. Das ist leicht, weil ja immer die ausgeschlossene zweite Welt zur Verfügung steht, die schlechte Gesellschaft gegenüber der guten Natur, die (die schlechte Gesellschaft) dann bemüht wird, wenn irgend etwas schief geht oder nicht so gelingt, wie es intendiert worden war.

Die Ursache des Bösen, schreibt ROUSSEAU an CHRISTOPHE DE BEAUMONT,<sup>98</sup> Erzbischof von Paris und sein schärfster Kritiker, ist die korrumpierte Natur, die Ursache der Korruption aber liegt nicht in der Natur, sondern entsteht aus der Gesellschaft (O.C. IV/S. 940). Daher kann der Mensch sündenfrei und in diesem Sinne gut - frei von jeder natürlichen Belastung - gedacht werden, mit der Folge, dass die Erziehung jeden Einfluss von Aussen, jeden Einfluss der ausgeschlossenen zweiten Welt der Gesellschaft, kontrollieren muss. Das Böse ist ansteckend, *weil* es in die Gesellschaft verlagert worden ist, so dass tatsächlich eine Quarantäne des Guten die natürliche Erziehung bestimmt. Diese Quarantäne ist stark und schwach zugleich, anders liesse sich die Furcht vor dem ersten Fehltritt nicht erklären, mit dem ja in realen Erziehungswelten nie echte Ketten des Irrtums oder des Lasters verbunden sind. Zudem sind gerade Irrtümer und Laster notwendige Lernerfahrungen, denn die moralischen Grundrelationen werden nie nur von der Seite des Guten her erfahren. Warum ist dann aber die Idee des Guten eine so mächtige singuläre Grösse?

Erziehung soll „gut“ machen, nämlich für sittliche Perfektion sorgen, was ausschliesst, dass sie jedem Bösen dienen könnte. Wenn das Gegenteil des Guten herauskommt, kann die *falsche* Erziehung verantwortlich gemacht werden, ohne daraus den Schluss ziehen zu können, dass ein solches Ergebnis unfundiert gewesen wäre. Es gilt durchwegs die Wohltätigkeitsvermutung, Erziehung kann nur dem *Wohl* des Kindes dienen, nicht seinem *Weh*. Aber das Wohl ist unspezifisch und *begrenzt*, und zwar weil es mit dem Guten verknüpft ist und sein muss. Erziehung operiert mit der *Macht* des Guten, aber eine Macht, die unspezifisch ist, verwandelt sich bei einem Wechsel der Umstände sehr schnell und sehr leicht in *Ohnmacht*.

---

<sup>98</sup> *Lettre à C. de Beaumont* (O.C. IV/S. 925-1007). Geschrieben nach dem Verbot und der öffentlichen Verbrennung des *Emile* und des *Contrat Social* in Paris und Genf. CHRISTOPHE DE BEAUMONT (1703-1781) hat die Verurteilung des *Emile* ausführlich begründet. Er war einer der zentralen Gegenspieler ROUSSEAUS.

## 2.2. Zwei deutsche Theorien mit internationalem Einfluss: HERBART und FRÖBEL

In der ersten Vorlesung habe ich darauf hingewiesen, dass und wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Chicago von einer neuen, modernen Theorie der Erziehung gesprochen wurde. ELLA FLAGG YOUNG hatte die Umrisse einer solchen Theorie 1902 anhand verschiedener amerikanischer Autoren von ARNOLD TOMPKINS bis JOHN DEWEY beschrieben. Für diese Autoren sei charakteristisch, wenngleich nicht in gleicher Weise, dass sie die europäischen Wege der Erziehungsphilosophie verlassen und sich auf empirische Wissenschaften, vor allem Biologie, Physiologie und Psychologie, bezogen hätten. Wir erinnern uns an den Satz:

„Fortunately, the writers whose works and theories form the subject of this analysis, are *not* disciples of PESTALOZZI, HERBART, or FROEBEL” (FLAGG YOUNG 1902, S. 12; Hervorhebung J.O.).

Die kontinentale, speziell die deutsche Geschichtsschreibung hat lange angenommen, die amerikanische Pädagogik sei bis ins letzte Drittel des 19. Jahrhunderts von den Theorien dieser drei Autoren geprägt worden. Eine eigene Pädagogik habe es in den Vereinigten Staaten lange nicht gegeben, die Reflexion über Erziehung sei entweder von christlichen Sekten geprägt worden oder habe europäische Quellen gehabt. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sei PESTALOZZI, in der zweiten Hälfte seien HERBART und FRÖBEL maßgeblich gewesen. Von einer unterscheidbaren Pädagogik könne nur im Blick auf diese Autoren die Rede sein. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts habe sich eine eigene amerikanische Erziehungstheorie entwickelt. Wer freilich genauer hinsieht, erkennt einen ganz anderen Zusammenhang, der die Legende in Frage stellt, dass letztlich deutsche Theorien die amerikanische Pädagogik begründet hätten.

Seit etwa Mitte des 19. Jahrhunderts wird in der amerikanischen Öffentlichkeit die *demokratische* Erziehungsreform zu einem stark beachteten Thema. Die Platzierung dieses Themas setzt eine Abgrenzung voraus. 1850 benutzte EDWARD MANSFIELD den Begriff *American Education*,<sup>99</sup> der unter Berufung auf die Idee der Republik - und nicht der europäischen Bildung - auf drei Prinzipien zurückgeführt wurde, nämlich die amerikanische Verfassung, die Naturwissenschaften und so die moderne Zivilisation sowie die Idee der Christenheit, wie sie in der Bibel niedergelegt ist (MANSFIELD 1850, S. 62).<sup>100</sup> Das wird wie folgt erläutert:

„If America has presented any thing new to the world, it is a new form of society; if she has any thing worthy to preserve, it is the principles upon which that society is instituted; hence it is not a Grecian or a Roman education we need - it is not one conceived in China, Persia, or France. On the contrary, it must have all the characteristics of the American mind, fresh, original, vigorous, enterprising;

<sup>99</sup> Die zweite Auflage erschien 1877. EDWARD DEERING MANSFIELD (1801-1888) war unter anderem Autor der *Political Grammar of the United States* (New York: Harper&Brothers 1834).

<sup>100</sup> Die *American Education* wurde im Januar 1851 in dem *American Whig Review* so rezensiert: „The subject and purpose of this book should comment it to a universal attention. A system of education truly adopted to this country, politically and morally, is *the* great desideration. All contributions to a thorough discussion of the subject should be eagerly welcomed and universally considered” (The American Whig Review 1851, S. 96).

embarrassed by no artificial barriers, and looking to a final conquest over the last obstacles to the progress of human improvement”  
(ebd., S. 60).

Ähnliche Überlegungen finden sich in zahlreichen Traktaten im Jahrzehnt vor dem amerikanischen Bürgerkrieg.

- Angemahnt wird eine Erziehung für das Volk und nicht nur für die Elite (*popular education*: MAYHEW 1850),<sup>101</sup>
- die Überwindung des gegenwärtigen Erziehungssystems und seiner undemokratischen Operationsweise (ANDREWS 1853)
- oder die Erneuerung der Bildung angesichts des materiellen und curricularen Zustandes der Schulen (*revival of education*: MAY 1855).

Dabei wurde eine dezidierte Abgrenzung von den europäischen Bildungstraditionen gesucht. Latein und Griechisch, sagte HORACE MANN in seiner Inauguraladresse im Antioch College 1854,<sup>102</sup> seien Subtilitäten, die von den praktischen Aufgaben des Lebens ablenkten und die Lernenden handlungsunfähig machten (Dedication of Antioch College 1854, S. 39f.). Die Lehren der „ancients“ seien nur nützlich, wenn sie vor dem Hintergrund der Fortschritte der Gegenwart verstanden werden (ebd., S. 58). Sie sind *nicht* Grundlage der demokratischen Allgemeinbildung, die HORACE MANN als erster Sekretär des *State Board of Education* in Massachusetts von 1837 an massgeblich und für die Vereinigten Staaten musterhaft befördert hatte.<sup>103</sup> Er wird als der „Vater der amerikanischen Erziehung“ bezeichnet (CREMIN 1957), mit der Pointe, dass natürlich auch Mütter benannt werden können, etwa CATHERINE BEECHER, die Schwester der Schriftstellerin HARRIET BEECHER STOWE. CATHERINE BEECHER gründete die erste Höhere Bildungsanstalt für Mädchen, das Hartford Female Seminary, war wesentlich beteiligt an der Organisation der amerikanischen Frauenbewegung und definierte massgeblich das Verständnis von Hauswirtschaft und Erziehung (WHITE 2003). Auch das, Partizipation der Frauen, gehörte zum Selbstverständnis der demokratischen Erziehung, und dies seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts.

Die Veränderung der amerikanischen Schulbildung wurde von den Universitäten forciert und öffentlicher Diskussion ausgesetzt, also nicht, wie in Preussen oder Frankreich, vom Staat einfach verordnet und administriert. Einwände *gegen* die Entwicklung einer öffentlichen und kostenlosen Allgemeinbildung waren immer Einwände gegen die Macht des Staates, einhergehend mit der Weigerung, Steuern für die Ausbildung fremder Kinder zu bezahlen. Daher bezieht sich die Begründung der Bildung für alle wohl auf das Gemeinwohl (public good), aber immer in subsidiärer Sicht (SEARS 1875, S. 6). Zudem musste der ökonomische Nutzen öffentlicher Verschulung - und nicht der Bildungsnutzen - in den Mittelpunkt gestellt werden. HORACE MANN hatte 1841 dargelegt, dass und wie der

<sup>101</sup> Um 1867 neu gedruckt unter dem Titel *The Means and Ends of Universal Education* (MAYHEW 1867).

<sup>102</sup> Das *Antioch College* in Yellow Springs, Ohio wurde 1852 von der Christian Church gegründet und ein Jahr später eröffnet. HORACE MANN wurde sein erster Präsident. Er setzte sowohl eine koedukative als auch eine sektenfreie Ausbildung durch.

<sup>103</sup> HORACE MANN (1796-1859) wurde 1816 als Autodidakt in die *sophomore class* der Brown University aufgenommen und studierte anschliessend Jura. 1823 eröffnete er seine erste Kanzlei, von 1827 bis 1832 war er in der Verwaltung von Massachusetts tätig, danach ging er nach Boston und engagierte sich in Unitarier-Kreisen. Nach drei Jahren im Senat des Staates Massachusetts wurde MANN 1837 auf den neu gegründeten Posten des Sekretärs des *Massachusetts Board of Education* gewählt, den er bis 1848 inne hatte. MANN gründete in dieser Stellung 1839 in Lexington die erste Public Normal School in den Vereinigten Staaten, entwickelte das System der High Schools, sicherte den Schulbesuch mit einem gesetzlichen Halbjahrsminimum und entwickelte die Lehrerbildung. Das Board of Education hatte keinerlei Macht, durchgesetzt wurden diese Reformen allein durch die Beeinflussung der öffentlichen Meinung. Kontrovers war vor allem die Idee eines nicht von den christlichen Sekten her bestimmten Religionsunterrichts.

wirtschaftliche Reichtum mithilfe einer gebildeten Öffentlichkeit anwachsen werde,<sup>104</sup> ein Argument, das seitdem die Diskussion sehr nachhaltig bestimmt hat und bis in die These vom Humankapital nachwirkt. Weder von PESTALOZZI noch von HERBART oder FRÖBEL sind je derartige Überlegungen geäußert worden, sie gelten geradezu als „unpädagogisch“, während sie in der amerikanischen Diskussion durchschlagend waren.

Eine freie und öffentliche Bildung für alle, die auf die Zwecke der *civil society* eingestellt ist, hatte 1854 FRANCIS WAYLAND,<sup>105</sup> der langjährige Präsident der Brown University, begründet. Die enormen Fortschritte der Industrie, so WAYLAND, die Zunahme und Ungleichverteilung des gesellschaftlichen Reichtums, die Erhöhung der Mobilität und die Erleichterung des sozialen Austausches (intercommunication) legten eine öffentliche Form der Kommunikation nahe, die jeden Bürger und jede Bürgerin erreichen muss, weil alle Bürger von allen Entwicklungen der Gesellschaft direkt oder indirekt betroffen sind.

„Thus the public mind is ever wakeful. Every man is continually forming judgements, true or false, but yet judgements. Not only concerning the events of his own town or village, but events that are occurring throughout the Republic and the world” (WAYLAND 1855, S. 18).

Die Lösung für diese Probleme der Industriegesellschaft ist nicht starre soziale Inklusion, sondern Beweglichkeit und Bildung. Die zivile Gesellschaft benötigt gebildete Bürger, die an den öffentlichen Geschäften teilhaben können. Die amerikanischen Nordstaaten, so WAYLAND sieben Jahre vor der Sezession, hätten dabei die notwendige Entwicklungsarbeit geleistet.

„They established a civil society on the foundation of equal rights. They well know that equal rights could only be secured on the basis of intelligence and virtue. Here, then, they laid the corner stone of their social edifice. They determined that every citizen should be instructed in good learning, and be provided with the means of religious instruction. They were well persuaded that a people nurtured under such auspices could never be either slaves or oppressors; for he who is intelligent and just, must love liberty, as well for his neighbor as for himself. Their first care was, therefore, the establishment of schools for the whole country” (ebd., S. 19).

Nach dem Bürgerkrieg, nämlich 1869, formulierte CHARLES WILLIAM ELIOT das Schlagwort der „new education“.<sup>106</sup> Damit sollte eine praktische, an den Naturwissenschaften, den modernen Sprachen und politischer Ökonomie orientierte Reform der Höheren Bildung in den Vereinigten Staaten bezeichnet werden.<sup>107</sup> Es ist interessant, dass in der ersten amerikanischen Erziehungszyklopädie wohl ein Stichwort *Reform Schools* vorkommt, das aber nicht auf eine „neue Erziehung“, sondern auf sozial- und sonderpädagogische Institute bezogen wird, die *reformatories* genannt werden. Sie dienen der Integration vernachlässigter oder behinderter Kinder, jugendlicher Delinquenten oder Straftäter, die für die Gesellschaft zurück gewonnen (reclaim) werden sollen (KIDDLE/SCHEM 1877, S. 724ff.). Vorbild ist die deutsche Innere Mission, die Erneuerung der amerikanischen Erziehung ist noch kein lexikalisches Stichwort.

<sup>104</sup> Fifth Annual Report (1841).

<sup>105</sup> FRANCIS WAYLAND (1796-1865) war von 1827 bis 1850 Präsident der Brown University.

<sup>106</sup> In: *Atlantic Monthly* (February, March 1869).

<sup>107</sup> Ausführlich dargelegt in: What is a Liberal Education? (*The Century*, June 1884) (ELIOT 1909a, S. 87-122).

CHARLES ELIOT hatte als langjähriger Präsident der Harvard University ein Konzept der Bildung vor Augen, das sich von der europäischen Auffassung von „Kultiviertheit“ oder „Selbstbildung“ lösen und gesellschaftliche Verwertbarkeit und Effizienz in den Mittelpunkt stellen sollte (ELIOT 1903). Dabei wurde auch der Zustand der Pädagogik kritisiert:

“The history of education is full of still-born theories; the literature of the subject is largely made up of theorizing; whoever reads it much will turn with infinite relief to the lessons of experience” (ELIOT 1869, S. 204).

Mit einer solchen spekulativen Wissenschaft war für das Problem, wie eine demokratische Erziehung entwickelt werden kann, nichts anzufangen. Das hatte schon MANSFIELD (1850, S. 62) gesagt, Metaphysik passe nicht zur modernen Erziehung, es sei denn, sie werde zur Wissenschaft. Wissenschaft der Erziehung hieß unvoreingenommene Erforschung der Realität und Bindung an Tatsachen, nicht persönliche Spekulation aufgrund irgendwelcher „philosophischer“ Vorannahmen. Zudem hieß Wissenschaft der Erziehung Nutzen für die Praxis (ELIOT 1909).

Die Fortschritte dieser Entwicklung wurden genau registriert (WHITE 1874). Das *Government Printing Office* in Washington veröffentlichte 1874 einen Report über den Zustand der öffentlichen Bildung, der direkt mit dem Fortschritt des Wohlstands und der Sozialkultur in Verbindung gebracht wurde (A Statement 1874, S. 11/12). Die Entwicklung der Industrie, die Verteilung des Eigentums und die Produktivität der gesellschaftlichen Arbeit verlangten die Schulung der Intelligenz des ganzen Volkes und nicht nur der Elite. Der Report wurde für das Bildungsbüro des Innenministeriums verfasst von DUANE DOTY<sup>108</sup> und dem bereits erwähnten WILLIAM TORREY HARRIS, der eine zu diesem Zeitpunkt Superintendent der Stadtschulen von Detroit, der andere von St. Louis. Ursprünglich sollte der Report für die Weltausstellung in Wien 1873 verfasst werden, er erschien ein Jahr später mit der Intention, die Besonderheit des amerikanischen Bildungswesens und seine spezifische Entwicklungsrichtung zu beschreiben, auch um die Wettbewerbssituation zwischen Amerika und Europa darzustellen.

Die Schlüsselsätze in dem einflussreichen Report lauteten:

„The modern industrial community cannot exist without free popular education carried out in a system of schools ascending from the primary grade to the university. And without a free development of productive industry, enabling the individual to accumulate the wealth necessary for the supply of necessities of life faster than he consumes them, there is not left the leisure requisite to that cultivation of intelligence needed in the theoretical discussion and comprehension of public affairs; and without such occupation of the individual with public affairs, a democracy could exist only in name” (ebd., S. 12).

Von dieser Sicht und Lage der Probleme waren PESTALOZZI, HERBART und FRÖBEL weit entfernt. Es trifft zu, dass sich verschiedene amerikanische Autoren auf ihre Schriften beriefen, ohne dass darüber genauere Studien vorliegen würden, insbesondere fehlen quantitative Daten; auch trifft zu, dass PESTALOZZI, HERBART und FRÖBEL diskutiert und gelesen wurden, nicht zuletzt, weil sie zum Grundrepertoire der Lehrerbildung sowie der Ausbildung der Kindergärtnerinnen zählten; aber es ist falsch, sie als Begründer der amerikanischen Pädagogik anzusehen. Alle drei Autoren hatten Anhänger, aber nie einen

<sup>108</sup> DUANE DOTY kandidierte 1874 als Demokrat auch für das Amt des *Michigan Superintendent of Public Instruction*. Er ist nicht zu verwechseln mit dem Gouverneur JAMES DUANE DOTY (1799-1865).

nachweisbar dominanten Einfluss. Warum freute sich dann aber ELLA FLAGG YOUNG, auf amerikanische Autoren gestossen zu sein, die *nicht* Schüler von PESTALOZZI, HERBART und FRÖBEL waren?

Wahrscheinlich ist entscheidend, was unter „Theorie“ verstanden wird. Letztlich ging es in der Auseinandersetzung um die Frage, wie eine funktionale zulasten einer normativen Theorie der Erziehung durchgesetzt werden kann, eine Idee, die auf WILLIAM JAMES zurück geht. Normative Theorien wie die von HERBART, PESTALOZZI oder FRÖBEL sind nicht verhandelbar, sie setzen einen höheren als den demokratischen Standpunkt voraus und sollen ohne jede Kontextbeschränkung gelten, also für immer und ewig. Funktionale Theorien sehen Erziehung in Abhängigkeit zur Entwicklung der demokratischen Gesellschaft, also nicht „autonom“, wie dies HERBART, PESTALOZZI und FRÖBEL, jeder aus seine Weise, nahe legten. Die moderne Pädagogik, verpflichtet auf das Ethos der Demokratie, kann in diesem Sinne *nicht* von Autoren der deutschsprachigen Pädagogik ihren Ausgang nehmen.

Tatsächlich haben PESTALOZZI, HERBART und FRÖBEL die politische Reflexion über Erziehung in den Vereinigten Staaten nie beeinflusst. Insofern hatten ihre Theorien auch kaum Auswirkungen auf die Entwicklung der öffentlichen Schulen, die sich auf gänzlich andere Ziele richtete als die deutschsprachige Pädagogik vorgab. Sie ist im ganzen 19. Jahrhundert nicht auf eine demokratische Gesellschaft ausgerichtet gewesen. PESTALOZZI vertrat eine ständisches Theorie der Gesellschaft, FRÖBEL eine Theorie der Volksgemeinschaft und HERBART ein Gelehrtenideal freier Geselligkeit; eine sich entwickelnde Demokratie, die auf die Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern angewiesen ist und aus diesem Grund eine freie Bildung für alle benötigt, hatte alle drei nicht vor Augen. Wie ist dann aber die Legende ihres besonderen Einflusses zu erklären?

Die Legende nimmt ihren Ausgang von amerikanischen Autoren, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Themen der Erziehung auf Philosophie und Metaphysik bezogen. Diese Autoren bildeten einen ganz schmalen, nämlich akademischen Sektor der Erziehungsliteratur, die überwiegend aus Handreichungen und praktischen Anleitungen bestand oder politisch ausgerichtet war. Aber die wenigen Absolventen der noch jungen amerikanischen Universitäten, die sich für Fragen der Erziehungsphilosophie oder der Pädagogik interessierten, stiessen schnell auf Namen wie PESTALOZZI und HERBART, einige studierten auch in Deutschland und brachten die Idee mit zurück, dass eine *Wissenschaft* der Erziehung entwickelt werden könne, mit der die Praxis nicht nur reflektiert, sondern sicher angeleitet werden könne. Universitätskarrieren waren nur möglich, wenn im Hintergrund einer Praxis eine Wissenschaft angenommen werden konnte, und die Karrieren von Autoren wie CHARLES DE GARMO<sup>109</sup> oder die Brüder FRANK<sup>110</sup> und CHARLES MCMURRY<sup>111</sup> zeigen

<sup>109</sup> CHARLES DE GARMO (1849-1934) schloss 1873 sein Studium an der Illinois State Normal University ab und gründete 1871 zusammen mit EDMUND JANES JAMES das *Illinois School Journal*. Auch DE GARMO studierte in Deutschland, bei KARL VOLKMAR STOY (1815-1885) kurz vor dessen Tod und vor allem bei OTTO FRICK (1832-1892), dem Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle. DE GARMO promovierte 1886 in Halle und war bei seiner Rückkehr der erste amerikanische Autor, der in der Pädagogik Positionen des Herbartianismus vertrat. CHARLES DE GARMO war von 1891 bis 1898 Präsident des Swarthmore College und hatte zuvor seit 1886 pädagogische Psychologie an der University of Illinois gelehrt. Er wurde bekannt mit *The Essentials of Method* (1892), einer Adaption der herbartianischen Formalstufentheorie. Gerade an DE GARMO lässt sich zeigen, dass auch die amerikanischen Herbartianer primär demokratisch dachten (DE GARMO 1902, S. 49ff. u. pass.) und den „Herbartianismus“ entsprechend anpassten.

<sup>110</sup> FRANK M. MCMURRY (1862-1936) studierte an der 1857 gegründeten Illinois State Normal University und besuchte WILHELM REINS Seminar in Jena. Später machte er sich einen Namen vor allem in der Didaktik des Geographieunterrichts. Bekannt ist seine Schrift über die Lehrerbildung *How to Study and Teaching How to Study* (1909) (zugänglich unter <http://www.gutenberg.net/etext/6109>). FRANK MCMURRY (1913) war auch einer der ersten, der den Ausdruck „school standards“ prägte. Er war zunächst tätig an der Illinois State Normal University und wechselte später als Professor für Elementarerziehung am Teachers' College der Columbia University.

diesen Grundzug. Sie studierten in Deutschland und brachten HERBART in die amerikanischen Universitäten.

Mehr passierte allerdings nicht (DE GARMO 2001). Ein Einfluss amerikanischer Herbartianer auf die sich neu entwickelnde akademische Pädagogik lässt sich zwischen 1890 und 1900 nachweisen, allerdings handelt es sich um keine Schulbildung, sondern um einen Zusammenhang von Autoren, die gemeinsame Karrieremuster aufweisen und die die wissenschaftliche Pädagogik für die Lehrerbildung nutzen wollten. Sie besetzten akademische Stellen, aber ihr Einfluss ging rasch zurück, weil andere Ansätze aussichtsreicher schienen, die Entwicklungspsychologie, die *child studies* und nicht die funktionale Erziehungstheorie. ELLA FLAGG YOUNG erfasste 1902 genau den Zeitpunkt des Übergangs. Eine „moderne“ Theorie der Erziehung auf wissenschaftlicher Grundlage entstand, nur nicht in Richtung der Pädagogik HERBARTS.

Die Idee einer wissenschaftlichen Pädagogik ist zwischen 1850 und 1880 an deutschen Universitäten wie Jena und Leipzig entwickelt worden. Mit ihr verband sich der Name HERBARTS, obwohl HERBART bereits 1841 gestorben war und keine pädagogischen Schüler hinterlassen hatte. Aber junge Privatdozenten wie TUISKON ZILLER in Leipzig<sup>112</sup> oder KARL VOLKMAR STOY in Jena,<sup>113</sup> die mit der Philosophie HERBARTS vertraut waren, entwickelten Ansätze einer systematischen Pädagogik für die Lehrerbildung, die mit Universitätsseminaren verbunden waren und also akademische Ausbildung garantieren konnten. In Deutschland entstand daraus ein organisierter Schulzusammenhang, der bis zum ersten Weltkrieg erheblichen Einfluss hatte, wenngleich nur an wenigen Universitäten überhaupt Lehrstühle für Pädagogik zur Verfügung standen.

HERBART gilt bis heute als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, während PESTALOZZI und FRÖBEL anders rezipiert wurden, nicht wissenschaftlich, sondern charismatisch. Beide galten und gelten als Begründer einer erfolgreichen Praxis, die nicht nur durch eine besondere Methode, sondern vor allem durch ihr persönliches Vorbild begründet gewesen sei. HERBART war der Theoretiker der Erziehung, PESTALOZZI und FRÖBEL die Legenden der Praxis. Um sie rankt sich ein persönlicher Kult, der bis heute andauert, während HERBART wohl Schüler hatte, aber nicht als pädagogischer Charismatiker wahrgenommen wurde. Er durchlief eine akademische Karriere, die sowohl PESTALOZZI als auch FRÖBEL versagt blieb. Besonders FRÖBEL war zeitlebens ein Aussenseiter, der seine pädagogischen Ideen nicht für die männliche Universität, sondern für ein weibliches Publikum entwickelte.

Die Idee, eine Wissenschaft der Erziehung zu entwickeln, geht nicht auf HERBART zurück. Er war keineswegs der erste, der dafür ein Programm entwickelte, wie häufig behauptet wird. Ansätze einer *science of education* oder einer *science de l'éducation* auf

---

<sup>111</sup> CHARLES A. MCMURRY (1857-1927) studierte an der Illinois State Normal University. Er ging zunächst nach Halle und absolvierte ein Doktoratsstudium bei WILHELM REIN in Jena. Er war später Professor für Pädagogik an der Northern Illinois University und Superintendent des deKalb-School District in Illinois. Zudem leitete die Direktion der Praktikumsschulen für die Lehrerausbildung. Bekannt sind seine *Elements of General Method* (1907), die herbartianisch fundiert sind. Allerdings ist diese Theorie der Unterrichtsmethode nicht doktrinär gemeint. McMurry war einer der ersten, der unabhängig vom Schema der Formalstufen Geschichtserzählungen als Methode des Anschauungsunterrichts empfahl (*Special Method in History*, 1903).

<sup>112</sup> TUISKON ZILLER (1817-1882) war nach seinem Studium der Philologie zunächst Gymnasiallehrer und habilitierte sich 1853 an der Universität Leipzig für Rechtswissenschaften. Von 1854 an hielt er Vorlesungen zur Pädagogik und gründete 1861 das Pädagogische Seminar der Universität Leipzig, dem ein Jahr später eine Übungsschule angefügt wurde. Seit 1868 leitete ZILLER den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“, der als Fokus des deutschen Herbartianismus anzusehen ist.

<sup>113</sup> KARL VOLKMAR STOY (1815-1885) studierte in Göttingen bei HERBART und war seit 1843 Privatdozent für Philosophie an der Universität Jena. 1844 gründete er das Pädagogische Seminar der Universität Jena, dem eine Übungsschule beigeordnet war.

psychologischer Basis gibt es im englischen und französischen Sensualismus des 18. Jahrhunderts von PRIESTLEY bis CONDILLAC an nicht wenigen Stellen, die Besonderheit deutscher Ansätze ist eher, dass sie eine eigene Wissenschaft der Erziehung entwickeln wollten. Für dieses Projekt war charakteristisch war, dass die wissenschaftliche Pädagogik nicht einfach von der Erfahrung ausgehen und das Glück der Kinder befördern sollte, sondern höheren Zwecken gewidmet war. Ein frühes Beispiel ist JOHANN PETER MILLERS *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst*, die 1771 in zweiter Auflage veröffentlicht wurden.<sup>114</sup> MILLER<sup>115</sup> war seit 1766 Professor für Dogmatik und Polemik an der Universität Göttingen und ist in verschiedener Hinsicht als Theoretiker der Erziehung interessant (KECK 1969).

Auch im 18. Jahrhundert ist die Reflexion von Erziehung noch wesentlich eine Angelegenheit der christlichen Pädagogik. Das gilt nicht mehr, wie ein Jahrhundert zuvor, in einem rein doktrinären Verständnis, also in der starren Verknüpfung von Erziehung mit den konfessionellen Dogmen, wohl aber im Sinne einer Letztbegründung, die die Regeln der Erziehungskunst auf der christlichen Religion begründen will. Die Erziehungskunst soll dabei aber zugleich auf die Psyche des Kindes Rücksicht nehmen. Nicht aus der Dogmatik, sondern „und aus der genauen Beobachtung junger Leute, ihrer Anklagen und Kräfte“, heisst es bei MILLER (1771, S. 11), zieht die Erziehung ihre Schlüsse. Daraus erwächst ein Programm für eine wissenschaftliche Pädagogik.

- Grundlegend ist die Verknüpfung von „Zwecken“ und „Mitteln“: Der christlichen Religion sind die grossen *Zwecke* der Erziehung zu entnehmen, der genauen psychologischen Beobachtung die *Mittel* (ebd., S. 19f.).
- Die Pädagogik dürfe nicht länger, wie es heisst, „mythologisch“ begründet werden (ebd., S.14), sondern verlange nach wissenschaftlicher Bearbeitung.
- Nur so sei gewährleistet, dass die praktische Erziehung „nach sichern Gründen“ (ebd., S. 28) verfährt, also weder okkasionell noch zufällig.

Die allgemeinen Regeln werden der Psychologie entnommen (ebd., S. 33ff.), die Bestimmung der Zwecke geht davon aus, dass in und mit der Verherrlichung Gottes die Glückseligkeit des Menschen erreicht werden kann.<sup>116</sup> Von diesem Ziel und dem Gebrauch der richtigen Regeln hängt der Erfolg der Erziehung ab. Kinder, heisst es, werden *schlecht* erzogen,

„wenn man a) entweder überall keine Regeln, oder b) ganz unsichere, falsche, schädliche Maximen und Beyspiele anwendet; oder c) wenn man in den Principien und ihrer Anwendung unbeständig ist“ (ebd., S. 39).

Sicherheit in der Erziehung verschafft die Zwecksetzung, aber zugleich und praktisch bedeutsamer die empirische Wahl der Mittel, die genaue Beobachtung voraussetzt. Nur so kann das Glück der Kinder befördert werden. „Glückseligkeit“ ist kein rein säkulares Thema, aber auch kein Thema einer doktrinären Theologie. Erst in dieser Differenz entsteht eine unabhängige Pädagogik, die ihre Themen und Begriffe selbst bestimmen kann, ohne auf die

<sup>114</sup> Die erste Auflage erschien 1769, eine dritte Auflage 1790.

<sup>115</sup> JOHANN PETER MILLER (1725-1789) studierte an den Universitäten Helmstedt und Göttingen. Er war von 1751 bis 1756 Rektor des Gymnasiums in Helmstedt und wechselte danach an das Gymnasium in Halle, wo er bis 1766 tätig war. In Halle promovierte er 1766 in Theologie und nahm danach den Ruf an die Universität Göttingen an. Er verfasste Lehrbücher für den Gymnasialunterricht, aber auch für Rhetorik und Moral, und von ihm stammt auch eine *Schule des Vergnügens*, die 1765 erschien.

<sup>116</sup> „Jeder Mensch und jedes gemeine Wesen werde nach allen Theilen, zur Vherrlichung Gottes so glücklich, als es möglich ist“ (MILLER 1771, S. 11f).

Zustimmung der kirchlichen Aufsicht angewiesen zu sein. MILLERS Name ist in keinem gängigen Lexikon der Pädagogik verzeichnet, seine Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik auf Grundlage eines aufgeklärten Protestantismus ist vergessen, es liegen über ihn keine grösseren Arbeiten vor und der gesamte Kontext scheint verschwunden. Die Priorität wurde verlagert, sie blieb wohl am gleichen Ort, nämlich in Göttingen, aber erhielt einen anderen Namen und ein anderes historisches Alter. Der Name lautet JOHANN FRIEDRICH HERBART, und das Alter verschiebt sich um knapp vierzig Jahre.

Verlässt man sich auf die immer noch gängige Historiographie, dann scheint die Sache mit HERBART klar zu sein.

- 1993 zählte eine amerikanische Publikation JOHANN FRIEDRICH HERBART<sup>117</sup> zu den fünfzehn *greatest educational theorists from across the centuries and around the world* (COONEY/BROSS/TRUNK 1993, ch. 6),<sup>118</sup>
- ohne dabei zu erwähnen, dass die relevante Auseinandersetzung mit HERBART zu Beginn des 20. Jahrhunderts beendet war und nie wieder aufgenommen wurde (um nur wenige - vergessene - angelsächsische Titel zu nennen: ADAMS 1897, MACVANNEL 1905, RANDELS 1909, WILLIAMS 1911).

Seitdem sind neue und andere Daten nicht erzeugt worden, während die Grösse und Bedeutung HERBARTS festzustehen scheint. Die lexikalischen Fixierungen beziehen sich fortlaufend aufeinander, eine einmal erreichte Bedeutungshöhe lässt sich anschliessend kaum minimieren. Selbst es dafür gute Gründe und solide Daten gäbe, man könnte nicht HERBART durch MILLER ersetzen. Das gilt *obwohl* oder *weil* eine unveränderte Datenlage besteht, die nicht unter Druck steht, sich fortlaufend korrigieren zu müssen.

Das in lexikalischer Hinsicht konservative Internet<sup>119</sup> reagiert entsprechend. Die Standard-Interpretation der Geschichte der Pädagogik wird in einem amerikanischen Eintrag so gefasst (A History of Educational Thought o. J.): Grundlegend für die moderne Erziehung ist gemäss dieser Interpretation ROUSSEAU, also das Thema unserer letzten Sitzung:

“**Rousseau** (1712-88) wrote *Emile*. Education should be concerned with everyday life - related to children’s interests. Let children be children and learn through self-initiated activities. Self competition is preferable to rivalry with other children. “What must we think of the barbarous education, which sacrifices the present to the uncertain future, which loads a child with chains of every sort, and begins by making him miserable, in order to prepare him, long in advance, for some pretended happiness which it is

<sup>117</sup> JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776-1841) studierte von 1794 an in Jena unter JOHANN GOTTLIEB FICHTE. Die Entfremdung von FICHTE sorgte für einen Abbruch des Studiums. Im März 1797 trat HERBART eine Stelle als Hauslehrer in der Familie VON STEIGER in Bern an. Von 1800 an arbeitete HERBART in Bremen an den Grundzügen seiner Philosophie, im Herbst 1802 promovierte und habilitierte er an der Universität Göttingen. 1805 wurde HERBART – nachdem er zwei Rufe an die Universitäten Heidelberg und Landsberg abgelehnt hatte – ausserordentlicher Professor für Philosophie in Göttingen. 1809 wurde er als Nachfolger von W.T. KRUG an die Universität Königsberg berufen, auf den Lehrstuhl, den zuvor KANT innehatte. 1833 erfolgte die Rückberufung nach Göttingen. Über HERBARTS Leben und Werke gibt es eine vorzügliche Biographie (ASMUS 1968, 1970).

<sup>118</sup> Die übrigen eminenten Pädagogen (eine Frau) sind PLATO, KONFUZIUS, JOHN LOCKE, JEAN-JACQUES ROUSSEAU, HORACE MANN, WILLIAM JAMES, BOOKER T. WASHINGTON, JOHN DEWEY, MARIA MONTESSORI, CARL ROGERS, B.F. SKINNER, SHINICHI SUZUKI und JEAN PIAGET. Begründet wird die Auswahl nicht.

<sup>119</sup> Das gilt mindestens für die *pädagogische* Datenlage und deren Angebot in elektronischen Enzyklopädien oder anderen Einträgen.

probable he will never enjoy?" ... it remained for future teachers to make pedagogical order out of Rousseau's theories"

Drei Autoren *nach* ROUSSEAU trugen zu diesem Prozess bei, nämlich PESTALOZZI, FRÖBEL und HERBART. Über sie heisst es:

**“Johann Pestalozzi (1746-1827)** gave particular emphasis to the idea that education is more than the process of recording sense impressions on a passive mind. Learners must be active participants and must recognize the experiences that they encounter. Herbart and Froebel developed these ideas differently.”

Eine solche Ahnenreihe ist im 19. Jahrhundert unabhängig von der Faktenlage entwickelt worden. Es trifft zu, dass HERBART und FRÖBEL Pestalozzi besucht haben, der eine in Burgdorf, der andere in Yverdon, aber es trifft nicht zu, dass diese persönliche Begegnung mit einer Legende, die sich selbst aufgebaut hat, Auswirkungen auf die Erziehungstheorien HERBARTS und FRÖBELS gehabt hat. Schon gar nicht trifft zu, dass PESTALOZZI an ROUSSEAU anschloss und HERBART wie FRÖBEL an PESTALOZZI. Genau das aber suggeriert die Geschichtsschreibung:

**„Friedrich Froebel (1782-1852)** established his first kindergarten in 1837 after visiting Pestalozzi's school. Teaching methods founded on the naturalism preached by Rousseau and practiced by Pestalozzi . . . . His mystical ideas prompted him to use in the kindergarten objects that have a basic geometric shape - cubes, spheres, prisms, and so on - on the theory that a child would gain an awareness of unity, and indeed deity, by being in contact with some of these “perfect” forms. Froebel's strong beliefs that children should be taught from the concrete to the abstract and that a school should be a miniature society are still considered sound ... in this respect at least, Froebel predated the theories of children's concept development of Jean Piaget, for both saw sensory experience as providing the natural basis for distinguishing between material and social realities. (And that children can learn more through role playing than through a discussion.)”

An dieser Darstellung ist fast nichts richtig, während viele flüchtige Nutzer sich darauf verlassen, dass die faktischen Angaben stimmen und die Konstruktion der historischen Realität entspricht. Wer also war FRIEDRICH FRÖBEL und welche Bedeutung hat er für die Entwicklung unseres Problems?

Entgegen seinen Bewunderern: FRIEDRICH FRÖBEL war ein philosophischer Schwärmer, ein Projektmacher und ein pädagogischer Unternehmer, der immer kurz vor dem Scheitern je neue Mäzene fand, aber dem es nie gelang, seine Geschäfte erfolgreich zu beenden. Nach dem Schulabschluss brach er eine Lehre als Feldmesser ab, vertat den mütterlichen Erbteil mit einem vergeblichen Studium in Jena, verdingte sich danach als Gehilfe bei Vermessungsarbeiten, übernahm 1805 - ohne Vorbildung - eine Lehrerstelle in der Musterschule in Frankfurt, wurde 1806 Hauslehrer im Hause VON HOLZHAUSEN in Frankfurt, hatte eine Affäre mit CAROLINE VON HOLZHAUSEN, ging im Herbst 1808 mit seinen Zöglingen zu PESTALOZZI nach Iferten, kehrte unter dem Eindruck des Streites der „Pestalozzi-Jünger“ (HOFFMANN 1966, S. 155) nach Frankfurt zurück, floh 1811 nach Göttingen, erfand hier das später berühmte „sphärische Gesetz“, studierte in Berlin, wurde 1814, ohne akademischen Abschluss, Assistent („Gehülfe“) am Mineralogischen Museum der Universität Berlin unter CHRISTIAN SAMUEL WEISS und eröffnete 1816 die „Allgemeine deutsche Erziehungsanstalt“

in Griesheim,<sup>120</sup> die ein Jahr später nach Keilhau bei Rudolfstadt verlegt wurde. FRÖBEL leitete die Anstalt<sup>121</sup> zusammen mit JOHANN WILHELM MIDDENDORFF und HEINRICH LANGETHAL.

Die Karriere bis zu diesem Zeitpunkt, FRÖBEL ist 34 Jahre alt, war die einer *Selbstprofessionalisierung*. In Keilhau blieb FRÖBEL bis 1830, 1831 lernte er in Frankfurt den Schweizer Schriftsteller und Komponisten FRANZ XAVER SCHNYDER VON WARTENSEE<sup>122</sup> kennen, der ihm für seine pädagogischen Ideen das Schloss Wartensee in Luzern zur Verfügung stellte. Im Mai 1833 folgte eine weitere Gründung, wiederum einer Töchter-Schule, in Willisau, die in der mehrheitlich katholischen Bevölkerung heftig umstritten war und erneut scheiterte. Im Anschluss daran erhielt FRÖBEL einen Auftrag der bernischen Erziehungsdirektion, in Burgdorf Lehrerbildungskurse durchzuführen, die 1834 und 1835 stattfanden. 1835 übernahm FRÖBEL die „Waisenvaterstelle“ (MORF 1894, S. 506) im neu gegründeten Waisenhaus<sup>123</sup> von Burgdorf. Im Frühjahr 1836 kehrte er nach Deutschland zurück, ohne dass die immer nur kurzfristigen Engagements in der Schweiz je einen skeptischen Biographen gefunden hätten.

Unter der Leitung von FRÖBEL und LANGETHAL war die Erziehungsanstalt in Keilhau nach anfänglich ansehnlicher Nachfrage zu einer ärmlichen Anstalt geworden, die sich kaum über Wasser halten konnte. Unter der Leitung von JOHANNES BAROP<sup>124</sup> wurde daraus eine gut besuchte und anerkannte Schule, die für FRÖBELS pantheistische Kindergartenideen keinen Platz hatte.<sup>125</sup> FRÖBEL gründete daraufhin 1837 in thüringischen Blankenburg eine „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend“ (PRÜFER 1909, S. 142ff.), die Spielgaben herstellte und verbreitete. 1839 wurde ein „Spielkreis“ für Blankenburger Kinder eingerichtet und am 21. Juni 1840<sup>126</sup> kam es in Blankenburg zur formellen Gründung des *Kindergartens*. Die Gründung wurde durch Vereinstätigkeit, Vortragsreisen und Publizistik

<sup>120</sup> Der Anlass für die Gründung des „Instituts“ in Griesheim im Thüringer Wald war der plötzliche Tod von FROEBELS Bruder CHRISTOPH, der in Griesheim eine Pfarrstelle versehen hatte. Er hinterliess drei Kinder, die die ersten Schüler des Instituts wurden. Der zweite und endgültige Standort Keilhau war um 1817 ein winziges thüringisches Dorf mit 20 Häusern und etwa 90 Bewohnern (HALFTER 1931, S. 492). Die Professionalisierung war die eines engen, familiären Kreises mit extrem hohem publizistischen Selbstanspruch.

<sup>121</sup> Die Finanzierung des Instituts ist unklar. Offenbar brachte FRÖBELS erste Frau, HENRIETTE WILHELMINE HOFFMEISTER, kein eigenes Vermögen in die Ehe (MÜLLER 1928, S. 25), vermutlich sind aber Dotationen von Froebels vermögendem Bruder CHRISTIAN erfolgt, der seine Webereien verkaufte und Verwalter der Anstalt in Keilhau wurde. Das Haus in Keilhau kaufte die Witwe von FROEBELS zweitem Bruder CHRISTOPH (MORF 1894, S. 504). Der laufende Unterhalt wurde aus dem Schulgeld bestritten, das die Anstalt in privater Trägerschaft verlangte. Die „grössere oder kleinere Wohlhabenheit der Eltern“ sollte „keinen Unterschied“ machen (Brief vom Januar 1817) (HALFTER 1931, S. 483).

<sup>122</sup> FRANZ XAVER SCHNYDER VON WARTENSEE (1786-1868) studierte in Wien, war 1816 kurzfristig Musiklehrer am Instiut PESTALOZZIS in Yverdon und ging 1817 als Musiklehrer und Komponist nach Frankfurt. 1811 hatte er das Familiengut *Wartensee* am Sempachersee geerbt (SCHUH 1940). Der Briefwechsel mit FRÖBEL erschien 1869 (WIDMANN 1869).

<sup>123</sup> FRÖBELS Nachfolger war HEINRICH LANGETHAL (1792-1879), der 1841 in Bern Schuldirektor wurde. LANGETHALS Nachfolger in Burgdorf wurde FERDINAND FROEBEL, ein Neffe FROEBELS, der die Stelle am Waisenhaus bis 1851 versah.

<sup>124</sup> JOHANNES ARNOLD BAROP (1802-1878) war führendes Mitglied der deutschen Burschenschaft. Sein Onkel, der Freund und Mitarbeiter FROEBELS, JOHANN WILHELM MIDDENDORFF (1793-1853) vermittelte Keilhau als Fluchtort vor der Polizei. BAROP wurde dort verhaftet und erhielt drei Monate Festungshaft in Wittenberg. 1829 wurde er in Keilhau Lehrer und übernahm zwei Jahre später die Leitung des Instituts gemeinsam mit LANGETHAL und MIDDENDORFF. Von 1835 bis zu seinem Tode leitete BAROP Keilhau in eigener Verantwortung.

<sup>125</sup> Keilhau war eine Schulanstalt, kein Kindergarten. Die Begründungsschriften (FRÖBEL 1986, Bd. I/S. 159ff.) sind nationalpatriotisch gehalten. Der Erfolg war allerdings bescheiden, unter FRÖBELS Leitung hatte Keilhau kurzfristig einmal 56 (in manchen Biographien auch 60) Schüler und geriet danach in eine vor allem intern verursachte Krise. FRÖBEL musste daraufhin 1831 Keilhau verlassen.

<sup>126</sup> Koinzident mit dem 400. Jahrestag der Erfindung der Buchdruckerkunst; der Vorschlag, diesen Termin zu wählen ging auf BAROP zurück. Die Gründungsfeier war die letzte Gelegenheit, an der die Keilhauer zulassen, dass FRÖBEL für den gesamten Kreis sprechen konnte (HOFFMANN 1966, S. 168).

abgesichert, ohne dass die Aktivitäten übermässig grossen Eindruck machten. Publizisten und Institutsgründer wie FRÖBEL waren Mitte des 19. Jahrhunderts Dutzenderscheinungen.

1848 erreichte FRÖBEL immerhin, dass eine grössere Pädagogenversammlung in Rudolstadt in ihrem Schlusseruf der Frankfurter Nationalversammlung die Gründung von Kindergärten abverlangten.<sup>127</sup> Im Gründungsaufwurf des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins (4. August 1848)<sup>128</sup> war die Rede von „Bewahranstalten“ für kleine Kinder (RISSMANN 1908, S. 46), die erste „Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung“ in Eisenach (September 1848) forderte eine „vom Kindergarten bis zur Hochschule“ einheitliche Schulorganisation (ebd., S. 71)<sup>129</sup>, ohne FRÖBEL zu erwähnen.<sup>130</sup> FRÖBEL hielt im Winter 1847/1849 in Dresden Kurse ab und begann 1849 in Bad Liebenstein mit der eigenständigen Ausbildung von Kindergärtnerinnen, gefördert durch LUISE LEVIN und den Herzog von Meiningen als Mäzen.<sup>131</sup>

FRÖBEL stand deutlich ausserhalb der sich formierenden Lehrerbewegung, obwohl FRIEDRICH ADOLPH WILHELM DIESTERWEG als einer der Sprecher der Lehrerschaft von 1849 an öffentlich für ihn eingetreten war.<sup>132</sup> Die Ausbildungskurse in Bad Liebenstein und später im Schloss Marienthal waren der Fokus für eine Serie von privaten Kindergarten-Gründungen,<sup>133</sup> die wesentlich in Kooperation mit der frühen Frauenbewegung forciert wurden. Das Kindergartenverbot in Preussen (1851) unterbrach diese Entwicklung, FRÖBEL starb 1852 eher unbekannt, nur seine Anhänger sahen ihn als Charismatiker, der die Zukunft der deutschen Erziehung definiert hätte. Der „kleine Kreis unmittelbarer Anhänger“ (HOFFMANN 1966, S. 170) hätte aus sich heraus kaum für Weltruhm sorgen können, zumal sich viele Gründungen als instabil erwiesen und FRÖBELS Theorien kaum sehr verständlich waren. Am Ende des 19. Jahrhunderts sah das ganz anders aus:

<sup>127</sup> Vom 17. bis 19. August versammelten sich etwa 260 Pädagogen, darunter auch einige Frauen, in Rudolstadt. Sie waren einem Aufruf von JULIUS KELL (1813-1849), JOHANNES STANGENBERGER (1820-1881), GUSTAV FRIEDRICH ZSCHETZSCHE (1826-1880) und FRÖBEL gefolgt. FRÖBEL stellte seine Methode vor und erreichte trotz massiver Kritik die Unterstützung von Kindergärten, ohne dass die Versammlung *seine* Idee patentiert hätte.

<sup>128</sup> Der Aufruf wurde von der Versammlung sächsischer Lehrer in Dresden verabschiedet. Verfasser des Aufrufes war KARL FRIEDRICH WILHELM WANDER.

<sup>129</sup> Referent dieses Vorschlages war HERMANN KÖCHLY (1815-1876), ein Gymnasiallehrer aus Dresden; KÖCHLY war - wie RICHARD WAGNER - am Maiaufstand (1849) in Sachsen beteiligt und musste fliehen. 1851 wurde er als Professor für klassische Philologie nach Zürich berufen, 1864 ging er in gleicher Position nach Heidelberg.

<sup>130</sup> „Kindergärten“ sind, unabhängig von FRÖBEL, allgemeine Forderungen, die im Organisationsentwurf der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung als Teil der Volksschule (RISSMANN 1908, S. 71) verstanden wurden. Allerdings nahm FRÖBEL, zusammen mit DIESTERWEG, an der 4. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung (Pfingsten 1852 in Gotha) teil. MIDDENDORFF konnte auf der 5. Versammlung (1853) über „Fröbels Kindergärten“ referieren (ebd., S. 74). Nach dem Vortrag verabschiedete die Versammlung eine Resolution, die „die fröbelsche Erziehungsweise als eine wahrhaft naturgemässe, entwickelnde, namentlich die selbständige Tätigkeit befördernde“ anerkannte und die „*Fröbelschen* Kindergärten für eine höchste zweckmässige *Vorstufe* der Volksschule“ erklärte (ebd., S. 74/75; Hervorhebung J.O.).

<sup>131</sup> LUISE LEVIN, die FRÖBEL 1846 kennen gelernt hatte, war als Hausverwalterin tätig, bei einem Unternehmen, das ständig Finanznot hatte, mit einem Sonderling als Mittelpunkt, der von unliebsamen Beobachtern auch der „Narr von Liebenstein“ genannt wurde. Anfangs hatten die Kurse kaum mehr als zehn Teilnehmerinnen. Für Mäzene und geldliche Unterstützung sorgte BERTHA VON MARENHOLTZ-BÜLOW (1811-1893), die FRÖBEL im Mai 1849 in Bad Liebenstein kennenlernte. Sie stellte Kontakte her zum Herzog und zur Herzogin von Meiningen sowie zur Herzogin IDA VON WEIMAR.

<sup>132</sup> DIESTERWEG lernte FRÖBEL 1849 anlässlich eines Kuraufenthaltes in Bad Liebenstein durch Vermittlung von BERTHA VON MARENHOLTZ-BÜLOW kennen. Hier entstand der Plan einer Goethestiftung; DIESTERWEG (1849) schlug vor, Gelder, die anlässlich von GOETHES Geburtstag gesammelt wurden, für die Gründung von Kindergärten und die Ausbildung von Kindergärtnerinnen zu verwenden. (Details in: MARENHOLTZ-BÜLOW 1875, S. 230ff.; vgl. WALTER 1881.)

<sup>133</sup> Genaue Zahlen liegen nicht vor (Hinweise finden sich im Glossar der Edition KÖNIG (1990), S. 343-362). Von organisierten Kindergärten kann kaum die Rede sein, die Gründungen waren sporadisch, beschränkt und verfügten kaum über methodische Standards. Das änderte sich erst nach Aufhebung des preussischen Verbotes (1859).

- 1890 konnte ROBERT QUICK<sup>134</sup> FRÖBEL mit COMENIUS vergleichen (QUICK 1904, S. 385),
- konnte FRÖBEL wie PESTALOZZI als „Genies“ der Erziehung bezeichnen, FRÖBEL als Schüler des Meisters (ebd., S. 388f.),
- und konnte die Gründung von Keilhau mit der Konstitution der „neuen Erziehung“ (new education) gleichsetzen (ebd., S. 391).
- Mit dem geringen Abstrich, dass nichts final sei in der Erziehung, so QUICK, müsse man FRÖBEL als das ansehen, was er selbst sein wollte, „the Kepler or the Newton of the educational system“ (ebd., S. 410/411).

Was freilich in der angelsächsischen Kindergarten-Bewegung als Fröbel-Pädagogik verstanden wurde, nämlich „productive creative doing“ (HAILMANN 1888), hatte wenig bis nichts zu tun mit FRÖBELS „sphärischem Gesetz“ oder dem Konzept der *nachgehenden* Erziehung<sup>135</sup>, die beide „ein stetiges, nach göttlichen Gesetzen sich entwickelndes Ganzes erkennen und beachten“ sollen (FRÖBEL 1982, S. 32). Adaptiert wurde keine Theorie, auch nicht wirklich eine Methode, sondern das Konzept des „Kindergartens,“ das grossen Spielraum zulies und lediglich einen organisatorischen Unterbau, eine „Bewegung,“ verlangte. Diese Bewegung formierte sich weltweit, nicht FRÖBEL selbst, sondern seine „selbständige Schülerinnen“ (HOFFMANN 1966, S. 170f.) waren die Begründer der FRÖBEL-Pädagogik, während die Historiographie FRÖBEL ins Zentrum rückte und für die „Schülerinnen“ nur Randstellungen vorsah.

Ein ähnlicher Befund gilt im Blick auf die Standardgeschichtsschreibung für HERBART. Über ihn heisst es auf der bereits zitierten amerikanischen Internetseite:

“**Johann Friedrich Herbart** (1776-1841) developed a systematic pedagogy . . . inspiration to perform this task from Pestalozzi’s school . . . methodology seems cold and formal . . . his teachings nevertheless recognized in the learning process the natural capacities, interests, and activities of children. Common educational practice by mid-19th century. The mind acted as a unit with power of apperception: The capacity to assimilate new ideas through ideas already acquired. Compartments of the mind. Separate faculties (i.e., memory, will, reason) that are trained through exercise - and the exercise of certain faculties leads to the acquisition of more faculties, etc. This applied to all areas of human endeavor in education, including visual arts. He elevated the importance of the teacher and made the pupil the listener whose mind was to be molded according to the teachers preconceived plan of study through a Herbartian method of teaching emphasizing the following Steps:

<sup>134</sup> ROBERT HEBERT QUICK (1831-1891) war *Lecturer of the History of Education* an der Universität Cambridge und Vicar of Sedbergh. Seine *Essays on Educational Reformers* erschienen zuerst 1868, stark beeinflusst durch KARL VON RAUMERS *Geschichte der Pädagogik*, wie im Vorwort der Ausgabe von 1868 auch vermerkt wird (QUICK 1904, S. XVI). Die zweite Ausgabe von 1890 ist eine weitgehende Neubearbeitung. Sie erschien mit einem Vorwort von WILLIAM TORREY HARRIS. HARRIS war Herausgeber der massgebenden Reihe „International Education Series,“ QUICKS *Essays* erschien als 17. Band dieser Reihe. Hier war als fünfter Band FRÖBELS *Education of Man* in der Übersetzung von W.N. HAILMANN erschienen.

<sup>135</sup> Was in der Rezeption oft als Kern der Fröbelschen Pädagogik bezeichnet wurde, kann ohne den Kontext des *Gottähnlichen* nicht verstanden werden. Der Gegensatz von „vorschreibender“ und „nachgehender“ Erziehung entsteht nur unter *dieser* Voraussetzung: „Die vorschreibende, eingreifende Erziehung hat überhaupt nur ein Zweifaches für sich: entweder den klaren, lebendigen Gedanken, die wahre, in sich selbst begründete Idee oder das schon früher dagewesene und anerkannte Musterhafte. Da aber, wo der in sich selbst gegründete lebendige Gedanke gebietet und das in sich selbst Wahre vorschreibt, da herrscht gleichsam das Ewige selbst, und darum eben soll es wieder leidend, nachgehend auftreten; denn der lebendige Gedanke, das Ewige, Göttliche selbst als solches fordert und bedingt freie Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung des zur Freiheit, Gottähnlichkeit geschaffenen Wesens Mensch“ (FRÖBEL 1982, S. 13).

- Preparation
- Association
- Generalization
- Application“

HERBART wird in aller Regel unterschieden von der HERBART-Schule, also direkten Schülern und Gefolgsleuten, die sich in verschiedenen Hinsichten und diversen Disziplinen auf die Lehren HERBARTS bezogen haben. Fast immer wird dabei eine simple Verfallsgeschichte in Anschlag gebracht. HERBART gilt als herausragender Philosoph, subtiler Psychologe und eminenter Theoretiker der Erziehung; die Schüler<sup>136</sup> werden bezichtigt, die Lehren HERBARTS verfälscht oder verengt zu haben, ohne selbst in irgendeiner Hinsicht originell gewesen zu sein.

Dafür steht die *Formalstufentheorie*, also die Unterscheidung von vier Stufen, die in allem Unterricht angewendet werden sollen, nämlich Vorbereitung und Darbietung, Verknüpfung (Aufnahme), Verallgemeinerung und Anwendung des Gelernten. Die Kritik geht dahin, dass die natürliche Erfahrung auf diese Weise künstlich verengt werden, aber das ist wenig mehr als ein versteckter Rousseauismus, weil lehrerzentrierter Unterricht kaum anders als auf diese Weise vonstatten gehen kann.

„Herbartianer“ gab es nicht nur in der Pädagogik, sondern gleichermassen in der Philosophie, der Psychologie, der Ästhetik und der Jurisprudenz. HERBARTS Theorien wurden nach dem Ende des Idealismus im ganzen 19. Jahrhundert rezipiert und schulförmig kommuniziert. Der längste und nachhaltigste Einfluss bestand in der Pädagogik, genauer: in der seminaristischen Lehrerbildung, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts professionalisiert wurde. Diese Funktion - Bindung der Theorie an Lehrerbildung - wird in der heutigen Beurteilung immer noch übersehen. Mindestens in lexikalischen Kontexten ist klar: Die Herbartianer waren in allem das Gegenteil von HERBART. Aber das konnte schon 1910 in *The Catholic Encyclopedia* nachgelesen werden<sup>137</sup> und wird durch Wiederholung nicht besser. Es handelt sich um Lexikalisierungen ohne historischen Gehalt, nichts ist wirklich wahr, aber alles wird ohne jede Relativierung behauptet und mit autoritativen Netz-Einträgen kommuniziert. Nennenswerte Forschung, die darauf abzielt, die vorhandenen Daten und Einschätzungen zu überprüfen, hat seit mehr als hundert Jahren kaum stattgefunden.<sup>138</sup> Es handelt sich tatsächlich um eine „vergessene Wissenschaftsgeschichte“ (CORIAND/WINKLER 1998; vgl. OELKERS 1989, METZ 1992, MÜLLER 2001), das immer wieder in einer einzigen und scheinbar unumstößlichen Standard-Interpretation dargestellt worden ist, die bereits am Ende des 19. Jahrhunderts feststand, ohne je wirklich geprüft worden zu sein.

Zuschreibungen dieser Art setzen voraus, was sie rechtfertigen sollen. Allein das Beispiel JOHANN PETER MILLER zeigt, dass grundlegende Motive wie das Verhältnis von Zwecken und Mitteln in der Erziehung oder die Psychologie des Kindes längst *vor* HERBART pädagogische Begründungskontexte in einem rationalen, also nicht mehr mythologischen Sinne bestimmt haben. Auffallend ist in der Praxis der Attribuierungen, dass HERBART losgelöst von seinem intellektuellen Kontext betrachtet wird, insbesondere fehlen Hinweise, für und gegen wen die Pädagogik HERBARTS gerichtet war. Nur so könnte über ihre

<sup>136</sup> Tatsächlich nur Männer. Die Geschichte der Schule ist nicht aufgearbeitet, sie betrifft nicht nur Pädagogen, sondern das gesamte Spektrum der Herbartischen Theorie (vgl. WEISS 1928).

<sup>137</sup> “This latter attempt (that of Herbartians; J.O.) is not the outcome of the true Herbartian spirit. The evil also of an unenlightened formalism has exhibited itself in a somewhat slavish adhesion to details of the Herbartian method by certain members of the school” (MAHER 1910).

<sup>138</sup> Das soll sich nach Massgabe der Internationalen Herbart-Gesellschaft mit Sitz in Jena ändern:  
<http://www.herbart-gesellschaft.de>

Originalität und historische Güte geurteilt werden, während fast immer Zitatcollagen die Wahrnehmung bestimmen. Dabei ist das Werk HERBARTS komplex, nicht ohne Untiefen und kaum auf leichtes Verständnis oder gar Didaktisierbarkeit eingestellt. Die Pädagogik ist nur ein Teilgebiet, das Werk selbst umfasst eine grossangelegte Metaphysik, eine Systematik der Philosophie, eine ausgebaute mathematische Psychologie und schliesslich eine praktische Philosophie.<sup>139</sup>

Was „Pädagogik HERBARTS“ genannt wird, bezieht sich in aller Regel auf drei grössere Texte,

- die Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806),
- die Pädagogischen Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832) und
- den Umriss Pädagogischer Vorlesungen (1835, 1841).

Ausführlicher beachtet wird in der Regel nur die „Allgemeine Pädagogik,“ die geschrieben wurde, *bevor* die Philosophie und Psychologie HERBARTS in ausgearbeiteter Form vorlagen<sup>140</sup>. Der „Umriss Pädagogischer Vorlesungen“ ist eine Nachbearbeitung der „Allgemeinen Pädagogik“. Hier, im „Umriss“, bestimmt HERBART eingangs, dass und wie die Pädagogik durch praktische Philosophie einerseits, Psychologie andererseits begründet werden müsse, ohne damit an der Systematik seiner Pädagogik etwas zu verändern. Aus dem „Umriss“ wird in aller Regel der §2<sup>141</sup> zitiert und bis heute als Grunddefinition der wissenschaftlichen Pädagogik gedeutet:

„Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse“ (HERBART 1965, S. 165).

Das erstaunt in mehrfacher Hinsicht: Vorläufer wie MILLER werden nicht erwähnt, während die Verwendung des Zweck:Mittel-Schemas an verschiedenen Stellen vor Herbart nachgewiesen werden kann, nur dass verglichen mit MILLER die Philosophie die Religion ersetzt hat. Träfe der Satz freilich zu, wäre die Pädagogik keine Wissenschaft, weil sie nichts zu tun hätte. Die Ziele sind von der praktischen Philosophie, die Mittel von der Psychologie bestimmt, mehr aber als Ziele und Mittel - dazu Einsichten in Wege und Hindernisse - benötigt keine handlungsbezogene Wissenschaft. Wichtiger aber ist, dass HERBART nicht „praktische Philosophie“ und „Psychologie“ an sich, sondern *seine* praktische Philosophie und Psychologie vor Augen hat. Die eine ist eine Ideenlehre, die andere eine Vorstellungsmechanik,<sup>142</sup> die keineswegs die Ziele und Mittel der Bildung so aufzeigen, dass die „Pädagogik als Wissenschaft“ verlässlich begründet wäre. Der „Grundbegriff der Pädagogik,“ heisst es im ersten Paragraphen des „Umrisses,“ ist „die Bildsamkeit des Zöglings“ (ebd.). Dieser Begriff wird weder in der praktischen Philosophie noch in der Psychologie systematisch entfaltet. Er wird für die Pädagogik reserviert und taucht in den übrigen Begründungskontexten nicht auf.

<sup>139</sup> Die nie recht abgeschlossen wurde und HERBART sein Leben lang beschäftigt hat (so noch in den beiden späten Schriften *Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral* sowie *Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens* von 1836).

<sup>140</sup> Eine erste Vorlesung über praktische Philosophie hielt HERBART 1803 in Göttingen, über Psychologie 1806 am gleichen Ort. Die *Allgemeine praktische Philosophie* erschien 1808, das *Lehrbuch zur Psychologie* 1816. Die zweibändige *Psychologie als Wissenschaft* wurde 1824 und 1825 veröffentlicht.

<sup>141</sup> Von insgesamt 347 Paragraphen.

<sup>142</sup> „Statik und Mechanik des Geistes“ (HERBART 1887, S. 17).

In HERBARTS *Lehrbuch der Psychologie* von 1816 geht es um die Bewegung von Vorstellungen, die sich in ihrem Steigen und Sinken mathematisch berechnen lassen sollen. Der Vorstellungspsychologie wird eine Art Anthropologie der Sinne beigeordnet, ohne die Kategorie „Bildsamkeit“ auch nur zu berühren. HERBART spricht von „*natürlichen Anlagen*“ und „*äusseren Einwirkungen*.“ Was „Anlagen“ genannt wird, bezieht sich auf die Differenz der Geschlechter, die Lehre der Temperamente, die Mischung von Begabungen<sup>143</sup> sowie auf die Verfassung der Menschheit<sup>144</sup> und ihrer Rassen (HERBART 1887, S. 92ff.). Über den natürlichen Unterschied der Geschlechter heisst es etwa:

„Der Verlauf des Lebens wird zunächst näher bestimmt durch die Verschiedenheit der Geschlechter. Diese ist oftmals von früher Jugend an kenntlich. Mädchen werden eher klug und sind eher geneigt, sich in den Grenzen des Schicklichen zu halten. Dagegen ist ihre Erziehungsperiode kürzer, als bei den Knaben. Sie sammeln daher weniger geistigen Vorrath, aber verarbeiten ihn schneller, und mit geringerer Mannigfaltigkeit und Zertheilung. Die Folge zeigt sich im ganzen Leben. Das weibliche Geschlecht hängt an seinem Gefühle; der Mann richtet sich mehr nach Kenntnissen, Grundsätzen und Verhältnissen. Dazu kommt die Vielförmigkeit der Berufsgeschäfte, worin die Männer sich theilen“ (ebd., S. 92/93).

Weder die Psychologie noch die Philosophie oder die Pädagogik gehen systematisch auf diese sehr konventionelle Differenz näher ein. Was HERBART als „Zögling“, also Objekt der Erziehung, bezeichnet, ist geschlechtsneutral konzipiert, müsste aber nach dieser Vorgabe *männlich* intendiert sein. Entfaltet wird das nicht, weil die Lehre der „*natürlichen Anlagen*“ keinen Einfluss hat auf die Kategorie der *Bildsamkeit*. Sie soll unabhängig von Anlagen gedacht werden, unabhängig, anders gesagt, von einer Theorie der teleologischen Entwicklung, wie sie ROUSSEAU vorgegeben hatte. Deutlich sagt HERBART:

„Auf dem empirischen Standpunct lässt sich nicht bestimmt entscheiden, was im Menschen angelegt, was von aussen gewirkt sei...  
*Beiden* Vorstellungsarten (ist) nicht viel zu trauen, indem sowohl der Begriff einer Mannigfaltigkeit von Anlagen in Einem, als der von Ursachen und Wirkungen jeder Art, zu denjenigen gehören, die nicht so, wie sie sich uns zuerst vermittelt der Erfahrung darbieten, können beibehalten werden“ (ebd., S. 96).

Was unter „Anlagen“ vorgestellt wird, lässt sich theoretisch schwer fassen, zumal dann, wenn von der Mannigfaltigkeit der Anlagen *in* einer Person die Rede ist. Ähnlich obskur sind populäre Kausalannahmen, die der Erziehung alles Mögliche zutrauen und unterstellen können. Daher ist HERBART vorsichtig: Was er „*äussere Einwirkungen*“ nennt, sind nicht „*erzieherische Ursachen*“, die zur Entfaltung von Anlagen dienen sollen, sondern der Ort des Lebens, die Nation und der Stand, dem man angehört (ebd., S. 96ff.).

<sup>143</sup> „Nehmen wir ... die besondere Aufgelegtheit mancher Personen für diese oder jene Art des Denkens und Fühlens, so haben wir den Unterschied, dessen beide äussersten Enden man *Genie* und *Blödsinn* nennt“ (HERBART 1887, S. 95).

<sup>144</sup> Einzig hier wird angedeutet, was unter *Bildsamkeit* (und Durchschnitt) verstanden werden kann: „Die Anlage der Menschheit (ist) etwas anderes, als die Anlage einzelner Menschen. Jene geht auf die gesellschaftliche Entwicklung im Ganzen; also ganz vorzüglich auf das Verhältniss zwischen seltenen grossen Geistern, die in der Geschichte Epoche machen, und der Menge der gewöhnlichen Menschen, die nur Bildung empfangen und fortleiten können“ (HERBART 1887, S. 96).

Entscheidend ist dann nicht, ob und wie die Natur richtig entwickelt werden kann, sondern „wie viel und welche *Freiheit* dem Menschen bleibe in der Mitte aller äussern Einwirkungen?“ (ebd., S. 98).

„Es ist leicht, das Vorstehende so auszuführen, dass, indem man sich dem Eindrucke der Thatsachen überlasst, die Überzeugung hervorgeht, der Mensch werde entweder alles, was er ist, durch das Äussere, verbunden mit der natürlichen Anlage, die seinem Willen hervorgeht, - oder es sei wenigstens der Kreis der Freiheit so klein, dass er für unbedeutend gelten muss“ (ebd.).

Die Psychologie beantwortet diese Frage nicht. Sie konzentriert sich auf die Frage, wie Begriffe ausgebildet werden und Urteile entstehen: „Die Ausbildung der Begriffe ist ... der langsame, allmälige Erfolg des immer fortgehenden Urtheilens“ (ebd., S. 130). Daraus entstehe „das Subject“ (ebd., S. 135), das als gebildetes *Selbstbewusstsein* und nicht als ursprüngliche Setzung verstanden werden müsse, wie dies HERBARTS Lehrer FICHTE behauptet hatte (ebd., S. 136ff.). Gefasst wird dies auch mit einer Lehre des frühkindlichen Egoismus, die später FREUD und PIAGET, jeder auf seine Weise, aufgreifen sollten. HERBARTS Lehre vermeidet eine Rückwendung auf ROUSSEAU, der nie gesagt hat, ob und wenn ja, wie sich *amour propre* oder *amour de soi* anreichern oder verringern lassen. HERBART spricht nicht von Instanzen der Seele, auch nicht von natürlicher Entwicklung, sondern davon, wie ein verträgliches Selbstbewusstsein entstehen kann, das keine Einsamkeit nötig hat und den Vergleich mit andern nicht fürchten muss.

“Der Mensch, sobald seine räumlichen Auffassungen eingemessen zur Reife kommen, findet sich als den beweglichen Mittelpunkt der Dinge, von wo aus nicht bloss die Entfernungen, sondern auch die Schwierigkeiten wachsen, das Begehrte zu erreichen, indem es die Begierden befriedigt. So ist der Egoismus nicht der *Grund* der Begierden, sondern er ist eine *Vorstellungsart, die zu denselben hinzugedacht wird*. Gebrochen aber wird der Egoismus schon einigermaassen dadurch, wenn der Mensch einen andern Mittelpunkt der Dinge fasst; zu diesem fühlt er *sich* alsdann unfehlbar hingezogen” (ebd., S. 140).

Egoismus oder Eigenliebe sind keine natürlichen Instanzen, die dem Menschen qua Ausstattung zugehörten; vielmehr ist Egoismus eine Vorstellungsart, die sich mit Zunahme der Entfernungen und der Schwierigkeiten, das Begehrte zu erreichen, relativiert. Nur ganz kleine Kinder denken sich als den einzigen oder tatsächlichen Mittelpunkt der Welt. So wie sie einen *anderen* Mittelpunkt der Dinge fassen können, sind sie mit dem Problem konfrontiert, sich zu diesem Mittelpunkt hingezogen zu fühlen. Es gibt dann aber nicht mehr einfach sie selbst als den einzigen Mittelpunkt. Kinder vermeiden also nicht den Vergleich, sondern lernen *mit* ihm. Daher wird Gemeinschaft nicht ausgeschlossen, wie bei ROUSSEAU, sondern dienlich gemacht.

“Von der grössten moralischen und überhaupt praktischen Wichtigkeit ist die Vorstellung des *Wir*, welche auf der Voraussetzung gemeinschaftlicher Empfindung und Auffassung beruht. Dem eigentlichen Egoismus giebt sie ein natürliches Gegengewicht; auch *ist* sie natürlich, denn kein Mensch weiss eigentlich, was er ganz allein sein würde” (ebd.).

Mit einer Kritik an ROUSSEAU beginnt HERBART seine Allgemeine Pädagogik.<sup>145</sup> Die Kritik hat drei Spitzen: Wer das Leben zur Natur machen will, reduziert Erziehung auf, wie es heisst, „Äusserungen der *Vegetation* im Menschen.“ Zweitens ist diese vornehmlich „natürliche“ Erziehung „zu teuer,“ weil in ROUSSEAUS Szenario das „ganze eigentümliche Leben des *Erziehers*“ geopfert wird, ohne dass sich das Opfer auszahlt. Und drittens verleitet das natürliche Leben zur sorglosen Vorstellung, dass in ihm leicht und ausschliesslich zum eigenen Vorteil gelernt werden könne.

„Nur freilich, mitten unter kultivierten Menschen einen Naturmenschen zu erziehen, das muss dem Erzieher ebensoviel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben“ (HERBART 1965, S. 17/18).

Das Szenario selbst, die Absonderung des „Naturmenschen“ von aller Gesellschaft, liegt jenseits jeder menschlichen Möglichkeit, und dies nicht nur aus pragmatischen, sondern aus psychologischen Gründen, weil dann der Egoismus kein natürliches Gegengewicht hätte. Daher kann sich ROUSSEAUS Erzieher nur vergeblich abmühen. Das Scheitern am Ende ist in allem Anfang mitgegeben, weil soziale Isolation kein Erziehungsmittel sein kann. Einsamkeit ist so immer nur biographisches Schicksal. Man sieht, wie wenig HERBART mit ROUSSEAU zu tun haben wollte.

In dem *Lehrbuch zur Psychologie* von 1816 wird noch ein weiterer Sinn der Kritik an ROUSSEAU deutlich. ROUSSEAU übersieht den einfachen Tatbestand, dass Lernen und Erfahrung *Folgen* haben, die die Seele oder das Ich verändern, ohne dass die Natur den Weg festgelegt hätte. Den Mechanismus nennt HERBART *Apperzeption*,<sup>146</sup> also Hinzufügung zu dem, was in der Wahrnehmung oder Vorstellungswelt eines Subjekts bereits vorhanden ist. Man *hat* also nicht immer schon Instanzen wie die *amour de soi*, sondern reichert sich selbst ständig an, also lebt in *Zusätzen*. Die Anreicherung ist durch Dritte nicht verfügbar, zugleich muss sie so geschehen, dass die Einheit der Person gewahrt bleibt. ROUSSEAU wollte diese Einheit schützen und konnte dann nicht positiv erklären, wie sie sich bewegt, nämlich sich selbst und unablässig anreichert. Die negative Erziehung aber ist unmöglich, weil das, was geschützt werden soll, sich ständig verändert, ohne auf natürliches Wachstum reduziert werden zu können. Auch die perfekte Kontrolle des Lern- und Erfahrungsraumes kann daran nichts ändern, so dass der didaktische Zwang in ROUSSEAUS Szenario genau das behindert, was er hervorbringen soll.

HERBART geht demgegenüber vom Lern- oder Erfahrungszuwachs aus, der je neu assimiliert werden muss, also keinen inneren Teleologie folgt. In diesem Sinne ist nicht „Entwicklung,“ sondern *Anreicherung* und *Verarbeitung* grundlegend.

„Die Complexion, welche das eigne Selbst eines Jeden ausmacht, bekommt im Laufe des Lebens *unaufhörlich Zusätze*, die mit ihr, sogleich sie eintreffen, *aufs innigste verschmelzen*. (Geschähe dies nicht, so würde die *Einheit der Person* verloren gehen, welches sich in manchen Arten des Wahnsinns wirklich ereignet, indem sich aus einer gewissen Masse von Vorstellungen, die *abgesondert* wirkt, ein neues Ich erzeugt, woraus, wenn die Massen abwechselnd, und zuzufolge eines Wechsels im Organismus, ins Bewusstsein

<sup>145</sup> Diese Platzierung ist, soweit ich sehe, nie systematisch ausgewertet worden. HERBART kritisiert ROUSSEAU an verschiedenen Stellen, etwa in seiner umfangreichen Besprechung der dreibändigen zweiten Auflage von FRIEDRICH HEINRICH CHRISTIAN SCHWARZ' *Erziehungslehre* (1829/1830) (HERBART 1965a, S. 269-296). HERBARTS Besprechung erschien 1832 in der *Halleschen Literatur-Zeitung* (Nr. 21-24).

<sup>146</sup> *Ad perceptio*.

treten, auch eine wechselnde Persönlichkeit entsteht“ (HERBART 1887, S. 140/141; Hervorhebungen J.O.).

HERBART spricht von *Vorstellungsmassen*, die sich bewegen, also sinken und steigen.<sup>147</sup> Normal erzeugt sich das Ich „vielfach in verschiedenen Vorstellungsmassen,“ aber es entsteht „*kein vielfaches Ich*“ (ebd., S. 141). Der Kern der Identität erweist sich daran, ob und wie es gelingt, in der fortlaufenden Erfahrung die Einheit der Person zu bewahren, ohne sich auf natürliche Instanzen verlassen zu können. Das Problem ist eher, welche Folgen das *Nacheinander* hat, wenn mit dem Fortgang der Zeit die Intensität der Vorstellungen nachlässt und sich das Ältere gegenüber dem Neueren abschwächt. Der „Lauf der menschlichen Wahrnehmungen“ ist nicht konstant (ebd., S. 145), sondern ändert sich im Tempo, folgt unterschiedlichen Prioritäten und lässt keine gleichmässige Verarbeitung zu. Oft muss *nachfolgend* verarbeitet werden, was *vorgängig* geschehen ist, aber oft verschwindet auch das *Frühere*, weil der Druck oder die Masse des *Gegenwärtigen* zu gross ist.

Es ist kein Zufall, dass HERBART an *dieser* Stelle auf seine Allgemeine Pädagogik zu sprechen kommt, ohne die Theorie der Erziehung aus der Psychologie abgeleitet oder gar die Mittel der Erziehung bestimmt zu haben. Das *psychologische* Problem wird so gefasst:

„Die *spätere* Verarbeitung des *früher* gesammelten Stoffes ist um desto wichtiger, weil die *älteren* Vorstellungen gewöhnlich die *stärkeren* sind, wegen der abnehmenden Empfänglichkeit. Diese Verarbeitung wird jedoch, je später, desto schwieriger, weil durch den *steten Zufluss neuer Wahrnehmungen* sich die Gemüthslage, nebst der entsprechenden Disposition des Leibes, *fortdauernd ändert*, so dass die älteren Vorstellungen mit ihren früher eingegangen Verbindungen immer weniger dazu passen, folglich die Reproduktion derselben grössere Hindernisse antrifft. Hierin liegt der Grund, weshalb dasjenige, woran nicht manchmal durch Wiederholungen erinnert wird, mehr und mehr *in Vergessenheit* gerät. Genau genommen aber geht in der Seele nichts verloren“ (ebd., S. 146; Hervorhebungen J.O.).

Der letzte Satz ist formuliert, lange bevor der erste Hauptsatz der Thermodynamik, der Satz über die Erhaltung der Kraft, vorlag<sup>148</sup>. Die Idee, dass in der Seele nichts verloren geht, sollte etwa für FREUD ganz grundlegend werden. Die Lehre vom „Unbewussten“ hätte keine Grundlage, wenn nicht gelten würde, dass in der Seele alles erhalten bleibe. HERBART spricht zwar ähnlich von steigenden und sinkenden Vorstellungsmassen, also Komplexionen, die ins Bewusstsein aufsteigen und solchen, die abgesunken sind, vorausgesetzt, keine geht verloren, aber das Problem ist deutlich unterschieden von Freuds „Wiederkehr des Verdrängten.“

Bei HERBART ist das Bewusstsein *permanent* in Bewegung, also kennt keine frühkindlichen Komplexe, die abgedrängt wurden und unbemerkt wiederkehren. Es gibt ältere und jüngere Verbindungen, und dies *fortlaufend*, weil ein „steter Zufluss neuer Wahrnehmungen“ angenommen werden muss. Mit dem zeitlichen Abstand zu früheren psychologischen Verbindungen passen die älteren immer weniger zu den jüngeren Verbindungen, also trifft die Reproduktion der älteren auf immer grössere Schwierigkeiten, es sei denn sie werden fortlaufend geübt, nämlich durch Wiederholungen erinnert und so nicht

<sup>147</sup> Vorbild ist die Unterscheidung von *trägen* und schweren Massen in der Physik. Die träge Masse ist der Widerstand einer Aenderung der Geschwindigkeit eines Körpers, die schwere Masse ist die Ursache der Anziehung, die Körper aufeinander ausüben.

<sup>148</sup> Mathematisch formuliert 1847 von HERMANN HELMHOLTZ. Experimente, die auf den Erhalt der Energie hindeuteten, haben allerdings schon vor 1800 stattgefunden. Ob HERBART davon wusste, ist nicht untersucht.

einfach vergessen. Vergessen aber ist das Hauptproblem der Erziehung und des Unterrichts, die ja wie ein *ständiger Zuwachs* ohne Inkaufnahme von Verlusten vorgestellt werden.

Erziehung und Unterricht könnten nie Ziele erreichen, wenn sie wesentlich nur *aus Vergessen* bestehen würden, aber offenkundig ist der Fluss der Wahrnehmungen unstetig, mindestens ändert sich gemäss der Psychologie HERBARTS die akute Gemütslage fortdauernd, so dass immer die Gefahr besteht, dasjenige zu vergessen, was nicht nachfolgend ständig neu bearbeitet wird. Aber die Abrufbarkeit und so die Garantie des Früheren ist die Voraussetzung dafür, überhaupt etwas aufbauen zu können. „Aufbau“ verlangt nicht die ständige Präsenz, wohl aber die Anschliessbarkeit des Früheren, das sich mit dem Späteren verknüpfen können muss, wenn eine geordnete Folge möglich sein soll, während - nach HERBART - in dem Augenblick Vergessen droht, in dem sich das Akute verschiebt. Geordneter *Aufbau* ist so nicht möglich oder wäre Zufall. Den Zufall aber, so auch HERBART (1965a, S. 43, 155), muss die Erziehung ausschliessen können.

Dazu benutzt HERBART nicht die Psychologie, die eher nur die Schwierigkeit bestätigt, sondern seine Pädagogik, genauer eine doppelte Unterscheidung aus der „Allgemeinen Pädagogik“ von 1806<sup>149</sup>. Die Begrifflichkeit ist nicht so eigenwillig, wie sie klingt. HERBART spricht vom „analytischen“ und „synthetischen Unterricht,“ sowie von „Vertiefung“ und „Besinnung,“ durchaus in Anlehnung an zeitgenössische Konzepte der Methodik. Erziehung und Unterricht sind nicht getrennt (ebd., S. 22ff.), HERBART geht davon aus, dass jeder Unterricht erzieht und jede Erziehung zugleich Unterricht ist, so dass für beide identische Problemlagen bestehen und ein Unterschied nur umgangssprachlich, nicht jedoch theoretisch, gemacht werden kann.

„Hiemit hängen einige von den pädagogischen Hauptbegriffen zusammen. Zuvörderst die Unterscheidung des *analytischen* und *synthetischen* Unterrichts. Jener geschieht durch zweckmässige Reproduction; dieser sorgt dafür, neue Vorstellungen gleich Anfangs in zweckmässiger Verbindung herbeizuführen. Ferner gehört hieher die allgemeine Forderung, dass *Vertiefung* und *Besinnung*, gleich einer geistigen Respiration, stets mit einander abwechseln sollen. Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit (möglichst frei von Hemmungen) ins Bewusstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Beides findet statt sowohl beim analytischen, als beim synthetischen Unterrichte. Je vollkommener und sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht“ (HERBART 1887, S. 146/147).

Die „Allgemeine Pädagogik“ unterscheidet die *Regierung* der Kinder, also die institutionellen Verfassungen der Erziehung, die *eigentliche Erziehung* sowie den *Unterricht*. Unterricht ergänzt Erfahrung und Umgang. Es gibt drei verschiedene Arten des Unterrichtsganges.

- Die erste Art nennt HERBART „bloss darstellend,“ sie betrifft dasjenige, „was hinreichend *ähnlich* und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat“ (HERBART 1965a, S. 73). Gemälde fremder Länder erinnern an bekannte Farben oder historische Schilderungen lassen sich mit der *Gegenwart* verbinden. Ein derartiger Unterricht überschreitet den „Gesichtskreis“ des Kindes<sup>150</sup> nicht.

<sup>149</sup> Darauf wird der Leser ausdrücklich verwiesen: HERBART (1887), S. 147.

<sup>150</sup> HERBART spricht durchgehend vom *Knaben*.

- Der „analytische Unterricht“ zerlegt das Besondere, das er vorfindet und führt es hinauf in die „Sphäre des Allgemeinen“ (ebd., S. 73/74), etwa wenn das, „was ein individueller Gesichtskreis kombiniert enthält, ins Logisch-Allgemeine hinausweist“ (ebd., S. 74).
- Der „synthetische Unterricht“ schliesslich baut eigenes Wissen auf, *ohne* auf Vorgefundenes achten zu müssen. Dies ist der eigentliche Schulunterricht, also Mathematik ebenso wie die elementaren Fertigkeiten der Grammatik oder die Grundlagen der Physik (ebd., S. 75/76). Von „Synthesis“ kann gesprochen werden, weil Kombinationen, Klassifikationen oder Beziehungen gelehrt werden, freilich nicht an sich, sondern immer bezogen auf Wissenschaften, die sich weder aus der Psychologie noch aus der Philosophie ableiten lassen.

HERBART nutzt einfach die historische Felderfahrung von Erziehung und Unterricht oder das, was pädagogische Systeme ausmacht. Diese Erfahrung kann man nach „bloss darstellend“, „analytisch“ und „synthetisch“ unterscheiden, weil immer versucht werden muss, an den Gesichtskreis der Lernenden anzuschliessen, diesen Gesichtskreis mit zu ihm passenden Verallgemeinerungen zu verknüpfen und schliesslich ihm Wissen nahe zu bringen, das *nicht* in ihm enthalten ist. Man kann dies als Mittel bezeichnen, Ziele zu erreichen, ohne dass die Mittel solche der Psychologie wären, aus der die *pädagogischen* Mittel gar nicht hervorgehen.

Das gleiche gilt für „Vertiefung“ und „Besinnung.“ *Vertiefung* ist die Erfahrung, sich in eine bestimmte Kunst oder Wissenschaft „einzusenken“, wie HERBART formuliert; *Besinnung* ist die Sicherung dieser Erfahrung, der Versuch, die Vertiefung zu bewahren, und zwar auch dann, wenn verschiedene Vertiefungen gefordert waren (ebd., S. 51/52). Daher zählt HERBART (1887, S. 148) auch „Merken“ und „Erwarten“ zu den Grundbegriffen der Pädagogik, weil ohne sie weder Unterricht noch Erziehung stattfinden könnten. Sie müssen darauf zählen, dass nicht alles, was sie tun, vergessen wird, vielmehr Empfänglichkeit und Lernbereitschaft besteht. In diesem Sinne verwendet HERBART „Bildsamkeit“ als pädagogischen Grundbegriff.

Die Zwecke der Erziehung sind von den Mitteln unterschieden. HERBARTS Formel aus dem „Umriss“ gibt auch in der Erläuterung nicht an, wie eine *philosophische* Bestimmung mit einer *psychologischen* verträglich sein kann, wenn vollkommen unterschiedliche Theoriesysteme vorausgesetzt werden. Die Ideenlehre in HERBARTS *praktischer Philosophie* hat nichts zu tun, weder in der Entwicklung noch in der Ausgestaltung der Theorie, mit dem, was die mathematische Vorstellungspsychologie vorgibt. Daher ist werkimmanent ausgeschlossen, dass philosophische Zwecke und psychologische Mittel in einer verträglichen oder überhaupt nur plausiblen Relation stehen könnten. Zudem sind philosophische noch keine pädagogischen Zwecke, in dem Sinne, dass allgemeine Begründungen etwa der Tugend sich nicht von sich aus in pädagogische Felder übertragen lassen.<sup>151</sup> Wichtiger aber ist, dass HERBARTS praktische Philosophie gar keine Zwecksetzungen enthält, die so auf die Pädagogik übertragbar wären, dass ein ähnlicher Effekt wie bei MILLER zustande käme, nämlich eine Garantie der Erziehungsabsichten durch Sicherung ihres höchsten Zwecks oder ihrer höchsten Zwecke.

1806 beschrieb HERBART seine Allgemeine Pädagogik als aus dem Zweck der *Erziehung* - und nicht der Philosophie - abgeleitet. Der Zweck ist nicht einfach eine Zurückführung auf philosophische Ideen, sondern zunächst einmal eine *eminente Schwierigkeit*. Denn im Blick auf die Erziehung fragt sich ja:

<sup>151</sup> Nur dann, wenn Nachfrage besteht und Übersetzung tatsächlich geleistet wird.

„Können wir die Zwecke des künftigen Mannes vorauswissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird?“ (HERBART 1965a, S. 39; Sperrung im Text entfällt)

Dankbarkeit als Kriterium für den Erziehungserfolg war bei ROUSSEAU kein Thema. Emile verdankte nichts der Natur, weil sie für ihn keine besondere Leistung darstellte, sondern einfach gegeben war. Aber auch die Erzieher erhält keinen Dank, weil er nur stellvertretend für die Natur agierte.<sup>152</sup> HERBART fragt, wie man verlässlich antizipieren kann, was sich der Voraussage eigentlich entzieht. Wie können die Zwecke der Erziehung so bestimmt sein, dass sie den unbekanntem Zwecken des künftigen Mannes entsprechen und später Dankbarkeit sich für das einstellt, was früher und stellvertretend entschieden wurde?

Der „*höchste* Zweck“ der Erziehung, aber nicht der *einzig*e Zweck, so HERBART, ist Sittlichkeit. Das ist eine erneute Schwierigkeit, weil „die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt,“ wohl die „Hauptansicht der Erziehung“ darstellt, nicht jedoch die singuläre oder „umfassende“ Ansicht. Zudem würde diese Ansicht „ein vollständiges System der Philosophie“ verlangen, das nicht vorliegt, während die Erziehung stattfinden muss und nicht warten oder einfach eine Auszeit nehmen kann. Sie hat, wie es pointiert heisst, „nicht Zeit zu feiern, bis irgendeinmal die philosophischen Untersuchungen im reinen sein werden“ (ebd., S. 40).<sup>153</sup> Was immer daher die Erziehung für Zwecke haben mag, sie muss einen *pädagogischen* „Gedanken“ voraussetzen, der sich nicht einfach aus philosophischen Zwecken ableiten lässt.

Der Gedanke wird von HERBART so formuliert:

„Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben. Folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muss der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muss er die INNERE LEICHTIGKEIT im voraus bereiten. Er darf die Tätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern, folglich sie nicht jetzt an einzelnen Punkten festheften und ebensowenig sie durch Zerstreung schwächen. Er darf weder an der Intension noch an der Extension etwas verlorengelassen, das nachher von ihm wiedergefordert werden könnte. Wie gross oder wie klein nun diese Schwierigkeit sein möge, so viel ist klar: Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein“ (ebd., S. 41; Kursivstellung im Text entfällt).

Man könnte unmittelbar einwenden, das sei unmöglich, und dies als Forderung wie als Theorie. Und nicht nur unmöglich, sondern zugleich unzulässig, denn - so formuliert - müsste die Erziehung für die Zwecke verantwortlich sein, die sich spätere Erwachsene setzen, was nicht nur Prophetie verlangen würde, sondern zugleich Wirkungskontrollen, die schon deswegen ausgeschlossen sind, weil sich - HERBARTS eigener Psychologie zufolge - die „Vorstellungsmassen“ unaufhörlich bewegen, ohne *eine* und *nur* eine ursprüngliche Richtung zu verfolgen. Aber wenn ernsthaft Erziehung *Stellvertretung* verlangt und jetzt Entscheidungen getroffen werden müssen, die sich künftig auswirken, ohne dass Kinder sie selbst treffen können oder sollen, ist das Problem nicht von der Hand zu weisen. Wenn die

<sup>152</sup> Emiles Schlussrede bezieht sich darauf, den Erzieher als Vorbild für sich *als* Erzieher annehmen zu können. « Restez le maître des jeunes maîtres » (O.C. IV/S. 867). Der Erzieher hat seine Aufgabe (ses fonctions) erfüllt (ebd., S. 868), ohne besondere Dankbarkeit nötig zu haben.

<sup>153</sup> „Vielmehr ist der Pädagogik zu wünschen, dass sie so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde“ (HERBART 1965a, S. 40).

Erziehung nicht schaden soll, muss sie nutzen, und der Nutzen ist unweigerlich eine Bearbeitung der Zukunft, ohne sich den Schwierigkeiten einfach durch Negation entziehen zu können.

HERBART behilft sich mit der Unterscheidung von *bloss möglichen* und *notwendigen* Zwecken<sup>154</sup>. Die grundlegende Bindung der Zwecke der Erziehung an die *künftigen* Zwecke des Erwachsenen bleibt erhalten, aber nunmehr stellen sich zwei verschiedene Fragen:

- Wie kann der Erzieher sich die *bloss möglichen* künftigen Zwecke des Zöglings im voraus zueignen?
- Wie soll der Erzieher sich dem *notwendigen* Zweck des Zöglings zueignen? (ebd., S. 41, 42)

Die „bloss möglichen Zwecke“ sind im Plural formuliert, der „notwendige Zweck“ im Singular. Über die ersten entscheidet die Willkür des Erwachsenen, der zweite ist objektiv gesetzt. Die Erziehung hat daher zwei unterschiedliche Aufgaben, die HERBART mit den Ausdrücken „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ bezeichnet. Für die *bloss möglichen* künftigen Zwecke kann keine Erziehung material, sondern nur formal vorbereiten, nämlich dadurch, dass die Vielseitigkeit des Interesses befördert wird. Anders der *notwendige* Zweck, der auf Sittlichkeit zielt und Charakterstärke verlangt. Das wird so gesagt:

„Da die Sittlichkeit einzig und allein *in dem eignen Wollen nach richtiger Einsicht* ihren Sitz hat, so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Äusserlichkeit der Handlungen, sondern *die Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen* im Gemüte des Zöglings hervorzubringen“ (ebd., S. 42; Hervorhebungen J.O).

Präziser und material bestimmt bezieht HERBART „Charakterstärke der Sittlichkeit“ auf die Ideen des Rechten und Guten, die dauerhaft und folgenreich im Kind verankert sein müssen, ohne dass der spätere Erwachsene dies relativieren könnte. Er ist vielseitig nur im Blick auf Interessen, nicht auf Sittlichkeit, die daher kein „Interesse“ sein kann. Sie muss *verinnerlicht* werden, und das nennt HERBART seinen pädagogischen „Hauptgedanken“ (ebd., S. 43).

„Also, dass die *Ideen des Rechten und Guten* in aller ihrer Schärfe und Reinheit die *eigentlichen Gegenstände des Willens* werden, dass ihnen gemäss sich der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintansetzung aller anderen Willkür, *das und nichts anderes* ist das Ziel der sittlichen Bildung“ (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

In der *Allgemeinen praktischen Philosophie* von 1808, die zeitlich nahe an der *Allgemeinen Pädagogik* verfasst wurde, unterscheidet HERBART

- die Idee der inneren Freiheit,
- die Idee der Vollkommenheit,
- die Idee des Wohlwollens,
- die Idee des Rechts,

<sup>154</sup> „Das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings (sondert sich uns) in die Provinz der *bloss möglichen* Zwecke, die er *vielleicht* einmal ergreifen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte, und die davon abgetrennte Provinz der *notwendigen* Zwecke, welche ausser acht gelassen zu haben, er sich nie verzeihen könnte“ (HERBART 1965a, S. 41).

- und die der Idee der Billigkeit.<sup>155</sup>

Es ist immer wieder behauptet worden, dass der notwendige Zweck der Erziehung, der auf die Ideen des Rechts und des Guten verweist, vor dem Hintergrund der praktischen Philosophie verstanden werden müsse.<sup>156</sup> Aber HERBARTS Ethik soll weder Erziehung begründen noch die Besonderheit pädagogischer Institutionen nachweisen. Zudem wäre es seltsam, mit der Idee der „inneren Freiheit“ oder der Idee der „Vollkommenheit“ das sittliche Wollen des Zöglings so zu bestimmen wie vorgesehen, nämlich als *Charakterstärke*, die sich nicht gegenüber sich selbst frei verhalten kann und auch nicht nach der Erziehung vollkommener werden kann, wenn wirklich ein *notwendiger* Zweck erfüllt sein soll.

HERBART interessiert sich in der praktischen Philosophie gerade nicht für Erziehung. Die Ideen<sup>157</sup> werden „ursprünglich“ genannt, weil sie von „abgeleiteten Ideen“ unterschieden werden. Sie verweisen auf und rechtfertigen Institutionen der Gesellschaft<sup>158</sup>, die nicht pädagogische Institutionen sind, die gar nicht erwähnt werden. Es verweist

- die Idee des Rechts auf die „*Rechtsgesellschaft*,“
- die Idee der Billigkeit auf das „*Lohnsystem*,“<sup>159</sup>
- die Idee des Wohlwollens auf das „*Verwaltungssystem*,“
- die Idee der Vollkommenheit auf das „*Cultursystem*“
- und die Idee der inneren Freiheit auf die „*beseelte Gesellschaft*“<sup>160</sup> (HERBART 1873, S.74/75).

Das bestimmt nicht die Zwecke der Erziehung, die nicht zufällig nicht erwähnt wird. Am Ende ist zwar davon die Rede, dass niemand *die Gesellschaft* erziehen kann, weil *sie* es ist, die den Einzelnen erzieht (ebd., S. 156), aber das ist nur eine Nebenbemerkung, die im übrigen der Allgemeinen Pädagogik krass widerspricht.<sup>161</sup> Auffällig ist etwas anderes, nämlich die Abwesenheit jeglicher Transzendenz. HERBART begründet seine Philosophie, Psychologie und Pädagogik ohne Rekurs auf christliche Dogmatik, ohne Theologie und ohne einen an sie angelehnten Idealismus. Die Pädagogik kommt ohne natürliche Religion, ohne Erbsündenlehre und ohne Gottesbegriff aus, Anleihen an die christliche Pädagogik, etwa die Nachfolge Jesu, die *Imitatio Dei* oder die Idee der Mission, fehlen gänzlich. Auch Rousseau natürliche Religion kommt nicht vor, und schliesslich ist keine Rede von der „Erneuerung“ des Menschen durch die richtige Erziehung.

HERBARTS Metaphysik bezieht sich auf die Ontologie der *Begriffe* (HERBART 1993, S. 181-268), Glauben und Religion erheben Anspruch auf ein Wissen, „für welches,“ so HERBART lakonisch, „*uns nun einmal die Data fehlen*“ (ebd., S. 292). Sie können daher nicht für pädagogische Zwecke instrumentiert werden, selbst wenn dies eine legitime Möglichkeit wäre.

<sup>155</sup> Zu verstehen im Sinne von *Billigen* und *Missbilligen*, also der Unterscheidung nach „Wohl oder Wehe“ (HERBART 1873, S. 55).

<sup>156</sup> So auch der Herausgeber der *Allgemeinen Pädagogik* in einer kommentierenden Anmerkung (HERBART 1965a, S. 340/Anm. 35).

<sup>157</sup> Es sind keine *platonischen* Ideen (vgl. die Kritik PLATOS in: HERBART 1993, S. 250ff.).

<sup>158</sup> „Das Recht wird vorangehen, und ihm die Billigkeit folgen; alsdann werden die ersten drei Ideen hinzukommen, in umgekehrter Ordnung, so dass die Idee der innern Freiheit die Reihe beschliesst, und den Rückgang von den Verhältnissen mehrer Willen zu denen, die Ein Centrum des Bewusstesins erfordern, gehörig vollendet“ (HERBART 1873, S. 74).

<sup>159</sup> Gemeint ist ein System von wechselseitigen *Belohnungen*.

<sup>160</sup> Die *freie Geselligkeit* unter Abwesenheit staatlichen Zwangs.

<sup>161</sup> „Anstatt ... den Begriff der Tugend in die Gesellschaft hineinzutragen ..., müssen die Glieder der Gesellschaft vielmehr den Begriff, so fern er in ihr vorhanden ist, selbst aufsuchen, ihn gleichsam von ihr lernen, und ihm alsdann, durch Anschliessung an das vorhandene Ganze, sich unterwerfen“ (HERBART 1873, S. 156).

„Religion beruht auf Demut, und dankbarer Verehrung. Die Demut wird begünstigt durch das Wissen des Nicht-Wissens. Die Dankbarkeit kann nicht grösser sein, als gegen den Urheber der Bedingungen unseres vernünftigen Daseins. Die Verehrung kann nicht höher hinaufschauen, als zu dem Unermesslich-Erhabenen. Vielleicht wird man sagen, es fehle noch das Vertrauen auf die absolute Allmacht, die freilich zu ihrer Festsetzung ein strenges Dogma erfordert. Allein eben hier ist eine Erinnerung auf jeden Fall sehr notwendig. Nämlich auch die Allmacht kann nicht den viereckigen Zirkel erschaffen; sie ist der geometrischen Notwendigkeit unterworfen“ (ebd., S. 292/293).

Das ist in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchaus nicht die allgemeine Meinung in der deutschen Pädagogik. 1844, drei Jahre nach HERBARTS Tod, erschien ein zunächst wenig beachtetes „Familienbuch,“ das konzipiert war zur, wie es hiess, „frühen und einigen Pflege des Kindheitelbens.“ Das Buch thematisierte ein Ideal des innigen pädagogischen Verhältnisses, wie es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zwischen Romantik und Biedermeier herausgearbeitet worden ist. Betont wird die Notwendigkeit einer möglichst frühen und nicht schulischen Erziehung, die intime Beziehungen voraussetzt, Liebe als Gegenseitigkeit abverlangt und „vom Kinde aus“ gedacht ist. Das pädagogische Verhältnis ist auf die Entwicklung der Kinder angelegt, die Erwachsenen sind für *sie* da, ohne darüber durch die Kinder belehrt werden zu müssen, wie dies manche Romantiker angenommen hatten. Die Erwachsenen haben ihre pädagogische Aufgabe auf natürliche Weise vor Augen, und es wäre gänzlich abwegig, Kinder die pädagogischen Seiten wechseln zu lassen. Sie werden nicht „erzogen,“ sondern sollen ungestört wachsen, als seien sie Pflanzen in einem gepflegten Garten, der ganz für sie angelegt ist.

Der Verfasser des Buches ist der Begründer des *Kindergartens*, nämlich FRIEDRICH FRÖBEL. Der Ausdruck „Kindergarten“ stammt, wie gesagt, aus dem Jahre 1840. Auf der englischsprachigen *Froebelweb*<sup>162</sup> ist nachzulesen, was damit - gültig bis heute - assoziiert werden soll. Auf der Timeline von FRÖBELS Lebenslauf ist als ein Zitat des Jahres 1840 vermerkt:

„Children are like tiny flowers; they are varied and need care, but each is beautiful alone and glorious when seen in the community of peers“  
(Friedrich Froebel time line, p. 3).

Über den Zweck des Kindergarten heisst es auf der gleichen Seite:

„The kindergarten was to be an environment in which children could reach their full creative potential under the protective and interactive guidance of an adult“ (Friedrich Froebel S. 1).

Die Pflanzenmetapher entspricht weitgehend den romantischen Vorbildern, der Name *Kindergarten*, der zu einem erfolgreichen Export werden sollte, ist Programm, Kinder sollen wie Blumen betrachtet werden, jedes einzelne schön und herrlich. Liest man nun nach, was in der Begründungsschrift des Kindergartens von 1840 tatsächlich steht, dann geht es wesentlich nicht um Kinder, sondern um den Modus der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, genauer: zwischen *Mutter* und *Kind*.

<sup>162</sup> <http://www.froebelweb.org> Eine andere Anschrift ist: <http://www.froebelfoundation.org>

FRÖBEL geht davon aus, dass die Veränderungen des Lebens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts - er spricht von der „Riesengewalt äusserer Verhältnisse“ - die ursprüngliche Einheit von Mutter und Kind zerstört hätten. Der Kindergarten soll diese Einheit wiederherstellen, was mit folgenden Worten formuliert wird:

„Das Leben hat ... gegen das weibliche Gemüt und gegen die Bedürfnisse des Kindes durch die Riesengewalt äusserer Verhältnisse eine *unnatürliche Trennung* zwischen Kindheit und Frauenleben, zwischen Weiblichkeit und Kinderleben gestellt; vielleicht nach den weisen Anordnungen der Vorsehung eben darum gestellt, damit ihre ursprüngliche Einigung nun wahrhaft erkannt werde; damit sie, wie jedes ungeachtete und ungeschützt verlorne Gut, in ihrer hohen Bedeutung nicht nur tief empfunden werde, sondern dadurch auch allseitig das Streben erwache, diese von Gott durch Natur und Menschheit gegebene ursprüngliche Einigung des weiblichen Lebens und echter Kindheimpflege wieder herzustellen. Diese wieder zu gewinnen, muss die grösste Sorge des echten Menschen- und Kinderfreundes, wie der achtenden Anerkennung des Frauengemütes sein“ (FRÖBEL 1982, S. 115).

FRÖBEL sagt nirgendwo, wann und wo es diese „ursprüngliche Einigung“ je gegeben hat, aber er fordert intensiv ihre Wiederherstellung.

„Der ersten Kindheimpflege muss daher das Frauenleben wieder ganz zugewandt werden; Frauenleben und Kindheimpflege muss allgemein wieder geeint, weibliches Gemüt und sinnige Kinderbeachtung muss wieder ein Einiges werden“ (FRÖBEL 1982, S. 114).

Das Argument erinnert an das „goldene Zeitalter“ der Romantik, von dem aus die Umkehr der Gegenwart ausgerufen wurde, als könnte man das Rad der Geschichte auf den heroischen Anfang zurück drehen. In der Romantik wurde allerdings die Kindheit und nicht die Beziehung zwischen Mutter und Kind als goldenes Zeitalter angesehen. FRÖBEL machte diese Beziehung stark, weil er damit, wie der weitere Text des Aufrufes zur Gründung von Kindergärten zeigt, einen Finanzierungsvorschlag verbinden konnte (ebd., S. 120ff.). Er appellierte an wohlhabende Frauen, sich an der Gründung der Kindergärten finanziell und materiell zu beteiligen, was naturgemäss mit einer herausgehobenen Aufgabe eben dieser Frauen verbunden werden musste. Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn man, was in der Regel *nicht* der Fall ist, FRÖBELS Text als normales *Fundraising* liest und die pädagogische Metaphysik ignoriert.

Selten ist auch der nationalpädagogische Kontext des Gründungsaufufes von 1840 beachtet worden. Es heisst dort unmissverständlich:

„Wir laden ... hierdurch alle deutsche (n) Frauen und Jungfrauen zu gemeinsamen Begründung und Ausführung einer *allgemeinen Anstalt zur allseitigen Pflege des Kinderlebens bis zum schulfähigen Alter mit deutschem Gemüte* ein, wir fordern mit deutschem Geiste sie auf zur gemeinschaftlichen Begründung und Ausführung eines deutschen Kindergartens; denn wir in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrener einsichtiger Gärtner im Einklange mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen und zu einer solchen Erziehung soll der Weg allgemein gezeigt und angebahnt werden“ (ebd, S. 117/118).

Die *Mutter- und Koselieder* von 1844<sup>163</sup> legen die Metaphysik von Mutter und Kind zugrunde, die mit einem kaum noch nachvollziehbaren Pathos entfaltet wird. Das berühmte Titelblatt zu dem „Familienbuch,“ das für die Mütter (und nicht auch für die Väter) verfasst wurde, zeigt ein Paradiesmotiv, nämlich den Eingang in den pädagogischen Garten, den die Mütter ganz für die Kinder einrichten sollen. Zu diesem Zweck wird die ideale pädagogische Gemeinschaft als Ziel des Weges vorgestellt. Zwischen zwei hohen Blumensäulen und unter einem sanft geschwungenen Blumendach hindurch wird der Blick frei gegeben auf die idealtypische Mutter, die den Wahlspruch der Kindergarten-Bewegung nicht so sehr „verwirklicht“ als *lebt*, nämlich:

*Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!*

Es heisst nicht, lasst uns „mit“ unseren Kindern leben. Die eigenwillige Grammatik will sagen, dass die Mütter *für* die Kinder leben sollen; ihr Leben, das der Mütter, ist dazu da, das Leben der Kinder zu befördern, ohne dabei eigene Ansprüche zu erheben. Die Hingabe der Mütter an das Leben der Kinder wird gleich im ersten Kupfer in FRÖBELS *Mutter- und Koseliedern* deutlich sichtbar gemacht. Die Mutter wird im, wie es heisst, Gefühl ihrer „Lebenseinigung“ mit dem Kinde dargestellt (FRÖBEL 1844, S. 2). Man sieht ein Marienmotiv, das Mutterschaft unter dem pädagogischen Dreigestirn von Glaube, Liebe und Hoffnung, den christlichen Kardinaltugenden, abbildet. Ich könnte auch sagen, man sieht die *heilige Mutter* vereint mit dem *heiligen Kind*, ohne dass christliche Symbole verwendet werden müssten.

Die Texte der Mutter- und Koselieder hat FRÖBEL selbst geschrieben, die Zeichnungen stammen von FRIEDRICH UNGER<sup>164</sup>, die Lieder von Robert KOHL<sup>165</sup>. Der eine war Zeichen-, der andere Musiklehrer an der von FRÖBEL gegründeten Erziehungsanstalt in Keilhau. Das von FRÖBEL, UNGER und KOHL gemeinsam verfertigte „Familienbuch“ sollte zum Anschauen, Vorlesen und gemeinsamen Singen gebraucht werden, es war, wie man heute sagen würde, multimedial angelegt. Die Bilder und Texte wurden in Anhang erläutert. Zu dem ersten Bild, das Marienmotiv, heisst es in direkter Ansprache der Leserinnen:

„Sieh nun, Mutter! Diese Angel- und Einigungspunkte unseres höchsten und heiligsten Menschenlebens, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, diese drei Genien des Menschenlebens: **Glaube, Liebe und Hoffnung**, sie strahlen Dir schon aus Deinem Kinde entgegen. Dieses Ahnen ist's Mutter! was Dein wesen im Anblick Deines erstgeborenen Kindleins, bei jedem Deiner Dir neugeborenen Kindlein so verklärt, dass in Deinem Kinde schon der Menschheit Höchstes liegt, diess ist es. Pflege die Ahnung, Mutter! denn du weißt durch dieselbe einigst Du Deines Kindes Wesen, treu mit der E i n h e i t alles Lebens, in dem Dreiklang seines Wesens mit der Quelle alles **Lichtes**, aller **Liebe** und alles **Lebens**: Gotte!“  
(ebd., S. 62).

Nach dieser Logik ist der Kindergarten eine mythische Szene, die einzig idyllisch vorgestellt werden kann. Tatsächlich sieht man, wie Kinder ausserhalb der Stadt, die

<sup>163</sup> Die Ausgabe 1911 herausgegeben von JOHANNES PRÜFER ist auf dem Internet zugänglich: <http://www.froebelweb.de/lieder.html> Siehe auch <http://froebel.child.edu.yamaguchi-u.ac.jp>

<sup>164</sup> FRIEDRICH UNGER (1811-1858) besuchte von 1825 bis 1827 FRÖBELS Erziehungsanstalt in Keilhau, finanziert durch ein privates Stipendium. Im November 1828 wurde UNGER in die Königliche Akademie der bildenden Künste in München aufgenommen. Er war danach als Lehrer in Keilhau tätig und erhielt später eine Beschäftigung am Germanischen Museum in Nürnberg, UNGER starb durch Freitod.

<sup>165</sup> ROBERT KOHL (1813-1880) studierte von 1834 an Theologie in Leipzig und betrieb daneben musikalische Studien. Er war Musiklehrer in Keilhau zwischen 1839 und 1845. Danach machte er Karriere im Kirchendienst, zuletzt als Superintendent und Kirchenrat in Chemnitz.

wiederum wesentlich vom Kirchturm aus geahnt werden kann, die Welt spielerisch erobern (ebd., S. 9). Die Welt ist ein Spielgrund, wäre sie anders, könnte sie nicht kindgerecht sein.

Freilich, im Unterschied zu den Malern des Biedermeier ist hier ein didaktisches Kalkül im Spiel. Man sieht oben im Bild eine geöffnete, nach oben weisende Hand, darunter einen Text, der mit „Turmhähnchen“ überschrieben ist und auf ein Kinderspiel verweisen soll. „Turmhähnchen“ oder „Turmfähnchen“ werden Spielzeuge genannt, die an das Drachensteigen erinnern, nur dass Fahnen benutzt werden. Die Kinder lassen Fahnen im Wind flattern und dürfen den Stock oder den Faden, an dem die Fahnen hängen, nicht aus den Händen lassen. Für *kleine* Kinder, heisst es FRÖBELS Begleittext, ist dies keine „einfache“ Aufgabe, zumal dann nicht, wenn der Wind stark ist. Darum muss die Haltung der Hände geübt werden, und dafür gibt es genaue und verglichen mit der Metaphysik der Mütter ziemlich profane Gebrauchsanweisung:

„Das Vorderärmchen des Kindchens steht so viel als möglich senkrecht, das Händchen desselben ist in gleicher Richtung ausgebreitet, so dass die vier Finger gleichsam den Schwanz, die flache Hand den Körper und das Däumchen des Hals und Kopf des Hähnchens bilden. In dieser Lage lässt Du Deines Kindchens Hand bald hin, bald her bewegen“  
(ebd., S. 63).

Traditionelle Kinderspiele sind nie mit einer Didaktik versehen gewesen. Die Kinder lernten sie durch Nachahmung und persönliches Geschick, ohne dass eine Anleitung durch Mütter oder überhaupt durch Erwachsene nötig gewesen wäre. Wenn einem kleinen Kind das Fähnchen aus der Hand gerissen wird, weil es den Fahnenstock falsch gehalten hat, wird es genau *dadurch* lernen, wie es richtig geht. Und wenn die Kräfte noch nicht reichen, wird das Kind warten, bis sie soweit sind. Es ist also ebenso pedantisch wie absurd, an dieser Stelle Übungsaufwand zu betreiben, es sei denn, es kommen höhere Zielsetzungen ins Spiel.

„Worin mag nun alles dies seinen Grund haben? - Hast Du noch nicht bemerkt, wenn Du vor Deinem Kinde einen Gegenstand bewegst, so, dass der bewegende Grund vom dem Gegenstand etwas entfernt ist, dass dann das Aufsuchen der bewegenden Ursache dem Kinde mehr Freude macht, als das Anschauen des Gegenstandes selbst? Dasselbe ist hier, das Fühlen und Beherrschen des Grundes einer Folge, der Ursache einer Wirkung; - das ist es, was Dein Kind wie mit Freude, so mit Ernst erfüllt“  
(ebd.).

Die Erfahrung des Kausalprinzips ist grundlegend für jede kognitive Entwicklung, soweit hat FRÖBEL Recht; allerdings ist es ausgeschlossen, kleinen Kindern vor der Schule genau das beizubringen, was FRÖBEL als didaktischen Effekt behauptet. Die Beherrschung des Prinzips von Ursache und Wirkung ist das Ergebnis der Erziehung, nicht deren Voraussetzung, auch nicht im Sinne eines möglichst frühen Produkts. Der romantische Reiz von Kindheit hat nicht wenig damit zu tun, dass kleinere Kinder Ursachen und Wirkungen vertauschen können, und dies auf eine Weise, die Erwachsenen unmöglich ist, es sei denn, man spricht ihnen Verstand ab. Die Freiheit von Kindern besteht nicht zuletzt darin, sich die Ursachen noch aussuchen zu können und über die Wirkungen nach eigenem Belieben zu verfügen.

Bei FRÖBEL sollen sie gleich das Prinzip der Welt mit erkennen, die, sie es heisst, „lebende, lebendige, belebende Kraft,“ die allem Sein zugrunde liegt (ebd.), also Gott, den bekanntlich sich die Kinder sehr anders vorstellen als die Erwachsenen. Aber der

„Kindergarten“ ist didaktisch gemeint, die Kinder stehen unter dem Regiment der Erwachsenen, speziell dem der Mütter, die für ihre Aufgabe geschult werden müssen. Es geht also nicht einfach um „Wachsenlassen“, eine Metapher, die schon in der Romantik nicht einfach auf die Freiheit der Erfahrung hindeuten sollte. „Wachsen“ wird auf *geordnete* Natur projiziert, so wie sie in Hausgärten üblich ist. Unkraut und Wildwuchs werden ausgeschlossen, ein Hausgarten überzeugt nur dann, wenn er nicht verwildert ist. Der Kindergarten ist also eine paternale Konstruktion und keine wirkliche Idylle.

Das Idyllische gehört zum didaktischen Kalkül, nicht zufällig redet FRÖBEL über Kinder fast nur in der Form des Diminutivs. Die Wortwahl „Kindchen“ oder „Kinderlein“ legt eine Grössenvorstellung nahe, die aus sich heraus Bedürftigkeit anzeigt. Das Kind muss in seiner Kleinheit erzogen werden, was die überlegene Position des Erwachsenen voraussetzt. Jede Lernsituation, ähnlich wie ROUSSEAUS *Emile*, hat ihren didaktischen Sinn. Das gilt auch für die Grundmetapher des Gartens. Wenn in den „Mutter- und Koseliedern“ der „**kleine Gärtner**“ - ein Mädchen - dargestellt wird (ebd., S. 43), dann mit der Idee, dass Kinder lernen müssen, dass und wie „bei richtiger Pflege O r t und Z e i t beachtet werden müssen“ (ebd., S. 72). Verschiedene Pflanzen verlangen zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten eine je andere und aber eine ihnen gemässe Behandlung.

Auch das muss natürlich geübt werden:

„Falte, Mutter, die Finger Deiner linken Hand in die Form einer Blume, ähnlich z. B. einer Lilienknospe; die Finger der rechten Hand schliesse in Form eines Giesskännchens, so, dass der Daumen dem Halse desselben gleicht, um damit gleichsam die Blume zu begiessen, deren Knospe, während dies geschieht, sich zu entfalten scheint, indem die Finger sich, etwas nach dem kleinen zu drehend, leise öffnen, um so einer aufgeblüheten, vielmehr eben aufblühenden Blume zu gleichen“ (ebd.).

Man sieht diese didaktische Szene im Hintergrund des Bildes. Die Botschaft ist: Kinder können nur dann korrekt Blumen begiessen, wenn sie die Stellung der Hand eingeübt haben. Das gilt auch für die Adressaten der Metapher des Kindergartens, nämlich die Kinder selbst.

- Sie brauchen ein Übungsparadies, um auf das Leben vorbereitet zu werden,
- wie jedes Paradies ist auch dieses bei aller Freizügigkeit doch geschlossen,
- die Kinder machen keinen freien, sondern angeleitete Erfahrungen,
- und das Wachstum ihrer Natur wird überwacht von wohlmeinenden Erwachsenen, die Abweichungen der Natur ausschliessen.

Es gibt in diesem Konzept kein freies Wachstum der Natur, das durch die Kinder selbst besorgt werden würde. Wenn Kindheit ein *goldenenes Zeitalter* sein soll, dann ist es bei FRÖBEL ein didaktisch kalkuliertes Zeitalter, das keineswegs aus sich heraus verstanden wird, was bei „goldenenen Zeitaltern“ eigentlich der Fall sein müsste. Sie sind dadurch charakterisiert, dass sie durch nichts Drittes bedingt sind, weil vor ihnen nichts war.

FRÖBELS Konzept ist pantheistisch oder besser pansophisch, in dem Sinne, dass Gott, Natur und Menschheit eine allumfassende Einheit, als deren pädagogischer Mittelpunkt der Kindergarten verstanden wird. In einem Brief kurz vor seinem Tode an BERTHA VON

MARENHOLTZ-BÜLOW<sup>166</sup> entwarf FRÖBEL (1982, S. 139) ein „Sinnbild,“ das seine Lehre knapp zusammenfassen und veranschaulichen sollte. Man sieht tatsächlich den Allzusammenhang von Natur, Gott und Menschheit mit dem Kindergarten als dem inneren Kreis des pädagogischen Problems. Aus ihm heraus wird die Lebenseinigung gebildet, die wiederum auf die drei Konstanten des Alls bezogen wird.

„In dem einzelnen Menschen“, heisst es erläuternd, „findet diese allseitige Lebenseinigung als Einigung des Fühlens, Denkens und Handelns statt; und ... diese innere Lebenseinigung früh im Kinde anzubahnen, bezweckt der Kindergarten“ (ebd.).

Diese Lehre ist leicht zu widerlegen, das eigentliche Problem ist, warum sie immer noch, wenngleich in weniger transparenter Form, Einfluss nimmt auf das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. Es ist unmöglich, im Kindergarten die lebenslang wirksame „Einigung des Fühlens, Denkens und Handelns“ zu bewirken oder auch nur „anzubahnen.“ Was immer unter FRÖBELS romantischer Ganzheit verstanden werden soll, Identität ist nur denkbar als dynamisches Konzept, das *nicht* davon ausgeht, dem Kindergarten wirklich Menschenbildung im Sinne FRÖBELS erreichen zu können. Die „Einigung des Fühlens, Denkens und Handelns“ ist für die Praxis des Lebens weder möglich noch sinnvoll. Man stelle sich vor, Denken und Fühlen und Handeln wären deckungsgleich und hätten übereinstimmende Koordinaten - Fühlen könnte dann nicht der Protest zum Denken sein und Denken hätte keine wirkliche Kontrollfunktion zum Handeln. Das Leben wäre nicht sehr reich und vermutlich auch nicht sehr interessant.

Die Pädagogik FRÖBELS - weltweit ein Orientierungspunkt der Pädagogik - ist keine Theorie, die „vom Kinde“ ausgeht, wie in der Historiographie nach wie vor behauptet wird. Das Kind steht im Mittelpunkt einer Konstruktion, die auf ein bestimmtes Verständnis von Schöpfung aufbaut und dabei Kinder letztlich dem christlichen Glauben entgegenführen will. Die Erwachsenen sind in diesem Sinne Stellvertreter, die sich im Sinne dieser Pädagogik dem Kinde zuwenden, das individuell gar nicht in Erscheinung tritt. FRÖBEL hat nie eine Fallbeschreibung vorgelegt, er stellt keinerlei biographische Eigenheit in Rechnung und spricht vom generalisierten Kind, dem der ganze Glaube der Mütter dienen soll. Dass dabei auch nationalpolitische Ziele vertreten wurden - FRÖBEL war, wie viele Romantiker, ein glühender Nationalist - sei nur am Rande erwähnt. Er wurde im wilhelminischen Kaiserreich verehrt, war der deutscheste aller Pädagogen im Nationalsozialismus und erhielt noch in der DDR höchste Anerkennung. Aber über FRÖBEL existieren heute die meisten Websides weltweit nach MARIA MONTESSORI, seine Metaphernwelt ist immer noch intakt und die Aussagen zur Mutterschaft oder zum Symbiose zwischen Mutter und Kind werden heute kommerziell auch da genutzt, wo von FRÖBEL selbst keine Rede mehr ist.

Offenbar treffen seine Lehren einen Kern der Wahrnehmung von Kindern, soweit diese pädagogisch gesteuert werden. Dieser Kern ist bestimmt von paternalen Überzeugungen, die letztlich immer religiös fundiert sind. Kinder werden als *Kinder Gottes* verstanden, und im Unterschied zum frühen Christentum sind nicht einfach „alle“ Christen gemeint, sondern *Kinder* im Sinne einer Unterscheidung von Lebensaltern. Die Erwachsenen begründen ihren Erziehungsanspruch mit einer Stellvertretung, die eine gemeinsame Schöpfung voraussetzt. *Fehlt* diese Annahme, dann können zumindest nicht mehr Behauptungen der „Allheit“ der Natur oder des umfassenden „Geistes“ Gottes mit Erziehung

<sup>166</sup> Brief aus Marienthal November 1851. FRÖBEL starb am 21. Juni 1852 am gleichen Ort. BERTHA VON MARENHOLTZ-BÜLOW (1810-1893), eine begüterte Frau, die getrennt von ihrem Mann lebte, lernte Ende Mai 1849 FRÖBEL kennen. Nach FRÖBELS Tod war sie es, die die Kindergarten-Bewegung europaweit durchsetzte.

in Verbindung gebracht werden, wie dies FRÖBEL noch ganz selbstverständlich voraussetzte (ebd., S. 142ff.). In dem erwähnten Brief an BERTHA VON MARENHOLTZ- BÜLOW entwickelte er eine an COMENIUS angelehnte Stufentheorie nicht der Entwicklung des Kindes, sondern der Verschulung des Lebens, die mit dem Kindergarten beginnt und mit der „Lebensschule“ endet (ebd., S. 143), als hätte die Pädagogik Macht über alles.

### 2.3. Das Ästhetische und das Ethische: KIERKEGAARD

1806 hatte HERBART in seiner Allgemeinen Pädagogik geschrieben, der höchste Zweck der Erziehung sei *Sittlichkeit*. Erziehung müsse zu dem führen, was „Charakterstärke der Sittlichkeit“ genannt wird. Die Ideen des Rechten und Guten müssen dauerhaft und folgenreich im Kind verankert sein, ohne dass der spätere Erwachsene dies relativieren könne. Er soll wohl vielseitig sein im Blick auf seine Interessen, aber nicht auf seine Sittlichkeit; sie muss *verinnerlicht* werden, und das nennt HERBART (1965, S. 43) seinen pädagogischen „Hauptgedanken“. Ich zitiere diesen Gedanken nochmals:

„Also, dass die *Ideen des Rechten und Guten* in aller ihrer Schärfe und Reinheit die *eigentlichen Gegenstände des Willens* werden, dass ihnen gemäss sich der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintansetzung aller anderen Willkür, *das und nichts anderes* ist das Ziel der sittlichen Bildung“ (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Die beiden Grundideen der Sittlichkeit sind das Rechte und das Gute. Kinder sollen lernen, sich gemäss diesen Ideen zu verhalten, was so zu verstehen ist, dass sie ihren Willen auf das richten, was diese beiden Ideen vorgeben. Das ist lange ein unbezweifeltes Ziel der Erziehung gewesen, auch ausserhalb dessen, was die Pädagogik HERBARTS dargelegt hat. Wie aber soll Sittlichkeit auf Dauer befestigt werden, wenn die Wahrnehmung beweglich und die Welt in vielen Hinsichten reizvoll ist, ohne von sich aus der Sittlichkeit den Vorzug zu geben? Anders gesagt, wie verankert man „Sittlichkeit“ im Kind, wenn die Welt darauf gar nicht angelegt ist?

Von dieser Beobachtung geht HERBART 1804 in einem seiner frühen Aufsätze aus, der den eigenartigen Titel trägt

*Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*  
(HERBART 1964, S. 105-121).<sup>167</sup>

Bereits hier ist Sittlichkeit Zweck der Erziehung. Dieser Zweck könne nicht mit den Mitteln des *Idealismus*, also der Philosophie von KANT und FICHTE,<sup>168</sup> bestimmt werden, so HERBART, sondern verlange eine *realistische* Sicht (ebd., S. 107). „Realismus“ aber sei nicht gleichbedeutend mit der Abbildung der Erfahrung, die Wirklichkeit will HERBART begrifflich konstruiert und verständlich beurteilt sehen. Sie ist nicht einfach gleichbedeutend mit dem, was wir wahrnehmen und erleben. Dann aber ist das Sittliche zu trennen vom Empirischen, ein für die deutsche Philosophie typischer Schritt; Moral kann keine *empirischen* Notwendigkeiten für sich in Anspruch nehmen, andernfalls kann sie nicht rein erfahren werden. Sie unterliegt, obwohl realistisch, nicht der Kausalität der Erfahrung. Statt auf die empirische bezieht Herbart das Problem der Erziehung auf die *ästhetische* Notwendigkeit (ebd., S. 110), was zunächst überrascht, denn der Ästhetik würde man eigentlich keine „Notwendigkeit“ zutrauen.

<sup>167</sup> Der Aufsatz datiert aus dem Jahre 1802. Er wurde 1804 veröffentlicht als Anhang zur zweiten Ausgabe von *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung*.

<sup>168</sup> Das ist noch 1831/1832 Thema: HERBART (1906).

Gemeint ist Folgendes:

Die ästhetische Notwendigkeit „charakterisiert sich dadurch, dass sie *in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis* spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen. Auf die Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht, sie begünstigt und bestreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstandes“ (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Etwas gefällt oder gefällt nicht - das geschieht unmittelbar und absolut, ohne dass Neigung eine Rolle spielen würde. Wenn wir etwas „schön“ finden oder „hässlich“, so geschieht das ohne jede Vermittlung, wie ein Impuls oder ein unwiderstehlicher Reiz, der nicht begrifflich geprägt ist. Das nennt man seit KANT<sup>169</sup> das *ästhetische Urteil*, das eine eigene Art der Notwendigkeit kennt. Es ist im Augenblick des Vollzugs unwiderstehlich. Geschmack oder Genuss, jede Erfassung des Schönen oder des Hässlichen, jeder sinnliche Eindruck vollzieht sich unmittelbar und kennt nur ein momentanes Urteil. Der Reiz eines Bildes, einer Tonfolge oder einer Figur hat die Wirkung im Augenblick oder gar nicht, wie man weiss, wenn man auf seine intuitiven Urteile achtet. Sie kommen unmittelbar zustande, auf den ersten Blick, wie nicht nur für die Liebe gilt.

Aber sollten nicht die Ideen des *Rechten* und *Guten* dem Zögling so eingepflanzt werden, dass Charakterstärke der Sittlichkeit für die Dauer des Lebens gewährleistet ist? An dieser Stelle, also zwei Jahre vor der Allgemeinen Pädagogik, geht HERBART davon aus, dass die *ästhetische* Darstellung der Welt dies zu besorgen habe. Das Konzept der „Verinnerlichung“ von Moral reicht offenbar allein nicht aus, eben weil die Vorstellungen schwankend sind und die Wahrnehmung beweglich ist. Aber kann es in der Erziehung eine ästhetische Notwendigkeit geben? Die Voraussetzung ist, dass in der Erziehung die Herrschaft des Zufalls ausgeschlossen werden müsse. Genauer spricht HERBART davon, dass nicht dem „psychologischen Zufall“ überlassen bleiben dürfe, ob der Zögling sich den „Berechnungen des Egoismus“ hingibt oder sich sittlich verhält.

„Dieser Zufall soll nicht Zufall bleiben. Der Erzieher *soll* den Mut haben vorauszusetzen, er könne, wenn er es recht anfangs, jene Auffassung (der Sittlichkeit; J.O.) *durch ästhetische Darstellung der Welt* früh und stark genug *determinieren*, damit die freie Haltung des Gemüts nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Überlegung das Gesetz empfangen“ (ebd., S. 114/115).

Dies sei das „Hauptgeschäft der Erziehung“ (ebd., S. 115), aber das würde zur Konsequenz haben, einen empirischen Gehalt gar nicht bestimmen zu können, also die Ideen des Rechten und des Guten nicht auf praktische Fälle und Ereignisse anzuwenden, sondern sie an ästhetische Urteile zu binden. Über sie heisst es an anderer Stelle<sup>170</sup> bei HERBART:

„Diejenige Art von Urtheilen ..., welche das Prädicat der Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit *unmittelbar* und *unwillkürlich*, also ohne Beweis und ohne Vorliebe oder Abneigung, den Gegenständen beylegt, heisst ästhetisches Urtheil“ (HERBART 1964a, S. 80).

„Unmittelbar“ und „unwillkürlich“ kann nur heissen, ohne Dazwischenkunft von Willen und praktischer Vernunft, die nicht einfach gleichbedeutend sein kann mit ästhetischen Urteilen. Keine Vernunft aber könnte praktisch sein, wenn sie *ohne Beweis* und dabei *absolut*

<sup>169</sup> *Kritik der Urteilskraft* (1790).

<sup>170</sup> *Kurze Enzyklopädie der Philosophie* (1831).

sprechen würde, sie braucht gerade die Unterscheidung von Vorlieben und Abneigungen, damit Leidenschaft im Spiel sein kann, die sich immer neu beweisen muss und also schon aus diesem Grunde nicht ‚absolut‘ sein kann und darf.

Wenn HERBART behauptet, dass „hinter den moralischen Begriffen ... nothwendig, als erste Grund-Voraussetzung, ästhetische Begriffe verborgen (liegen)“ (ebd., S. 83), dann um das Unbedingte und Absolute des sittlichen Urteils zu sichern. Es ist dann vollkommen, wenn es *ästhetisch* erfolgt, also unmittelbar und unwillkürlich. Wir wissen sofort, was gut und richtig ist. Aber wir beurteilen moralische Probleme nicht so, wie wir Schönheit empfinden, Tonfolgen wahrnehmen oder Farbkombinationen auf uns wirken lassen. HERBART denkt an Phänomene wie das Erhabene der Tugend in Beispielen der Sittlichkeit (ebd.), aber auch dabei entsteht nicht einfach ein unmittelbarer Eindruck und ein damit verknüpftes unwillkürliches (und unwillkürlich *zutreffendes*) Urteil. Vielmehr ist Abkehr ebenso möglich wie Misstrauen oder einfach Ignoranz, was bei Schönheit oder Harmonie wesentlich weniger der Fall ist. Das Sittliche, anders gesagt, geht nicht im Ästhetischen auf, während zugleich die selbstverständliche Zuordnung beider, also die Kombination der Ideen des Guten und des Schönen, fraglich wird.

Die Herausforderung des Ethischen durch das Ästhetische ist eine Grunderfahrung der Literatur und Kunst im 19. Jahrhundert, das auf HERBARTS Idee ganz anders eingeht, als dieser es intendiert hatte, nämlich gerade in Auflösung von alledem, was er als „Charakterstärke der Sittlichkeit“ behauptet hatte und mit den Mitteln einer säkularen Pädagogik realisiert sehen wollte. Das Verhältnis des Ästhetischen und des Ethischen nicht als Urteil, sondern als Lebensform, ist das grosse Thema von SÖREN KIERKEGAARD, dem unglücklichen dänischen Philosophen, der das Gegenteil von dem behauptete und lebte, was HERBART und seine Schüler unter Erziehung zur Sittlichkeit verstanden haben. HERBART und mit ihm der Mainstream der Pädagogik versteht das Ziel der Erziehung, also Moral oder Sittlichkeit, exklusiv, also ohne Konkurrenz. KIERKEGAARD geht von einer Relation aus, die im Kern davon ausgeht, dass nicht ethisch leben kann, wer ästhetisch lebt und umgekehrt. Bei HERBART musste man ästhetisch urteilen, um ethisch leben zu können, was auf eine Indienstnahme des Ästhetischen für das Ethische hinausläuft, auch wenn HERBART das so nicht verstanden wissen wollte.

Diese Instrumentalisierung des Ästhetischen für pädagogische Zwecke ist keine neue Erfahrung. Sie durchzieht etwa die Didaktik von Lehrmitteln seit dem Mittelalter; Lehren gleich welcher Art sind immer *veranschaulicht*, also bildhaft dargestellt worden, um so die Botschaften leichter verständlich zu machen. Ich zeige anhand der *Biblischen Geschichten* von JOHANN PETER MILLER, den ich im Blick auf die „wissenschaftliche Pädagogik“ als Vorläufer von HERBART eingeführt habe, wie notwendig und auf eigene Weise wirksam die pädagogische Instrumentierung des Ästhetischen für das Moralische immer gewesen ist. Eine reine Erziehung zur Sittlichkeit hat es nie gegeben, es war immer unumgänglich, die Absicht und den Weg der Erziehung anschaulich darzustellen, möglichst so, dass ihr nicht widersprochen werden konnte. In diesem Sinne sollte das ästhetische Urteil zwingend sein, nicht aus sich heraus, sondern zur Befestigung der sittlichen Absicht.

Mein Beispiel bezieht sich, wie gesagt, auf Lehrmittel und stammt aus dem Jahre 1771. JOHANN PETER MILLER veröffentlichte in zweiter Auflage<sup>171</sup>

*Erbauliche Erzählungen der vornehmsten biblischen Geschichten, zur Erweckung eines lebendigen Glaubens und der wahren Gottseligkeit in der Jugend.*

<sup>171</sup> Die erste Auflage stammt aus dem Jahre 1759.

Erfolgreiche Lehrmittel für den häuslichen und schulischen Unterricht im 18. Jahrhundert sind biblische Geschichten. Seitdem der Hamburger Rektor JOHANN HÜBNER 1711 *Zweymal zweyundfünfzig auserlesene Biblische Historien* veröffentlicht hatte,<sup>172</sup> die als „Hübnersche Methode“ die Praxis des Elementarunterrichts verändern sollten, sind bildhafte Nacherzählungen der Stoffe des Alten und Neuen Testaments gefragte und vielfach verwandelte Erziehungsmittel. Sie nutzten den Spannungsgehalt der Stoffe, galten als besonders anschaulich und vermittelten die christlichen Lehren in einer adressatengerechten Form. Oft sind diese Erzählungen mit Holzschnitten oder Kupferstichen ausgestattet gewesen. Die Geschichten waren also illustriert, Text und Bild bildeten eine didaktische Einheit, die die Verständlichkeit erleichtern sollte. Man konnte also nicht nur *lesen*, sondern zugleich *sehen*, was den Glauben ausmachen sollte, ohne Erziehung oder Unterricht allein auf Kinder zu beziehen. Das *gesamte* Haus war Adressat, nur in der Schule wurde zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden.

Die Leser von MILLERS „erbaulichen Erzählungen“ können den historischen Gang des Christentums vom Sündenfall bis zur Ausgiessung des Heiligen Geistes sehen. Der, wie es im lateinischen Motto einer Darstellung aus dem Jahre 1771 heisst, *lapsus* von Adam und Eva (MILLER 1771, Abb. ggüber S. 4), wird als „Fall“ in die Sünde aufgefasst (ebd., S. 5ff.), ohne eine Form von Erbllichkeit zu erwähnen. Die Leser sollten nicht erschreckt werden. Gott stellt die ersten Menschen lediglich auf die Probe, sie sind ungehorsam, aber Ungehorsam ist die andere Seite der Liebe zu Gott, die sich ernsthaft beweisen muss (ebd., S. 7ff.). Wesentlich sollte nicht die Sünde, sondern die Hoffnung sein. Am Ende sieht man, wie der „Heilige Geist ... sichtbarlich in die heilige Apostel ausgegossen (wird)“ (ebd., Abb. ggüber S. 282). Dargestellt die frohe Botschaft des neuen Glaubens, man sieht die Apostel, also die Gesandten, die sich auf den auferstandenen Jesus berufen und so den Glauben verbreiten, der als das Fundament der Sittlichkeit verstanden wird.

Zuvor ist die Passion, der Leidensweg Christ, dargestellt worden, in didaktischer und nicht in ästhetischer Absicht. Die Leser bekamen die Stationen der Passion vor Augen geführt, nicht der Unmittelbarkeit ihres ästhetischen Urteils wegen, sondern zur Bestätigung und Festigung christlicher Sittlichkeit. Die Erhabenheit der Person Jesus und der Weg seines Leids bis zur Erlösung der Menschheit durch sein Opfer sollten erziehen oder die Erziehung immer neu bestätigen. Entsprechend sind die Bilder nicht so sehr belehrend als bestätigend. Sie stellen dar, was der rechte Glaube und so die Grundlage der Sittlichkeit ist, nicht einfach eine Idee, sondern eine massgebende und folgenreiche Geschichte, auf deren Stationen jede neue Generation hingewiesen werden muss, wenn der Glaube erhalten bleiben soll. Man sieht daher nicht einfach „Moralität,“ sondern die Bindung der Sittlichkeit an die Macht des Glaubens.

Das geschieht mit symbolischen Darstellungen, die ins Bildgedächtnis aufgenommen werden sollen. Die Geschichte vollzieht sich zwangsläufig und paradigmatisch, keine Station ist umkehrbar und keine darf fehlen, wenn der Kern der Botschaft vermittelt werden soll. Man sieht also

- das Abendmahl,
- die Bezahlung des Verräters Judas mit den dreissig Silberlingen,
- die Verurteilung von Jesus, der sich Gottes Sohn nannte,
- die Kreuzigung,

<sup>172</sup> Nach pietistischen Vorbildern, die sich allerdings auf die *Gemeinde* beschränkten.

- die Umhüllung des Leichnams mit dem Leinentuch,
- die Verkündigung der Auferstehung von den Toten,
- und die Verheissung der Wiederkunft.

Die Passion ist immer schon bildlich dargestellt worden, allerdings ohne die Zumutungen der heutigen Hollywood-Varianten. Aber es ist keine neue Erfahrung, ein ästhetisches Kalkül zu nutzen, um eine moralische Botschaft zu vermitteln. Die Bilder sind kein Selbstzweck, sie gehen nicht vom Vorrang des Ästhetischen aus, sondern nutzen die Kraft des Bildes zur Verdeutlichung des Glaubens und so der Sittlichkeit.

Das Beispiel zeigt, wenn es um Sittlichkeit gehen soll, sind ästhetische Urteil allein nicht genug, sie brauchen Gehalte und Pragmatik. Man sieht eine Geschichte, die das moralische Urteil bestimmen soll, und dies über den Augenblick der Wahrnehmung hinaus auf Dauer. Im 18. Jahrhundert ist das fraglose Realität der christlichen und überhaupt der Erziehung; im 19. Jahrhundert wird zunehmend zum Problem, warum ästhetische Urteile mit Moral und Sittlichkeit verbunden sein sollen. Liegt es nicht eher nahe, mit der Ästhetik eine Lebensform und nicht lediglich ein Urteil zu verbinden? Warum sollte man Schönheit oder Extravaganz nur beurteilen, wenn man sie auch leben und darstellen kann? Dieses Problem wird ausserhalb des deutschen Idealismus und nicht zufällig von der Theologie aus bearbeitet. Genauer, es wird von der Philosophie eines theologischen Renegaten aus bearbeitet.

SÖREN KIERKEGAARD, der 1813 in Kopenhagen geboren und zweiundvierzig Jahre alt wurde, hat ein umfangreiches Werk hinterlassen, das schon die Zeitgenossen als unerhört empfanden. KIERKEGAARD war ein hochernster Provokateur und ist eine Provokation, auch aufgrund der schweren Leichtigkeit seiner Sätze. Er spielte mit seinem Leben ohne jede persönliche Entlastung. Von 1843 an produzierte er unaufhörlich Bücher,<sup>173</sup> er schrieb wie im Rausch, als sei er gehetzt und letztlich ausserstande, die ihm zur Verfügung stehenden Zeit zu nutzen.<sup>174</sup> In diesem Werk findet sich keine einzige Zeile „Pädagogik.“ KIERKEGAARD hat nie etwas geschrieben, das im Sinne der bisherigen Vorlesung „pädagogisch“ genannt werden könnte.

- Er hat sich keine Gedanken darüber gemacht, wie pädagogische Zwecke von erzieherischen Mitteln unterschieden werden können,
- hat nie konzeptionelle oder pragmatische Überlegungen angestellt, ob Kinder zu ihrem eigenen Besten beeinflusst werden können,
- hat keine „Didaktik“ oder „Methodik“ vorgelegt<sup>175</sup> und verzichtete auf jede Idee der „zielgerichteten“ Verbesserung von Mensch und Welt.
- Was sucht also KIERKEGAARD in einer pädagogischen Vorlesung?

<sup>173</sup> Massgeblich ist noch die 2. Auflage der *Samlede Vaerker* (ed. A.B. DRACHMANN/ J.L. HEIBERG/H.O. LANGE) (Kopenhagen 1920-1936). Die neuen *Soren Kierkegaards Skrifter* erscheinen in Kopenhagen und werden computergestützt von ALASTAIR MCKINNON und NIELS JORGEN CAPPELON herausgegeben. Die sechszwanzigbändige definitive englische Ausgabe der Werke KIERKEGAARDS erscheint in der Princeton University Press. Ein wichtiges Forschungszentrum ist die „Kierkegaard Library“ des *St. Olaf College* (Northfield, Mn), die die beiden englischen Übersetzer KIERKEGAARDS, HOWARD HONG und EDNA HONG, 1976 aus eigenen Sammlungen gestiftet haben. Das Zentrum umfasst etwa 10'000 einschlägige Buchtitel sowie mehr als vierzig Prozent des Bestandes der rekonstruierten Bibliothek KIERKEGAARDS (vgl. ROHDE 1976). Zugänglich ist die Kierkegaard Library unter der Anschrift: <http://www.stolaf.edu/library/kierkegaard/main.html>

<sup>174</sup> KIERKEGAARD ging tatsächlich davon aus, dass er sterben müsse, ehe er vierunddreissig Jahre alt war. (Lebenszeugnisse in: SCHWEDE 1989.)

<sup>175</sup> Das Verfahren der „indirekten Mitteilung“ ist auf pädagogische Fragen hin ausgelegt worden, ohne diese Fragen von sich aus zu stellen (REST 1937 und neuerdings HAGEMANN 1997).

Die wenigen Einträge in pädagogischen Kompendien, die den Namen KIERKEGAARD verzeichnen, verweisen zumeist auf den „religiösen Erzieher“ KIERKEGAARD (KAMPMANN 1949 und Andere), der im Zuge der Entwicklung der „existentialistischen Pädagogik“ in den fünfziger Jahren aufgebaut wurde und der in der heutigen Diskussion keine Rolle mehr spielt. Damit fehlt der Kontext für eine intensive Beschäftigung. Wir haben es, von der Rezeptionslage her, mit einem Randthema zu tun. KIERKEGAARD gilt weder als pädagogischer Klassiker wie HERBART noch als pädagogische Provokation wie NIETZSCHE. Sein Werk kann nicht zur Fundierung der Erziehung genutzt werden, aber verweigert sich auch jeder Instrumentierung. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit KIERKEGAARD in der deutschen und internationalen Pädagogik ist spärlich und übersteigt nicht die Grenzen des Existentialismus (BLASS 1968, MANNHEIMER 1977, BLANKE 1978, ROHRER 1996). Allenfalls wird KIERKEGAARDS eigene Kunst des „sokratischen Fragens“ hervorgehoben, ohne daraus eine allgemeine Pädagogik oder Didaktik abzuleiten (DAISE 2000).

Die philosophische, ästhetische und theologische Forschung ist demgegenüber gehaltvoll, gut organisiert<sup>176</sup> und besetzt internationale Themen, die in ihrer Relevanz nicht bestritten werden können. Das Stichwort heisst Existentialismus. Dabei dominieren Veröffentlichungen über die bekannten Leitthemen KIERKEGAARDS wie Angst und Verzweiflung, Glaube ohne Vernunft oder das verlassene Selbst in der unwirtlichen Gesellschaft (etwa: THEUNISSEN 1993, BEABOUT 1996, EVANS 1998, PATTISON/SHAKESPEARE 1998, GRÖN 1999). Ein weiteres Zentralthema ist KIERKEGAARDS undogmatisches Christentum, das für die Theologie eine besondere Herausforderung darstellt, und dies bis heute quer zu den Konfessionen. Daneben gibt es Darstellungen, die den existentialistischen Zugang zum Werk KIERKEGAARDS bestätigen sollen<sup>177</sup> (HUBBEN 1997), aber es gibt auch Versuche, diesen Zugang feministisch gegen den Strich zu lesen (LEON 1997). Pädagogische Abhandlungen neuerer Art tauchen nicht auf. Die Situation mindestens in Deutschland<sup>178</sup> seit Ende der siebziger Jahre, als MICHAEL THEUNISSEN und WILFRIED GRAVE (1979)<sup>179</sup> eine repräsentative Auswahl der Diskussion um und über KIERKEGAARD vorlegten, hat sich nicht grundlegend verändert.

Warum auch? Was sollte pädagogisch so interessant sein an einem Schriftsteller und Philosophen,

- der den Begriff *Angst* in den Mittelpunkt stellte,
- on *Furcht und Zittern* sprach,
- von der *Krankheit zum Tode*<sup>180</sup>,
- und der den *Augenblick*<sup>181</sup> und nur ihn zum Inhalt des Lebens machen wollte?

Erziehungsziele sind das nicht, eben so wenig Stichworte für eine Pädagogik, die ja dem Leben dienen soll, Angst zu vermeiden hat und den Augenblick überwinden muss. Und sie muss ein Konzept von *Einwirkung* haben, wozu Kierkegaard in seinen Tagebüchern Folgendes sagt:

<sup>176</sup> Es gibt informative Webseiten, die auf den Forschungsstand und die internationale Diskussion bezogen sind. Etwa: *The Kierkegaard Computer Workshop* ( <http://www.skcw.com/> ) oder *Kierkegaards Resources World Wide* ( <http://www.utas.edu.au/docs/humsoc/kierkegaard/resources.html> ).

<sup>177</sup> DOSTOJEWSKI, KIERKEGAARD, NIETZSCHE und KAFKA.

<sup>178</sup> Eine Ausnahme ist die Studie von HEYMEL (1988).

<sup>179</sup> Das gilt ähnlich für den Band von PERKINS (1984).

<sup>180</sup> *Begrebet Angest* (1844), *Frygt og Boeven* (1843), *Sygdommen til Doden* (1849).

<sup>181</sup> *Oieblikket* („Augenblick“) hiess die von KIERKEGAARD unmittelbar vor seinem Tode (1855) noch herausgegebene Zeitschrift, die er allein schrieb und die auf eigene Kosten gedruckt wurde.

„Jeder, der auf die Menschen einwirken soll, muss von zwei Gefahren wissen: 1) dass die Menschen lau und träge sind, schwer in Bewegung zu setzen, 2) dass sie, wenn sie erst in Bewegung gekommen sind, zu nichts so geneigt sind wie zum Nachäffen.- Diese letzte Gefahr ist unbedingt ebensogross wie die erste; aber das vergessen die Herren Reformatoren, weshalb man so selten in Wahrheit einen solchen sieht“ (KIERKEGAARD 2004, S. 73).

KIERKEGAARD provoziert die Kette von pädagogischen Selbstverständlichkeit, und er stellt sie nicht einfach in Frage, sondern durchschneidet ihre Konstruktion. Ein Hinweis ist die von ANTHONY RUDD (1997) beschriebene Grenze des Ethischen im Werk von KIERKEGAARD. Behauptet wird nicht mehr einfach, wie bei HERBART, eine unhintergehbare ethische Aufgabe der Erziehung, bei der höchstens die Wahl der Mittel fraglich sein kann. Aber behauptet wird auch nicht, dass, wie bei FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, die Erziehung der „Idee des Guten“ zu folgen habe und damit bereits gut beraten sei. Beide, hätte KIERKEGAARD gesagt, der sie nicht oder nicht gut kannte,<sup>182</sup> sind nicht paradox genug,<sup>183</sup> oder anders: sie sind überhaupt nicht paradox, und das ist der kardinale Fehler ihrer Philosophie.

„Man (soll) vom Paradox nichts Übles denken; denn das Paradox ist des Gedankens Leidenschaft, und der Denker, der ohne das Paradox ist, er ist dem Liebenden gleich welcher ohne Leidenschaft ist: ein mässiger Patron. Aber die höchste Potenz jeder Leidenschaft ist es stets, ihren eignen Untergang zu wollen, und so ist es auch des Verstandes höchste Leidenschaft, den Anstoss zu wollen, ganz gleich, dass der Anstoss auf die eine oder andre Weise sein Untergang werden muss. Das ist denn des Denkens höchstes Paradox: etwas entdecken zu wollen, das es selbst nicht denken kann“ (KIERKEGAARD 1981, S. 35).

Das ist unerhört. Wie kann man etwas entdecken, das man selbst gar nicht denken kann? Und wie kann man den Anstoss leidenschaftlicher Gedanken wollen, wenn sie damit dem Untergang Preis gegeben sind? Die Philosophie oder besser: die Reflexionskraft KIERKEGAARDS ist in diesem Sinne dieser Paradoxien anstössig, eine Zumutung für die gewohnten Erwartungen und eine Grenzerfahrung.

Das Zitat ist dem dritten Kapitel eines Buches entnommen, das am 13. Juni 1844 im Kopenhagener Buchhandel erschienen ist. Das Buch hiess

*Philosophiske Smuler*  
oder  
„Philosophische Brocken“  
von JOHANNES CLIMACUS  
herausgegeben von S. KIERKEGAARD.<sup>184</sup>

<sup>182</sup> HERBART hat KIERKEGAARD nicht lesen können, zu SCHLEIERMACHER gibt es eine Beziehung über KIERKEGAARDS Lehrer HANS LASSEN MARTENSEN (1808-1884), der mit SCHLEIERMACHER befreundet war, ohne sich daraus für KIERKEGAARD ein besonderer Einfluss der Philosophie oder Theologie SCHLEIERMACHERS ergeben hätte. Als KIERKEGAARD 1841 zum ersten Male nach Berlin ging, war ein Einfluss SCHLEIERMACHERS, der im Februar 1834 gestorben war, nicht mehr gegeben..

<sup>183</sup> Vgl. MALAQUET 1971.

<sup>184</sup> *Philosophiske Smuler eller En Smule Philosophie. Af Johannes Climacus. Udgivet af S. Kierkegaard.* Der griechische Einsiedler JOHANNES CLIMACUS (570/579-649) verfasste im 6. Jahrhundert *Klimax tou paradeisou* („Die Leiter zum Paradies“). Beschrieben wird der Weg zur *apatheia*, also der Freiheit von den Leidenschaften. „Die Leiter zum Paradies“ ist das erste in der Neuen Welt gedruckte Buch. Eine spanische Version erschien 1532 in Mexico. JOHANNES wurde mit 16 Jahren Mönch und lebte als Eremit. Im Alter von 70 oder 75 Jahren wurde er Abt des Klosters St. Katharinen auf dem Sinai, versah dieses Amt aber nur für vier Jahre und beendete sein Leben als Eremit. KIERKEGAARD hat sich gründlich mit JOHANNES auseinandergesetzt, zugänglich sind die verschiedenen Fragmente aus den Jahren 1842 und 1843 in

Es war KIERKEGAARDS drittes von sechs Büchern des Jahres 1844.<sup>185</sup> Das Motto der *philosophischen Brocken* lautet in der deutschen Übersetzung<sup>186</sup> so:

Kann es einen geschichtlichen Ausgangspunkt geben für ein ewiges Bewusstsein; inwiefern vermag ein solcher mehr als bloss geschichtlich zu interessieren; kann man eine ewige Seligkeit gründen auf ein geschichtliches Wissen?<sup>187</sup>

Weder HERBART noch SCHLEIERMACHER wären auf die Idee gekommen, so zu fragen. Für SCHLEIERMACHER war das ewige Bewusstsein Reservat der Ewigkeit, also Gottes, und HERBART hat die historische Dauer seiner philosophischen Ideen einfach offen gelassen. Geschichte und genauer Geschichtlichkeit waren kein Thema, wenigstens kein Thema in dieser Radikalisierung. KIERKEGAARD denkt unter dem Einfluss HEGELS, genauer: er wehrt sich mit aller denkerischen Leidenschaft gegen die Konsequenz der Hegelschen Geschichtsphilosophie, gemäss der die Ewigkeit aus der Geschichte erst hervorgehen würde.<sup>188</sup> Der „absolute Geist“<sup>189</sup> ist für HEGEL Resultat der Geschichte, nicht ihre Voraussetzung oder ihre andere Seite.<sup>190</sup> Wenn aber ein *geschichtlicher* Ausgangspunkt für das „ewige Bewusstsein“ angenommen wird, dann ist dieses Bewusstsein historisch und interessiert auch nur als ein solches. Ewige Seligkeit kann man nicht auf historischem Wissen gründen, weil daraus immer nur ein historisches Bewusstsein entstehen kann. Dieses Bewusstsein weiss, dass es nicht ewig ist, und mehr noch: es weiss, dass *nichts* ewig ist.

Die *philosophischen Brocken*<sup>191</sup> sind die Abrechnung KIERKEGAARDS mit HEGEL. Nicht zufällig ist das Thema der Auseinandersetzung der philosophische Gottesbeweis, der versucht, das radikal Unbekannte, nämlich Gott, bekannt zu machen. Aber gelänge der Beweis, müsste sich sein Gegenstand auflösen, der bekannte Gott kann nicht zugleich unbekannt sein (ebd., S. 37ff.). Die letzthinnige Paradoxie des menschlichen Denkens bezieht sich auf Gott, also weder auf sich selbst noch auf irgendwelche Ideen, die zu erkennen immer *vor* einer unüberwindlichen Paradoxie erscheinen muss.

„Die paradoxe Leidenschaft des Verstandes stösst sich so denn beständig an diesem Unbekannten, das wohl da ist, aber unbekannt, und insofern nicht da ist. Weiter kommt der Verstand nicht, doch kann er es in seiner Paradoxie nicht lassen, herzu zu kommen und sich damit zu beschäftigen; denn sein Verhältnis

---

KIERKEGAARD (1985). Ein Kommentar ist zu finden bei STORM (1996-2000). Ausserdem kann EVANS (1985) konsultiert werden.

<sup>185</sup> *To opbyggelige Taler, Tre opbyggelige Taler, Philosophiske Smuler, Begrebet Angest, Forod. Morskabloesning for enkelte Stoender efter Tid og Lejlighed, af Nicolaus Notabene* sowie *Fire opbyggelige Taler* (Daten nach McDONALD 1998).

<sup>186</sup> Ich verwende die Übersetzung von EMANUEL HIRSCH (1888-1972). Die von HIRSCH und anderen herausgegebenen *Gesammelten Werke Sören Kierkegaards* erschienen von 1950 an im Diederichs Verlag. Diese Ausgabe ist in 31 Bänden im *Güterloher Verlagshaus Gerd Mohn* als Taschenbuchedition zugänglich. EMANUEL HIRSCH habilitierte sich 1915 in Bonn für das Fach Kirchengeschichte und wurde 1921 nach Göttingen berufen. HIRSCH war überzeugter Anhänger des Nationalsozialismus und einer der führenden Kräfte der deutschchristlichen Kirche. Er wurde 1945 aus seinen akademischen Ämtern entlassen.

<sup>187</sup> Kan der gives et historisk Udgangspunkt for en ewig Bevidsthed; hvorledes kan et saadant interesse mere end historisk; kan man bygge en evig Salighed paa en historisk Viden?

<sup>188</sup> Geschichte ist *Theodizee* (HEGEL 1970, S. 28).

<sup>189</sup> Am Ende der *Phänomenologie des Geistes* (HEGEL 1970a, S. 575ff.).

<sup>190</sup> „Die Weltgeschichte ... ist ... die Auslegung des Geistes in der *Zeit*, wie die Idee als Natur sich im Raume auslegt“ (HEGEL 1970, S. 96f.). Weltgeschichte ist daher die „Erscheinung“ der *Idee* des Geistes, der sich selbst nicht verändert. „Die gegenwärtige Gestalt des Geistes (begreift) alle früheren Stufen in sich“ (ebd., S. 105). Am Ende heisst es: Die „wahrhafte *Theodizee*“ ist „die Rechtfertigung Gottes in der Geschichte“ (ebd., S. 540).

<sup>191</sup> In manchen deutschen Übersetzungen auch *Bissen*.

zu ihm dergestalt ausdrücken zu wollen, dass jenes Unbekannte nicht da ist, das geht nicht an, dieweil diese Aussage eben ein Verhältnis einschliesst" (ebd., S. 42).

Dem Pietisten HEGEL wäre diese Passage sehr befremdlich erschienen, auch er denkt nicht paradox genug oder überhaupt nicht paradox, während KIERKEGAARD die formale Struktur der Paradoxie nutzt, um die „Grenze“ des menschlichen Verstandes (ebd.) zu bestimmen. Gott kann nicht einfach „nicht da sein,“ weil das Verhältnis zu ihm vorausgesetzt werden muss, damit überhaupt eine Frage nach Gott entsteht. Die Frage ist *unvermeidlich*, weil das Unbekannte *unumgänglich* ist. Jeder Verstand muss nach Gott fragen, weil sich in keinem Falle Verstand und Endlichkeit decken. Das Schicksal des Menschen und mindestens seiner Reflexion ist es, ein Unbekanntes annehmen zu müssen, das „da“ ist und zugleich *nicht bekannt* sein kann, so dass die Furcht vor dem Unbekannten nicht aufgelöst werden kann. Nur das Bekannte erlaubt die Freiheit von Angst,

„und zutiefst in der Gottesfurcht lauert auf wahnwitzige Weise die launenhafte Willkür, welche weiss, dass sie selbst den Gott hervorgebracht hat“ (ebd., S. 43).

Wie wird das Bewusstsein ewig? Nicht, indem es Ideen erschaut oder sich selbst zur Ewigkeit entwickelt, das Absolute kann nicht verzeitlicht werden, aber die Ideen stehen auch nicht am Himmel zur freien Verfügung einer angestregten Bildung, die einfach nur hinaufgehen muss. Bildung ist gar kein Weg, der ein Ziel erreicht, vielmehr sind Menschen „gleichzeitig Lernende“ (ebd., S. 60), die nicht zwischen früher und später unterscheiden dürfen, wenn sie Seligkeit<sup>192</sup> erlangen wollen. Es ist die Seligkeit des *Augenblicks*, die voraussetzt, dass Gott - und *nur* er - „Lehrer“ sein kann, ohne dass eine Lehre - das wäre ein zeitliches Nacheinander und so ein Weg zu einem Ziel - vorhanden sein müsste. Es genügt der Moment der Offenbarung und so der Erkenntnis. KIERKEGAARD wird zum Philosophen des Augenblicks; nicht die zeitliche Abfolge ist wichtig, sondern das Erleben, und Erleben ist nur im Augenblick möglich. Niemand ausser den Mystikern hat vor KIERKEGAARD den Kern des Lebens auf den Augenblick des wahrhaften Erlebens reduziert, eine Form der Existenz, die sich tatsächlich unerhört attraktiv erweisen sollte, und dies nicht nur im Sinne des Existenzialismus, den KIERKEGAARD begründete.<sup>193</sup>

Im Blick auf Gott ist nicht die Lehre ist der Gegenstand des Glaubens, sondern der Lehrer (ebd., S. 59), aber der Lehrer nicht als Person, sondern als Bedingung. Nicht zufällig verwendet KIERKEGAARD hiervon die Fragetechnik des Katechismus:

„Auf welche Weise wird also der Lernende Gläubiger oder Jünger? Wenn der Verstand verabschiedet ist und der Lernende die Bedingung empfängt. Wann empfängt er diese? In dem Augenblick. Diese Bedingung, was bedingt sie? Dass er das Ewige versteht. Solche eine Bedingung aber muss ja eine ewige Bedingung sein.- Mithin in dem *Augenblick* empfängt er die ewige Bedingung, und das weiss er daher, dass er sie *in* dem Augenblick empfangen hat; denn andernfalls besinnt er sich lediglich darauf, dass er sie von Ewigkeit her gehabt. In dem Augenblick empfängt er die Bedingung, und empfängt sie von jenem Lehrer selbst“ (ebd., S. 61; Hervorhebungen J.O.).

<sup>192</sup> *Salighed* ist nicht einfach Glück, das Dauer verlangen würde (KAHN 1985).

<sup>193</sup> Auch das ist inzwischen im Internet zugänglich: <http://www.thecry.com/existentialism>

Das Ewige und so die Wahrheit versteht man im Augenblick, nicht als zeitliche Erkenntnis, die Dauer erfordert und die geschichtlich ist. Umgekehrt ist die Wahrheit nicht einfach von Ewigkeit aus da, wie dies seit PLATO vermutet wurde. Vielmehr muss man sich auf einen Lehrer einlassen, der nur einen Augenblick lässt.

„Alles Fabeln und Posaunen darüber, dass er obgleich er die Bedingung *nicht* vom Lehrer erhielt, dennoch schlaue genug gewesen ist das Inkognito des Gottes zu entdecken: dass er es an sich selber spüren können, denn ihm war so wunderbarlich jedes Mal wenn er jenen Lehrer gesehen; dass da so etwas in jenes Lehrers Stimme und Miene gewesen usw. usw. - ist Altweibertratsch, mit dem man nicht Jünger wird, sondern lediglich des Gottes spottet“ (ebd.).

Glaube ist nicht Erkenntnis (ebd., S. 58), sondern ein Wunder und so ein Paradox (ebd., S. 62). Es *ist* und es ist *nicht*, der Augenblick der Gleichzeitigkeit bestimmt kein Sein, so dass der Glaube keine Dauer hat und also nicht „ist,“ wohl aber erlebt wird. Kein Augenblick kann „angehalten“ werden (ebd., S. 65), was aber jede positive Lehre - jede Erziehung und jeder Unterricht – voraussetzen müssen. Sie gehen davon aus, dass die Aufeinanderfolge von Momenten Spuren hinterlässt und mit ihnen sich Dauer aufbaut. Für KIERKEGAARD ist demgegenüber Glauben einfach *Gleichzeitigkeit* von Mensch und Gott oder von Lehrer und Lerner. Der Lehrer ist nicht Person, die sich zeigen würde und so Vorstellungen zulässt. Die Gleichzeitigkeit setzt kein sinnliches Verhältnis voraus:

„Aber solch ein Gleichzeitiger ist ... nicht Augenzeuge (in unmittelbarem Sinne), sondern als gläubig ist er der Gleichzeitige, in der *A u t o p s i e* des Glaubens“ (ebd., S. 67).

„Autopsie“ wird vom griechischen Wortsinn<sup>194</sup> her verstanden, als „Selbstbeobachtung“ oder „eigener Augenschein.“ Die medizinische Bedeutung von „Autopsie“ war ursprünglich die Beobachtung des Kranken, ohne diesen zu befragen. Auch das schwingt mit, denn *befragen* kann sich der Gläubige nicht, weil „Fragen“ den Augenblick übersteigt und ein Früher und ein Später voraussetzt. Auf Fragen erwartet man Antworten, die Gleichzeitigkeit von Frage *und* Antwort ist unmöglich, aber genau so soll „Glauben“ vorgestellt werden, ohne Nacheinander und so ohne Konsequenz, die mehr wäre als der Augenblick. Nur so, ausserhalb jedes zeitlichen Verhältnisses, kann Gott *notwendig* erscheinen, den Ausdruck im Wort- und im übertragenen Sinne verstanden. „Werden“ ist zeitliche Veränderung, das Notwendige ist unveränderlich und bezieht sich rein auf sich selbst. Wirklichkeit ist „Veränderung des Werdens“ (ebd., S. 71), aber *Werden* ist immer *Leiden*, weil und soweit nichts bestehen bleibt. Hier - beim Nichts - knüpft an, was man später „Existentialismus“ genannt hat.

Glaube ist die Erfassung des Notwendigen im Augenblick, der für sich stehen muss, also wiederum paradox verstanden wird. Ein Augenblick ohne den nächsten ist keiner, während der Glaube *gleichzeitig* sein muss und die Folge negieren kann. „Werden“ und „Notwendigkeit“ werden so unterschieden:

„Alles Werden ist ein *L e i d e n*, und das Notwendige kann nicht leiden, nicht das Leiden der Wirklichkeit leiden, welches darin besteht, dass das Mögliche (nicht bloss das Mögliche, welches ausgeschlossen wird, sondern sogar das Mögliche, welches aufgenommen wird) sich als ein Nichts erweist in dem Augenblick, da es wirklich

<sup>194</sup> Griechisch *autos* („selbst“) in Verbindung mit dem Stamm *op-*, der auf „sehen“ verweist.

wird; denn durch die Wirklichkeit ist die Möglichkeit v e r n i c h t e t. Alles, was da wird, zeigt eben durchs Werden, dass es nicht notwendig ist, denn das einzige das nicht werden kann, ist das Notwendige, denn das Notwendige i s t” (ebd., S. 70).

Das ist in der Rezeption zum Kernsatz des Existentialismus geworden, verbunden mit der nachfolgenden Bestimmung, wonach der Übergang der Möglichkeit in die Wirklichkeit „durch die Freiheit“ geschieht. Kein Werden ist notwendig,<sup>195</sup> „alles Werden geschieht durch Freiheit,“ jede Ursache entspringt „in einer freiwirkenden Ursache“ (ebd., S. 71/72). Man sieht, wo CAMUS<sup>196</sup> oder SARTRE<sup>197</sup> ihre Inspirationen erhalten haben, aber warum wird durch die Wirklichkeit die Möglichkeit *vernichtet*? Das Mögliche soll sich als ein „Nichts“ erweisen in dem Augenblick, in dem es wirklich wird. Aber Wirklichkeit ist Veränderung, also Folge, die nicht einfach aus „Nichts,“ oder genauer und noch absurder: aus einer Aneinanderreihung von „Nichts“ bestehen kann. Sehr viel weniger absurd wäre es, Möglichkeit und Wirklichkeit wie Potential und Realisierung zu denken, wobei sich das Potential nicht mit dem Wirklichkeitskontakt auflöst, sondern mit bestehenden und passenden Wirklichkeiten verbindet. Anders wäre es kaum möglich, *Kinder* zu denken, die sich nicht in dem Augenblick in nichts auflösen, in dem sie Wirklichkeit werden.

Aber KIERKEGAARD, der grosse Sätze über Kinder fand, *wollte*, dass die Wirklichkeit absurd erscheint. Das Werdende ist „Trugwerk“ (ebd., S. 78), anders hätte die Gleichzeitigkeit von Gott und Mensch keine Faszination. Gott müsste sonst „*gewesen*“ sein (ebd., S. 83), nämlich die erste Möglichkeit, die verschwindet, wenn sie die Welt erschafft. Warum diese Konstruktion? Sie reagiert nicht einfach auf ein theologisches Problem, es geht weder um den von Gott verlassenen Menschen noch um den einsamen Gottessucher. Auch und gerade die Theologie ist nur Anlass der Reflexion, weder Dogma noch Gewissheit. Und die Erfahrung ist nichts Letztes. In den Tagebüchern heisst es:

„Man sagt, dass die Erfahrung einen Menschen klug macht. Das ist sehr unvernünftig gesprochen. Gäbe es nichts Höheres als Erfahrung, dann würde sie ihn gerade verrückt machen“ (KIERKEGAARD 2004, S. 40).

Er wusste, wovon er sprach. KIERKEGAARD denkt wie kaum ein anderer Philosoph seines Ranges, ausgenommen NIETZSCHE, biographisch. Das „Leiden des Werdens“ ist wesentlich *sein* Leiden, die Philosophie reflektiert *seine* persönliche Existenz, und dies mit einem *einzigem* Thema. Fast alle Veröffentlichungen KIERKEGAARDS und der grösste Teil seiner umfangreichen Tagebücher<sup>198</sup> handeln von einem unglücklichen Verhältnis, einer nie riskierten Liebe, die unmittelbar zum Nichts wurde, als sie Wirklichkeit erlangte. Sie blieb nicht, wie im Falle von PETRARCA und LAURA, *Möglichkeit*, sondern wurde vernichtet, bevor sie eine Chance erhielt. Das Absurde, also, bezieht sich auf die *Unmöglichkeit* der Liebe, und KIERKEGAARD versuchte zu fassen, was daran der ferne Gott und was er selbst verschuldet hat. Etwas anderes hat ihn in seinem Leben nicht wirklich interessiert.

Im Mai 1837 lernte KIERKEGAARD, seit 1830 Student der Theologie an der Universität von Kopenhagen, REGINE OLSEN kennen. Die Bekanntschaft ist zunächst ein einziger Augenblick, der sich mit nichts verknüpfte ausser der inneren Erfahrung. Zuvor hatte KIERKEGAARD, vierundzwanzig Jahre alt und in der städtischen Gesellschaft berüchtigt, BOLETTE RÖRDAM umworben, die Tochter einer bekannten Kopenhagener Pfarrersfamilie.

<sup>195</sup> „Weder ehe es wurde, denn alsdann kann es nicht werden; noch nachdem es geworden ist, denn alsdann ist es nicht geworden“ (KIERKEGAARD 1981, S. 71).

<sup>196</sup> *Le mythe de Sisyphé* (1942).

<sup>197</sup> *L'être et le néant* (1943).

<sup>198</sup> Die Tagebücher wurden von 1834 an geführt.

Dass sie verlobt war, störte ihn nicht, und er war imstande, die Rolle des geistreichen und witzigen Don Juan bis zur Perfektion zu spielen, so dass er sich über mangelnde Aufmerksamkeit des anderen Geschlechts nicht zu beklagen hatte. Aber das blieb Spiel, ausgenommen ein einziger und armseliger Bordellbesuch<sup>199</sup> hat KIERKEGAARD vermutlich nie erotisch gelebt, sondern immer nur, und dies voller Zweifel und mit hohem Sündenbewusstsein, erotisch empfunden. Er war der Ästhetiker der Liebe, und dies aus Verzweiflung, nicht aus Überzeugung.

Sein Vater - SÖREN war der Jüngste von sieben Geschwistern und der erklärte Liebling des Vaters - starb aus Kummer über die Ausschweifungen seines Sohnes, der einen grossen Teil seines Studiums<sup>200</sup> in Kaffeehäusern verbrachte, sich betrank, in zweifelhafter Gesellschaft verkehrte und öffentlich als Dandy auftrat. Eine Zeichnung seines Bruders aus dieser Zeit<sup>201</sup> zeigt ein schönes und leicht melancholisches Gesicht, das sich im hohen Kragen zu verstecken scheint. Der Ausdruck ist nicht kalt, sondern fröstelnd, und wären nicht die Schultern, würde der Kopf allmählich versinken. Der „Dandy“ wird im 19. Jahrhundert zur ästhetischen Lebensform, in der Selbstdarstellung wichtiger wird als Gewissen und moralische Skrupel gegenüber dem schönen Schein der eigenen Gestalt verschwinden. „Dandies“ sind *Darsteller* ihrer Person, die nicht mehr authentisch sein muss, sondern die nur den Schein waren müssen, wobei das entscheidende Urteil immer ein ästhetisches sein muss.

REGINE OLSEN<sup>202</sup> war fünfzehn Jahre alt, als KIERKEGAARD sie zum ersten Male sah. Sie war in Gesellschaft anderer Mädchen, KIERKEGAARD unterhielt die Gesellschaft mit lustigen Einfällen und Paradoxien, sein zweifelhafter Ruf spielte keine Rolle und dürfte ihn eher interessant gemacht haben. Die Szene ist beschrieben im *Tagebuch des Verführers*,<sup>203</sup> das 1843 als Teil von *Entweder: Oder*<sup>204</sup> veröffentlicht wurde, eines von sechs Büchern dieses Jahres.<sup>205</sup> Das *Tagebuch des Verführers* reflektiert ein einziges Phänomen, nämlich das „Verliebtsein“ im Unterschied und in Abstand zu dem, was „Liebe“ genannt wird.<sup>206</sup> Meistens wird Liebe als Konsequenz von Verliebtsein gedacht. KIERKEGAARD interessierte sich dafür, was geschieht, wenn diese Konsequenz *nicht* gezogen wird, also nicht Liebe, sondern Verliebtsein auf Dauer der Erfahrung bestimmt, und dies als wiederholbares Phänomen, das sich der moralischen Institution verweigert.

Die Sinnlichkeit wird so ästhetisch: KIERKEGAARD schildert die Gefangenschaft durch das Bild nach dem ersten Blick, der zu lang war, um ein Augenblick sein zu können.

<sup>199</sup> Tagebucheintrag vom 11. November 1836.

<sup>200</sup> SÖREN KIERKEGAARD (1813-1855) immatrikulierte sich 1830 an der Universität Kopenhagen und legte am 3. Juli 1840 seine theologische Staatsprüfung ab. 1841 erschien seine philosophische Doktorarbeit *Der Begriff der Ironie mit ständiger Beziehung auf Sokrates*. Bis auf drei Besuche in Berlin verbrachte er sein Leben wesentlich in Kopenhagen (KIRMMSE 1990; siehe auch LOWRIE 1962).

<sup>201</sup> *Sören Kierkegaard*: Zeichnung von NIELS CHRISTIAN KIERKEGAARD (datiert auf den 15. Januar 1838).

<sup>202</sup> REGINE OLSEN (1822-1904) ging nach der Episode mit KIERKEGAARD eine dauerhafte Beziehung mit JOHANNES FRIEDRICH SCHLEGEL (1817-1896) ein. Die Beziehung ist nie aus *ihrer* Sicht rekonstruiert worden, grössere Studien über sie liegen nicht vor. FINN JÖR (2000) hat allerdings einen Roman über die Beziehung geschrieben.

<sup>203</sup> KIERKEGAARD (1979), S. 457ff. Die Szene ist so platziert, dass sie nach der Auflösung der Verlobung mit Cordelia erscheint, während Cordelia Regine sein soll. Das *Tagebuch* ist komponiert aus fingierten Briefen zwischen den beiden Protagonisten „Johannes“ und „Cordelia“.

<sup>204</sup> *Enten-Eller. Et Livs-Fragment, udgivet af Victor Eremita*. „Entweder-oder“ besteht aus zwei Teilen und vier Bänden, die einzelne Aufsätze und längere Abhandlungen enthalten.

<sup>205</sup> *Enten-Eller, To opbyggelige Taler, Frygt og Boeven, Gjentagelsen. Et Forsøg i den eksperimenterende Psychologi af Constantin Constantius, Tre opbyggelige Taler, Fire opbyggelige Taler*.

<sup>206</sup> Die Realität der Liebe, also das Verhältnis zwischen KIERKEGAARD und REGINE OLSEN, ist dokumentiert in: Sören Kierkegaard und Regine Olsen (1927).

„Bin ich blind geworden? Hat der Seele inneres Auge seine Kraft verloren? Ich habe sie gesehen, aber es ist, als hätte ich eine himmlische Offenbarung gesehen, so ganz und gar ist mir ihr Bild wieder entschwunden. Vergeblich biete ich meiner Seele ganze Kraft auf, um dies Bild wieder hervorzuzaubern. Bekomme ich sie je wieder zu sehn, so werde ich sie, und stünde sie unter hundert andern, gleichen Augenblicks wiedererkennen. Jetzt ist sie davongeflogen, und meiner Seele Auge bemüht sich vergebens, mit ihrer Sehnsucht sie einzuholen“ (KIERKEGAARD 1979, S. 347).

„Augenblick“ ist so *Blick des Auges*, der die Seele fesselt. Die „Angst,“ das „Erdbeben der Verliebtheit“, raubt ihr die „Fassung“ (ebd., S. 375), mit strategischen Folgen (ebd., S. 388), die über den Augenblick hinausweisen und doch auf das Ganze zielen.

„Verliebt bin ich ganz gewiss, jedoch nicht in gewöhnlichem Sinne, und damit muss man auch vorsichtig sein, denn es hat stets gefährliche Folgen; und man ist es ja nur einmal. Jedoch der Liebe Gott ist blind; ist man gescheit, so kann man ihn schon narren. Die Kunst ist, in Beziehung auf den Eindruck so empfänglich wie möglich zu sein, genau zu wissen, welchen Eindruck man auf jedes Mädchen macht, welchen man von jedem Mädchen empfängt. Auf die Art kann man sogar zu gleicher Zeit in viele verliebt sein, weil man in jede Einzelne auf andre Weise verliebt ist. E i n e lieben ist zu wenig, alle lieben ist oberflächlich; sich selber kennen und so viele als nur möglich lieben, seine Seele alle Gewalten der Liebe derart in sich bergen lassen, dass jede von ihnen die ihr gemässe Speise bekommt, während das Bewusstsein gleichwohl das Ganze umfasst - das heisst Genuss, das heisst leben“ (ebd., S. 389/390).

*Leben* soll *Genuss* sein, und dies ständig - Eine biographische Realität hatte das nicht, versteht man unter Realität der Liebe das Risiko der Preisgabe von sich selbst zugunsten eines Anderen. Aber KIERKEGAARD spricht von Verliebtheit, und dies im ausschliesslich ästhetischen Sinne. Es genügt das Bild und die Vorstellung, eine Praxis muss es nicht geben, auch weil sie das Bild stören würde. Wenigstens endete das Verhältnis zwischen REGINE OLSEN und SÖREN KIERKEGAARD profan und verkrampt, nachdem es lange nicht beginnen wollte. Nach der ersten Begegnung sah KIERKEGAARD REGINE mehr als drei Jahre lang nicht. 1838 starb sein Vater, im Sommer 1840, mit siebenundzwanzig Jahren, legte KIERKEGAARD sein theologisches Examen ab und unternahm unmittelbar danach eine Reise als Pilger und Büsser durch Westjütland, der Heimat seines Vaters, dem die Busse gelten sollte. Nach dieser Reise offenbarte er sich REGINE, die er allein im Hause antraf und die sofort in die Beziehung einwilligte. Am 10. September 1840 verlobten sich beide, zwei Tage später war KIERKEGAARD bereits wieder unschlüssig,<sup>207</sup> alle Versuche der jungen Frau, den manisch-depressiven KIERKEGAARD an sich zu binden und gar erotischen Kontakt aufzunehmen, scheiterten, die Verlobung wurde am 11. Oktober 1841 - nach vielen zweifelnden und selbstquälerischen Briefen - gelöst, vierzehn Tage nach der Disputation der philosophischen Dissertation KIERKEGAARDS. Er floh aus Kopenhagen und verbrachte den Winter in Berlin.

REGINE, die ihn liebte, wollte ihn nicht verlieren. Seinen brüskten letzten Brief beantwortete sie mit einem unerhörten Besuch in seiner Wohnung, wo sie ihn nicht vorfand und einen Brief hinterliess, dessen Verzweiflung nicht ästhetischer Natur war. Die Szenen des Endes werden reflektiert in KIERKEGAARDS autobiographischen Aufzeichnungen, und zwar als Leidensgeschichte und psychologisches Experiment.<sup>208</sup> Sie schrieb ihm, es werde ihr Tod sein, wenn er sie verlasse, aber als er sie verlassen hatte, gestützt auf den Glauben, die

<sup>207</sup> Tagebucheintrag vom 24. August 1849.

<sup>208</sup> „Schuldig?“ – Nicht schuldig?“ *Eine Leidensgeschichte. Psychologisches Experiment von Frater Taciturnus* (KIERKEGAARD 1994, S. 195-525).

Verzweiflung gelte ihm unabhängig von Zeit und Erfahrung, als er sich, anders gesagt, auf den Augenblick verliess, musste er erfahren, wie sehr die Zeit die Wunden heilt. REGINE OLSEN verlobte sich 1843 öffentlich mit FRIEDRICH SCHLEGEL, und für KIERKEGAARD brach die Welt zusammen. 1847 heiratete das andere Paar, KIERKEGAARD konnte nicht vermeiden, REGINE gelegentlich zu sehen, ohne eine Verbindung in irgendeiner Form wieder aufzunehmen. Er war zugleich unfähig, ihr Bild zu verlieren und sie zu überwinden<sup>209</sup>. Sein pathologischer Frauenhass ist auf diese Falle in seinem Experiment mit sich selbst zurückzuführen. Das Experiment hatte übersehen, dass Frauen nicht einfach auf Männer warten und sich Leidenschaften ändern, wenn ein anderer Augenblick gegeben ist.

Im *Tagebuch des Verführers* heisst es noch selbstbewusst:

„Ich bin ein Ästhetiker, ein Erotiker, welcher das Wesen der Liebe, die Pointe daran begriffen hat, welcher an die Liebe glaubt und sie von Grund auf kennt, und behalte mir lediglich die private Meinung vor, dass jede Liebesgeschichte höchstens ein halbes Jahr währt, und dass jedes Verhältnis beendet ist, sobald man das Letzte genossen hat. Dies alles weiss ich, zugleich weiss ich, dass es der höchste überhaupt denkbare Genuss ist, geliebt zu werden, höher denn alles in der Welt geliebt zu werden. Sich in ein Mädchen hineindichten ist eine Kunst, sich aus ihr herausdichten ist ein Meisterstück. Doch ist Letzteres wesentlich vom Ersteren abhängig“ (KIERKEGAARD 1979, S. 396/397).

Das Hauptproblem ist das der Dauer. Wie kann etwas dauern, das nicht nur *endlich* ist, sondern sich nur *im* Augenblick erfüllen kann? Der Genuss zu lieben, ist der Genuss, geliebt zu werden, aber Genuss ist immer Augenblick, und zwar einer, der die Abwesenheit von Pflicht voraussetzt und zugleich nach Wiederholung drängt.

„Sich auf den Augenblick verstehen, ist kein so leichtes Ding ... Der Augenblick ist alles, und im Augenblick ist das Weib alles, die Konsequenzen verstehe ich nicht“ (ebd., S. 470).<sup>210</sup>

Augenblicke bilden keine Dauer, sie haben auch keine Folgen ausserhalb ihrer selbst, wer den Augenblick geniesst, kann nicht auf den nächsten rechnen. Genuss ist nie Steigerung, sondern immer nur singulärer Moment, der zu nichts verpflichtet, weil an ihn nichts anschliesst. Er ist *ästhetisch*, im Unterschied zur *ethischen* Dauer der Pflicht. Diese Differenz macht KIERKEGAARD im *Tagebuch* anhand der Institution Verlobung klar. Wer sich verlobt,<sup>211</sup> verspricht sich Dauer, und dies ohne jede Befristung. Die Liebe als Basis der Verlobung kennt nur einen Anfang, aber mit dem Anfang nicht auch schon das Ende. Die Beziehung ist nicht terminiert, sie soll dauern, ohne sich in reine Augenblicke aufzulösen. Mit der Dauer ist die Pflicht gegeben, das wechselseitige Versprechen bezieht sich auf Treue, Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit und gegenseitige Abhängigkeit.

*Gegen* diese Bedingung schreibt KIERKEGAARD:

<sup>209</sup> Beide sahen sich zum letzten Male am 17. März 1855, ein halbes Jahr vor seinem Tod. REGINE und FRIEDRICH SCHLEGEL gingen kurz darauf nach Westindien, wo FRIEDRICH SCHLEGEL zum Gouverneur ernannt worden war.

<sup>210</sup> „Unter ihnen ist auch die Konsequenz des Kinderkriegens. Nun bilde ich mir ein, dass ich ein ziemlich folgerichtiger Denker bin, aber wenn ich auch verrückt darüber würde, bin ich doch der Mann nicht, diese Konsequenz zu denken, ich verstehe sie schlechterdings nicht, zu so etwas gehört ein Ehemann“ (KIERKEGAARD 1979, S. 470).

<sup>211</sup> Das mittelhochdeutsche *verloben* bezieht sich auf ein Rechtsgut, das feierliche Versprechen der Ehe.

„Das Verwünschte bei einer Verlobung bleibt stets das Ethische, das ihr anhaftet. Das Ethische ist gleich langweilig in der Wissenschaft wie im Leben. Welch ein Unterschied: unter dem Himmel der Ästhetik ist alles *leicht, schön, flüchtig*; wenn die Ethik dreinkommt, wird alles *hart, eckig, unendlich langweilig*. Indes hat eine Verlobung im strengeren Sinne keine ethische Realität, wie etwa eine Ehe sie hat; sie hat lediglich Giltigkeit *ex censensu gentium* (auf grund allgemeiner Konvention)“ (ebd., S. 396; Hervorhebungen J.O.).

Der Unterschied wird *ästhetisch* bestimmt, wie die Adjektive zeigen. Das Ästhetische ist leicht, das Ethische ist schwer, eine Last, die drückt und zur Langeweile nötigt, also zum endlos gedehnten Augenblick ohne wirkliche Ereignisse, während das Schöne genossen sein will, als flüchtiges und dabei intensives Erleben, das sich mit keiner allgemeinen Form beruhigen kann. Schönheit ist nicht Idee, sondern Reiz, der sich einen Moment reserviert, ohne die Eckigkeit und Härte der Pflicht tragen zu müssen.

Die strikte und grundlegende Differenz zwischen dem „Ästhetischen“ und dem „Ethischen“ ist das zentrale Thema im zweiten Teil von KIERKEGAARDS *Entweder/Oder*. Wie immer ist die Problemfassung paradox, KIERKEGAARD widerspricht sich selbst, ohne auf den Widerspruch sonderlich zu achten. Genauer muss ich sagen: er schreibt im Augenblick und folgt dem Thema dieses Moments. Die erste Abhandlung soll die *ästhetische* Gültigkeit der Ehe<sup>212</sup> erweisen, scheinbar in genauem Gegensatz zu dem, was bisher gesagt wurde. Liebe ist die „Einheit von Freiheit und Notwendigkeit“ (KIERKEGAARD 1980, S. 46), sie geht gerade nicht auf im Augenblick, sondern verpflichtet zu Dauer, nämlich zur Treue (ebd., S. 59) unabhängig vom Bedürfnis.

Weil KIERKEGAARD sich dazu nicht in der Lage sah, hat er die Verlobung mit REGINE OLSEN gelöst. Er zweifelte daran, die „erste Liebe ... sittlich machen“ zu können (ebd., S. 61). „Ästhetisch gültig“ ist die Ehe dann, wenn sie Sinnlichkeit versittlicht und so die Paradoxie erfüllt, Augenblick *und* Dauer zu sein. Die Höhe und Unerreichbarkeit dieser Forderung faszinierten KIERKEGAARD, er machte die Idealität der Ehe zu einem Lebensthema, ähnlich wie später FRANZ KAFKA, der nicht nur in dieser Hinsicht ein Geistesverwandter war.

„Die Ehe ist Einheit von Gegensätzen noch mehr als die erste Liebe; denn sie erhält einen Gegensatz mehr, das Geistige und dadurch das Sinnliche in noch tieferem Gegensatze, *je ferner man aber dem Sinnlichen ist, umso grössere ästhetische Bedeutung erhält es*; denn ansonst wäre der Instinkt der Tiere das am meisten Ästhetische. Aber das Geistige in der Ehe ist höher denn das in der ersten Liebe, und je höher der Himmel über dem Brautbett ist, um so besser, um so schöner, um so ästhetischer; und über der Ehe wölbt sich nicht der irdische Himmel, sondern der Himmel des Geistes. *Die Ehe ist im Augenblick*, ist gesund und stark, *sie weist über sich selbst hinaus*, jedoch in einem tieferen Sinne als die erste Liebe; denn an dieser ist es eben der Fehler, dass sie einen abstrakten Charakter hat; in dem Vorsatz aber, den die Ehe in sich trägt, liegt das Gesetz der Bewegung, liegt die Möglichkeit innerer Geschichte“ (ebd., S. 65; Hervorhebungen J.O.).

Notwendigkeit und Geschichte schliessen einander aus, hatte KIERKEGAARD philosophisch behauptet. Aber das geht nun plötzlich nicht mehr, denn ohne Bewegung und so innere Geschichte kann keine Institution gedacht werden, zumal keine solche, die Kinder zu einem ihrer Zwecke erhebt. An dieser Stelle reflektiert KIERKEGAARD über Erziehung, wie

<sup>212</sup> *Die ästhetische Gültigkeit der Ehe* (KIERKEGAARD 1980, S. 3-164).

gesagt unter gänzlichem Verzicht auf Pädagogik. Der Fokus ist die Ehe und ihre Gültigkeit. Den Kindern wird von den Eltern das Leben „geschenkt“ (ebd., S. 77), sie müssen als *Segen* betrachtet werden (ebd., S. 78), auch und wesentlich, „weil man selber von ihnen so unbeschreiblich viel lernt“ (ebd., S. 80).

„In jedem Kind ist da etwas Ursprüngliches, welches bewirkt, dass alle abstrakten Grundsätze und Maximen daran mehr oder minder scheitern. Man muss selber von vorne anfangen, oft mit viel Mühe und Beschwerlichkeit. Es liegt ein tiefer Sinn in dem chinesischen Sprichwort: ‚Erziehe deine Kinder gut, so bekommst du zu wissen, was du deinen Eltern schuldig bist‘ ...  
Das ganze Leben wird in den Kindern noch einmal gelebt, beinahe versteht man erst jetzt sein eigenes Leben“ (ebd., S. 81).

In ihnen und in der Liebe der Gatten zeigt sich „das Schöne und Wahre“ der Ehe (ebd., S. 83). Sie kann nicht als Versorgung erscheinen und geht nicht in „Häuslichkeit“ auf (ebd., S. 87). Ästhetisch und religiös ist sie, weil sie kein *endliches* Warum haben darf. Die erste Liebe löst sich mit dem *Warum* auf, die Ehe birgt in sich „eine Mannigfaltigkeit von Warums ...“, die durch das Leben mit seinem ganzen Segen offenbar gemacht wird“ (ebd., S. 93/94). Die Ehe, anders gesagt, muss die vielen Fragen nach dem Warum beantworten können, nur dann hält sie. Sie ist nicht Fortsetzung, sondern Verklärung der ersten Liebe, und das auch nur dann, wenn sie *schöner* erscheinen kann. Verklärung heisst nicht Verwirklichung der Möglichkeit, weil dann das Nichts die Folge wäre. Genau das ist das Schicksal der ersten Liebe und darf nicht die Ehe betreffen, die entsprechend, wie es heisst, „idealisch“ (ebd., S. 101) verstanden wird.

Dafür gibt es eine sehr präzise Metapher, die auch zeigt, wie schwer das Leichte sein muss:

„Die erste Liebe ist stark, stärker denn die ganze Welt; in dem Augenblick aber, da der Zweifel sie befällt, ist sie vernichtet; sie gleicht einem Schlafwandler, der über die gefährlichsten Stellen mit unendlicher Sicherheit dahinschreiten kann, nennt man aber seinen Namen, so stürzt er ab. Die eheliche Liebe ist gewappnet; denn im Vorsatz ist nicht allein die Aufmerksamkeit auf die Umwelt gerichtet, sondern der Wille ist gerichtet auf sich selbst, auf das Inwendige. *Und nun kehre ich alles um und behaupte*: das Ästhetische liegt *nicht* im Unmittelbaren, sondern im Erworbenen, die Ehe aber ist eben jene Unmittelbarkeit, welche die Mittelbarkeit in sich hat, jene Unendlichkeit, welche die Endlichkeit in sich hat, jene Ewigkeit, welche die Zeitlichkeit in sich hat“ (ebd., S. 100; Hervorhebung J.O.).

Aber die „Umkehrung“ täuscht. KIERKEGAARD argumentiert eher so, dass die „idealische“ Ehe die Ausnahme seiner allgemeinen Theorie sein soll. Sie kann als Dauer ästhetisch betrachtet werden, obwohl das Ästhetische sich in der Dauer gar nicht zeigt und die Ehe mit der Liebe die Pflicht definiert. Darin soll kein Widerspruch liegen, und *einzig* im Blick auf die Ehe bemüht sich KIERKEGAARD, dies auch plausibel zu machen. Wer sie ästhetisch betrachtet, soll und darf keinen Gegensatz zum Ethischen oder Religiösen sehen, und das geht nur, wenn und soweit die Ehe nicht nur poetisch, sondern als das Poetische selbst verstanden wird.

„Als Moment betrachtet ist die eheliche Liebe nicht allein ebenso schön wie die erste Liebe, sondern noch schöner, weil sie nach ihrer Unmittelbarkeit eine Einheit in mehreren Gegensätzen enthält. Es ist also nicht an dem: die Ehe ist eine höchst

achtungswerte aber langweilige moralische Person, der Eros aber Poesie; nein, die Ehe ist recht eigentlich das Poetische“ (ebd., S. 102).

Nur in ästhetischer Betrachtung lösen sich die Kalamitäten der bürgerlichen Ehe auf, die mit der Differenz von Moral und Eros gegeben sind. Die Ehe ist die moralische, aber nicht zugleich die erotische Institution, während für KIERKEGAARD ihre höchste Bestimmung in der Sublimierung von Erotik in Poesie zu sehen ist, ohne dass Dauer mit Abnutzung gleichgesetzt werden kann und darf. Die *romantische* soll vereinbar sein mit der *ehelichen* Liebe (ebd., S. 103), ausgeschlossen jeder zeitliche Grenzwert und so jede Wahrscheinlichkeit. Hier wird nicht zwischen Verliebtheit und Liebe unterschieden, sondern die erste von der wahren Liebe abgegrenzt. Aber das verdrängt nicht das, was im *Tagebuch* „Erdbeben der Verliebtheit“ genannt wurde. KIERKEGAARD sagt nicht, was geschehen soll, wenn die Verliebtheit die Liebe einholt.

Er sagt nur, was geschieht, wenn das Leben die Entwicklung einholt:

„Die Entwicklung des Lebens ist merkwürdiger Rückgang; das Kind zerbricht sich den Kopf darüber, die schwierigen Dinge zu verstehen, der Ältere kann gerade die allereinfachsten nicht verstehen (KIERKEGAARD 2004, S. 41).

Man kann nicht rückwärts leben, weil man keinen Augenblick wirklich innehalten kann (ebd., S. 44). Aber „das Leben in der Zeitlichkeit“ wird nie wirklich verständlich (ebd.), weil die Aneinanderreihung der Augenblicke keinen steten Fortgang erlaubt. Man weiss nicht, ob man vorwärts kommt oder rückwärts geht, erst rückblickend kann man Bilanz ziehen, und auch die ist immer nur Augenblick. Und niemand kann ahnen, ob in einem Kind ein grosser Vorrat von Klugheit oder von Dummheit wohnt (ebd., S. 237). Die Menschen sind „perfektibel“, man kann sie „ebenso gut zu dem einen wie zu dem anderen bringen“ (ebd., S. 234). Aber woher man jene Gedanken hat, die die eigene Identität bestimmen, weiss man nicht (ebd., S. 222).

Die eigentliche Theorie der Differenz und genauer: des harten Gegensatzes zwischen dem Ästhetischen und dem Ethischen entwickelt KIERKEGAARD gleich anschliessend, also ebenfalls im zweiten Teil von *Entweder/Oder*. Dieser Text enthält eine ungewöhnliche Bildungstheorie und ist überschrieben mit

*Das Gleichgewicht zwischen dem Ästhetischen und dem Ethischen in der Herausarbeitung der Persönlichkeit.*

Das Ziel der Abhandlung ist die Gleichsetzung des Absoluten mit der Persönlichkeit, aus diesem Grunde ist von „Herausarbeiten“ die Rede. Von „Gleichgewicht“ spricht KIERKEGAARD nicht im Sinne einer Balance, sondern in der Vorstellung des Nacheinander. Das Ästhetische und das Ethische sollen sich nicht die Waage halten, sondern sind die beiden polaren Stationen des Dramas der Bildung. Das Grundthema der Verzweiflung wird aufgenommen und mit dem Absoluten der Persönlichkeit zusammengebracht. Die zentrale Relation ist die von Entweder:Oder, ohne damit eine einfache Entscheidung verbinden zu können. Zwischen dem *Entweder* und dem *Oder* hat man nicht die Wahl, schon gar nicht in dem Sinne, dass das Ethische das Gute und das Ästhetische das Böse darstellt. „Das Ästhetische ist nicht das Böse, sondern die Indifferenz“, und wer das Ethische wählt, wählt das Gute und nicht das Gute *und* das Böse gleichermassen (ebd., S. 180).

Die Relation von „entweder“ und „oder“ bezieht sich auf zwei grundlegende Formen des Lebens, die einander widersprechen, ohne lediglich zur Wahl gestellt zu sein. Es sind keine „Instanzen“ im Sinne ROUSSEAU, KIERKEGAARD spricht nicht vom Widerstreit zwischen *amour de soi* und *amour propre*, also von natürlichem Bedürfnis und sozialem Vergleich, vielmehr ist grundlegend das Problem der Zeitlichkeit, also die Unterscheidung von Unmittelbarkeit und Dauer.

„Dauer“ ist nicht gleichbedeutend mit einem statischen *Sein*, das einfach nur „ist.“ Vielmehr ist Dauer *Werden*, nämlich Überwindung des Unmittelbaren durch Kontinuität. Kontinuität aber hebt Unmittelbarkeit nicht auf, und das schafft das Problem. KIERKEGAARD fragt exakt auf dieser Linie:

„Was aber heisst es: ästhetisch leben, und was heisst es: ethisch leben? Was ist in einem Menschen das Ästhetische, und was ist das Ethische? Hierauf möchte ich antworten: Das Ästhetische in einem Menschen ist das, dadurch er *unmittelbar das ist was er ist*; das Ethische ist das, dadurch er *das wird was er wird*. Wer in und von und für das Ästhetische in ihm lebt, der lebt ästhetisch“ (ebd., S. 189/190; Hervorhebungen J.O.).

Man sieht, wie die ideale Konstruktion der Ehe diesem Dualismus widerspricht. Wer ästhetisch lebt, lebt „fort und fort nur im Augenblick“ und vermag darüber „in einem höheren Sinne Aufklärung nicht zu geben“ (ebd., S. 190). Im Ethischen ist man „über den Augenblick gerade erhaben“ (ebd., S. 191), anders könnte moralisches Werden als Kontinuität nicht vorgestellt werden. Es ist also kein Zufall, dass KIERKEGAARD Kinder von der ästhetischen Lebensform ausnimmt, obwohl oder weil sie im Augenblick leben und mindestens die Situation des Erlebens nicht mit ethischen Generalisierungen überschreiten. Wenn jemand die Theorie des Lebens im Augenblick bestätigen könnte, dann wären es Kinder, aber die können dazu nicht befragt werden, weil sie den Unterschied nicht kennen. Zudem müssen sie erzogen werden, nämlich, wie es heisst, zum „Gesamteindruck der Pflicht“ (ebd., S. 285/286), ohne sich in die „Vielfältigkeit der Pflicht“ zu verlieren.

Aber das sind biographisch gestützte Nebenbemerkungen, in der Hauptsache geht es KIERKEGAARD nicht um die Lebens- und Erfahrungsform von Kindern, sondern um die Herausarbeitung der Persönlichkeit nach den beiden Seiten des Ästhetischen und des Ethischen. Doch kann rein im Augenblick leben, wer kein Kind mehr ist? KIERKEGAARD spricht von der „ästhetischen Lebensanschauung“, die sich auf eine Erfahrung bezieht, welche nur Erwachsenen offen ist, nämlich *Verzweiflung*. Später sollte es in *Die Krankheit zum Tode*<sup>213</sup> heissen:

„In der Unwissenheit darüber, verzweifelt zu sein, ist der Mensch am weitesten entfernt, seiner als Geist sich bewusst zu sein“ (KIERKEGAARD 1966, S. 43).

Einzig aus diesem Grunde ist Kindheit ein Paradies, mit ihm lässt sich nichts „Satirisches“ (ebd., S. 55) verbinden und auch keine Ironie, also keine Artikulationsformen der Verzweiflung. Das Ästhetische ist die Indifferenz zwischen dem Guten und dem Bösen, und ihre psychologische Form ist Verzweiflung, nicht Genuss.

Die Verzweiflung „ist eine *aesthetische* Lebensanschauung, denn die Persönlichkeit verharrt in ihrer Unmittelbarkeit; sie ist die *letzte* ästhetische Lebensanschauung,

---

<sup>213</sup> *Sygdommen til Døden* (1849).

denn in gewisser Masse hat sie in sich aufgenommen das Bewusstsein von der *Nichtigkeit* einer solchen Anschauung” (KIERKEGAARD 1980, S. 206/207; Hervorhebungen J.O.).

Wer ästhetisch lebt, weiss, dass er nichtig lebt. Und es ist „wahrlich von äusserster Wichtigkeit, dass ein Mensch in der Verzweiflung Augenblick betreffs des Lebens nicht fehl sehe; es ist für ihn ebenso gefährlich wie für die Gebärende, sich zu versehen” (ebd., S. 221). „Verzweiflung“ ist nicht „Zweifel,“ und das wird anti-cartesisch so begründet:

„Verzweiflung ist ... ein Ausdruck für die gesamte Persönlichkeit, Zweifel lediglich für den Gedanken. Die vermeintliche Objektivität, die der Zweifel hat, weswegen er so vornehm ist, ist gerade ein Ausdruck für seine Unvollkommenheit. Zweifel liegt daher im Bereich der Unterscheidungen ..., Verzweiflung im Absoluten. Es ist Talent nötig zum Zweifeln, aber es ist schlechterdings kein Talent nötig zum Verzweifeln“ (ebd., S. 226).

Das Gottesthema der Gleichzeitigkeit wird an dieser Stelle wieder aufgegriffen, nunmehr sozusagen konkretisiert durch die Bindung der ästhetischen Lebensform an Verzweiflung.

„Erst in der Verzweiflung ist die Persönlichkeit zufrieden gestellt, nicht mit Notwendigkeit, denn ich verzweifle niemals notwendig, sondern mit Freiheit, und erst darin ist das Absolute gewonnen ...

Die Stunde ist nicht sehr ferne, da man, vielleicht um recht teuren Preis, es erfahren wird, dass der wahre Ausgangspunkt für das Finden des Absoluten nicht Zweifel ist, sondern Verzweiflung“ (ebd., S. 226/227).

Das ist schwer zu verstehen. Anders als HERBART leugnet KIERKEGAARD nicht einfach die Data der Transzendenz. Aber Gott ist auch nicht einfach nur existent, wengleich fern und unerreichbar. Es gibt keinen liebenden und keinen strafenden Gott. Vielmehr verlieren wir Gott als Anschauung und finden das Absolute in der Verzweiflung, was auch heisst, frei von Zweifel. Die Vorstellung Gottes wird auf keine philosophische Probe gestellt, um dann künstlich neu bewiesen zu werden, vielmehr zeigt KIERKEGAARD, dass es unnötig und überflüssig ist, Gott zu bezweifeln. Ob das Absolute „Gott“ ist, kann man nie wissen.

Die ethische wird von der ästhetischen Lebensanschauung unterschieden, mit der Eingangsbemerkung, dass „Kärglichkeit eine Haupteigenschaft alles Ethischen (sei)“ (ebd., S. 233). Dafür ist die ethische Anschauung verlässlich, sie betrügt nicht durch Illusion und zwingt nicht zum Äussersten. Verzweiflung kann demgegenüber nie karg sein. Dass die ästhetische Lebensanschauung Verzweiflung ist, hat seinen Grund darin, „dass sie auf das aufbaute, was sowohl sein wie nicht sein kann.“ nämlich den *Augenblick*. Die ethische Lebensanschauung „baut das Leben auf das, dem es wesentlich zugehört, *zu sein*“ (ebd., S. 239; Hervorhebung J.O.). Auch wer ästhetisch lebt, entwickelt sich, aber nur mit Notwendigkeit und nicht in Freiheit. Man ist bestimmt und hat nicht die Wahl,

es ist „eine Entwicklung gleich der Pflanze, und obwohl das Individuum ein werdendes ist, wird es doch zu demjenigen, was es unmittelbar ist“ (ebd., S. 240).

Die Beispiele, die KIERKEGAARD gibt, sind interessant, nämlich Don Juan und Faust. Menschen wie sie leben „ohne Berührung mit dem Ethischen“ (ebd.), also frei ohne Freiheit. Faust versucht sich am Göttlichen, ohne sich dabei sinnlich zu verhalten. Die Versuchung ist

eine rein gedankliche. Don Juan ist die sinnliche Existenz schlechthin, eine Lebensform, die KIERKEGAARD nachhaltig fasziniert hat. Das Motto des *Tagebuchs des Verführers* ist ein Zitat aus der vierten Arie in MOZARTS *Don Giovanni*,<sup>214</sup> und der Don-Juan-Figur<sup>215</sup> ist im ersten Teil von *Entweder/Oder* eine eigene Abhandlung gewidmet,<sup>216</sup> die konkreter deutlich macht, wie die ästhetische Lebensform verstanden werden soll, nämlich als erotischer Genuss unter der Abwesenheit des Gewissens. Das Medium ist Musik, genauer: das Verhältnis von Sinnlichkeit und Stimme. MOZARTS Opern werden erotisch verstanden und mit einem Dreistadien-Gesetz des Erotischen in Verbindung gebracht (ebd., S. 76ff.).

- Der Page im *Figaro* drückt das Erwachen des Sinnlichen aus, jedoch nicht zu Bewegung, sondern zu stillem Verweilen, nicht zu Freude und Wonne, sondern zu tiefer Melancholie.
- Papageno aus der *Zauberflöte* erfasst den Augenblick des Erwachens von Begehren und Sinnlichkeit.
- *Don Giovanni* repräsentiert den Akt und seine Wiederholbarkeit, damit die Präsenz und Attraktivität des Verführers.  
(ebd., S. 79-110)

Der Verführer ist *männlich*, das „Dreistadien-Gesetz“ repräsentiert nicht Sinnlichkeit aus der Sicht von Frauen, die als Objekt der Begierde angesprochen sind, ohne eine besondere Berücksichtigung zu erfahren. „Erotik ist ... Verführung“ (ebd., S. 100; Hervorhebung J.O.) schreibt KIERKEGAARD, aber aus männlicher Sicht, also ohne Kalkulation einer Weiblichkeit, die nicht in dieser männlichen Strategie aufgeht, etwa weil sie besser verführen könnte.

„*Don Juan* ... ist ein Verführer von grund auf. Seine Liebe ist nicht seelisch sondern sinnlich, und sinnliche Liebe ist nach seinen Begriffen nicht treu sondern schlechthin treulos, sie liebt nicht eine sondern alle, will heissen, sie verführt alle. Sie ist nämlich allein im Augenblick da, aber der Augenblick ist, begrifflich gedacht, Summe von Augenblicken, und damit haben wir den Verführer“ (ebd.)

Man hört in MOZARTS Oper nicht Don Juan als „einzelnes Individuum,“ man hört nicht seine Rede, sondern seine Stimme, und man hört die Stimme als „den Urlaut der Sinnlichkeit, und den hört man durch die Sehnsucht des Weiblichen hindurch“ (ebd., S. 103). Diese Sehnsucht verlangt Dauer und die Sicherheit der Liebe über den Augenblick hinaus, während alles, was in der Verführung zählt, der Augenblick ist.

„Allein auf die Art kann *Don Juan* episch werden, dass er immerzu fertig wird und immerzu von vorn anfangen kann, denn sein Leben ist die Summe einander abstossender Augenblicke, die keinen Zusammenhang miteinander haben, sein Leben ist als Augenblick die Summe von Augenblicken, als Summe von Augenblicken der Augenblick“ (ebd.).

„Jedes Liebesabenteuer (ist) eine alltägliche Geschichte“ (ebd., S. 104), kommentiert KIERKEGAARD, nicht ohne Bewunderung und ohne die gespielte Abscheu des Moralisten. Er denkt die „Angst (der) dämonischen Lebenslust,“ die Angst ist die Kraft, aus der sich die Gewalt der Sinnlichkeit speist. Dabei ist nicht die Verführte interessant, sondern nur die

<sup>214</sup> Sua passion' predominante//e la giovin principiante.

<sup>215</sup> Das Urbild dieser literarischen Figur ist Don Juan Tenorio, der Held des spanischen Dramas *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* („Der Spötter von Sevilla und der steinerne Gast“) (gedruckt 1630). Umstritten ist die Zuschreibung des Werkes, als dessen Autor verschiedentlich GABRIEL TÉLLEZ (TIRSO DE MOLINA) (gest. 1648) angenommen wird. MOZARTS Oper *Don Giovanni* wurde 1787 uraufgeführt.

<sup>216</sup> *Die unmittelbar erotischen Stadien oder das Musikalisch-Erotische* (KIERKEGAARD 1979, S. 47-145).

Verführung selbst. Sie ist die Lebensform, anders wäre Liebe kein alltägliches Geschäft, das in der Wiederholung den Reiz sehen muss und zugleich Wiederholung nicht als Routine denken kann. Für diese Lebensform findet KIERKEGAARD eine unnachahmliche Metapher,<sup>217</sup> die viel über seine eigene Existenz aussagt:

„Gleich wie ein Stein, den man so wirft, dass er die Wasseroberfläche flüchtig schneidet, eine Weile in leichten Sprüngen darüber hinhüpfen kann, wohingegen er in dem Augenblick, da er aufhört zu springen, also gleich im Abgrund versinkt, ebenso tanzt Don Juan über den Abgrund hin, jauchzend in der ihm zugemessenen kurzen Frist“ (ebd., S. 140).

Der Unterschied ist nur, dass KIERKEGAARD nicht jauchzen konnte und jede Leichtigkeit immer nur gespielt war. Er lebte ästhetisch, nicht sinnlich. Noch die zahlreichen Karikaturen - KIERKEGAARD galt in Kopenhagen als öffentliches Ärgernis - zeigen, wie verletzlich diese Form vorgestellt werden muss, als einsame Wahrnehmung immer neuer Augenblicke, die Sinn nicht hatten, weil Zusammenhang nicht gegeben war. Aber KIERKEGAARD war kein wirklicher Dandy, der sich einbildete, die ganze Welt drehe sich einzig um ihn, der sich in einem wörtlichen Sinne herumschlug, und sei es nur mit anderen Philosophen, der die Frauen traktierte und sich selbst als das Prinzip *Entweder/Oder* verkörpert sehen wollte.<sup>218</sup> Die Philosophie des Augenblicks ist kein Ersatz. Sein Lebensthema war die Liebe, verstanden als unerreichbare Grösse; und wer sich der Liebe entsagt, heisst es in *Stadien auf des Leben Weg*<sup>219</sup>, hat immer noch den Gedanken (KIERKEGAARD 1991, S.47). Das Weib kann man dann „als einen Scherz“ betrachten (ebd., S. 53), nur dass sich damit kein Jauchzen verbindet.

Er war einsamer wie ROUSSEAU es nie gewesen ist. Was KIERKEGAARD „ästhetische Lebensform“ nannte und zu seiner Existenz zu machen versuchte, hat er zugleich bewundert *und* verachtet, ohne seinen religiösen Dämonen je zu entkommen. Er lebte gerade nicht in „leichten Sprüngen,“ also profitierte nicht von der eigenen Theorie. Sie war in anderer Hinsicht prophetisch. Die ästhetische Lebensform war die Grundlage des *Dandysme*, also einer im 19. Jahrhundert stilisierten und nicht nur literarischen Existenz, die auf ethische und so pädagogische Steuerungen verzichtet und das Selbst mit der Inszenierung des Selbst gleichsetzt (OELKERS 1991). Gestaltet wird nicht mehr Kargheit, vielmehr wird die Originalität der Darstellung grundlegend, ohne mit einem Abgrund zu rechnen.

Wer „ästhetisch lebt,“ schreibt KIERKEGAARD, „ist der *zufällige* Mensch.“ Er glaubt, „der *vollendete* Mensch dadurch zu sein, dass er der *einzig* Mensch ist“ (KIERKEGAARD 1980, S. 273; Hervorhebungen J.O.). Gemeint ist nicht, wie bei HERBART oder PIAGET, ein überwindbarer Egoismus, den die eigene Entwicklung einholt, sondern das *Prinzip* der „Vereinzelung“ oder „Isolation,“ die weder Zusammenhang noch Kontinuität nötig hat. Warum soll das aber zur Verzweiflung führen? Wie bei der Ehe, so argumentiert KIERKEGAARD auch bei dem Vorrang des Ethischen - denn darum geht es letztlich - mit einem christlichen Ideal, nämlich die Überwindung der moralischen Zufälligkeit durch Gewissen.

„Erst wenn das Individuum selber das Allgemeine ist, erst dann lässt das Ethische sich verwirklichen: Es ist das Geheimnis, das im Gewissen liegt, es ist das Geheimnis,

<sup>217</sup> Zu Kierkegaards Metapern vgl. LORENTZEN 2001

<sup>218</sup> „S.K.“ (aus *Corsaren*), „die ganze Welt dreht sich um S.K.“, „philosophische Auseinandersetzung“, „S.K., sein Mädchen trainierend“ (auch aus *Corsaren*) sowie „Da kommt Entweder-Oder!“ – „Psst!Psst!“ (Zeichnung von J. Th. LUNDBYE) (ROHDE 1992, S.123ff.).

<sup>219</sup> *Stadier paa Livets Vei* (1845).

welches das individuelle Leben mit sich selber hat, dass es zu gleicher Zeit ein individuelles Leben *und* das Allgemeine ist, wo nicht unmittelbar als solches, so doch nach seiner Möglichkeit“ (ebd., S. 272/273; Hervorhebung J.O.).

Aber es ist das ganze Problem der Philosophie KIERKEGAARDS, dass dieses Allgemeine nicht mehr das Absolute sein kann, da Gott ja nur im gleichzeitigen Augenblick erfasst werden, im einsamsten Moment, der denkbar ist. Wenn es also heisst, das Ethische sei das Allgemeine und zeige sich als *verbietendes* Gesetz, konkretisiert in Sittlichkeit (ebd., S. 272), dann ist die Aussage nicht „konkret,“ sondern unbestimmt. Was das Gewissen füllen soll, ist ausserhalb von Doktrinen und Lehrsätzen, also Materialisierungen des Verbietenden, gänzlich unklar. Der Gewissensbildung wird so zugetraut, was die Philosophie ausschliesst, nämlich für Seelenheil zu sorgen, die *nicht* in Furcht und Zittern aufgeht. „Der wahrhaft ethische Mensch,“ heisst es, hat „eine innere Ruhe und Sicherheit, weil er die Pflicht nicht ausserhalb seiner, sondern in sich hat“ (ebd., S. 271). Und es spricht für KIERKEGAARD, dass er die Bedingung des Scheiterns mit bedenkt: „Die Weise, auf die das Ethische am allerleichtesten sich verflüchtigen lässt, (ist) das Öffnen der Tür für die geschichtliche Unendlichkeit“ (ebd., S. 283).

Als Alternative, besser: als Gegenweg, wird ein Durchgang *durch* die ästhetische zur ethischen Lebensanschauung in Anschlag gebracht. Dieser Weg ist die ärgste Zumutung für die Pädagogik, weil das Mittel, Verzweiflung, aus der Erziehung ausgeschlossen ist. Es ist also gerade nicht die Erziehung, die bewirkt, dass Ethisches und nicht Ästhetisches das menschliche Leben bestimmt. In letzter Hinsicht ist das ethische Leben frei gewählt, und die Wahl setzt voraus, dass die *Persönlichkeit* das Absolute ist, der „archimedische Punkt, von dem aus man die Welt heben kann“ (ebd., S. 283).

„Sobald nämlich die Persönlichkeit in der Verzweiflung sich selbst gefunden hat, absolut sich selbst gewählt, sich selbst bereut hat, hat der einzelne Mensch sich selbst als seine Aufgabe unter einer ewigen Verantwortung, und damit ist die Pflicht gesetzt in ihrer Absolutheit. Da er mittlerweile nicht sich selbst erschaffen, sondern sich selbst gewählt hat, ist die Pflicht der Ausdruck für seine schlechthinnige Abhängigkeit und seine schlechthinnige Freiheit in ihrer Identität miteinander“ (ebd., S. 288).

Aber warum sollte die Freiheit die *Pflicht* wählen? KIERKEGAARD schliesst aus, dass sich die ästhetische Lebensform verselbständigt, während er alles tut, sie autonom werden zu lassen. Warum sollte man durch die ästhetische Erfahrung zum ethisch Allgemeinen gelangen, wenn Genuss nichts Allgemeines verlangt und aber Verzweiflung sich gar nicht einstellt? Der Geist des Ästhetischen, den KIERKEGAARD aus der Flasche lässt, lässt sich nicht nachträglich disziplinieren, auch weil er nicht mehr einfach auf das Schöne und Wahre verweist, sondern auf den Augenblick. Der Genuss des Augenblicks ist zur Grundform des modernen Lebens geworden, die Prognose KIERKEGAARDS war unfreiwillig gut, und sie hinterlässt eine grundsätzliche Spannung zwischen Moment und Dauer, die für die Probleme der Pädagogik im 20. Jahrhundert grundlegend geworden sind.

Dabei ist nicht das Aufopfern des Moments für die unbestimmte Zukunft entscheidend, also nicht ROUSSEAUS Bestimmung des Grundproblems der Erziehung, sondern die Auflösung der Kontinuität durch unbestimmte Anschlüsse. Im *Emile* ist die Szene zeitlos, reine Gegenwart, es gibt keinen geschichtlichen Wechsel, sondern nur das Wachstum der Natur. Für KIERKEGAARD ist der nächste Augenblick die Überraschung, so dass *Dauer* zum vorrangigen Problem werden muss. Aber diese Einsicht ist nicht dadurch unterlaufen, dass die absolut gewordene Persönlichkeit die Pflicht wählt. Gerade *weil* sie absolut geworden ist,

kann sie ebensogut und ohne Schaden den Genuss wählen oder den Augenblick. Was sollte sie daran hindern, die Freiheit von der Pflicht zu trennen und *beide* als Okkasione zu betrachten?

KIERKEGAARD sieht ein eminentes Problem der modernen Gesellschaft, nämlich die Reduktion auf den ungebundenen Augenblick. Er hat dabei Phänomene der Erotik vor Augen, aber die These würde auch zutreffen, wenn er sie an Ereignissen der Gewalt oder Augenblicken der Vorteilnahme durchspielen würde. Liebe kann sich immerhin noch lächerlich machen, Gewalt nicht, und beide sind immer Augenblicke, die die Wiederholung suchen. Sie geschehen, und KIERKEGAARD fragt, was sie daran *hindert* zu geschehen. Die Antwort ist eine aussichtslos rigore Pflichtenethik, die als Lebensform ausfällt, es sei denn, man definiert sich als Eremit. Aber was dann? Diese Antwort wird weniger verweigert, als nicht gegeben. Das Leben ist irritierend genug. KIERKEGAARD wenigstens lebt nicht einfach nur einsam, sondern im Zustand der Verzweiflung, der sich höchstens literarisch, und dies auch nur für den Augenblick, beruhigen lässt. Einsamkeit wäre eine Art unverdienter Beruhigung, während sich das Leben nicht bewältigen lässt.

Daher steht am Schluss die Feststellung:

„Wer aber bin denn ich? Niemand möge danach fragen“  
(KIERKEGAARD 1991, S. 90).

## 2.4. Die Negation der Moralerziehung: NIETZSCHE

Im siebten Hauptstück des ersten Teils seiner sprichwörtlich gewordenen Sammlung *Menschliches, Allzumenschliches*<sup>220</sup> handelt FRIEDRICH NIETZSCHE vom Thema „Weib und Kind“ in offenkundig *nicht* pädagogischer Absicht. Die Sammlung erschien Ende April 1878 im Verlag von ERNST SCHMEITZNER in Chemnitz, also an ziemlich entlegener und auch heutiger Sicht nicht sehr vorteilhafter Stelle. NIETZSCHE, der im Wesentlichen nur aphoristisch schrieb, stellte diverse Fragmente oder kurze philosophische Essays in neun „Hauptstücken“ zusammen, die folgende Titel trugen:

- Erstes Hauptstück. *Von den ersten und letzten Dingen.*
- Zweites Hauptstück. *Zur Geschichte der moralischen Empfindungen.*
- Drittes Hauptstück. *Das religiöse Leben.*
- Viertes Hauptstück. *Aus der Seele der Künstler und Schriftsteller.*
- Fünftes Hauptstück. *Anzeichen höherer und niederer Cultur.*
- Sechstes Hauptstück. *Der Mensch im Verkehr.*
- Siebtes Hauptstück. *Weib und Kind.*
- Achtes Hauptstück. *Ein Blick auf den Staat.*
- Neuntes Hauptstück. *Der Mensch mit sich allein.*<sup>221</sup>

Alle Themen NIETZSCHES sind versammelt, ohne schon die zugespitzte Philosophie der Spätzeit zu erfahren. Die moralischen Empfindungen und ihre Geschichte sind ebenso ein Lebensthema NIETZSCHES wie die Religion und ihr Anspruch oder die höhere Kultur und die Seele des Künstlers. Mit diesen Themen wird eine literarische Philosophie entwickelt, die sich wie ein einziger Grenzgang versteht. Sie hat wohl Kerne des Denkens, aber keine Systematik, sondern ist unablässige Reflexion am Rande des Zutraglichen und aber im Gestus des Neuen und Unerhörten. Das war Selbstanspruch, aber anders als der Dandy KIERKEGAARD in Kopenhagen<sup>222</sup> stellte NIETZSCHE keine öffentliche Provokation dar, auch weil er in seinem geistig wachen Leben kaum wahrgenommen wurde.

Dabei *wollte* NIETZSCHE provozieren. Zum Thema „Weib und Kind“ fallen NIETZSCHE etwa die folgenden Sentenzen ein:

„P r o t e u s - N a t u r. - Weiber werden aus Liebe ganz zu dem, als was sie in der Vorstellung der Männer, von denen sie geliebt werden, leben“ (S.W. Bd. 2, S. 269)

Das ist nicht sehr charmant. Proteus ist in der griechischen Mythologie ein weissagender Meergreis, der sich in immer neue Gestalten verwandelte. Nur wer ihn dennoch in einer bestimmten Gestalt festhalten konnte, erzwang von ihm die Wahrsagung. Dies gelang erst dem aus Troja heimkehrenden Menelaos, und zwar mit Hilfe von Idothea, der Tochter von Proteus. Frauen - oder „Weiber,“ wie sich NIETZSCHE ausdrückte - wären demnach nicht zu fassen, weil sie immer in der Gestalt auftreten, die der je geliebte Mann abverlangt, ohne irgend einmal sie selbst zu sein. Sie sind wechselhafte, zudem immer alte Naturen, die nicht zu fassen sind, weil sie je nur sind, wie die Männer sie haben wollen.,

<sup>220</sup> *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister. Dem Andenken Voltaire's geweiht zur Gedächtniss-Feier seines Todestages, dem 30. Mai 1778.* Eine zweite Ausgabe erschien 1886 unter dem Titel: *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister. Erster Band. Neue Ausgabe mit einer einführenden Vorrede.* (Verlag E.W. FRITZSCH in Leipzig). Der zweite Teil der Sammlung erschien Anfang März 1879 und in einer zweiten Auflage ebenfalls 1886.

<sup>221</sup> Hinzukommt ein „Nachspiel.“ *Unter Freunden.*

<sup>222</sup> Das öffentliche Leben KIERKEGAARDS stellt JOAKIM GARFF (2004) in seiner gerade erschienen, massgeblichen Biographie dar.

Aus diesem Grunde ist auch Liebe für NIETZSCHE grundlegend nichts als Illusion, die mit Ferne und Unerreichbarkeit zu tun hat und auf unschöne Motive wie das des Besitzenwollens zurückgeführt werden muss. Irgendeine Selbstlosigkeit der Liebe oder eine authentische Leidenschaft werden erst gar nicht in Betracht gezogen. Liebe ist nicht grosses Gefühl, sondern kleine Berechnung.

Das klingt so:

„L i e b e n u n d b e s i t z e n. - Frauen lieben meistens einen bedeutenden Mann so, dass sie ihn allein haben wollen. Sie würden ihn gern in Verschluss legen, wenn nicht ihre Eitelkeit widerriethe: diese will, dass er auch vor Anderen bedeutend erscheine“ (ebd.).

„Allzu menschlich“ soll das sein, aber nicht jede Sequenz kann gelingen. Man fragt sich, ob Frauen unbedeutende Männer *teilen* würden, ob Liebe etwas mit der „Bedeutung“ nur des Mannes zu tun haben kann und ob andere Frauen wirklich darauf warten, „bedeutende Männer“ vorgeführt zu bekommen. Das Thema wird von NIETZSCHE mit den verschiedensten Stichworten durchprobiert, immer im Tonfall des Entlarvens. Etwa derart:

- „Die Eitelkeit der Frauen verlangt, dass ein Mann mehr sei, als ein glücklicher Gatte“ (ebd., S. 271).
- Oder: „Weil die Weiber so viel mehr persönlich als sachlich sind, vertragen sich in ihrem Gedankenkreise Richtungen, die logisch mit einander in Widerspruch sind“ (ebd., S. 275).
- Und: „Was wäre seltener, als eine Frau, welche wirklich wüsste, was Wissenschaft ist?“ (ebd., S. 274).

Das sind kurze Sticheleien und kleine Sottisen. In längeren Passagen wird NIETZSCHE mit seinen Entlarvungen des anderen Geschlechts deutlicher und auch zudringlicher:

„M a s k e n. - Es giebt Frauen, die, wo man bei ihnen auch nachsucht, kein Inneres haben, sondern reine Masken sind. Der Mann ist zu beklagen, der sich mit solchen fast gespenstischen, nothwendig unbefriedigenden Wesen einlässt, aber gerade sie vermögen das Verlangen des Mannes auf das stärkste zu erregen: er sucht nach ihrer Seele - und sucht immer fort“ (ebd., S. 270).

Das Umgekehrte gilt nicht oder wird wenigstens nicht zum Thema. Männer sind weder „Masken“ noch erregen sie damit das Verlangen der Frauen „auf das stärkste“. Nur Männer können „immer fort“ suchen, und nur Frauen kann die Seele abgesprochen werden. Auf der anderen Seite haben sie einen besonderen Intellekt, der sich von dem der Männer grundlegend unterscheiden soll und mit Vorzügen verbunden sein soll, die bei näherer Betrachtung wieder auf das Lamento der männlichen Benachteiligung hinauslaufen.

„D e r w e i b l i c h e I n t e l l e c t. - Der Intellect der Weiber zeigt sich als vollkommene Beherrschung, Gegenwärtigkeit des Geistes, Benutzung aller Vortheile. Sie vererben ihn als ihre Grundeigenschaft auf ihre Kinder, und der Vater giebt den dunkleren Hintergrund des Willens dazu. Sein Einfluss bestimmt gleichsam Rhythmus und Harmonie, mit denen das neue Leben abgespielt werden soll; aber die Melodie desselben stammt vom Weibe. - Für Solche gesagt, welche Etwas sich zurecht zu legen wissen: die Weiber haben den Verstand, die Männer das Gemüth und die Leidenschaft“ (ebd., S. 272).

Das überrascht zunächst, weil das Klischee umgekehrt angelegt ist, aber NIETZSCHE stellt dann gleich richtig, was gemeint ist und führt das Thema erneut auf die grundlegende Illusion in jeder Ehebeziehung.

„Dem widerspricht nicht, dass die Männer thatsächlich es mit ihrem Verstande so viel weiterbringen: sie haben die tieferen, gewaltigeren Antriebe; diese tragen ihren Verstand, der an sich etwas passives ist, so weit. Die Weiber wundern sich im Stillen oft über die grosse Verehrung, welche die Männer ihrem Gemüthe zollen. Wenn die Männer vor Allem nach einem tiefen,

gemüthvollen Wesen, die Weiber aber nach einem klugen, geistesgegenwärtigen und glänzenden Wesen bei der Wahl der Ehegenossen suchen, so sieht man im Grunde deutlich, wie der Mann nach dem idealisirten Manne, das Weib nach dem idealisirten Weibe sucht, also nicht nach Ergänzung, sondern nach Vollendung der eigenen Vorzüge" (ebd.).

Das ist geistreicher Stammtisch, der um 1880 in vielen ähnlichen Sammlungen präsent war, ohne dass *Menschliches, Allzumenschliches* besonders aufgefallen wäre. Ausserhalb des engeren Freundeskreises ist das hochfahrend geschriebene Buch kaum zur Kenntnis genommen worden (JANZ 1981, Bd. 1, S. 814ff.), eine literarische oder philosophische Diskussion blieb aus, einzig RICHARD WAGNER und seine Frau COSIMA regten sich in Bayreuth dermassen über das Buch auf, dass es zum definitiven Bruch mit NIETZSCHE kam.<sup>223</sup>

RICHARD WAGNER verriess das Buch in den *Bayreuther Blättern*,<sup>224</sup> aber allein das - Besprechung nur in WAGNERS Hauszeitschrift und auch nur aus persönlichen Gründen - zeigt, wie bedeutungslos der Text im Augenblick des Erscheinens gewesen ist. Er war ein „buchhändlerischer Misserfolg“ (ebd., S. 832), kaum jemand kaufte den ambitionierten Text und der Verleger blieb auf der Auflage sitzen.<sup>225</sup> Ausfälle gegen die „E m a n c i p a t i o n d e r F r a u e n“ (S.W. Bd. 2, S. 274),<sup>226</sup> über die unausrottbaren „W i d e r s p r ü c h e i n w e i b l i c h e n K ö p f e n“ (ebd., S. 275) oder die die verschlagene „G e l e g e n h e i t z u w e i b l i c h e r G r o s s m u t h“ konnte man an vielen Stellen der zeitgenössischen Diskussion lesen, männliche Ressentiments wurden in einer sehr dichten Literatur immer neu bestätigt, ohne einen neuen Autor namens NIETZSCHE nötig zu haben. Wehklagen über die dialektische Verstricktheit der erotischen Verhältnisse sind in der Literatur des männlichen Blicks an der Tagesordnung, und NIETZSCHE kann darüber kaum besser schreiben als die Dutzenden von anderen Autoren. Das Thema verkaufte sich gut, nur nicht, wenigstens nicht zu diesem Zeitpunkt, mit dem Autor FRIEDRICH NIETZSCHE.

In vielen zeitgenössischen Traktaten und Sammlungen für Salon-Diskussionen (unter Männern) ist das zentrale Thema das Verhältnis von „Macht“ und „Freiheit,“ wobei eine geheime Macht der Frauen konstruiert werden muss, damit männliche Freiheit wie eine künstlich behinderte Möglichkeit erscheinen kann. NIETZSCHE variiert das Thema nicht, sondern bestätigt nochmals seine Richtung

„M a c h t u n d F r e i h e i t. - So hoch Frauen ihre Männer ehren, so ehren sie doch die von der Gesellschaft anerkannten Gewalten und Vorstellungen noch mehr: sie sind seit Jahrhunderten gewohnt, vor allem Herrschenden gebückt, die Hände auf die Brust gefaltet, einherzugehen und missbilligen alle Auflehnung gegen die öffentliche Macht. Desshalb hängen sie sich, ohne es

<sup>223</sup> Der Grund war hauptsächlich NIETZSCHES Abrücken von der Philosophie SCHOPENHAUERS. Daneben gab es auch Bedenken gegen die Moralkritik NIETZSCHES und die Bezugnahmen auf VOLTAIRE (die im Titel der zweiten Auflage prompt entfielen).

<sup>224</sup> Publicum und Popularität, in: *Bayreuther Blätter* (August und September 1878. Eine Pointe ist, dass NIETZSCHE ursprünglich Schriftleiter von WAGNERS Hausblatt werden sollte. Die Zeitschrift war 1876 von Richard Wagner gegründet worden und wurde von Januar 1878 bis 1932 von HANS PAUL Freiherr von Wolzogen (1848-1938) geführt.

<sup>225</sup> Der Verleger hielt das Buch für so bedeutend, dass er Bismarck ein Exemplar dedizierte, der sich dafür sogar schriftlich bedankte (BENDERS/OETTERMANN 2000, S. 434). Eine genaue Einschätzung der Publikationen Nietzsches einschliesslich der Höhe ihrer Auflagen leisten BROWN (1987) und SCHABERG (1995). NIETZSCHES hauptsächlicher Verleger, ERNST SCHMEITZNER, war überzeugter Antisemit. In seinem Verlag erschienen in den achtziger Jahren nicht nur die Schriften NIETZSCHES, sondern auch die von einflussreichen Antisemiten wie EUGEN DÜHRING (1833-1921) oder THEODOR FRITSCH (1852-1934).

<sup>226</sup> „Können die Frauen überhaupt gerecht sein, wenn sie so gewohnt sind, zu lieben, gleich für oder wider zu empfinden? Daher sind sie auch seltener für Sachen, mehr für Personen eingenommen: sind sie es aber für Sachen, so werden sie sofort deren Parteigänger und verderben damit die rein unschuldige Wirkung derselben. So entsteht eine nicht geringe Gefahr, wenn ihnen Politik und einzelne Theile der Wissenschaft anvertraut werden (zum Beispiel Geschichte). Denn was wäre seltener, als eine Frau, welche wirklich wüsste, was Wissenschaft sei? Die besten nähren sogar im Busen gegen sie eine heimliche Geringschätzung, als ob sie irgend wodurch ihr überlegen wären. Vielleicht kann diess Alles anders werden, einstweilen ist es so“ (S.W. Bd. 2, S. 274).

auch nur zu beabsichtigen, vielmehr wie aus Instinct, als Hemmschuh in die Räder eines freigeisterischen unabhängigen Strebens und machen unter Umständen ihre Gatten auf's Höchste ungeduldig, zumal wenn diese sich noch vorreden, dass Liebe es sei, was die Frauen im Grunde dabei antreibe. Die Mittel der Frauen missbilligen und grossmüthig die Motive dieser Mittel ehren, - das ist Männer-Art und oft genug Männer-Verzweiflung“ (ebd., S. 283).

FRIEDRICH NIETZSCHE, ausgebildet in *Schulpforta*, der Eliteschule des deutschen Protestantismus,<sup>227</sup> wurde 1869, nach einem Studium in Bonn und Leipzig, als ausserordentlicher Professor für klassische Philologie an die Universität Basel berufen. Er war fünfundzwanzig Jahre alt und galt als grosse Hoffnung im seinerzeit führenden Fach der Geisteswissenschaften. Als er den Ruf nach Basel erhielt, am 12. Februar 1869, war NIETZSCHE noch nicht einmal promoviert, das geschah erst am 23. März, wobei die Leipziger Fakultät sich vor die Verlegenheit gestellt sah, einen frisch berufenen Kollegen prüfen zu müssen. Man behalf sich damit, dass NIETZSCHE einfach die Doktorurkunde ausgehändigt wurde, ohne dass eine Disputation stattfand (BENDERS/OETTERMANN 2000, S. 191).

Die Basler Professur<sup>228</sup> versah NIETZSCHE knapp zehn Jahre, er war in seinem Leben nie länger an einem Ort, aber eine schwere Krankheit veranlasste ihn 1879 zum Rücktritt von Lehramt. Er verbrachte die nächsten zehn Jahre mit unruhigen Reisen an verschiedenen Orten zwischen Graubünden und Sizilien - berühmt ist das Domizil in Sils-Maria -, die einer endlosen Suche gleich kamen und gefüllt waren mit hektischen Notizen über Themen und Thesen, die NIETZSCHE zu dem Philosophen und Schriftsteller machen, der heute im Internet die vermutlich grösste Aufmerksamkeit findet, die einem einzelnen Philosophen überhaupt zukommt.<sup>229</sup> Allein die Verzeichnisse der *Links* beanspruchen vielen Seiten (HALSE 2004),<sup>230</sup> und es sind alle möglichen Extras zugänglich, etwa eine Gemäldefassung von *Also sprach Zarathustra* (HADES 1999-2004) oder aufwendige Dedikationen (THOMAS 2004), einem Autor gegenüber, den ich gerade als gehobenen Stammtisch eingeführt habe. Was ist an ihm so faszinierend? Und warum ist er so bedeutsam, dass als einer der ersten Autoren überhaupt sein gesamter Briefwechsel im Internet zugänglich gemacht wird?<sup>231</sup>

<sup>227</sup> FRIEDRICH NIETZSCHE (1844-1900) wurde am 5. Oktober 1858 in die Königliche Landesschule Pforta aufgenommen und bestand hier 1864 das Abitur. Er studierte danach zunächst Theologie und klassische Philologie in Bonn, seit 1865 in Leipzig nur noch klassische Philologie. Sein Bildungsideal ist nachhaltig von seiner Schulerfahrung bestimmt worden. Die Landesschule von Pforta ist 1543 von dem späteren Kurfürsten Moritz von Sachsen eingerichtet worden und besteht bis heute. NIETZSCHES Lebensdaten sind minutiös aufgearbeitet in dem Band von BENDERS/OETTERMANN (2000). Auch im Internet sind verschiedene biographische Seiten zugänglich, darunter der *Nietzsche Chronicle*:

<http://www.dartmouth.edu/~fnchron.html>

<sup>228</sup> Ein Ordinariat seit 1870.

<sup>229</sup> Die Präsenz geht weit über das hinaus, was vor sechs Jahren KEINER (1998) beschreiben konnte. Man hat die Wahl zwischen der repräsentativen *The Nietzsche Page at USC*, der Seite der *Friedrich Nietzsche Society*, der *Nietzsche-Gesellschaft*, dem *Nietzsche Channel*, *Nietzsches Spuren* und zahllosen anderen Seiten, darunter auch Sammlungen mit Artikeln und natürlich den Texten NIETZSCHES, dies sämtlich im Internet zugänglich sind, und zwar in den verschiedensten Sprachen, Fassungen und Ausgaben. Etwa:

*The Nietzsche Page at USC*: <http://www.humbul.ac.uk/output/full2.php?id=5336>

*Friedrich Nietzsche Society*: <http://www.fns.org.uk/index.htm>

*Nietzsche-Gesellschaft*: <http://www.nietzsche.gesellschaft.de>

*The Nietzsche Channel*: <http://geocities.com/thenietzschechannel/messg.htm>

*NietzscheSpuren*: <http://www.friedrichnietzsche.de>

*The Nietzsche Aphorism Page*: <http://infonectar.com/nietzsche/aphorismnoframe.html>

*The Perspectives of Nietzsche*: <http://www.pitt.edu/~wbc Curry/nietzsche.html>

Ein Sammlung mit Texten NIETZSCHES enthält etwa die Seite der Friedrich Nietzsche Society: FNS: Other Sites of Interest: <http://www.swan.ac.uk/german/fns/fnslink.htm>

<sup>230</sup> Hinzukommt neben diversen Diskussionsforen eine umfangreiche Sekundärliteratur im Netz, etwa: *On-line Articles and Reviews on Nietzsche* mit mehr als 75 Einträgen bis zum 3. September 2003:

<http://www.swan.ac.uk/german/fns/articles.htm>

<sup>231</sup> Friedrich Nietzsche. Verzeichnis des Briefwechsels 1847-1900. Herausgegeben von der Stiftung Weimarer Klassik und Kunstsammlungen Goethe und Schiller Archiv. Bearbeitet von WOLFGANG RITSCHEL.

<http://ora-web.swkk.de:7777/swk-db/niebrief/index.html>

NIETZSCHE brach im Januar 1889 in Turin geistig zusammen (VERRECCHIA 1986). Er unterschrieb Briefe nur noch mit „Dionysos“ oder „Der Gekreuzigte“, phantasierte sich zum Retter der Menschheit und glaubte daran, dass der deutsche Kaiser und der Reichskanzler BISMARCK mit ihm als dem grössten Philosophen der Gegenwart in Kontakt treten würden, um der deutschen Geschichte eine Wende zu geben (ebd., S. 226). Die Familie NIETZSCHES war anfällig für Erbkrankheiten (ebd., S. 242), und NIETZSCHE litt sein Leben lang unter physiologischen Störungen. Er war schon als Kind ständig krank, ohne je irgendwie gesund zu werden. Sein Freund FRANZ OVERBECK,<sup>232</sup> der am 7. Januar einen der „Wahnbriefe“ NIETZSCHES erhalten hatte, konsultierte den Direktor der Psychiatrischen Klinik in Basel und bat ihn um eine Einschätzung des Briefes. Daraufhin entschloss sich OVERBECK, den kranken NIETZSCHE nach Basel zu bringen, wo beide am 10. Januar 1889 eintrafen. Am 13. Januar kam NIETZSCHES Mutter nach Basel ein, eine Woche später wurde der teilnahmslose NIETZSCHE auf Veranlassung der Mutter in die Psychiatrische Universitätsklinik nach Jena überführt,<sup>233</sup> wo er psychiatrisch behandelt wurde.<sup>234</sup> Danach begann sein Ruhm.

NIETZSCHE blieb bis zum 24. März 1890 in der Jenenser Klinik. Im Anschluss daran wurde er von seiner Mutter und später von seiner Schwester versorgt, ohne je geistige Normalität wiederzuerlangen. Die überlieferten Krankenberichte zeigen einen vollkommen hilflosen Menschen, der sich selbst weniger aufgegeben als verloren hatte. Er wusste nicht, dass er berühmt wurde. Nur die Anfänge seines Ruhmes hatte er noch erleben können. Der Kopenhagener Literaturprofessor GEORG BRANDES<sup>235</sup> hatte bereits 1888 Vorlesungen „über den deutschen Philosophen Friedrich Nietzsche“ gehalten, die besonders in Deutschland Eindruck machten. Im gleichen Jahr erschienen Rezensionen, die von der Gefährlichkeit dieser Philosophie sprachen, welche als „Dynamit“ verstanden werden müsse.<sup>236</sup> Bereits 1894 wurden die „philosophischen Irrwege“ NIETZSCHES angeprangert (TÜRCK 1894), während gleichzeitig die Zahl seiner Anhänger wuchs und NIETZSCHE zu einer regelrechten Kultfigur des literarischen Lebens wurde.

Parallel dazu sorgte NIETZSCHES Schwester, ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE,<sup>237</sup> dafür, dass ein bestimmtes Bild ihres Bruder die öffentliche Wahrnehmung beeinflusste,<sup>238</sup> nämlich das des geistigen Heroen, der unter den Stichworten des *Willens zur Macht* und der *Umwertung der Werte* die philosophische Welt neu sortiert und grundlegend verändert habe. NIETZSCHE wurde zum „Zertrümmerer“ der herkömmlichen Wertewelt und zum Ausnahmegenie stilisiert, der als erster gewagt habe, mit der abendländischen Philosophie zu brechen. Nach dem Tode der Mutter 1897, die NIETZSCHE seit seiner Entlassung aus der Klinik betreut hatte, schirmte die Schwester den kranken Bruder ab. Die Gründung des

<sup>232</sup> Der aus Petersburg stammende evangelische Theologe FRANZ OVERBECK (1837-1905) war von 1870 bis 1897 Professor an der Universität Basel. Sein Hauptwerk *Über die Christlichkeit unserer heutigen Theologie* (1873, 2. Aufl. 1903) optiert für eine Trennung von Christentum und Kultur. Christus wird von der eschatologischen Predigt her verstanden, das Mönchtum ist die einzig sinnvolle Form seines Wirkens in der Welt.

<sup>233</sup> Der behandelnde Arzt war OTTO BINSWANGER (1852-1929). Die Diagnose war unklar (vgl. MÖBIUS 1902, PODACH 1961).

<sup>234</sup> Das erste Gutachten, gefertigt am 18. Januar 1889, enthielt unter anderem die folgende Aussagen: „*Erblichkeit*: Vater, + Gehirnerw. (...) Mutter, lebt, wenig begabt“ (VERRECCHIA 1986, S. 242).

<sup>235</sup> GEORG BRANDES (eigentlich MORRIS COHEN) (1842-1927) lehrte an der Universität Kopenhagen Literaturgeschichte. Er war Schüler des französischen Kulturhistorikers HIPPOLYTE TAINÉ (1828-1893) und schrieb eine sechsbändige Untersuchung über die *Hauptströmungen in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts* (1872-1887), die in den Naturalismus einmündete. Brandes selbst formulierte unter dem Einfluss von NIETZSCHE einen *aristokratisch radikalismus* (1889), der als ästhetischer Individualismus verstanden werden sollte und Demokratie ablehnte.

<sup>236</sup> J.V. WIDMANN in: *Der Bund* (16. und 17. September 1888) (Bezogen auf *Jenseits von Gut und Böse*).

<sup>237</sup> ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE (1846-1935) war verheiratet mit dem Lehrer und Schriftsteller BERNARD FÖRSTER (1843-1889), einem erklärten Rassist, mit dem sie von 1886 an in Paraguay die arische Kolonie *Nueva Germania* gründete. FÖRSTER war 1883 wegen rassistischer Hetze von seinem Berliner Lehramt entbunden worden. Er war überzeugter Antisemit (Daten nach MACINYTRE 1994; siehe auch DIETHE 2003, SCHAEFER 2001).

<sup>238</sup> Wesentlich mit ihrer ab 1895 veröffentlichten Biographie NIETZSCHES (FÖRSTER-NIETZSCHE 1895-1904).

*Nietzsche-Archiv* in Weimar (HOFFMANN 1991, vgl. auch MÜLLER-BUCK 1998) sowie der Erwerb der Autorenrechte durch die Schwester (JANZ 1981, Bd. 3, S. 194ff.) sicherten die Kontrolle über das Werk, das wie kaum ein anderes politisiert, verfälscht und zu allen möglichen Zwecken benutzt wurde (PODACH 1961, S. 9ff).

FRIEDRICH NIETZSCHE starb am des 25. August 1900, nach einem Leben von je zehn Jahren als Professur in Basel, auf ruheloser Wanderschaft und in geistiger Umnachtung. Er war 56 Jahre alt und bei seinem Tod eine europäische Figur, die rasend schnell Berühmtheit erlangte, die zugleich berüchtigt schien und ihre Faszination nie mehr verlor. Bis heute scheiden sich an NIETZSCHE die Geister, aber zweifellos ist er wie kein anderer deutscher Philosoph des 19. Jahrhunderts eine internationale Grösse, die an Einfluss eher noch zunimmt und an der niemand vorbeikommt. NIETZSCHE war ein unerhörter Stilist der deutschen Sprache, der in Deutschland gänzlich anders wahrgenommen wurde als im europäischen Ausland. Die mit grossen Gesten verbundene Nationalisierung NIETZSCHES war im Wesentlichen das Werk seiner Schwester, die ohne geeignetes Umfeld allerdings kaum sehr erfolgreich hätte sein können.

ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE verschickte eine persönliche Todesanzeige mit folgendem Wortlaut:

„Heute Mittag gegen zwölf Uhr entschlief mein geliebter Bruder  
Friedrich Nietzsche

Weimar, den 25. August 1900“ (JANZ 1981, Band 3/S. 221)

Das Nietzsche-Archiv lud zur Trauerfeier in einem Weimarer Lokal ein. Für den 27. August 1900 war folgendes Programm vorgesehen:

- „1. Trostgesang der Freundinnen von Frau Förster: ‚Klänge‘ (Gedicht von Claus Groth) von Johannes Brahms ( ‚Wenn ein müder Leib begraben‘).
2. Rede von Ernst Horneffer.
3. Klagegesang der Frauen: ‚Quae fremuerunt gentes‘ von Palestrina“ (ebd., S. 222).

ERNST HORNEFFER<sup>239</sup> war seit 1896 Mitarbeiter des *Nietzsche-Archiv*, nachdem zuvor<sup>240</sup> ein junger Mitarbeiter des Weimarer Goethe-Schiller-Archiv mit Namen RUDOLF STEINER<sup>241</sup> ELISABETH NIETZSCHE in der Philosophie ihres Bruders unterrichtet hatte. Die Mitarbeiter des *Nietzsche-Archiv* wechselten zunächst rasch, erst HORNEFFER brachte eine gewisse Stabilität in die Arbeit. Er hielt die Trauerrede. Sie gipfelte in folgenden Sätzen:

„Nicht als ob wir glaubten, wir könnten schon heute seinen Wert ermessen. Kein W i s s e n haben wir von ihm. Es ist, als ob wir heute an einem Meere ständen; die Wellen schlagen an unser Ohr; aber seine Weite ahnen wir nicht. Nur wissen wir, dass Nietzsche k o m m t; immer näher kommt er, immer höher; es gibt keine Rettung;

<sup>239</sup> ERNST HORNEFFER (1871-1954) studierte von 1891 an klassische Philologie in Göttingen unter ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF. HORNEFFER promovierte 1896 mit einer von der Göttinger Akademie der Wissenschaften gekrönten Preisschrift über PLATO. Zusammen mit seinem jüngeren Bruder AUGUST HORNEFFER (1875-1955) war er seit dem 1. August 1899 als Herausgeber des Nachlasses FRIEDRICH NIETZSCHES tätig. Am 1. November 1901 beendete ERNST HORNEFFER nach Konflikten mit ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE seine Arbeit im Nietzsche-Archiv und war danach als Redner und Schriftsteller einer der massgebenden Propagandisten des Nietzsche-Kultes. HORNEFFER wurde 1909 vom „Kartell der freiheitlichen Vereine“ als Dozent nach München berufen. Zweck dieser Tätigkeit war die Etablierung antichristlicher „freireligiöser Gemeinden“, die auch eine konfessionsfreie Jugenderziehung betrieben. Die von HORNEFFER gegründete Monatszeitschrift die Tat verfolgte das gleiche Ziel, immer orientiert an den Lehren NIETZSCHES. 1910 trat HORNEFFER der Münchner Freimaurerloge bei, in der er schnell aktiv wurde. 1819 habilitierte er sich in Giessen und wurde dort 1920 zum Professor für Philosophie ernannt. Nach 1933 propagierte er NIETZSCHES Lehren im Sinne des Nationalsozialismus, aber wegen seiner Zugehörigkeit zu den Freimaurern wurde ihm 1937 die Lehrerlaubnis entzogen.

<sup>240</sup> Im Herbst 1896.

<sup>241</sup> RUDOLF STEINER (1861-1925) arbeitete seit dem 30. September 1890 im Goethe-Schiller-Archiv in Weimar. Von Mai 1894 an hatte STEINER Kontakt zu ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE, 1896 war er regelmässig im Archiv und sollte sogar für die Herausgeberschaft der Werke NIETZSCHES gewonnen werden, nachdem er am 22. Januar 1896 zum ersten und einzigen den kranken FRIEDRICH NIETZSCHE gesehen hatte.

Nietzsche wächst. Hören wir nicht die Geister, die er ausschickte, über uns in den Lüften schwirren? Sie sind nahe, die gefährlichen, unheimlichen, aber erquickenden, aber herbstärkenden Tauwinde, die er ankündigt. Warten wir nur: - um ein Kleines, und alles alte Eis bricht“ (HORNEFFER 1920, S. 140/141).

Tatsächlich „wuchs“ NIETZSCHE. Er wurde der Heros der deutschen Jugendbewegung, das Vorbild für Generationen von Literaten, die Inspiration für linke wie rechte Politikphantasien, der Stichwortgeber für Visionen des „neuen Menschen,“ der Sprecher für exzentrische Radikalität, der Begründer „neuer Bildung“ (ebd., S. 148) und dies mit einem einzigen Schachzug, die Bestreitung von Moral als Grund des Lebens. Das hatte politische Folgen, die jede Interpretation NIETZSCHES zu beachten hat.

Am 20. Juli 1934 begrüßte ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE den deutschen Reichskanzler HITLER am Eingang des *Nietzsche-Archivs*. Der „Wille zur Macht“ schien sich auf prophetische Weise materialisiert zu haben, was NIETZSCHE in endlosen Wendungen den „Übermenschen“ genannt hatte, war nunmehr *arisch* realisiert worden, die „Herrenrasse“ hatte die Gewalt, der „Nihilismus“ und die Dekadenz waren überwunden, ohne die alte Moral länger in Kauf nehmen zu müssen, aus *Zarathustra* war der „Führer“ geworden, der selber keine Mühe hatte, sich im Geiste NIETZSCHES zu verstehen. Normalerweise müsste eine solche Wirkung den Autor erledigt haben. Nicht so im Falle NIETZSCHE.<sup>242</sup> Er wurde rehabilitiert, nicht in dem Sinne, dass sein Einfluss auf Faschismus und Nationalsozialismus - beides nicht wenig Dekadenz-Phänomene - geleugnet werden könne, sondern so, dass zwischen Werk und Rezeption auf differenzierte Weise unterschieden werden müsse.

Andererseits passten NIETZSCHE und der Faschismus zu gut zusammen, um einfach das Problem einfach durch Unterscheidung zu erledigen (MASSIMO 2002, Kap. VI). Die Fakten der Bezugnahme sind eindeutig: Unmittelbar neben dem *Nietzsche-Archiv* wurde am 3. August 1938 eine pompöse *Nietzsche-Gedächtnishalle* eingeweiht. 1943 sandte MUSSOLINI die Kopie einer Statue des antiken Gottes Dionysos nach Weimar, den NIETZSCHE zu einem zentralen Symbol seiner Philosophie erhoben hatte (MACINTYRE 1994, S. 256f.). Als ELISABETH-FÖRSTER-NIETZSCHE am 8. November 1935 starb, ordnete HITLER persönlich die Trauerfeier an,<sup>243</sup> und er liess es sich nicht nehmen, am 11. November dieser Trauerfeier beizuwohnen, die zu einer Demonstration wurde, wie innig der Nationalsozialismus sich selbst in seinem Verhältnis zu NIETZSCHE verstanden hat. Der Reichsstatthalter von Thüringen, FRITZ SAUCKEL<sup>244</sup>, hielt die Trauerrede, die ihren Höhepunkt darin hatte, ein Bekenntnis des Nationalsozialismus zum Erbe NIETZSCHES abzulegen.<sup>245</sup> Das kann nicht einfach nur Zufall oder böser Wille gewesen sein.

ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE kommentierte 1914 in ihrem Buch *Der einsame Nietzsche* den Zusammenhang von „Züchtung“ und „Übermensch“ mit folgenden Sätzen:

<sup>242</sup> Am Ende des 20. Jahrhunderts lagen mehr als zwanzigtausend Veröffentlichungen über und um NIETZSCHE vor. Die Arbeitsgruppe „Nietzsche-Bibliographie“ der *Anna Amalia Bibliothek* in Weimar hat darüber eine fünfbändige, umfassende Dokumentation vorgelegt: JUNG u.a. 2000.

<sup>243</sup> HITLER war in München, um am Jahrestag des Putsches vom 8. November 1923 teilzunehmen.

<sup>244</sup> FRITZ SAUCKEL (1894-1946) war Mitglied der NSDAP seit 1921 und wurde vier Jahre später Gauleiter der Partei in Thüringen. 1932 wurde er Ministerpräsident und Innenminister von Thüringen, seit dem 5. Mai 1933 agierte er als „Reichsstatthalter“. SAUCKEL wurde am 1. September 1939 zum Reichsverteidigungskommissar für den Wehrkreis IX in Kassel ernannt und war vom 21. März 1942 an als „Generalbevollmächtigter für den Arbeitseinsatz“ tätig. In dieser Funktion organisiert er die unmenschliche Deportation von etwa fünf Millionen ausländischer Arbeitskräfte in das Deutsche Reich. Wegen dieser Verbrechen ist SAUCKEL vom Nürnberger Gerichtshof zum Tode verurteilt und am 16. Oktober 1946 gehängt worden.

<sup>245</sup> „Im Angesicht der Verewigten darf ich im Namen der Reichsregierung, ja der ganzen nationalsozialistischen Bewegung in tiefster Ehrerbietung den Dank aussprechen für den grossen Kampf, den Frau Förster-Nietzsche als wahrhaft ideale deutsche Frau für ihren Bruder, für sein Erbe und damit auch vor allem für die Ehre des deutschen Namens und des deutschen Volkes durchkämpft hat, und lege zugleich das Gelöbnis ab, dass das nationalsozialistische Deutschland das gewaltige geistige Erbe des grossen Philosophen für alle Zeiten schützen und sich zu ihm bekennen wird“ (zit. n. MACINTYRE 1994, S. 256).

„Das Wort ‚Züchtung‘ ist vielfach missverstanden worden; es meint: Veränderungen durch neue höchste Wertschätzungen, die als Führer und Zuchtmeister des Handelns und der Lebensauffassung über der Menschheit herrschen sollen. Überhaupt ist der Gedanke des Übermenschen nur im Zusammenhang mit den anderen Lehren des Autors des Zarathustra: der Rangordnung, des Willens zur Macht und der Umwertung aller Werte, richtig zu verstehen. Er nimmt an, dass das aus dem Ressentiment der Schlechtweggekommenen und Schwachen entstandene Christentum alles was schön, stark, stolz und mächtig war, also die aus der Kraft stammenden Eigenschaften, in Acht und Bann getan hat und dass dadurch alles Lebenfördernde, Lebenerhöhende sehr herabgemindert worden ist. Jetzt aber soll eine neue Tafel der Werte über der Menschheit aufgehängt werden, nämlich der starke, mächtige, prachtvolle, lebenüberströmende Mensch bis zu seiner höchsten Spitze, dem Übermenschen, der uns nun mit hinreissender Leidenschaft als Ziel unseres Lebens, unseres Willens und unserer Hoffnung, hingestellt wird“ (FÖRSTER-NIETZSCHE 1914, S. 283).

„Das Nachdenken über Menschliches, Allzumenschliches“ nannte NIETZSCHE „die psychologische Beobachtung“ (S.W. Bd. 2, S. 57). Die *psychologische* ist wesentlich *moralische* Beobachtung. NIETZSCHES Lebensthema ist Moral, genauer: *christliche* Moral, der unterstellt wird, ihr zentrales Gebot der Nächstenliebe *schwäche* den Menschen und *lähme* seinen Lebenswillen. Seine Schwester hat ihn in dieser Hinsicht durchaus richtig verstanden, NIETZSCHE denkt über eine nach-christliche Negation der Moral nach, darüber, wie Leben Moral ersetzen könne, ohne an Stärke und Intensität einzubüssen. 1878 ist vom „Ueber-Thier“ die Rede, Moral ist Unterdrückung der Animalität, damit aber Repression der Potentiale des Lebens, die unabhängig von Moral und ausserhalb ethischer Reflexion entwickelt sein wollen. Erziehung, würde daraus folgen, müsste sich jenseits von Gut und Böse vollziehen oder wäre *mit* der Moral nichts als Repression.

NIETZSCHE aber ist von der deutschen Reformpädagogik enthusiastisch begrüsst worden, als visionärer Kulturkritiker und wahrer Philosoph des Lebens, trotz oder wegen Sätzen wie den folgenden.

„D a s U e b e r – T h i e r.- Die Bestie in uns will belogen werden: Moral ist Nothlüge, damit wir von ihr<sup>246</sup> nicht zerrissen werden. Ohne die Irrthümer, welche in den Annahmen der Moral liegen, wäre der Mensch Thier geblieben. So aber hat er sich als etwas Höheres genommen und sich strengere Gesetze auferlegt. Er hat deshalb einen Hass gegen die der Thierheit näher gebliebenen Stufen; woraus die ehemalige Missachtung des Slaven, als eines Nicht-Menschen, als einer Sache zu erklären ist“ (ebd., S. 64).

Das „Sklaven“-Thema, mit ihm die Differenz von *Sklaven* und *Herren*, wird in den nachfolgenden Schriften NIETZSCHES dominant. Ohne diese Differenz ist die Moralkritik nicht verständlich. NIETZSCHE denkt Herren und Sklaven wie „oben“ und „unten“ oder wie *höher* und *niedrig*; nur niedrige Stufen der Entwicklung haben Moral nötig, höhere emanzipieren sich davon, weil sie dionysisch und nicht epikureisch<sup>247</sup> zu leben verstehen. Das höhere Leben bindet nichts ausser es selbst. In diesem Sinne ist eine *Entwicklungstheorie* Grundlage der Moralkritik NIETZSCHES. Sie fasst auf sehr eigenwillige Weise Evolution als Emanzipation von Moral.

ELISABETH FÖRSTER-NIETZSCHE erwähnte 1904 einige Quellen für Sätze, wie die zitierten, die die biologische Evolutionstheorie mit dem Konzept der „Höherzüchtung der Menschheit“ verbinden sollten (FÖRSTER-NIETZSCHE 1914, S. 278ff.).

<sup>246</sup> Der Bestie.

<sup>247</sup> EPIKUR (342/341-271/270 v. Chr.) war der Philosoph der moralischen Lebensführung, die in *Ataraxie* (Leidenschaftslosigkeit) gipfeln sollte.

- Zu diesen Quellen zählen die Schriften von NIETZSCHES Basler Kollegen LUDWIG RÜTIMEYER,<sup>248</sup>
- die Entwicklungstheorie von KARL ERNST VON BAER,<sup>249</sup>
- der populäre Materialismus von CARL VOGT<sup>250</sup>
- oder die Deszendenzlehre von OSCAR SCHMIDT.<sup>251</sup>

NIETZSCHE las diese Texte im Wesentlichen als Widerlegung der christlichen Lehren, ohne diese ersatzlos streichen zu wollen oder zu können. Er suchte nach einer Folgelehre, nach einer Moral ohne Moral oder nach der Übereinstimmung des Menschen mit seinem vitalen Leben. Die Natur ist nicht *gut*, wie bei ROUSSEAU, sondern *grausam*, und nur in der Härte des Lebens bewährt sich der Mensch. Er braucht keine moralische Sublimation, sondern lebt am besten ohne Gewissen. Der „Über-Mensch“ ist so die nächste Stufe der Evolution, die Gattung nach der Menschengattung, die verstanden wird als Überwindung aller moralischen Hemmnisse. Vorausgesetzt ist dabei ein grundsätzlicher Wandel der moralischen Perspektive, den NIETZSCHE an verschiedenen Stellen als „Umwertung der Werte“ bezeichnet hat. Jede moralische Option hat immer eine verborgene andere Seite, die übersehen muss, wer für „Werte“, „Anstand oder Sittlichkeit“ votiert.

NIETZSCHES berühmte Formeln sollen auf diesen Zusammenhang verweisen.

- Dankbarkeit ist eine Form der *Rache*,
- in jedem Betrug ist ein Punkt von *Ehrlichkeit*,
- Eitelkeit *bereichert*,
- in der Sitte artikuliert sich *Lust*,
- alle bösen Handlungen implizieren das *Unschuldige*,
- es gibt das *Harmlose* an der Bosheit
- und die guten und die bösen Handlungen unterscheiden sich „höchstens“ dem Grade nach (S.W. Bd. 2, S. 66-104).

Passagen wie diese haben NIETZSCHE den doppelten Ruf des Gefährlichen und Unwiderstehlichen eingebracht. Er „zertrümmerte,“ wie es tatsächlich oft hiess, unsere Werte, weil er ihre psychologische Funktion durchschaute. Hinter der Moral steht Nutzen,

<sup>248</sup> KARL LUDWIG RÜTIMEYER (1825-1895) studierte Theologie, Medizin und Naturwissenschaften. Er war von 1853 bis 1855 ausserordentlicher Professor für Zoologie in Bern und danach Ordinarius für Zoologie und vergleichende Anatomie in Basel. RÜTIMEYER war 1865 Rektor der Universität Basel und war Mitglied der medizinischen wie der philosophischen Fakultät von 1874 bis 1893. Es ist nicht klar, wie gut NIETZSCHE in seiner Basler Zeit RÜTIMEYER gekannt hat, auf jeden Fall hat er ihn gelesen. RÜTIMEYER war ein bevorzugter Briefpartner von CHARLES DARWIN, und NIETZSCHE hat vor allem RÜTIMEYERS Deutung des „Kampfes ums Dasein“ übernommen, allerdings in radikalierter Form, nämlich als den einzigen Mechanismus der Evolution. RÜTIMEYER selbst hat hinter der Evolution immer auch andere Kräfte als die der Selektion vermutet (HIS 1941, S. 208ff.)

<sup>249</sup> KARL ERNST VON BAER (1792-1876) studierte Medizin in Dorpat und habilitierte sich an der Universität Königsberg. Von 1821 war er Direktor des Zoologischen Museums in Königsberg, hier begann er mit embryologischen Studien bei Tieren, die ihn berühmt machten. 1826 entdeckte VON BAER die Eizelle von Säugern und Menschen. Daraus entstand eine allgemeine Theorie, die besagt, dass die Embryonalentwicklung von generellen Formen zu arttypischen Eigenheiten fortschreitet (die Baersche Regel). Diese Theorie der Entwicklung war vergleichen angelegt, also traf nicht nur auf bestimmte Arten zu, sondern erhob generellen Anspruch.

<sup>250</sup> CARL VOGT (1817-1895) studierte an der Universität Giessen unter JUSTUS VON LIEBIG. VOGT promovierte 1839 in Bern im Fach Medizin und kehrte 1847 auf den Lehrstuhl für Zoologie nach Giessen zurück. 1848 war er Mitglied der Frankfurter Nationalversammlung, nach deren Auflösung musste er fliehen und ging nach Genf. Hier wurde 1852 auf den Lehrstuhl für Geologie und Zoologie der Genfer Akademie berufen. VOGT wurde der erste Rektor der neu gegründeten Universität Genf. 1861 wurde er Bürger von Genf, später wurde er in den Grand Conseil des Kantons Genf gewählt und war auch Mitglied des Nationalrates. VOGT vertrat einen philosophischen Materialismus auf darwinistischer Grundlage.

<sup>251</sup> EDUARD OSCAR SCHMIDT (1823-1886) studierte seit 1842 Naturwissenschaften und Mathematik in Halle und Berlin. Er promovierte 1846 und habilitierte sich ein Jahr später in Jena im Fach Zoologie. 1849 wurde in Jena Professor, 1855 folgte er einem Ruf nach Krakau, ging 1857 nach Graz und 1872 nach Strassburg. Sein Buch *Deszendenzlehre und Darwinismus* erschien 1873 (in der dritten Auflage 1884). Das Buch bekräftigte die Selektionstheorie DARWINS und hatte erheblichen Einfluss auf NIETZSCHE. 1877 erschien SCHMIDTS Buch *Die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Philosophie des Unbewussten*, das in manchen Hinsichten FREUD den Weg bereiten sollte.

Selbstsucht und Strategien der Darstellung, auf die man sich einlassen muss, wenn man als „Moralist“ gelten will. Der Moralist entlastet sich, indem er Andere anklagt, ohne seinen eigenen Werten wirklich zu folgen. Sie sind Teil der Darstellung, von dem derjenige profitiert, der sich selbst am Besten verstellen kann. Er hat den Nutzen der Illusion, aber es ist gefährlich, ihm zu glauben, weil er mit der Moral nur seinen Egoismus agiert. Authentische Moral gibt es nicht, weil Selbstlosigkeit der menschlichen Natur widerspricht. Niemand tut etwas ohne eigenen Vorteil, und den grössten moralischen Vorteil hat der, der am Besten heucheln kann.

Moral selbst ist nichts als historische Gewöhnung:<sup>252</sup>

„Nicht das ‚Egoistische‘ und das ‚Unegoistische‘ ist der Grundgegensatz, welcher die Menschen zur Unterscheidung von sittlich und unsittlich, gut und böse gebracht hat, sondern: Gebundensein an ein Herkommen, Gesetz, und Lösung davon. Wie das Herkommen e n t s t a n d e n ist, das ist dabei gleichgültig, jedenfalls ohne Rücksicht auf gut und böse oder irgend einen immanenten kategorischen Imperativ, sondern vor Allem zum Zweck der Erhaltung einer G e m e i n d e, eines Volkes; jeder abergläubische Brauch, der auf Grund eines falsch gedeuteten Zufalls entstanden ist, erzwingt ein Herkommen, welchem zu folgen sittlich ist; sich von ihm lösen ist nämlich gefährlich, für die G e m e i n s c h a f t noch mehr schädlich als für den Einzelnen (weil die Gottheit den Frevel und jede Verletzung ihrer Vorrechte an der Gemeinde und nur insofern auch am Individuum straft). Nun wird aber jedes Herkommen fortwährend ehrwürdiger, je weiter der Ursprung abliegt, je mehr dieser vergessen ist; die ihm gezollte Verehrung häuft sich von Generation zu Generation auf, das Herkommen wird zuletzt heilig und erweckt Ehrfurcht; und so ist jedenfalls die Moral der Pietät eine viel ältere Moral, als die, welche unegoistische Handlungen verlangt“ (ebd., S. 93).

KANT wird ebenso historisiert wie MOSES, der kategorische Imperativ, also die Unterwerfung des Willens unter das Gesetz, ist nur eine späte Stufe ein- und desselben religionsgeschichtlichen Prozesses, der soziologisch gedeutet wird. Religion sichert die Moral der Gemeinde oder, wie es später heisst, der Herde, aber das wirkt nur solange, wie das Herkommen gesichert ist, also die Illusion des göttlichen Ursprungs Heiligkeit garantiert. Sittlichkeit wäre so Folge der langen moralischen Vererbung, die in dem Augenblick gefährdet ist, in dem die religiösen Garanten entfallen. Dekadenz oder Nihilismus sind die Formeln für eine gottlose Welt, in der der Mensch sich selbst zum Mittelpunkt macht und so keine „Moral“ mehr braucht. NIETZSCHE, anders gesagt, sucht eine nach-mosaische Moral ohne Gesetz und Herkunft, so ohne Strafgewalt und Erziehung, so also, dass „Moral“ nicht länger *Moral* sein kann. Der Mensch soll sich selbst unabhängig von „gut“ und „böse“ fassen können. Leben ist Kampf und nicht Sublimierung.

Die Historisierung der Moral bezieht sich auf den sakralen Beginn. Am Anfang steht keine Offenbarung, etwa der Gesetzestafel im Falle von Moses, sondern ein Zufall, irgendein Ereignis, das auf Göttliches schliessen liess. Die Heiligkeit der Moral entsteht durch Zuschreibung von göttlicher Kausalität und anschliessende Gewöhnung. Dabei wird das Heilige umso mächtiger, je entfernter der Ursprung ist. Es gibt schon hier ein Problem, denn wie kann von einem Ereignis auf Göttliches geschlossen werden, wenn das Göttliche dadurch erst entstehen soll? Jede Religion braucht einen Anfang, eine Stiftung, aber dabei muss das Göttliche voraus gesetzt werden, es kann nicht erst die Folge der Stiftung sein. Der Anfang soll nun aber keine Stiftung des Glaubens, sondern ein Ereignis, dem nachträglich die

<sup>252</sup> „Moralisch, sittlich, ethisch sein heisst Gehorsam gegen ein altbegründetes Gesetz oder Herkommen haben. Ob man mit Mühe oder gern sich ihm unterwirft, ist dabei gleichgültig, genug, dass man es thut. ‚Gut‘ nennt man Den, welcher wie von Natur, nach langer Vererbung, also leicht und gern das Sittliche thut“ (S.W. Bd. 2, S. 92).

Bedeutung der Stiftung wird. Die Religion hätte so keinen sie begründenden Anfang, sondern nur historische Geltung, die von der Macht der Priesterkaste gesichert wird und zugleich die Grundlage dieser Macht darstellt. Erziehung wäre von ihrer Herkunft her nichts als Verpflichtung der nachwachsenden Generation auf die Moral der Kaste.

Drei Bücher, genauer: drei Sammlungen von immer entschiedeneren Reflexionen, bestimmen diesen Komplex

- *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen* ( Erster Teil: Chemnitz 1883).<sup>253</sup>
- *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft* (Leipzig 1886).
- *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift* (Leipzig 1887).

Der Name *Zarathustra* bezieht sich auf den altiranischen Propheten und Religionsstifter ZARATHUSCHTRA, der in der griechischen Philosophie ZOROASTRES oder ZOROASTER genannt wurde.<sup>254</sup> Er trat um 600 v. Chr. als Prophet auf, wurde 590 wegen seiner mit blutigen Stieropfern verbundenen Mithras-Rauschorgien verbannt und fand im iranischen Chorassan seine endgültige Wirkungsstätte. Seine Lehre ist ein Dualismus von Gut und Böse. Die Welt wird von zwei Urwesen beherrscht, dem höchsten Gott Ahura Mazda und seinem Widersacher Ahriman, der das höchste Böse verkörpert. Der Kampf zwischen beiden ist ewig, beide Urwesen repräsentieren die eine oder die andere Seite der Ordnung der Welt, daher können alle Wesen nur dem Guten oder dem Bösen angehören. Der Mensch freilich kann sich als einziges Wesen entscheiden. ZARATHUSCHTRAS Heilslehre<sup>255</sup> soll dem Menschen helfen, sich für das Gute zu entscheiden.

NIETZSCHE verwendet diesen Stoff in dreifacher Hinsicht. Er benutzt die Figur des nicht-christlichen Propheten, negiert die Heilslehre des Guten und ersetzt sie durch die Lehre vom „Übermenschen.“ NIETZSCHES Zarathustra lehrt den *Übermenschen*, der sich nicht mehr in einer zweigeteilten Welt bewegen soll, die nichts hat als eine Seite des Guten und eine ganz andere des Bösen. Der Übermensch schafft sich die eigene Welt. Die Eingangssätze des Buchs sind berühmt. Zarathustra sagt zu der ersten Gemeinde, die sich nach seiner Meditation im Gebirge vorfand:

„I c h l e h r e e u c h d e n Ü b e r m e n s c h e n . Der Mensch ist Etwas, das überwunden werden soll. Was habt ihr gethan, ihn zu überwinden?

Alle Wesen schufen bisher Etwas über sich hinaus: und ihr wollt die Ebbe dieser grossen Fluth sein und lieber noch zum Thiere zurückgehn, als den Menschen überwinden?

Was ist der Affe für den Menschen? Ein Gelächter oder eine schmerzliche Scham. Und ebendas soll der Mensch für den Übermenschen sein: ein Gelächter oder eine schmerzliche Scham”

(S.W. Bd. 4, S. 14).

Die Pointe der Evolutionstheorie ist die Widerlegung der Schöpfungsgeschichte, derzufolge der Mensch nach dem Bilde Gottes geschaffen wurde und sich aus diesem Grunde die Erde untertan machen soll (Gen 1, 26-28). Ein Wesen *oberhalb* des Menschen, das ihm nachfolgen würde, ist nicht vorgesehen. Das würde voraussetzen, entweder dass sich die Schöpfung wiederholen kann oder Gott sich geirrt haben muss. Die Evolutionstheorie beschreibt die Entwicklung des Lebens und seiner Gattungen, ohne einen Endpunkt

<sup>253</sup> *Also sprach Zarathustra* erschien in vier einzelnen Teilen zwischen 1883 und 1885, die ersten drei Teile wurden im Verlag E. SCHMEITZER veröffentlicht, der vierte Teil erschien als Privatdruck bei C.G. NAUMANN in Leipzig. 1887 erschien bei E.W. FRITZSCH in Leipzig eine dreiteilige Ausgabe.

<sup>254</sup> Wahrscheinlich wurde ZARATHUSCHTRA um 630 v. Chr. im ostiranischen Baktrien (heute Balch) geboren. 588 v. Chr. bekehrte er den Hof des chwaresmischen Fürsten VISHTASPA. Etwa 553 v. Chr ist ZARATHUSCHTRA gestorben.

<sup>255</sup> Die *Awesta* (*Avesta*), geschrieben in einer altiranischen Sprache, ist in Bruchstücken erhalten (vgl. WOLFF 1924). Den Kontext der Lehre und seine Folgewirkungen insbesondere im Blick auf die Zweiweltentheorie beschreibt COHN (1997)

anzunehmen. Daher kann eine Gattung *nach* dem Menschen angenommen werden, vorausgesetzt, die Umstände des Überlebens verändern sich grundlegend und eine stärkere Entwicklungslinie als die des Menschen setzt sich durch. Der Mensch ist nicht die „Krone“ oder die „Krönung“ der Schöpfung (Psalm 8,7).

Das ist bei DARWIN allerdings biologisch gemeint, nicht als Folge einer Prophezeiung, gemäss der die Menschen sich *entschliessen* sollen oder müssen, „den Menschen“ zu überwinden. NIETZSCHE fasst das Problem ästhetisch, nicht biologisch, der Mensch soll überwunden werden, weil er *ekelhaft* und *unrein* anzuschauen ist.

„Wahrlich, ein schmutziger Strom ist der Mensch. Man muss schon ein Meer sein, um einen schmutzigen Strom aufnehmen zu können, ohne unrein zu werden.

Seht, ich lehre euch den Übermenschen: der ist diess Meer, in ihm kann eure grosse Verachtung untergehn.

Was ist das Grösste, das ihr erleben könnt? Das ist die Stunde der grossen Verachtung: Die Stunde, in der euch auch eurer Glück zum Ekel wird und ebenso eure Vernunft und eure Tugend”

(ebd., S. 15).

Die Analogie zu Jesus ist schon sprachlich deutlich, NIETZSCHE beginnt Sätze mit „wahrlich,“ redet in Gleichnissen, spricht zu Brüdern und verkündet die Lehre in der ersten Person, nur dass keine Transzendenz mehr gemeint ist. Der Übermensch ist der Sinn nicht des Meeres, sondern der Erde, und die Brüder werden beschworen, der *Erde* treu zu bleiben, nicht denen, „welche euch von überirdischen Hoffnungen reden!“ (ebd.).

„Tugend“ heisst es in *Also sprach Zarathustra*, „das ist still im Sumpfe sitzen“ (ebd., S. 122). Man starrt in den Himmel und kommt nicht vom Fleck, im Gegenteil sinkt man unmerklich immer tiefer, bis man nicht mehr atmen kann. Dagegen verheisst der neue Prophet etwas ganz Anderes:

„Frei von dem Glück der Knechte, erlöst von den Göttern und Anbetungen, furchtlos und fürchterlich, gross und einsam: so ist der Wille des Wahrhaftigen“ (ebd., S. 133).

Was dann folgt, sind die Sätze, für die NIETZSCHE berühmt wurde, Sätze, die den moralisch ungebundenen *Willen* des Menschen in den Mittelpunkt stellen:

- Wer ein Schöpfer sein will, muss zuerst „ein Vernichter sein und Werthe zerbrechen“ (ebd., S. 149).
- „Wollen befreit: was ersinnt sich das Wollen selber, dass es los seiner Trübsal werde und seines Kerkers spotte?“ (ebd., S. 180).
- „Wahrlich, es giebt auch für das Böse noch eine Zukunft!“ (ebd., S. 185).
- „Wenn die ... alle Leitern fehlen, so musst du versuchen, noch auf deinen eigenen Kopf zu steigen: wie wolltest du anders aufwärts t steigen?“ (ebd., S. 194)
- „Wer unter den Guten lebt, den lehrt Mitleid lügen. Mitleid macht dumpfe Luft allen freien Seelen. Die Dummheit der Guten nämlich ist unergründlich“ (ebd., S. 234).

*Jenseits von Gut und Böse*, geschrieben wesentlich in Sils-Maria, also im Oberengadin, führt diese Ideen aus, eingeleitet mit einer Unterscheidung zwischen dem „durchschnittlichen Menschen“ (S.W. Bd. 5, S. 44) und dem *Auserlesenen*. Nur er ist unabhängig und so frei oder stark.

„Es ist die Sache der Wenigsten, unabhängig zu sein: - es ist ein Vorrecht der Starken. Und wer es versucht, auch mit dem besten Rechte dazu, aber ohne es zu m ü s e n, beweist damit, dass er wahrscheinlich nicht nur stark, sondern bis zur Ausgelassenheit verwegen ist. Es begiebt sich in ein Labyrinth, er vertausendfältigt die Gefahren, welche das Leben an sich schon mit sich bringt; von denen nicht die kleinste ist, dass Keiner mit Augen sieht, wie und wo er

sich verirrt, vereinsamt und stückweise von irgend einen Höhlen-Minotaurus des Gewissens zerrissen wird. Gesetzt, ein Solcher geht zu Grunde, so geschieht es so ferne vom Verständniss der Menschen, dass sie es nicht fühlen und mitfühlen: - und er kann nicht mehr zurück! Er kann auch zum Mitleiden der Menschen nicht mehr zurück! - -" (ebd., S. 47/48).

NIETZSCHE koppelt Einsamkeit, Unabhängigkeit und das Heroische. Seine Wirkung ist nicht zuletzt auf diese Kombination dieser drei Elemente zurückzuführen, die zusammen die Phantasie der grossen Autonomie des heroischen Einzelnen ergaben. Mitmenschen sind höchstens Anhänger, dies jedoch nur dann, wenn sie ähnlich heroisch zu leben verstehen, also sich in die Gefahr der Unabhängigkeit - und gemeint ist immer die *moralische* Unabhängigkeit - begeben. An einer Stelle heisst es unmissverständlich:

„Oh Voltaire! Oh Humanität! Oh Blödsinn. Mit der ‚Wahrheit‘, mit dem S u c h e n der Wahrheit hat es etwas auf sich; und wenn der Mensch es dabei gar zu menschlich treibt - ‚il ne cherche le vrai que pour faire le bien‘ - ich wette, er findet nichts!“ (ebd., S. 54).

Die Konsequenz dieser eigenwilligen Evolutionstheorie ist der „Atheismus“ (ebd., S. 72). Die christliche Religion verliert ihre Begründung und hinterlässt einen anwachsenden „religiösen Instinkt“ (ebd., S. 73). Der muss umbesetzt werden, und das verlangt das letzte denkbare Opfer der Religion, nämlich das Opfer Gottes.

„Für das Nichts Gott opfern - dieses paradoxe Mysterium der letzten Grausamkeit blieb dem Geschlechte, welches jetzt eben herauf kommt, aufgespart: wir Alle kennen schon etwas davon“ (ebd., S. 74).

Die Jünger sind Teil dieses negativen Evangeliums, das nicht nur Gott opfert, sondern zugleich das Empfinden für die Leidenden und Schwachen. NIETZSCHE ist vor allem deswegen eine Provokation, er stellt das Gebot der Nächstenliebe in Frage und so jegliche „Religion für L e i d e n d e“ (ebd., S. 82). Wer mitleidet, *erhält* das Kranke, und mehr noch, er nimmt das Starke und ungebührlich Wilde in die Zucht, nämlich zwingt zur Moral, wo Vitalität gelebt werden könnte. Das Leben geht nicht auf, wenn Mitleidsagenturen für die Menschen je das Beste wollen.

Die zentrale Agentur ist die christliche Kirche. Ihrem Erziehungsprogramm gilt der wesentliche Angriff:

„Wenn sie den Leidenden Trost, den Unterdrückten und Verzweifelten Muth, den Unselbständigen einen Stab und Halt gaben und die Innerlich-Zerstörten und Wild-Gewordenen von der Gesellschaft weg in Klöster und seelische Zuchthäuser lockten: was mussten sie ausserdem thun, um mit gutem Gewissen dergestalt grundsätzlich an der Erhaltung alles Kranken und Leidenden, das heisst in That und Wahrheit an der V e r s c h l e c h t e r u n g d e r e u r o p ä i s c h e n R a s s e zu arbeiten?“ (ebd.).

Die Frage ist nicht rhetorisch gemeint und sie findet eine deutliche Antwort, die unmissverständlich formuliert wird:

„Alle Wertschätzungen a u f d e n K o p f stellen - d a s mussten sie! Und die Starken zerbrechen, die grossen Hoffnungen ankränkeln, das Glück in der Schönheit verdächtigen, alles Selbstherrliche, Männliche, Erobernde, Herrschsüchtige, alle Instinkte, welche dem höchsten und wohlgerathensten Typen ‚Mensch‘ zu eigen sind, in Unsicherheit, Gewissens-Noth, Selbstzerstörung umknicken, ja die ganze Liebe zum Irdischen und zur Herrschaft über die Erde in Hass gegen die Erde und das Irdische verkehren – d a s stellte sich die Kirche zur Aufgabe und musste es sich stellen, bis für ihre Schätzung endlich ‚Entweltlichung‘, ‚Entsinnlichung‘ und ‚höherer Mensch‘ in Ein Gefühl zusammenschmolzen“ (ebd., S. 82).

Die Psychopathologie des Christentums besteht für NIETZSCHE in der Gleichsetzung von Glück mit Entsagung oder der Idee einer entsinnlichten Demut, die dem Geist zutraut, stärker zu sein als das Leben.

Aber „noch bei der harmlosen christlich-moralischen Auslegung der nächsten persönlichen Ereignisse ‚zu Ehren Gottes‘ oder ‚zum Heil der Seele‘“ ist Repression im Spiel. „Diese Tyrannei, diese Willkür, diese strenge und grandiose Dummheit hat den Geist e r z o g e n“ (ebd., S. 109).

Erziehung ist so Tyrannei, weil sie sich mit Moral verbindet und nicht mit dem Leben, das im Sinne der Moral zugerichtet werden soll:

„Man mag jede Moral darauf hin ansehen: die ‚Natur‘ in ihr ist es, welche das *laissez aller*, die allzugrosse Freiheit hassen lehrt und das Bedürfnis nach beschränkten Horizonten, nach nächsten Aufgaben pflanzt, - welche die *V e r e n g e r u n g* der *P e r s p e k t i v e*, und also in gewissem Sinne die Dummheit, als eine Lebens- und Wachstums-Bedingung lehrt“ (ebd., S. 109/110).

Jede Form des Gewissens stellt eine Unterdrückung dar (ebd., S. 119), wer den Grund zum Fürchten abschafft, hat die Moral „mit abgeschafft“ (ebd., S. 123), Moral ist wesentlich „*H e e r d e n t h i e r - M o r a l*“ (ebd., S. 124), und das gelte auch und mit Nachdruck für die „*d e m o k r a t i s c h e* Bewegung“, die sich daran gemacht habe, „die Erbschaft der christlichen“ zu übernehmen (ebd., S. 125). Moderne im politischen Sinne ist für NIETZSCHE nichts als „Entartung und Verkleinerung des Menschen zum vollkommenen Heerdentiere“ (ebd., S. 127). Ihr widerspricht einzig der aristokratische „Wille“ (ebd., S. 138), der sich wahrhaft philosophisch zu artikulieren versteht. Mit abwägendem Denken oder skrupulöser Argumentation hat das nichts zu tun.

„*D i e e i g e n t l i c h e n P h i l o s o p h e n a b e r s i n d B e f e h l e n d e u n d G e s e t z g e b e r*: sie sagen ‚*so s o l l e s s e i n !*‘, sie bestimmen erst das Wohin? und Wozu? des Menschen und verfügen dabei über die Vorarbeit aller philosophischen Arbeiter, aller Überwältiger der Vergangenheit, - sie greifen mit schöpferischer Hand nach der Zukunft, und Alles, was ist und war, wird ihnen dabei zum Mittel, zum Werkzeug, zum Hammer. Ihr ‚Erkennen‘ ist *S c h a f f e n*, ihr Schaffen ist eine Gesetzgebung, ihr Wille zur Wahrheit ist – *W i l l e z u r M a c h t*. – Giebt es heute solche Philosophen? Gab es schon solche Philosophen? *M u s s e s n i c h t s o l c h e P h i l o s o p h e n g e b e n ?* ... “(ebd., S. 145).

Von STEFAN GEORGE über ERNST JÜNGER bis MARTIN HEIDEGGER ist diese Rolle des aristokratischen, nicht moralisch gebundenen „Philosophen“ immer wieder von deutschen Intellektuellen phantasiert worden,<sup>256</sup> oft verknüpft mit radikal antidemokratischen Führervisionen, die leichter Politisierung zugänglich waren. Das Vorbild selbst oder das Rollenmodell war denkbar ungeeignet. NIETZSCHE, wie die Fotos von GUSTAV SCHULTZE<sup>257</sup> zeigen, liebte die Pose des Blicks, besser noch: des denkerischen Blicks, aber er war auf fast groteske Weise kurzsichtig, am Schluss ausserstande, seine endlosen Zettel, die er sich ganz unmittelbar vor die Augen gehalten hat, noch zu beschreiben.

NIETZSCHE war ein Hypochonder, sein „aristokratisches“ Philosophieren war geprägt von Krankheit und Leid, Ruhelosigkeit, immer neuen Brüchen und rastlosem Schreiben. Der Liebe zu ungeheuerlichen Sätzen entspricht keine grandiose Praxis, NIETZSCHE lebte mit seiner grosszügigen Basler Pension zehn Jahre als Schriftsteller am Rande der Gesellschaft, befasst mit offenbar abseitigen Problemen, die kaum jemanden interessierten und die NIETZSCHE in seiner hermetischen Existenz auch und gerade vor sich selbst als grandios hinstellen musste. Aber ist es mehr als einfach nur die Umkehrung bisheriger Wertungen,

<sup>256</sup> NIETZSCHES Einfluss beschreibt etwa RABINBACH (1997).

<sup>257</sup> Aufnahmen von 1882 (RAABE 1994, S. 9, 23, 147).

nicht aber deren Preisgabe, wenn NIETZSCHE im siebten Hauptstück<sup>258</sup> von *Jenseits von Gut und Böse* schreibt:

„Das moralische Urtheilen und Verurtheilen ist die Lieblings-Rache der Geistig- Beschränkten an Denen, die es weniger sind, auch eine Art Schadensersatz dafür, dass sie von der Natur schlecht bedacht wurden, endlich eine Gelegenheit, Geist zu bekommen und fein zu w e r d e n: – Bosheit vergeistigt“ (ebd., S. 154).

Und weiter zu den Moralisten aller Art:

„Ihr wollt womöglich - und es giebt kein tolleres ‚womöglich‘ - d a s L e i d e n abschaffen; und wir? - es scheint gerade, w i r wollen es lieber noch höher und schlimmer haben, als je es war! Wohlbefinden, wie ihr es versteht – das ist kein Ziel, das scheint uns ein E n d e! Ein Zustand, welcher den Menschen alsbald lächerlich und verächtlich macht, - der seinen Untergang w ü n s c h e n macht! Die Zucht des Leidens, des g r o s s e n Leidens - wisst ihr nicht, dass nur d i e s e Zucht alle Erhöhungen des Menschen bisher geschaffen hat?“ (ebd., S. 161).

An beiden Zitaten wird die Strategie NIETZSCHES deutlich, die darin besteht, Konventionen durch Verkehrung der Fronten zu provozieren. Normalerweise halten wir moralische Urteile nicht für dumm, sondern für voraussetzungsreich und riskant, je nach Fall oder Ereignis ist es mehr oder weniger schwierig zu befinden, ob eine Handlung gerecht war, eine moralische Absicht sittlich zulässig oder eine Wirkung im Sinne der Tugendlehre angemessen. Es ist nichts als Ressentiment, im moralischen Urteil die Rache der Beschränkten zu sehen und Urteilen mit *Verurteilen* gleichzusetzen. In diesem Sinne entspricht NIETZSCHE der eigenen Lehre, er reagiert auf die Ansprüche des Ethischen nicht wie KIERKEGAARD mit Verzweiflung, sondern mit Ressentiment.

Bei der „Zucht des Leidens“ werden nicht die *Leidenden* befragt, ebenso wenig diejenigen, die ohne öffentliche und private Wohlfahrt nicht leben könnten. Das „grosse“ Leid ist einfach Phantasie, die davon ausgeht, dass nichts am Leben falsch sein könne, es sei denn, die Moral hat es bewirkt. Fast immer aber sind Menschen froh, wenn es etwas gibt, ihr Leiden zu verringern. Schmerzen sind weder schön noch angenehm, und dass NIETZSCHE sein Leben lang mit chronischer Pein leben musste, ist kein Grund, Leiden zur Lebensmaxime zu stilisieren. Und schliesslich: Es ist vermutlich auch der künftigen Medizin, mindestens aber der Psychologie unmöglich, das Leid schlechthin abzuschaffen. Moralisten wenigstens sind dazu ausserstande, was NIETZSCHE als „leichtfertige“ Borniertheit unterstellt (ebd.), hat keine Realität, ausgenommen die Ketten des Ressentiments. Am Ende war NIETZSCHE ein Pflegefall, auf absurde Weise abhängig von christlicher Nächstenliebe<sup>259</sup> und mindestens der Moral der Familie, die keineswegs davon ausging, dass „Bosheit vergeistigt.“ NIETZSCHE, und das gehört zur Ironie seines Werkes, hat nicht mehr kommentieren können, was geschieht, wenn er selbst zum Gegenbeweis seiner Theorie werden würde.

Was *jenseits* von „Gut und Böse“ sein soll, hat NIETZSCHE gesagt, nämlich dionysisches Leben, das sich selbst genügt. Um dieses Jenseits verständlich zu machen, unterscheidet NIETZSCHE nicht zwischen Moral und Nicht-Moral, sondern pointierter zwischen „H e r r e n - M o r a l und S k l a v e n - M o r a l“ (ebd., S. 208). Beide sollen als die beiden „Grundtypen“ jeder Moral verstanden werden (ebd.), auch und nachhaltig im Sinne des Gegensatzes von Aristokratie und Demokratie.

„Im ersten Falle, wenn die Herrschenden es sind, die den Begriff ‚gut‘ bestimmen, sind es die erhobenen stolzen Zustände der Seele, welche als das Auszeichnende und die Rangordnung Bestimmende empfunden werden. Der vornehme Mensch trennt die Wesen von sich ab, an denen das Gegentheil

<sup>258</sup> *Unsere Tugenden* (S.W. Bd. 5, S.151-178).

<sup>259</sup> Seine Mutter versorgte und pflegte ihn bis zu *ihrem* Tode.

solcher gehobener stolzer Zustände zum Ausdruck kommt; er verachtet sie. Man bemerke sofort, dass in dieser ersten Art von Moral der Gegensatz ‚gut‘ und ‚schlecht‘ so viel bedeutet wie ‚vornehm‘ und ‚verächtlich‘: - der Gegensatz ‚gut‘ und ‚böse‘ ist anderer Herkunft. Verachtet wird der Feige, der Ängstliche, der Kleinliche, der an die enge Nützlichkeit Denkende; ebenso der Misstrauische mit seinem unfreien Blicke, der Sich-Erniedrigende, die Hunde-Art von Mensch, welche sich misshandeln lässt, der bettelnde Schmeichler, vor Allem der Lügner: - es ist ein Grundglaube aller Aristokraten, dass das gemeine Volk lügnerisch ist“ (ebd., S. 209).

Warum der Gegensatz von „vornehm“ und „verächtlich“ einen Grundtypus von *Moral* definieren soll, sagt NIETZSCHE nicht. Aber die Voraussetzung dafür, ein „Jenseits“ von Gut und Böse annehmen zu können, ist die Relationierung von zwei moralischen Typen, von denen der eine oben und der andere unten angesiedelt sein soll. Die Grundrelation der Moral, und nicht nur der christlichen, die Unterscheidung von Gut und Böse wird auf den unteren Typus verlagert, die Herrenmoral unterscheidet nur vornehm und verächtlich, nicht gut und böse, anders wäre kaum die Moral von Herren anzunehmen, die ausserhalb der moralischen Rechtfertigungen stehen. „Herren“ handeln *als Herren* und so, gemäss NIETZSCHE, weder gut noch böse. Damit Herrenmenschen stilisiert, die als „blonde Bestien“ auf verächtliche Weise Geschichte gemacht haben (SIMPSON 1993).

Der Gegensatz von gut und böse erwächst aus der „Sklaven-Moral“, die keinen Sinn für das Vornehme und ebensowenig für das Verächtliche haben kann. Gut und Böse entstehen aus der niederen Perspektive, aus dem Blick von unten nach oben:

„Der Blick des Sklaven ist abgünstig für die Tugenden des Mächtigen: er hat Skepsis und Misstrauen, er hat *F e i n h e i t* des Misstrauens gegen alles ‚Gute‘, was dort geehrt wird -, er möchte sich überreden, dass das Glück selbst dort nicht ächt sei. Umgekehrt werden die Eigenschaften hervorgezogen und mit Licht übergossen, welche dazu dienen, Leidenden das Dasein zu erleichtern: hier kommt das Mitleiden, die gefällige hülfbereite Hand, das warme Herz, die Geduld, der Fleiss, die Demuth, die Freundlichkeit zu Ehren -, dass das sind hier die nützlichsten Eigenschaften und beinahe die einzigen Mittel, den Druck des Daseins auszuhalten“ (S.W. Band 5, S. S. 211).

*Sklavenmoral* ist wesentlich *Nützlichkeitsmoral*. Wer den Nutzen kalkulieren muss, ist wesenhaft Sklave, während Herr ist, wer frei von Nützlichkeitserwägungen leben kann. NIETZSCHE sagt nie, dass ein solches Leben eine Ökonomie verlangt, die sich um Gerechtigkeit nicht kümmern muss. An keiner Stelle wird die Ausbeutung des Sklaven betrachtet, und das ist konsequent, weil die Herrenmoral Mitleid verbietet. Nur die Sklavenmoral enthält das Böse, und zwar als Reaktion auf die Herren.

„Hier ist der Herd für die Entstehung jenes berühmten Gegensatzes ‚gut‘ und ‚böse‘: - in’s Böse wird die Macht und Gefährlichkeit hinein empfunden, eine gewisse Fruchtbarkeit, Feinheit und Stärke, welche die Verachtung nicht aufkommen lässt. Nach der Sklaven-Moral erregt also der ‚Böse‘ Furcht; nach der Herrenmoral ist es gerade der ‚Gute‘, der Furcht erregt und erregen will, während der ‚schlechte‘ Mensch als der verächtliche empfunden wird“ (ebd., S. 212/212).

Aber Arroganz ist keine moralische Kategorie, die Negation des Ethischen ist nicht auf die Weise möglich, dass Moral dem Pöbel zugewiesen wird. NIETZSCHES Herrenmenschen, die als historische Realität verstanden werden sollen, sind reine Phantasie, ein Mix aus dionysischen Überlieferungen, Rittermythologie und Adelsideologie, der eine Stilisierung zum Typus erfährt, ohne dafür irgendeinen Beweis antreten zu müssen. Die Stilisierung ist nicht empirisch, sondern prophetisch, sie beruht auf ästhetischen Verallgemeinerungen, die an die Stelle der Moral gesetzt werden.

Es ist dann sehr nahe liegend, dass Erziehung und Bildung dem Pöbel zugerechnet werden, ohne dass NIETZSCHE dabei etwas über sich selbst aussagen müsste oder einen historischen Beweis antreten könnte. Die Generalisierungen sollen einfach im Allgemeinen zutreffen,<sup>260</sup> wobei am Ende auch Erziehung ins Spiel kommt, und in Analogie zur Vererbung. Über Vererbung schreibt NIETZSCHE in polemischer Absicht Folgendes:

„Es ist gar nicht möglich, dass ein Mensch die Eigenschaften und Vorlieben seiner Eltern und Alvordern im Leibe habe: was auch der Augenschein dagegen sagen mag. Dies ist das Problem der Rasse. Gesetzt, man kennt Einiges von den Eltern, so ist ein Schluss auf das Kind erlaubt: irgend eine widrige Unenthaltbarkeit, irgend ein Winkel-Neid, eine plumpe Sich-Rechtgeberei - wie diese Drei zusammen zu allen Zeiten den eigentlichen Pöbel-Typus ausgemacht haben - dergleichen muss auf das Kind so sicher übergehen, wie verderbtes Blut; und mit Hülfe der besten Erziehung und Bildung wird man eben nur erreichen, über eine solche Vererbung zu täuschen. - Und was will heute Erziehung und Bildung Anderes!“ (ebd., S. 219).

Erziehung ist die Kunst der Täuschung, eine Illusion wie Liebe, Moral und der ganze andere Ballast des Humanismus:

„In unsrem sehr volksthümlichen, will sagen pöbelhaften Zeitalter muss ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ wesentlich die Kunst zu täuschen, sein, - über die Herkunft, den vererbten Pöbel in Leib und Seele hinweg zu täuschen. Ein Erzieher, der heute vor Allem Wahrhaftigkeit predigte und seinen Züchtlings beständig zurief ‚seid wahr! seid natürlich! Gebt euch, wie ihr seid!‘ – selbst ein solcher tugendhafter und treuherziger Esel würde nach einiger Zeit zu jener furca des Horaz greifen lernen, um naturam expellere: mit welchem Erfolg? ‚Pöbel‘ usque recurret“ (ebd.).

Die Natur wird mit HORAZ' Mistgabel<sup>261</sup> ausgetrieben, der Pöbel kehrt in einem fort zurück, und keine Erziehung kann daran etwas ändern. Hier gilt die Wiederkehr des Immergleichen, während zugleich das Böse historisiert wird.

In der Streitschrift über die *Genealogie der Moral* ist das Böse ein Priester- und so ein Erziehungsbetrug (ebd., S. 266). Die jüdische und die christliche Religion haben dem Menschen die Seele gegeben, mit der Seele Tiefe und mit der Tiefe das Böse (ebd.). Erziehung ist dann das Medium, mit dem das selbst induzierte Böse bekämpft werden soll, nur um desto besser bestätigt werden zu können. Weil die Erziehung das Gute befördert, bekräftigt sie das Böse.

„Fügen wir uns in die Thatsachen: das Volk hat gesiegt - oder ‚die Sklaven‘, oder ‚der Pöbel‘, oder ‚die Heerde‘, oder wie Sie es zu nennen belieben - wenn dies durch die Juden geschehen ist, wohlan! so hatte nie ein Volk eine welthistorischere Mission. ‚Die Herren‘ sind abgethan; die Moral des gemeinen Mannes hat gesiegt. Man mag diesen Sieg zugleich als eine Blutvergiftung nehmen (er hat die Rassen durch einander gemengt) - ich widerspreche nicht; unzweifelhaft ist aber diese Intoxikation gelungen. Die ‚Erlösung‘ des Menschengeschlechtes (nämlich von ‚den Herren‘) ist auf dem besten Wege; Alles verjüdet oder verchristlicht oder verpöbelt sich zusehends (was liegt an Worten!). Der Gang dieser Vergiftung, durch den ganzen Leib der Menschheit hindurch, scheint unaufhaltsam, ihr tempo und Schritt darf sogar von nun an

<sup>260</sup> Das machte die pädagogische Auseinandersetzung generell schwierig. Speziell in Deutschland sind zudem die Affinitäten zum Faschismus rezeptionsbestimmend (NIEMEYER/DRERUP/OELKERS/VON POGRELL 1998). Angelsächsische Rezeptionen sind einerseits unbefangener (wie COOPER 1983), andererseits gehen sie von einem ganz anderen Kritikrahmen aus (vgl. FENNELL 1999).

<sup>261</sup> Naturam expellas furca, tamen usque recurret//et mala perrumpet furtim fastidia vuctrix: : Du kannst die Natur mit der Mistgabel vertreiben, sie wird dennoch immer zurückkehren und unversehens als die sichere Siegerin die verderbliche Verwöhntheit des Lebens durchbrechen (HORAZ Episteln 1, 10, 24f.).

immer langsamer, feiner, unhörbarer, besonnener sein - man hat ja Zeit ...“ (ebd., S. 269/270).

Die Idee, die jüdisch-christliche Kultur sei ein einziger Betrug an der vitalen Natur des Menschen, ist weniger kurios als überhoben. NIETZSCHE unterstellt, dass diese Kultur nichts Gutes angerichtet habe, zugleich als wirkmächtige Einheit angesehen werden könne, während sie mit einem Ressentiment<sup>262</sup> beurteilt wird, das nur *einen* Schluss zulässt, den der radikalen Dekadenz und historischen Sinnlosigkeit.

Zugleich *unterbietet* NIETZSCHE den vor ihm erreichten Reflexionsstand der praktischen Philosophie. „Moral“ ist nicht Besitz oder Eigenschaft von „Klassen,“ zumal nicht von *zwei* Klassen, eine Analogie zu MARX, dem NIETZSCHE auf höchst eigenwillige Weise folgt. Aber „Herren“ *haben* ebenso wenig Moral wie „Sklaven,“ Moral wird nicht zwischen sozialen Klassen vererbt und lässt sich als historische Konstante betrachten, die - erneut MARX - wie eine *zweite Natur* betrachtet werden könnte. Die gesamte Mischung aus Evolutionstheorie und Geschichte der Moral geht nicht auf, allein deswegen nicht, weil NIETZSCHE biologische und historische Zeit nicht unterscheidet. Im Blick auf ethische Theorien verpasst er sämtliche Anschlüsse, weil er alles widerlegen will. Er nutzt nicht bereits erreichte Reflexionslagen, sondern negiert sie und erzeugt einzig damit Radikalität. Es geht ihm nicht um das bessere, sondern um das prophetische Argument.

Damit wird hochfahrende Polemik möglich, die die Argumente Anderer nur verletzen, nicht aber oder nur negativ von ihnen lernen will. Das berühmte Ende, die Vision des Nihilismus, ist der Preis des Prophetentums, nicht eine tatsächliche Möglichkeit. Wenn Gott tot ist, NIETZSCHES Formel für den metaphysischen Schock, folgt daraus nicht, dass auch Moral tot ist. Ebenso wenig überzeugt die Alternative des gegenüber sich selbst vollkommenen Menschen. Und die Verwerfung des Humanismus ist, wie die Geschichte gezeigt hat, ein gefährliches Spiel, das NIETZSCHE ohne Not beginnt und für das er gute Gründe nicht hat. Aber es geht nicht um Gründe, also abwägende Vernunft; vielmehr soll der Gestus überzeugen, der sich aus der radikalen Formulierung ergibt. Sie nämlich ist nicht verantwortlich.

„Aber von Zeit zu Zeit gönnt mir - gesetzt, dass es himmlische Gönnerinnen giebt, jenseits von Gut und Böse - einen Blick, gönnt mir Einen Blick nur auf etwas Volkommenes, zu-Ende-Gerathenes, Glückliches, Mächtiges, Triumphirendes, an dem es noch Etwas zu fürchten giebt! Auf einen Menschen, der d e n Menschen rechtfertigt, auf einen complementären und erlösenden Glücksfall des Menschen, um desswillen man d e n G l a u b e n a n d e n M e n s c h e n festhalten darf! ... Denn so steht es: die Verkleinerung und Ausgleichung des europäischen Menschen birgt u n s r e grösste Gefahr, denn dieser Anblick macht müde ...“ (ebd., S. 278).

Dekadenz ist Untergang, weil das Heroische fehlt, der Blick vom herrischen Oben hinab auf die freie Welt, die nur darauf wartet, gefährlich zu sein. Aber davon Europa weit entfernt, so dass nur Propheten helfen können:

„Wir sehen heute Nichts, das grösser werden will, wir ahnen, dass es immer noch abwärts, abwärts geht, in's Dünnerere, Gutmüthigere, Klügere, Behaglichere, Mittelmässigere, Gleichgültigere, Chinesischere, Christlichere - der Mensch, es ist kein Zweifel, wird immer ‚besser‘ ... Hier eben liegt das Verhängniss Europa's - mit der Furcht vor dem Menschen haben wir auch die Liebe zu ihm, die Ehrfurcht vor ihm, die Hoffnung auf ihn, ja den Willen zu ihm eingebüsst. Der Anblick des Menschen macht nunmehr müde - was ist

<sup>262</sup> Wieder lässt sich eine Analyse auf NIETZSCHE selbst anwenden: „Der Sklavenaufstand in der Moral beginnt damit, dass das *Ressentiment* selbst schöpferisch wird und Werthe gebiert: das *Ressentiment* solcher Wesen, denen die eigentliche Reaktion, die der That versagt ist, die sich nur durch eine imaginäre Rache schadlos halten“ (S.W. Bd. 5, S. 270).

heute Nihilismus, wenn er nicht d a s ist? ... Wir sind d e s M e n s c h e n müde“ (ebd., S. 278).

Die Gegenwart - also das ausgehende 19. Jahrhundert - wird als Beginn einer *irreversiblen Säkularisierung* betrachtet. Das Wort „Gott ist tot“ bezieht sich darauf, und NIETZSCHE macht daraus eine Befreiung, denn ohne Gott ist religiöse Unterdrückung unmöglich. Nunmehr kann sich die Moral auf den Menschen beziehen. Aber der Mensch ist von der Geschichte geprägt. Er kann seine latenten Möglichkeiten nur dann verwirklichen, wenn er sich selbst (als historische Gattung unter dem Einfluss der Religion) überwindet. Daher erfindet NIETZSCHE den Übermenschen. Er wird durch den nicht-christlichen Propheten Zarathustra, der an die Stelle von Jesus treten soll, auf sakrale, aber nunmehr weltliche Weise verkündet.

In den nachfolgenden Schriften wird damit eine weitere historische Unterscheidung verbunden, nämlich die von Herrenmoral und Sklavenmoral. NIETZSCHE nimmt an, dass es eine ursprüngliche Herrenmoral gegeben hat, die am Vornehmen und Verächtlichen orientiert war. Daraus habe sich die Verallgemeinerung der Sklavenmoral (und so des Gegensatzes von Gut und Böse) entwickelt, die nunmehr die Gesellschaft beherrsche. Sie erniedrigt die menschliche Natur, und zwar weil diese gezähmt (oder erzogen) wird. Demokratisierung ist daher Zählung.

Eine freie ist eine pädagogisch ungebundene Natur, die sich in Gefahr begibt und ihre Wildheit bewahrt. Alles Sklavische nivelliert. Aber eine Herrenmoral hat es historisch nie gegeben, wenigstens nicht so, wie sie NIETZSCHE idealisiert. Die moderne Gesellschaft ermöglicht Triebsublimierung und Verfeinerung auf allen Gebieten. Nach der Logik von NIETZSCHE hätten die Hochkulturen moralfrei und vornehm sein müssen, und alle Kulturen danach wären reine Verfallserscheinungen. Heutige Historiker, die das behaupten, gibt es nicht. Wenn aber die historische Konstruktion nicht zutrifft, fallen auch die anti-pädagogischen Argumente in sich zusammen. Es kein moralfreies Ausland des Menschen, in dem Erziehung nicht mehr stattzufinden bräuchte. Und Moral ist nicht einfach Unterdrückung der Natur, schon weil sich „Natur“ im Sinne NIETZSCHE gar nicht direkt zeigen kann, wenn Zivilität gewährleistet sein soll.

Warum sollte ihn trotzdem lesen? Er stellt gute Fragen, wie mein anschliessendes Zitat zeigt:

„E l t e r n - T h o r h e i t. – Die grössten Irrthümer in der Beurtheilung eines Menschen werden von dessen Eltern gemacht: diess ist eine Thatsache, aber wie soll man sie erklären? Haben die Eltern zu viele Erfahrungen von dem Kinde und können sie diese nicht mehr zu einer Einheit zusammenbringen? ... Sollten die Eltern desshalb falsch über das Kind urtheilen, weil sie ihm nie fern genug gestanden haben?“ (S.W. Bd. 2/S. 277)

## 2.5. Die kreative Selbstschöpfung: BERGSON

Was geschieht, wenn nicht *Moral*, sondern *Kreativität* ins Zentrum der Erziehung rückt? In der moralischen Perspektive ist das Kind ein unbeschriebenes Blatt, das soziale Einstellungen und sittliche Haltungen lernen muss, auch wenn es das nicht will; in der kreativen Optik lernt das Kind aus sich selbst heraus und mit eigenen Potentialen, ohne von Aussen festgelegt werden zu müssen. Das klingt nach Anarchie, denn müssen nicht Kinder vor allen Moral lernen und mit ihr die Einbindung in soziale Ordnungen? Aber KIERKEGAARDS Unterscheidung des Ästhetischen und des Ethischen machte sich am Ende des 19. Jahrhunderts auch in der Erziehung bemerkbar, genauer: in den Konzepten der *neuen* Erziehung oder der „Reformpädagogik.“ Hier setzte sich eine Sichtweise durch, die von kreativen Kindern ausging und die aktives Lernen in den Mittelpunkt rückte, ohne dabei - wie zeitgleich FRIEDRICH NIETZSCHE - Moral als solche und so Erziehung in Frage zu stellen. Grundlegend war nicht ein Gegensatz zwischen der ästhetischen und der ethischen Sichtweise, sondern deren Ergänzung, vorausgesetzt ein neues, aktives Bild vom Kind.

Der Ausgangspunkt für die „neue Erziehung“ war nicht die Verwerfung der Moral, sondern die Infragestellung der pädagogischen Praxis. Mein Eingangsbeispiel bezieht sich auf einen Mathematikprofessor aus Lausanne, der eine hellsichtige Kritik der Schule vorgelegt und dabei das kreative Kind in den Mittelpunkt gestellt hat - ungewöhnlich für einen Gymnasiallehrer bis heute. Der Verfasser dieser Kritik hiess HENRI ROORDA,<sup>263</sup> er veröffentlichte 1917 in den *Cahiers Vaudois* in schmales Buch, das für Aufsehen sorgte. Allein Titel wurde zum viel zitierten Schlagwort:

*Le pédagogue n'aime pas les enfants* (ROORDA 1917).

Die Lehrkräfte der Höheren Schulen lieben die Kinder nicht und stehen ihnen fern, weil sie sich nicht wirklich für sie interessieren. Was sie interessiert, ist ihr Fach und so die eigene Aktivität, nicht die der Kinder. Es heisst über das Prinzip der gymnasialen Bildung:

« La principe de ceux qui enseignent apparaît chairement: *la dose de science que nous inculquons à l'écolier dans un temps donné ne doit pas dépendre de la qualité de son cerveau.*

Ignorant systématiquement les aptitudes, susceptibles d'êtres cultivés, que ses élèves possèdent, le pédagogue, spécialiste inconscient, s'efforce de leur communiquer à tous son propre savoir et sa propre virtuosité » (ebd., S. 21).

Die Schüler haben nichts vom gymnasialen Unterricht, weil ständig ein, wenn nicht *das* zentrale Prinzip des Lernens verletzt wird, das ihrer eigenen Aktivität. Die Lehrkräfte unterrichten sich quasi selbst, der Unterricht dient ihrer Virtuosität und Eitelkeit. Die Schüler werden nicht kultiviert, ihre Interessen werden nicht entwickelt und ihre Kreativität geht verloren. Sie lassen Lektionen über sich ergehen, sind passiv und stellen keine Fragen,

<sup>263</sup> HENRI ROORDA VAN EYSINGA (1870-1925) war Mathematikprofessor am Collège classique und am Gymnasium in Lausanne. Seine Schrift von 1918 erschien bereits 1917 in den „Cahiers Vaudois“ in limitierter Auflage. Die Hauptausgabe wurde dann von der Librairie Payot veröffentlicht. Eine deutsche Übersetzung kam 1920 heraus: *Der Lehrer hat kein Gefühl für das Kind* (vgl. GILLIARD 1973).

obwohl sie so viele hätten (ebd., S. 68/69). Aber selbst in der geschlossenen Welt der Pädagogik, so ROORDA, sind Revolutionen möglich, die nichts kosten und die unmittelbar zu haben wären (ebd., S. 69). Das wesentliche Prinzip dieser Schulrevolution lautet:

„L'ACTIVITÉ D'ABORD; LA FORMULE APRES“ (ebd., S. 71).

Aus der Unterrichtsschule müsste die aktive Schule werden, ein Konzept, das in der frankophonen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts eine zentrale Stellung eingenommen hat. In den ersten Jahren dieser *école active* gilt nur eine Regel, die, die Kinder selbst herausfinden. Sie werden nicht instruiert, alle formalen Generalisierungen entfallen, das Lernen folgt ihren Fragen und Interessen. Verallgemeinert wird spontan das, was in den Köpfen der Kinder ankommt und nicht, was im Lehrplan vorgesehen ist (ebd., S. 71/72), gelernt wird spielerisch, kreativ und frei von Angst (ebd., S. 73). Es gibt keine langen Schultage mehr, die Langeweile ist verschwunden und die erste Pflicht des Lehrers ist es, wohlwollend zu sein, also die Schüler in ihrem Lernen zu fördern und nicht zu behindern (ebd.). Angesichts der Lernpotentiale des Kindes und seiner Potentiale gilt eine Maxime der Demut:

„Il faut que le pédagogue apprenne à s'abstenir, et à se taire“ (ebd., S. 75).

Das Schweigen des Pädagogen setzt ein Bild des Kindes und eine Theorie voraus, die HENRI BERGSON als *Evolution créatrice* (1907) beschrieben hatte. Sie markiert in dreifacher Weise einen Bruch mit gängigen Einstellungen zur Erziehung

- den Vorrang des Erlebens gegenüber dem Begriff,
- die Existenz in den Augenblicken des Erlebens, also das Leben in der Gegenwart,
- sowie die Selbstschöpfung des Lebens, die nur den *élan vital* zugrunde legen muss und keine höheren Instanzen mehr benötigt.

Diese Theorie werde ich im Folgenden erläutern. Vorausgesetzt ist der Kontext ihrer Rezeption, sie wäre in der Pädagogik kaum wirksam geworden, hätte es nicht auch ein neues *Bild* vom Kind gegeben, also neue ästhetische Zugänge, die die Sichtweisen der Erziehung verändert haben. Das lässt sich etwa an der Romanliteratur des ausgehenden 20. Jahrhunderts zeigen.

1890 erschien in Paris PIERRE LOTI<sup>264</sup> *Roman d'un enfant*, eine autobiographische Beschreibung der Konstituierung des Menschen aus der Kindheit heraus, die dem folgt, was JAMES BALDWIN (1895) später die Logik des Genetischen nennen sollte. Die Kindheit, für LOTI, bringt alle Motive des Lebens hervor, prägt die Träume, indem sie träumt (LOTI 1994, S. 55), definiert voraus die Erinnerungen des Erwachsenen und bestimmt den Rhythmus der Gefühle oder die Paradoxie der Erfahrung. „Es ist eigenartig,“ schreibt LOTI, „dass mir aus meiner so liebevoll umsorgen Kindheit vor allem traurige Bilder im Gedächtnis geblieben sind“ (ebd., S. 60). LOTI schreibt über sich, über das Kind, das er selbst einmal gewesen ist, die Erfahrungswelt, aus der er entstanden ist und an die er zurück gebunden bleibt. Man kann

<sup>264</sup> PIERRE LOTI (eigentlich JULIEN VIAUD) (1850-1923) besuchte die Ecole Navale in Brest und nahm als Marinesoldat am deutsch-französischen Krieg teil. Seinen ersten Roman *Du Mariage de Loti* schrieb er 1872 in Tahiti. Das Pseudonym geht auf diesen Roman zurück. 1891 wurde LOTI in die Académie française gewählt, 1900 fuhr er nochmals für mehrere Jahre zur See. Er war in der frankophonen Welt aufgrund seiner exotischen Themen ein sehr bekannter Schriftsteller.

die eigene Kindheit nicht vergessen, selbst wenn man dies intensiv versuchen würde, und man behält deren Schlüsselsätze, nicht die gesamte Erfahrung.

LOTI erinnert sich an eine sorgenvolle Situation und an den Satz der Erwachsenen, „was wird aus diesem Kinde werden?“ (ebd., S. 95). Seltsam, dass Kinder solche Sätze nicht vergessen, sondern sie nachträglich zu beantworten versuchen.

„O mein Gott, nichts anderes, als was an jenem Tag aus ihm bereits geworden war; nicht weniger und nicht mehr wird in der Zukunft aus ihm werden. Diese Abreisen, diese kindischen Gepäckstücke mit tausend Gegenständen ohne einen berechenbaren Wert, dieses Bedürfnis, alles mitzunehmen, sich von einer Welt voller Erinnerungen begleiten zu lassen - und vor allem dieses Abschiednehmen von scheuen kleinen Wesen, die ich vielleicht gerade deshalb liebte, weil sie so waren -, eben dies, dies ist mein ganzes Leben“ (ebd., S. 95/96).

Dieses Leben steht nicht zur Disposition von Erwachsenen, und es ist nur im autobiographischen Rückblick verfügbar. Die Einzelheiten fügen sich sinnhaft zusammen, aber was wie eine natürliche Teleologie aussieht, ist eine retrospektive Konstruktion. Der Erwachsene urteilt über sein Leben, das Kind kann dieses Leben nur *vor* sich sehen, also nicht wissen, was kommt oder aus ihm wird. „Vom Kinde aus“ kann nur der Erwachsene denken, weil nur er beide Seiten kennt. Andererseits baut sich Identität aus der Vergangenheit auf, ohne diese je geschlossen zur Verfügung zu haben. Einzelne Szenen, Ereignisse, Sätze oder Eposiden werden nacherlebt, letztlich behandelt man seine eigene Vergangenheit schöpferisch, Kindheit wird nicht einfach wiederholt, und sie ist auch nicht abrufbar, als sei sie eine CD-ROM.

LOTIS Roman der Kindheit wird, soweit ich sehe, an keiner Stelle der pädagogischen Literatur erwähnt. Das ist weder ein Zufall noch eine Ausnahme. Die meisten klassischen Texte über Kindheit und Erziehung in der Literatur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden selbst dort *nicht* rezipiert, wo ausdrücklich von einer Kindorientierung der „neuen Erziehung“ die Rede ist. Ich nenne nur als Beispiele

- JULES VALLES' naturalistisches Kindheitsdrama *L'enfant* (1879),
- EDMONDO DE AMICIS' episches Kinderleben *Cuore* (1886),
- JULES RENARDS Entlarvung repressiver Erziehung in *Poil de Carotte* (1894)
- oder selbst *The Education of Henry Adams* (1907/1918),<sup>265</sup> die literarische Summe der amerikanischen Erziehung im 19. Jahrhundert.

LOTIS Roman erscheint im gleichen Jahr wie STENDHALS *Vie d'Henry Brulard*, aber *Le roman d'un enfant* erinnert im Stil bisweilen mehr an FLAUBERT, ohne die Radikalität der *Mémoires d'un fou* zu erreichen. Beide wiederum, STENDHAL wie FLAUBERT, sind für die zeitgenössische Pädagogik kein Thema, obwohl oder weil gerade sie die literarische Vorstellung von Kindheit nachhaltig beeinflusst haben. Kindheit verliert ihren sentimental Beigeschmack, Kinder sind eigenständig Wesen, die sich selbst entwickeln, ohne dem Biedermeier-Bild der Erwachsenen zu folgen. Dieses Bild hat das 19. Jahrhundert geprägt, und von diesem Bild muss sich verabschieden, wer von einer „neuen Erziehung“ sprechen will. Das Kind muss unabhängig von Familie oder Schule als eigenständig erscheinen, es muss ein eigenes Bild erhalten, das nicht auf das reduziert werden kann, was in der deutschen Diskussion der „pädagogische Bezug“ genannt wurde.

<sup>265</sup> Die Autobiographie von HENRY ADAMS (1838-1918) erschien zuerst 1907 als Privatdruck. Der erste öffentliche Druck datiert auf das Jahr 1918.

Ohne diese Literatur der Kindheit und insbesondere ohne deren kritische Spitzen hätte es vermutlich keinen so raschen Wandel des öffentlichen Bewusstseins über die Maximen der Erziehung geben können. Wie dieser Wandel gewirkt hat, lässt sich an öffentlichen Stellungnahmen über Erziehung zeigen, die im 19. Jahrhundert so nicht möglich gewesen wären und eine Modernisierung eigener Art darstellen. BEATRICE ENSOR,<sup>266</sup> Herausgeberin der massgebenden reformpädagogischen Zeitschrift *The New Era*, teilte in der Ausgabe Juli 1928 ihrer Zeitschrift ein Interview mit einer eminenten Figur des öffentlichen Lebens mit. Das Interview trug den Titel: „Bernard Shaw: A Talk on Education“. SHAW sagte in diesem Interview folgendes:

- Die meisten Menschen werden durch ihre Erziehung ruiniert, weil Eltern und Erzieher nichts davon verstünden, was „wahre Erziehung“ (real education) ausmache.
- Es habe keinen Sinn, die konventionelle Erziehung zu verbessern, je mehr Schulen vom alten Typus gebaut werden, desto mehr Kinder werden davon beschädigt.
- Die schlimmsten Abortionisten der Welt seien diejenigen Pädagogen, die den Charakter eines Kindes verändern wollten.
- Der Schutz der Kinder vor den Erwachsenen müsse Verfassungsrang erhalten, gleichzeitig müssten den Kindern konstitutionelle Rechte zugebilligt werden.
- Wenn es neue Schulen geben soll, dann solche, die nach der Projektmethode verfahren, auf Lebenssituationen ausgerichtet sind und die Schüler zur kreativen Selbsttätigkeit veranlassen.

SHAW war vor und nach dem Ersten Weltkrieg einer der einflussreichsten literarischen Kritiker der englischen Erziehung, aber er war bei weitem nicht der einzige. H.G. WELLS gehörte dazu, aber auch G.K. CHESTERTON, T.S. ELIOT, GRAHAM GREENE, W.H. AUDEN, D. H. LAWRENCE und andere. Der Ansatz ihrer Kritik war unterschiedlich, auch unterschiedlich radikal, aber alle Autoren waren wie selbstverständlich Partizipanten in einem öffentlichen Diskurs über Erziehungsreform. Das war im 19. Jahrhundert noch weitgehend undenkbar. Über pädagogische Reformen diskutierten Autoren, die dem Bildungssystem zuzurechnen waren, oft als Teil des Establishments, gelegentlich auch als Dissidenten, aber nur ganz selten von Positionen ausgehend, die nichts mit dem System zu tun hatten und einfach nur auf freier Kritik aufgebaut waren.

Wenn OSCAR WILDE für die literarische Öffentlichkeit *A Few Maxims for the Instruction of the Over-Educated* (1893) formulierte, dann hatte dies mit Herrschaftskritik, aber nichts mit Reformpädagogik zu tun. Sie ist bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts Teil des Schulsystems, das mit ihr auf seine eigenen Entwicklungsprobleme und Krisen reagiert. Die Literatur verhielt sich demgegenüber entweder ignorant oder stilisierte Bildungsideale. JOHN

---

<sup>266</sup> BEATRICE DE NORMANN (1919 verheiratete ENSOR) (1884-1974) wurde in Marseille geboren und wuchs teilweise in Italien auf. Sie wurde - ohne Examen - Lehrerin in England. 1910 ernannte sie der *Glamorgan County Council* zur ersten weiblichen Schulinspektorin Englands. Unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg wurde sie *His Majesty's Inspector of Schools* mit dem Aufgabenbereich Hauswirtschaftlicher Unterricht. Aus dieser Tätigkeit in der Schulaufsicht erwuchs eine scharfe Kritik am System der öffentlichen Bildung in England, bestärkt durch die Lektüre der Schriften von EDMOND HOLMES, ihrem Kollegen im Schulinspektorat. BEATRICE ENSOR formte die Gruppe der theosophischen Reformer, die 1920 etwa fünfhundert Mitglieder zählte (STEWART 1968, S. 56). Ziel der Vereinigung war es, die Reformansätze international zu organisieren und für eine weltweite Erziehung zum Frieden zu sorgen. 1925 gründete BEATRICE ENSOR zusammen mit ISABEL KING die Reformschule Frensham Heights, die heute noch besteht.

RUSKINS einflussreiches Buch *Sesame and Lilies*, das immerhin MARCEL PROUST kommentiert hat, beschreibt die falsche Anstrengung des Lernens, die zum Zustand des Illiteraten führe, damit aber zugleich den richtigen Weg der Bildung, der gleichbedeutend sei mit Einführung in die Kultur und ihre Traditionen. Das kreative Kind wird dabei nicht benötigt.

- Nur der Ungebildete wird abgerichtet, er hat ein volles Gedächtnis, aber weiss nichts;
- der Gebildete hingegen “is learned in the *peerage* of words,” er lebt die Tradition der Bildung, “knows the words of true descent and ancient blood, at a glance, from the words of modern canaille” (RUSKIN 1900, S. 20f.).

Diese traditionelle Position der humanistischen Bildung mag sich gelegentlich mit Schulkritik verbinden (SIDGWICK 1867), die sich aber weder publizistisch noch thematisch verselbständigen kann. Dafür fehlen unabhängige Medien und Trägergruppen. Rückhalt für Schulreform dagegen gibt es in den Publikationsorganen der Lehrerschaft, in den Kadern der Schulverwaltung, in Universitätskreisen, überall da, wo die Form und Entwicklungsrichtung der Schule des 19. Jahrhunderts auf Kritik gestossen war, ohne dies mit radikalen Emanzipationsprogrammen, wie bei SHAW vierzig Jahre später, in Verbindung zu bringen. Die Mängel der *Schule* sollten überwunden werden, aber nicht zugunsten der Kreativität des Kindes, sondern zur Beförderung traditioneller Vorstellungen von Bildung.

Das Ende des 19. Jahrhunderts wird *Fin de Siècle* genannt, weil in Kunst, Literatur, Musik und Kunst Themen dominant wurden, für die der Ausdruck *décadence* steht, also Niedergang der Moral bei gleichzeitig hoch stehender ästhetischer Innovation. Das Ende des Jahrhunderts schien das Ende der Moral zu sein, mindestens wollte die Kunst nicht in moralischen Dienst gestellt und so pädagogisch nutzbar gemacht werden. Die mentale Situation lässt sich vielleicht am besten mit Beispielen aus dem französischen *art nouveau* im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts verdeutlichen. „Art nouveau“ ist nicht das französische Pendant für Jugendstil, sondern eine sehr kreative Mischung aus Symbolismus in der Malerei, neuem Design und Gebrauchskunst, die Vorstellungswelten wie öffentliche Räume nachhaltig verändert hat, man denke nur an die Métro in Paris (GREENHALGH 2000, S. 267).

Décadence thematisiert nicht nur Zerfall, sondern zugleich die Räume der Grossstadterfahrung, die interessiert wahrgenommen werden. Die Kunst kann nicht mehr einfach gut und böse unterscheiden, sondern macht den Abstand zur erotischen und überhaupt zur ästhetischen Konvention deutlich. Es ist kein Zufall, dass die für Männer gefährliche *Femme fatale* zu einem Lieblingsthema der Kunst des *Fin de siècle* avancierte, wie sich etwa an GUSTAV KLIMTS *Pallas Athene* von 1898 zeigen lässt (ebd., S. 36).<sup>267</sup> Das Bild zeigt nicht nur die geheimnisvolle erotische Überlegenheit der Frau, sondern zugleich einen höhnischen Kommentar zu den Erwartungen des Mannes. Weiblichkeit lässt sich nicht länger moralisch fesseln, Männer können, wie dies EDWARD MUNCH 1893 getan hat, als Vampire dargestellt werden (ebd., S. 85)<sup>268</sup> und Medusa<sup>269</sup> kann als zornige Welle erscheinen (ebd., S. 87).<sup>270</sup> Zeitschriften wie die Pariser *Revue blanche* arbeiten mit erotischen Motiven (ebd., S. 95)<sup>271</sup> und Vergnügungen wie die *Folies Bergères* können öffentlich angeboten werden. Das Bild

<sup>267</sup> GUSTAV KLIMT: *Pallas Athene* (1898) (Öl auf Leinwand, 1898) (Museen der Stadt Wien).

<sup>268</sup> EDVARD MUNCH : *Der Vampir* (1893) (Öl auf Leinwand) (Munch Museum Oslo).

<sup>269</sup> In der griechischen Sage ist Medusa ein Meeresungeheuer, wer ihren Kopf anschaute, musste erstarren.

<sup>270</sup> LUCIEN LEVY-DHURMER : *Méduse ou la vague colère* (1897) (Pastellzeichnung) (Musée d'Orsay, Paris).

<sup>271</sup> PIERRE BONNARD: *La Revue blanche* 1894) (Farblithografie) (Brighton Art Gallery and Museums).

von JULES CHÉRET (ebd., S. 150)<sup>272</sup> zeigt die die amerikanische Tänzerin LOIE FULLER<sup>273</sup> als Wirbel der Wahrnehmung, die zugleich greifbar ist und unfassbar wird.

Auf diese neue Ästhetik der Grosstadtkultur in Metropolen wie Paris reagierte die Kritik mit Zerfallsannahmen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden die Fortschritte des vorangegangenen Jahrhunderts mit einer Krisensemantik überzogen, für die im deutschen Sprachraum der Begriff „Kulturkritik“ zur Verfügung stand. Dieser Begriff bezeichnet eine grössere Literatur als die, die sich mit dem Namen FRIEDRICH NIETZSCHES verbindet.

Autoren wie MAX NORDAU, ungarisch-jüdischer Korrespondent in Paris,<sup>274</sup> kreierte zu Beginn der neunziger Jahre eine Begrifflichkeit der Dekadenz, mit der sich die gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts als *Entartung* deuten liessen (NORDAU 1892/1893). „Entartung“ meinte Zerfall der Kultur, die wahnsinnig geworden sei und sich selbst auflöse, sofern keine Therapie gefunden werde.

„In der gesitteten Welt herrscht unverkennbar eine Dämmerstimmung, welche sich unter anderem auch in allerlei seltsamen ästhetischen Moden ausdrückt. Alle diese neuen Richtungen, der Realismus oder Naturalismus, der Dekadentismus, der Neomystizismus und ihre Unterformen sind Kundgebungen der Entartung und Hysterie und mit deren klinisch beobachteten und unzweifelhaft festgestellten geistigen Stigmata identisch. Entartung und Hysterie sind aber die Folge übermäßiger organischer Abnutzung, welche die Völker durch die riesenhaft gesteigerten Ansprüche an ihre Tätigkeit und durch das starke Anwachsen der Großstädte erlitten haben“  
(NORDAU 1892, S. 67).

Auf diese Situation haben pädagogische Autoren mit Thesen zur Erziehungsreform reagiert, die den moralischen Zerfall auffangen und korrigieren sollte. Das geschah zeitgleich in allen entwickelten Industriegesellschaften. Mein Beispiel stammt aus Deutschland: 1890 erschien HUGO GÖRING<sup>275</sup> Schrift *Die neue deutsche Schule*,“ die, wie es im Untertitel heisst, einen „Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung“ beschreiben soll. Es handelt sich um eine Programmschrift der Schulreform, deren Grundriss bereits 1886 in *Schorers Familienblatt*, einer viel gelesenen Publikumszeitschrift, veröffentlicht worden war (GÖRING 1886). In diesem Artikel bezieht sich GÖRING auf die Tradition der Reformpädagogik, auf die fehl gelaufene Entwicklung der Schule im 19. Jahrhundert und auf die Chance, die die deutsche Reichsgründung von 1871 gerade für die Anliegen der Schulreform implizierte. Diese Chance setzt eine Kritik voraus, die 1886 weder neu noch originell ist, die vielmehr die

<sup>272</sup> JULES CHERET: *La Loie Fuller* (1893) (Farblithografie).

<sup>273</sup> LOIE Fuller (eigentlich MARY LOUISE FULLER) (1862-1928) wurde in einem Saloon in Illinois geboren und begann ihre Karriere als Child Temperance Lecturer. Um 1883 tanzte sie auf Broadwaybühnen und 1889 gründete sie eine eigene Tanzgruppe. 1892 ging sie nach Paris und führte ihren berühmten Serpentina-Tanz in den Folies-Bergères auf. LOIE FULLER wurde zu einer Attraktion, die von Künstlern wie TOULOUSE LAUTREC bewundert wurde und zum Mittelpunkt der symbolistischen Kunstbewegung avancierte. STÉPHANE MALLARMÉ nannte sie die „physische Verkörperung einer Idee“.

<sup>274</sup> MAX NORDAU (eigentlich SIMON MAXIMILIAN SÜDFELD) (1849-1923) war nach einem Medizinstudium seit 1876 als Korrespondent des *Neuen Pester Journals* in Paris tätig. Hier entstanden zwei zentrale Schriften der „Kulturkritik“ im deutschsprachigen Raum, nämlich *Die conventionellen Lügen der Menschheit* (1883) und *Entartung* (1892/1893). NORDAU war neben den österreichischen Juristen und Schriftsteller THEODOR HERZL (1860-1904) einer der führenden Vertreter des Zionismus, dessen Degenerationstheorie medizinische Wurzeln hatte. NORDAU lernte HERZL 1895 kenne, ein Jahr bevor HERZLs Buch *Der Judenstaat* erschien. (Daten nach SCHULTE 1997.)

<sup>275</sup> HUGO GÖRING (geb. 1849) studierte in Jena und Berlin und war seit 1878 Lehrer für deutsche Sprache an der Oberrealschule in Basel. Er habilitierte sich im Jahre 1880 an der Universität Basel mit einer Arbeit über BASEDOW. 1882 gab er seine Basler Lehrtätigkeit auf und war als Erziehungsschriftsteller und Schulreformer tätig.

Schulentwicklung seit den Anfängen begleitet hat. Roorda macht letztlich auch nichts Anderes.

„Man bietet der Jugend fast nur abstrakte Lehren dar, ehe man ihr einen naturgemäss fortschreitenden Einblick in das Leben gestattet. Man zeigt ihr künstliche Ideale, die das Leben zerstört. Ebenso kultiviert man auf Kosten einer normalen Gemütsentwicklung und der körperlichen Gesundheit das begriffliche Denken und das Gedächtnis“ (Ebd., S. 823).

Demgegenüber müsse die neue Erziehung ganzheitlich stattfinden, das „volle Leben“ und nicht nur das Schulwissen müsse an die Jugend herangetragen werden und zwar auf entwicklungsgerechte und kindgemässe Weise. Der „Erziehungsplan“ soll daher der Ausbildung der *Körperkräfte*, der *sittlichen Triebe* und der *Erkenntnis* gleichermaßen dienen, aber das ist nur möglich, wenn der richtige Ort und die richtige Methode gewählt wird.

„Zu diesem Zweck soll die Jugend, die auf dem Lande im täglichen Verkehre mit der Natur durch Garten- und Landbau aufwachsen müsste, zunächst nur die Sinne, die Muskeln und die Handfertigkeit üben, durch vielseitige gymnastische und militärische Übungen sich an Mut und Pflichttreue gewöhnen, durch geordnete Jugendspiele Gewandtheit, Aufmerksamkeit, Geistesgegenwart und Entschlossenheit gewinnen; sie soll durch praktische Handarbeiten lebensvolle Kenntnis von den wichtigsten Berufszweigen des bürgerlichen Lebens bekommen und erst dann zum systematischen theoretischen Unterricht, der jetzt einseitig betriebenen Anspannung des Denkens, des Gedächtnisses und der Phantasie übergehen“ (ebd.).

Die Buchfassung von 1890 führt diesen Gedanken detailliert aus und gibt noch verstärkt Anlass für die Schlussfolgerung, die zeitgenössischen Beobachtern auch nicht entgangen ist, nämlich dass nicht HERMANN LIETZ, sondern HUGO GÖRING - heute ein Unbekannter - die „Landerziehungsheime“ begründete. Aber wichtiger als diese Frage der Priorität ist die Traditionalisierung des Reformplanes, der in seinen Prinzipien der sinnlichen Tätigkeit, der praktischen Arbeit und des Lebensbezuges auf die Philanthropine, PESTALOZZI und besonders auf FRÖBEL zurückgeführt wird (GÖRING 1890, S. 46ff.). Neu seien an dem Plan, so GÖRING, Varianten des Curriculums, die strikte Gegenwartsorientierung und „vor allem das *vaterländisch deutsche Element*“ (ebd., S. 51), in dem sich ja bekanntlich auch HERMANN LIETZ nicht überbieten lassen wollte.

Der Plan selbst beschreibt eine Privatschule als Musteranstalt für die Reform der Staatsschule. In dieser Anstalt soll die Modernisierung des Systems erprobt werden, mit einer Elite und in exklusiven Milieus. Unter reformpädagogischer Modernisierung wird

- der Wegfall bestimmter Systemmerkmale wie Hausaufgaben, Zensuren oder formalen Prüfungen verstanden (ebd., S. 13f.),
- einhergehend mit dem Aufbau einer Erziehungsschule, welche sich an Lebenssituationen orientiert, praktisch ausgerichtet ist und hohe moralische Anforderungen stellt, die die „Zuverlässigkeit des Charakters“ sichern können (ebd., S. 16).

Jede „Abirrung in Gelehrteneinseitigkeit“ müsse vermieden werden, während es darauf ankomme, „*täglich neue Forderungen an den praktischen Willen des Kindes*“ zu stellen, um so eine verantwortungsbereite deutsche „*Individualität*“ erziehen zu können (ebd., S. 15, 21).

GÖRINGS Plan war die Grundlage für den „Allgemeinen deutschen Verein für Schulreform,“ der 1889 gegründet wurde und als dessen Schriftleiter GÖRING amtierte. Dieser Verein sorgte für eine Publizistik, die mit einer dramatischen Krisensemantik und dezidierten Reformforderungen öffentlichen Einfluss nahm. Neben GÖRING war der Berliner Psychologieprofessor WILLIAM PREYER<sup>276</sup> der Wortführer des Vereins, dessen zehn Programmpunkte der Schulreform mit ausschlaggebend waren, im September 1890 die erste Berliner Schulkonferenz einzuberufen. Eines der Mitglieder der exklusiven Konferenz war HUGO GÖRING, ohne dass er am Ende irgendeinen Einfluss auf das Ergebnis nehmen konnte. Aber Schulreform ist zu diesem Zeitpunkt ein öffentlich nicht mehr zu umgehendes Thema geworden, ohne dass dafür zunächst mehr als eine traditionelle Semantik und eine nationalpolitische Wendung der Legitimation zur Verfügung standen.

Das gilt für alle entwickelten Systeme, also für die französische ebenso wie für die englische Diskussion ab 1880, in denen jeweils die Frage der „neuen Erziehung“ mit Strategien der Gesellschaftsentwicklung, genauer: des Zusammenhangs von imperialer Macht und Expansion, verbunden wurde. EDMOND DEMOLINS einflussreiches Manifest

*A Quoi Tient la Superiorité des Anglo-Saxons?* (DEMOLINS 1897)

ist dafür nur das herausgehobene Beispiel. Die Gründung von neuen Schulen oder, wie sie in Deutschland hiessen, von „Landerziehungsheimen“ folgte überall zunächst *dieser* Vorgabe, der nationalpolitisch begründeten Elitenbildung, die nicht länger dem rückständigen Gymnasium anvertraut werden sollte. Insofern war GÖRINGS Teilnahme an der Berliner Konferenz durchaus folgerichtig.

Wie entsteht dann aber Wandel? Und wie entsteht ein Wandel, der nicht einfach die Systemoption fortsetzt, sondern systemfremde Motive ins Spiel bringt, nämlich eine ästhetische und psychologische Kindorientierung, die sich mit Schulreform im herkömmlichen Sinne gar nicht bearbeiten lässt? Und wieso entsteht diese an sich systemfremde Option wiederum nahezu *gleichzeitig* in verschiedenen nationalkulturellen Kontexten?

*Pour l'ère nouvelle* hiess die von ADOLPHE FERRIERE in Genf herausgegebene französische Ausgabe des ersten internationalen Zeitschriftenverbundes in der Geschichte der Pädagogik. Die Kooperation wurde getragen von der 1921 in Calais gegründeten *New Education Fellowship*.<sup>277</sup> Diese lockere Organisation europäischer und amerikanischer Reformpädagogen liess unter ihrem Namen drei Zeitschriften erscheinen, die schon im Titel den Epochenwechsel in der Erziehung anzeigen sollten,

- *Pour l'ère nouvelle,*

<sup>276</sup> WILLIAM THIERRY PREYER (1841-1897) habilitierte sich 1865 in Bonn und wurde 1869 Nachfolger von J.R. CZERMAK (1828-1873) in Jena. Hier konzentrierte sich PREYER auf Arbeiten zur physiologischen Psychologie, nachdem er zuvor über Phänomene des Blutes geforscht hatte. PREYER legte Arbeiten über Hypnotismus (1878) vor, übersetzte und edierte den Neurohypnotiker JAMES BRAID (1795-1860) und verfasste nach der *Seele des Kindes* noch eine *Spezielle Physiologie des Embryo* (1885). Nachweise der Literatur finden sich im Jahrgang 1897 (Nr. 174) des Börsenblattes für den deutschen Buchhandel.

<sup>277</sup> Die „New Education Fellowship“ entstand als nationale Vereinigung 1920 in London, hervorgehend aus Kreisen der *Theosophical Society*. Die erste Präsidentin der englischen Fellowship war BEATRICE ENSOR, die 1921 einen internationalen Kongress in Calais organisierte, in dessen Verlauf die „Liga für die Erneuerung der Erziehung“ ins Leben gerufen wurde. Die Liga (ab 1927 „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“) hielt bis zum Zweiten Weltkrieg weitere internationale Tagungen in Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Helsingör (1929) Nizza (1932), Cheltenham (1937) und Ann Arbor (1941) ab. In Nizza waren 53 Nationen vertreten. Die Liga zählte 1938 weltweit drei Millionen Mitglieder (Angaben nach: STEWART 1968, Vol. II).

- *The New Era* und
- *Das werdende Zeitalter*.<sup>278</sup>

Auf dem Titelblatt des ersten Heftes (Januar 1922) wird *Pour l'ère nouvelle* eingeführt als „la revue des pionniers de l'éducation.“ Diese Pioniere werden unter der Überschrift „notre ligue“ den Lesern vorgestellt. Zu ihnen zählen unter anderem

- OVIDE DECROLY, der in Brüssel die *Ecole de l'Ermitage* leitet,<sup>279</sup>
- GEORGES BERTIER, der Direktor der *Ecole des Roches*, des ersten französischen Landerziehungsheims,<sup>280</sup>
- ROGER COUSINET, französischer Schulinspektor und Mitbegründer der Gesellschaft „La nouvelle éducation“,<sup>281</sup>
- GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE, der Begründer der *scuola serena* in Italien<sup>282</sup>
- sowie ADOLPHE AFERRIERE selbst.<sup>283</sup>

Mit diesem Personal<sup>284</sup> sollte die neue Epoche der Erziehung im frankophonen Kulturraum eingeleitet und dauerhaft etabliert werden. Den programmatischen Artikel schrieb FERRIERE selbst, er begründete den Namen und den Anspruch der Zeitschrift. Das Neue an der « neuen Erziehung » sei die strikte Kindorientierung:

„Chaque enfant grandit selon son espèce, selon sa variété, selon la nuance particulière de son esprit » (FERRIERE 1922, S. 2).

Aber ist das wirklich eine radikale *Innovation*, fragt FERRIERE, und stellt sich dann ausdrücklich in eine bestimmte pädagogische Tradition, die für die „neue Erziehung“ massgebend sei. Sie müsse eigentlich als *Renovation* verstanden werden, als Renovation im

<sup>278</sup> *Pour l'ère nouvelle* wurde 1922 gegründet und erschien bis 1940, in einer Neuen Folge von 1946-1954; *The New Era* wurde 1920 gegründet, hatte als erste Herausgeber BEATRICE ENSOR und ALEXANDER NEILL, wechselte danach mehrfach den Verlag, aber erschien bis 1971; *Das werdende Zeitalter* wurde 1922 (als Nachfolgerin der "Internationalen Erziehungsgrundschau", 1920/21) gegründet, von ELISABETH ROTTEN und KARL WILKER herausgegeben und erschien bis 1932.

<sup>279</sup> Die Schule wurde 1907 begründet; ihre Prinzipien sind von OVIDE DECROLY (1871-1932) auf dem ersten Kongress der Liga für die Erneuerung der Erziehung 1921 in Calais formuliert worden.

<sup>280</sup> EDMOND DEMOLINS (1852-1907) gründete die *Ecole des Roches* 1899, GEORGES BERTIER (1887-?) wurde 1907 sein Nachfolger und war Direktor der Schule bis 1944. BERTIER war auch einer der Promotoren der französischen Pfadfinderbewegung, er stand den *Eclaireurs de France* von 1918 bis 1938 vor. Zugleich gründete er die Zeitschrift *Education*, eine der reformpädagogischen Publikationsorgane in Frankreich.

<sup>281</sup> ROGER COUSINET (1881-1973) war Inspektor des Primarunterrichts in Frankreich von 1910 bis 1941, zudem Redakteur der *Ecole nouvelle française* und Lehrbeauftragter für Psychologie an der Sorbonne. Seine Methode der Gruppenarbeit ist im frankophonen Schulraum stark beachtet worden.

<sup>282</sup> GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE (1879-1938) war bis 1911 Seminarlehrer, von 1907 bis 1914 Redakteur der Zeitschrift *Nuovi Doveri* und von 1919 bis 1933 der massgebenden Zeitschrift *L'Educazione Nazionale*. 1923 wurde er zum Direktor des Primarschulunterrichts in Italien ernannt, blieb aber nur ein Jahr im Amt. 1924 wurde er an das „Institut supérieur du Magistère“ nach Rom berufen und erteilte hier Pädagogikunterricht (Angaben nach: FERRIERE 1928).

<sup>283</sup> FERRIERE las 1898 DEMOLINS Prospekt der *Ecole des Roches* und volontierte danach an drei der neuen Landerziehungsheime, darunter im Jahre 1900 bei HERMANN LIETZ. 1909 wurde er Privatdozent an der Universität Genf und gründete dort, zusammen mit EDOUARD CLAPAREDE, das *Institut Jean-Jacques Rousseau*, an dem er bis 1922 unterrichtete. 1925 gründete er mit PIERRE BOVET auch das *Bureau International d'Education* in Genf. 1934 verliess er Genf, um in Lausanne eine Heimschule für verwahrloste Kinder einzurichten.

<sup>284</sup> Weitere Namen sind JEAN BRUNHES, Professor am Collège de France, der gleichzeitig als Inspektor der *Ecoles des Roches* tätig war. GEORGES RENARD, ebenfalls Professor an Collège de France, JEAN DEMOOR, Direktor des physiologischen Instituts der Universität Brüssel und Begründer der dortigen *Ecole de Pédagogie*, (1919), TOBIE JONCKHEERE (1878-1948), Mitbegründer der *Ecole des pédagogie*, oder G.-C. FERRARI, Professor in Bologna und Herausgeber der "Rivista di psicologia". Das Spektrum zeigt eine deutliche Ausrichtung an der experimentellen Psychologie und der empirischen Pädagogik, wie sie für die frankophone und für die angelsächsischen Reformpädagogik typisch war. Diese Ausrichtung widerspricht nicht grundlegend lebensphilosophischen Annahmen.

Geiste ROUSSEAUS und PESTALOZZIS, aber auch im Sinne der christlichen Nächstenliebe oder der fernöstlichen Weisheit. Gemeinsam sei allen diesen Traditionen eine Vorstellung von Erziehung „qui se base sur l'élan de vie spirituelle de l'individu“ (ebd., S. 3).

Aber wie kommt dann eine neue Epoche, die *ère nouvelle* der Erziehung, zustande? Wie entsteht „Reformpädagogik,“ wenn sich auch die *alte* Pädagogik ständig auf ROUSSEAU und PESTALOZZI berufen hat? Die neue Erziehung kann nicht einfach die Fortsetzung der Tradition mit etwas anderen Mitteln sein. FERRIERE sagt dies auch ganz deutlich, es könne nicht um eine weitere „méthode didactique“ gehen, vielmehr müsse eine radikal neue Erziehung begründet werden, die sich auf nicht weniger als die Menschheit an sich (*l'humanité entière*) richte, begründet mit Sätzen, die ROUSSEAU und PESTALOZZI sehr fremd gewesen wären:

„Chaos de la Revolution: ce n'est plus l'autorité consentie d'autrefois, c'est l'anarchie relative préparant l'Ere nouvelle de la liberté réfléchie » (ebd., S. 4).

FERRIERES „Pioniere“ der neuen Erziehung<sup>285</sup> sind in einer bestimmten, nämlich theoretischen Hinsicht *nicht* die massgebenden Erneuerer gewesen. Was FERRIERE in seiner Definition des neuen Zeitalters „élan de vie“ nannte, haben weder DECROLY noch COUSINET oder GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE erfunden oder auch nur verwendet. Alle drei sind Methodiker der Reform, die die Theorie und das neue Bild des Kindes voraussetzen.<sup>286</sup> Ähnliches gilt für die neuen Forschungsinstitute, das *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf, die *Ecole de Pédagogie* in Brüssel oder das *Teachers College* der Columbia University in New York. Hier ist psychologisch-experimentelle Erziehungswissenschaft betrieben worden, seit EDWARD THORNDIKES Ruf an das Teachers College mit methodischer Strenge,<sup>287</sup> aber hier wurde nicht die neue Theorie des Kindes erfunden.

Der Modernisierungsanspruch der Reformpädagogik hängt aber wesentlich von dieser Theorie ab. FERRIERE hätte nicht von der *Ecole active* sprechen können<sup>288</sup>, wenn nicht jedem Kind ein Aktivitätszentrum, *centres d'intérêt* bei DECROLY,<sup>289</sup> oder eben ein „élan de vie“ zugebilligt werden würde. Das neue Bild des Kindes hängt grundlegend von dieser Erwartung ab; sie stellt nicht länger begriffliches Lernen oder methodischen Unterricht in den Mittelpunkt, sondern definiert das Kind *selbst* als Aktivität. Das ist nur möglich, wenn eine *andere* als die traditionelle Theorie der Erziehung, die von Lernen und Wachstum ausgeht, dem Konzept zugrunde gelegt wird.

<sup>285</sup> FERRIERE hat 1928 drei *Pioniere* der "neuen Erziehung" besonders herausgehoben, nämlich HERMANN LIETZ, GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE und FRANTISEK BAKULE (FERRIERE 1928).

<sup>286</sup> DECROLY/BOON (1921) haben die *école renouée* im wesentlichen als Veränderung des Lehrplans und der Methode beschrieben; ähnlich stellt LOMBARDO-RADICE (1923) die methodische Reform in den Mittelpunkt der "neuen Erziehung".

<sup>287</sup> Schon vor DEWEYS Berufung (1905) war das *Teachers College* der Columbia University die einflussreichste liberale Institution der amerikanischen Pädagogik. Gegründet 1897 war das College zwanzig Jahre später ein Zentrum der internationalen pädagogischen Forschung. THORNDIKE wurde 1899 an das Teachers College berufen (zunächst als Lektor); seine "Educational Psychology" (1903) beeinflusste besonders die Lehrerbildung, obwohl oder weil sie strikt empirisch abgefasst war. Hier entsteht das Paradox einer psychotechnischen "Pädagogik vom Kinde aus".

<sup>288</sup> Deutsch als "Schule der Selbsttätigkeit oder Tatschule" (1927) nicht kontextgerecht übersetzt; die "Ecole active" ist im übrigen in 13 Sprachen übersetzt worden und kann als eine der hauptsächlichsten Theorien der internationalen Schulreform im 20. Jahrhundert gelten.

<sup>289</sup> Das Zentrum des Interesses ist eine *affektive* Grösse; auf sie kann man nicht mit begrifflichen Abstraktionen reagieren (DECROLY 1926).

In seiner Hauptschrift *L'Ecole active* hat FERRIERE wohl ROUSSEAU und PESTALOZZI als Vorläufer der „neuen Erziehung“ in Anspruch genommen,<sup>290</sup> aber das Konzept selbst im wesentlichen mit der Philosophie HENRI BERGSONS begründet. PIERRE BOVET hatte im Oktober 1911 in der Genfer *Semaine littéraire* auf die Philosophie HENRI BERGSONS verwiesen (BOVET 1911) und später als die radikal neue Idee der Reformpädagogik die Vision des Kindes als „un être actif“ bezeichnet (BOVET 1926, S. 98). FERRIERE, der das Konzept der *école active* BOVET verdankte,<sup>291</sup> begründete seine eigene Theorie der „activités spontanées des enfants“ (FERRIERE 1930, S. 50) daher nicht zufällig mit BERGSONS Lehre vom *élan vital* (ebd., S. 13 u. pass.). Es müsse beim Kind ein „dynamisme immanent“ angenommen werden, nicht einfach ein Entwicklungsschema oder ein Lernprogramm, welche sich pädagogisch beherrschen liessen. Das Kind wird als Zentrum *eigener* kreativer Aktivität verstanden, nur das macht die Kindorientierung radikal.<sup>292</sup>

- Kinder wachsen nicht einfach gemäss ihren Anlagen, denn dann müssten sie das Ende bereits in den Anfängen enthalten;
- sie nehmen aber auch nicht einfach an, was auf sie einwirkt, denn dann wären sie nicht aus sich heraus aktiv.
- Vielmehr existieren sie *als* „élan vital,“ dem die Richtung nicht vorgegeben ist und dem eine solche Richtung auch nicht eingepflanzt werden kann.

Genau das aber hatte die pädagogische Tradition immer angenommen: Entweder entwickelt sich die Natur des Kindes gemäss ihren Anlagen oder aber das Kind baut lernend seine Gewohnheiten auf; in beiden Fällen kann Erziehung mit Aussicht auf Erfolg stattfinden, als Förderung der *Entwicklung* oder als pädagogisch definierte *Einwirkung*. ROUSSEAU und LOCKE sind die Hauptstützen dieser Tradition, auf den ersten beruft sich FERRIERE, ohne zu sehen, dass BERGSONS Theorie des Subjekts *beide* Traditionen auflöst. Danach ist Erziehung nicht mehr „Entwicklung“ oder „Einwirkung,“ sondern höchstens Unterstützung des Unbeeinflussbaren.

HENRI BERGSONS Philosophie ist zwischen 1888 und 1932<sup>293</sup> europaweit *die* Theorie der Moderne, sie wird - ähnlich wie die Philosophie NIETZSCHES zur gleichen Zeit - in allen Kulturfächern rezipiert und gehört schnell zum unverzichtbaren Repertoire, ohne lediglich Protest und Radikalität zu stimulieren. Anders als NIETZSCHE ist BERGSON kein Aussenseiter, den die Aura des revolutionären Denkers umgibt, sondern ein akademischer Philosoph aus der Mitte des französischen Bildungsbürgertums. HENRI BERGSON, 1859 geboren, war Sohn eines jüdischen Musikers, der mit einer Engländerin verheiratet war. Der Sohn besuchte das Lycée Condorcet und studierte von 1877 bis 1881 Philosophie an der Ecole Normale Supérieure. Danach arbeitete er sechzehn Jahre lang als Gymnasiallehrer an verschiedenen Schulen, bevor er 1898 an die Ecole Normale Supérieure berufen wurde. Von 1900 bis 1921 versah er den Lehrstuhl für Philosophie am Collège de France, 1914 wurde er in die Académie Française gewählt und von 1921 bis 1926 war er für den Völkerbund in Genf tätig. BERGSON erhielt 1927 den Nobelpreis für Literatur. Am Ende seines Lebens opponierte er gegen das Vichy-Regime, also die Statthalter des Nationalsozialismus im besetzten Frankreich. Er starb 1941 nach langem Leiden.

<sup>290</sup> Zusammen mit MARC-ANTOINE JULLIEN und Père GIRARD, die als Schüler von ROUSSEAU und PESTALOZZI in Anspruch genommen werden (FERRIERE 1930, S. 26ff.).

<sup>291</sup> BOVETS Artikel "La tâche nouvelle de l'Ecole" erschien Ende 1919; auf ihn beruft sich FERRIERE ausdrücklich (1930, S. 9/Anm. 1).

<sup>292</sup> In *diesem* Sinne gilt, das Kind sei, in jedem Alter, „un être *sui generis*“ (FERRIERE 1930, S. 14).

<sup>293</sup> Die Daten beziehen sich auf zwei zentrale Schriften, die je eigene Wirkungen erzielen, die Theorie der subjektiven Zeit (*Les données immédiates de la conscience*, 1888) und die beiden Quellen der Moral (1932).

Seine Philosophie bricht entschlossen mit zwei Paradigmen, welche für die pädagogische Reflexion ganz grundlegend waren, mit dem deutschen Idealismus einerseits, der mechanischen Naturwissenschaft andererseits. Weder KANT noch NEWTON sollten den Bezugspunkt der Theorie darstellen, die nicht nach Prinzipien und Gesetzen suchte, sondern vom flüssigen Erleben ausging. Was weder KANT noch NEWTON vor Augen hatten, war das Phänomen der Verzeitlichung, also des Erlebens von einem Augenblick zum nächsten, ohne die Ordnung der Serie. Die Kernfrage lautet: Wie ist Dauer möglich, wenn die Zeit fließt?

Vermutlich hat keine einzelne Philosophie am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts so viel Einfluss genommen auf die europäische intellektuelle Diskussion wie die Lebensphilosophie BERGSONS (SOULEZ 1989; ANTLIFF 1993). Sie ist im Kern eine Theorie der Zeit und des Erlebens auf der Basis vorbegrifflicher Lebensvitalität, als das, was *élan vital*<sup>294</sup> genannt wird. Verbunden damit ist eine radikale Verzeitlichung des Subjekts, die den Augenblick des Erlebens in den Mittelpunkt stellt, also in dieser Hinsicht an KIERKEGAARD anschliesst. BERGSONS Theorien sind vielfältig wahrgenommen worden, darunter auch mit schiefen Bezügen. Es gehört zum Modernismus um 1900, dass Theorien des Erlebens und der Intuition auch mit Okkultismus verknüpft werden können (GROGIN 1988, ch. III).

Spuren BERGSONS gibt es auch in der deutschen Reformpädagogik, zumal dort, wo sie Nähe zur kulturellen Avantgarde hatte.

- Auf BERGSON oder ihm nahe stehende lebensphilosophische Positionen der „schöpferischen Entwicklung“ beruft sich JOHANNES GLÄSER in seinem begriffsprägenden Manifest *Vom Kinde aus* (GLÄSER 1920, S. 21),
- ELISABETH ROTTEN (1926) und die Pädagogik des schöpferischen Lernens,
- die radikale Erlebnispädagogik (KRAMER 1925; auch KUCKEI 1924),
- Teile der Kunsterziehungsbewegung (PALLAT/HILKER 1925),
- aber auch bereits ADOLF JENSEN und WILHELM LAMSZUS in ihrer bahnbrechenden Kritik des Schulaufsatzes (JENSEN/LAMSZUS 1910, S. 114f., 127f. u.pass.).

Kurz gesagt, BERGSON ist auch in der deutschen Reformpädagogik überall da präsent, wo *nicht* auf die typisch deutschen Traditionen der Philosophie und Pädagogik zurückgegriffen wird.<sup>295</sup>

Dieses Verständnis entwickelt sich aus der *Grossstadterfahrung* heraus, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts auch die Theorie des Subjekts tangierte. BERGSONS Philosophie des Erlebens und der Intuition entsteht nicht zufällig im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in der Metropole Paris. Sie ist symptomatisch für einen Wechsel des Blickfeldes: „Subjektivität“ wird unabhängig von scholastischer Begrifflichkeit, damit von Schule und letztlich von der traditionellen Auffassung von Erziehung. Ähnlich lässt sich ERNST MACHS impressionistisches Ich verstehen, GEORG SIMMELS Theorie der sozialen Kreise, deren Differenz gerade die Individualität freisetzt, oder auch, pädagogisch näher, THEODOR LIPPS' Theorie der Einführung und der „*einheitlichen Persönlichkeit*“.<sup>296</sup> Diesen Ansätzen ist eines gemeinsam, sie

<sup>294</sup> Seit dem *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889) ist der *élan vital* das Gegenkonzept zu KANTS Erkenntnistheorie.

<sup>295</sup> Das wird natürlich sanktioniert; 1936 kann man lesen, dass und wie der "nicht-deutsche Modephilosoph BERGSON in dekadenter Weise auf die deutsche Jugend gewirkt hat" (HERMES 1936, S. 32). Der Witz ist, dass die zeitgenössischen Versuche, die Lebensphilosophie WILHELM DILTHEYS zur Begrenzung dieser Radikalität einzusetzen (so auch NEUBERT 1925), Konzepte BERGSONS bemühen, denn DILTHEYS Theorie des Erlebens ist weitgehend BERGSON verpflichtet.

<sup>296</sup> LIPPS' Theorie begründet eine strikte Persönlichkeitspädagogik, die auf ästhetischen Annahmen beruht (vgl. LIPPS 1907, S. 175f., 235ff.; LIPPS 1883).

durchbrechen die klassischen Wirkungserwartungen der Pädagogik. Wenn also reformpädagogische Konzepte hier anschliessen, Erleben, Selbstschöpfung, Gegenwart und kreative Spontaneität betonen, dann sind sie mit traditionellen Auffassungen von Erziehung unvereinbar.

Seine Theorie der *évolution créatrice* oder der schöpferischen Entwicklung hat HENRI BERGSON 1907 vorgelegt. BERGSON ist mit diesem Konzept von grösstem Einfluss auf die frankophone Reformpädagogik gewesen (OELKERS 1995). Ihr Zentrum war Genf, nicht einer der zentralen Autoren der Genfer *éducation nouvelle* kam ohne Rekurs auf BERGSON aus:

- JEAN PIAGETS Theorie des *sich selbst* entwickelnden Kindes wäre ohne intensive Beschäftigung mit BERGSON kaum möglich gewesen (VIDAL 1994, S. 127ff.; KOHLER 2004)<sup>297</sup>,
- ADOLPHE FERRIÈRES *école active*, die einflussreichste Konzeption der „neuen Schule“ im französischen Sprachraum, bezieht sich an zentraler Stelle auf BERGSON (FERRIÈRE 1930, S. 12ff),<sup>298</sup>
- ähnlich begründete PIERRE BOVET die Schule der „aktiven Selbstentwicklung“ mit BERGSON (HAMELINE/JORNOD/BELKAID 1995, S. 29ff.).

Aber mehr noch: BERGSONS Philosophie war Teil der europäischen, besonders der Pariser *Avantgarde* der Kunst vor 1914. Die Entwicklung des Kubismus<sup>299</sup> hat die Rezeption der Philosophie BERGSONS zur Voraussetzung. „Dauer“ ist in Wirklichkeit nicht messbar, weil sich nichts wiederholt. Der kubistische Raum verzichtet auf proportionale Vermessung und versucht, die nicht-messbare Qualität zu erfassen (ANTLIFF 1993, S. 43/44). Erleben lässt keine konventionelle Abbildung zu, Wahrnehmung ist nicht von chronometrischer Zeit abhängig.

ALBERT GLEIZES<sup>300</sup> Bild *Die Brücken von Paris* aus dem Jahre 1912 (ebd., Tafel 2)<sup>301</sup> zeigt, dass und wie der Panorama-Blick des 19. Jahrhunderts verschwindet, wenn die Illusion der Dauer aufgelöst wird. Die innere Wahrnehmung kann mit dem Bild spielen, also die Elemente neu verteilen und lediglich ein assoziatives Wiedererkennen zulassen. Man sieht „Brücken“ aufgelöst zu Kurven und Halbkreisen, der Bildtitel *Brücken von Paris* ist gleichermassen eine Hommage und eine Irreführung. Das Erleben soll die Realität neu erschaffen, was zugleich voraussetzt, einer Theorie der Abbildung, die ungebrochene Dauer impliziert, zu misstrauen. Der gewohnte Blick wird gestört, hinter der Gewohnheit beginnt das Erleben, das sich auf die Energie des Lebens zu richten versteht. CARLO CARRAS<sup>302</sup>

<sup>297</sup> PIAGET las BERGSON mit sechzehn Jahren (1912). Sein erster philosophischer Beitrag (erschieden 1914 in der *Revue Chrétienne*) ist *Bergson et Sabatier* gewidmet. Der Aufsatz ist geprägt von der Lektüre der *évolution créatrice* (VIDAL 1994, S. 128). Das Konzept der *Adaption* hängt mit dieser Lektüre zusammen (ebd., S. 131). Die spätere Distanz zu BERGSON - veranlasst durch PIAGETS Lehrer ARNOLD REYMOND - hat wesentlich religiöse Gründe (ebd., S. 123ff.).

<sup>298</sup> Das Kind ist ein dynamisches Ensemble von Möglichkeiten, geleitet durch den *élan vital* (FERRIÈRE 1930, S. 14).

<sup>299</sup> Die Bezeichnung „Kubismus“ geht auf den Kritiker VAUSCELLES zurück. Das Manifest *Du Cubisme* (im November 1912 erschienen in *Poèmes et Drames*) stammt von ALBERT GLEIZES und JEAN METZINGER.

<sup>300</sup> ALBERT GLEIZES (1881-1953) begann als Impressionist und wurde unter dem Einfluss von BERGSON zum Theoretiker des Kubismus. GLEIZE und seine Schüler organisierten den von PICASSO und BRAQUE inaugurierten Kubismus, der bis den Skandalausstellungen in den *Salons des Indépendants* 1911 in Paris und Brüssel nur einer Handvoll Insidern bekannt war.

<sup>301</sup> ALBERT GLEIZES: *Die Brücken von Paris* (1912) (Öl auf Leinwand, 58,3x71,7cm) (Museum für moderne Kunst, Wien).

<sup>302</sup> CARLO CARRA (1881-1966) studierte an der Brera Akademie in Mailand. 1909 schloss er sich der futuristischen Bewegung an, er war einer der Unterzeichner des futuristischen Manifests von 1910. 1915 publizierte CARRÀ *Guerrapittura*, eine futuristische Verklärung des Krieges. 1917 traf CARRÀ den Maler GIORGIO DE CHIRICO (1888-1978) einen neo-realistischen Stil entwickelte, der als *Pittura Metafisica* bekannt wurde.

Darstellung des *Begräbnisses des Anarchisten Galli* (1911) beschreibt *Intensität*, keine historische Wirklichkeit (ebd., Tafel 7).<sup>303</sup> *Bild* ist nicht „Abbild“, sondern *Neuschöpfung*, und dies mit jedem Blick.

Die Evolutionstheorie in der Fassung DARWINS war ausserhalb der Biologie erfolgreich aufgrund ihrer theologischen Provokationen. Die Abstammungslehre war Objekt einer Kontroverse, die das „Wesen des Menschen“ in Frage gestellt sah, während die Provokation vermutlich stärker war als die Theorie. Die Zeitgenossen achteten vornehmlich auf die „Abstammung“, also die Verbindung zwischen den Primaten und den Menschen. Aber „Abstammung“ ist für die Theorie weniger wichtig als die Vorstellung von *Evolution* selbst. Sie ersetzt die bisherige Vorstellung von „Entwicklung“.

„Entwicklung“ kann Verschiedenes heissen:

- Entfaltung von gegebenen Anlagen (organisches Modell).
- Serielle Höherbildung von locker strukturierten Potentialen (Phasenmodell).
- Planmässiges Hervorbringen (Zielmodell).
- Rückblickende Bilanzierung (Historisches Modell).
- Intentionale Beeinflussung (Erziehungsmodell).

Die Evolutionstheorie schliesst diese fünf Modelle aus, weil sie einerseits nicht auf die Zeit der Evolution eingestellt sind und andererseits keinen wirklichen Wandel vorsehen. „Anlagen“ oder Prädispositionen ändern sich mit der Evolution, ein Hinweis auf „organisches Wachstum“ reicht nicht aus, „Evolution“ zu erklären. Die Lehre der Abstammung bezieht sich nicht auf irgendwie gegebene Potentiale, sie soll langen und unvorstellbar langsamen biologischen Wandel erklären. Der Wandel reagiert auf zufällige Veränderungen, nicht auf Pläne. Abstammung ist nicht das Resultat einer historischen Zeit und kann also nicht „bilanziert“ werden. Schliesslich ist Evolution keine terminierte Beeinflussung, weil nicht Individuen in *ihrer* Entwicklung, sondern das Verhalten von Arten beschrieben werden soll. Intentionalität ist nicht erforderlich. Aber was ist dann „Entwicklung“?

Diese Frage ist für die „neue Erziehung“ grundlegend. Sie konnte „neu“ erscheinen, weil sie sich an der *Entwicklung* des Menschen und so des Kindes orientierte, wobei die Leitkategorie fast immer einem der fünf erwähnten Modelle folgte. Aber nach DARWIN sind alle diese Modelle unhaltbar, und dies auch dann, wenn man die biologische Zeit ignoriert. „Entwicklung“ ist

- nicht einfach *Wachstum* nach Vorbild der Pflanzenwelt,
- nicht *phasengerechte Höherbildung*,
- auch nicht *planmässiges Hervorbringen*
- oder *zielsichere, resultatgerechte Beeinflussung*, die klar zwischen Anfang und Ende unterscheiden könnte.
- Aber was dann?

HENRI BERGSON beginnt seine Theorie mit Überlegungen zur *évolution de la vie* (BERGSON 1994, S. 1-98). Grundlegend gilt:

---

<sup>303</sup> CARLO CARRÀ: *Begräbnis des Anarchisten Galli* (1911) (Öl auf Leinwand, 6'61/4"x8'6") (The Museum of Modern Art, New York).

„Das Universum dauert. Je gründlicher wir die Natur der Zeit erforschen, desto besser verstehen wir, dass Dauer (*durée*) Erfindung anzeigt, die Schöpfung von Formen oder das ununterbrochene Hervortreiben von absolut Neuem“ (ebd., S. 11).

Die Evolutionstheorie sei dafür eine sehr wahrscheinliche Hypothese (ebd., S. 24), die allerdings nicht dazu führen dürfe, das Leben als biologische Abstraktion zu betrachten. Leben geht nicht auf in einer klassifikatorischen Rubrik der Arten, in die alle Lebewesen eingetragen werden (ebd., S. 26). Die treffende Metapher ist nicht *Rubrik*, sondern - wie bei den Vorsokratikern - *Strom*:

- „*La vie apparaît comme un courant*“ (ebd., S. 27),
- Leben ist „strömende“ Kontinuität, an der sich jeder sichtbare Organismus (*organisme visible*) für die Dauer seiner Existenz beteiligt.
- In diesem Sinne kann, entgegen den Denkgewohnheiten, gesagt werden, das Leben wie das Bewusstsein erschaffen „etwas in jedem Augenblick“ (ebd., S. 29).

BERGSON geht davon aus, dass diese Theorie zwei Rivalen hat, die er „Mechanismus“ (*mécanisme*) und „Finalismus“ (*finalisme*) nennt. Der Mechanismus erklärt Leben mit Gesetzen, der Finalismus mit Zwecken oder Zielen. Beide Rivalen verfallen ein und demselben Fehler, nämlich setzen voraus, dass immer schon alles gegeben ist (*tout est donné*) (ebd., S. 39), während doch ständig Neues entsteht. Leben ist *Kreation*, ständige und ununterbrochene Schöpfung, also weder „Wachstum“ der Anlagen noch „Entwicklung“ im Sinne finaler Absichten.

„Sobald wir den engen Rahmen des Mechanismus und Finalismus verlassen, die das Denken radikal beschränkt haben, erscheint die Realität als ein unaufhörliches Hervorsprudeln immer neuer Formen (*un jaillissement ininterrompu de nouveautés*), deren jede, kaum aufgetaucht, kaum Gegenwart geworden, schon in die Vergangenheit zurücksinkt“ (ebd., S. 47).

Die „Philosophie des Lebens“ (ebd., S. 50) ist so wesentlich Philosophie der Zeit, die ausschliesst, dass etwas geplant werden kann und Dauer erlangt, ohne von nachfolgenden Ereignissen bedroht zu werden. Leben ist so radikale Verzeitlichung, nicht lediglich langsame Abstammung, die mit Dauer rechnen kann. Die Grundlage für diese Theorie ist das *Zeiterleben*, nicht eine Biologie der *Arten*, die BERGSON - wie NIETZSCHE - zurückweist (ebd., S. 12f.). Arten oder Rassen kann man mit Zwecken ausstatten, das Leben jedoch nicht. Und diese Einsicht ist grundlegend für die Übertragung BERGSONS auf pädagogische Verhältnisse.

Es sei vergeblich, so BERGSON, dem Leben ein Ziel zu geben, „Ziel“ verstanden im menschlichen Sinne des Wortes. Denn von einem „Ziel“ oder einem „Zweck“ (*but*) zu sprechen, verlangt, sich ein *präexistentes Modell* (*un modèle préexistant*) vorzustellen, ein Musterbild, das nachfolgend nur noch *verwirklicht* werden muss. Es gibt aber keinen ursprünglichen Plan, der nach und nach Wirklichkeit wird, denn das hiesse anzunehmen,

„dass im Grunde (*au fond*) alles bereits gegeben sei und dass sich die Zukunft aus der Gegenwart ablesen liesse. Man muss dann glauben, das Leben in seiner Bewegung und Vollständigkeit verfare nicht anders als unsere Intelligenz, die doch nur eine unbewegliche und fragmentarische Ansicht auf das Leben zulässt. Der Verstand platziert sich naturgemäss ausserhalb der Zeit. Das Leben aber schreitet und dauert“ (ebd., S. 51).

Dauer oder Kontinuität ist die *Zuschreibung* von „Dauer“ oder „Kontinuität“. Anders kann die sinnliche Wahrnehmung mit dem „Nacheinander von Zuständen“ (*états successifs*) nicht umgehen (ebd., S. 30). In diesem Sinne sind auch „Zwecke“ oder „Ziele“ Projektionen der unbekanntem Zukunft, die sich eigensinnig verändern wird. Es gibt *keine Richtungskontinuität* (*continuité de direction*); gäbe es sie, müsste ein *bon génie*, ein Schöpfer des Lebens, angenommen werden (ebd., S. 69). Aber Leben ist *Bewegung, Selbstschöpfung*, die sich der „gezielten Beeinflussung“ entzieht (ebd., S. 88ff.).

Die Konsequenz dieser Theorie macht BERGSON nicht zufällig am Beispiel der Lebensentwicklung (*évolution vitale*) klar, also an den Übergängen von Kindheit, Jugend und Erwachsensein (ebd., S. 311). Noch ROUSSEAU glaubte an natürliche Phasen und so auch an geordnete Übergänge zwischen den Phasen, deren Dauer feststeht. Generell hat die Erziehungstheorie Jahrhunderte lang angenommen, das Leben lasse sich in Stufen oder Lebensalter unterscheiden, die geordnet nacheinander ablaufen.

- Für BERGSON sind „Lebensalter“ *Zuschreibungen*, simple Blicke von Aussen, die *mögliche* Stillstände (*arrêts possibles*) der fließenden Kontinuität des Lebens fixieren sollen.
- Die Referenz auf *wirkliche* Stillstände (*arrêts réels*) führt sofort in Untiefen, weil das Neben- oder Nacheinander von Einschnitten (*repos*) keine Bewegung abgibt.
- Wer Phasen unterscheidet, hat noch keine Erklärung der Dynamik, also kann nicht wirklich von „Entwicklung“ sprechen.
- Kindheit wird *verdinglicht*, die „eigene Welt“ des Kindes erscheint als Dingwelt, das erst *mit* dieser Konstruktion auf Übergänge zur Jugend und zum Erwachsenenalter verweist (ebd., S. 311/312).

*Ohne* das Konstrukt der „eigenen Welt“ könnte einfach eine Selbstevolution angenommen werden, die allerdings die, wie BERGSON sagt, „kinematographischen Gewohnheiten“ unseres Denkens gegen sich hat (ebd., S. 312), die festen Bilder und Metaphern, die unsere tägliche Kommunikation regieren. Aber es ist nur eine Redeweise, wenn wir sagen, „l'enfant devient homme“ - das Kind wird zum Menschen (ebd.).

- Wie kann das eine werden, was es noch nicht ist,
- und wie kann das andere geworden sein, was es nicht war?

Dem Subjekt „Kind“ kommt das Attribut „Mensch“ noch nicht zu, weil es ja Mensch erst *werden* soll. Oder aber die Theorie ist falsch, das Kind wird nicht Mensch, sondern ist immer schon ein solcher, aber dann ist unklar, was es „werden“ soll. Aber was heisst da „werden“? Wir beziehen uns auf eine zeitliche Periode zwischen Geburt und Erwachsenenalter, in der etwas geschieht und dauerhafte Folgen haben soll, ohne den Prozesse wirklich erfassen zu können.

In dem Augenblick, in dem wir das Attribut „Mensch“ aussprechen und mit Erziehung zusammenbringen, ist es auf das erlebende Subjekt „Kind“ schon nicht mehr anwendbar. Die Wirklichkeit der Übergänge entgleitet zwischen den Fingern. Was wir festhalten, sind die imaginären Stillstände (*arrêts imaginaires*) „Kind“ und „Mensch“; würde sich die Sprache an die Wirklichkeit halten, müsste es heissen:

„Il y a devenir de l'enfant à l'homme“ (ebd.). *Werden* ist die Wirklichkeit selbst (ebd.).

Vorausgesetzt sind nicht Zustände, zwischen denen ein Übergang (transition) hergestellt (fabriquer) werden muss. Vielmehr geht es um die *Transition* selbst (ebd., S. 313), im Blick auf Personen gesagt: um die „création de soi par soi“ (ebd., S. 7). Erziehung wäre dann keine kausale Grösse, was wie selbstverständlich sämtliche reformpädagogischen Theorien annehmen. Aber BERGSON macht es schwer zu glauben, das Ganze der Wirkung erkläre sich aus dem Ganzen der Ursache. Nur mechanisch oder finalistisch kann geschlossen werden, dass Ursache und Wirkung kongruent sein können. Das würde eine Ganzheit voraussetzen, die keine lebendige Realität je erfassen könnte. *Teile* der Wirkung entsprechen nie *Teilen* der Ursachen (ebd., S. 96).

Eine solche Theorie macht pädagogische Aspirationen verlegen, die tatsächlich entweder mechanisch oder finalistisch konstruiert werden.

- Entweder schliessen wir von Gesetzen des Lernens *auf Lernen* und von Theorien der Entwicklung *auf Entwicklung*
- oder wir konstruieren *Zwecke*, die als Musterbilder der *künftigen* Realität aufgefasst werden.

Dabei werden Effekte angenommen, die sich nach BERGSON der Beschreibung entziehen. Das gilt zumal für so hochgestochene Kategorien wie die „Entwicklung der Persönlichkeit“, die bis heute die Zielkataloge der Pädagogik beherrscht und immer wie eine *Reformoption* verstanden werden kann. Vorausgesetzt ist eine zielgerechte oder naturgemässe, wesenhafte und individuell verträgliche Beeinflussung, die *nicht* damit rechnet, dass sich die Bewegung der Persönlichkeit der pädagogischen Kalkulation entzieht.

Genau aber das folgt aus BERGSONS Theorie:

„Unsere Persönlichkeit, die sich in jedem Augenblick aus akkumulierter Erfahrung aufbaut, wandelt sich ohne Unterlass. Indem sie sich wandelt, verhindert sie, sich je in der Tiefe zu wiederholen, auch wenn die Oberfläche noch so identisch erscheint... Unsere Dauer ist unumkehrbar. Nicht ein Teilchen können wir wiederbeleben, denn dazu müsste die Erinnerung an das, was nach ihm kam, ausgelöscht werden... Die Persönlichkeit wächst also, weitet sich aus und reift unablässig. Jeder ihrer Momente ist ein Neues, das sich allem früher Gewesenen zugesellt. Und mehr als das: Nicht nur ein Neues, sondern ein Unvorhergesehenes (de l'imprévisible)“ (ebd., S. 6).

Wenn Kinder „erzogen“ werden sollen, dann steht ein *geordneter* Prozess vor Augen. Daher präferieren noch die reformpädagogischen Ansätze der „neuen“, kindgerechten Entwicklungstheorien,

- die *organische* Metaphern begünstigen,
- die von *Phasen*, also einem geordneten Nacheinander, ausgehen,
- die *Ziele* verfolgen
- und am Ende *positive Bilanzen* zulassen.

Im Sinne BERGSONS wird die Erfahrung der Persönlichkeit *in jedem Augenblick* verändert, ohne sich auf fest verinnerlichte Gewohnheiten verlassen zu können. Jeder Moment ist neu, die Dauer selbst ist unumkehrbar. Daher ist die „Kindheit“ als geschlossenes

Moratorium *nicht* dramatisch wichtig, wie die pädagogischen Zeitgenossen von BERGSONS sämtlich annehmen. Aber die Vergangenheit kann nicht wieder belebt werden; wenn Erwachsene sich an die Kindheit erinnern, dann *als Erwachsene*.

BERGSONS Theorie der kreativen Schöpfung setzte so gerade die reformpädagogischen Ansätze die sich massiv auf ihn berufen haben, in Verlegenheit. BERGSONS zentrale Vorstellung der „Entwicklung der Persönlichkeit“ sieht

- Wandlung *ohne Unterlass*, also auch ohne Abschluss.
- Eine *unumkehrbare* Dauer, die nicht mit „Gewohnheit“ gleichzusetzen ist.
- Keine Möglichkeit der *Wiederholung*.
- Die Neuheit jeden *Augenblicks*.
- Den Vorrang des *Unvorhergesehenen*.

Erziehungstheorien wollen die „Entwicklung der Persönlichkeit“ *zu ihrem Besten* beeinflussen, was nur möglich ist, wenn die Beeinflussung terminiert werden kann, wenn Gewohnheiten entstehen, Wiederholungen möglich sind, nicht jeder Augenblick „neu“ ist und Unvorhergesehenes minimiert werden kann. Aber es gibt keine Linie zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, auf der „Erziehung“ als wirksame Dauer stattfinden könnte. Ihre Realität ist die Situation des Handelns und Erlebens, also die ständig gebrochene Erfahrung, die sich nicht einfach speichern lässt.

Nicht zufällig spricht MARCEL PROUST zeitgleich und unter dem Einfluss von Bergson von der *verlorenen Zeit*, die nicht so erinnert werden kann, wie sie geschehen ist, weil längst jüngere Erinnerungen das Gedächtnis überlagert haben.<sup>304</sup> Literatur und Kunst reagieren auf diese Theorie. *Verzeitlichung* ist ein Schlüssel, moderne Subjektivität zu verstehen, auf die „neue Erziehung“ eigentlich eingestellt sein müsste. Aber in der Reformpädagogik ist das Thema *Verzeitlichung* faktisch nicht präsent. Wohl soll die „Persönlichkeit“ des Kindes *entwickelt* werden, ohne das Konzept „Entwicklung“ sehr weit einer theoretischen Analyse zu unterziehen. Die *sprachliche* Referenz genügt, „Entwicklung“ ist Appell, nicht wirklich Konzept. BERGSON wird nicht zufällig dort wahrgenommen, wo einfache Referenzen von Sprache und Wirklichkeit fraglich werden. Das setzt Spielraum der Theorie voraus und nicht lediglich Veränderungsabsicht.

WILLIAM JAMES widmete eine seiner Vorlesungen über das pluralistische Universum<sup>305</sup> BERGSONS Theorie des Werdens. Diese Theorie wird als zentraler Baustein für einen neuen Empirismus verstanden, der gegen den zeitgenössischen Idealismus, vor allem gegen den des angelsächsischen Hegelianismus,<sup>306</sup> gerichtet ist. Was je wirklich existiert, so JAMES in Übernahme des Theorems von BERGSON, sind nicht Dinge, die schon geworden sind, sondern Dinge *in the making* (JAMES 1914, S. 169). *Werden* ist grundlegender als *Sein*, und das gilt auch für das begriffliche Erfassen (ebd.). Der neue Empirismus ist von JAMES selbst „Pragmatismus“ genannt worden. Das Konzept soll darauf reagieren, dass „Realitäten“ keine *Wesens-* und keine *Seinsgrößen* sind, sondern sich ständig und unvorhersehbar wandeln. Man kann nicht mit festen Begriffen oder gar Systemen der Philosophie auf unablässigen Wandel reagieren. Daher müssen Theorien *auf Erfahrung* eingestellt werden, also *instrumentell verfahren*.

<sup>304</sup> *A la recherche du temps perdu* (1913-1925).

<sup>305</sup> *Hilbert-Lectures* am Manchester College in Oxford (1907).

<sup>306</sup> Das richtet sich vor allem gegen THOMAS HILL GREEN (1836-1882), der in Oxford versuchte, KANT und HEGEL gegen die englischen empiristischen Traditionen zur Geltung zu bringen.

“Theories thus become instruments, not answers to enigmas, in which we can rest. We don’t lie back upon them. We move forward, and, on occasion, make nature over again by their aid. Pragmatism unstiffens all our theories, limbers them up and sets each one at work” (JAMES 1907, S. 53).

Philosophie wäre so nicht dauerhafte Antwort auf grundlegende Rätsel von Mensch und Welt, sondern der Versuch, wechselnde Erfahrungen zu begreifen, in dieser Hinsicht nicht grundsätzlich von Wissenschaft unterschieden. Die Theorie der Erziehung könnte dann den Erfahrungsraum nicht verlassen und von aussen oder von oben Vorschriften über die „richtige“ oder die „notwendige“ Erziehung verkünden, sie müsste auf jede Form von Prophetie verzichten und den Gestus der überlegenen Position fallenlassen.

- Das fällt schwer, weil dann kein „Wesen“ des Kindes mehr postulierbar wäre,
- keine „natürliche“ Erziehung,
- keine „essentielle“ Norm des Handelns, die sich aus Anthropologien, Vernunftkritiken oder allgemeinen Theorien von „Natur“ und „Geist“ ableiten würden.

Sprache und Praxis der Erziehung aber sind zu unterscheiden, theoretische Verlegenheiten hat die Reformpädagogik ständig produziert, ohne damit auch praktisch in Verlegenheit geraten zu sein. Fragt man, wo die Idee der kreativen Selbstschöpfung praktisch gewirkt hat, dann lassen sich verschiedene Erfahrungsräume nennen, zu denen vor allen die Kunst zählt, genauer die Idee, Kinder als Künstler aufzufassen, die ihr Erleben expressiv ausdrücken verstehen und nicht zur Schule gehen müssen, um lernen zu können.

Das hat zuerst der Kunsthistoriker CORRADO RICCI<sup>307</sup> thematisiert, in seinem Buch *L’arte die Bambini*, das 1887 in Italien erschien und 1906 in deutscher Übersetzung veröffentlicht wurde. RICCI beschreibt hier die künstlerischen Fähigkeiten des Kindes, vor allem anhand einer Untersuchung von Graffiti und Schülerzeichnungen. Dabei wird die Produktion des Kindes als *Kunst* ernst genommen, dem Kind müsse ein reines, wenngleich noch nicht voll entwickeltes „Schönheitsgefühl“ zugeschrieben werden und es sei in diesem Sinne ein Künstler (RICCI 1906, S. 38 ff.). Die „Ehrfurcht vor dem Schönen“ (ebd., S. 53) korrespondiert mit dem ethischen Gefühl für das Gute.

„Eben diese unbewusste Begeisterung für das Gute und Schöne; dieser noch mehr unbewusste Glaube an das Leben macht die Kinder, sobald sie über die erste Zeit rein physischen Lebens hinaus sind, so liebreizend und herzwinnend“ (ebd., S. 54).

Empirisch lässt sich leicht immer auch das Gegenteil nachweisen, aber entscheidend ist die Stilisierung eines neuen Bildes: Ein Kind, dem man unterstellen muss, es sei unbewusst begeistert für das Gute und das Schöne, behandelt man anders als ein Kind, dem das Gegenteil zugeschrieben wird. Das Kind kann so zum Künstler eigener Würde (vgl. Lehrervereinigung 1898), aber auch zum moralischen Vorbild für den Erwachsenen stilisiert werden.

Die Selbsttätigkeit des Kindes lässt sich nicht herstellen, sie muss als spontane Aktivität vorausgesetzt werden. Das Ziel der Erziehung liegt dann nicht ausserhalb, sondern

<sup>307</sup> CORRADO RICCI (1858-1934) war Kunsthistoriker in Bologna und wurde 1893 als Direktor der Galleria di Parma berufen. 1903 wurde er Direktor der Königlichen Galerien in Florenz und 1906 Generaldirektor der Altertümer und Kunstwerke in Italien. Seit 1919 amtierte RICCI als Präsident des Königlichen Instituts für Archäologie und Kunstgeschichte in Rom.

muss wie ein *progrès spirituel* - eine innere Teleologie - vorgestellt werden. Dabei sind methodische und theoretische Postulate zu unterscheiden. Das methodische Prinzip der Selbsttätigkeit verlässt zunächst den Rahmen von Schule und Unterricht nicht, doch etwa ALFRED LICHTWARK verstand darunter folgenden Zusammenhang:

„Überall ist die unmittelbare Berührung mit den Dingen anzustreben. Das Gedächtnis darf nicht nur als ein mechanisches Werkzeug zur Bewältigung toten Stoffes ausgebildet werden, sondern ist vielmehr als eine lebendige Kraft im Dienst des prüfenden und vergleichenden Verstandes zu erziehen ... Aller Unterricht sollte eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüberzutreten und in befestigter Gewohnheit das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen ... Können ist die höhere Macht. Verstehen und selbständig untersuchen können, mitzuempfinden und nachzuempfinden vermögen geht über alles mechanische Wissen weit hinaus“ (LICHTWARK 1902, S. 4/5).

Der Kontext dieser Sätze ist die „Kunsterziehungsbewegung“<sup>308</sup>, also Bestrebungen, ästhetische Bezüge und Dimensionen des schulischen Unterrichts stärker als bisher oder überhaupt erst richtig herauszuarbeiten und für die neue Erziehung stark zu machen. Auch hier kann man nicht von einer einheitlichen Bewegung sprechen, und auch hier unterscheiden sich die Anfänge von den weiteren Entwicklungen. Die ästhetische Erziehung als Thema der Volksschulpädagogik wurde am Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt und revidiert durch die Entwicklung des Kunstgewerbes, durch Programme der Laienkunst und nicht zuletzt durch Stilwandel in der Publizistik sowie im weiteren der ästhetischen Öffentlichkeit.<sup>309</sup> Im engeren Feld der Pädagogik waren es Untersuchungen zur Kinderzeichnung, die auf ästhetisches Potential verwiesen und eine Umorientierung des Unterrichts nahe legten. Nicht zufällig beginnt die Revision mit der Kritik des geometrischen Zeichnens;<sup>310</sup> der Verpflichtung auf die objektive Form wird die kreative Entwicklung des Kindes entgegengestellt.

---

<sup>308</sup> Die „Bewegung“ konstituierte sich auf drei „Kunsterziehungstagen“, 1901 in Dresden, 1903 in Weimar und 1905 in Hamburg. Vor allem die Programmatik wirkte anregend, die praktischen Beispiele in den Tagungsdokumentationen sind dagegen erheblich weniger „reformpädagogisch“ als die Legende der Bewegung ahnen lässt. Der schulpraktische Wandel vollzog sich in Grossstädten wie Hamburg oder Bremen, wo Reformgruppen publizistisch und konzeptionell Einfluss nehmen konnten. In Hamburg war die schon 1805 gegründete „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ Träger der Bewegung. Ab 1880 gab es Zirkel von Volksschullehrern, die neue Formen ästhetischer Bildung ausprobierten, bestärkt und unterstützt durch ALFRED LICHTWARKS (1852-1914) Konzept der Laienerziehung in der Hamburger Kunsthalle, das nach 1886 entwickelt wurde. Die Diskussion dieser Versuche konzentrierte sich auf die 1877 gegründete Zeitschrift „Pädagogische Reform“, die bis 1921 erschien und deren Jahrgänge dokumentieren, dass die „Kunsterziehungsbewegung“ nicht 1901 in Dresden begründet wurde. Die „Kunsterziehungstage“ sorgten für eine grössere Öffentlichkeit, nicht für das Programm und auch nicht für die massgebenden Beispiele (Daten für Hamburg nach: GEBHARD 1947, S. 64ff., 73ff.).

<sup>309</sup> Der *Deutsche Werkbund*, dem etwa GEORG KERSCHENSTEINER nahestand, wurde 1907 nach dem Vorbild der englischen *Arts-and-Crafts*-Bewegung gegründet. Er beförderte eine Art Konsumentenerziehung für Ausstattung und Design, eng verknüpft mit Jugendstil und decorative arts. Dabei handelte es sich um eine internationale Bewegung, die aus den Metropolen (London, Paris, New York) erwuchs. Kinderkunst und Laienkunst entwickelten sich zur gleichen Zeit, beeinflusst ihrerseits durch ästhetischen Wandel und neue Auffassungen von Erziehung.

<sup>310</sup> Theoretisch massgeblich war JOHN RUSKINS Studie über *The Elements of Drawing* von 1857. CORRADO RICCIIS oben erwähnte Studie *L'arte dei bambini* (1887) lieferte den empirischen Beweis für die natürliche Kreativität von Kindern. Schulpraktisch resultierte daraus die allmähliche Abkehr vom geometrischen Zeichnen zugunsten freier Expressionen der Kinder. CARL GÖTZE hat das etwa für den Hamburger Lehrplan begründet.

Das Konzept der *creative expression* oder der Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Kindes (HARTMANN 1926, ROTTEN 1926) wurde in vieler Hinsicht massgebend für die kindorientierte Reformpädagogik in den zwanziger Jahren. Die leitenden Vorstellungen des Selbstaudrucks oder der „freien Expression“<sup>311</sup> hatten kaum noch etwas gemein mit den Begründungsschriften der Kunstserziehungsbewegung in Deutschland (HIRTH 1887; LANGE 1893), auch wenn der durch JOHN RUSKIN (1901, S. 82ff.) überlieferte Zusammenhang, die Bildung des Geschmacks müsse zugleich Bildung des Charakters sein, formal erhalten blieb. Die künstlerische Erziehung konnte immer noch als Entwicklung der Sittlichkeit angesehen werden, nur dass sie aus dem Kinde selbst stammen sollte und nicht mehr mit der Übernahme externer Modelle und Normen verbunden wurde. Die Kreativität wurde *im* Kind vermutet, und aus ihr würde sich auch moralische *élan vital* ergeben, als Inspiration des Guten, wie nicht nur PIERRE BOVET (1941, S. 171) vermutete (vgl. FERRIÈRE 1922a und viele andere).

Das Konzept des kreativen Ausdrucks fand seinen praktischen Beweis in Versuchen mit freien Kinderzeichnungen, die etwa FRANZ CIZEK<sup>312</sup> von 1906 an in der Jugendklasse der Wiener Kunstgewerbeschule durchführte. CIZEKS Versuche, die methodisch gut begründet und dargestellt waren (CIZEK 1914), galten vor allem in der angelsächsischen Diskussion als massgebliche Bestätigung der reformpädagogischen Optik, das Kind als Künstler zu betrachten (etwa: WILSON 1921). Die Ausgabe April-Mai-Juni der amerikanischen Zeitschrift *Progressive Education* war ganz dem Thema „Creative Expression through Art“ gewidmet, nachdem schon 1921 der erste Kongress der New Education Fellowship sich mit „The Creative Self-Expression of the Child“ befasst und die Befreiung der schöpferischen Kräfte des Kindes in den Mittelpunkt gestellt hatte (The Creative Expression of the Child 1921). Das Stichwort war „Freeing the Child through Art“ (STEELE 1926), wobei nicht nur an Selbstaudruck, sondern auch an die Kunst des 20. Jahrhunderts gedacht war.

1929 veröffentlichte die amerikanische Barnes Foundation Press einen Sammelband *Art and Education*,<sup>313</sup> der verschiedene neue Methoden der kreativen Erziehung, darunter auch CIZEKS „free expression method“, vorstellte. Autor des Textes über CIZEK war THOMAS MUNRO, ein Schüler Deweys, der als Kunstphilosoph Karriere machte und in den zwanziger Jahren als Direktor des Kunsterziehungsprogramms der Barnes-Foundation tätig war. Der Sammler und Mäzen ALBERT C. BARNES<sup>314</sup> hatte 1922 eine Stiftung ins Leben gerufen, deren Zweck es war, „to promote the advancement of education and the appreciation of the fine arts“.<sup>315</sup> Das Thema kreative Erziehung und Kunst des Kindes wurde also prominent eingeführt und promoviert, neben BARNES selbst schrieben JOHN DEWEY, die Philosophin

<sup>311</sup> Das geht auf die Versuche mit freien Kinderzeichnungen zurück, die FRANZ CIZEK (1865-1946) ab 1908 in der Jugendklasse der Wiener Kunstgewerbeschule durchführen liess. Die „Methode des freien Zeichnens“ ist vor allem in der amerikanischen Kunsterziehung rezipiert worden (Art and Education, 1929). CIZEKS Versuche waren ein wesentlicher Beweis für die Möglichkeit einer radikalen Kindorientierung in der „neuen Erziehung“.

<sup>312</sup> FRANZ CIZEK (1865-1946) gründete eine Zeichen- und Malschule, die 1897 staatlich anerkannt und 1906 als Versuchsschule in die Wiener Kunstgewerbeschule eingegliedert wurde. Im gleichen Jahr wurde CIZEK zum Professor ernannt. 1910 wurde aus der Versuchsschule der Sonderkurs für Jugendkunst. 1914 gründete CIZEK die Vereinigung „Kunst und Schule“, die eine gleichnamige Zeitschrift herausgab. Der besondere Einfluss des Konzepts der kreativen Kinderkunst nach der „Methode Cizek“ in der angelsächsischen Pädagogik nach dem ersten Weltkrieg ist nicht gut untersucht.

<sup>313</sup> Der Band enthält Beiträge, die zuvor im *Journal of the Barnes Foundation* veröffentlicht worden sind.

<sup>314</sup> ALBERT C. BARNES (1872-1951) studierte Medizin, unter anderem Berlin, und gründete 1902 zusammen mit dem deutschen Chemiker HERMANN HILLE die Firma Barnes&Hille, die mit dem Antiseptum „Argyrol“ ein Vermögen. BARNES verkaufte die Firma 1929 und widmete sich seinen Sammlungen und der Stiftung. 1912 hatte BARNES begonnen, in Paris die Bilder der Moderne zu kaufen, 1920 besass er mehr als 100 Bilder von RENOIR, dazu viele PICASSOS und CÉZANNES. Er las DEWEYS *How We Think* und schrieb sich im akademischen Jahr 1917/1918 an der Columbia University ein, um an DEWEYS Seminar teilzunehmen. Diese Beziehung führte dazu, die Barnes Foundation dezidiert kunstpädagogisch auszurichten.

<sup>315</sup> The Barnes Foundation: [http://www.barnesfoundation.org/H\\_main.html](http://www.barnesfoundation.org/H_main.html)

LAURENCE LADD BUERMAYER, der Pariser Maler und Sammler PAUL GUILLAUME, die Kunstpädagogin MARY MULLEN und VIOLETTE DE MAZIA, die spätere Leiterin der Barnes-Foundation. Der Bezugspunkt für das pädagogische Programm war die Ästhetik der Moderne, die keinen Zweck hat ausser sich selbst. Ähnlich war der kreative Ausdruck des Kindes Selbstzweck, also nicht gebunden an Ziele, die von Aussen gesetzt wurden.

### 3. Die Zukunft des Problems

Der deutsche Schriftsteller BOTHO STRAUSS, in mancher Hinsicht ein pädagogischer Autor,<sup>316</sup> beschreibt in seiner Sammlung *Das Partikular* einen Kinderfeind. Genauer: STRAUSS beschreibt seine Erfahrung als Vater in der Begegnung mit einem unbekanntem Mann, der sich als Kinderfeind herausstellt. STRAUSS' kleiner Sohn NICO, der mit seinem Vater auf einem „einsamen Feldweg“ spazieren geht, läuft einem „fremden Menschen“ entgegen, den das Kind arglos begrüsst. Der Mann weist das Kind brüsk zurück, als der Vater in „Blickweite“ ist, herrscht ihn der Fremde an, er, der Vater, solle das Kind gefälligst von ihm fernhalten. Die spontane Zuwendung des Kindes sei ihm lästig, überhaupt seien ihm Kinder lästig. Der entsetzte Vater stellt den Fremden zur Rede, der aber lässt sich nicht beeindrucken. Im Gegenteil, er verteidigt seinen kinderfeindlichen Standpunkt.

Er sagt:

„Sie haben nichts, aber auch gar nichts gegen mich vorzubringen. Ich liebe die Kinder nicht. Das nehme ich mir gerne heraus, und ich frage mich nicht einmal selbst, warum. Warum ich sie nicht liebe. Ich liebe sie nicht, und damit basta. Ich habe mir deshalb noch lange keine Herzenskälte vorzuwerfen“ (STRAUSS 2000, S. 134).

STRAUSS brüllt ihn an: „Ein Kind!“, um ihm das rechte Mass ins Gedächtnis zu rufen“ (ebd., S. 135). Aber das rechte Mass, der selbstverständliche Appell „Kind“, dem jeder unmittelbar zustimmt, gilt offenbar nicht für jeden.

„Eben“, antwortete der Kinderfeind trocken. „Ich fliehe die Kinder, wie andere die Menschheit insgesamt. Schon Johannes Chrysostomos aus Antiochien war der Meinung, dass die Erde bevölkert genug sei. Bereits im vierten nachchristlichen Jahrhundert: genug! Die Ehe hatte zu nichts Besserem zu taugen, als dass Mann und Frau einander halfen, die Gebote der Keuschheit einzuhalten. Ein Prinzip, gegen das Leben gerichtet? Dass man sich nichts vormache! Ist Keuschheit lebensfeindlicher als Vermehrung? Was kostet die Erde mehr: das Aussterben oder die Überzahl unserer Rasse? Das fragen Sie sich einmal mit letzter Konsequenz“ (ebd.).

JOHANNES CHRYSOSTOMOS war von 398 n. Chr. an Patriarch von Konstantinopel, dem früheren Byzanz.<sup>317</sup> Die Anspielung gilt asketischen Büchern über das einfache und enthaltsame Leben, die JOHANNES als Mönch und Priester in Antiochia geschrieben hatte.<sup>318</sup> Allerdings spitzt STRAUSS den Gedanken der Enthaltbarkeit radikal zu, um das Thema der Kinderfeindlichkeit<sup>319</sup> dramatisch platzieren zu können. Dieses Thema ist in der heutigen Öffentlichkeit negativ präsent, als Sammlung von Fällen, die pathologische Gestalt annehmen. Kinderfeindlich sind einzelne Täter oder auch Dulder, aber nicht die Gesellschaft

<sup>316</sup> *Die Fehler des Kopisten* enthält ein komplettes Erziehungsprogramm (STRAUSS 1997, S.15ff. u. pass.). Und auch neueste Publikation ist voller Hinweise auf Kinder und ihre Erfahrungswelt (STRAUSS 2004, S. 9ff., 29 u. pass.).

<sup>317</sup> KONSTANTIN DER GROSSE hatte 330 n. Chr. die griechische Handelsstadt Byzanz unter Verleihung des Namens „Konstantinopel“ zur Hauptstadt des Römischen Reiches ernannt. 395 n. Chr. wurde Konstantinopel Hauptstadt des Byzantinischen Reiches.

<sup>318</sup> JOHANNES CHRYSOSTOMOS (347-407) wuchs in Antiochia am Orontes in Syrien auf, der damals zweiten Stadt des oströmischen Reiches nach Konstantinopel. Antiochia war Sitz einer der ersten christlichen Gemeinden. Nach vier Jahren als Eremit war JOHANNES hier zwischen 381 und 398, also vor seiner Berufung zum Patriarchen, als Diakon, Priester und vor allem Prediger tätig. Am 26. Februar 398 wurde JOHANNES als Bischof von Konstantinopel inthronisiert. Er wurde nach heftigen Konflikten vor allem mit der Kaiserin EUDOXIA 404 verbannt und 407 deportiert. Keiner der antiken Kirchenväter hat eine so grosse Fülle von Schriften hinterlassen. Die asketischen Schriften umfassen die folgenden Titel: *De Compunctione* (2 Bücher), *Adhortatio ad Stagiriam* (3 Bücher), *Adversus Subintroductas*, *De Virginitate* und *De Sacerdotio*. Zahlreiche Schriften sind im Internet zugänglich, zumeist in englischen Übersetzungen. Etwa unter der Anschrift: <http://www.chrysostom.org/>

<sup>319</sup> Eine der populären Schriften von JOHANNES CHRYSOSTOMOS (1968) ist dem Thema Kindererziehung gewidmet (*Büchlein über Hoffart und Kindererziehung*, um 390).

selbst, die sich von den Fällen der Kinderfeindlichkeit abgrenzen muss, wenn die moralische Integrität erhalten bleiben soll. STRAUSS spielt mit seiner Erzählung vom Kinderfeind den Fall durch, wenn diese Abgrenzung zusammenbricht und zugleich folgenlos bleibt, weil sie nur medial wirksam wird.

Die Geschichte ist ein Alptraum,<sup>320</sup> der Alptraum des Vaters, der seinen Sohn an die Macht des Bösen verliert. Das Leitthema der Erzählung ist der verlorene Sohn, ein zentrales und immer wieder verwendetes Motiv des christlichen Glaubens,<sup>321</sup> das auf das Medienzeitalter projiziert wird. STRAUSS variiert das Gleichnis aus dem Lukas-Evangelium, wo der jüngere Sohn in ein fernes Land zieht, ein verschwenderisches Leben führt und sein Erbteil vergeudet. Er wird in der Fremde zum ärmsten aller Tagelöhner, aber überwindet seinen Stolz und kehrt reumütig zurück. Der Vater empfängt ihn trotz seiner Sünden, der Sohn „war verloren und ist wiedergefunden worden“ (Luk 15, 24). Bei STRAUSS geht es um die Simulation des Verlustes, es geht um Games und die Steuerung der Interessen von Kindern, die nicht dem folgen, was die Erwachsenen für sie vorsehen. Die Erzählung beginnt realistisch und ist aber tatsächlich eine Parabel auf die Erziehung durch Medien, die mit einer starken und kulturkritischen Metapher endet.

Der Kinderfeind verwickelt den Vater auf dem Feldweg in ein erregtes Gespräch, seine Argumente lassen den intellektuellen Vater nicht völlig gleichgültig, daher nimmt er den Vorschlag an, den Kinderfeind, der wie JOHANNES CHRYSOSTEMOS als Einsiedler lebt, in seiner Scheune nahe dem Feldweg zu besuchen. Die Scheune ist nach dem Muster einer Kathedrale gebaut. Der Vater muss seinen Sohn zurücklassen, das ist die Bedingung des Kinderfeindes. Der Sohn wird in einen Schuppen gesperrt, der sich vor der „Kathedrale“ befindet, ohne dass der Vater weiss, was mit dem Sohn geschieht. Er sieht, wie die zerlumpte Kathedrale mit „Kindheitsreliquien“ des Kinderfeindes behängt ist (ebd., S. 138). Ihn nennt der Vater den „Plunder-Priester“ (ebd.), der auf erbärmliche Weise Angst macht.

Er und ein Gehilfe betreiben in der Kathedrale einen Simulator, der an ein Überwachungssystem angeschlossen ist. Beobachtet und registriert werden mit Aussenkameras Strassenszenen. Mit Hilfe des, wie es heisst, „zentralen Versicherungsrechners“ ist es möglich, „absolut zuverlässig die Identität eines jeden einzelnen Passanten“ zu ermitteln (ebd., S. 140). Der Simulator befindet sich in einer Limousine. Sie wird so gesteuert, dass beliebige, unbekannte Personen überfahren werden können. Wenn das gelingt, besteht das Spiel darin, deren Identität zu ermitteln (ebd., S. 141). Es ist wie eine realistische Version von Games wie *Counterstrike*, die heutigen Kindern und Jugendlichen relativ unbehelligt zugänglich sind.

Entsetzt wendet sich der Vater ab, befreit seinen Sohn aus der Scheune und rennt davon. Aber der Sohn hat seinen Schal vergessen. Der Vater, der ihm beibringen will, „auf teure Sachen zu achten“ (ebd., S. 143), schickt ihn zurück, obwohl der Junge sich dagegen wehrt. Der Vater sagt ihm, dass er auf ihn warten werde. Daraufhin läuft der Junge los und ist schnell ausser Sichtweite. Minuten später trifft der wartende Vater zwei Männer, die ihn zum Schein in ein Gespräch verwickeln und ihn dann überwältigen. Der Vater verliert das Bewusstsein und wacht weit entfernt von der Stelle des Überfalls mitten in der Stadt wieder auf. Es gelingt ihm kaum, sich aufzurichten, in einer panisch dicht gedrängten Menschenmenge wird er nahezu erdrückt, während die Menge auf fast steinerne Weise glücklich scheint.

<sup>320</sup> Der *Alp* ist ein *Nachtmahr*, ein Gespenst, das sich dem Schläfer auf die Brust setzt und dadurch schwere Träume, die drücken, verursacht. Das althochdeutsche Wort „alp“ oder „alp“ ist ursprünglich von der Benennung der mythischen *Elfen* abgeleitet.

<sup>321</sup> Das Gleichnis des verlorenen Sohnes ist Teil des Lukasevangeliums (Luk 15, 11-32). Der ist immer wieder bearbeitet worden. Darstellungen der Parabel finden sich bereits in byzantinischen Miniaturen des 11. Jahrhunderts. Der „verlorene Sohn“ wurde in der christlichen Kultur zur Sinngestalt des an die Welt verlorenen Menschen, der zurück gewonnen werden muss.

„Sie waren glücklich. Ihr Stillstand kam dem einer in Marmor gehauenen Menschenwohle gleich - sie waren eine einzige atmende, *noch* atmende Skulptur. Denn das bedeutete ja am Ende der gänzliche Verlust an Bewegungsfreiheit: ein Bildwerk zu sein. Doch welches Ereignis erzeugte dies vieltausendköpfige Gebilde? Ich erfuhr, dass dieser unabsehbare Menschaufmarsch in Erwartung der letzten öffentlichen Hinrichtung stand, die es in diesem Jahrhundert geben und die dieses beschliessen sollte“ (ebd., S. 146).

Auf den Block geführt werden soll ein Kind, der „weise Knabe,“ der als einziger die „sorgfältige Auslese und eingehende Prüfung durch den Henkermeister“ bestanden hatte (ebd., S. 146).<sup>322</sup> Der Vater sieht seinen Sohn an der Hand des „Plunder-Priesters“ aus der Limousine steigen, die in der Kathedralen-Scheune das mörderische Spiel mit der Identität besorgt hatte. In Panik klettert der Vater auf die „Schulter des Nächststehenden“ (ebd., S. 148) und rast über die Köpfe der Menge hinweg zum Schafott. Aber er kommt zu spät. Der Sohn fragt im Tod: „Vater, wo warst du? Warum hast du mich nicht gerettet?“ (ebd., S. 148)

An dieser Stelle<sup>323</sup> spätestens müsste die Traumzensur greifen und den inneren Wahn beenden. Aber es ist nur ein *Spiel* mit dem Entsetzen, eine *Simulation*, die dem Sohn Spass macht, während die Realität entschwindet. Die Exekution ist nicht real, sondern scheint nur so. Der Vater sieht die Enthauptung, aber nur als Game, das den Sohn fasziniert und den Vater entsetzt. Das wird auf eine neue Weise kafkaesk beschrieben, als Verwandlung ohne Folge, eine Verwandlung, die sich beliebig wiederholen lässt. Der Vater glaubt den Sohn tot, aber der bewegt sich:

„Ich bemerkte, wie sein Lächeln<sup>324</sup> zunahm, wie es sich vergrößerte, wie es schief und albern wurde. Ausserdem verspürte ich, wie die Ausdehnung meines Körpers, den ich während der Flucht über den Schultern der Menge weit und konturlos wie eine zerwehte Wolke empfunden hatte, sich zurückbildete, schrumpfte, und spürte, wie ich wieder in harte Umrisse gepresst wurde, ohne dass ich dabei mehr Schmerzen empfunden hatte, als wenn man mich in eine zu enge Kleidung gesteckt hätte, die sich erst später dem Körper anpasst. Mich empfing das schallende Gelächter meines Sohns, der neben dem Einsiedler stand, als ich aus den schwirrenden Fäden der Plunder-Kathedrale niederstieg, und über mir der silberne Schriftzug erschien: *Diesmal hast du es leider nicht geschafft. Du solltest einen neuen Versuch wagen!*“ (ebd., S. 148/149)

Der Sohn und der Einsiedler reissen die Arme empor, „denn diese Runde war an sie gegangen und sie wollten gemeinsamen ihren Sieg feiern“ (ebd., S. 149). Es ist ein *Game* jenseits der Moral, bei dem nur wichtig ist, das Spiel zu gewinnen. Der Vater, „voller Abscheu über diese Posse,“ reisst den Jungen aus der Hand des Priesters und flieht davon, neben sich ein verärgertes und störrisches Kind, mit dem keine Verständigung möglich war (ebd.). Der Vater hat das Vergnügen es Sohnes gestört und ihm fällt dazu nicht viel mehr ein als die folgenden Sätze:

„Dem technothymen<sup>325</sup> Monster war es wahrhaftig gelungen, mein Kind für seine kinderfeindliche Phantasie zu begeistern! Ich hatte zum ersten Mal das Gefühl, dass NICO mich verraten und unsere Gemeinsamkeit verlassen hatte. Zugleich warf ich mir vor, lediglich den humorlosen Spielverderber gegeben zu haben und keine vergleichbare Verlockung zu bieten, nichts, das mein frohes Kind davon abhalten konnte, in Kürze tatsächlich als ein Lamm, und sei es ein *heruntergeladenes*, zur Opferbank zu trotten“ (ebd., S. 149).

<sup>322</sup> Der Knabe war „für würdig“ befunden worden, „als unser aller Weihegabe, unser aller Gedenkopfer an die zweihundertjährige Geschichte der Revolution unter der Guillotine zu sterben“ (STRAUSS 2000, S. 146).

<sup>323</sup> Die Anspielung gilt dem Tod Jesu: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Mk 15,34). Das sind die Anfangsworte von Psalm 22.

<sup>324</sup> Das des Sohnes.

<sup>325</sup> Das griechische Wort *Thymos* lässt sich mit „Lebenskraft,“ aber auch „Lust“ oder „Leidenschaft“ übersetzen.

Fassungslos stand der Vater vor den realen Interessen seines Kindes, die völlig anders gesteuert wurden, als er sich das vorgestellt hatte. Tatsächlich kann man sich so fühlen, wenn man als Vater oder Mutter unter der Voraussetzung allgemeiner Zugänglichkeit zu allem und der Abwesenheit jeglicher Zensur über pädagogische Verantwortung und die Grenzen des eigenen Einflusses nachdenkt. Einerseits erkennt man Gefahren, andererseits weiss man keinen Schutz, auch weil die eigenen Angebote nicht attraktiv genug scheinen.

Väter oder Mütter können nicht „kinderfeindlichen Phantasien“ anbieten, aber Gewaltvideos, zynische Games, jede Form von Sexualität, Anleitungen zu Straftaten, schwarze Messen von Sekten oder Visionen politischer Totalität sind im Internet jederzeit und überall greifbar, ohne dass bei der Nutzung etwas anderes wirksam sein könnte, als die Einsichten der Kinder und Jugendlichen, es zu tun oder nicht zu tun. Häusliche Verbote lassen sich umgehen, die Kinder lernen früh, sich bei anderen Kindern, deren Eltern weniger streng sind, Zugänge zu verschaffen, ohne sich in ihrem Konsumverhalten beeinträchtigen zu lassen. Die Kindheit ist nicht nur auf historische völlig neuartige Weise kommerzialisiert worden, sie hat auch ihren selbstverständlichen moralischen Schutz verloren, mindestens wenn Medien und ihre Zugänglichkeit betrachtet werden.

Die Voraussetzung der Pädagogik von BOTHO STRAUSS, der enge und liebevolle „pädagogische Bezug“, scheint gegenüber der realen Welt der Medien ein konservativer Reflex zu sein, der mit Kontrollvorstellungen zu tun hat, die nicht mehr gegeben sind. Aber: Alpträume sind Realitäten eigener Art, und die Sorge der Eltern (OELKERS 1993) ist keine Prognose der tatsächlichen Erfahrungen der Kinder. Diese Erfahrungen konstituieren sich auf historisch neue und einmalige Weise. Was ich „Pädagogische Ethik“ nenne, hat *soziale, politische, ökonomische* und *ästhetische* Bedingungen, die allen bisherigen Autoren - von ROUSSEAU über HERBART und FRÖBEL bis auf KIERKEGAARD, NIETZSCHE und BERGSON - nicht nur fremd gewesen wären, sondern gar nicht hätten vor Augen stehen können. Aber heisst das, ihre Einsichten sind unbrauchbar? Ist die Zukunft des Problems „pädagogischer Ethik“ eine radikal andere als die Vergangenheit? Man könnte BOTHO STRAUSS so verstehen: Es gibt keine moralische Zuständigkeit mehr, sondern nur noch den Kampf gegen die schlechten Versuchungen. Aber die Parabel vom zu Tode erschrockenen Vater lässt sich auch anders deuten: Der „verlorene Sohn“ ist ein Grundmotiv pädagogischer Sorge, das nicht deswegen anders wird, weil die Gefährdungen anders geworden.

In den folgenden Sitzungen werde ich diese Fragen in fünf Schritten diskutieren: Zunächst gehe ich auf das *Verhältnis von Konsumgesellschaft, Moral und Image* ein, also greife das Thema auf, in welchem Verhältnis das „Ethische“ und das „Ästhetische“ stehen, wenn KIERKEGAARDS Welt nicht mehr vorhanden ist (1). In einem zweiten Schritt beschreibe ich den *Funktionswandel der Erziehung*, den BOTHO STRAUSS vor Augen gehabt haben mag und den ich als Test auf ROUSSEAU und seine Kritiker darstellen werde (2). Drittens diskutiere ich das kommunitaristische Thema der *sozialen Integration* und der *Bindung an Gemeinschaft*, das nicht dadurch aufgelöst wird, dass Medien die Phantasien und Vorstellungen von Kindern beeinflussen (3). In einem vierten Schritt diskutiere ich *pädagogische Zuständigkeiten* in einem Alltag, der von erziehungsunabhängigen Medien charakterisiert ist (4). Abschliessend stelle ich dar, welche pädagogischen Folgen mit der *Globalisierung* einer ästhetischen Kommunikation verbunden sind, die sich nicht mehr an die Regeln der Sittlichkeit gebunden fühlt (5).

### 3.1. Konsumgesellschaft, Image und Moral

Das lateinische Wort *Imago* hat verschiedene Bedeutungen, die je nach Verwendungskontext entstehen. Das Wort lässt sich übersetzen mit

- Bildnis oder Porträt
- Ahnenbild und Wachsmaske (*ius imaginum*)

- Abbild und Ebenbild
- Schattenbild oder Schemen
- Traumbild, Trugbild, Schein oder Vorspiegelung
- Anblick und Erscheinung
- Gleichnis oder bildhafte Darstellung.<sup>326</sup>

Das englische Wort *Image* schliesst hier an, aber verkürzt die Varianten. Es bedeutet Bild, Ebenbild und Abbild, geistiges Bild und Vorstellung sowie Gleichnis und bildlicher Ausdruck. Davon zu unterscheiden ist der populäre Gebrauch des Wortes in der heutigen internationalen Umgangssprache, und den verwende ich hier. „Image“ ist in diesem Kontext *Selbstdarstellung*, die Eindruck auf Dritte machen soll. Es ist ein *gewolltes* Bild, das normativ wie ästhetisch erzeugt wird, also eine Inszenierung des Schönen und des Guten mit der eigenen Person, die das Bild beeinflussen soll, das Andere von einem haben.

Es geht nicht um einen zufälligen Eindruck, wie ihn BOTHO STRAUSS an vielen Stellen seines Werkes beschreibt, also nicht um eine Passage, die Passanten mit einem Augenblick in Kontakt bringt, sondern darum, bei *Anderen* und möglichst *allen* Anderen einen bestimmten Eindruck zu erzeugen, der stabil gehalten werden soll. Alle Änderungen müssen unter Kontrolle bleiben, die Definitionsmacht über das eigene Image darf nie bei Anderen liegen. Zugleich gelingt das Image nur, wenn die Anderen es übernehmen. Das ist keine neue Erfahrung, die höfische Gesellschaft etwa des 15. und 16. Jahrhunderts war ein einziges Spiel von Darstellung und Selbstdarstellung, bei dem es nicht auf den Charakter ankam, sondern auf die erfolgreiche Manipulation der Anderen. „Tugend“ war *Darstellung* von Tugend, wie sich an Bildern der Renaissance zeigen lässt (BROWN 2001).

Ein Frauenbild von DOMENICO GHIRLANDO um 1490 etwa zeigt weibliche Zucht als perfektes Bild der Tugend, ohne mehr zu sein als ein Imago (ebd., S. 191).<sup>327</sup> Man sieht GIOVANNA DEGLI ALBIZZI TORNABUONI, die zwanzigjährig nach der Geburt ihres zweiten Kindes starb. Sie stammte aus einer vornehmen florentinischen Familie, heiratete mit achtzehn Jahren und hätte ohne dieses Bild keine Spuren hinterlassen. Ihr früher Tod war ein Schicksal, das vielen Frauen drohte und das historisch unauffällig gewesen wäre. Das Bild aber gehört zu den zentralen Ikonen weiblicher Porträts, einerseits wegen des ästhetischen Anspruchs, andererseits aufgrund des sittlichen Effekts. Man sieht tatsächlich Schönheit vereint mit Tugend, eine vollendete junge Frau in zuchtvoller, aber nicht demütiger Haltung, die gleichermassen individuell und vorbildlich erscheinen kann. Sieht man nur das Gesicht (ebd., S. 192), dann erkennt man noch deutlicher das feine Bild der Sittlichkeit, die ganz Darstellung ist.

Der ästhetische Anspruch ist mit der lateinischen Goldtafel im Hintergrund des Bildes beschrieben:

- Ars utinam mores/animusque effingere/posses pulchrior/in ter-/ris nulla tabella foret/MCCCLXXXVIII
- Wenn Du, Kunst, Seele und Charakter nachbilden und ausdrücken könntest, müsste es auf Erden keine schönen Bilder mehr geben (SHEARMAN 1992, S. 108ff.)

Aber das ist eben nicht möglich, wie schon der Verfasser der Sentenz, der römische Dichter MARTIAL,<sup>328</sup> wusste. Zwischen Bild und dem, was es darstellen soll, gibt es eine unüberbrückbare Kluft; man sieht also nicht die tatsächliche Tugend einer Person, sondern nur das ästhetische Ideal, ein schönes Bild, nicht die dazu passende Wirklichkeit der Seele oder des Charakters. Wir unergründlich Seele und Charakter tatsächlich sind, symbolisiert ein

<sup>326</sup> Dazu noch „Vorstellung, Idee, Gedanke“.

<sup>327</sup> DOMENICO GHIRLANDAIO (1449-1494): *Giovanna degli Albizzi Tornabuoni* (1488/1490) (Öl auf Leinwand, 77x49cm) (Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid).

<sup>328</sup> MARCUS VALERIUS MARTIALIS (zw. 38 und 41 n. Chr. - um 104 n. Chr.). MARTIAL lebte von 64 bis 98 n. Chr. in Rom. Zwischen 85 und 103 n. Chr. entstanden 12 Bücher Epigramme, aus denen auch der von DEMONICO GHIRLANDAIO zitierte Satz stammt.

anderes Bild aus dieser Epoche, das GIULIANO BUGIARDINI zugeschrieben wird. Es zeigt keine Person, sondern eine Maske inmitten von grotesken Zeichen (ebd., S.211).<sup>329</sup> Das ist symbolisch zu verstehen, denn *persona* ist das lateinische Wort für Maske, was allein schon zeigt, wie vorsichtig frühere Epochen waren, Charakter und Seele, so das Innere eines Menschen, bestimmen zu können. „Sua cuique persona“ heisst : „jeder seine eigene Person“; hinzugefügt werden muss die Schlussfolgerung, dass die eigene Person nur ihr selbst gehören kann. Hinter der Maske ist das, was niemand erkennen kann, weil von Aussen nicht zwischen Maske und Person unterschieden wird.<sup>330</sup>

Masken dienen der Darstellung mit einem fremden Bild, hinter dem das eigene entweder verloren geht oder verschwindet. Die Selbstdarstellung mit Masken und ohne Ansprüche persönlicher Echtheit ist lange Jahrhunderte die Grundannahme höfisch-zeremonieller Kommunikation gewesen, bei der niemand fragte, ob die Person hinter der Maske sich selbst „echt“ oder „authentisch“ darstellen - heute sagt man „einbringen“ - konnte. Die Kontrolle über das eigene Bild genügte, auch für die Kommunikation im privaten Bereich, der nicht im heutigen Sinne „intim“ verfasst war. Erst die Entkoppelung von Seele und Glauben ermöglichte Ansprüche der unmittelbaren und möglichst authentischen Darstellung des Selbst, die unterschieden werden muss von dem, was Image genannt wird.

Ein Image ist nicht auf Personen beschränkt, sondern lässt sich auch auf Objekte, Programme, Institutionen oder soziale Gruppierungen beziehen. Die Hell's Angels können an ihrem „Image“ ebenso arbeiten wie die UBS oder die Volksschule des Kantons Zürich, um eine unziemliche Reihe zu bemühen. Aber überall ist vom „Imagekampagnen“ die Rede, von der Aufbesserung des Image oder auch vom „Imageschaden“, den zu vermeiden etwa nach politisch missliebigen oder gefährlichen Ereignissen die Hauptsorge bestimmter Regierungen zu sein scheint. Was genau dieser Schaden ist, muss nicht gesagt werden er beziffert sich nicht materiell, sondern symbolisch, mit Bildern, die weltweit kommuniziert werden und dann nicht mehr begrenzt werden können. Innerhalb von Stunden hat Private LYNDIE ENGLAND mit Posen aus dem Gefängnis von Abu Ghreib das Image der Vereinigten Staaten erschüttern können, wobei man nicht weiss, was schlimmer ist, die Bilder oder die Klassifizierung als „Imageschaden“.

Wie grenzt sich der Begriff „Image“ ab, etwa von Imago oder vom Imaginären?

- Imago heisst nicht nur „Bild,“ sondern auch, durch FREUD befördert, *inneres* oder *verinnerlichtes* Bild.
- Das Imaginäre stammt aus der Ethnologie<sup>331</sup> und bezieht sich auf vorgestellte Gottheiten oder im Weiteren magische Mächte, die imaginiert werden müssen, also nicht real vorhanden sind.
- Image ist demgegenüber gezielte Selbstdarstellung, also der gegenüber Anderen präsentierte eigene Schein.

In der Literaturwissenschaft wird zwischen dem „Fiktiven“ und dem „Imaginären“ unterschieden,<sup>332</sup> darüber hinaus ist das *Imaginäre* zu einem Stichwort der Beschreibung des Internet geworden. Man kann vom Surfen als dem „imaginären Reisen“ sprechen. In der Psychoanalyse heisst „Imago“ das verinnerlichte Bild der Mutter oder des Vaters, im Weiteren auch die unbewusste Besetzung dieser Bilder mit Liebe oder Hass. Was ich „Image“ genannt habe, ist davon nicht berührt. Der Ausdruck stammt aus dem Jargon der

<sup>329</sup> GIULIANO BUGIARDINI (1475-1554) (zugeschrieben): Porträtthülle mit Maske und Grotesken (um 1516) (Öl auf Leinwand, 73x50,cm) (Galleria degli Uffizi, Florenz).

<sup>330</sup> Die Sentenz *suum cuique pulchum* stammt aus ERASMUS' *Adagia* (1500) (I.2.15). Die *Adagia* ist eine lateinisch übersetzte Sammlung von griechischen Sprichwörtern, die für den Schulunterricht verwendet werden sollte.

<sup>331</sup> Im technischen Sinne aus der Mathematik: Imaginäre Zahlen sind Quadratwurzeln aus negativen Zahlen.

<sup>332</sup> WOLFGANG ISER: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt am Main 1991. Die Wortverwendung hat auch noch andere Bezüge: *Imagisten* wurde ein Dichterkreis in Moskau genannt (1919-1924), der in der Nachfolge der „Futuristen“ gebildet wurde. Der Lyrikerkreis um EZRA POUND hiess (nach der Zeitschrift „Des Imagistes“) *Imagists*.

Selbstbeschreibung, in dem Sinne, wie man sagt, „jemand hat, erhält oder verschafft sich Image.“ „Image“ ist nicht „Charisma,“ weil die Wirkung viel flacher angesetzt ist und zudem künstlich erzeugt oder stimuliert werden soll. Charisma wirkt nur, wenn es nicht durchsichtig zustande kommt und auf natürliche Eigenschaften von Personen schliessen lässt. Image muss den Schein wahren und darf nur in diesem Sinne nicht durchsichtig sein. Charismatiker kann man nicht entlarven, den schönen Schein schon.

Wichtig ist, die flache Ubiquität von „Image“ zu erfassen. Es ist überall vorhanden, aber nicht im Sinne einer stabilen kulturellen Grösse, sondern als *Design*, flüchtig, austauschbar und doch wirksam, solange die Illusion besteht, hinter dem Design stehe die eigentliche Person.

- Das *Imago* der Psychoanalyse benötigt eine bestimmte Geschichte, kulturelle tief sitzende Assoziationen und unbewusste Überzeugungskraft.
- Das *Imaginäre* der Literatur entsteht nur, wenn starke Verweisungszusammenhänge gegeben sind und originelle Konzepte (Bilder wie Geschichten) geschaffen werden.
- *Image* ist einfach Selbstdarstellung, die nur ein Problem hat, das Vermeiden von Verdoppelung.

Trivialität ist ansonsten eher ein Vorteil, nur ein ganz bestimmtes Image verträgt die Präsentation von Tiefe, *Coca Cola* lässt sich nur dann mit *Einstein* verkaufen, wenn EINSTEIN Cola trinkt. Aber „Einstein“ ist *auch* Image, anders wäre das berühmte Bild mit der herausgestreckten Zunge nicht posterfähig geworden. In diesem Sinne ist Image zu einem zentralen Darstellungs- und Ausrüstungsproblem geworden, auf das Erwachsene reagieren müssen, ohne darauf durch Erziehung und Schule vorbereitet worden zu sein. Es wäre seltsam, wenn die Volksschule ein Fach wie „Techniken der Imagepflege“ anbieten würde, während in vielen Berufen und in nicht wenigen Lebenssituationen genau diese Techniken gefragt sind. Wenn die Schule auf das Leben vorbereitet, dann nicht in dieser Hinsicht, Imagebildung wird der Kosmetikindustrie überlassen oder Beratungsfirmen, die imstande sind, das persönliche Design zu entwickeln. Mit Masken hat das nichts mehr zu tun, das Gesicht wird nicht hinter einer Maske verborgen, sondern je neu und anders gezeigt.

Im Internet verzeichnet der Suchbegriff *Image* mehr als 139 Millionen Einträge.<sup>333</sup> Der Ausdruck kommt in allen möglichen Verwendungen vor, die von *Images Builders* für das „Internet Marketing“<sup>334</sup> bis zur *Nanoworld Image Gallery*<sup>335</sup> reichen und zwischen diesen Extremen jeden anderen Gebrauch zulassen.

- Man kann *Image* lesen, eine Zeitschrift für Kunst und Religion,<sup>336</sup>
- man konnte bis vor kurzem um „A Floral Image“ besorgt sein,<sup>337</sup>
- man kann sich bei den *Image Galleries* des Bodybuilding (men versus women) kundig machen,<sup>338</sup>
- kann das *American Museum of the Moving Image* besuchen,<sup>339</sup>
- beim deutschen *imagenet* Materialien „für alle Arten von Publicity und Marketing“ besorgen<sup>340</sup>
- oder sich auch ganz privat bei einem *Creative Image Studio* in Newton/New Jersey Hochzeitsbilder machen lassen.<sup>341</sup>

<sup>333</sup> Goggle am 8. Mai 2004.

<sup>334</sup> <http://www.imagesbuilder.com/>

<sup>335</sup> Centre for Microscopy and Microanalysis. The University of Queensland: Nanoworld Image Gallery  
[http://www.uq.edu.au/nanoworld/images\\_1.html](http://www.uq.edu.au/nanoworld/images_1.html)

<sup>336</sup> *Image. A Journal of the Arts & Religion*: <http://www.imagejournal.org/>

<sup>337</sup> <http://www.sealnet.com/afi/front.htm> Die Seite ist inzwischen verschwunden.

<sup>338</sup> [http://www.wauu.de/Sports/Strength\\_Sports/Bodybuilding/Image\\_Galleries](http://www.wauu.de/Sports/Strength_Sports/Bodybuilding/Image_Galleries)

<sup>339</sup> <http://www.ammi.org/site/site.asp>

<sup>340</sup> <http://image.net/>

<sup>341</sup> <http://njpages.com/creativeimage/>

Auf einer Anzeige der Firma *Image for Design* heisst es unmissverständlich als Begründung, warum die Dienste dieser Firma in Anspruch genommen werden sollten: „Because Your Image is Everything!“ Festzustellen ist dabei, dass auch das Image der Imagefirmen nicht vor Veraltung oder schlechtem Auftritt geschützt ist. Aber vielleicht ist es auch nur ein kleine Firma, die nicht in das eigene Image investieren kann.<sup>342</sup>

Wesentlich für den Erhalt des Image ist die nicht nur die Überstimmung mit den Erwartungen der Anderen, sondern deren Beeinflussung im eigenen Sinne. Dabei gewinnt, wer darstellen kann, warum *nur er* oder *nur sie* die gute Lösung ist. Alle Alternativen müssen zweitrangig erscheinen, nur das unbezweifelte und unverwechselbare Original erzeugt Nachfrage. Die Unterscheidung entsteht heute durch Mixturen. Nichts ist wirklich neu, alles ist nur auf überraschende, jedoch nicht auf verstörende Weise neu arrangiert. Zwischen den Images sagen wir „Madonna,“ „Stefan Raab“ oder „Britney Spears“ ist in dieser Hinsicht kein Unterschied. Sie sind auf den ästhetischen Effekt hin zusammengesetzt, wobei alle einzelnen Elemente bekannt sind und nur das Gesamtimage neu erscheint. Dieser Effekt *ist* dann die Persönlichkeit, die nicht etwa getrennt davon dargestellt wird.

Das einzige wirkliche Problem ist, Konstanz in der Variation zu wahren. Wer mit sechzehn Jahren Jahren aus Kentwood Louisiana kommend „Britney Spears“ spielen kann,<sup>343</sup> muss nicht nur über grosses Selbstbewusstsein, sondern über ein unmittelbar wirksames und zugleich entwicklungsfähiges Image verfügen. Wer das Spiel fortsetzen will, muss die Rolle reifen lassen, was vom Image her eigentlich nicht vorgesehen ist. Die perfekte Jugendlichkeit müsste älter werden können, und von der Lösung dieser Paradoxie hängt das Überleben des Image ab, das lernfähig sein *und* sich selbst bewahren muss. Ein Weg dazu ist die theatralische Krise, die Ende und Übergang signalisiert, ohne das ursprüngliche Image vollständig zu zerstören. Dann nämlich wäre die Wiedererkennbarkeit vernichtet, und von ihr ist die Wirkung wesentlich bestimmt. „Madonna“ als *Femme fatale* darf nie auf biedere Weise ihr erotisches Image verspielen.

„Image“ ist nicht Stil, versteht man darunter eine erträgliche und gediegene Selbstdarstellung, die einen Sinn dafür hat, wann sie nicht mehr übertreiben darf und wann die Darstellungen der Anderen Gewicht erhalten müssen. Die Darstellung des eigenen Selbst vor Anderen ist ein Grundproblem der zwischenmenschlichen Kommunikation (GOFFMAN 1971), bei dem Austausch und Balance die zentralen Probleme bilden. Man muss sich so darstellen, dass die Anderen sich *auch* darstellen können, Eitelkeit und Selbstdarstellung sind immer dann unerträglich, wenn diese Bedingung in grober Form verletzt ist. Wer Andere mit seiner Darstellung erdrückt, hat nicht nur wenig Freunde, sondern verzerrt auch das eigene Selbst, weil die Darstellung demonstriert, dass es auf die Anderen gar nicht ankommt. Aber das Selbst und die Anderen sind untrennbar, man spielt sich selbst immer auf einer Bühne *vor* und *mit* Anderen (GOFFMAN 1971a).

FRIEDRICH NIETZSCHES Hochwertung der Eitelkeit vergisst einfach dieses Interaktionsproblem. Die Erwartungen und Bedürfnisse der *Anderen* müssen berechnet sein, und dies möglichst überzeugend, wenn die Selbstdarstellung gelingen soll. Das gilt gerade für die Gestaltung des *Aussehens*, also der äusseren Präsentation des Selbst, die Taktschranken beachten muss, wenn Erträglichkeit gewahrt sein soll. Wer besser aussieht als andere, muss diesen Abstand kalkulieren, und dies nicht allein im Interesse, ihn zu vergrössern. Ähnlich, wer intellektuell überlegen ist; ohne Grenze der Selbstbescheidung wäre der Eindruck unvermeidlich, die eigenen Qualitäten zur puren Selbstdarstellung einzusetzen, also den Anderen keine Chance zu geben, *ihrerseits* Qualitäten zeigen zu können. Besserwisser sind daher nicht zufällig verhasst in allen Formen des direkten Austausches zwischen Menschen; die Interaktion muss auf einen sozialen Rahmen eingestellt sein, der nicht beliebig verletzt werden kann und darf (GOFFMAN 1975). Die Kommunikation muss *taktvoll* erfolgen, Regeln

<sup>342</sup> *Image by design*: <http://www.imagebydesign.com/>

<sup>343</sup> Siehe Britney Spears: The Official Web Site <http://www.britneyspears.com/>

der Höflichkeit und des Benimmens beachten, Rücksichtnahme anzeigen, wo Verletzungen drohen, überhaupt um Ausgleich besorgt sein und nicht auf den Abbruch der Beziehungen zusteuern.

- In diesem Sinne gibt es eine Diplomatie des Alltags, die selbst *Klatsch* solange in Schranken hält, wie der Betroffene anwesend ist.
- Der Eindruck „echter“ Kommunikation muss hergestellt werden, ohne dass Vertrauen sich einfach auf Image beziehen kann.
- Hinter der Darstellung muss ein authentisches Selbst vermutet werden, auf das hin die Kommunikation adressiert ist.
- Wir fragen nicht das *Image* nach dem Weg, geben nicht für ein mediales *Bild* eine Liebeserklärung ab und verlangen vom *Selbst* des Anderen eine Rückmeldung auf Signale der Trauer oder der Betroffenheit.

Es dürfte schwierig sein, die Kommunikation aufrecht zu erhalten, wenn anstelle der Persönlichkeit nur noch Image dargestellt wird. Mindestens ist dann das Vertrauen irritiert, mit dem unterstellt wird, der Andere sei vergleichbar Persönlichkeit wie man selbst. Es trifft also in direkter Interaktion nie einfach Image auf Image, weil dann kein moralischer Austausch stattfinden könnte und soziale Wechselwirkung nicht möglich ist. Sie setzt persönliche Zurechenbarkeit voraus, die nicht hinter dem Image verschwinden kann und darf. Wir klagen nicht das Image des Anderen an, wenn der uns verletzt hat, und wir teilen nicht gemeinsame Freude mit einem Image, von dem wir ja wissen, dass es auf die kontrollierte Erzeugung eines Eindrucks<sup>344</sup> zielen soll.

Das scheint für Medien nicht zu gelten, weil sie ohne persönliches Engagement konsumiert werden können. Sie erlauben - unter der Voraussetzung eines „Weltmarktes der Bilder“ (PÖRKSEN 1997) - Inszenierungen, die einzig auf die *eigene* Person bezogen sind. Dabei gibt es nur *ein* Problem, nämlich das Image unterscheidbar zu halten und für permanente Präsenz zu sorgen, die an keine Grenze der Aufdringlichkeit stösst. Taktlose Selbstdarstellungen sind nicht peinlich, weil das Erleben dieser Darstellungen ohne persönliche Berührung erfolgt. Man sieht oder hört Bilder und muss sich nicht auf reale Personen einstellen, die anwesend sind und nicht ignoriert werden können. Bilder sind anders „anwesend“ als Personen, auf die man sozial unmittelbar reagieren muss. Bilder verlangen ästhetische Unmittelbarkeit, ohne dabei einen Austausch vorauszusetzen. Das Image wirkt, wenn es unmittelbar übernommen wird, was nicht in jedem Falle gelingt. Medienpersonen werden für grössere oder kleinere Zielgruppen konstruiert, die sich auf thematische Assoziationsfelder beziehen.

- Die Konstruktion „Britney Spears“ wirkt nicht im Opernmilieu,
- „Madonna“ hat geringere Chancen in Seniorenclubs, obwohl sie einen Imagewechsel hin zur Mutter versucht hat,
- und „Stefan Raab“ dürfte für seriöse Probleme der pädagogischen Ethik eher ungeeignet sein.
- Das Image passt je zu einem bestimmten Feld, und medienästhetisch geht es nur darum, den Einfluss- und Rezeptionssektor möglichst gross zu halten.

Auf der anderen Seite lassen sich medial konstruierte Personen leicht pädagogisch einsetzen, als *Vorbilder*, die für Probleme eine Lösung haben, welche dem Publikum verwehrt ist und aber dessen Phantasie beschäftigt. Eine solche Konstruktion setzt allerdings voraus, dass das positive Assoziationsfeld von „Erziehung“ gewahrt bleibt. Dunkle Parabeln wie die von BOTHO STRAUSS passen dazu nicht, sie sind nicht zufällig in die ambitionierte, aber ungelesene Literatur abgedrängt, die populär weder sein kann noch sein will. Die medialen Leitfiguren des Positiven aber müssen populär im Sinne nicht nur des *Verständlichen*, sondern vor allem des *Vorbildlichen* sein, also eine bestimmte pädagogische Botschaft mit der eigenen

---

<sup>344</sup> Impression management.

Person so unter Beweis stellen, dass hohe Akzeptanz entsteht, die mit einer Spur von Neid durchmischt ist. Diese Vorbilder sind zugleich nah, vertraut und unerreichbar. Sie wirken nicht im pädagogischen Alltag, also stellen sich nicht konkreten Problemen, sondern sind ganz und gar Image.

Ein Beispiel ist die deutsche Schriftstellerin und Moderatorin HERA LIND, die millionenfach aufgelegte Romane im Bereich Familie, Beziehungskrise und Kindererziehung veröffentlichte und durch die Filmkomödien wie *Das Superweib*<sup>345</sup> bekannt wurde. HERA LIND hat bis heute 12 Millionen Bücher verkauft, allein der Roman *Das Superweib* verkaufte sich fast drei Millionen Mal, ohne dass dafür literarische Qualität verantwortlich wäre. Mit dieser Schriftstellerin verbindet sich eine Geschichte, die für die Frage des Verhältnisses von Moral und Image aufschlussreich ist. Die Geschichte führt auf das Jahr 1999 zurück und ist heute schon fast vergessen. Über HERA LIND heisst es in einer Vorankündigung des deutschen Fernsehsenders *Westdeutscher Rundfunk Köln* für eine Sendung am 24. Oktober 1999:

- HERA LIND ist Sängerin, Schriftstellerin, vierfache Mutter und TV-Moderatorin - ein echtes ‚Superweib‘ eben, die, ähnlich wie die Heldin ihres gleichnamigen Erfolgstitels, keine Probleme hat, Kinder, Karriere und Lebenspartner unter einen Hut zu bringen.
- „Ein Superweib ist eine Frau, die ihren Alltag mit Witz, Humor und Leichtigkeit bewältigt,“ meint die Autorin.
- Ihren ersten Roman schrieb HERA LIND „so nebenbei,“ aus Langeweile während der Schwangerschaft.
- Vier weitere folgten, alle wurden zu Bestsellern und fanden als Verfilmung den Weg ins Kino oder Fernsehen.
- Dort startete die Erfolgsfrau „so nebenbei“ eine weitere Karriere als Moderatorin.<sup>346</sup>

Es erregt Aufsehen, Bewunderung und Neid, wenn jemand überzeugend darstellen kann, was die meisten anderen nicht können. Gemeinhin entstehen viele Probleme und nicht immer solche, die lösbar sind, wenn in Ehe- oder eheähnlichen Beziehungen versucht wird, Kinder, Karriere und Lebenspartner „unter einen Hut“ zu bringen, also ohne Verluste für die eine oder die andere Seite den pädagogischen Alltag gestalten zu können. Ein Rollenmodell fasziniert dann, wenn allgemeine Wünsche, die fast immer an der Realität scheitern, als gelungene *Praxis* hingestellt werden können, die über jeden Verdacht erhaben ist. Die Faszination lässt sich auch nicht durch wütende Gegenschriften (wie HÖRMANN 1999) beeinträchtigen, die auf den mühsamen Alltag hinweisen und darauf, dass es nicht so sein kann, wie die Wünsche es gern hätten. Das Spiel mit den *Wünschen* überzeugt, gerade wenn eminente Ideale angesprochen werden, denen man sich kaum entziehen kann. Befragt nach ihrer Motivation sagte HERA LIND dem Kölner Boulevardblatt *Express* im Jahre 1999:

„Ich will den Sinn des Lebens spüren. Und den finde ich bei meiner Familie, meinen vier Kindern“.

Wer sein öffentliches Image mit solchen Aussagen unterfüttert und zugleich demonstriert, wie das scheinbar Unmögliche möglich sein kann, nämlich die verlustfreie Kombination von Kindern, Karriere und Partnerschaft, rührt an massgebliche pädagogische Phantasien, die nicht anders können, als die *heile Welt* in den Mittelpunkt zu rücken. Man tut gut daran, diese Phantasie nicht voreilig abzuschreiben, Paarbeziehungen sind mindestens bei Beginn weder zynisch noch rationell, sondern über sich selbst optimistisch, auch in dem Sinne, dass die „heile Welt“ als reale Möglichkeit angenommen wird. Ohne die Vorstellung des dauerhaften Gelingens wären Beziehungen auch nicht sehr lange geschützt, und dies gilt umso mehr, wenn Kinder die Beziehung bestimmen. Für sie stehen Paradiesmetaphern zur

<sup>345</sup> *Das Superweib* (Regie: Sönke Wortmann) Deutschland 1996. Der Roman erschien 1994, er ist auch als Audio-Cassette erhältlich.

<sup>346</sup> [http://www.wdr.de/tv/zimmer.frei/gaeste/h\\_lind.html](http://www.wdr.de/tv/zimmer.frei/gaeste/h_lind.html)

Verfügung: Kinder sollen ungestört aufwachsen, eine glückliche Kindheit geniessen und sorgenfrei lernen können. Die Medienkonstruktion „Hera Lind“ stützte genau diese Erwartungen, und zwar als praktisches Vorbild. Karriere, zeigt ihr Leben, ist kein Widerspruch zur „glücklichen Kindheit,“ die also nicht beeinträchtigt wird, wenn beide Partner je für sich aus Karrieregründen vielfach abwesend sein müssen. Das Publikum ist sehr bereit, an diese Konstruktion zu glauben, weil das Image überwältigend ist. Probleme moralischer Art treten nicht auf, weil das reine Bild vorgelagert ist.

Am 10. April 2000 meldete die *Deutsche Presseagentur*, dass HERA LIND sich für eine, wie es hiess, „neue Liebe“ nach 13 Jahren von ihrem bisherigen „Lebensgefährten“ getrennt habe. Auf die „neue Liebe,“ sagte Frau LIND der *Bildzeitung*, habe sie „42 Jahre gewartet.“ Die bisherige Beziehung ist damit radikal entwertet worden, ohne ungünstige Folgen in Kauf zu nehmen. Die vier Kinder, hiess es damals öffentlich, würden „vorerst“ bei dem bisherigen Partner verbleiben, bis mit dem neuen Partner ein gemeinsames Haus gefunden sei, wo die „ganze Familie,“ ausgenommen natürlich der „Ex“, wie es neudeutsch heisst, leben könne. Die beiden neuen Partner liessen verlautbaren: „Unsere ehemaligen Partner und unsere Kinder wissen um unsere Liebe, sie haben sehr verständnisvoll reagiert.“<sup>347</sup>

Die Kinder mussten von ihrem Vater vor dem Mediensturm in Schutz genommen werden, der unmittelbar nach Bekanntgabe der Sensation einsetzte. Die aus seiner Sicht treulose Mutter nutzte die Medien für eine Kampagne in eigener Sache, mit der ein neues Image ausprobiert werden sollte, das der Schmerz gebeugten Ehebrecherin, die für ihr neues Glück eine schwere Wahl getroffen habe. Am 13. April 2000 gab HERA LIND der deutschen Illustrierten *Bunte* ein Interview, in dem sie darüber berichtete, wie sehr sie unter der Entscheidung gelitten habe und wie viel Schuldgefühle überwunden werden mussten, um sich die „neue Liebe“ eingestehen zu können. Gleichzeitig erfährt man, wie die grundlegende Veränderung ihres Lebens den Kindern, die nicht gefragt wurden, vermittelt worden ist, nämlich im Winterurlaub durch den Betrogenen. Der Vater, sagt sie, „hat den Kids zwischen Ski- und Schlittenfahren äusserst einfühlsam die neue Situation beigebracht.“<sup>348</sup> Sie selbst war daran unbeteiligt.

Danach war die Story auf allen Kanälen, im Internet und in sämtlichen Blättern der *Yellow Press*. Die deutschsprachigen *Tabloids* einschliesslich des Zürcher *Blicks* zogen nach, und zwar zunehmend auf die Frage zugespitzt, ob die Entscheidung für das grosse Gefühl und gegen die pädagogische und eheliche Pflicht *moralisch zulässig* gewesen ist. Darf eine vierfache Mutter ihre Familie verlassen, wenn sie eine neue Liebe erfährt? Umgekehrt wird diese Frage so gut wie nie diskutiert, vierfache Väter, die ihre Familie verlassen, also der häufigere Fall, sind *keine* Mediensensationen. Sie werden so gut wie nie öffentlich gefragt, was aus den zurückgelassenen Kindern werden soll, auch dann nicht, wenn es sich bei den untreuen Vätern um Figuren des öffentlichen Lebens handelt. Sie können mit Diskretion rechnen, mindestens mit einem kurzzeitigen, nachsichtigeren Medieninteresse, auch weil es das Motiv des „Rabenvaters“ nicht gibt. Aber das moralische Problem ist nicht nach dem Geschlecht teilbar, sondern stellt sich allgemein, *wenn* es sich stellt.

Über die Lösung ihres Problems hat HERA LIND in dem zitierten Interview mit der Zeitschrift *Bunte* Auskunft gegeben, und bemerkenswert ist daran nicht zuletzt der pädagogische Jargon:

„Wir kommen nicht ohne Blessuren aus dieser Sache heraus. Die Jungs sind 12 und 10, sie haben in Köln ihr Gymnasium, ihre Freunde, ihren Sport, ihr soziales Umfeld. Ich lasse die Kinder da, wo sie glücklich sind. Sie haben einen wunderbaren Papa, sie haben die Kinderfrau, sie haben einen Aupair-Jungen. Aber ich denke, dass unsere 4-

<sup>347</sup> Zit. n. Hamburger Morgenpost online 2000.

<sup>348</sup> Zit. n. Hamburger Morgenpost online 2000.

jährige Franziska und die 2-jährige Fritzi zu mir und Engelbert<sup>349</sup> kommen, weil sie mit ihren typischen Mädchenproblemen eine Mama brauchen”

Man kann zu diesem Zitat viel sagen, Prominentenkinder, mindestens wenn sie „Jungs“ sind, besuchen Gymnasien, kleine Mädchen mit „typischen“ Problemen brauchen eine „Mama,“ ein neuer Vater wird bereitgestellt, die Kinder werden nicht gefragt und müssen einsichtig sein, die treulose Mutter weiss, dass die Kinder trotzdem glücklich sind, der frühere Partner ist eine „wunderbare“ Altlast, vor allem aber: das Image der „Erfolgsfrau,“ die Karriere, Kinder und Partner „unter einen Hut“ bringen konnte, setzte im früheren Leben drastisch verminderte Eigenarbeit voraus. Mit einer „Kinderfrau“ und einem „Aupair-Jungen“ wären vermutlich viele Paare imstande, den Alltag einer Doppelkarriere zu bewältigen.

Aber an dem Fallbeispiel ist nicht das wirklich interessant. Vielmehr stellt sich die Frage, ob Moral einfach *dasselbe* ist wie Image: Es gibt für das Verhalten der abtrünnigen Ehefrau keine Sanktionen, sie kann öffentlich um Verständnis werben, nutzt die Chance, dass vermutlich nicht wenige Frauen in ähnlicher Lage mit dem Gedanken gespielt haben, den sie resolut Wirklichkeit werden liess, und hat zudem die Sehnsucht nach dem grossen Gefühl auf ihrer Seite. Die Pflicht ist dann nicht einfach das letzte Wort, zumal nur *ein* Leben gelebt werden kann, und das ist nicht das der Kinder. *Letztlich*, das wäre die mediale Botschaft, realisiert sie nur, was Männer wie selbstverständlich in Anspruch nehmen, nämlich den Austausch der Partner nach verbrauchter Liebe, ohne Rücksicht darauf, was mit Familie und Kindern geschieht. Das ist bedauerlich, aber zugleich erwartbar, ohne dass moralische Verurteilungen daran etwas ändern könnten.

Für viele *Tabloids* war der Fall moralisch eindeutig, aber nur solange die Sensation andauerte. Die scheinbare Eindeutigkeit des Falles wird von den gleichen Medien gebrochen. Die vielen öffentlichen Beichten des neuen Paares, die vermarktet sind und teuer eingekauft werden müssen,<sup>350</sup> zeigen offensive Inszenierungen, die sich auf das grosse Gefühl berufen, gegen das moralisch nicht argumentiert werden kann. Es ist eine letzte Grösse, eine Art säkulares Absolutes in einer kommerziellen Wirklichkeit, das aus sich selbst heraus berechtigt ist. Moralische Einwände, die etwa auf das mögliche Schicksal der Kinder verweisen, werden bedauernd kommentiert, ohne daraus eine persönliche Verantwortung oder gar Schuld abzuleiten.

Die Medien inszenieren nach dem Schuldvorwurf Verständnis, weil auch das als Sensation greifbar ist. Das neue Paar „stellt sich den Fragen,“ unter der stillschweigenden Voraussetzung, dass auch die direkteste und unerwartetste Frage dem Image dienlich ist. Das neue Glück wird überwältigend dargestellt, und dieses Image lässt moralische Folgeprobleme in den Hintergrund treten, zumal ständig versichert wird, dass sie die notwendige Bearbeitung finden. Die Botschaft ist, dass niemand wirklich leidet, während auch die Verlassenen eine echte Chance haben, glücklich sein zu können. Selbst wenn es Gegenrechnungen des Unglücks gäbe, wäre das Image stärker als der dann sichtbare moralische Preis. Man ist allzu leicht geneigt zu glauben, dass die Risiken *nicht* auf die Kinder abgewälzt werden.

Ein „Image“ ist *imaginär* in dem Sinne, dass die Person oder Institution sich ein überzeugendes, aber fiktives Bild gibt, das nur dann wirkt, wenn es die Imagination beschäftigt. Zudem spricht jedes Image *unbewusste* Bilder an. „Hera Lind“ war in der öffentlichen Wahrnehmung „Mutter“ und dabei „moderne Mutter“, später wahlweise „Rabenmutter“ oder „selbstbewusste Frau“, die zu ihrer Liebe steht. Die „neue Liebe“ wird *viril* präsentiert, um einen Gegensatz zur alten zu schaffen; anders wäre der Partnerwechsel kaum sehr überzeugend. Imaginär ist auch das Assoziationsfeld „neue Liebe,“ das wie eine Wunscherfüllung präsentiert wird, ohne irgendeine erwartbare Realität in Rechnung zu stellen. Dafür ist es *zwingend*. Die romantische Liebe, egal ob real oder imaginär, sprengt die Herde, sagt FREUD in der Massenpsychologie.

<sup>349</sup> Der neue Partner.

<sup>350</sup> Der Spiegel Nr. 17 (2000).

Aber „Moral“ ist nicht einfach „Image,“ was auch dann gilt, wenn öffentliche Sanktionen nicht greifen, weil moralische Kritik zerredet werden kann. „Image“ heisst, der Schein muss um jeden Preis aufrechterhalten werden. Moral dagegen muss Entscheidungen treffen, die sich nicht einfach auf das grosse Gefühl verlassen können. Oft geht es um echte Dilemmata (GOWANS 1987 und diverse andere), zwischen denen man sich nur um den Preis von Verlust und Leid entscheiden kann. Nicht nur gibt es harte und nicht immer nur weiche Konflikte, auch geht es oft nicht gut aus, ohne dass man sich einfach zurückziehen oder die Situation wechseln könnte. Handlungen haben Folgen, und die sind nur in Talkshows immer leicht und angenehm, „easy“, wie heutige „Kids“ sagen.

„Leiden,“ sagt KIERKEGAARD (1982, S. 151), darf nicht „betrügerisch widerrufen“ werden, was dann geschieht, wenn Leiden lediglich Inszenierung ist, die von einem Augenblick zum anderen wechseln kann. Das Leiden soll unmittelbar verschwinden, als wäre Moral die kindliche Vorstellung davon. Kinder können sich Glück her- und Unglück wegwünschen, das Unmittelbare im Erleben von Erwachsenen aber kann „Unglück“ gar nicht erfassen, es muss als *Dauer* akzeptiert werden, bevor es sich ernsthaft bearbeiten lässt. Medien stellen dar, wie Unglück unmittelbar *empfunden*, nicht wie es *erfasst* werden kann. Und nur Empfindungen können von einem Augenblick auf den anderen verschwinden, dann, wenn sie nichts bedeuten.

„In der Existenz zeigt sich dies anders, und hier wird der Unmittelbare oft genug lächerlich durch ein frauenzimmerhaftes Geschrei für einen Augenblick, der im nächsten Augenblick vergessen ist. Wenn dann die Unmittelbarkeit im existierenden Individuum einen Schaden, einen kleinen Knacks bekommen hat: dann muss man auf Auswege verfallen, da die Szene ja nicht im Phantasiemedium liegt. Da erscheint nun die ganze Schar der Erfahrenen und Verständigen, der Flickschneider und Kesselflicker, die mit Hilfe der Wahrscheinlichkeit und mit Trostgründen die Trümmerstücke zusammennieten oder die Lumpen zusammenhalten. Das Leben geht dahin: man sucht Rat bei klugen Männern geistlichen und weltlichen Standes, und das Ganze wird Pfuscherie: man lässt das Poetische fahren und ergreift nicht das Religiöse“ (ebd.).

KIERKEGAARD konnte keine Vorstellung davon haben, was zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Therapie- und Beratungsindustrie anzubieten versteht, um Leiden nicht nur zu verhindern, sondern uns auszureden. Aber er hatte eine deutliche Vorstellung davon, dass moralische Fragen *ernsthaft* sein müssen oder aber *nichts* sind. Wenn Leiden nicht sein darf und Unglück ausgeschlossen ist, besteht kein ernsthaftes Problem. Es besteht erst dann, so KIERKEGAARD, wenn „die Reflexion a u f das Leiden, nicht w e g vom Leiden gerichtet ist“ (ebd.). „Trostgründe,“ darin liegt das Unerbittliche dieser Moraltheorie, sind immer nur nachgeordnet. Anders könnte die „Wirklichkeit des Leidens“ mit der Wahrheit oder Unwahrheit des *Ausdrucks* gleichgesetzt werden, und es ist genau das, was mediale Inszenierungen bewirken. Sie reduzieren Leid auf Ausdruck und lassen dann jede Kommunikation zu, ohne zwischen Pathos und Peinlichkeit unterscheiden zu können.

Solche Inszenierungen können nicht wirklich lächerlich sein, denn das würde sie von sich selbst befreien. Aber sie sind deswegen nicht schon ernsthaft. Ihr Pathos kann nicht mit dem Erleben der schiefen Dimensionen oder der grotesken Missverhältnisse entlarvt werden, und es ist dann - ohne dieses Risiko - kein wirkliches Pathos. Die fortlaufenden moralischen Darstellungen sind aus diesem Grunde flach *und* eingängig. Sie simulieren Ernsthaftigkeit, sozusagen mit dem, was man in den neunziger Jahren den „Schreinemakers-Effekt“ nannte, also mit echt gespielter Betroffenheit. Die Seifenopern fesseln ihr Publikum, niemand lacht über Stories wie die von HERA LIND, die doch mit Ernsthaftigkeit immer nur spielen können, weil ihre Darstellung mit keinerlei Konsequenz verbunden ist. Sie sind daher weder pathetisch noch komisch noch erhaben, sondern künstlich oder eben die Präsentation von Image. Die

öffentliche Beichte eines Paares, das sozusagen um nachträgliche Erlaubnis bittet und aber keine Nachteile in Kauf nehmen will, ist eine Provokation, die nichts nach sich zieht.

Für KIERKEGAARD wäre das die „kindische Form“ (ebd., S. 181) der Existenz: „Das Kind hat keine Reflexion<sup>351</sup> und daher kein Bedürfnis, das Verschiedene zusammen zu denken. Für das Kind ist der ernste Augenblick, dass es bei den Eltern um Erlaubnis bitten muss; bekomme ich nur die Erlaubnis, denkt das Kind, dann werde ich mich potztausend schon vergnügen. Und wenn es dann beim Vater drinnen im Kontor gewesen ist und die Erlaubnis bekommen hat, kommt es jubelnd heraus und getröstet sich dessen, dass es mit Leichtigkeit von der Mutter Erlaubnis bekommen wird; es genießt schon einen Vorgeschmack der Freude und denkt, was jenen ernsten Augenblick im Kontor betrifft, etwa so: *Gott sei Dank, nun ist es überstanden ...* Wiederholt sich dasselbe im Leben eines Älteren<sup>352</sup> ... , dann ist das *kindisches Wesen*, das ebenso wie des Kindes Reden auch an der Vorliebe für abstrakte Ausdrücke: *immer, niemals, nur dieses Mal* usw. kenntlich ist“ (ebd., S. 182; Hervorhebungen J.O.).

Der Unterschied zur heutigen Kindheit besteht darin, dass die Schwellen der Erlaubnis gesunken sind. Man muss nicht „um Erlaubnis bitten,“ wenn ohnehin alles erlaubt und mindestens frei zugänglich ist. Die Logik der „kindischen Form“ ist dagegen erhalten geblieben, ein wirklich *ernsthafter* Augenblick soll vermieden werden oder ohne Konsequenzen sein. Dafür sind abstrakte Ausdrücke des Versprechens vorhanden:

- Ein moralischer Fehler, wenn er zugestanden worden ist, wird als einmalig bezeichnet, er sei *nur dieses eine Mal* vorgekommen;
- das moralische Bemühen sei demgegenüber *immer* da und werde *nie* nachlassen;
- *niemals* werde es ein weiteres Vergehen gebe, etc.

Das ist gut beobachtet, denn tatsächlich reden sich Kinder bei Gelegenheit auf diese Weise heraus, wenn sie zugegeben sollen, dass sie Unrecht getan haben. Und nach der Strafpredigt denken sie vermutlich oft: „Gott sei Dank, nun ist es überstanden.“ Sie rennen ins Freie und sind froh über den Augenblick.

- Nach KIERKEGAARD gibt es zwei falsche Wege der Reflexion moralischer Fragen, den der „demütigenden Zerstreung“ und den der „verzweifelten Anstrengung.“
- Beide Wege führen vom Problem der Ernsthaftigkeit weg, der eine endet im *Vergnügungspark*,<sup>353</sup> der andere im *Kloster* (ebd., S. 201).
- Sie verpassen den „Alltag“ (ebd.), und hier entscheidet sich die Moral.

Aber warum sollte man der Unerbittlichkeit der moralischen Forderung *nicht* ausweichen? Ist nicht die *kindische* gerade die *vernünftige* Form? KIERKEGAARD hat eine unübertreffliche Begründung, warum das Ethische zwingend ist, nämlich als Form der Existenz im „*christlichen Prinzip*“ (ebd., S. 58). Jede Moral verweist auf die *einzig*e Religion und so nicht einfach auf sich selbst. Die Moral des Alltags hat eine höhere Sicherung, die sich weder abnutzen kann noch ihre Funktion verliert. Ihr kann man nicht „kindisch“ ausweichen.

Diese Konstruktion ist nicht singulär: Für ethische Begründungszusammenhänge ist es bis Mitte des 20. Jahrhunderts<sup>354</sup> eigentümlich, dass sie Moral an höhere Prinzipien zu binden versuchen, die gewährleisten, dass die Moral befolgt wird oder mindestens ihre Befolgung einsichtig ist. Zu diesen Prinzipien zählen neben der Religion

- der Gang der Geschichte

<sup>351</sup> Keine seine Wünsche und Bedürfnisse *übergreifende* Reflexion.

<sup>352</sup> Gott gegenüber.

<sup>353</sup> „Wildpark“ (KIERKEGAARD 1982, S. 201).

<sup>354</sup> Und darüber hinaus, siehe etwa RESCHER (1989).

- das gesellschaftliche Ganze oder die Gemeinschaft
- der Zusammenhalt der Gesellschaft nach der Religion
- die gute Natur
- die böse (triebhaft) Natur oder die Gefährlichkeit des Menschen
- die mögliche Vollkommenheit des Menschen
- die Idee des Guten
- das menschliche Glück etc.

Die Logik des *ersten Prinzips* besteht darin, Sinn zu stiften. Moral macht Sinn, wenn sie dem vorgegebenen Gang der Geschichte folgt, der Gesellschaft oder der Gemeinschaft dient, die gute Natur entwickelt und die böse in Schach hält, wenn sie die Vollkommenheit des Menschen befördert oder die Idee des Guten mit dem Glück des Menschen verbindet. Aber alles das kann „Moral“ *nicht*. Sie gibt vor und gleicht aus, sanktioniert oder legt Handlungen nahe, aber erfüllt kein Prinzip oberhalb ihrer selbst. Das muss schon deswegen ausgeschlossen werden, weil die Emotionalität der Moral nicht gleich sein kann. Wer der Geschichte dienen soll, kann das mit „Furcht und Zittern“ tun, mit Freude, mit Gleichgültigkeit oder mit Hoffnung, aber nie gleich gestimmt mit allen Anderen. Und wenn das menschliche Glück befördert wird, ist vor allem eins gänzlich verschieden, das Glück, auf das sich zudem, wie das Beispiel gezeigt hat, jeder zur Begründung seiner eigenen Moral berufen kann.

- Was immer „Moral“ ist, sie muss *Agenten* oder *verantwortliche Personen* voraussetzen (MACINTYRE 1982, GALSTON 1982 und viele andere),
- die ihrerseits nicht umhin kommen, Präferenzen zu bilden, das Vordringliche vom weniger Dringlichen zu unterscheiden (SCANLON 1975),
- moralischen Verdienst in Rechnung zu stellen (KEKES 1988)
- und Sinn zu entwickeln für die eigene moralische Verantwortung sowie für die Verantwortung Anderer (FISCHER 1987).

Moral ist ein Handlungsproblem, das ständig Entscheidungen verlangt, die auch im Konflikt stehen können mit den Konventionen der Sittlichkeit und so den Erwartungen anderer. Es genügt *nicht*, sich auf die „tragischen Konflikte“ im moralischen Pluralismus zurückzuziehen (MOON 1993). Die heutigen Medien inszenieren ständig tragische Konflikte, die mit Leichtigkeit gelöst werden, ohne für die Folgen verantwortlich zu sein. Die Leichtigkeit der Lösung besteht darin, *Pluralismus* und *Toleranz* sehr weit und fast grenzenlos verbinden zu können. Dass Toleranz eine schwer fassbare Tugend<sup>355</sup> ist (HEYD 1996), kommt dem entgegen. Auf „Toleranz“ beruft sich jeder, der will, dass seine Position anerkannt wird. Geschieht dies nicht, sind die *Anderen* „intolerant.“ Der Test auf die Tugend wäre dagegen, ob und wie weit die für sich selbst in Anspruch genommene Toleranz auch und gar vorrangig für Andere gelten soll.

Die moralische Persönlichkeit wird als verantwortlicher Agent und nicht als ständige Variation ihrer selbst betrachtet (FLANAGAN 1991), aber das gilt als Erwartung, nicht zwingend auch als Praxis. Mit der Moral sind auch die Wege bezeichnet, sie zu umgehen (OELKERS 1992). Die moralische Erwartung, soweit sie öffentlich geäußert wird, verlangt aufrichtige Gefolgschaft, die Lebensklugheit aber dosiert die Befolgung. Das moralische Engagement ist nie einheitlich und nie gleich intensiv, was sich nur mit extrem vereinfachten Erwartungen sowohl an die Moral als auch an das Engagement vorstellen und plausibel halten lässt (LARMORE 1987). In der einfachsten Erwartung sind alle und ständig Helden der Moral, während wir uns immer nur in Dosen oder Graden moralisch verhalten können. Vor allem deswegen scheitert moralische Unerbittlichkeit oder verkommt zur Pose, die Unaufrichtigkeit kommuniziert. Diese Dosierung oder schwankende Intensivierung aber ist kein Grund, moralischen Problemen auszuweichen und im Sinne KIERKEGAARDS „kindisch“ zu reagieren.

---

<sup>355</sup> *An Elusive Virtue.*

Die Feststellung besagt nur, dass Ausweichen möglich ist und in bestimmten Fällen auch klug sein kann,<sup>356</sup> ohne mit der Klugheit auch schon die Moral erledigt zu haben. Sie ist unumgänglich, also nicht einfach notwendig und aber in bestimmten Fällen ausser Kraft, sondern *täglicher Problembestand*, von dem man sich nur auf eigene Kosten entlasten kann.

Wie entsteht dann aber der Vorrang von „Image“ und „Design“? Man kann sich das an der Macht der Selbstinszenierung und so des Gefallenwollens durch Kleidung verdeutlichen. Um 1800 sind *Unterhaltung* und *Mode* expandierende Themen der Literatur (für Deutschland: REINCKE 1991), die auf guten Geschmack in der ästhetischen Darstellung *vor* und *mit* Anderen gerichtet sind. Das persönliche Design wird zu einem Darstellungszwang, der von der Oberschicht in die Gesellschaft verbreitet wird. Schönheit hat Kleidung und Aussehen, zumal weibliche Schönheit, und dies sortiert nach Tageszeiten, Orten und Gelegenheiten.

- Man kann dies 1796 in der Londoner *Gallery of Fashion* „Day Dresses“ sehen (LAVER 1992, S. 150), zu unterscheiden von Abendkleidern oder Ausgehmoden.
- „Kensington Garden Dresses for June“ druckt *Le Beau Monde* 1808 (ebd., S. 159),
- die Londoner *La Belle Assemblée* bietet 1831 “Morning and Evening Dresses” an,
- und selbst FLORENCE NIGHTINGALE<sup>357</sup> entging in jungen Jahren nicht der modischen Selbstdarstellung (ebd., S. 167).<sup>358</sup>

Persönlichkeit ist also nicht lediglich Moral, wie asketische Ideale unterstellen. Das Problem ist nicht dadurch zu bearbeiten, dass Selbstinszenierungen mit den Regeln einer möglichst engen Sittlichkeit betrachtet werden. In diesem Sinne ist das Gewissen oder die Instanz der Moral nicht einfach „innen,“ vielmehr zeigt sich immer die Gesamtpersönlichkeit, und sie zeigt sich moralisch *wie* ästhetisch, mit einem Sinn für sich selbst *und* für Andere. Andere sind nur zugänglich durch Beobachtung, und dabei spielt immer eine Rolle, was man Steuerung durch Gefallen nennen könnte. Diese Steuerung kann moralische Motive leicht herausfordern, wie man nicht nur an Situationen der Verführung zeigen kann. Der Austausch von Beziehungen ist ein Problem der Moral, solange diese Bindung und Schonung des Anderen favorisiert und im Problemfall kein beiderseitiges Einverständnis gegeben ist. Im Beziehungskonflikt können nicht beide triumphieren, vielmehr gibt es deutlich Gewinner und Verlierer, wobei die eine Seite wohl gewinnen, aber die andere nicht verlieren will. Aber Fairness *darf* in der Ästhetik des grossen Gefühls keine Rolle spielen.

Die Ästhetik von Image und Design wird am Ende des 19. Jahrhunderts zu einer populären Form, die nicht nur die Kommunikation zwischen Personen bestimmt. Was nach einer Pariser Galerie *L'art nouveau* hiess, ich habe daraus bereits in der letzten Sitzung hingewiesen, beeinflusste nicht nur den persönlichen Geschmack des Anziehens und so des Sichzeigens und Gesehenwerdens, sondern zugleich das Design der Öffentlichkeit *selbst*, und dies mit der ästhetischen Avantgarde (SILVERMAN 1989, DOERING 1998).

- Publikumszeitschriften erhielten eine unverwechselbare *Art Nouveau*-Fassung,<sup>359</sup>
- aber auch Unterhaltungskünstler wie “Mothu et Doria”,<sup>360</sup>
- Einrichtungsgeschäfte,<sup>361</sup>
- der Almanach von Paris<sup>362</sup>

<sup>356</sup> Auch wenn oder weil man die Unschuld verliert (GOWANS 1994).

<sup>357</sup> FLORENCE NIGHTINGALE (1820-1910) wurde als selbstlose Sanitäterin im Krimkrieg (1854-1856) weltberühmt und sprichwörtlich. Nach Rückkehr von der Krim entwarf sie einen Plan für die militärische und zivile Krankenpflege, mit dem ihr Ruf nochmals befördert wurde.

<sup>358</sup> *Florence Nightingale and her Sister Parthenope* (Gemälde von WILLIAM WHITE, ca. 1836) (National Portrait Gallery, London).

<sup>359</sup> PIERRE BONNARD: *La Revue Blanche* (1894) (Farblithographie 75x59 cm) (Museum für Kunst und Gewerbe, Hamburg).

<sup>360</sup> ALEXANDRE THÉOPHILE STEINLEN: *Mothu et Doria* (1893) (Farblithographie) (120x91 cm) (Deutsches Plakatmuseum, Essen).

<sup>361</sup> GEORGES DE FEURE: *A Jeanne d'Arc – Magasin de Nouveautés* (1896) (Farblithographie) (240x90 cm) (Museum für Kunst und Gewerbe, Hamburg). ACHILLE ASTRE, ein Freund von GEORGE DE FEURE, hatte in Carcassonne ein Inneneinrichtungsgeschäft mit dem Namen “Janne d'Arc” eröffnet. Das Plakat sollte dafür Werbung machen.

- und alle möglichen Produkte,<sup>363</sup> die erst jetzt image-abhängig wurden (ULMER 1999, S. 106ff.) (Abb. 13-17).

RODOLPHE SALIS wäre mit seinem *Cabaret du Chat Noir* vermutlich weniger erfolgreich gewesen, wenn nicht das berühmte Plakat von ALEXANDRE THÉOPHILE STEINLEN<sup>364</sup> für das unverwechselbare Logo (ebd., S. 114)<sup>365</sup> gesorgt hätte, das sich weit besser überliefert hat als die sagenhaften künstlerischen Leistungen des Schattentheaters von Paris. Während diese Leistungen nur noch Spezialisten der Theatergeschichte bekannt sind, ist das Logo anschlussfähig geblieben. Wer heute damit sein Image zu konstruieren versucht, hat nur ein Problem, Andere könnten es bereits versucht haben, und nichts ist in diesem Bereich peinlicher als unbemerkte Verdoppelung. Wer *einzig* scheinen will, muss dafür *ständig* Sorge tragen.

Image ist so ästhetische Gestaltung, die wohl - wie gerade der erotische Jugendstil zeigt - moralisch provozieren, aber Moral nicht ersetzen kann. Es wäre paradox und ist unmöglich, permanent nur „im Augenblick“ zu leben, gerade das Image muss den Augenblick überdauern, ein öffentliches Design verlangt ein Minimum an Dauer, also nicht nur den Augenblick von Genuss und Vergänglichkeit, den KIERKEGAARD vor Augen hatte. Man spricht daher zu Recht von „Marken,“ also *ästhetischen Grenzen*,<sup>366</sup> die Innen wie Aussen, sich selbst und Andere, signifikant unterscheiden können. Personen aber sind keine Marken, auch dann nicht, wenn sie medial präsentiert werden. Auf unser Beispiel angewendet: Die Tatsache, dass es kein öffentliches Motiv „Rabenvater“ gibt, das sich zur Zuschreibung von Schuld einsetzen liesse, kann zur Selbstdarstellung genutzt werden, aber der Augenblick der Selbstdarstellung entlastet nicht, sondern präsentiert nur eine Erklärung und eine Variation des Images. Dabei ist nicht die Routine der Darstellung störend, auch nicht die Penetranz der Ausreden, sondern die Abwesenheit von *Scham* (vgl. WILLIAMS 1993).

Noch etwas ist abwesend, nämlich *Ironie*. Das Image wird ja „authentisch“ präsentiert, also ohne Distanz. Wesentlich ist die Inszenierung von folgenloser, aber wirksamer Betroffenheit, die Empathie nutzt, um unmittelbare Übereinstimmung herzustellen. Für KIERKEGAARD (1982, S. 213) ist „Ironie ... Bildung des Geistes,“ und als solche für den Ethiker gänzlich unverzichtbar. Er muss die bloße Betroffenheit durchschauen, und das gelingt nur in Abstand zu den moralischen Leidenschaften, die allzu leicht in verschwommenes *Mitleid* übersetzt werden, das Ernsthaftigkeit verhindert, weil Einfühlung versucht wird. Aber das Innere des Anderen ist verschlossen, und was man Anderen gegenüber von sich preisgibt, ist nie das Innere selbst. Von daher können auch Beichten nur ironisch betrachtet werden.

„Weshalb gebraucht ... der Ethiker Ironie als sein Inkognito? Weil er den Widerspruch erfasst, der zwischen der Art, wie er in seinem Innern existiert, besteht und dem, dass er das in seinem Äusseren nicht ausdrückt; denn zwar wird der Ethiker offenbar, insoweit er sich erschöpft in den Aufgaben der faktischen Wirklichkeit, aber das tut der Unmittelbare ja auch, und das, wodurch er der Ethiker ist, ist diejenige Bewegung, durch die er sein nach aussen gehendes Leben nach innen hin mit der unendlichen Forderung zusammen setzt, *und das sieht man nicht direkt*. Um sich von der

<sup>362</sup> GEORGES DE FEURE: *Paris-Almanach* (1894) (Farblithographie) (79,5x61 cm) (Kaiser Wilhelm Museum, Krefeld).

<sup>363</sup> HENRI DE TOULOUSE-LAUTREC: *Confetti* (1894) (Farblithographie) (58,8x42,7 cm) (Kaiser Wilhelm Museum, Krefeld). Das Plakat wurde von dem englischen Papierhersteller J.&E. BELLA in Auftrag gegeben.

<sup>364</sup> ALEXANDRE THÉOPHILE STEINLEN (1859-1923) stammte aus Lausanne und arbeitet zunächst als Textilzeichner und Porzellanmaler im elsässischen Mulhouse. 1881 ging er nach Paris, wo er zwischen 1883 und 1895 als Illustrator für die Zeitschrift „Chat Noir“ tätig war. 1894 war STEINLEN Mitbegründer des Münchner *Simplicissimus*. Berühmt sind seine Illustrationen zu GUY DE MAUPASSANTS *Le Vagabond* von 1902.

<sup>365</sup> ALEXANDRE THÉOPHILE STEINLEN: *Chat Noir* (1898) (Farblithographie) (149,3x104 cm) (Deutsches Plakatmuseum, Essen).

<sup>366</sup> „Mark“ heisst ursprünglich Grenze, abgeleitet vom indogermanischen \**mrog-*, das „Rand“ oder „Grenze“ bedeutet.

Endlichkeit, von all dem Relativen in der Welt nicht stören zu lassen, setzt der Ethiker das Komische zwischen sich und die Welt, und sichert sich auf diese Weise davor, dass er selbst komisch wird durch *ein naives Missverstehen seiner ethischen Leidenschaft*“ (ebd., S. 213/214; Hervorhebungen J.O).

Aber, nochmals, es geht um den moralischen Austausch zwischen Personen. Anonyme Kinderfeinde lassen sich mit dieser Theorie nicht erfassen. Das Thema Kinderfeindlichkeit ist mit moralischem Pathos überwuchert, das jede Seite auf sich beziehen kann. Wie in den medialen Inszenierungen ist niemand Schuld und jeder guten Willens, notfalls werden Kinder als *Kunden* deklariert, die *selbst* entscheiden können, was für sie gut ist und was nicht. Dabei werden sie im Blick auf ihren Status nie gefragt; wenn sie „Kunden“ sind, so ist das ebenso eine Ableitung aus einem „höheren Prinzip“ wie wenn sie „Zöglinge“ oder „Klienten“ sein sollen.

Kinderfeindlich sind Verwüstungen ihrer Phantasie, Beschränkungen ihrer Moral, Vernachlässigung ihrer Potentiale, und das geschieht oft unspektakulär und anonym, ohne dass das moralische Pathos greifen würde. Man kann sich schnell auf die Erziehung zurückziehen und die Verantwortung verlagern, während die Gestaltung der Phantasie unabhängig vom medialen Müll eine hohe Anstrengung verlangt, die oft gerade für die Kinder uneinsichtig ist. Dieses pädagogische Engagement kann nicht gespielt werden. Wer Kindern ernsthaft moralisches Vorbild sein will, kann nicht auf Talkshows ausweichen, und die Potentiale eines Kindes sind nicht genutzt, wenn die Entwicklung auf dem Niveau von Talkshows stehen bleibt.

Was heisst dieser Befund für die Erziehung heutiger Kinder? Bei vielen Ratschlägen und Meinungen, wie eine solche Erziehung gelingen könne, herrscht im Grunde genommen die Theorie des pädagogischen Bezuges vor, die Kinder vor der Gesellschaft schützen und zugleich personal binden will. Erziehung würde so ein Moratorium vor der Gesellschaft voraussetzen (ANDRESEN 2003), das klare Grenzen kennt und sich wirksam kontrollieren lässt. Innen und Aussen, die heile Welt des pädagogischen Bezuges und die bedrohliche Welt da draussen, wären unterschieden und können aus Dauer getrennt gehalten werden. Die dunkle Parabel von BOTHO STRAUSS zeigt eine Ahnung davon, dass diese abgegrenzte Welt der Pädagogik immer weniger die Wirklichkeit für sich hat.

Heute ist auch die Kinderkultur kommerzialisiert. Zwischen Lego und Pokémon beherrschen Marken und Moden den Erfahrungsraum von Kindern, und zwar immer in Überdosis und auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Produkte wie Pokémon sind zugleich als Spielfilm, Cartoon-Serie, Sammelkartenspiel, Videogame und in allen möglichen Varianten des Merchandising präsent, so dass ständig Bedürfnisse entwickelt werden, die Kaufentscheide nach sich ziehen. Grosse Anbieter wie Nintendo oder Disney haben immer eine Palette von Produkten zur Verfügung, Kinder werden von diesen Anbietern als *eigene* Zielgruppe verstanden, die über ein individuelles Budget autonom verfügen kann. Das scheint zunehmend mehr der Fall zu sein. Mit steigendem Alter emanzipieren sich die Kinder für die Konsumgesellschaft, also vollziehen nach, was die Erwachsenen für sich in Anspruch nehmen. Die Warnung vor dem „unpädagogischen“ Konsum scheint zu einem folgenlosen Ritual zu verkommen. Davon unabhängig hat sich eine weitgehende Veränderung der Verhaltensweisen und Einstellungen vollzogen. Diese stillschweigende Emanzipation ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Das wesentliche Kapital der Erziehung ist die zur Verfügung stehende Zeit. Wird die Zeit knapp, verlagert sich die Aufmerksamkeit, ohne zugleich auch die Verantwortung reduzieren zu können.

Das traditionelle Elternhaus ist heute medial hochgerüstet, was zur Folge hat, dass attraktive Alternativen zu den komplexen und nicht immer unterhaltsamen Eltern-Kind-Dialogen ständig abrufbar sind. Die Umwelten von Elternhaus und Schule sind einerseits radikal verengt, andererseits grandios erweitert worden. Die traditionellen Spielgründe in der

Nachbarschaft sind weitgehend verschwunden, zugleich können, nochmals, überall Lern- und Unterhaltungsangebote abgerufen werden. Die vermutlich folgenreichste Lernerfahrung vieler heutiger Kinder sind Games, nicht Bücher. Lernen beschränkt sich nicht mehr auf die Schule, die im Gegenteil unter Druck gerät, sich erfolgreichen Edutainment-Kulturen anzupassen. „Fun“ ist eine wie immer grässliche, so doch wirksame Vereinfachung der Motivationslage.

Kinder werden sehr früh an Marken gewöhnt, sie sind sich über die Strategien der Imagewerbung im Klaren und können auch dann Medienangebote nutzen, wenn ihre Eltern ihnen das verboten haben. Das Durchsetzen von Verboten setzt kontrollierbare Räume voraus, zudem müsste einen Konsens darüber geben, was verboten ist und was nicht, während heutige Kinder sich Zugänge beschaffen könne, die ihren Eltern nicht einmal bekannt sind. Das deutet auf einen Funktionswandel der Erziehung hin, der mich in der nächsten Sitzung ausführlich beschäftigen wird. Für diesen Funktionswandel sprechen zahlreiche Untersuchungen, nicht nur im Bereich der Kinderkultur oder der Einstellungen der Eltern zur Erziehung, sondern auch bezogen auf Jugendkulturen und speziell informeller Kulturen innerhalb von Bezugsgruppen.

Am Ende seiner Studie *Beyond Classroom: Why School Reform Has Failed* schreibt der amerikanische Psychologe LAURENCE STEINBERG<sup>367</sup> in Zusammenfassung der Befunde einer grösseren Untersuchung:

„No curricular overhaul, no instructional innovation, no change in school organization, no toughening of standards, no rethinking of teacher training or compensation will succeed if students do not come to school *interested in, and committed to, learning*. In order to understand how this commitment develops, why it has waned over the past three decades, and, more importantly, how we can reengage students in the business of learning, we need to look, not what goes on *inside* the classroom, but at students' lives *outside* the school's walls. Until we do just this, school reform will continue to be a disappointment, and our students' achievement will fail to improve“ (STEINBERG 1997, S. 194).

Die Studie bezieht sich auf eine mehrjährige Untersuchung, die mit High School-Schülern in neun Schulen zweier amerikanischer Bundesstaaten<sup>368</sup> durchgeführt wurde. Daten von mehr als 20'000 Schülern wurden erhoben, die Population berücksichtigte ethnische Minderheiten ebenso wie verschiedene Lebensstile, die Differenz zwischen den sozialen Schichten und unterschiedliche Familienformen. Mehr als ein Drittel der Schüler stammten aus Scheidungsfamilien, neu verheirateten Familien oder wurden von Alleinerziehenden betreut. Die Schulen selbst waren normale Staatschulen, also weder Privat-, noch Ghettoschulen. Die Schüler wurden aufwändig befragt, sechshundert von ihnen wurden zudem interviewt und die informelle Schülerkultur wurde mit Hilfe von Fokusgruppen erfasst.<sup>369</sup>

Im Mittelpunkt der Erhebungen standen die Einstellungen der Schüler zur Schule. Unter „Einstellungen“ wurden nicht offizielle Schulnormen verstanden, sondern informelle Haltungen. Erfasst werden sollten die normalen Verhältnisse, also die durchschnittliche Reaktion auf die Schule und ihre Bildungsansprüche.

„Many of the participants in our study were perfectly average or above average students attending perfectly average or above-average public schools“ (ebd., S. 18).

Die Studie zeigte folgende Resultate:

<sup>367</sup> LAURENCE STEINBERG ist Distinguished University Professor and Laura H. Carnell Professor of Psychology an der Temple University in Philadelphia. Er ist Spezialist für Adoleszenzforschung.

<sup>368</sup> Wisconsin und Kalifornien. Der Grund für diese Wahl ergibt sich aus dem Vergleich zweier Extreme. Wisconsin rangiert bei den jährlichen nationalen Leistungsvergleichen immer ganz oben im Ranking, Kalifornien in der unteren Hälfte.

<sup>369</sup> „We ... asked small samples of students in each school to 'locate' their classmates within the crowd structure of the school. We did this by presenting students with a list of names (and sometimes photographs) and having them tell us which students were 'jocks,' which were 'brains,' which were 'duggies,' and so forth“ (STEINBERG 1997, S. 27).

1. Eine extrem hohe Zahl amerikanischer High-School-Schüler nimmt weder die Schule noch das eigene Lernen Ernst.
  - Über ein Drittel der Schüler sagt, sie verbrächten den Schultag „goofing off with their friends“.
  - Zwei Drittel gibt an, bei Testarbeiten zu betrügen, fast neunzig Prozent schreibt irgendwann im Schuljahr Hausaufgaben ab.
  
2. Die Aktivitäten ausserhalb der Schule widerstreiten der Lernarbeit in der Klasse und bestimmen sie negativ.
  - Für Hausaufgaben werden durchschnittlich nicht mehr als vier Stunden pro Woche aufgewandt,<sup>370</sup> die Hälfte der Studenten gibt an, Hausaufgaben regelmässig *nicht* zu erledigen, weniger als 15 Prozent liest aus eigenem Antrieb und ein Drittel verbringt mehr als fünf Stunden pro Woche „,partying’ with their friends“.
  - Zwei Drittel der High-School-Schüler arbeiten, um Geld zu verdienen, die Hälfte mehr als 15 Stunden pro Woche; mehr als ein Drittel gibt an, dass sie untere Leistungsniveaus wählen, um Schule und Arbeit vereinbaren zu können.
  - Nahezu vierzig Prozent der Schüler geben an, sei seien oft übermüdet und könnten dem Unterricht nicht folgen.
  
3. Die dominante Jugendkultur verschmäht Schulerfolg und macht Schüler, die sich anstrengen, lächerlich.
  - Weniger als ein Fünftel der Schüler sagt, dass ihre Freunde gute Noten für wichtig halten, weniger als Viertel diskutiert regelmässig mit Freunden, was in der Schule gelernt wird.
  - Ein Zehntel der Schüler gibt an, am liebsten zur Gruppe der „brains“ (Streber) zu gehören, ein Drittel würde am liebsten zu den „partyers“ zählen.
  - Zwanzig Prozent geben an, dass sie sich weniger anstrengen, weil sie auf die Meinung ihrer Freunde Rücksicht nehmen.
  
4. Die Eltern sind genau so schulfern (disengaged from schooling) wie die Schüler.
  - Mehr als die Hälfte der Schüler gibt an, dass ihre Eltern nicht bestürzt sind, wenn sie mit schlechten Noten nach Hause kommen, ein Viertel geben an, dass sie auch bei schlechtesten Noten keine negative Reaktion erfahren.
  - Fast ein Drittel gibt an, dass ihre Eltern keine Vorstellung davon haben, was sie in der Schule tun, mehr als ein Sechstel berichtet von Eltern, denen die Schulleistungen ihrer Kindern egal ist.
  - Nur etwa ein Fünftel der Eltern nehmen regelmässig an Schulprogrammen teil, mehr als vierzig Prozent tun das *nie* (ebd., S. 18ff.).

Natürlich kann man amerikanische Daten nicht übertragen, allerdings deuten Jugendstudien auf ähnliche Tendenzen in der Schweiz hin, die starke und zunehmende Inkongruenz von Jugend- und Schulkultur ist gut belegt, ebenso der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft sowie die abnehmende Bereitschaft von zunehmend mehr

<sup>370</sup> Im Vergleich der Industrieländer ist der Durchschnitt vier Stunden Hausaufgaben *pro Tag* (STEINBERG 1997, S. 19).

Jugendlichen, die schulischen Leistungsanforderungen und Verhaltenserwartungen zu erfüllen. Sie werden nicht mehr einfach für die Schule erzogen, vielmehr hat sich ihre Erziehung selbst grundlegend geändert.

### 3.2. Funktionswandel der Erziehung

„Moral“ kann man sehr verschieden beschreiben und definieren,

- als Korpus sittlicher Regeln,
- als öffentliche Erwartung,
- als System persönlicher Tugenden
- oder auch als wechselseitige Verpflichtung und so als Vertrag.

Eine Voraussetzung wird dabei regelmässig übersehen: Moral ist überall kostenlos vorhanden und ohne Aufwand zugänglich. Man bezahlt nichts, wenn man sich „moralisch“ verstehen oder verhalten will, und man muss keine materiellen Ressourcen einsetzen, wenn die Moral auf der eigenen Seite sein soll. Zudem kann „Moral“ für jede gute Absicht eingesetzt werden und ist mit Erziehung verbunden. Erziehung ist zwar teuer, aber das bezieht sich nicht auf die Moral, für die sie eingesetzt wird. Sie ist sozusagen „da“ und steht zur Verfügung, ohne dass sie einen bestimmten Preis hätte. Wenn man sagt, Moral hat (wieder einmal) „Konjunktur“, dann bezieht sich das auf ihre Thematisierung und die damit verbunden öffentliche Wahrnehmung, nicht auf einen ökonomischen Zyklus.

Aber das ist keine so glatt aufgehende Rechnung, denn Moral polarisiert auch und zwingt dazu, sich auf die eine oder die andere Seite zu stellen. Zudem hat jeder für sich die beste Moral, ohne dass man in unterschiedlichen Situationen verschiedene und auswechselbare Moralen haben könnte. Das wäre Opportunismus und würde dem Grundcharakter der Moral widersprechen. Sie ist an die Persönlichkeit dessen gebunden, der sie vertritt und kann daher auch nur *eine* sein. Opportunismus ist wohl eine vertraute Erscheinung, aber die ist in der öffentlichen Beurteilung moralischen Verhaltens nicht akzeptabel. Wer je nach Situation eine andere Moral vertritt, der hat letztlich keine, wie immer es Alltag sein mag, seine Fahne nach dem Wind zu hängen. In der öffentlichen Erwartung verletzt man damit grundlegende Vorstellungen moralischer Integrität.

Gleichzeitig steht jede Persönlichkeit in einem moralischen Entscheidungsfeld, in dem das „Gute“ und das „Böse“ unterschieden wird. Moral hat in diesem Sinne religiöse Wurzeln, die bis auf die Antike zurückreichen. Eine sehr einflussreiche Variante ist der Manichäismus, der, wie der der Irak-Krieg zeigt, eine sehr reale politische Erscheinung ist. Die „Religion des Lichts“ wurde gestiftet von dem Propheten MANI, der 216 n. Chr. im nördlichen Babylonien geboren wurde.<sup>371</sup> Die Familie war persischer Herkunft, MANI wuchs auf in einer jüdisch-christlichen Täufergemeinde, die vor dem Hintergrund der sehr gemischten religiösen Landschaft Mesopotamiens<sup>372</sup> verstanden werden muss. Hier gab es neben jüdischen und christlichen Gruppen alte angestammte Kulte, iranische, griechische und römische Religionsgemeinschaften sowie Mischformen in vielen Varianten. MANI empfing himmlische Offenbarungen, nach denen er sich mit dem christlichen Heiligen Geist identifizierte und sich als „Apostel des Lichts“ bezeichnete, der nichts weniger als die Religion der Religion

<sup>371</sup> MANI (griechisch MANYS, lateinisch MANES) (216-277 n. Chr) hatte mit zwölf Jahren seine erste und mit vierundzwanzig Jahren seine zweite Erleuchtung. Danach predigte er öffentlich eine radikale neue Lehre, die alle alten verdrängen wollte. MANI musste Babylonien verlassen und missionierte in Turkistan und Indien, danach gewann er Einfluss am persischen Hof. Von 242 oder 243 an konnte er unter dem Schutz des Sassinidenkönigs SCHAPUR I. über dreissig Jahre lang ungehindert seine Lehre verbreiten, nach dem Tod von SCHAPUR I. aber fiel MANI in Ungnade und starb 277 im Gefängnis. Der Manichäismus breitete sich danach in im Vorderen Orient aus und erreichte um 314 n. Chr. Rom. Der erste, der Manichäer vernichten liess, war AURELIUS AUGUSTINUS, der zehn Jahre lang selbst Anhänger dieses Glaubens gewesen war. In der christlichen Antike und im Mittelalter waren manichäische Sekten immer Objekt von Verfolgungen.

<sup>372</sup> Das griechische Wort *Mesopotamia* lässt sich mit „zwischen den Strömen“ übersetzen. Gemeint ist das Land zwischen Euphrat und Tigris, also der heutige Irak. Im Neuen Testament wird damit das gesamte Gebiet von Babylonien und Assyrien bezeichnet.

begründete. Der „Siegel der Propheten“, wie er sich auch nannte, verkündete die Wahrheit hinter *allen* Religionen, und dies ein für alle mal (BÖHLIG/MARKSCHIES 1994).

Die neue Religion mit dem Anspruch der absoluten und letzten Wahrheit hatte grossen Erfolg und verbreitet sich in der ganzen damals bekannten Welt, vor allem aber im Osten entlang der Seidenstrasse und bis nach China, wo sich erste Spuren der Manichäer ab 694 n. Chr. nachweisen lassen. Manichäische Minderheiten existierten in China noch im 17. Jahrhundert (LIEU 1992). Der Grund ist neben der grossen Anpassungsfähigkeit von Kultus und Ritus die Lehre der Erlösung, die auf eine Theorie der zwei Welten zurückführt. Vor der Schöpfung, also der Erschaffung von Himmel und Erde, existierten zwei zeitlose und von einander getrennte Prinzipien, das Reich des Lichts und das der Finsternis. Das Reich des Lichts ist das Reich des Guten, das Reich der Finsternis das des Bösen, im ersten Reich regiert der Geist, im zweiten die Materie, der Herrscher des Lichtreichs ist der „Vater der Grösse“, also Gott, sein Rivale ist der „Fürst der Finsternis“, der eines Tages das Lichtreich entdeckt und den Plan fasst, es zu verschlingen. Man sieht, wo TOLKIEN seine Ideen her genommen hat und wo das „Reich des Bösen“ der amerikanischen Kriegsführung entstanden ist.

Um das Böse zu bekämpfen und auszurotten erzeugt Gott den ersten Menschen, der aus göttlichem Licht besteht und den Kampf gegen die Finsternis bestehen soll. Aber auch der Fürst der Finsternis ist Schöpfer, er kreierte die Archonten, finstere Dämonen, die den ersten Menschen besiegen und verhindern, dass er aus eigener Kraft zum Reich des Lichts zurückkehren kann. Das ist Teil der göttlichen Pläne, gemäss dem nun weitere Lichtgestalten geschaffen werden, die den ersten Menschen befreien und aber feststellen müssen, dass ein Teil seines Lichts mit finsterner Materie vermischt wurde. Dieser Teil wird zurück gelassen, woraus sich ein lang anhaltendes Erlösungsdrama entwickelt, an dessen Ende die Befreiung der Seele aus dem Gefängnis des Körpers steht.

Der letzte Prophet ist MANI, der lehrt seine Anhänger, wie sie durch reine Lebensführung das Böse in sich besiegen und ihre materielle Gestalt überwinden, um dann ins Reich des Lichts zurück zu kehren. Nach dem Tod des Menschen entscheidet die Reinheit seiner Seele über das weitere Schicksal. Die Seelen werden vor Gericht gestellt und in drei Gruppen eingeteilt. Die Auserwählten (*electi*) haben nichts zu befürchten, sie werden vollständig erlöst; die Anhänger (*auditores*) werden weiteren Bewährungsproben ausgesetzt, die je nach Ausgang Erlösung oder Verdammnis mit sich bringen; die Sünder schliesslich werden von den Dämonen gefoltert und zu qualvoller ewiger Wiedergeburt verdammt, bis sie am Weltende verschwinden. Sünde ist Lust und Begierde, ihr steht Askese gegenüber, die als Weg zum Licht verstanden wird; nur wer auf Reichtum verzichtet, zurück gezogen lebt und sexuell abstinenter ist, kann auf Erlösung hoffen, ein Motiv der Reinheit, das in veränderter Form bis KIERKEGAARD und BOTHO STRAUSS präsent ist.

Aber auch politisch ist der Manichäismus Gegenwart. Die Kernteile der Lehre lassen sich in säkularer Form zur Begründung politischer Moral verwenden, die ein religiöses Schema voraussetzt: Vor der Erlösung ist die Welt ein radikales Dual, eine Aufteilung aller Ereignisse und Prozesse in eine Welt des *Guten* und eine entgegengesetzte des *Bösen*, die einander bis zur finalen Rückgewinnung des ganzen Lichts bekämpfen müssen. Am Ende wird das Böse vernichtet, weil ihm das Licht entzogen wird und es seine Lebensfähigkeit verliert, aber bis dahin ist die Welt aufgeteilt in eine, die *Licht* und eine, die *Finsternis* repräsentiert. In diesem Sinne ist etwa CARL SCHMITTS (1963) *Begriff des Politischen*, in dem kategorisch zwischen „Freund“ und „Feind“ unterschieden wird, manichäisch. Aber auch das „Reich des Bösen“ im „Krieg gegen den Terrorismus“ ist eine manichäische Konstruktion. Das Gute ist nur auf einer Seite, das Böse ist eine klar entgegengesetzte Welt und am Ende steht ein Kampf, der entscheidet, ob das Gute das Böse besiegt oder umgekehrt.

„Angesichts dieser Sachlage ist es die vielleicht vordringlichste Aufgabe der Ethik, vor Moral zu warnen (LUHMANN 1990, S. 41).

Diese bemerkenswerte Paradoxie - Ethik *begründet* eigentlich Moral - formulierte NIKLAS LUHMANN anlässlich seiner Rede zur Verleihung des Hegel-Preises der Stadt Stuttgart im Jahre 1989. Ethik sei nicht zureichend als Legimitation oder mindestens Reflexion der Moral, sondern müsse angesichts der Gefährlichkeit von Moral in der Lage sein, deren „Anwendungsbereich ... zu limitieren“ (ebd., S. 40). Der Universalitätsanspruch der Moral, die überall gleich stark Geltung finden soll, begründe problematische und absurde Allmachtsansprüche. Moralen sind nicht teilbar, aber genau das macht sie gefährlich, wie Religionen setzen sie eine duale Welt voraus, in der man nur auf der richtigen oder der falschen Seite stehen kann.

Das zentrale Problem, so LUHMANN, besteht darin, dass Ethik als Reflexion der Moral *selbst* „gut“ sein, also sich dem, wie es heisst, „moralischen Code“ unterwerfen müsse. Der moralische Code unterscheide einfach und binär zwischen dem „Guten“ und dem „Schlechten“, also nicht zwischen dem Wahren und dem Unwahren (ebd., S. 37f.). Als nicht-paradoxe Theorie müsse sich die Ethik immer auf der Seite des Guten platzieren, also sei ausserstande, die „schlechten“ Seiten von Moral neutral und unvoreingenommen zu erfassen, ausgenommen dann, wenn sie das Gute bestätigen. Das aber sei immer möglich, eben weil Moral so operiert, dass sie nicht nur eine Unterscheidung des Guten und des Schlechten verständlich machen, sondern zugleich auf der richtigen Seite stehen will. Die Ethik wahrt normalerweise keinen Abstand, sondern unterstützt dieses Spiel.

Wie das heute funktioniert, hat MICHAEL IGNATIEFF (2000) anhand einer Analyse der Kriege des ausgehenden 20. Jahrhunderts gezeigt. Er untersucht dabei auch die moralische Empörungsgewalt moderner Medien, also die „Ethik des Fernsehens.“ Heutige Kriege sind moralische Medienereignisse, in dem zweifachen Sinne, dass nicht moralfrei berichtet werden kann, vielmehr die Bilder zur moralischen Macht werden, und dass sämtliche Darstellungen und Symbole weltweit und unmittelbar präsent sind. Warnungen vor dieser moralischen Inszenierung werden häufig geäussert, aber sie sind kaum sehr erfolgreich; in diesem Sinne ist LUHMANN'S Satz reine Rhetorik. Die „Ethik des Fernsehens“ ist zu einem unverzichtbaren Faktor der Kriegsführung geworden, wie nicht zuletzt der von amerikanischer Seite moralisch begründete zweite Irak-Krieg gezeigt hat. Das Beispiel zeigt also, dass Warnungen vor der Ethik deren Funktion nicht aufhebt, sondern eher noch verfestigt.

Wie weit die mit den Bildern ausgelöste moralische Empörung dann tatsächlich reicht, zeigt sich am Krieg in Tschetschenien, den ein Partner und Konkurrent der globalen Politik am entlegenen Ort führt. Immer noch können die Bilder empören, aber man sieht sie wesentlich weniger, sie sind nicht an das Tagesgeschehen gekoppelt und es gibt kaum unabhängige Berichterstattung. Die Bilder aus Tschetschenien sind deutlich nachrangig, und wenn es moralische Empörung gibt, so überträgt sie sich nicht auf die Politik. Eigentlich sieht man dasselbe wie im Kosovo, im Irak oder in Afghanistan, und doch soll es einen Unterschied machen, weil andere Interessen berührt seien. Das moralische Urteil kann diesen Unterschied nicht machen, weil gleiche Fälle nicht ungleich bewertet werden dürfen. Politische Interessen dagegen machen Unterschiede, reale Konflikte werden nach ihrer Priorität wahrgenommen, nicht nach dem moralischen Desaster, das sie auslösen.

Aber dann wären das „Gute“ und das „Böse“ nicht mehr in jedem Falle eindeutige Grössen, wie die moralische Kommunikation aber voraussetzen muss. Paradoxerweise wird die Verfolgung politischer Interessen oft moralisch begründet, mit Parteinahmen, die tatsächlich „Freund“ und „Feind“ unterscheiden, wie sich an allen erwähnten neuen Kriegen zeigen lässt. Neu sind diese Kriege aus zwei Gründen, der damit verbundene Konflikt ist mit einiger Wahrscheinlichkeit nicht zu beenden, und jede Intervention von wem auch immer verstärkt diese Wahrscheinlichkeit. Es sind eben keine rein technischen Kriege, nicht die Technologie und die Kriegsführung sind das Neue, sondern die Voraussetzungen und die Folgen. Zu den Voraussetzungen gehören immer moralische Begründungen, die aber nie die Folgen bestimmen.

Das lässt sich verallgemeinern: Mit Moral wird Parteinahme möglich, und dies nicht nur für konkrete Personen oder Ereignisse, sondern auch für die abstrakte Grösse des „Guten.“ Die Unbestimmtheit dieser Grösse, ihre semantische Aufladung und das Absehen von den Folgen macht Moral gefährlich. Das Gute, einmal behauptet, kann man nicht korrigieren und fortlaufend anpassen, es ist tatsächlich die eine Seite der manichäischen Welt, der die andere, die böse Seite gegenüber steht. Die Gefährlichkeit erwächst aus dem Unbedingten, Moral kann sich immer nur auf sich selbst beziehen, also wird nicht durch andere Reflexionsmächte kontrolliert. Die Ethik, folgen wir LUHMANN, favorisiert Moral, also macht keine skeptischen oder negierenden Aussagen, sondern stimmt dem moralischen Anliegen im Prinzip zu und versucht, dieses möglichst überzeugend zu begründen.

Eine Tugendethik (CRISP 1996) etwa präzisiert Tugenden und begründet sie, aber stellt sie nicht in Frage oder versucht mit allen Mitteln der Reflexion, sie ausser Kraft zu setzen. Dass Tugenden gut sind, ist die Voraussetzung für eine solche Ethik. Wer in moralischer Hinsicht über „Gerechtigkeit“ oder „Verantwortung“ nachdenkt, hält diese Terme für sinnvolle Grössen und sieht nur dort ein Problem, wo es um gute Begründungen oder überzeugende Geltungsansprüche geht. Oft scheint es sogar nur um die Geltung der Moral zu gehen, weil gute Begründungen seit PLATO oder ARISTOTELES vorliegen. Daher wird Erziehung bemüht, die für die Vermittlung und dauerhafte Geltung der Moral sorgen soll. Erziehung wäre so das Medium der Moral, das ausführt, was die Moral vorgibt; ein Widerspruch zur geltenden Moral wäre so nicht vorgesehen. Doch das ist wiederum zu glatt, weil - entgegen dem Selbstanspruch - nicht jede Moral sinnvolle Voraussetzungen und gute Folgen hat.

LUHMANN schlägt nun vor, nicht „Moral,“ sondern *moralische Kommunikation* zum Thema der Ethik zu machen. Das hat einen entscheidenden Vorteil, der zugleich eine Paradoxie enthält. In allen Kommunikationen kann man „ja“ oder „nein“ sagen, wenn etwas Bestimmtes thematisiert wird. Man kann Vorschlägen zustimmen oder sie ablehnen, und darin besteht die Freiheit.

„Die moralische Kommunikation macht hier keine Ausnahme. Auch ihre Gebote können abgelehnt werden. Aber während es im normalen Gang der Kommunikation Routinen gibt für die Behandlung von Ablehnung und Widerspruch, versucht die Moral, die Freiheit,<sup>373</sup> die sie doch voraussetzen muss und selbst reproduziert, auf die gute Seite festzulegen, also aufzuheben“ (LUHMANN 1990, S. 45/46).

LUHMANN kritisiert die automatische Festlegung der Moral für das Gute und gegen das Böse. Er bewegt sich damit, theoretisch besser gerüstet, auf den Spuren NIETZSCHES, was in der LUHMANN Rezeption oft übersehen wurde. Auch LUHMANNS Thema sind die Zumutungen der Moral, die Neinsagen verbieten und Zustimmung einfordern. Das Schema von „gut“ und „böse“ ist zu einfach, um intellektueller Kritik standhalten zu können, und es verlangt das Spiel mit dem Schein, das So-tun-als-ob, das leicht entlarvt werden kann. LUHMANN behauptet nur nicht, jenseits der Schemas zu sein, sondern analysiert seine Funktion.

Moral braucht Moralisten, und die haben immer ein Glaubwürdigkeitsproblem besonderer Art. Sie müssen so tun, *als ob* sie ihre Ansprüche, die sich an Andere richten, selbst am besten erfüllen können. Sie sind daher immer *Vorbild*, also in einer riskanten Position, die nicht zuletzt die Erziehungserwartungen auszeichnet. Moralische Höhe verlangt persönliche Perfektion, nichts darf dem Bild widersprechen, das sich Andere machen, und dieses Bild ist kein festes Markenzeichen, sondern zur ständigen Überprüfung freigegeben. Vorbilder werden argwöhnisch bewundert, der kleinste Kratzer zerstört das ganze Bild, daher muss nichts mehr besorgt werden, als die Wahrung des Scheins. Zugleich darf niemals der Schein als Schein erkannt werden. Mit NIETZSCHE gesagt:

---

<sup>373</sup> Freiheit der Entscheidung - also die Freiheit, „ja“ oder „nein“ sagen zu können.

„Je höher wir uns erheben, umso kleiner erscheinen wir Denen, welche nicht fliegen können“ (S.W. Bd. 3, S. 331). Wenn die *Anderen* fliegen können, entsteht das Problem. Sie sehen uns auf Augenhöhe, also wie wir sind.

NIETZSCHE hat unnachahmliche Entlarvungen für die Anmassungen und die Selbstgerechtigkeit der Moralisten gefunden, die genau wissen, wo das Gute beginnt (ebd., S. 416) und dafür Huldigung (ebd., S. 457f.) verlangen. Sie posieren mit dem „Ernst um die Wahrheit“ und verstehen nicht, dass sich verrät, wer etwas allzu wichtig nimmt (ebd., S. 446). Die Kasuistik der Moral entspricht der Kasuistik des Vorteils (S.W. Bd. 2, S. 568), und der Biss des Gewissens „ist, wie der Biss des Hundes gegen einen Stein, eine Dummheit“ (ebd., S. 569).

Im zweiten Teil von *Menschliches-Allzumenschliches* heisst es:

„Die Gewissenhaftigen. - Seinem Gewissen folgen ist bequemer, als seinem Verstande: denn es hat bei jedem Misserfolg eine Entschuldigung und Aufheiterung in sich, - darum giebt es immer noch so viele Gewissenhafte gegen so wenig Verständige“ (ebd., S. 399).

Das ist böse gesagt, weil das Gewissen<sup>374</sup> die innere Instanz der Moral ist, die nun als bequemes Ausweichen vor dem Verstand entlarvt wird. Nicht das gute Gewissen, das Gewissen überhaupt beruhigt, weil es sich auf Autoritäten beziehen kann,<sup>375</sup> die grösser sind als man selbst und daher für Entlastung sorgen. Wenn freilich die Moral versagt, ist es niemand gewesen, weil es immer Entschuldigungen gibt und in diesem Sinne die Aufheiterung der verdrängten Schuld. Wie Kinder verschiebt man die Verantwortung und bliebe dann, moralisch gesehen, immer infantil. Letztlich schreibt so ein Moralist, dem zu wenig Unerbittlichkeit im Spiel ist, während Moral zugleich für Konsequenz *und* Entlastung zu sorgen hat, wenn das richtige Mass gefunden werden soll. Aber weder LUHMANN noch NIETZSCHE sind Aristoteliker,<sup>376</sup> also gehen davon aus, dass in der Moral die *Proportionen* entscheidend sind.

- Nicht das „Gute“ *oder* das „Böse“ sind dann grundlegend für moralische Relationen,
- sondern die *Verteilung* der Gerechtigkeit, die *Gewichtung* der Verantwortung *oder* der *Grad* der Tugend.

Derartige Vorstellungen sind NIETZSCHE wie LUHMANN fremd. Sie wollen die Moral entlarven und mindestens ihre Gefährlichkeit begrenzen, ohne eine echte Alternative anzubieten. Wenn man von „moralischer Kommunikation“ ausgeht, wird das Problem nicht etwa einfacher, weil *Moral* kommuniziert wird und nichts Anderes. Die mit Moral verbundenen Probleme verschwinden nicht, wenn „Achtung“ und „Missachtung“ zur Grundachse moralischer Kommunikation werden (LUHMANN 1990, S. 18).<sup>377</sup> Die Achtung einer Person ist gebunden an die Wahrnehmung ihrer Selbstdarstellung und ihrer Handlungen, aber alle diesbezüglichen Urteile setzen ein Umfeld der Moral voraus.

Ähnlich wie für LUHMANN war schon für NIETZSCHE Moral gefährlich, und zwar weil sie stets im Bunde mit dem Guten ist. Das Gute aber kann unkontrollierbare Behauptung sein, hinter der sich das Böse gut verstecken lässt.

<sup>374</sup> „Gewissen“ ist eine Lehnübersetzung des lateinischen *conscientia*, das sich mit „Mitwissen.“ „Bewusstsein“ oder eben „Gewissen“ übersetzen lässt. Das althochdeutsche Wort *giwizzeni* ist in den Bedeutungen „inneres Bewusstsein“ oder „religiöse Bewusstheit“ gebraucht worden. Etwas ist „innerlich gewiss“ und muss oder kann nicht bezweifelt werden.

<sup>375</sup> „Der Glaube an Autoritäten ist die Quelle des Gewissens: es ist also nicht die Stimme Gottes in der Brust des Menschen, sondern die Stimme einiger Menschen im Menschen“ (S.W. Band 2/S. 576).

<sup>376</sup> Die Lehre des *richtigen Masses* entwickelt ARISTOTELES im zweiten Buch der *Nikomachischen Ethik*.

<sup>377</sup> „Ich verstehe unter Moral eine besondere Art von Kommunikation, die Hinweise auf Achtung und Missachtung mitführt. Dabei geht es um ... die ganze Person, soweit sie als Teilnehmer an Kommunikation geschätzt wird“ (LUHMANN 1990, S. 17/18). *Esteem* und *approval* sind bei TALCOTT PARSONS (1951, S. 130) Foki der Kristallisation des sozialen Geschehens, während Moral anders verstanden wird, „it defines the institutional limits of permissiveness for action“ (ebd., S. 51).

„Eine Gefahr für die allgemeine Moralität. - Menschen, die zugleich edel und ehrlich sind, bringen es zu Wege, jede Teufelei, welche ihre Ehrlichkeit ausheckt, zu vergöttlichen und die Wage des moralischen Urtheils eine Zeit lang stillzustellen“ (ebd., S. 408).

Moralisten fabrizieren, wie es an anderer Stelle heisst,<sup>378</sup> auf Erden Ideale, in einer Werkstätte<sup>379</sup>, die möglichst nicht verlassen werden soll. Moralisten handeln nicht, sondern entwerfen Ideale für das Handeln. Sie sind daher wesentlich weltfremd oder, wie NIETZSCHE sagt, schüchtern:

„S c h ü c h t e r n h e i t. - Alle Moralisten sind schüchtern, weil sie wissen, dass sie mit Spionirern und Verräthern verwechselt werden, sobald man ihren Hang ihnen anmerkt. Sodann sind sie sich überhaupt bewusst, im Handeln unkräftig zu sein: denn mitten im Werke ziehen die Motive ihres Thuns ihre Aufmerksamkeit fast vom Werke ab“ (ebd., S. 407/408).

Die moralischen Motive, also die Ideale des Handelns, sind wichtiger als das Handeln selbst, und das hat einen einfachen Grund, die Handlungen könnten sich *gegen* die Motive wenden und mindestens die Wirkungen könnten den Intentionen entgegenlaufen. Die Ideale entwerfen immer den besten Effekt, die Idee des Guten ist nur mit dem denkbar Besten verträglich, alles Niedere muss ferngehalten werden, was verständlich macht, dass Moral immer von oben her gedacht wird, nicht von unten. Sie darf nicht einfach trivial erscheinen, sondern braucht eine höhere Aura. Und sie setzt, wie BERNARD WILLIAMS (1985, S. 194ff.) dargelegt hat, die Annahme von *Reinheit* (purity) voraus.

Aber muss deswegen vor Moral gewarnt werden? LUHMANN'S Problem ist ein Scheinproblem, denn natürlich kann man „nein“ sagen zum Guten, weil es nicht *ein* definiertes Gutes gibt und aber jede Moral ein solches behauptet. Moral ist daher nicht lediglich Kommunikation mit „ja“ und „nein,“ sondern Abwägung und Entscheidung, für oder gegen eine bestimmte moralische Option, unter der Voraussetzung, dass es nicht einfach eine oder „die“ Moral gibt. Moral ist, entgegen der historischen Voraussetzung, auch nicht an einen Dualismus von „gut“ und „böse“ gebunden, die politische Rhetorik täuscht darüber, dass es einen echten Manichäismus in der heutigen Alltagsmoral nicht mehr gibt. Nicht nur kann man Entscheidungen graduieren, auch gibt es viele Gelegenheiten, in denen man „nein“ sagen kann, ohne damit auf der falschen Seite der Moral zu stehen.

Die richtige Seite der Moral entscheidet sich historisch, nicht philosophisch. Wer zum nationalsozialistischen Guten „nein“ sagte, verstieß nur gegen diese „Moral,“ und zwar im Geiste eines Guten, das mit Recht als „böse“ entlarven konnte, was sich selbst als „gut“ behauptete. Möglich war dies im Angesicht der Handlungen des Regimes, die allgemein anerkannten Grundsätzen von Recht und Gesetz widersprachen, ohne für diese Bewertung auf den Konsens der Ethik<sup>380</sup> warten zu müssen. Die nationalsozialistische „Moral“ widersprach elementaren Regeln des Zusammenlebens, wer das erkennen wollte, brauchte keine Ethik, sondern einfach nur den Vergleich mit sich selbst und so die Frage, ob man bei sich „gut“ finden würde, was Anderen angetan wurde. Viele deutsche Intellektuelle der dreissiger Jahre scheuten diesen Test, und dies nicht nur, weil sie aus der Situation Vorteile für sich ziehen konnten, sondern weil sie keine Distanz hatten zur „Moral“ des völkischen Denkens, wie sich von MARTIN HEIDEGGER bis PETER PETERSEN an vielen Stellen zeigen liesse. Sie glaubten sich ernsthaft auf der Seite des Guten, und dann heiligt schnell einmal der Zweck die Mittel.

<sup>378</sup> Zur *Genealogie der Moral*, Erste Abhandlung (S.W. Bd. 5, S. 281).

<sup>379</sup> Eine „dunkle Werkstätte“ (S.W. Bd. 5, S. 281).

<sup>380</sup> Dieses Motiv SCHLEIERMACHERS kommt auch bei LUHMANN (1990, S. 41) vor. Er beklagt, dass „die Ethik, bislang jedenfalls, keine konsensfähigen Kriterien entwickelt hat.“ Die Ethikdiskussion selbst lässt LUHMANN weitgehend unbeachtet.

Auf der anderen Seite setzt „Neinsagen“ immer Moral voraus. NIETZSCHE konnte der Moral des Christentums widersprechen, also „nein“ sagen und sich dieser Idee des Guten entziehen, aber nur um den Preis, eine eigene Idee des Guten entwickeln zu müssen. Wahrscheinlich ist dies das eigentliche Problem, wer Moral negiert, erfindet eine neue, nicht nur weil die Stelle in der Kommunikation besetzt werden muss, sondern weil Urteile anders gar nicht möglich sind. Aber nicht jede neue ist auch eine gute Lösung. Der „Übermensch“ war, betrachtet man das Konzept von den Folgen her, kein glücklicher Ersatz für den Christenmenschen. Vielmehr wird areligiös, was nur religiös Sinn machen kann. Es ist keine gute Idee, Gottes Sohn durch einen irdischen Propheten mit gleichem Anspruch zu ersetzen. Dadurch wird Hoffnung umgelenkt, aber kein moralisches Problem gelöst, wie sich gezeigt hat, als Zarathustra zum pädagogischen Rollenmodell wurde, also in der deutschen Jugendbewegung und im Ersten Weltkrieg.

Hinzukommt Folgendes: Wer „nein“ sagen kann, muss nicht - sozusagen im Gegenzug - auch gleich „ja“ sagen. LUHMANNs Theorie sagt nichts über zeitliche Streckung aus, unterstellt wird eine einfache und plötzliche Negation, eben „ja“ oder „nein“. Wer „ja“ sagt, hat damit schon „nein“ gesagt, was Dehnungen oder paradoxe Beziehungen zwischen Zustimmung und Ablehnung ausschliesst. Beide sind bei LUHMANN nicht gebunden an langwierige und im Ergebnis unvorhersehbare Überlegungen, und beide müssen auch nicht auf Auszeiten der Reflexion achten. Aber gerade wenn es um Achtung oder Missachtung gehen soll, sind Prozesse zu beachten und kann oft gar nicht direkt entschieden werden, und sei es nur, dass der Missachtete sich gegen die „moralische Kommunikation“ zur Wehr setzen kann und der Geachtete deutlich auf Taktschranken achten muss.

Also, wer zustimmt, kann später ablehnen und umgekehrt; ein „ja“ ist unter heutigen Kommunikationsbedingungen oft ebenso wenig definitiv wie ein „nein“; zudem gibt es immer Intensitätsgrade von „ja“ und „nein,“ also stärkere und schwächere Formen der Zustimmung und Ablehnung. Moral findet nicht einfach Geltung oder wird abgelehnt, das Ganze ist kein simples Problem von „ja“ oder „nein,“ vielmehr gibt es mehr oder weniger, dichtere und weniger dichte Zustimmungen oder Ablehnungen (HAYDON 1995),<sup>381</sup> vorausgesetzt eine Gesellschaft, die mit GEORG SIMMEL - und NIKLAS LUHMANN - differenztheoretisch gedacht wird, also nicht eine organische oder gar hermetische Einheit bildet. Erziehung hat dann weder *einen* Adressaten noch *eine* Moral, und vor allem das macht ihren Funktionswandel aus (FULLINWIDER 1996 und diverse andere).

In *Graden, Gewichtungen oder Verteilungen* zu denken, fällt der radikalen Kritik schwer. Sie braucht wie KIERKEGAARD das scharfe „Entweder-Oder“. Nur unter dieser Voraussetzung entsteht ein dramatisches Problem, das von Gute *oder* das Böse, Moral *oder* Nicht-Moral, Geltung *oder* Nicht-Geltung usw. Aber es gibt nur in der Kritik einen Dualismus der richtigen und einer falschen Seite. Faktisch oder alltäglich operiert Moral im Modus von

- „mehr oder weniger,“
- „besser oder schlechter,“
- „stärker oder schwächer“,
- „grösser oder kleiner“

was Verpflichtung, Gefolgschaft, Reflexivität oder Entscheidungsdichte angeht. Damit fährt die Moral, wie die Erfahrung zeigt, nicht schlecht. Sie verzichtet auf harte Dualismen und löst Probleme, soweit diese Graduierungen zulassen. Andere Probleme sind dann aber auch nicht lösbar, nur im Grenzfall stellt sich wirklich ein hartes Entweder:Oder, und das ist dann keine Lösung, die verträglich wäre, sondern ein Abbrechen der Beziehung.

Wie erhielt Moralität ihren schlechten Ruf, fragte der englische Philosoph RICHARD HARE<sup>382</sup> 1992. Eine Antwort gab bereits NIETZSCHE, wengleich in seiner eigenen Art der

<sup>381</sup> *Thick and thin* - das ist nicht übersetzbar.

<sup>382</sup> RICHARD M. HARE (1919-2002) war einer der einflussreichsten und stilprägendsten Moralphilosophen des 20. Jahrhunderts. Er war bis zu seiner Emeritierung *Professor for Moral Philosophy* an der Universität von

Denunziation. Moral fordert Befolgung, also scheint der Skepsis zu widersprechen, wenn diese darauf aus ist, Einwände zu formulieren, die der geforderten Moral ungünstig sind. In diesem Sinne darf man nicht „nein“ sagen. Wer sich innerhalb einer Moral bewegen will, kann ihr nicht widersprechen. Skepsis ist daher eine Aussensicht.

„Warum die Skeptiker der Moral missfallen. – Wer seine Moralität hoch und schwer nimmt, zürnt den Skeptikern auf dem Gebiete der Moral: denn dort, wo er alle seine Kraft aufwendet, soll man *stauen*, aber nicht untersuchen und zweifeln. – Dann giebt es Naturen, deren *letzter* Rest von Moralität eben der Glaube an Moral ist: sie benehmen sich eben so gegen die Skeptiker, womöglich noch leidenschaftlicher“ (S.W. Bd. 2, S. 407).

Aber kann man *ohne* Moral skeptisch sein? NIETZSCHE verwendet den Ausdruck „Skepsis“<sup>383</sup> im Sinne des philosophischen Zweifels, also einer negativen Wahrheitsbehauptung. Wer zweifelt, versucht andere Auffassungen zu widerlegen, aber muss nicht für sich einen Wahrheitsbeweis antreten, ausgenommen den für den Zweifel selbst. So aber lässt sich „Moral“ nicht behandeln, „Skeptiker“ *sind* Moralisten, nicht im Sinne NIETZSCHES, wohl aber im Sinne der Unerbittlichkeitsforderung. Wer an der Moral zweifelt, fordert ihre bessere Geltung, und auch eine totale Negation der Moral ist nichts als die Verzweiflung darüber, dass so wenig Moral in der Welt vorhanden ist. Und dann sind Moralisten keineswegs immer Propheten wie Zarathustra, der wollte, dass die Gemeinde über seine Lehren staunt-, sondern Analytiker, die sehr wohl „untersuchen und zweifeln“ können, nur nicht an allem und nicht frei von Moral.

Moral wird denunziert, weil ein bestimmtes Personal, NIETZSCHES „Moralisten,“ mit ihr gleichgesetzt wird. Wer aber Moral seziert, gewinnt nicht etwa Distanz, also verliert die Peinlichkeit des gewollten Vorbildes. Vielmehr kann auch der „Immoralist“ moralisches Vorbild werden, weil das Sezieren der Moral diese nicht aufhebt und Vorbilder sich nicht selbst aus der Welt schaffen können. Sie werden auch dann gesucht, wenn sie es ablehnen.

„Immoralisten. – Die Moralisten müssen es sich jetzt gefallen lassen, Immoralisten gescholten zu werden, weil sie die Moral seciren. Wer aber seciren will, muss tödten: jedoch nur, damit besser gewusst, besser geurtheilt, besser gelebt werde; nicht, damit alle Welt secire. Leider aber meinen die Menschen immer noch, dass jeder Moralist auch durch sein gesamtes Handeln ein Musterbild sein müsse, welches die Anderen nachzuahmen hätten; sie verwechseln ihn mit dem Prediger der Moral. Die älteren Moralisten secirten nicht gut genug und predigten allzu häufig: daher rührt jene Verwechslung und jene unangenehme Folge für die jetzigen Moralisten“ (ebd., S. 553).

„Jetzige Moralisten“ sind die zeitgenössischen Kritiker vor allem der christlichen Moral, die (die Kritiker) NIETZSCHE verteidigt und zugleich in ihrer Rolle bestätigt. Es ist die Rolle, die er auch für sich reklamiert. Die Moral „sezieren“ soll nicht jeder, sondern nur die Berufenen, die für sich und ihre Reflexion eine Sonderstellung reklamieren, in dem Sinne, dass sie nur nach ihren Ideen und nicht nach ihren Handlungen beurteilt werden wollen. Aber NIETZSCHE hätte kaum Erfolg gehabt, wenn er nicht ein Vorbild der Moralkritik gewesen wäre und „durch sein gesamtes Handeln“ eine Aura aufgebaut hätte. Er war zudem, wie kaum ein Anderer, ein „Prediger“ der neuen Moral, nur behaftet mit der Paradoxie, damit jegliche Moral, die auf dem Code von „gut“ und „böse“ aufbaut, widerlegt zu haben. Aber das geht nicht auf. Wie gesagt, wer die eine Moral widerlegt, führt die andere ein. Und dafür gibt es viele pädagogische Beispiele.

---

Oxford und war danach als *Graduate Research Professor* an der Universität von Florida tätig. HARE veröffentlichte 1952 die Studie *The Language of Morals* und 1963 *Freedom and Reason*. Beide Werke sind bis heute Marksteine der angelsächsischen Diskussion.

<sup>383</sup> Das griechische Wort *skepsis* lässt sich mit „Bedenken“ oder „Untersuchung“ übersetzen. Das Verb *skeptesthai* ist in etwa „schauen“ oder „spähen.“

Die Denunziation der Moral hat selbst dezidierte Nietzscheaner in der Reformpädagogik (OELKERS 2000, S. 66ff.) nicht veranlasst, auf Moral zu verzichten oder die Koppelung von Erziehung und Moral preiszugeben. Irgendwie kann *ohne* Moral von „Erziehung“ keine Rede sein, wenigstens ist auffällig, dass auch und gerade radikale Kritiker der Erziehung immer moralische Gründe ins Feld führen und dann rasch Widersprüche produzieren. Wer etwa die Kinder vor der Erziehung in Schutz nehmen will, verweist zurück auf Erziehung, weil die Moral des Schutzes eine Praxis benötigt, wenn sie glaubwürdig sein will. Diese Praxis will sich von der vorherrschenden Erziehung unterscheiden, aber verwendet nahezu identische Ideale, die einem ähnlichen Test auf die Realität ausgesetzt werden wie die Moral der Pädagogik. Die abstrakte Negation ist leicht, die konkrete unmöglich, weil niemand sich in einem moralfreien Raum bewegt. Die Kritik, dass man dabei oft zu einem Verhalten genötigt werde, das NIETZSCHE mit der Metapher der „moralischen Charaktermaske“ (S.W. Bd. 2, S. 581) bezeichnete, ist kein wirklicher Einspruch. Die Echtheit der Moral ist nicht an der Darstellung, sondern an den Folgen erkennbar.

Erziehung ist im Anspruch gekoppelt an Moral. Kinder „erziehen“ heisst umgangssprachlich, ihnen moralische Haltungen und sittliche Einstellungen zu vermitteln. „Moral“ oder Sittlichkeit ist freilich ein sehr unscharfer Sammelbegriff, der tatsächlich oft mit einem schlechten Ruf behaftet ist. Der Ausdruck hat den Anklang nicht des Notwendigen und Unvermeidbaren, sondern des Überflüssigen und Unangenehmen. Oder „Moral“ erweckt Ideale des Guten und Schönen, die aber in das Reich des Ausserirdischen verwiesen werden. Aus diesem Grunde ist von *Menschlichem, Allzumenschlichem* die Rede. Das Unerbittliche überfordert und es ist allzu menschlich, moralische Ansprüche selektiv zu behandeln und sie, wenn es möglich ist, zu vermeiden. Aber dann wäre Erziehung absurd, sie würde das bestärken, was sich ihr entzieht. Spricht dafür nicht die Alltagserfahrung?

Erwachsene lügen, obwohl in der Kindheit ein hoher Aufwand getrieben wurde, das Verbot zu lügen zu verinnerlichen. Wer jemals Kinder wegen einer Lüge zur Rede gestellt hat, weiss nicht nur um die Peinlichkeit des Verhörs, sondern zugleich um die Schwäche der gütlichen Einigung. Aber wer gelegentlich lügt, muss deswegen nicht unehrlich sein, das Problem ist also erheblich schwieriger, als es den Anschein hat. Das zeigt sich auch, wenn man Charaktere untersucht, die trotz Erziehung böse sind (*evil characters*) (HAYBRON 1999) oder das Verhältnis von Tugend und Gemeinheit untersucht (MILO 1998), also Paradoxien thematisiert, wie dies in der neueren Ethikdiskussion zunehmend der Fall ist. Sie zieht sich nicht mehr einfach auf das „gute Leben“ zurück, sondern lässt sich auf eine Praxis ein, die nur einfach gut ist und sein kann. In diesem Sinne folgt sie NIETZSCHE mehr als KANT.

NIETZSCHE äussert sich über Erziehung sehr schwankend und wenig klassisch (OELKERS 1998) - gelegentlich wird Erziehung im Sinne eines sinnvollen moralischen Zwangs<sup>384</sup> verstanden, oft als überflüssige und anmassende Repression, fast immer als Gemeinheit an den Kindern, manchmal aber auch als strukturelles Ungeschick. Hier entsteht eine interessante Frage:

- Was tun Erzieher, wenn sie auf die falschen Kinder treffen, auf solche, die nicht zu ihrem Erziehungsprogramm passen?
- Geben sie die Erziehung auf?
- Wenn nicht, wer ist für die Folgen verantwortlich?
- Und können diese Folgen nur negativ sein?

Solche Fragen werden in aller Regel in der Pädagogik vermieden, die immer damit rechnet, mit ihrem Programm auf die richtigen Kinder zu treffen, auf diejenigen, die dazu passen und die froh sind, erzogen zu werden. Aber das kann reiner Zufall sein.

<sup>384</sup> „Die Erziehung soll ... die Tugenden, so gut es geht, e r z w i n g e n, je nach der Natur des Zöglings: die Tugend selber, als die Sonnen- und Sommerluft der Seele, mag dann ihr eigenes Werk daran thun und Reife und Süssigkeit hinzuschenken“ (S.W. Bd. 2, S. 413).

„Der ungeschickteste Erzieher. - Bei *Diesem* sind auf dem Boden seines Widerspruchsgeistes alle seine wirklichen Tugenden angepflanzt, bei *Jenem* auf seiner Unfähigkeit, Nein zu sagen, als auf seinem Zustimmungsgesiste; ein *Dritter* hat alle seine Moralität aus seinem einsamen Stolze, ein *Vierter* die seine aus einem starken Geselligkeitstribe aufwachsen lassen. Gesetzt nun, durch ungeschickte Erzieher und Zufälle wären bei diesen Vieren die Samenkörner der Tugend nicht auf dem Boden ihrer Natur ausgesät worden, welcher bei ihnen die meiste und fetteste Erdkrume hat: so wären sie ohne Moralität und schwache unerfreuliche Menschen. Und wer würde gerade der ungeschickteste aller Erzieher und das böse Verhängnis dieser vier Menschen gewesen sein? Der moralische Fanatiker, welcher meint, dass das Gute nur aus dem Guten, auf dem Guten wachsen könne“ (S.W. Bd. 2, S. 583/584; Hervorhebungen J.O.).

Interessant ist an dieser Stelle nicht nur die Macht des pädagogischen Feldes - NIETZSCHE muss bei ungeschickter Erziehung unerfreuliche Menschen „ohne Moralität“ erwarten -, vielmehr ist die Analyse interessant, die „moralische Fanatiker“ nennt, welche „das Gute“ einzig aus dem Guten erwarten. Damit ist eine Traditionslast der Pädagogik getroffen, die bis heute nachwirkt. Das Gute erwächst nicht aus dem Bösen, aber auch nicht aus der Relation von „gut“ und „böse“ und schon gar nicht einfach aus der Erfahrung, vielmehr gebiert das Gute das Gute. Anders wäre nicht verständlich, warum die Rolle des moralischen Vorbildes in der pädagogischen Literatur eine so dominante Rolle spielt, warum in der Erziehung die Reinheit des Bildes gewahrt werden muss, warum Erwartungen absolut sind und Relativierungen ausschliessen, und ähnliches mehr.

Gleichzeitig, da hat NIETZSCHE Recht, fällt es schwer, die Forderungen der Moral auf die Natur der Menschen einzustellen. Das gelang auch ROUSSEAU nicht, der pauschal von „Natur“ sprach, der die Erziehung folgen müsse, um nicht in Abhängigkeit von den Autoritäten der Gesellschaft zu geraten. Aber der „Widerspruchsgeist“, der „Zustimmungsgeist“, der „Stolze“ und der „Gesellige“ - nehmen wir NIETZSCHE Typen für individuelle Schicksale - sind nicht mit einem Konzept „natürlicher Erziehung“ zu behandeln, weil das die individuellen Unterschiede auslöschen würde. Nicht ohne Grund ist Emile, ROUSSEAUS Protagonist, frei von jeder charakterlichen Typisierung, die über das hinausginge, was der Erzieher sich als Ziel seines Handelns vorstellt. Aber die Tugend, der wir folgen, muss zu dem passen, was wir charakterlich sind, mindestens muss in Rechnung gestellt werden, dass Stolz anders auf Gerechtigkeit reagiert als Zustimmung und Verantwortung mit Widerspruchsgeist anders harmoniert werden muss als mit Geselligkeit.

Die Verknüpfung von Erziehung und Moral ist antiken Ursprungs. Dort, wo diese Verbindung stoisch gedacht wurde, hat früh Askese und die Bezwungung der Leidenschaften eine Rolle gespielt, ohne damit die Praxis der Erziehung oder gar die des Lebens bestimmt zu haben. Die Annäherung der Erziehungsreflexion und der Erziehungspraxis, in dem Sinne, dass beide möglichst nahtlos übereinstimmen, so dass kein Platz ist für Abweichungen, entsteht erst in den Erziehungskonzepten der Reformation. Und dies aus zwei Gründen, die Reformation individualisiert den christlichen Glauben und sie hebt die Entlastungen auf. Die moralischen Forderungen treffen unmittelbar auf die individuelle Seele, von der erwartet wird, dass sie dem Guten folgt und sich selbst zum Guten wendet. Das gilt für die Dauer des gesamten Lebens, das sich nicht unterwegs von den Sünden befreien und dann eine neue Wendung nehmen kann, sondern das gradlinig dem Guten verpflichtet sein muss.

Wo es Beichten<sup>385</sup> als Freisprechungen gibt, können Sünden aufgehoben werden, sofern die Reue überzeugt. Das Böse kann gelöscht werden, was wie eine institutionelle

<sup>385</sup> Das Christentum kannte öffentliche Beichten seit der Antike, Privat- oder Ohrenbeichten bei Priestern und Mönchen waren seit dem 5. Jahrhundert üblich, Vom 9. Jahrhundert an wurde die Priesterbeichte zu einer festen Institution der Kirche, auf dem 4. ökumenischen Laterankonzil wurde die Beichte in den Rang eines Sakraments erhoben.

Reinigung vorzustellen ist, die immer die Gefahr der Wiederholung in sich birgt. Wenn es keine verpflichtenden Beichten gibt,<sup>386</sup> keine, die wie der katholischen Kirche, den Rang eines Sakraments einnehmen, dann muss anders Vorsorge für Reinheit und Seelenheil getroffen werden, nämlich durch Erziehung. Wenn das Böse ohne Beichte akkumuliert werden kann, ist es nicht nur dämonisch, sondern zugleich gefährlich, weil der Mensch dem Bösen ohne Möglichkeit der Entlastung begegnet. Entsprechend scharf wird die Forderung des Guten. Sie muss lückenlos, wie es in vielen protestantischen Erziehungstraktaten heisst, „durchgesetzt“ werden.

Dabei spielen drei Erwartungen eine Rolle, Arbeit, Glaube und Reinheit. Wer den Funktionswandel der Erziehung verständlich machen will, muss hier ansetzen. Die englische puritanische Ethik versteht sich selbst als „Religion of Labour“ (CLAYTON 1740).<sup>387</sup> Die Arbeit - Arbeit im Sinne persönlicher Mühsal - stabilisiert den Glauben und verhindert zugleich ein Abschweifen der Leidenschaften (MIEGGE 1989). Die Einheit von Glaube, Hoffnung und Liebe,<sup>388</sup> so eine Darstellung aus dem Jahre 1673,<sup>389</sup> wird gewährleistet durch Lernen, Verteidigung und Arbeit.

- Man sieht links unten *Disco*, das fromme, lernende Kind,
- daneben *Milito*, der für die Verteidigung der christlichen Republik sorgt,
- und daneben *Operor*, der mit seiner Arbeit das materielle Überleben sicherstellt.

Man soll nicht getrennte Funktionen sehen, sondern integrale Varianten der Erziehung. Alle drei, Lernen, Verteidigen, Arbeiten, stellen permanente Erziehungsaufgaben dar. Wer also, wie oben links zu sehen ist, sein Kind Gott zuwendet und den Segen der Kirche erbittet, wird auf dieses Erziehungsprogramm verwiesen. Selbstverständlich ist auch, dass das Gute von oben kommt und nach unten durchdringen muss. Und fest auf der Erde steht nur, wer in der Einheit von Lernen, Glaube und Arbeit reinen Herzens sein kann, wie in der oberen Mitte des Bildes zu sehen ist.

Auch die pädagogischen Vorbilder sind eindeutig. 1675 sieht man in einer französischen Veröffentlichung<sup>390</sup> den „perfekten Kaufmann“ (le parfait négociant), der gelernt hat, zur Beförderung seines Seelenheils Handel zu treiben. Derartige Erziehungsbücher sind am Ende des 17. Jahrhunderts in zahlreichen Ausgaben und Varianten auf dem pädagogischen Markt,<sup>391</sup> der also nicht lediglich auf Anforderungen der religiösen

<sup>386</sup> In den reformierten Kirchen ist die Beichte kein Sakrament. Ohrenbeichten sind ein freiwilliges Angebot, öffentliche Beichten sind Teil des Gottesdienstes und werden nach dem Abendmahl vollzogen.

<sup>387</sup> ROBERT CLAYTON war von 1735 bis 1745 anglikanischer Bischof von Cork. Der Traktat ist eine Predigt, die in der *Christ-Church* von Dublin gehalten wurde. Das Publikum, für das die Predigt gedacht war, stellte eine pädagogische Gesellschaft dar: *The Incorporated Society for Promoting English Protestant Schools in Ireland*.

<sup>388</sup> Fides, spes, caritas.

<sup>389</sup> Frontispiz zu RICHARD BAXTER: *A Christian Directory or Body of Practical Dinity* (London 1673). Derartige Leitfäden der christlichen Lebensführung waren immer zugleich Erziehungstraktate. RICHARD BAXTER (1615-1691) wurde 1638 für die Church of England ordiniert, verbündete sich aber nur zwei Jahre später mit den Puritanern und war von 1641 bis 1660 als puritanischer Evangelist in Kidderminster in den englischen Midlands tätig. BAXTER war Kaplan in der Armee des Parlaments und wurde wegen seiner toleranten Meinungen von der Monarchie verfolgt, nachdem der englische König 1660 wieder eingesetzt wurde. 1685 wurde BAXTER verhaftet und verbrachte 18 Monate im Gefängnis. Erst die Revolution von 1688 rehabilitierte ihn. Seine Werke sind zugänglich auf der *Richard Baxter Homepage*: <http://members.aol.com/augusteen/baxter.html>

<sup>390</sup> JACQUES SAVARY: *Le parfait négociant ou Instruction générale pour ce qui regarde le commerce des marchandises de France et des pays étrangers* (Paris 1675). Das Buch ist vielfach aufgelegt worden und war ein grundlegendes Unterrichtswerk, das in den kaufmännischen Handel einführen sollte. Berühmt ist das Werk auch aufgrund der Verwendung von Fallstudien, die vorher schon AMBROSIUS LERICE aus Danzig in seinem Lehrbuch zur Buchhaltung *Commission und Factorey* (1610) gebraucht hatte. JACQUES SAVARY (1622-1690) verdiente als Kaufmann ein Vermögen und war von 1658 auch im Dienste des französischen Staates tätig. Von ihm stammt der *Code Savary*, eine Erneuerung des Handelsrechts, die 1673 verabschiedet wurde. Aus der Arbeit der entsprechenden Kommission des Königs stammt die Grundlage des Buches über den „perfekten Handelsmann.“

<sup>391</sup> Wie RICHARD STEELE: *The Trademan's Calling* (London 1684) und viele andere.

Dogmatik reagiert, sondern sich zunehmend der Frage zuwendet, wie der Glaube in der Welt realisiert werden kann. Und die Antwort mindestens der puritanischen und pietistischen Lehrmittel war immer: *durch Arbeit*. Die Erziehungskultur war ausgerichtet auf die persönliche Anstrengung sowohl des Glaubens als auch der weltlichen Tätigkeit (DURSTON/EALES 1996).

Wie selbstbewusst das geschah, lässt sich an den unzähligen Invektiven gegen die katholische Kirche und ihren Ritus ablesen, etwa wenn die tapferen Protestanten, die bereit sind, für ihren Glauben zu sterben, den selbstgerechten Katholiken gegenübergestellt werden, die den Ritus hochhalten und die persönliche Frömmigkeit gering schätzen.<sup>392</sup> Aber genau das ist das Risiko, die moralische Ansprache wird direkt und zwingend, niemand soll sich ihr entziehen können, und im Notfall muss jedermann einsehen, dass es sich lohnt, für den persönlichen Glauben zu sterben. Daher waren Bücher über Märtyrer<sup>393</sup> immer Erziehungstraktate, die am herausgehobenen Beispiel den Sinn des Glaubens deutlich machen sollten.

Erziehung und Bildung werden für diesen Zweck intensiviert. Der Ritus braucht letztlich nur Autorität und Anwesenheit, der persönliche Glaube dagegen macht haftbar, das Seelenheil muss individuell erarbeitet werden, das Himmelreich lohnt in einem zugleich symbolischen wie materiellen Sinne. Die, wie MAX WEBER sie nannte, „protestantische Ethik“<sup>394</sup> begründete die neuzeitliche Erziehungstheorie, weil sie Demut und Verdienst koppelte, zugleich den pädagogischen Blick auf das Individuum konzentrierte und im Anspruch unerbittlich sein konnte.

- „Arbeit“ war ein Erziehungsthema bis in die Reformpädagogik hinein, immer diskutiert in der Erwartung, dass Mühsal diszipliniert und Anstrengung sublimiert.
- Arbeit sollte die unberechenbaren Leidenschaften belehren, dort wo Unterricht versagt und wirksame Vorbilder nicht gegeben sind.
- Durch Arbeit, dachte man pädagogisch, werde das Gewissen bestärkt, das Gefühl für Verantwortung geschärft und den Sinn für Askese wach gehalten.

Die „Arbeitsschule“ oder das *vocational training* am Ende des 19. Jahrhunderts sind in diesem Sinne begründet worden, also keineswegs mit einer nachsichtigen Psychologie des Kindes. Arbeit sollte erziehen, durchaus auch in dem Sinne, dass Lernen produktorientiert erfolgte und mit persönlicher Verantwortung verbunden war. In der deutschen Pädagogik war das Verhältnis von Arbeit und „Willensbildung“ zentral, in dem, wie es in einer Sammelschrift 1909 hiess, Zweckvorstellungen „auf rationelleste Weise“ eingeübt werden sollten, ohne dass dies dem Gedanken des Kindgemässen widersprochen hätte (Leipziger Lehrer-Verein 1909, S.118ff.).

Dass Konzepte des Puritanismus noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts pädagogische Verwendung finden konnten, hängt auch mit der Weigerung zusammen, Erziehungstheorien und historischen Wandel zu verknüpfen. Pädagogische Konzepte sind immer universell und zeitlos formuliert, sie treffen auf alle Zeiten zu und sollen an jedem Ort gelten, obwohl leicht nachweisbar ist, dass sie in bestimmten Zeiten entstanden sind und vermutlich auch nur auf diese zugetroffen haben, in welcher Weise auch immer. Aber PLATONS Idee des Guten,

<sup>392</sup> JOHN FOXE: *Actes and Monuments of Matters Most Special and Memorable* (London 1563). Eine korrigierte Version wurde 1570 veröffentlicht, zwei weitere Ausgaben erschienen während der Lebenszeit von FOXE. Bis 1684 wurden fünf weitere Ausgaben publiziert. Die *Convocation of the English Church* beschloss 1571, das Buch für alle Kirchen und Pfarrhäuser anzuschaffen und öffentlich zugänglich zu machen. JOHN FOXE (1516-1587) musste wegen seiner extremen Ansichten Jahre im Exil verbringen, darunter in Frankfurt und Basel. 1539 kehrte er nach England zurück und diente der Kirche als *minister*.

<sup>393</sup> JOHN FOXE' Buch wurde als *Book of Martyrs* bekannt.

<sup>394</sup> MAX WEBER: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik Band XX und XXI (1905). (WEBER 1973)

immerhin ein Konzept aus dem vierten vorchristlichen Jahrhundert,<sup>395</sup> wird kontextfrei auf alle nachfolgenden Epochen verlängert, um den Preis, dass bessere Konzepte des gleichen Problems entweder gar nicht entstehen können oder nicht gebühlich wahrgenommen werden. Ähnlich kann der protestantische Vorrang der Arbeit im Zusammenspiel mit einem persönlichen Glauben auch dann noch pädagogisch empfohlen werden, wenn ein persönlicher Glaube zu einer unwahrscheinlichen Grösse geworden ist.

Aber eine Eventkultur (SCHULZE 1999) wird nicht mehr durch Erfahrungen des Glaubens und der Arbeit zusammengehalten, die sich im persönlichen Gewissen kreuzen und dort wechselseitig befruchten. „Reinheit“ ist zu einer rein ästhetischen Kategorie geworden, die sich von den Ketten der Askese befreit hat. Körperlichkeit dient der Erotik, die Askese hat oft nur noch den Zweck, Fitness zu erreichen, und sie besteht in persönlicher Disziplinierung, die Aussehensvorteile erreichen soll. Geschult wird die Attraktivität, nicht die Moral, und dies auf Okkasione hin, die Dauer, wie es die Moral tun müsste, nicht mehr verlangen. KIERKEGAARDS Unterscheidung des Ästhetischen und des Ethischen, die ein Verhältnis darstellen sollte, scheint auseinander zu fallen. Die Darstellung muss glaubwürdig sein, nicht der innere Mensch, wie aber die Erziehungstheorie bis heute annimmt.

Eine Beispiel ist die Theorie von RICHARD HARE, die 1981 in seinem Buch *Moral Thinking* entwickelt wurde, das in der angelsächsischen Diskussion einigen Einfluss genommen hat. HARES Theorie der Erziehung ist interessant, weil sie keinen Deut abweicht von dem, was die pädagogischen Vorgaben nahe legen. Wichtig für die Moralerziehung seien feste Dispositionen des Charakters, die dem Kind eingepflanzt werden müssen.

„If we set about bringing up our child to have the principles which are most likely on the whole to conduce his own well-being ... we shall have to bring him up to have not merely a *police or practice* of obeying these principles, but *firm dispositions of character* which accord with them“ (HARE 1981, S. 196/197).

Das ist in etwa die Position HERBARTS, der die „Charakterstärke zur Sittlichkeit“ ausgebildet sehen wollte, auch hier unter der Voraussetzung von Prinzipien oder ethischen Ideen, die in das Kind hinein gelangen und verinnerlicht werden müssen.

„My guess is that the safest and best way of bringing up our child is to *implant* in him, if one can, a good set of principles plus the feelings that go with them, the feelings being strong enough to secure observance of the principles in all ordinary cases, but not, of course, neurotically strong, or stronger than is needed for their purpose“ (ebd., S. 198).

Das dürfte weitgehend unmöglich sein, es handelt sich um eine typische Verinnerlichungsidee, die nicht zufällig mit der Metapher des „Einpflanzens“ vorgestellt wird. Feste Charakterdispositionen, was immer darunter verstanden wird, mag es geben, aber sie werden nicht „eingepflanzt,“ als seien Gedanken oder Leidenschaften Bäume, deren Wachstum kontrolliert werden kann. Der Charakter kommt nicht von Aussen nach Innen, und er wächst nicht mit der Kindheit, also ist zunächst klein und wird dann grösser. Analogien zum körperlichen Wachstum sind ebenso irreführend wie die Idee des Einpflanzens selbst. Man muss sich nur vorstellen, wie hektisch Erziehung ist, wie knapp auch die grosszügigste Zeit ist und mit wie viel verpassten Chancen man es zu tun hat.

Die Idee der Verinnerlichung setzt einen magischen Kanal zwischen Erziehung und Kind voraus. Aber weder gibt es diesen „Kanal,“ noch ist das Reflexionsfeld „Erziehung“ konstant. Man kann nicht „Moral“ so bewirken, wie man durch Einnahme von Drogen seinen mentalen Zustand verändern kann,<sup>396</sup> weil Gehirnprozesse chemisch reagieren. Dazu gibt es keine Analogie, Moral ist unausgesetzte Kommunikation, dazu Urteil und Entscheidung, ohne für die Vermittlung mehr als Überzeugungskraft und situative Kontrollen wie Belohnungen

<sup>395</sup> Die Bücher der *Politeia* entstammen der frühen und vor allem der mittleren Schaffensperiode PLATONS, also vor und nach der Gründung der Akademie (387 v. Chr.).

<sup>396</sup> Fotomontage von MATT MAHURIN: Rolling Stone No.840, May 11, 2000, S. 52.

und Strafen zur Verfügung zu haben. Aus diesem Grunde ist Moral immer stark und schwach zugleich, wenigstens ist sie nie gleich wirksam, wie aber die Erziehungstheorie angenommen hat und immer noch annimmt, anders könnte RICHARD HARE, der der Pädagogik eher fern steht,<sup>397</sup> nicht von „firm dispositions of character“ prechen.

Aber es gibt, zum Glück, keine Pille der Moral, die uns von der persönlichen Zurechenbarkeit unserer Handlungen entlasten würde. Moral ist ein Dauerproblem, eine ständige Zumutung, die ihren Schatten nicht einfach abwerfen kann. Interessanterweise spiegelt sich das in der Geschichte des Schattens (STOICHITA 1999), die von der Emblemik des 16. Jahrhunderts über „Peter Schlemihl“<sup>398</sup> bis ANDY WARHOL ständig Moralprobleme thematisiert.<sup>399</sup> Das schlechte Gewissen drückt den Menschen in die Nähe seines Schattens, wer seinen Schatten verkauft, verkauft seine Seele, und Identität ist nicht einfach Verdoppelung des Ego. Wie sagte FRIEDRICH NIETZSCHE? „Will man einmal eine Person sein, so muss man auch seinen Schatten in Ehren halten“ (S.W. Bd. 2/S. 409).

Wenn das so ist, was bedeutet dann „Funktionswandel der Erziehung,“ also die weitgehende Veränderung des pädagogischen Reflexionsfeldes, das Autoren wie ROUSSEAU, HERBART, SCHLEIERMACHER oder auch KIERKEGAARD weniger ausgeschlossen als für unvorstellbar gehalten haben? Im historischen Wandel scheint Moral die absolute Geltung zu verlieren, sie wird relativ und das gefährdet ihren Anspruch. Ohne absolute Moral aber scheint es keine begründete Erziehung geben zu können, so dass auf diese Frage offenbar viel ankommt. Ein Grossteil der Irritationen liegt hier, man erwartet absolute Begründungen, wo es schon längst keine mehr geben kann. Weil es aber keine „absoluten Begründungen“ der Moral mit der Logik des ersten Prinzips mehr gibt, wenigstens nicht von heutigen Autoren, scheint mit der Moral irgendwie auch die Erziehung entwertet zu sein.

Interessant ist, dass die erste Frage nicht ist, was denn „absolute Begründungen“ sein sollen. Nur wer diese erwartet, kann von Relativismus reden. Anders wäre Perspektivität normal, ohne dass ausgeschlossen sein muss, zwischen Perspektiven Vermittelndes zu konzipieren. Es ist die unklare Rede des „Absoluten“ und „Unbedingten,“ die die Verlegenheit erzeugt, da man ja nicht behaupten kann, die Welt wäre nach NIETZSCHE moralfrei oder relativ geworden.

NIETZSCHE gehört zu den vielen Autoren des 19. Jahrhunderts, die von der Historisierung der Moral ausgehen. Was immer wir als „Moral“ bezeichnen mögen, ist geschichtlich geworden, also nicht immer schon im heutigen Zustand vorhanden gewesen, woraus folgt, dass der gegenwärtige Zustand der Moral wiederum verändert werden kann. NIETZSCHE radikalisiert diesen Gedanken:

„S t u f e n d e r M o r a l. - Moral ist zunächst ein Mittel, die Gemeinde überhaupt zu erhalten und den Untergang von ihr abzuwehren; sodann ist sie ein Mittel, die Gemeinde auf einer gewissen Höhe und in einer gewissen Güte zu erhalten. Ihre Motive sind F u r c h t und H o f f n u n g: und zwar um so derbere, mächtigere, gröbere, als der Hang zum Verkehrten, Einseitigen, Persönlichen noch sehr stark ist. Die entsetzlichsten Angstmittel müssen hier Dienste thun, so lange noch keine mildereren wirken wollen und jene doppelte Art der Erhaltung sich nicht anders erreichen lässt (zu ihren allerstärksten gehört die Erfindung eines Jenseits mit einer ewigen Hölle). Da muss es Foltern der Seele geben und Henkersknechte dafür“ (S.W. Bd. 2, S. 573).

In der historischen Entwicklung ist Moral Sublimierung, also Überwindung der rohen zugunsten von feineren Formen:

<sup>397</sup> Seine gelegentlichen Aufsätze über Erziehung sind 1992 gesammelt erschienen (*Essays on Religion and Education*).

<sup>398</sup> ADALBERT VON CHAMISSO: *Peter Schlemihls wundersame Geschichte* (1814).

<sup>399</sup> JOHANNES SAMBUCUS: *Schlechtes Gewissen* (Holzschnitt) („Emblemata“, Antwerpen 1564). GEORGE CRUIKSHANK: *Der Mann in Grau bietet Peter Schlemihl seinen Schatten im Tausch gegen seine Seele an* (London 1827). ANDY WARHOL: *Der Schatten* (1981) (Siebdruck auf Papier).

„Weitere Stufen der Moral, und also Mittel zum bezeichneten Zwecke sind die Befehle eines Gottes (wie das mosaische Gesetz); noch weitere und höhere die Befehle eines absoluten Pflichtbegriffs mit dem ‚du sollst‘, - Alles noch ziemlich grob zugehauene, aber b r e i t e Stufen, weil die Menschen auf die feineren, schmäleren, ihren Fuss noch nicht zu setzen wissen. Dann kommt eine Moral der N e i g u n g, des G e s c h m a c k s, endlich die der E i n s i c h t, - welche über alle illusionären Motive der Moral hinaus ist, aber sich klar gemacht hat, wie die Menschheit lange Zeit hindurch keine anderen haben durfte“ (ebd.).

Die letzte Stufe der Moral ist das Durchschauen ihrer Illusion. Dieser interessante Kommentar zu PIAGET und KOHLBERG, also psychologischen Stufentheorien, die sich der Historisierung verschliessen, hat einen Fehler, er hält die Geschichte für *final*. Moral mag im Sinne von NORBERT ELIAS historische Sublimierung sein, aber genau aus diesem Grunde sichert sie ihre Funktion. Nicht die „illusionären Motive“ sind ausschlaggebend, sondern ihre Funktion, und gerade Illusionen können starke Bedeutungen in der Steuerung von Moral und Kommunikation haben. Auch hier gilt: Wer Illusionen entlarvt, beseitigt nicht ihre Funktion. Und illusionslos wird die Welt keineswegs „realistischer,“ wie NIETZSCHE anzunehmen scheint.

Im Übrigen verschwinden im Zivilisierungsprozess weder die „Henkersknechte“ noch die „Foltern der Seele.“ Zivilisierung ist kein universeller Prozess, der überall gleich wirkt, was sich nicht nur an der makabren Gegenwart von Foltern zeigt. Depressionen mögen gemessen an der prähistorischen Angst feinere Foltern sein, aber nicht weniger schmerzhaft, und auch nicht solche, die sich von der Moral gelöst haben. Es gibt keinen historischen Prozess, der in der Finalität der Moral enden würde, und deren Motive sind auch nicht einfach „illusionär.“ Sie sind es nur in bestimmten Fassungen, die sich nicht zuletzt in der Erziehungsgeschichte abgeschliffen haben. Sie erfüllt nicht die pädagogische Theorie, sondern bearbeitet sie. Die vollständige pädagogische Formung des Menschen ist genau so wenig möglich wie seine Emanzipation, alles das sind grobe Formeln, die tatsächlich immer die Moralisten begeistert, oft in Gestalt von Jugendbewegungen, ohne irgendwann das zu erreichen, was im „Munde der Unmässigen,“ wie NIETZSCHE (ebd.) sie genannt hat, so leicht ausgesprochen wurde.

Darüber verändert sich das Feld. Die heutige Erfahrungswelt von Kindern und Erwachsenen ist historisch völlig neu. Das gilt nicht nur für die trivialen Beispiele der Medien oder der „Scheidungskinder,“ vielmehr ist das Ensemble der Lebenswelt „Erziehung“ neu, also das Zusammenspiel aller Faktoren, die für sich genommen historisch in der einen oder anderen Form bekannt gewesen sind. Aber die Praxis der Erziehung muss sich grundlegend verändert haben, wenn zugleich

- Beziehungen aus sich selbst heraus stabil sein müssen,
- Kinder - je nach Alter unterschiedlich - Zielgruppen für Produktwerbung darstellen
- Erziehungszeit eine knappe Grösse darstellt,
- die verloren gegangenen Erziehungsräume durch Medienkonsum ersetzt werden,
- die Zuständigkeit für Erziehung professionellen Anbietern übertragen werden kann,
- Experten die Kompetenz und mindestens die Wertigkeit der Erziehung bestimmen,
- die öffentlichen Erwartungen an Erziehung ständig steigen und
- Entlastungen moralisch verpönt sind.

NIKLAS LUHMANN hat 1982 NIETZSCHE die Ehre angetan, eine seiner Formeln zum Buchtitel zu erheben, nämlich „Liebe als Passion“ (S.W. Bd. 5, S. 212).<sup>400</sup> Für LUHMANN (1982, S. 78ff.) ist „Passion,“ im Sinne der leidenschaftlichen Liebe, gleichbedeutend mit der Erfahrung von Instabilität, weil wahre Leidenschaft immer nur masslos sein kann, aber auch weil Liebe nur noch sich selbst verantwortlich ist. Sie benötigt weder ökonomische noch sittliche Stabilisatoren, die Beziehung genügt sich selbst und ist entsprechend anfällig. Das gilt auch und auf besondere Weise für die Liebe zum Kind. Es wäre empörend, würden sich Eltern, wie dies noch im 18. Jahrhundert selbstverständlich war, überwiegend nur ökonomisch für ihre Kinder interessieren, ohne sie „wirklich zu lieben,“ Und es wäre anstössig, wenn sie sie einfach nur sittlich, also nach Massgabe der Konventionen betrachteten, ohne „ihrer Persönlichkeit gerecht zu werden,“ was immer das sein mag.

Beziehungen sollen aus sich selbst heraus stabil sein, mit hohen und höchsten Eingangserwartungen sowohl an die Beziehung als auch an den je Anderen, sei es nun der Partner oder das Kind. Solche erotischen, ästhetischen und pädagogischen Erwartungen können nur enttäuscht werden (ebd., S. 190f.). Der Stabilisierungswunsch impliziert also die Instabilität, während die früheren Stabilisatoren des Glaubens oder der Arbeit irreversibel verloren sind. Liebe soll nicht lehrbar sein (ebd., S. 80ff.), sondern einfach dauerhaftes Gefühl, auf das alles andere, unter anderem die Erziehung der Kinder, aufbauen soll. Parallel zu dieser Entwicklung der Intimität werden Kinder Zielgruppen für Produktwerbung, also Kunden, verknüpft sich die Erziehungszeit und verschwinden die frei zugänglichen, ausserhäusslichen Orte der Erziehung, die keiner pädagogischen Überwachung unterliegen.

Die Kontrolle über die Kinder wird zunehmend entpersonalisiert, nämlich medial gesteuert, auf dem Wege, dass Kinder von bestimmten Unterhaltungsformen abhängig werden sollen. Es ist nicht gut untersucht, welche Auswirkungen der ästhetischen und moralischen Gewöhnung schnelle Videogames auf kleine Kinder haben, aber die Faszination der Kinder und die Verhaltensfolgen zeigen, dass man auch und gerade hier von einem Funktionswandel der Erziehung sprechen muss. Ähnlich wenig wissen wir über die Folgen der rasanten Schnitttechnik in populären Spielfilmen, die dazu führt, dass heutige Jugendliche Langsamkeit als langweilig empfinden. Sie erkennen „Klassiker“ daran, dass sie das Tempo nicht halten können. Man weiss aus der Musikforschung, welche lebenslangen Folgen frühe Hörgewohnheiten haben. Obwohl der Musiksinn konservativer ist, lässt sich ein vergleichbarer Effekt auch bei den Sehgewohnheiten vermuten, und dies umso mehr, je weniger Alternativen zur Verfügung stehen oder genutzt werden. In diesem Sinne hat BOTHO STRAUSS eine richtige Vermutung. Erziehung heisst, attraktive Angebote zur Verfügung zu stellen oder aber die Nachfrage zu verlieren.

Über die Moral der Erziehung wachen mehr denn je Experten. Entgegen allen Prognosen ist der Moralbedarf gewachsen und nicht gesunken, weil immer neue Elterngenerationen mit immer grösseren Unsicherheiten umgehen müssen. Darauf reagiert die Ratgeberliteratur (OELKERS 1995), aber auch die professionelle Pädagogik, die Erziehungs-Chats im Internet, die Psychologie-Kolumne in Frauenzeitschriften und ähnliches mehr. Eine neue Tendenz ist auch, die alten Kindermädchen-Funktionen des Grossbürgertums zu kommerzialisieren, also professionelle Dienste für die Kinderbetreuung anzubieten, wobei Angebote wie „Urlaub vom Kind“ eher diskret wahrgenommen werden, während pädagogische Lernstudios willkommen sind, die Last des Nachhilfeunterrichts oder der Hausaufgabenbetreuung zu erledigen. Entlastungen im Bereich der öffentlich definierten pädagogischen Pflichten wie den Urlaub mit Kindern sind nur verdeckt möglich, während Folgen der Schulwahl eher materiell zu bearbeiten sind.

<sup>400</sup> *Jenseits von Gut und Böse*, Neuntes Hauptstück: Was ist vornehm? LUHMANN'S Argumente sind bei NIETZSCHE an vielen Stellen greifbar, etwa im Ersten Buch der *Fröhlichen Wissenschaft* (S.W. Bd. 3, S. 388f. u. pass.)

Es ist auch möglich, in die Psychologie des Kindes zu investieren, also Therapeuten und andere Berater zu bemühen, wenn dies als elterliche Verantwortung dargestellt werden kann. Anders als ROUSSEAU erzielt man Verständnis, wenn man die Kinder abgibt, weil dies nur temporär geschieht und mit der besten denkbaren Kompetenz, eben der von Experten, zusammengebracht wird. Zudem werden die Kinder ja auch in aller Selbstverständlichkeit an die Schule abgegeben, also an Experten für Erziehung und Unterricht mit eigens definierter Zuständigkeit. Es sind also längst nicht mehr die Eltern, die für Erziehung ihrer Kinder allein zuständig wären; wo dies der Fall war, im geschlossenen Elternhaus des 18. und 19. Jahrhundert, herrschte keine heile Welt, sondern musste ein undifferenziertes Erziehungsangebot in Kauf genommen werden. Andererseits steigt mit der Differenzierung des Angebots die Abhängigkeit von den Experten.

Experten sollen entlasten, aber sie sorgen primär dafür, dass die Erwartungen steigen. Experten definieren das Gute in der Erziehung, also etwa

- ein dialogisches Verhältnis,
- echte Kommunikation,
- hohes und ungetrübtes Verständnis,
- unbedingtes Vertrauen und Offenheit,
- Nachsicht und Fehlertoleranz,
- Beziehungen ohne Niederlagen,
- Ganzheitlichkeit oder
- das Ausschöpfen aller Potentiale.

Wie bei PLATO ist das Gute durch Anstieg erreichbar, dann, wenn man sich genügend anstrengt und den richtigen Weg kennt, nur dass *alle* Erziehenden betroffen sind und nicht bloss die kleine Klasse der Philosophen. Die Demokratisierung hat den Anspruch aber nicht kleiner gemacht, sondern ihn erhöht, und zwar mit Hilfe psychologischer Effektivvorstellungen, die die alten pädagogischen Wünsche nicht ersetzt, sondern nur verlagert haben. Dass es sich um Ideen des Guten handelt, lässt sich auch daran zeigen, dass sämtliche Belastungsfaktoren ausgeklammert sind und ein reines Bild des pädagogisch Möglichen gezeichnet wird. Das Mühselige der früheren Pädagogik ist verschwunden, aber Realitäten werden noch immer nicht akzeptiert. NIETZSCHES Entlarvungspsychologie war hier erheblich weiter, auch weil sie sich um Vermarktungsstrategien nicht zu kümmern brauchte.

Nur Realitäten können Ideen lächerlich machen. Der Slapstick am Mittagstisch entlarvt das schöne Bild der „dialogischen Kommunikation“; das „echte Verhältnis“ zum Kind darf nicht, ein Lieblingsthema NIETZSCHES, durch Rachsucht gestört werden, obwohl dafür aller Anlass bestünde; und wie können die „Potentiale des Kindes“ ausgeschöpft werden, wenn die Kinder zappelig sind - „hypernervös“ sagt man heute und erfindet gleich eine neue Störung, die Expertenrat verlangt, der nachgesucht wird, sobald er angeboten ist. „Fehlertoleranz“ ist kein beliebig dehnbare Ideal, irgendwann müssen „Fehler“ *Fehler* sein, auch wenn die Psychologie davon abrät. Und Offenheit wird ziemlich schnell belastet, wenn die Erfahrung ist, dass Kinder sie ausnutzen.

Aber Kinder, soll man lernen, tun das nur, wenn sie dazu verleitet werden, also nicht aus sich heraus. Dieses „Aus-sich-heraus“ hat nach wie vor, in Expertenreflexionen, Rousseausche Qualität, es geht von der guten Natur im Kinde aus, weil das Gegenteil nicht gesagt werden kann und darf. Lakonische Auflistungen des Guten wie des Schlechten scheinen Mühe zu machen, aber wenn Kinder Gutes tun, „sind“ sie nicht gut, eben so wenig wie sie böse sind, wenn sie Böses tun. Sie beziehen sich nur auf eine moralische Relation, die allerdings nicht zurückgenommen werden kann und auch nicht zurückgenommen wird. Es gibt, anders gesagt, von der Moral keine psychologische Entlastung, während Kinder nicht so heranwachsen, wie Experten dies vorsehen. Vor Experten kann man daher warnen, vor Moral nicht oder nur um den Preis, dass eine andere Moral ins Spiel kommt.

Wie aber verkoppelt sich Moral mit Erziehung, wenn alte Reflexionsverhältnisse nicht mehr einfach fortgeführt werden können? Ich verstehe diese Frage als Theorieproblem. Der Zustand der Erziehungstheorie macht die Antwort schwierig. Zunächst sollte die hartnäckige Idee beseitigt werden, Erziehung sei das dauerhafte Anfüllen der Seele mit Moral. Die Erziehung errichtet auch kein inneres Bauwerk, an den verschiedene Baumeister gleichsinnig arbeiten würden. Die Seele ist kein Tempel, der nach Plan errichtet werden könnte<sup>401</sup> und dann frei von Zeit und Erfahrung bestehen bleiben könnte. Die Theorie unterstellt, dass alle Baumeister der Erziehung letztlich ein Ziel verfolgen, nämlich das Kind zu dem zu machen, was es werden kann. Nochmals: Diese Vorstellung ist historisch neu. In der Renaissance ist es ausgeschlossen gewesen, Erziehung rein auf das Kind zu beziehen. Die Metapher des Bauwerks lässt sich nur von der heutigen Pädagogik aus übertragen, die spätestens seit der Reformpädagogik Mühe hat, organische Vorstellungen des Wachstums und technische Vorstellungen der Konstruktion verträglich zu halten. Aber Erziehung kann nicht Wachstum beeinflussen und auch nicht die Seele der Kinder nach ihrem Mass konstruieren. Aber was dann?

Umgang mit Kindern ist situatives Handeln, das, beziehen wir uns auf die Intentionen der Erziehung, Folgen für den Prozess haben soll.

- In diesem Sinne wäre „Erziehung“ grundlegend Erwartung, bei der zwei Züge interessant sind, die Kontinuierung trotz Erfahrung und die Korrektur mit Erfahrung.
- Die Auseinandersetzung mit Kindern wäre instabil und flüchtig, könnten nicht bestimmte Motive, wie illusionär sie immer sein mögen, kontiniert werden, ohne sich durch Erfahrungen widerlegen zu lassen.
- Auf der anderen Seite könnten wir in der Erziehung nicht lernen, wären Korrekturen an unseren Motiven ausgeschlossen.

Die von der Erziehung abverlangte Disziplinierung der Erwachsenen muss kontrafaktisch gelten, also darf nicht auf einen Ausgleich des Aufwandes rechnen. Aufwand und Ertrag werden allenfalls in privaten Bilanzen berechnet, nicht zufällig also ist Dankbarkeit eine knappe Grösse. Kinder verlangen einen hohen und unentgeltlichen Aufwand, der oft Entgeltung bleibt. Es gibt keinen wirklichen Return, was man auch so verstehen kann, dass hier eine Grenze der Ökonomisierung liegt, wer sich auf Kinder einlässt und einen hohen Aufwand betreibt, sie zu erziehen, erhält dafür nur einen Gegenwert, das Leben der Kinder. Nicht zufällig bezieht sich die einflussreichste ökonomische Theorie der Erziehung, Theorie de Humankapitals, auf den Nutzen, den die Kinder von der Erziehung haben, nicht die Eltern. Von ihnen wird erwartet, dass sie ohne eigenen Vorteil handeln, Selbstlosigkeit aber ist eine mit dem Rest der Gesellschaft schwer verträgliche Grösse.

Erziehung ist sozusagen gewähltes Schicksal, nicht mehr eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit, die aus sich heraus Achtung erhält. Dieser Funktionswandel reagiert auf eine dynamische Gesellschaft, die weder bereit noch willens ist, auf die langsame Erziehung zu warten, „langsam“ verstanden als Bewegung zum Ziel. Nur die Zukunft der Erziehung hat einen festen Vorstellungshorizont und ein dazu passendes Zeitbudget, zehn bis fünfzehn Jahre bei einem Kind, mehr bei mehr Kindern. Niemand rechnet sonst in derartigen Zeitspannen, was GERHARD SCHULZE „Eventkultur“ nennt, bezieht sich auf unendliche Ereignisse und so auf je neue Gegenwarten. Erziehung muss auf die Entwicklung von Kindern eingehen, also unterschiedliche Tempi so zulassen, dass das notwendige Zeitbudget nicht tangiert wird. Das bedeutet konkret, für zehn oder zwanzig Jahre die Lebensteilnahme drastisch reduzieren zu müssen, der Kultur von Kindern und Jugendlichen Vorrang zu

---

<sup>401</sup> JEAN FOUQUET: *Errichtung des Salomonischen Tempels* (Antiquités judaïques, Mitte des 15. Jahrhunderts) (Bibliothèque Nationale, Paris).

geben,<sup>402</sup> ständig zur Verfügung zu stehen und das Ganze nicht als Opfer oder Anstrengung erscheinen lassen zu dürfen.

Heutige Eltern erleben die Erziehung als Tag-zu-Tag-Ereignis. Die Moral muss täglich stabilisiert werden, oft gibt es keinen sichtbaren Fortschritt, vielfach erklären sich die Rätsel wesentlich nach dem Ereignis und aber immer gibt es Satz von Überraschungen. Die Erziehungszeit zerfällt in Ereignisatome, wenn ich so sagen darf, und die Ereignisse folgen nicht geordnet aufeinander. Dafür stehen keine geeigneten pädagogischen Theorien zur Verfügung, die Erziehung als Anforderung oder Erwartung fassen, nicht jedoch als alltägliches Geschehen, während nur das die Praxis sein kann, auf die alle Theorie abgestellt ist. Sie hat es leicht darin, im Predigtton wohl gut einzurichten, aber tut sich schwer, eine irritierende Realität zu erfassen, die ihr weniger widerspricht als sie für irrelevant hält. Dass Erziehung als Folge von nur mässig zusammenhängenden Ereignissen begriffen werden kann, also nicht als linearer Prozess, der zum letztendlichen Ziel führt, ist in der Theorieanlage nicht vorhergesehen. Ebenso wenig sind Stress, Müdigkeit und sparsames Glück vorgesehen. Und wenn trotz allem Aufwand die Kinder sich der Erziehung entziehen, waren die Eltern nicht perfekt genug.

Das liegt auch daran, immer wieder Vorbilder und moralische Helden zu konstruieren, die sich im Alltag nicht wieder finden. „Heilige und Helden“ (URMSON 1958) sind keine Erscheinungen der täglichen Moral (FLESCHER 2003), in der sich „gut“ und „böse“ viel banaler und kontingenter ereignen, als die Erziehungstheorie dies immer angenommen hat. Die englische Autorin KATHY LETTE<sup>403</sup> hat 1996 in ihrem Roman *Mad Cows*<sup>404</sup> - der deutsche Titel heisst *Kinderwahn* - aus der Sicht einer alleinerziehenden Mutter dafür eine treffende Allegorie gefunden:

„Würde das Dasein als Mutter in einer Stellenanzeige beschrieben, so stünde da:  
 ‚Arbeitszeit: rund um die Uhr. Freizeit: keine. Kost und Logis: zu Ihren Lasten. Keine Entschädigung für Überstunden. Kein Krankengeld. Kein bezahlter Urlaub. Keine freien Wochenenden. Keine Rente. Qualifikationen: sportlich; fähig, kleinere Reparaturen auszuführen, Hackfleisch interessant zu machen und den zweiten Handschuh zu finden. Zusätzliche Leistungen: keine“  
 (LETTE 1998, S. 236).

Der Roman handelt wesentlich davon, dass Frauen Männer eigentlich nicht brauchen. Er handelt nicht davon, dass Kinder ihre Eltern nicht brauchen. Die reale Erziehung (ebd., S. 277ff.) ist turbulent, chaotisch, mühsam, schnell und aufreibend. Kinder, einmal auf der Welt, lassen sich nicht wieder abschaffen, und sie müssen ertragen werden, fast immer Müttern überlassen, denen oft Väter auch dann fehlen, wenn Ehemänner anwesend sind. Dann ist es nahe liegend, es auf eigene Faust zu versuchen, oft so, dass die tatsächlichen Belastungen zur überraschenden Grösse der Erziehung werden. Familien sind in der Eventkultur ein Nebenereignis, alleinerziehende Mütter sind dagegen gar nicht vorgesehen. Und es bleibt jeweils ihnen überlassen, wie sie die Erziehung organisieren, also welchen Zeitaufwand sie betreiben, welche Routinen sie durchsetzen, was an Zumutungen sie akzeptieren, wo sie die Grenzen der Toleranz ziehen und ähnliches mehr. Für all das gibt es keine gesellschaftliche Praxis mehr. Erziehung ist individualisiert worden, in dem Sinne, dass niemand Eltern oder Alleinerziehende bei ihrer Arbeit wirksam entlastet und fraglose Routinen nicht mehr vorhanden sind. Jeder Tag muss gewonnen werden, und kein Tag ist frei von Unerwartetem. Entsprechend unruhig muss man sich die heutige Erziehungspraxis vorstellen.

Das fällt der Theorie schwer, die auf Stetigkeit setzt und weder Unruhe noch Beunruhigung wirklich fassen kann. Die Beharrlichkeit der Konzepte ist erstaunlich, etwa wenn Erziehung ganz fraglos auf Familie projiziert wird, ohne deren Formwandel zu

<sup>402</sup> Also auch *deren* Events.

<sup>403</sup> Zur Person siehe <http://www.kathyllette.com/>

<sup>404</sup> Das englische Original erschien 1996 bei Pan Macmillan in London.

berücksichtigen, oder wenn Kinder in den Medien Biedermeiergestalt annehmen, ohne die, wie heutige Kinder sagen würden, „krasse“ Wirklichkeit zur Kenntnis zu nehmen. Wie passt der moralische Anspruch zu dieser Wirklichkeit, die ja als Einheit gar nicht verfügbar ist? Erziehung als Erwartung wird offenbar nicht kleiner, wenn die Praxis fragmentiert wird. Und vermutlich ist die grosse Kunst, die Erwartung zu kontinuieren, ohne eine dazu passende Erfolgsbilanz vorweisen zu können. Es ist viel, die Würde des Alltags zu wahren, während es immer eine endlose Fülle von Erziehungspredigten gibt, die mehr verlangen und aber das genaue „wie“ verweigern.

Maddy, die Hauptfigur des Romans über reale Erziehung der Gegenwart, beschliesst ihre Bilanz des täglichen Irrsinns so:

„Bischöfe und Minister wurden nicht müde, vom sittlichen Wert der traditionellen Familie daherzuschwafeln. Doch Maddy konnte sich nicht erinnern, dergleichen je wirklich erlebt zu haben. Nicht in den armseligen Sozialsiedlungen. Nicht bei den Müttern von Stepford in den Mutter-Kind-Gruppen. Auch nicht bei den in Internaten aufgewachsenen, von Kindermädchen abhängigen Angehörigen der Mittelschicht. In Wahrheit war die ‚traditionelle Familie‘ nicht mehr als ein psychologischer Erlebnispark, den zwar gelegentlich ein paar Politiker und Babybücher-Gurus besuchten, in dem aber niemand wirklich wohnte. Teufel noch mal, dachte Maddy, der ganz mau wurde, das hört sich schon fast weise an. Weisheit. Ha! Sie schlürfte von ihrem Whisky. Weisheit ist der Bikini, den dir das Schicksal nach dem Gebären gibt, wenn du Schwangerschaftstreifen, Zellulitis und hektarweise geplatzte Äderchen hast“ (ebd., S. 308).

Die Ratgeberliteratur kennt perfekte Mütter, dazu passende Väter, tragfähige Beziehungen, Familien, die sich selbst konferieren, Kinder, die sich erziehen lassen. Das Imperfekte ist unattraktiv, das Bild der guten Erziehung darf an keiner Stelle hässlich erscheinen. Man ist immer gut und nie müde, wenn man verzweifelt ist, über sich oder die Kinder, ist das ein kleines Problem, das leicht gelöst werden kann. Die Folgen der Perfektionsideale werden individuell getragen. Dass Schwangerschaft und Geburt den weiblichen Körper verändern, ist in der Ästhetik des Weiblichen nicht vorgesehen, mindestens nicht im Sinne der Abweichung von der Perfektion. Und der Verlust muss als Gewinn erscheinen, während sich die männlichen Wahrnehmungsformen nicht ändern. Der Schutz für das Selbstlose ist verschwunden, und das tangiert unmittelbar den gesellschaftlichen Respekt für die Arbeit der Erziehung.

Aber die eigentliche Botschaft ist eine andere: Kinder warten nicht einfach auf Erziehung, und sie vergelten die Mühen nur in glücklichen Momenten. Und das ist nicht verkehrt, sondern richtig, alles andere überfordert die Realität und löst kein Problem. Mit einem solchen glücklichen Moment schliesst der Roman. Maddy und ihr Sohn Jack schaffen es, den Alltag zu verlassen und eine Erholung auf See zu suchen. Jack schläft und Maddy findet Zeit für ihr eigenes Empfinden.

„Am Horizont hing ein schiefer Mond. Über dem Land ging die Sonne unter. Ein schummriger Strahl vanillegelben Lichts glitt durch die düsteren Wolken und ergoss sich über das Deck. Die Gischt des Schiffes glitzerte in regenbogenfarbenen Lichtfragmenten.

Einen Augenblick lang sah sie dort im leuchtenden Schaum das Glück als Möglichkeit aufblitzen. Sie küsste die halb geschlossenen Lider des gegen den Schlaf ankämpfenden Jack. Immerhin war sie jetzt weise genug zu wissen, dass man das ‚Sie lebten fortan glücklich und zufrieden‘ am besten von Tag zu Tag anging“ (ebd.).

### 3.3. Demokratie und soziale Integration

Wenn von „sozialer Integration“ gesprochen wird, kommen in der klassischen Sozialtheorie *Moral* und *Gemeinschaft* ins Spiel. Gemäss dieser Theorie, die oft auch in der Erziehung verwendet wird, integriert nicht Besitz oder Aussehen, nicht Leistung oder Motivation, sondern Moral, eine solche, die allen möglichst gleich eigen sein soll. „Alle“ sind freilich nie *alle*, sondern die *Zugehörigen*, die, die sich auf eine spezifische Moral eingelassen haben und sich ihr, aus welchen Gründen auch immer, verpflichtet fühlen. Für die kognitive und emotive Verpflichtung sorgt die *Erziehung*, das ist zwischen HERBART und SCHLEIERMACHER, KIERKEGAARD und DURKHEIM, also in klassischen Konzepten einer „pädagogischen Ethik“, unstrittig. Moral konstituiert Gemeinschaft, Erziehung vermittelt Moral, *das* definiert den Vorrang der Erziehung in öffentlichen Reflexionen.

Die heutige Diskussion über „Gemeinschaft“ und „Erziehung“ ist stark an den Vorgaben des amerikanischen Kommunitarismus ausgerichtet, dessen philosophische Dignität vor allem mit ALASDAIR MACINTYRES<sup>405</sup> Buch *After Virtue* zusammengebracht wird, das 1981 veröffentlicht wurde. Der deutsche Titel lautet *Der Verlust der Tugend*, und es geht wesentlich um zwei deutsche Denker, nämlich FRIEDRICH NIETZSCHE und MAX WEBER, die für Wertneutralität und Wertrelativismus verantwortlich gemacht werden (MACINTYRE 1987, S. 151ff.). Die Theorien von NIETZSCHE und WEBER werden für folgenden Befund verantwortlich gemacht:

- Mit den Werten verschwinden die Tugenden, ohne Tugenden aber ist gesellschaftliches Zusammenleben nicht vorstellbar.
- Eine Erziehung, die auf Tugend verzichtete, würde sich und die Gesellschaft ruinieren.
- Sie wäre unfähig, auf die Grundbedingung des Sozialen einzugehen, nämlich den über Tugend gesteuerten Austausch, der nicht egoistisch vollzogen werden darf, wenn gegenseitige Achtung und sozialer Friede möglich werden sollen.
- Ohne moralische Obligation ist Sozialität nicht möglich, das heisst, wenn der Sinn für Tugend verloren ist, zerfällt die Gesellschaft.

MACINTYRES Buch hat eine grosse Diskussion angeregt (MURPHY 2003), die Probleme der Tugendethik neu ins Spiel gebracht hat. Dabei ist auch der Begriff *community* erneuert worden, der bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den amerikanischen Diskussionen eine Rolle gespielt hat. Hier war die Rede von *The Great Society* (WALLAS 1914) oder von *The Hope of the Great Community* (ROYCE 1916), was verstanden werden muss vor dem Hintergrund grosser Einwanderungsbewegungen, die zwischen 1890 und 1920, die Zahl von mehr als 20 Millionen Menschen erreichten. Der Zensus von New York im Jahre 1900 etwa hatte zum Ergebnis, dass mehr als zwei Drittel der legalen Einwohner *nicht* in der Stadt geboren waren. Grössere nationale Kolonien in New York wie die italienische oder die jüdische zählten allein nach Millionen. Sie setzten eine politische und soziale Gemeinschaft mit anderen voraus, die nicht bestand, sondern formiert werden musste, und dies in Permanenz. *Community* meint daher wesentlich soziale Integration, die nicht auf Abstammung oder Erbe zurückgreifen kann, sondern je neu hergestellt werden muss.

Grundlegend dafür sind individuelle Leistung und soziale Anpassung, nicht Zugehörigkeit zu einer immer schon bestehenden „Gemeinschaft,“ die Nähe und Vertrautheit auszeichnet, geringer Wandel und hohe Stetigkeit. Dieses Konzept war zur gleichen Zeit in Europa, speziell in Deutschland, entwickelt und setzte eine gänzlich andere soziale Situation

<sup>405</sup> ALASDAIR MACINTYRE (geb. 1929), irischer Abstammung, studierte in London und Manchester. Nach verschiedenen Professuren in England ging er 1970 in die Vereinigten Staaten und wurde 1972 an die Brandeis University berufen. Nach drei Jahren am Wellelsly College wechselte MACINTYRE an die Vanderbilt University. Seit 1988 ist er Professor für Philosophie an der University of Notre Dame in Indiana.

voraus. Der Kieler Soziologe FERDINAND TÖNNIES hat „Gemeinschaft“ in einen Dualismus zu „Gesellschaft“ gesetzt, vor allem um auf die emotiven Nachteile und Identitätskosten der gesellschaftlichen Rationalisierung aufmerksam zu machen.

- *Gemeinschaft* ist idealtypisch in allem der Gegensatz zu *Gesellschaft*, so wie sich „klein,“ „vertraut“ und „übersichtlich“ von „gross,“ „fremd“ und „abstrakt“ unterscheiden.
- Gemeinschaft war das Synonym für das Konkrete, Gesellschaft war letztlich die Erfahrung von Entfremdung; entsprechend mächtig war das Konzept der Gemeinschaft überall da, wo moralische Belange und mit ihnen Fragen der Erziehung berührt waren.

Die deutsche Reformpädagogik hat nahezu geschlossen und immer positiv auf „Gemeinschaft“ reagiert, vor allem um die *unpädagogische* „Gesellschaft“ unter Anklage stellen zu können (OELKERS 2004). Gemeinschaft und später auch Volksgemeinschaft wurden zu Zielparametern der neuen Erziehung, die gegen die bestehende Gesellschaft gedacht waren und die Folgen der ökonomisch-politischen Rationalisierung bearbeiten sollten. Letztlich ging es in diesem Dualismus von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ um die Kritik der kapitalistischen Industriegesellschaft, deren schneller und unabsehbarer Wandel als Zerstörung der Grundlagen des sozialen Zusammenlebens verstanden wurde.

Die amerikanische Diskussion kennt diesen Dualismus nicht. *Community* steht in keinem polemischen Gegensatz zu *Society*, vor allem weil die Sozialität nie durch Abstammung und Herkunft bestimmt wurde und keine geschlossenen Siedlungsräume vorausgesetzt waren. Die Gesellschaft wurde ständig neu gebaut, dabei mussten die sozialen Räume überhaupt erst erschlossen werden, so dass hohe Mobilität in Kauf genommen werden musste. Die Besiedlung selbst erfolgte wesentlich mit Immigranten. Die einzelnen Gruppen mussten lernen, miteinander auszukommen und Gemeinsamkeiten aufzubauen, und dies quer zu den ethnischen, religiösen und sozialen Kulturen, die sie mitbrachten. Einwanderer auf dem Zwischendeck eines Schiffes nach *Ellis Island* sind erwartungsfroh, und dies aus zwei Gründen, sie lassen die Abstammung hinter sich und begründen sich und ihre Familie neu. Sie sehen einer oft rigorosen Leistungsgesellschaft entgegen, die persönliche Freiheit mit hoher sozialer Ungleichheit verbindet, aber genau das wird als Chance angesehen. Die Kinder auf dem Bild gelangen auf zwei Wegen in die amerikanische Gesellschaft, dem der individuellen Leistung und dem der Bildung, wobei weder Geschlecht, Abstammung noch sozialer Rang eine Rolle spielen sollten.

Eines der Symbole für diese Form der sozialen Integration hat EASTWOOD JOHNSON 1858 gemalt. Das Bild heisst *Der junge Abraham Lincoln*. Es zeigt einen lesenden Jungen in einem ländlichen und armen Milieu. Lektüre, ist die Botschaft, vermittelt Wissen, und Wissen ist eine Bedingung für den gesellschaftlichen Erfolg. Der sechzehnte Präsident der Vereinigten Staaten, der seine Bildung als „defect“ bezeichnete,<sup>406</sup> war ein vollkommener Autodidakt, der insgesamt kaum mehr als ein Jahr lang die Schule besuchte, bis zu seinem einundzwanzigsten Lebensjahr auf einer entlegenen Farm in Indiana verbrachte und sich im Selbststudium auf eine Prüfung als Anwalt vorbereitete, die er 1836 bestand und für eine glänzende Karriere als Politiker benutzte.<sup>407</sup> Das Bild von JOHNSON wurde zum Symbol, einmal für die *Chancen* der Neuen Welt, zum anderen für die *Notwendigkeit* der Bildung, auch dort, wo es die Verhältnisse eigentlich gar nicht erlaubten.

<sup>406</sup> Die Schriften und Reden von ABRAHAM LINCOLN sind zugänglich unter: <http://lincoln.lib.niu.edu/>

<sup>407</sup> ABRAHAM LINCOLN (1809-1865) lebte bis 1837 in New Salem, Illinois, wo er 1836 Rechtsanwalt wurde. In Springfield heiratete er 1839 Mary Todd und machte eine erfolgreiche Karriere als Anwalt. 1846 wurde LINCOLN in das Repräsentantenhaus gewählt und setzte sich gegen die Sklaverei ein. 1860 wurde er für die republikanische Partei zum 16. Präsidenten der Vereinigten Staaten gewählt. LINCOLN musste gegen die Sezession der Südstaaten Krieg führen, der erst nach seiner Wiederwahl (1864) beendet wurde. Der Rassist JOHN WILKES BOOTH erschoss Präsident LINCOLN am 14. April 1865 im Ford's Theatre in Washington.

- Nichts, schreibt LINCOLN in einer seiner autobiographischen Skizzen, habe in seinem Herkunftsmilieu auf Bildung verwiesen,
- die Schulen waren armselig und kaum erreichbar, die eigene Familie war illiterat und Geld für Studien war nicht vorhanden.
- Dennoch war die Karriere möglich.
- Es ist sicherlich kein Zufall, dass es in der europäischen Kunst des 19. Jahrhunderts kein vergleichbares Bild mit ähnlichem Symbolwert gibt.

Die Chancen waren natürlich unterschiedlich, ebenso wie gesellschaftliche Integration nicht einheitlich verlief. Wer in *Chinatown* in San Francisco am Verkaufsstand arbeiten musste, hatte andere Aussichten als der, der dort seine Zeit als *Gambler* zubrachte. Wiederum andere Perspektiven hatte, wer als *Gypsy-Family* Ellis Island in New York erreichte oder wer von den westindischen Inseln (Goudaloupe) kam, zumal als Frau und als Farbige. Die kulturelle Einbindung war different, die Motivation zur Leistung und die reale Verteilung der Chancen waren dies ebenso. Dass aber überhaupt Chancen auf Arbeit und gesellschaftliche Integration bestanden, unabhängig von Geschlecht oder Herkunft, war für viele Einwanderer das Risiko wert, das im übrigen auch Schweizerinnen und Schweizer bereit waren zu tragen, die Mitte des 19. Jahrhunderts aus den armen Bergregionen nach Amerika auswanderten. Sie wurden „Amerikaner,“ eine bürgerliche Identität, für die es kein historisches Beispiel gibt, weil Ansiedlungen in diesem grossen Stil nirgendwo sonst vollzogen wurden, zudem nicht in dieser Mischung und Offenheit, die Leistungsfähigkeit und Nutzen voraussetzte, also nicht Zugehörigkeit zu Volk oder Stamm.

Es ist kein Zufall, dass das deutsche Wort „Volk“ unübersetzbar ist. *American people* ist dafür kein Äquivalent, weil Zugehörigkeit nicht durch Herkunft gegeben war, sondern verdient werden musste. Daher ist „great community“ nie „Volksgemeinschaft,“ die soziale Bindung wird nicht tradiert, sondern muss erworben werden, was Freiheit voraussetzt. *Gemeinschaft* ist also nicht *Community*, so wie „Volk“ nicht „people“ ist. Nicht zufällig spielte in der Theorie der Volksgemeinschaft Freiheit keine Rolle. Man darf also die neuere Diskussion über „kommunitäre“ Werte und Tugenden nicht mit deutschen Begriffen lesen, sondern muss die amerikanischen Erfahrungen vor Augen haben. In ihnen wird „Gesellschaft“ konstituiert und nicht einfach überliefert oder vererbt, was einen konstanten sozialen Bestand voraussetzen muss, während die amerikanische Gesellschaft im 19. Jahrhundert überhaupt erst aufgebaut werden musste.

Voraussetzung war die Beseitigung von Armut und Elend, wie auf vielen Dokumenten zu sehen ist (New York 2002, S. 90ff). Das Elend betraf oft Kinder. JACOB AUGUST RIIS<sup>408</sup> interviewte 1892 für sein Buch *Children of the Poor* Dutzende von Kindern und stellte ihre Lebenswelt zum ersten Male aus der Sicht dieser Kinder dar (ebd., S. 193ff.). Das Kinderelend wurde danach zu einem herausragenden politischen Thema, das Folgen hatte. Nach der Gründung von Greater New York im Jahre 1898 wurde von der Stadt ein umfangreiches Bildungsprogramm aufgelegt, in dessen Rahmen binnen weniger Jahre mehrere hundert neue Schulen in fünf Stadtteilen gebaut wurden, um die Kinder der Einwanderer in geordneter Weise zu integrieren. 1909 besuchten mehr als eine halbe Million Kinder die öffentlichen Schulen von New York, 70 Prozent dieser Kinder waren im Ausland geboren (ebd., S. 250ff.).

Wer *Ellis Island* betrat, wird sich weniger die amerikanische Gesellschaft vorgestellt haben als vielmehr die eigenen Chancen. Tatsächlich war die Gesellschaft zugleich viel versprechend *und* riskant. Es gab um 1900 neuartige Ausbildungsformen für die Jugend, aber zugleich hohe Armutsriskanten. Vielfach ist übersehen worden, wie progressiv gerade die

<sup>408</sup> Der Journalist JACOB AUGUST RIIS (1849-1914) stammte aus Dänemark und kam 1870 in New York an. Er arbeitete zunächst in „odd jobs“ und schrieb von 1877 an als Polizeireporter für die New York Tribune. Seit 1887 dokumentierte er auch fotografisch das Leben der Armen, 1890 entstand daraus ein berühmtes Buch *How the Other Half Lives*, das nationale Aufmerksamkeit erregte.

Berufsausbildung in der Vereinigten Staaten gewesen ist, die sich auf Mobilität und Industrialität einzustellen verstand, als in der deutschen Reformpädagogik gerade das Handwerksideal neu entdeckt wurde. Auf der anderen Seite gibt es in den Grossstädten die Tristesse der Mietskasernen, die darauf verweist, wie hart der Überlebenskampf in einer reinen Leistungsgesellschaft gewesen ist. Aber das grosse Land bot Ausweichmöglichkeiten, auch weil überall Gründungen möglich waren. Ein kubistischer Kommentar aus dem Jahre 1913 zeigt, wie der Run nach den besten Möglichkeiten vorgestellt werden muss.

Eine solche Gesellschaft integriert ihre Mitglieder nicht durch Innensog, in dem Sinne, dass bestimmte und genaue Auflagen gemacht werden, wie das Verhalten gemäss vorgegebenem Muster organisiert werden muss. Amerika ist nicht England, aber auch nicht Preussen oder Italien. Mit den grossen Einwanderungswellen mussten sehr verschiedene Kulturen integriert werden, die sich aufgrund der neuen Erfahrung selbst veränderten. Die ankommenden Gruppen waren keine Stämme, die ihre Herkunftskultur bewahren konnten, vielmehr war die neue Welt für viele eine Emanzipationserfahrung, die sich auf liberale Gesellschaft mit zunehmender Urbanität bezog. *Little Italy* in New York ist für italienische Einwanderer der Ausgangs- und nicht der Haltepunkt gewesen, ohne die Herkunft je ganz ablegen zu müssen. Daher sind *Wertdifferenzen* die Regel und nicht die Ausnahme, was robuste Formen von Integration voraussetzt, die nicht damit rechnen, je eine einheitliche Gemeinschaft vor sich zu haben.

Der Ausdruck „Great Society,“ den noch LYNDON JOHNSON benutzen sollte,<sup>409</sup> verweist auf Kommunikation, nicht auf Übereinstimmung, gar noch eine solche, die Kritik überflüssig machen würde.<sup>410</sup> Freiheit ist immer die Freiheit der eigenen Meinung,<sup>411</sup> die in Gegensatz stehen kann zur Meinung aller Anderen, ohne dass daraus ein Nachteil entstehen darf. Kritik in diesem Sinn setzt hohe Unterschiedlichkeit der Positionen voraus, auch der moralischen Urteile und so der in Anspruch genommene Werte. Auch die Tugenden können unterschiedlich sein, es muss nicht jeder Amerikaner und jede Amerikanerin über ein einheitliches Set von Tugenden verfügen, ohne dass aus diesem Grunde die Basis des Zusammenlebens zusammenbräche. Das Zusammenleben wird geregelt durch Freiheit, wozu auch die Freiheit zum Widerspruch gegenüber bestimmten Tugendanforderungen zählt. Die Sozialität hält das aus, ohne an ihre Grenzen zu stossen.

Die harte Version von Kommunitarismus behauptet genau dies. Diese Version setzt voraus, dass es eine allgemeine Wertkrise gibt und dass Erziehung sie überwinden könne, einhergehend mit der Neuverpflichtung auf Tugend. Die Idee ist, dass moralische Verpflichtung individualisiert worden sei, also jeder mehr oder weniger machen könne, was sein oder ihr Bedürfnis ist, ohne einem gemeinsamen Guten folgen zu müssen. Die Diskussion ist insofern typisch pädagogisch, als ein historischer Nachweis des Zerfalls nicht geführt werden muss. Es genügt der Hinweis auf das Alltagsleben, um Zustimmung zu erzeugen, während ja die erste Frage sein muss, von *wo* und *wann* aus der Zerfall begonnen hat. Von zunehmendem Zerfall - im Sinne einer Prozessbehauptung - kann nur die Rede sein, wenn früher bessere Zustände geherrscht haben und von einem bestimmten Punkt an die Verschlechterung eingesetzt hat. Aber dieser Punkt dürfte schwer zu bestimmen sein, ebenso wie es schwierig sein dürfte, frühere Epochen als moralisch überlegen nachzuweisen, wenn doch Moralkritik *immer* den Untergang beklagt hat und aber sittliche *Verbesserung* im historischen Prozess nicht unwahrscheinlich ist.

<sup>409</sup> In einer Rede im Frühjahr 1964 (Great Society Speech: <http://coursesa.matrix.msu.edu/^hst306/documents/great.html>) Die Rede ist ein einziges Bekenntnis zur Erziehungs- und Schulreform.

<sup>410</sup> „Great Society“ heisst heute eine Website für satirische Kommunikation: <http://www.greatsociety.org/>

<sup>411</sup> Der erste Zusatz zur amerikanischen Verfassung („First Amendment“) lautet: „Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of speech, or of the press; or the right of the people peaceably to assemble, and to petition the government for a redress of grievances“.

1987 erschien in den USA ein seinerzeit viel beachteter, heftig umstrittener akademischer Bestseller (HOOK 1996), der bis heute nachhaltige Diskussion findet. Der Titel heisst *The Closing of the American Mind*, und allein der Titel ist prägend geworden. Der Autor, der Politologe und Sozialphilosoph ALLAN BLOOM,<sup>412</sup> vertritt drei zusammenhängende Thesen:

1. Die amerikanische Höhere Bildung befindet sich in einer tiefen Krise, weil und soweit verpflichtende Werte nicht mehr gelehrt werden.
2. Der Grund für diese Krise ist die Übernahme europäischer und speziell deutscher Dekadenz. Die ursprüngliche amerikanische Bildungsidee ist wertfest und unbedingt.
3. Verantwortlich sind Professoren und Literaten, die liberale und nihilistische Doktrinen vertreten.
4. Die Seelen der Studenten verarmen (impoverish), weil und soweit sie nur noch *sich selbst* betrachten und keine übergeordneten Werte mehr vertreten.

Verantwortlich dafür sei wesentlich FRIEDRICH NIETZSCHE, der mit der Umwertung aller Werte den „Abgrund des Nihilismus“ geöffnet habe. Das sei ein Schritt vergleichbar nur der Überwindung der heidnischen durch die christliche Antike, in diesem Sinne ein Epochenerschnitt grössten Ausmasses. Das klingt so bei BLOOM:

“In politics, in entertainment, in religion, everywhere, we find the language connected with NIETZSCHE’S value revolution, a language necessitated by a new perspective on the things of most concern to us. Words such as “charisma,” “life-style,” “commitment,” “identity” and many others, all of which can easily be traced to NIETZSCHE, are now practically American slang, although they, and the things to which they refer, would have, been incomprehensible to our fathers, not to speak of our Founding Fathers” (BLOOM 1988).

Bewiesen wird diese Behauptung nicht, eine Textcollage von NIETZSCHE-Zitaten reicht aus, um den Eindruck der unaufhaltsamen Dekadenz zu vermitteln. Eine Anekdote scheint zu genügen, um Zustimmung zu erzeugen. BLOOM erzählt die Geschichte eines Taxifahrers, der gelernt hat, sich selbst zu verwirklichen:

„A few years ago I chatted with a taxi driver in Atlanta who told me he had just gotten out of prison, where he served time for peddling dope. Happily he had undergone “therapy.” I asked him what kind. He responded, “All kinds-depth-psychology, transactional analysis, but what I liked best was *Gestalt*.” Some of the German ideas did not even require English words to become the language of the people. What an extraordinary thing it is that high-class talk from what was the peak of Western intellectual life, in Germany, has become as natural as chewing gum on American streets.

It indeed had its effect on this taxi driver. He said that he had found his identity and learned to like himself. A generation earlier he would have found God and learned to despise himself as a sinner. The problem lay with his sense of *self*, not with any original sin or devils in him. We have here the peculiarly American way of digesting Continental despair. *It is nihilism with a happy ending*“ (ebd.; Hervorhebung J. O.).

„Gestalttherapie“ freilich ist eine *amerikanische* Erfindung. Sie ist nicht die Übersetzung der deutschen Gestaltpsychologie, mit der sie in keinem schulmässigen Zusammenhang steht.

<sup>412</sup> ALAN BLOOM (1930-1992) studierte an der University of Chicago und promovierte dort 1955. Vorher war er zwei Jahre in Paris, 1957 studierte er in Heidelberg. BLOOM lehrte nach seiner Promotion an verschiedenen amerikanischen und kanadischen Universitäten, zuletzt wieder an der University of Chicago, als Professor im Committee on Social Thought. BLOOM war auch ein renommierter Übersetzer, etwa von ROUSSEAU *Emile* oder von PLATONS *Politeia*. Seine Bildungskonzeption ist stark beeinflusst von ROBERT MAYNARD HUTCHINS (1899-1977), dem Gegenspieler JOHN DEWEYS. HUTCHINS wurde 1929, mit dreissig Jahren, Präsident der University of Chicago, deren Ausrichtung auf die Theorie der „progressive education“ er radikal negierte und durch eine europäische Theorie der Höheren Bildung ersetzte. HUTCHINS gründete 1941 zusammen mit Anderen das Committee on Social Thought, das heute eine eigene Fakultät darstellt, ohne noch der Bildungstheorie von HUTCHINS verpflichtet zu sein. Er blieb Präsident der University of Chicago bis 1945, und wurde danach Kanzler, bevor er 1951 die Universität verliess.

Die Inanspruchnahme der gestaltpsychologischen Experimente von Max WERTHEIMER oder WOLFGANG KÖHLER haben einen anderen Zweck, nämlich den Nachweis unmittelbarer Wahrnehmungen und spontaner Expressionen für die Neubegründung der Psychotherapie. Sie hat nichts mit FRIEDRICH NIETZSCHE zu tun, sondern, in der Entstehung, mit einer Kritik an FREUDS Psychoanalyse.

FREUDS Therapieideal war die geduldige und langwierige Selbstreflexion, eine professionell überwachte Seelenbeichte, die ohne Expression und Pragmatik auskommen musste. Der Patient lag auf der Couch und assoziierte, der Therapeut notierte, was er hörte, deutete und interpretierte, irgendeine Expression, gar eine unmittelbare Bekundung von Leidenschaft, war nicht nur nicht vorgesehen, sondern untersagt. Dagegen entwickelten Autoren wie FRITZ PERLS<sup>413</sup> oder PAUL GOODMAN<sup>414</sup> am Ende der vierziger Jahre ein Konzept des *direkten Ausdrucks*, das mit der Therapieregel „Be Yourself“ auf die Unmittelbarkeit des Augenblicks reagieren sollte. Das Selbst sei nichts als der Kontakt mit der Aktualität, also der Empfindung oder dem Erleben des Augenblicks (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1951, S. 373). Man erkennt KIERKEGAARD, sieht auch BERGSON, aber nicht NIETZSCHE, während BLOOM von einer *German Connection* spricht, die von NIETZSCHE über MAX WEBER bis MARTIN HEIDEGGER für amerikanische Dekadenz gesorgt haben soll.

Aber die Gestalttherapie entsteht aus der inneren Entwicklung der Psychoanalyse, die nach dem zweiten Weltkrieg mit anarchistischen Ideen der Selbstverwirklichung radikal umgedeutet wurde (STOEHR 1994), ohne dabei den Kontext der deutschen Kulturkritik zu wahren. Im Mittelpunkt sollte die „ganzheitliche“ Entwicklung der Persönlichkeit stehen, die lernen muss, sich selbst zu verwirklichen, ohne sich durch langwierige Reflexion der frühen Kindheit irritieren zu lassen. Diese linke Psychotherapie ist in den Vereinigten Staaten entwickelt worden, sie hat wohl deutschsprachige Wurzeln, aber solche von indischen Dissidenten der Psychoanalyse wie WILHELM REICH,<sup>415</sup> KAREN HORNEY<sup>416</sup> oder KURT

<sup>413</sup> FRITZ (FRIEDRICH) PERLS (1893-1970) wurde in Berlin geboren und besuchte dort das Gymnasium. Er studierte von 1913 an Medizin und promovierte an der Universität Berlin im Jahre 1921. WILHELM REICH, KAREN HORNEY und KURT GOLDSTEIN regten sein Interesse für Tiefenpsychologie an, zwischen Wien, Berlin und Frankfurt unternahm PERLS verschiedene Therapien, 1930 heiratete er LAURA PERLS und entwickelte mit ihr die Gestalttherapie. 1934 emigrierte PERLS mit seiner Frau und seinen Kindern nach Südafrika. Hier entstanden die Grundsätze der später berühmten neuen Therapie, etwa dass Neurosen nicht aus dem Unbewussten stammten, sondern mit dem Verfehlen des Evidenten zu tun haben. „The neurotic is a person who is blind to the obvious“. 1942 erschien sein erstes Buch *Ego, Hunger, and Aggression: A Revision of Freud's Theory and Method*, danach diente PERLS für vier Jahre in der südafrikanischen Armee. 1946 ging er nach New York, hier entstand 1950 der Term „Gestalttherapie“. 1964 wurde PERLS Mitglied des *Esalen Institute*, dem Zentrum der humanistischen Psychologie. Von hier aus wurde die Gestalttherapie zu einer nachgefragten Therapieform, die zeitweise Kultstatus erlangte.

<sup>414</sup> PAUL GOODMAN (1911-1972), jüdischer Herkunft, besuchte das City College von New York, das er 1931 abschloss. Danach studierte er Literaturwissenschaft und promovierte an der University of Chicago mit der Arbeit *The Formal Analysis of Poems*. Danach arbeitete er als Schriftsteller unter ärmlichen Voraussetzungen. Ende der vierziger Jahre traf er FRITZ PERLS in New York, beide gründeten das Gestalt Therapy Institute, das auch für seine politischen Aktionen berühmt wurde und das SUSAN SONTAG (1981) beschrieben hat. Zu einer nationalen Institution der amerikanischen Linken wurde GOODMAN 1960 mit dem Buch *Growing Up Absurd*, das eine scharfe Kritik am amerikanischen Erziehung darstellt und die Pädagogik der New Left in den sechziger Jahren entwickelte. Verschiedener seiner Schriften sind im Internet zugänglich: Paul Goodman Writing on the Web <http://www.preservenet.com/theory/Goodman.html>

<sup>415</sup> WILHELM REICH (1897-1957), jüdischer Herkunft und geboren in Galizien, studierte nach dem Militärdienst in Wien zunächst Jura und dann Medizin. Er promovierte 1922, nachdem bereits 1920 Mitglied des Wiener Psychoanalytischen Vereins geworden war. REICH hatte FREUD bereits 1919 kennen gelernt und war insbesondere von dessen Libido-Theorie fasziniert. Nach seiner 1929 veröffentlichten Schrift *Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse* wurde er zunächst aus der österreichischen Sozialdemokratischen Partei und dann auch aus dem Psychoanalytischen Verein ausgeschlossen. Daraufhin trat 1927 REICH der Kommunistischen Partei bei und arbeitete seit 1930 in Berlin. 1933 kehrte er zunächst nach Wien zurück, war aber für die dortige Psychoanalyse untragbar. REICH praktizierte in den dreißiger Jahren als Psychotherapeut in Kopenhagen, Stockholm sowie in Oslo und ging 1939 in die Vereinigten Staaten. Aus dieser Zeit datiert seine Freundschaft mit ALEXANDER NEILL (1883-1973), der sich bei ihm einer Therapie unternahm. In den Vereinigten Staaten liess sich REICH zunächst in Forrest Hills, New York, nieder und gründete 1942 das Orgone-Institute in Maine. Schon in Norwegen hatte REICH die Existenz einer besonderen „Orgon“-Energie in mikroskopischen Lebewesen behauptet. In den letzten Jahren seines Lebens versuchte er, mit Hilfe eines Orgon-Akkumulators die Existenz dieser Energie nachzuweisen, was ihn den

GOLDSTEIN,<sup>417</sup> nicht der deutschen Soziologie oder Kulturphilosophie. Diese Konstruktion lässt sich nicht halten, nicht die Dekadenzliteratur des ausgehenden 19. Jahrhunderts, also die „value revolution“ von FRIEDRICH NIETZSCHE, ist für die Kultur der „Selbstverwirklichung“ verantwortlich, sondern die Umformung des elitären Freudschen Therapieideals zu einer Praxis der Selbsterfahrung für Jedermann.

ALAN BLOOMS Konstruktion erlaubt freilich,

- Täter und Schuldige auszumachen,
- eine einleuchtende und entlastende Verschwörung aufzubauen,
- den Zerfall als Import des Fremden darzustellen,
- Zerfall und guten Anfang zu unterscheiden,
- den Ausgangspunkt des Guten in eigenen Traditionen aufzusuchen
- und so das Fremde als entbehrlich hinzustellen.

BLOOM sucht den guten Beginn bei den amerikanischen *Foundersfathers*, also GEORGE WASHINGTON, THOMAS PAINE oder THOMAS JEFFERSON. Sie haben genügend Abstand zu NIETZSCHE, um glaubwürdig präsentiert werden zu können. Allerdings stehen sie *nicht* für eine starke Version von Kommunitarismus, wie BLOOM unterstellt. Vielmehr sind Freiheit und Tugend, Republik und Community keine Gegensätze, sondern Entsprechungen (TRÖHLER 2001). Das Liberale steht in keinem dualistischen Verhältnis zum Tugendhaften, gerade Freiheit ist, gegenüber den europäischen Verhältnissen, eine Tugend, nicht der Aufruf zum Egoismus. Die amerikanische Diskussion pro und contra „Liberalismus“ hat riesenhafte Ausmasse angenommen, während der einfache Ausgangspunkt auf keinen wirklichen Dualismus verweist. „Freiheit“ steht zu Beginn der amerikanischen Revolution nicht *gegen* „Tugend,“ so als sei die eine Seite die des *Liberalismus* und die andere, unversöhnliche, die des *Kommunitarismus*. Zwei „Ismen“ dieser Art existieren historisch nicht, sie sind nachträgliche Konstrukte, die auf spätere Erfahrungen reagieren. Gleichwohl kann von einer „kommunitaristischen Überzeugung“ die Rede sein (SELZNICK 2002), die immer noch meinungsbildend ist.

Die Heftigkeit der amerikanischen Diskussion, die tatsächlich um die Frage geht, wie soziale Integration angesichts fortschreitender Individualisierung noch möglich ist, erklärt sich aus zwei Gründen, die puritanischen öffentlichen Werte auf der einen, die hochgradige moralische Differenzierung auf der anderen Seite. Beides passt nicht zusammen, aber beides

Ruf eine wissenschaftlichen Sonderlings einbrachte. Von 1954 untersuchte das amerikanische FBI seine Aktivitäten, die Akten sind im Internet zugänglich und geben Aufschluss auch über die Hysterie der McCarthy-Ära (<http://www.orgone.org/wr-vs-usa/wr0.htm>) Am 5. Juni 1956 wird das Institut verurteilt, die Orgon-Akkumulatoren zu zerstören, weil sie Patienten irreführende Heilungschancen suggerieren. REICH weigert sich, dem Gerichtsbeschluss Folge zu leisten und kommt in Haft. Er stirbt am 3. November 1957 im Gefängnis (Daten nach TRETIN o.J.).

<sup>416</sup> KAREN HORNEY (née DANIELSON) (1882-1952), jüdischer Herkunft geboren in Hamburg, studierte von 1906 an Medizin in Freiburg/Br., Göttingen und Berlin. Sie heiratete 1909 den Jurastudenten und späteren Geschäftsmann OSCAR HORNEY. 1913 promovierte KAREN HORNEY in Berlin. Hier arbeitete sie von 1920 bis 1932 sie am Institut für Psychoanalyse. Danach emigrierte sie in die Vereinigten Staaten. Sie war zwei Jahre Assistenzdirektorin am Chicago Institute for Psychoanalysis und lehrte von 1934 bis 1941 am New York Psychoanalytic Institute. 1941 war sie Mitbegründerin und erste Dekanin des American Institute for Psychoanalysis. 1942 erhielt sie eine Professur am New York Medical College. KAREN HORNEY begründete eine soziale Theorie der Neurosen, die von FREUDS strikter Triebtheorie Abstand nahm (*Neurosis and Human Growth*, 1950). Bekannt ist auch ihre Theorie des Selbst und der Ich-Analyse (*Self-Analysis*, 1942), die Einfluss hatte auf die Entwicklung der Gestalt-Therapie.

<sup>417</sup> KURT GOLDSTEIN (1878-1965), jüdischer Herkunft und geboren in Kattowice, promovierte 1903 an der Universität Breslau in Medizin. Er war Assistent bei CARL WERNICKE (1848-1905), dem führenden deutschen Neurophysiologen. Im Ersten Weltkrieg behandelte Goldstein im Frankfurter Militärlazarett Soldaten mit Hirnverletzungen, die zu Forschungen der Regenerationsfähigkeit des Gehirns führten. Nach dem Krieg wurde Goldstein Direktor des Moabit-Krankenhauses in Berlin und Professor für Neurologie und Psychiatrie an der Universität Berlin. 1933 wechselte er an die Universität Amsterdam, ein Jahr später emigrierte er in die Vereinigten Staaten, wo eine eigene akademische Karriere realisieren konnte. Er arbeitete zunächst in New York und wurde später an die Tufts Medical School nach Boston berufen. GOLDSTEINS Hauptwerk *Der Aufbau des Organismus* (1934) begründete die ganzheitliche Sicht der Persönlichkeit, die für die Gestalttherapie grundlegend werden sollte.

hat auch schon zu LINCOLNS Zeiten nicht zusammengepasst. Die Spannung zwischen *Werten* und *Wertbefolgung* muss ausgehalten werden, aus diesen Grunde gibt es öffentliche Kritik, wie sich gerade am amerikanischen Politikstil gut zeigen lässt, der Moral und Entlarvung eng führt *und* lustvoll aushält, ohne einer allgemeinen Dekadenz das Wort zu reden. Sie ist Konstrukt, nicht Realität, Alltagserfahrungen wenigstens bestätigen immer zugleich Dekadenz und Wertgeltung, je nachdem, welches Phänomen betrachtet wird. Dagegen dürfte es unmöglich sein, von einzelnen Ereignissen her allgemeinen Wertzerfall diagnostizieren zu können.

Bei der von MACINTYRE ausgelösten Diskussion geht es auch und vermutlich wesentlich um die Frage, ob die Emanzipationserfahrungen der sechziger Jahre Schuld seien für das, was Wertzerfall genannt wird. Obwohl es in den Vereinigten Staaten keinen Typus „Achtundsechziger“ gibt - der heute Veteran wäre -, hat die Campus-Revolution unbestreitbar Spuren hinterlassen, solchen kulturellen Wandels, der aber vermutlich ohnedies eingetreten wäre. Die hedonistischen Normen waren längst präsent, ebenso die Ideen für Selbsterfahrung oder die Macht der populären Musik. Sie erreichten nur eine neue Generation mit starken Jahrgängen, die erweiterte akademische Bildungschancen nutzten und also über grössere Freiräume verfügten als die Jugendkohorten zuvor (OELKERS 1998). Allgemeiner Zerfall liess sich freilich nicht beobachten, nur eine Veränderung des Jugendalters und so andere *formative years*, die im übrigen gerade in politischer Hinsicht mit einem hohen Moralaufkommen verbunden waren. Hedonistische Lebensformen waren oder scheinen vereinbar mit moralischem Engagement, ohne von einem Wertzerfall zu reden. Kein Ereignis der sechziger Jahre wurde moralischer wahrgenommen als der Vietnam-Krieg, wären BLOOM und die Kritiker der Dekadenz im Recht, hätte das unmöglich sein müssen.

Aber für die angebliche Dekadenz – bezogen auf NIETZSCHE immerhin reichlich hundert Jahre alt - gibt es keinen wirklichen Beginn. Was hätte das in den sechziger Jahren sein sollen?

- ALEXANDER NEILLS freiheitliche Erziehung (*Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*) (1960)
- *The Freewheelin' Bob Dylan* (1964) (mit: “Don't Think Twice, It's All Right”)
- SDS “Student Power” (1965)
- TIMOTHY LEARY: *The Politics of Ecstasy* (1965/1968)
- *Woodstock* (1968)
- JULIAN BECK and The Living Theatre: *Paradise Now!* (1968/1969)<sup>418</sup>
- *Gay Power* (1969)
- die Schüsse auf der *Kent State University* (1970)

Alle diese Ereignisse sind *dekadenz-*, aber ebenso *emanzipationsverdächtig*. NEILLS Buch erreichte in den siebziger Jahren in der Ausgabe des New Yorker Hart-Verlages Auflagen von mehr als zwei Millionen Exemplaren. Aber daraus kann man nicht schliessen, dass NEILL für allgemeinen Wertzerfall gesorgt hätte. Der prägende Ratgeber der amerikanischen Erziehung der vierziger und fünfziger Jahre, BENJAMIN SPOCKS *Baby and Child Care* von 1945 (Gesamtauflage über 30 Millionen Exemplare), ist auf seine Weise mindestens ebenso liberal wie NEILLS Bericht über Summerhill, ohne irgendwie als „radikal“ verdächtigt worden zu sein. JULIAN BECKS *Living Theatre* entstand im New York der vierziger Jahre mit der Entwicklung der Gruppendynamik, es war radikal, aber zugleich randhaft, ein Theaterexperiment, das keinen Einfluss auf die allgemeine Moral genommen haben kann. „Don't Think Twice, It's All Right“ könnte man als Verneinung der *Family Values* und als Hymne des moralisch losgelösten *Freewheelin'* verstehen, aber auf dem gleichen Album ist *Blowin' in the Wind* erschienen, die moralische Hymne der Generation, die sicher nicht zum Wertrelativismus erzogen hat.

---

<sup>418</sup> Filmversion 1970.

TIMOTHY LEARYS *The Politics of Ecstasy*, also die Popularisierung der synthetischen Droge LSD, hatte unmittelbare Effekte, nicht nur in der Populärkultur, aber erfand nicht die Drogennische, sondern vergrößerte sie, aber hat nicht die heutigen Dimensionen des Drogenkonsums bewirkt. Ohne ökonomische Interessen lassen sich diese Dimensionen nicht erklären, sie hat nicht *ein* Buch ausgelöst. Diese Überschätzung des Singulären gilt generell: „Student Power“ war mehr ein Medienereignis als eine prägende Kraft des Nihilismus, „Woodstock“ wurde zum Symbol friedlichen Hedonismus, das nachfolgend *keine* Bestätigung fand, und „Gay Power,“ 1969 ausgelöst durch Polizeirepression in einer Bar, ist heute Teil der *Community*. Die Schüsse von Kent, bei denen vier Studenten starben, waren ein moralisches Fanal ohne wirkliche Folgen. Eine Revolution, die die amerikanischen Gründungsväter korrigiert hätte, fand nicht statt. Was sich weiter entwickelt hat, ist die amerikanische Kultur in all ihrer Ambivalenz, die schon im 19. Jahrhundert ständig beklagt wurde.

Warum dann aber die Dekadenztheorie und die damit verbundene ständige Vermutung moralischen Untergangs? Zu der Verbreitung dieser Annahmen gehört eine ironische Geschichte, die erneut zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten spielt und die wiederum etwas mit FRIEDRICH NIETZSCHE zu tun hat. Die Hauptrolle spielt der deutsch-jüdische Sozialphilosoph LEO STRAUSS, der 1932 als Rockefeller-Stipendiat nach Paris ging und 1938 als Lecturer an die *New School of Social Research* nach New York berufen wurde. STRAUSS machte eine glänzende amerikanische Karriere, wurde 1949 an die Universität von Chicago berufen und erhielt dort 1959 den Robert-Hutchins-Stiftungslehrstuhl, eine der besten Professuren im gesamten amerikanischen Universitäts-Circuit. Einer seiner Schüler war ALLAN BLOOM. Wer den Erfolg und den Impact *The Closing of the American Mind* verstehen will, muss auf die Lehren von STRAUSS zurückgreifen. Sie sind deutscher Import.

STRAUSS<sup>419</sup> promovierte 1921 bei ERNST CASSIRER in Hamburg, studierte bei EDMUND HUSSERL und MARTIN HEIDEGGER und entwickelte die Grundzüge seiner Theorie des Politischen in direkter Auseinandersetzung mit dem Staatstheoretiker und späteren Hitler-Apologeten CARL SCHMITT (BLASIUS 2001). 1932 kommentierte STRAUSS die Neuausgabe von SCHMITTS Schrift *Der Begriff des Politischen*,<sup>420</sup> die jeglichen Wertsinn des Politischen negierte und das Wesen des Politischen einzig darin sah, mit unbedingter Macht zwischen „Freund“ und „Feind“ unterscheiden zu können. Wer diese Souveränität besitzt, setzt Werte, aber ist selber keinen unterworfen. STRAUSS deutet diese Theorie vor dem Hintergrund des europäischen Liberalismus, der sich wertneutral gebe und in den Nihilismus führe, weil eine feste Wertbasis nicht mehr gegeben sei. SCHMITT mache daraus einen letztlich zynischen Dezisionismus der reinen Macht, während, so schliesst der Aufsatz, es darauf ankomme, „einen Horizont jenseits des Liberalismus zu gewinnen“ (MEIER 1998, S. 125).

<sup>419</sup> LEO STRAUSS (1899-1973), geboren im hessischen Kirchhain, besuchte das Gymnasium Philippium in Marburg und machte Ostern 1917 Abitur. Danach leistete er Militärdienst und begann mit dem Studium der Philosophie in Marburg. Er promovierte im Dezember 1921 in Hamburg mit einer von ERNST CASSIRER betreute Dissertation über das Erkenntnisproblem bei Friedrich Heinrich Jacobi. Danach ging STRAUSS nach Freiburg/Br., um bei EDMUND HUSSERL zu studieren und aber vor allem von dem Freiburger Privatdozenten MARTIN HEIDEGGER beeindruckt war. Von 1922 an lehrte STRAUSS in dem von FRANZ ROSENZWEIG begründeten Freien Jüdischen Lehrhaus in Frankfurt, danach – 1925 - erhielt er eine Forschungsstelle an der Berliner Akademie für Wissenschaft des Judentums. Als die Akademie 1931 in finanzielle Schwierigkeiten geriet, bewarb sich STRAUSS um ein Stipendium der deutschen Rockefeller-Stiftung, das mit einem Gutachten von CARL SCHMITT bewilligt wurde. STRAUSS ging nach England und bereitete sein Buch über HOBBS vor, das 1936 in Oxford erschien (*The Political Philosophy of Thomas Hobbes: Its Basis and Genesis*, Clarendon Press). Das Buch machte ihn der angelsächsischen Welt unmittelbar bekannt, auch weil der konservative Politologe MICHAEL OAKESHOTT eine längere Rezension schrieb. 1937 ging STRAUSS als Research Fellow an die Columbia University, 1938 erhielt er seinen ersten akademischen Posten an der New School of Social Research in New York, wo 1944 eine Professur wahrnahm. 1949 wurde er an die University of Chicago berufen und war dort bis 1968 Professor für politische Philosophie. STRAUSS wurde 1944 amerikanischer Staatsbürger, 1959 wurde er Robert Maynard Hutchins distinguished serving Professor at the University of Chicago (Daten nach MCBRYDE o. J.).

<sup>420</sup> Zuerst veröffentlicht 1927 im Archiv für Sozialwissenschaft. An gleicher Stelle erschien der Kommentar von Strauss, offenbar begünstigt durch SCHMITT selbst (MEIER 1998, S. 16).

Dieser Horizont wird im Umkreis des Naturrechts gesucht, aber das allein macht noch nicht die Krise der Gegenwart verständlich. Sie bringt STRAUSS 1949, in Chicagoer Vorträgen zum Thema *Natural Right and History*,<sup>421</sup> mit ROUSSEAU und NIETZSCHE in Verbindung. Beide, so STRAUSS, rebellierten im Namen der Leidenschaft oder des „authentischen Selbst“ gegen Vernunft und Rationalität (STRAUSS 1977, S. 263f.). Das Selbst sei wichtiger als die Gemeinschaft und ihre Werte, wer authentisch leben wolle, brauche keine Tugend, sondern nur sich selbst. Man sieht, wem BLOOM sein zentrales Argument verdankt.

Die „doppelte Krise“ der Moderne ist allerdings keine originelle Einsicht. Die NIETZSCHE-Literatur ist voll von solchen Bezügen, wiederum ohne sonderlich beweiskräftig zu sein. Überdies ist STRAUSS selbst weit abhängiger von seiner eigenen NIETZSCHE-Lektüre, als er selbst den Anschein geben will (LAMPERT 1996). Seine hauptsächliche Einsicht kombiniert Denkfiguren der Weimarer Republik, also nicht, im Entferntesten nicht, des amerikanischen Republikanismus. STRAUSS gilt als entscheidender Inspirator der „republikanischen Revolution“, bis hin zu NEWT GINGRIGE und PAUL WOLFOVITZ werden seine Anhänger vermutet (ZUCKERT 1998, DRURY 1999), aber dann wäre diese Revolution eine sehr deutsche Erfindung, was nur als Ironie eigener Art verstanden werden kann. Was BLOOM „value relativism“ nannte, spielte tatsächlich eine Rolle in der Philosophie und Literatur der Weimarer Republik. Das Problemstichwort nannte der Heidelberger und Berliner Religionsphilosoph ERNST TROELTSCH<sup>422</sup> *Historismus*.

Das Stichwort soll auf folgenden Zusammenhang verweisen:

- Werte oder Normen haben *historische* Geltung, sie gelten für *ihre* Zeit oder Epoche.
- Die Historizität gilt auch für die Wertbegründungen, alles Absolute ist *historisch*, auch der christliche Gott.
- Ohne absolute Begründungen ist die Wertbefolgung *relativ*.
- An die Stelle der Werte tritt *Macht* und *Subjektivität*.
- Der Mensch wird nach Belieben der *eigene* Schöpfer.

Das historische Denken des 19. Jahrhunderts wird auf diese Weise mit NIETZSCHES Krisen-Szenario zusammengebracht, so jedoch, dass der überwiegende Teil der deutschen philosophischen Diskussion der zwanziger Jahre die Krise *beseitigen* wollte, wesentlich mit den Mitteln der Wertphilosophie oder der historischen Strukturtheorie. Radikale Nietzscheaner wie MARTIN HEIDEGGER, der das Krisenszenario für bare Münze nahm, waren die Ausnahme. Autoren wie ERNST CASSIRER oder ERNST TROELTSCH wollten symbolische Formen oder Werte neu begründen, also sahen dafür philosophische Chancen. Nicht so STRAUSS, der von einem „radikalen Historismus“ sprach und ihn für den Relativismus verantwortlich machte:

„Die *Lehre des radikalen Historismus* kann wie folgt beschrieben werden: Alles Verstehen und alle wie immer begrenzte ‚wissenschaftliche‘ Erkenntnis setzt für sich ein Bezugssystem voraus; es erfordert einen Horizont, eine umfassende Anschauung, innerhalb deren sich das Verstehen und Erkennen abspielt. Jedes Sehen und Beobachten oder jede Art von Orientierung wird nur durch eine solche umfassende Anschauung ermöglicht. Die umfassende Sicht des Ganzen kann durch keine Beweisführung für gültig erklärt werden; sie ist vielmehr selbst die Grundlage jeder Beweisführung. Demgemäss gibt es eine Vielfalt von miteinander gleichberechtigten

<sup>421</sup> 1953 veröffentlicht.

<sup>422</sup> ERNST TROELTSCH (1865-1923) studierte Theologie in Berlin, Erlangen und Göttingen. Nach der Promotion 1891 und der Habilitation 1892 in Göttingen erhielt TROELTSCH im Jahr der Habilitation eine ausserordentliche Professur in Bonn und war von 1894 bis 1915 ordentlicher Professor für systematische Theologie in Heideleberg. 1915 erhielt er einen Ruf an die Universität Berlin gegen den heftigen Widerstand der protestantischen Orthodoxie. TROELTSCH entwickelte unten dem Einfluss von MAX WEBER (1864-1920) einen der ersten Ansätze einer Religionssoziologie. Seine Aufsatzsammlung *Der Historismus und seine Probleme* erschien 1922. Die entsprechenden Studien stellen den Band 16 der kritischen Gesamtausgabe dar, die in Arbeit ist.

umfassenden Anschauungen: wir müssen uns für eine dieser Anschauungen ohne Anleitung durch die Vernunft (entscheiden). Dass wir eine auswählen, ist absolut notwendig. Sich von einer Entscheidung fernzuhalten oder sie aufzuschieben, ist unmöglich. Unsere Entscheidung kann sich nur auf sich selbst stützen. Sie wird von keiner objektiven oder theoretischen Gewissheit getragen. Sie ist vom Nichts, von der vollständigen Sinnlosigkeit nur durch sich selbst geschieden (STRAUSS 1977, S. 27/28).

In dem Zitat vermischen sich verschiedene Theoreme der Weimarer Diskussion zu einer eigenen Sichtweise, die auf das reagiert, was zu Beginn der zwanziger Jahre und nach dem ersten Weltkrieg in der deutschen Philosophie als problembestimmend wahrgenommen wurde. Dabei spielen nur die Philosophie und Theologie eine Rolle, nicht die Psychoanalyse, die gar nicht wahrgenommen wird. In dem Zitat sind folgende Elemente dieser Diskussion sichtbar:

- Das durch Martin HEIDEGGER radikalisierte Konzept des „hermeneutischen Zirkels“ und so des „Verstehens“,
- der Dezisionismus CARL SCHMITTS, also die Unumgänglichkeit der „Entscheidung“,
- die von PAUL TILLICH beförderte theologische Lehre des „Kairos“, also des für die Entscheidung Richtung gebenden Augenblicks,
- die auf WILHELM DILTHEY zurückgehende Doktrin der Unumgänglichkeit von „Weltanschauungen“
- und NIETZSCHES Vermutung des „Nichts.“

*Hinter* Verstehen, Entscheidung und Weltanschauung steht nichts. Es gibt den günstigen Augenblick, die Dezision und die Grenzen des Verstehens, keine allgemeine Wahrheiten und schon gar keine theoretischen Sicherheiten. In diesem Sinne *bedroht* der Historismus alle kulturellen Systeme, einschliesslich die der Ethik und so der Sicherung des guten Lebens und seiner Moral. Ohne begründete Moral aber entfällt die Sicherung vor Aggression, die Friedenspflicht und jeglicher Respekt, der allgemein gehalten wäre und über das subjektive Befinden hinausführte. Das ist der Grund, warum STRAUSS sein Problem sehr hoch aufhängt.

Der Historismus in seiner radikalen Variante steht und fällt mit der Verneinung der Möglichkeit der theoretischen Metaphysik und einer philosophischen Ethik wie der des Naturrechts, die einen festen Grund des Denkens abgeben würden. Historismus würde so die Lösbarkeit der fundamentalen Rätsel verneinen und den Menschen in einer permanenten Sinnkrise sehen (STRAUSS 1977, S. 31). Aber das ist zu radikal. Wenn STRAUSS von einem „absoluten Augenblick,“ spricht, dann ist das nicht mehr als ästhetische Empfindung im Sinne KIERKEGAARDS. Entsprechend „offenbaren“ sich keine Rätsel, auch keine „grundlegenden,“ sondern werden erforscht, und es gibt keinen „fundamentalen Irrtum des menschlichen Geistes“ (ebd., S. 32), sondern nur fortlaufende Irrtümer, die mehr oder weniger gut beseitigt werden können.

Für dieses pragmatische Prozessdenken seines amerikanischen Konkurrenten JOHN DEWEY<sup>423</sup> hatte STRAUSS freilich keinen Sinn. Auch das ist sehr deutsch, „Pragmatismus“ ist in der Philosophie der Weimarer Republik eine *negative* Option. STRAUSS hat sich auch nicht dezidiert mit der amerikanischen Demokratie und ihrer Begründung auseinandergesetzt, sondern eine deutsche Optik importiert, und zwar als Warnung vor deutschen Optiken. Dabei spielt „Historismus“ die entscheidende Rolle, die Frage, wie Geltung finden kann, was sich im historischen Prozess ständig und unvorhersehbar ändert. Ein starker Kommunitarismus im Sinne von STRAUSS setzt einen starken Historismus voraus, ohne dass so recht klar wäre, was

<sup>423</sup> Das Verhältnis ist nicht gut untersucht. STRAUSS rezensierte 1943 die Neuauflage von DEWEYS Buch *German Philosophy and Politics* (Social Research Vol. 10, No. 4 (1943), S. 505-507).

genau „Historismus“ sein soll. Wie gesagt, es ist ein Stichwort der Weimarer Diskussion, das nie genau geklärt wurde, auch weil die Problemwucht zu gross schien.

Irgendwie geht es um

- Zeit ohne Kontinuität,
- abgeschlossene Zustände, die nicht wiederkehren,
- zugleich um Geschichtlichkeit, also Bedrohung des Seins,
- Fundamentlosigkeit und damit
- strukturelle Unsicherheit.

Aber nur ältere Ontologien haben angenommen, das „Sein“ sei ewig und unbeweglich, also habe die Sicherheit einer *Schöpfung*. Wo genau STRAUSS das Problem sieht, wird in seiner Auseinandersetzung mit ROUSSEAU deutlich, die gänzlich unabhängig von der Theorie der natürlichen Erziehung erfolgt und überwiegend den zweiten Discours über die Entstehung der sozialen Ungleichheit auslegt.<sup>424</sup> In diesem Zusammenhang heisst es:

- Es gibt keine nennenswerte natürliche Konstitution des Menschen: alles spezifisch Menschliche wird erworben oder hängt letztlich von List oder Konvention ab.
- Der Mensch ist von Natur aus beinahe unendlich vervollkommnungsfähig.
- Es gibt für den fast unbegrenzten Fortschritt des Menschen oder für seine Macht, sich selbst vom Übel zu befreien, kein natürliches Hindernis.
- Aus dem gleichen Grunde gibt es keine natürlichen Hindernisse für die unbegrenzte Erniedrigung des Menschen.
- Der Mensch ist von Natur aus fast unendlich schmiegsam.

Die pädagogischen Schriften ROUSSEAUS bleiben unbeachtet, somit die Differenz des Kindes zum Menschen, also der Aspekt des Werdens der Natur. „Entwicklung“ ist nicht Geschichte, zumal nicht für ROUSSEAU, der mit BUFFON eine Theorie der Lebensalter zugrunde legte, um die natürliche und eigentlich negative Erziehung denken zu können. Negativ ist die Erziehung, weil sie Schutz vor der Gesellschaft bieten soll; sie ist weder List noch Konvention, und sie setzt einen geschichtsfreien Raum voraus, der das Soziale auf das Minimum einer Zweierbeziehung reduziert. Es gilt gerade *nicht*, was STRAUSS zur Maxime erhebt, nämlich dass die „Menschheit das (ist), was wir aus ihr machen wollen“ (ebd., S. 283). Die Natur ist unabhängig vom menschlichen Willen, der also auch nicht mit der Natur machen kann, was er will. Spätestens seit dem Erdbeben von Lissabon am 1. November 1755 wissen die europäischen Intellektuellen, dass die Natur mächtiger sein kann als der menschliche Wille und dass sie also kein Garant ist für irgendetwas. Und es war ROUSSEAU, der VOLTAIRE angesichts der Katastrophe darauf hinwies, dass es moralische Pflicht sei, trotzdem Optimismus zu bewahren.

STRAUSS bezieht sich auf ROUSSEAU, um die Notwendigkeit eines „transhistorischen Masstabs“ (ebd., S. 287) zu begründen. Geschichte ist für sich nichts als Fatalismus, eine Folge von kontingenten Ereignissen ohne Fundament. Aber ROUSSEAU, so STRAUSS, fasste Natur *selbst* historisch, als Alternative zum Naturrecht, das Recht *auf* und *mit* der Natur des Menschen begründen wollte, die ihrerseits als a-historisch angenommen wurde. Natur und Geschichte sind Gegensätze, die ROUSSEAU, wie ihn STRAUSS versteht, versöhnen wollte. Und Rousseau schien eine Alternative gezeigt zu haben. Er hatte nämlich gezeigt, dass das charakteristisch Menschliche nicht die Gabe der Natur, sondern das Ergebnis dessen ist, was der Mensch tat oder zu tun gezwungen war, um die Natur zu ändern oder zu überwinden: das menschliche Wesen des Menschen ist das Produkt des historischen Prozesses. Einen Augenblick lang - der Augenblick dauerte länger als ein Jahrhundert - schien es möglich, den Masstab menschlichen Handelns im Geschichtsprozess zu suchen (ebd., S. 286/287).

ROUSSEAU selbst hatte kein moralisches Problem mit der Geschichte, er wollte nicht den „Masstab menschlichen Handelns im Geschichtsprozess“ suchen, und sei es nur, weil er

---

<sup>424</sup> Heinrich Meier (1984) hat eine kritische Ausgabe des *Discours sur l'inégalité* von 1755 vorgelegt.

ein differenziertes Konzept von „Geschichte“ gar nicht hatte. Es sind daher STRAUSS‘ Weimarer Deutungsmuster, die folgenden Schluss nahelegen:

„Der Geschichtsprozess kann nicht ohne vorherige Erkenntnis seines Zieles oder Zweckes als progressiv erkannt werden ... Der Mensch kann nicht der sehende Herr seines Schicksals sein oder geworden sein, wenn er diese Erkenntnis nicht besitzt“ (ebd., S. 287).

Weil das so ist, befürchtet STRAUSS am Ende seiner Vorträge über *Naturrecht und Geschichte*, dass der Sinn für Objektivität und Wahrheit verloren geht und „das Interesse an der Individualität das Interesse an der Tugend überwältigt“ (ebd., S. 336). In diesem Sinne droht Zerfall, auf der Basis einer mindestens zweifelhaften Rekonstruktion frühneuzeitlichen politischen Denkens (ROBERTSON 1998), die sich für die Annahme der doppelten und bis heute andauernde Krise der Moderne kaum als sehr tragfähig erweist. Die grundlegende Bedrohung ist trotzdem attraktiv. Weil Tugend erreichbar zu sein und nur Entschluss zu verlangen scheint.

Die Rezeption dieser These in der politischen Theorie der Vereinigten Staaten ist von dem geprägt, was in der angelsächsischen Welt mit PETER GAY (1974) *Weimar Culture* genannt wird, die besondere deutsche Dekadenzperiode vor dem Faschismus, die zugleich als vom Untergang geweiht *und* als Faszination wahrgenommen wird. Der Transfer deutscher Sozialphilosophie in die Vereinigten Staaten nach 1933 hat sicher mit dieser Erfahrung zu tun, aber das darf nicht dazu führen, hier ein deutsches Sonderphänomen zu vermuten. Was immer „Dekadenz“ sein mag, sie ist kein singuläres Problem der Weimarer Kultur. Das 1925 gemalte Bild *The Critic* hätte Berliner Dekadenzliteraten wie CARL EINSTEIN oder RICHARD HÜLSENBECK gefreut, aber es ist ein amerikanisches Bild mit einem eigenen Kontext.

Man sieht die Grotteske von einem Kritiker, der seitwärts so Rollschuhe (rollerskates) fährt, dass er unmöglich vorankommen kann, ohne zerrissen zu werden. Er trägt ein Blech auf dem Kopf und eine Schlinge um den Hals, aber er ist Kritiker, also steht auf der Bühne des öffentlichen Interesses und muss sich seinem Publikum verständlich machen. Das schliesst selbstverständlich ein, dass der Kritiker selbst Objekt von Kritik sein kann und muss. Die Collage ist ein Symbol, dass und warum Unfehlbarkeit oder letzte Geltung ausgeschlossen werden müssen. Die Kritik benötigt Evidenz und Herausforderung, die Klarheit eines Falles, zudem Respekt *vor* Kritik, aber keine „Fundamente,“ die kritikfrei kommuniziert werden könnten.

Die europäischen Intellektuellen in den USA legten *ihre* Massstäbe an und übersahen oft die amerikanische Kultur und Gesellschaft, die nicht einfach Dekadenz - Abfall von der europäischen Bildung - darstellt. Mondäne Frauen wie GLORIA SWANSON (1925) waren zuerst ein Hollywood-Symbol, so das Bild weiblicher Emanzipation auf die Rechnung eigener Erotik. Das ist nicht einfach die *Femme fatale* des 19. Jahrhunderts, die eine männliche Konstruktion war; vielmehr entstand ein unabhängiges Bild, der *weibliche Star*, dessen Attraktion nicht oder nicht in Form einer vorausgesetzten Abhängigkeit dem männlichen Blick unterlag. Wolkenkratzer sind das Bild der Macht, und sie sind männlichen wie weiblichen Blicken offen. Die *Cathedrals of Broadway* verweisen auf eine säkularisierte Unterhaltungsindustrie, die nur dann „dekadent“ ist, wenn man Unterhaltung mit den Massstäben theologischer Dogmen misst, also schwer und nicht leicht versteht. Ansonsten ist COLE PORTERS *Alexander's Ragtime Band* (1915) nur eins, nämlich harmloses Vergnügen. Man kann sich nicht vorstellen, wie diese differenten und sehr amerikanischen Welten aus *einer* moralischen Optik nicht wahrgenommen, sondern zugleich gestaltet werden können. Ist daher der Kommunitarismus mindestens in seiner starken Version ein Scheinproblem?

Die starke Version reagiert auch darauf, dass „Satan,“ die Drohung mit dem Teufel und so mit Versuchung und Sünde, aus der amerikanischen moralischen Wirklichkeit, Sekten ausgenommen, nahezu verschwunden ist (DELBANCO 1995), nicht ohne vorher gründlich historisiert worden zu sein (RUSSELL 1981 und diverse andere). Eine *sündenfreie* ist aber nur

in fundamentalistischen Wendungen eine *schlechte* Moral und mit ihr eine schlechte Erziehung. Tatsächlich ist es eine Emanzipationserfahrung, Kinder ohne Drohungen mit finsternen Mächten aufwachsen zu lassen. Dafür spricht folgendes:

- Die „Versuchung“ ist *keine Entlastung*, vielmehr stärkt die Abwesenheit von Sünde die Verantwortung.
- Das Gewissen konzentriert sich auf die *eigenen* Handlungen, weil höhere Ursachen für das Gute oder das Böse entfallen.
- Schuld und Unschuld sind *selbst verursacht*.
- Das Gute wie das Böse erscheinen *beherrschbar* und mindestens *limitiert*.
- Am Ende steht *keine* Wahl zwischen Himmel und Hölle, Moral ist *kein* Schicksal mehr.
- Jede Bilanz ist *vorläufig* und kann *korrigiert* werden, ohne definitiv zu sein.

Wer demgegenüber den „Werterelativismus“ beklagt und nach „Fundamenten“ der Moral verlangt, sitzt tatsächlich einem Scheinproblem auf. Solche Fundamente gibt es nur mit absoluten und unbezweifelbaren Kontexten der Reflexion, also in fundamentalistischen Varianten. Aber das ist noch keine Lösung des Problems, weil soziale Integration und so Gemeinschaftsbildung dauerhafte politische Aufgaben sind, die nicht dadurch verschwinden, dass eine starke und unmögliche Version von „Kommunitarismus“ zurückgewiesen wird.

Eine schwächere und auf den ersten Blick überzeugendere Version hat der amerikanische Soziologe ROBERT BELLAH<sup>425</sup> 1991 mit einem Mitarbeiterteam vorgelegt. Das Buch heisst *The Good Society* (nicht: *The Good Life*) und sucht eine soziologische und dezidiert pädagogische Bearbeitung des Problems einer sich individualisierenden Gesellschaft. In diesem Falle geht es nicht so sehr um „Werterelativismus,“ sondern um den *utilitaristischen* Vorrang des Eigennutzes vor dem öffentlichen Gute. Selbstinteresse und öffentliches Gut werden, so die Kritik, *gleichgesetzt*, und das ruiniert die Gesellschaft.

„American culture has focused relentlessly on the idea that individuals are self-interest maximizers and that private accumulation and private pleasures are the only measurable public goods. We have been blind to the way that institutions enable or cripple our capacity to be the persons we most want to be. We need to understand historically how we came to think that individual freedom is the highest good, that institutions stand in the way of our freedom. We need to understand how we failed to see that the virtue in autonomy, in the sense of personal freedom, can be realized only along with other virtues, such as care and responsibility. Our present problems are the result of historical conditions, not of some inevitable historical law. They are the result of actual choices that people have made in history, choices made without awareness of what the consequences would be if everyone made similar choices. A better understanding of the larger forces at work in the modern world could allow us to make different choices, with different consequences for us all” (BELLAH et al. S. 50).

Die Alternative beruft sich auf eine Soziologie der *Institutionen*. Genauer gesagt: Institutionen sind notwendig und unverzichtbar für Formung von Identität und so für die Erziehung des Menschen. Das wird allgemein so gesagt, nicht zufällig verdeutlicht an zwei amerikanischen Grössen, der Familie und des Sports:

„Institutions are patterns of social activity that give shape to collective and individual experience. An institution is a complex whole that guides and sustains individual identity, as a family gives sense and purpose to the lives of its members, enabling them to realize themselves as spouses, parents, and children. Institutions form

---

<sup>425</sup> ROBERT BELLAH (geb. 1927) ist als Elliott Professor of Sociology Emeritus der University of California at Berkeley. BELLAH promovierte 1955 an der Harvard University und ging 1967 nach Berkeley. Er wurde vor allem mit religionssoziologischen Arbeiten bekannt. Seine kommunitaristische Vision wurde in dem 1985 veröffentlichten und viel diskutierten Buch *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life* entwickelt.

individuals by making possible or impossible certain ways of behaving and relating to others. They shape character by assigning responsibility, demanding accountability, and providing the standards in terms of which each person recognizes the excellence of his or her achievements. Each individual's possibilities depend on the opportunities opened up within the institutional contexts to which that person has access. Without the collective effort represented by the teams on the field, there could be no grand slams" (ebd., S. 40).

Das damit verbundene pädagogische Konzept hat zwei Seiten. Die eine Seite war sehr erfolgreich, betrachtet man die anschliessende Diskussion, die andere wurde eher befremdlich aufgenommen, aber beide gehören zusammen. Die eine Seite wird „education for citizenship“ (ebd., S. 177) genannt.<sup>426</sup> Damit ist eines der ganz grossen Themen der angelsächsischen Erziehungsphilosophie, im weiteren der pädagogischen Öffentlichkeit, der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts bezeichnet:

“The idea of (education for citizenship) in a complex world is not some quaint leftover from a nineteenth-century curriculum. It is an essential task for a free society in the modern world. We must redefine our paradigm of knowledge to see why education for citizenship is not subsidiary to the dominant “cognitive complex” of higher education, and is not a decorative “general education” ideologically necessary but lacking cognitive validity. Indeed, cognitive competence is essential for effective citizenship, in close interaction with moral sensitivity and imaginative insight. Perhaps specialization in (largely scientific) cognition, freed from older dogmatic and culturally parochial constraints, was an essential stage in the development of higher education; but now it is clearly time to reintegrate cognition with a more fully human understanding” (ebd., S. 177/178).

Die zweite Seite heisst „Public Church.“ Es soll um die religiöse Erneuerung der sozialen Institutionen gehen, um den Sinnverlust von Moral und Erziehung auszugleichen und zugleich den religiösen Empfindungen öffentliche Bahn zu geben. Die angestammten Kirchen, so die Diagnose, verlieren zusehends an Einfluss zugunsten einer frei fliessenden, individuellen Spiritualität (ebd., S. 216), die sich von den institutionellen Ordnungen verabschiedet hat. Auf der anderen Seite stehen die fundamentalistischen Sekten, deren Bindung an die Religion höher ist als die Bindung an Staat und Gesellschaft (ebd., S. 217). Ihr „kollektiver Egoismus“ (ebd.) diene nicht dem Gemeinschaftsleben (community life), während die öffentliche Demonstration von Religiosität die Moral der Gemeinschaft befestige, weil damit soziales Engagement und Selbstlosigkeit verbunden sei, die weder im ökonomischen noch im politischen Leben eine hohe Tugend darstellt.

Daher wird vorgeschlagen, pädagogische Institutionen nach dem Vorbild europäischer Evangelischer Akademien einzurichten, in denen „clergy and laity“ zusammenkommen, um die Spannungen zwischen Glauben und Leben oder religiöser Verpflichtung und individuellem Bedürfnis öffentlich austragen und so kanalisieren zu können.

„Given the tension between local congregations and para-church organizations, which wakens the capacity of both of them to carry out their missions effectively, it is possible to imagine a set of intermediate institutions, crossing denominational lines, that would bring clergy and laity together to discuss the theological and social issues at the root of this tension. These institutions might be modeled on Europe's Evangelical Academies in that they would focus on education and discussion more than on direct action. They would promote theological and sociological sophistication, but their aim would be to enhance the life of worship and faith” (ebd., S. 218).

Die Verbreiterung (enhancement) kultischer Erfahrung wie Andacht (worship) soll der Stabilisierung des religiösen Glaubens in der Gesellschaft dienen, ein Problem, das in der

<sup>426</sup> Ausführlicher dargestellt in BATSTONE/MENDIETA/BELLAH (1998).

amerikanischen Gesellschaft von Anfang an bestanden hat, ohne dass der beständige Appell die faktische Säkularisierung hat aufhalten können.

„Säkularisierung“ bleibt auch bei ROBERT BELLAH eine unerklärte Grösse. Wenn der christliche Glaube an Attraktivität verliert und persönliche Zugänge zur Spiritualität gesucht werden, zumal solche mit einer nicht-letztbegründeten Moral, dann muss das Gründe haben, für die nicht einfach das klassische Argument der Dekadenz verwendet werden kann. Zudem verlangt die Suche nach den Sinngründen des Lebens nicht zwingend eine Institution, während das Konzept der kommunitaristischen Soziologen darauf hinausläuft, die christliche Bibel als *working paper* zu benutzen. Wie dann islamische, buddhistische, hinduistische oder welche religiöse Gruppen auch immer integriert werden können, ohne sich zu bekämpfen oder zu separieren, war schon immer das Problem einer Gesellschaft, die sich auf *eine einzige* Religion verpflichtet sehen wollte und zugleich massiv die Immigration aller möglichen anderen Religionen betrieben hat.

„Many powerful institutions that influence our lives and consume much of our energies - economic, governmental, educational - pull us apart; they seem to pressure us to compete for individual advantage rather than to combine for the common welfare, and they empty out meaning from our lives when they structure our existence as a competitive race for money, power, prestige, or the consumer goods that symbolize them. Religious communities do not simply give us membership and recognition ... they also help us grapple with the ultimate problem of meaning, of trying to find a way to live that is based on something more than cost-benefit calculation or desire; of whether we have a place in the universe at all and any abiding purpose to pursue here. Mary Hatch's<sup>427</sup> sense of the Bible is that it is a *working document* that doesn't give us pat answers but helps us struggle to make sense of the abyss<sup>428</sup> that so often seems to be opening up around us" (ebd., S. 218/219).

*The Good Society* ist ein Leihstitel (ebd., S. 7). Der amerikanische Publizist WALTER LIPPMANN<sup>429</sup> veröffentlichte 1937 ein Buch, auf das ROBERT BELLAH seine Analyse zurückführt und dessen Titel er übernimmt, ohne auch das Argument zu übernehmen. WALTER LIPPMANN war der einflussreichste politische Autor in den Vereinigten Staaten zwischen 1920 und 1960, der an vielen massgeblichen Diskussionen beteiligt war und aber weder dem rechten noch dem linken Lager zugeordnet werden kann. BELLAH beruft sich auf ihn nur nominell, einfach um einen grossen Namen im Rücken zu haben. Tatsächlich decken sich die Positionen nicht.

LIPPMANN'S Buch hiess *An Inquiry into the Principles of the Good Society*, und es ist eine Auseinandersetzung mit dem Liberalismus in der Epoche „totalitärer Regimes“ (LIPPMANN 1937, S. 54ff.). Gemeint ist die Verteidigung der demokratischen Gesellschaft gegen Bolschewismus, Faschismus und Nationalsozialismus. Auch für LIPPMANN ist der Ausdruck „Great Society“ zentral (ebd., S. 159ff.), der verwendet wird, um die liberalen Einsichten in die Folgen der Arbeitsteilung und der Organisation des Markts gegen jede Form

<sup>427</sup> Gemeint ist die amerikanische Malerin MARY HATCH, die Motive des amerikanischen Lebensstils verknüpft mit Sinnfragen.

<sup>428</sup> Abgrund oder Schlund.

<sup>429</sup> WALTER LIPPMANN (1889-1974), deutsch-jüdischer Herkunft, wuchs in New York auf und studierte mit 17 Jahren Philosophie und Sprachen an der Harvard University. Seine Lehrer waren unter Anderen GEORGE SANTAYANA und WILLIAM JAMES. Von besonderem Einfluss auf LIPPMANN war der englische Gastprofessor GRAHAM WALLAS. 1913 gründete LIPPMANN zusammen mit HERBERT CROLY und WALTER WEYL das Magazin *The New Republic*, das zu einer einflussreichen politischen Zeitschrift entwickelt wurde. Im Ersten Weltkrieg war LIPPMANN Berater von Präsident WOODROW WILSON, beteiligt auch an der Formulierung von WILSON'S „Vierzehnpunkteprogramm“. Auf dieser Linie nahm LIPPMANN 1919 an der Pariser Friedenskonferenz teil und war 1920 beteiligt an der Unterzeichnung des Völkerbund-Abkommens. Nach der Kontroverse mit JOHN DEWEY über das Verhältnis von Bildung und Öffentlichkeit im Anschluss an sein Buch *Public Opinion* (1922) war LIPPMANN als einflussreicher Journalist tätig. Für die New York Herald Tribune schrieb er von 1931 an dreissig Jahre lang die viel gelesene Kolumne *Today and Tomorrow*. LIPPMANN war gegen den Korea- und den Vietnam-Krieg, kritisierte den McCarthyismus der fünfziger Jahre und er prägte den Ausdruck *Cold War* (ein Buch aus dem Jahre 1947).

von Kollektivismus zu verteidigen (ebd., S. 174ff.). Die beiden entscheidenden Antipoden für LIPPMANN sind ADAM SMITH und KARL MARX (ebd., S. 177ff.), also nicht, wie zeitgleich für LEO STRAUSS, HOBBS und NIETZSCHE. Es geht um die Frage der richtigen Ordnung, nicht um Moral oder Moralzerfall.

Die Laissez-Faire-Theorie (ebd., S. 203) der Liberalen des 19. Jahrhunderts wird von LIPPMANN angelehnt. Ein neuer Liberalismus muss sich mit den Folgen der Arbeitsteilung auseinandersetzen und wird so auf die Frage der sozialen Integration verwiesen, die sich nicht einfach mehr auf das soziale Erbe verlassen kann (ebd., S. 211). LIPPMANN sieht klar die Dynamik der kapitalistischen Produktion und verweist auf die Notwendigkeit der Ausbildung für Leistungsfähigkeit.

„The economy requires not only that the quality of the human stock, the equipment of men for life, shall be maintained at some minimum of efficiency, but that the quality should be progressively improved. To live successfully in a world of the increasing interdependence of specialized work requires a continual increase of adaptability, intelligence, and of enlightened understanding of the reciprocal rights and duties, benefits and opportunities, of such a way of life” (ebd., S. 213).

Ein separates Problem der Werterziehung wird ausdrücklich zurückgewiesen.

LIPPMANN'S Gegner war JOHN DEWEY, beide haben sie in den zwanziger Jahren die Frage diskutiert, welchen politischen Sinn die öffentliche Bildung angesichts der sich rasch entwickelnden Massenmedien noch macht, wenn wesentlich diese Medien die Beeinflussung der Gesellschaft übernehmen.<sup>430</sup> DEWEY verwies auf den Erziehungsbeitrag der öffentlichen Schulen, LIPPMANN auf eine Führungselite, die mit Expertenwissen dem Einfluss der Massenmedien entzogen sei. Auch in der Neubegründung des Liberalismus von 1937 wird das Erziehungsproblem *minimiert*:

„It is true, of course, that a people thoroughly educated in mind and character would find the answers to their problems. But it is a mere truism. For the question is how a democracy is to become so well educated, and we may be sure, I think, that the necessary education for popular government cannot be obtained in the schools and colleges, from books, newspapers, lectures, and the radio, alone. Popular education is indispensable, and I should be the last to decry it. But it is insufficient.

The kind of self-education which a self-governing people must obtain can be had only through its daily experiences. In other words, a democracy must have a way of life which educates the people for the democratic way of life” (ebd., S. 262/263).

Die Alternative ist erneut eine starke Regierung und so eine staatsrechtliche Lösung des Problems sozialer Integration (ebd., S. 282ff.). Das schließt lokale Assoziationen nicht aus (ebd., S. 311f.), der liberale ist kein zentralistischer Staat, wesentlich ist das Durchsetzen der Gesetze ohne Beschneidung der individuellen Freiheiten (ebd., S. 312).

Was auch LIPPMANN *civil society* nennt (ebd., S. 318) ist die Transaktion der Gesellschaft nach dem Gesetz (ebd.), nicht nach einer wie auch immer gearteten Moral, die persönliche Zustimmung verlangt und daher auch abgelehnt werden kann. Gesellschaften sind nur dann zivil, wenn sie für ein (hohes) Minimum an *law and order* garantieren können. Der bloß „starke Staat“ des Faschismus werde nicht überleben, so die hellsichtige Prognose, weil er gesetzlos ist. Der schwache Staat aber ist verletzlich, weil er sich nicht verteidigen kann. Eine zivile Gesellschaft verlangt einen starken und aber demokratischen Staat, weil anders die innere Ordnung und so der politische Friede nicht garantiert werden können.

<sup>430</sup> Das Grundargument irrationaler Kräfte hinter der öffentlichen Meinung geht auf GRAHAM WALLAS (1858-1932) zurück. WALLAS wurde 1914 Professor für politische Wissenschaften an der London School of Economics. Er war Mitbegründer der Fabian Society und ein enger Freund von GEORGE BERNARD SHAW. Wenig bekannt ist, dass WALLAS von 1871 an als Schullehrer tätig war. Er schieb einen der berühmten *Fabian Essays in Socialism* von 1889, verließ die Fabian Society aber 1904.

„The troubled and troublesome areas of the world are those where this civil society is not yet established. Thus the weak and disorderly states are vulnerable because they are unable as yet to participate in this world-wide civil society which maintains the world-wide division of labor. They have no real independence because the condition of independence is the capacity to provide the minimum standards of law and order which the Great Society requires. So the backward state is subject to continual foreign intervention, and to the risk of conquest. Whereas the weak and disorderly state is vulnerable, the strong but lawless state is predatory.<sup>431</sup> It, too, has not acquired the habit of civilian life in a regime of law; it has not yet reached that political maturity which the peaceable order requires” (LIPPMANN 1937, S. 323).

Die *gute* Gesellschaft ist nicht einfach die *moralische* Gesellschaft, vielmehr ist, für LIPPMANN, die *gute* die *gesetzliche* Gesellschaft. Aber das verkennt eine Reihe von Problemen, die sich nicht mit *law and order* lösen lassen, so wichtig und von heute aus gesehen weitsichtig der Hinweis auf die Geltung der Gesetze auch ist. Noch die pädagogischen Konzepte des Kommunitarismus (wie CALLAN 1997) sind fast nie staatsrechtlich versiert. Sie diskutieren zivile Tugenden, aber nicht zivile Gesetze, während THOMAS HOBBS Recht hat, dass eine zivile Gesellschaft den Zustand der *Gesetzlichkeit* zu ihrer ersten Voraussetzung hat und haben muss. Der europäische Faschismus - Faschismus ist abgesehen von politischen Sekten *keine* amerikanische Erscheinung - zeigt, was geschieht, wenn das Gesetz individualisiert wird und in die Hände von allmächtigen „Führern“ gerät, die sich selbst von der Geltung des Gesetzes ausnehmen können.

Dies zugestanden, so fehlt in LIPPMANN'S Konzept mindestens das Folgende:

1. Der Sinn für öffentliche Kritik und das Aushandeln von *public morals*.
2. Damit zusammenhängend die *diskursive* Seite der Politik.
3. Ein Konzept für *politische Partizipation* und so eine Theorie demokratischer Bildung.
4. Regeln für den *zivilen Austausch* zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft.
5. Die *politische Kontrolle* des Staates durch mündige Bürger und nicht nur durch gesetzliche Institutionen.

Wenn eine *Bürgergesellschaft* (VAN DEN BRINK/VAN REIJEN 1995) entstehen soll, müssen *Bürger* angesprochen werden, nicht einfach moralisch, sondern politisch, also unter der Voraussetzung von Partizipation, Austausch und Entscheidung. Soziale ist daher immer auch politische Integration, in dem Sinne, dass Bürgersinn gestärkt und mit Entscheidungsmacht bedacht wird. Wenn also heute von „ziviler Gesellschaft“ gesprochen wird, dann nicht im Sinne von Markt oder Staat, sondern im Sinne einer neuen Form von politischer Öffentlichkeit. Ein „neuer Paternalismus“, wie ihn die amerikanischen Konservativen vorschlagen (MEAD 1997), wird sich aufgrund dieser Öffentlichkeitsbedingung nicht durchsetzen lassen.

MICHAEL WALZER<sup>432</sup> hat in einer liberaleren Version von Kommunitarismus „Partizipation“ als *Netzwerk-Kommunikation* beschrieben.

„Die zivile Gesellschaft selbst wird von Gruppen aufrechterhalten, die viel kleiner als der *demos*, die Arbeiterklasse, die Masse der Konsumenten oder die Nation sind. Sie alle werden notwendigerweise pluralisiert, wenn sie in das Netzwerk eingeschlossen werden. Sie werden Teil jener Welt von Familien, Freunden, Genossen und Kollegen, in der Menschen miteinander verbunden und füreinander verantwortlich sind. Ohne

<sup>431</sup> Räuberisch.

<sup>432</sup> MICHAEL WALZER (geb. 1937) ist seit 1990 Professor und Permanent Faculty Member am Institute for Advanced Studies der Universität Princeton. Er hat 1961 in Harvard promoviert, unterrichtete von 1962 bis 1966 in Princeton und ging dann für 15 Jahre nach Harvard. WALZER ist der theoretische Kopf des liberalen Kommunitarismus, der vor allem durch seine Kritik an utopischen Entwürfen der Gesellschaft bekannt wurde (WALZER 1965).

dass Menschen miteinander verbunden und füreinander verantwortlich sind, sind  
 „Freiheit und Gleichheit“ weitaus weniger anziehend, als wir früher glaubten. Ich  
 besitze keine Zauberformel, um Verbindungen zu stiften oder den Sinn für  
 Verantwortlichkeit zu stärken. Dies sind keine Ziele, die mit historischen Garantien  
 versehen oder durch einen einzigen vereinten Kampf erreicht werden können“  
 (WALZER 1995, S. 69)

Die Grundeinheiten sind *soziale Gruppen*, nicht Nationen, nicht das Volk und auch nicht  
 die „grosse Gesellschaft.“ Integration wäre partizipative Kommunikation, nicht mehr  
 Anpassung zugunsten bestimmter und zulasten anderer Gruppen. Die Gesellschaft wird nicht  
 als innerer Raum vorgestellt, in den man hineingesogen wird, es ist auch nicht die Idee des  
 „melting pot,“ also der Verschmelzung der Kulturen zu einer neuen Einheit, die wie immer  
 dialektische, so doch Negationen voraussetzt.

- Die zivile Gesellschaft ist, wie es heisst, „ein Projekt von Projekten“ (WALZER  
 1995, S.69),
- ihre Realität ist „lokal, spezifisch und kontingent“ (ebd.),
- ohne eine zentrale Macht zu benötigen, die vorschreiben würde, was zu tun ist  
 und was unterlassen werden muss.

Die „Projektmethode“ ist eine *pädagogische* Konzeption. Dass im Zusammenhang mit  
 „ziviler Gesellschaft“ von *Projekt* die Rede ist, soll auf unausgesetztes Lernen verweisen,  
 darauf, dass sich soziale Situationen rasch ändern können und *Lernfähigkeit* letztlich die  
 entscheidende Grösse des sozialen Zusammenlebens ist. Auf eine einheitliche Moral kann  
 dann verzichtet werden, wenn akzeptierte Regeln des Austausches vorhanden sind, die dazu  
 verwendet werden, die Identität der jeweiligen Gruppen zu respektieren und Usurpationen zu  
 verhindern. Das geschieht nicht global oder national, sondern lokal, ohne einen  
 Gemeinschaftsbegriff zu verwenden, der einzig auf Abstammung reagiert.

Die eigentlichen Kommunitaristen aber, die Begründer der amerikanischen  
 Verfassung, sprachen von der Nation als dem Referenzrahmen von Bürgerlichkeit. Sie  
 beförderten *nicht*, was der deutsche Soziologe ARNOLD GEHLEN die „Nahraumoral“ nannte,  
 ein später Versuch, mit NIETZSCHES Moralkritik fertig zu werden. Dass „Moral“ nur im  
 Nahraum, also unmittelbar vor Ort, gebraucht werden könne, verkennt zweierlei, den Sinn für  
 Kritik und die Universalität der grossen moralischen Konzepte. Es wäre sehr verwunderlich,  
 soziale Gerechtigkeit oder politische Verantwortung *nur noch* lokal zu diskutieren, etwa  
 zwischen Hardin County in Kentucky und Spencer County in Indiana, um die beiden Orte zu  
 nennen, an denen ABRAHAM LINCOLN aufgewachsen ist.

Die Referenz „Gesellschaft“ bleibt also in Kraft, ebenso vermutlich die Referenz  
 „Nation.“ Gerechtigkeit ist *auch* ein globales Problem, ebenso politische oder wirtschaftliche  
 Verantwortung oder die Frage des guten Lebens. WALTER LIPPMANN hat hellichtig darauf  
 verwiesen, dass eine globale Wirtschaft auch eine globale Gesellschaft nach sich ziehen wird,  
 mindestens in dem Sinne, dass Folgelasten nicht einseitig verteilt sein können, im  
 Aggressionsfalle Friedensmächte zur Verfügung stehen, globale Katastrophen wie AIDS in der  
 Dritten Welt Bearbeitung finden müssen und also Verantwortung und Gerechtigkeit keine  
 „lokalen“ oder „kontingenten“ Grössen sind. Der Ausgangspunkt für kommunitaristische  
 Konzepte kann also nicht nur in der Interaktion kleiner Gruppen liegen, das würde den  
 eigenen moralischen Anspruch unterlaufen. Andererseits ist zwischen dem Engagement von  
 Personen in kommunitären Netzwerken und staatlichen, bzw. interstaatlichen Reaktionen auf  
 Krisen zu unterscheiden. Die Welt ist nicht nur, aber auch Nachbarschaft.

Ein ganz anderes Problem ist der soziale Wandel der individuellen Lebensentwürfe.  
 Der amerikanische Ökonom LAWRENCE MEAD hat 1986 eine Streitschrift veröffentlicht, die  
 den Titel trug *Jenseits des Anspruchs* (Beyond Entitlement). Die Schrift sollte darauf  
 verweisen, dass *Pflichten* (obligations) den gleichen Rang haben müssen wie *Rechte*, die nicht  
 individualistisch in Anspruch genommen werden können. Das geht im Kern nicht wesentlich

über das hinaus, was KANT oder auf seine Weise KIERKEGAARD an Pflichtenethik konzipiert hatten, verweist aber auf das Problem, warum diese Entwürfe nie so befolgt wurden, wie sie gedacht und gefordert waren. Was KANT voraussetzte, die Heiligkeit des sittlichen Lebens, war immer Postulat, nicht gelebte Wirklichkeit, die offenbar sich nicht auf Kommando sittlich verpflichten lässt. Das Gleichgewicht zwischen Rechten und Pflichten wird nicht nur, wie MEAD unterstellt, durch eine neue „Anspruchsmentalität“ gestört, sondern ist *immer* ein Grenzwert gewesen, dem das persönliche Verhalten besser oder schlechter nahe kam. Die Lebensentwürfe in westlichen Gesellschaften mit einem hohen Luxusanteil sind wenigstens nicht mehr an Pflichtenethik orientiert, und das schafft für die Wirksamkeit (und damit die Legitimation) von Moralerziehung ein zentrales Problem.

Der Kommunitarismus glaubt im Kern, dass Gegenarbeit möglich ist. Aber weder LEO STRAUSS noch ROBERT BELLAH oder MICHAEL WALZER gehen auf *irreversible* Veränderungen der modernen Lebensformen ein. Diese Formen werden kritisiert und negiert, aber das bringt sie nicht zum Verschwinden. Es ist unwahrscheinlich, dass in westlichen Gesellschaften

- die *Konsumorientierung* des Lebens und der Beziehungen aufgegeben wird,
- die *Gleichsetzung* von Glück mit Lust ihre Suggestion verliert,
- die *persönliche Vorteilsnahme* eine starke Relativierung erfährt,
- die *Lebensentwürfe* über die Existenz des eigenen Lebens hinausführen oder
- die *Ausnahmeerklärungen* im Hinblick auf die Geltung der Moral verschwinden.

Eher stellen sich für die pädagogische Reflexion ganz andere Probleme, die Frage der sozialen Integration ganz unmittelbar berühren und beantwortet werden müssen, ohne einen grossen Umweg über „Wertrelativismus“ nehmen oder auf die Fertigstellung lokaler Netzwerke warten zu können. Ich nenne abschliessend nur:

- die Begrenzung der Kommerzialisierung von Institutionen öffentlicher Bildung,
- die Sicherung eines hohen Minimums allgemeiner Bildung für alle,
- die politische und gesellschaftliche Verantwortung für Bildung, auch für Höhere Bildung,
- die Ausstattung von Kindern und Jugendlichen mit zivilen Verhaltensstandards und die Sicherung des darüber bestehenden öffentlichen Konsens,
- die Unterscheidung von Erziehung und Unterhaltung,
- die Freiräume für kindliches Erleben ohne ständige Überwachung und Ähnliches mehr.

Der amerikanische Maler RALSTON CRAWFORD malte 1939 *Overseas Highway*. Man sieht einen einsamen, langen Pier hinaus ins Meer, dessen Ende nicht abzusehen ist. Der Pier ist von Menschen gebaut, doch die sieht man nicht. Man sieht den Weg in die Natur, aber nicht in die Landschaft ROUSSEAUS oder in die Bergwelt NIETZSCHES, sondern hinaus aufs Meer, auf dem man Schiffbruch erleiden kann. Wenn man das Risiko scheut, bleibt man ortsgebunden und unbeweglich, geht man es ein, kann man untergehen. Zugleich verführt eine zugespitzte Unendlichkeit, wie ein starker Wunsch, den man nicht erfüllen und nicht beseitigen kann.

Das gemeinsame Thema zwischen ROUSSEAU und NIETZSCHE ist Einsamkeit. EDWARD HOPPER hat dieses Thema unnachahmlich für die amerikanische Gesellschaft bearbeitet, 1927 mit dem traurigen Bild *Automat*. Moral, könnte man sagen, hat Kosten, obwohl oder vielleicht auch weil sie unentgeltlich ist. Wer eine moralische Bilanz zieht, kann sehr einsam sein, und dies wegen der hohen Erwartungen an ein moralisches Leben, das anfällig ist für Enttäuschungen, wenn nichts Anderes stabilisiert wird als die hohen Eingangserwartungen. Die Moralapostel hätten hier ihren Probestein und das eigentliche Testfeld.



### 3.4. Medien und ihre Erziehungsfunktion

Die Entwicklung der Medien geschieht autonom, ohne eine pädagogische Zuständigkeit zu benötigen. Kein Hollywood-Film über neue Eiszeiten benötigt das Einverständnis der Erziehungswissenschaft, obwohl mit solchen Filmen die Bildvorstellungen von Kindern und Jugendlichen massiv beeinflusst werden. Über die Einführung und Entwicklung des Internet ist nicht nach Erziehungskriterien abgestimmt worden, es ist überhaupt nicht abgestimmt worden, vielmehr wurde das Medium einfach entwickelt, mit der Idee technologischer Verbesserung und so der Ersetzung oder Ergänzung vorhandener Medien. Selbst Medien für Kinder und Jugendliche entwickeln sich nach medialen und nicht nach pädagogischen Vorgaben. Jede neue Generation von *Games* setzt neue Programme und verbesserte Technologien voraus, die Einfluss nehmen auf die Wahrnehmung und das Erleben von Kindern, ohne dabei Erziehungsnormen zu beachten. Wesentlich ist die Verbesserung des Unterhaltungswertes, nicht die Beförderung von Tugend, wie dies in der Theorie der Erziehung immer vorgesehen war.

Das kann man beklagen, aber die Klage ändert nicht die Realität. Diese Realität der medialen Beeinflussung von Kindheit und Jugend macht es der Erziehung offenbar zunehmend schwer, ihre moralischen Ziele zu erreichen. Aber auch bei dieser skeptischen Einschätzung ist die Voraussetzung *nicht*, die Erziehung an die Medien abzutreten. Erziehung soll, wenn auch mühsam und mit schwachen Erfolgschancen, *gegen* die Medien stattfinden.

- Warum besteht aber diese Sperre?
- Ist es nicht besser, die Erziehung den Medien zu überlassen, also auf die pädagogische Zuständigkeit verantwortlicher Personen zu verzichten, wenn die Kinder ohnehin die Medien vorziehen?

Beispiele für das Durchbrechen der pädagogischen Sperre gibt es, wobei immer Paradoxien zu verzeichnen sind. Ein Beispiel ist die Erziehung zum Konsum. Im Jahre 2000 erschien ein Kinderbuch mit dem Titel *Mein erstes Shopping-Buch*, das für Kinder von drei Jahren an angeboten und verkauft wurde. Kinderbücher sind deutlich Erziehungsmedien, nicht zuletzt, weil Eltern die Bücher für die Kinder kaufen, nicht die Kinder für sich. Die Angebote müssen also die Zensur der Eltern passieren und so deren Erziehungserwartungen treffen. Konsum ist in diesen Medien wenn, dann Objekt kritischer oder entlarvender Darstellungen. Die Kinder sollen darauf vorbereitet werden, dass sie durch Konsumanreize verführt werden, dass Konsum mit dem Geld der Eltern teuer ist und dass die Kinder leicht in eine Suchtfalle hineingeraten können. Nicht so *Mein erstes Shopping-Buch*; hier lernen Kinder Maximen wie die Folgenden:

1. Shopping ist wichtig für deine Persönlichkeitsentwicklung.
2. Kaufe das, was deine Freunde sich nicht leisten können!
3. Merke! Es ist besser, viele Geld zu haben, denn: Viel Geld, viel Einkaufen, viel Spass!
4. Lehne gebastelte Geschenke ab!
5. Lass dich durch nichts abbringen: deine Wünsche zählen!
6. Wenn dir etwas gefällt, kaufe es!

Das sind „goldene Regeln“ des Konsums für Kinder, die am Ende des Buches formuliert werden. Vorher gibt es Passagen wie diese:

„Willst du mehr shoppen, müssen deine Eltern dein Taschengeld erhöhen. Dafür brauchst du gute Argumente ... Wenn du nicht mehr Taschengeld bekommst, dann wärst du gezwungen zu stehlen“.

In Deutschland steht das Buch seit November 2000 auf dem Index jugendgefährdender Schriften,<sup>433</sup> es ist als „extrem“ gefährdend eingestuft worden und darf nur an Erwachsene über achtzehn Jahren verkauft werden.<sup>434</sup> In der Urteilsbegründung der „Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften“ heisst es, das Buch

- beeinflusse den sozialetischen Reifungsprozess von Kindern und Jugendlichen negativ,
- sei ein Aufruf zu exzessivem Konsum
- und verhindere die Vermittlung jeglicher sozialer Kompetenz.

Aber beschreibt das Buch nicht einfach nur den Alltag vieler heutiger Kinder und Jugendlicher, die von ihren ersten Lebensjahren an de facto zu Kunden erzogen werden? Und ist es nicht ehrlich, das auch zuzugeben, statt sich abseits der Realität heile pädagogische Welten vorzugaukeln? Die Indizierung des Buches ist eine extreme Reaktion, und man fragt sich, welcher Schaden vermutet wird, wenn das, was beschrieben wird, ohnehin stattfindet. Aber die Situation ist noch weit paradoxer, weil die Intention des Buches mit pädagogischen Argumenten verteidigt wird.

Eine der Autoren des Buches, die Hamburger Regisseurin JUDITH WILSKE,<sup>435</sup> kommentierte das Verbot wie folgt:

„Die Bundesprüfstelle macht Konsum zum Tabu für Kinder. Lieber sollen die Kinder auch weiterhin ganz allein reif werden für die Konsumwelt der Teletubbies, Pokémons und McDonalds, statt durch unser Buch einen unverstellten Blick auf die heutige Konsum und Shoppingrealität zu bekommen.“

Das Buch soll also *erziehen*, nämlich die Kinder davor bewahren, einfach gutgläubig und naiv in die Konsumwelt hineinzuwachsen. Stattdessen sollen ihnen die Augen geöffnet werden, was diese Welt tatsächlich ist und von ihnen abverlangt. „Shoppen“ wäre so eine aktive Lernaufgabe, die eine spezifische Kompetenz aufbaut. Aber kann man Kinder und Jugendliche mit paradoxen Interventionen erziehen? Sie müssten durchschauen, dass sie aufgefordert werden, sich einer Aufforderung zu entziehen oder unterlassen sollen, was ihnen dringend nahe gelegt wird. Aber die Realität eines Supermarktes ist eine einzige Kaufaufforderung, der sich Kinder kaum entziehen können, sie lernen nicht zu verzichten, sondern dass kein Geld da ist zu kaufen. „Viel Geld, viel Einkaufen, viel Spass!“ ist eine tägliche Verhaltensmaxime, die Erwartungen festlegt und hohen Aufwand an Gegensteuerung verlangt, wenn sie umgangen werden soll. Aber ist das nicht ohnehin sinnlos, weil sich die Konsumumwelt nicht mit pädagogischen Mitteln ändern lässt?

Die Frage erlaubt kulturkritische Untertöne, die die Antwort *zu leicht* machen. Aufgebaut wird auf diese Weise entweder ein Fatalismus, der überhaupt jede Intervention als nutzlos ansieht, oder aber ein Verdrängen der Realität, mit der man auf diese Weise nie einen vertretbaren Umgang lernt. Erziehung ist nicht einfach „da“ und muss gleichsam nur aktiviert werden, vielmehr sind täglich Situationen zu gestalten, die mehr oder weniger grosse Chancen hervorbringen, die gegebenen Freiräume mit den Kindern zu nutzen. Es ist dabei wenig sinnvoll, einfach nur Dekadenz oder Untergang zu vermuten, wenn Kinder sich Medien zuwenden oder Konsumverhalten lernen. Sie entziehen sich damit nicht automatisch schon

<sup>433</sup> Der Antrag auf Indizierung erfolgte vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. In Deutschland gelten als „jugendgefährdend“ „Medien, die geeignet sind, Kinder und Jugendliche sozialetisch zu desorientieren.“ Wesentlich ist dabei, „dass das Medium einen Inhalt, einen bestimmten Gedankenzusammenhang vermittelt“, als mehr ist als „blosses Spielzeug“. Es gibt ein eigenes „Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften.“ Der erste Paragraph dieses Gesetzes bestimmt den Gegenstand so: „Schriften, die geeignet sind, Kinder oder Jugendliche sittlich zu gefährden, sind in eine Liste aufzunehmen. Dazu zählen vor allem unsittliche, verrohend wirkende, zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhass anreizende sowie den Krieg verherrlichende Schriften.“ (Vgl. Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften: <http://www.jugendmedienschutz.de/sec3/item3a.htm> )

<sup>434</sup> Die schwedische und englische Übersetzung verkauft sich unbehindert.

<sup>435</sup> Co-Autor ist der 1974 geborene Schauspieler ANDRÉ ERLÉN. Dokumente der Auseinandersetzung sind zugänglich unter <http://wilske.com/>

der Erziehung, machen es der Theorie aber *schwer*, in der gewohnten Weise zu verfahren. Der Ausgangspunkt des Problems kann auch die Erziehungstheorie sein, die ihre Zuständigkeit wohl fortlaufend behauptet, aber die mit jeder neuen Technologie, die ihren Bereich betrifft, mehr Mühe hat, sie auch unter Beweis zu stellen.

Es wird schwierig,

- Erziehung und Unterhaltung zu trennen,
- Zeiten für Erziehung und Zeiten für Unterhaltung zu unterscheiden,
- „mediale“ und „pädagogische“ Erfahrung auseinander zu halten,
- die Zuständigkeit von Medien und die Zuständigkeit von Personen trennscharf zu gestalten und
- das Lernen der einen *nicht* zum Lernen der anderen Seite werden zu lassen.

Aber worüber sprechen wir, wenn vom Thema „Medien und Erziehung“ die Rede ist? Angesichts des Tempos und der Unvorhersehbarkeit der Entwicklung - der Medien, nicht der Erziehung - ist diese Frage nicht ganz unberechtigt, wie sich vor allem an falschen Einschätzungen zeigen lässt. Die Geschichte der Medienreflexion ist in vielen Hinsichten eine Geschichte der *Fehleinschätzungen*, weil die Reflexion Mustern der Kritik und nicht solchen der Technologie folgt. Die Reflexion reagiert auf vermeintliche oder tatsächliche Defizite und ist in dieser Hinsicht pädagogisch, ohne zugleich die absehbaren Trends der Technologie zu berücksichtigen. In dieser Hinsicht ist das Verhältnis von Medien und Erziehung fast immer kritisch und zugleich oft falsch, mindestens im Sinne der Gefahrendiagnostik und der damit verbundenen Erziehungsprognosen. Sie richten sich auf eine Zukunft, die schon zum Zeitpunkt der Prognose veraltet war, weil die vorausgesetzte *Konstanz* der Medien deren eigenen Entwicklungsbedingungen widersprach. Sie ändern sich schneller und anders, als die Kritik annehmen kann.

1990 veröffentlichte der amerikanische Kulturanthropologe CONRAD KOTTAK<sup>436</sup> eine Studie über den Zusammenhang von Fernsehen und Kulturentwicklung. Die Studie trug den Titel *Prime Time Society*, sie war kulturvergleichend angesetzt, hatte Felddaten des Fernsehverhaltens in Brasilien zur Voraussetzung und schloss mit folgendem Befund:

„Television is fundamental in an electronic, statistical, information-loaded, consumer-society. We even have TV look-alikes in our kitchens. Take a look at an appliance store ad in your local newspaper. Notice how much the microwave ovens resemble the television sets. If the villagers I studied in Brazil and Madagascar, who know about the TV sets but not microwave ovens, walked into an American kitchen, they might very well get the idea that we cook in our TV sets. Considering the huge impact of television on modern life, that would not be a particularly outlandish conclusion” (KOTTAK 1990, S. 199; Hervorhebungen J.O.).

Der Ausdruck *Prime Time Society* sollte auf die Zentrierung des Zuschauerinteresses nach Hauptsendezeiten hinweisen und so auf die Steuerung des Programms durch Massenzuschaltung. Der Titel ist klug gewählt, aber hat sich nicht durchsetzen können. Niemand gebraucht „Prime Time Society“ vergleichbar mit Ausdrücken wie „Risikogesellschaft“ oder „Consumer Society.“ Der Grund ist einfach, das Fernsehen verliert an Exklusivität und allmählich auch an Einfluss, weil *andere* Medien die informationelle Kommunikation bestimmen. 1990 gab es kein öffentlich zugängliches *Internet*, kaum *Electronic Mail*, überwiegend *Fax*-Geräte und erst den Beginn der allgemeinen Ausrüstung mit *Personal Computers*. Der Ausdruck „interaktiv“ war vor fünfzehn Jahren genauso wenig allgemein bekannt wie die Massgrösse „Bytes“ oder die deprimierende Erfahrung „keine neuen Nachrichten auf dem Server.“

Der erste PC wurde 1981 von IBM präsentiert. Das Betriebssystem hatte ein fünfundzwanzigjähriger Software-Spezialist mit Namen BILL GATES von anderen Herstellern

<sup>436</sup> CONRAD PHILIPP KOTTAK lehrt seit 1968 als Professor of General, Cultural and Applied Anthropology an der University of Michigan.

übernommen und für IBM weiterentwickelt. 1983 begann der heutige Internetdienst AOL, 1984 stellten die beiden Entwickler STEVE JOBS und STEPHEN WOZNAK einen Macintosh-Computer vor, der sich mit der Computermouse kommandieren liess.<sup>437</sup> In diesem Umfeld entstand *Apple*, der Name frei nach dem Plattenlabel der Beatles, also den sechziger Jahren, die weder Computer noch Mouse kannten.<sup>438</sup> 1986 begann die U.S. National Science Foundation mit dem Aufbau des Internet, das zunächst nur für die innerwissenschaftliche Kommunikation gedacht war. Zu Beginn der neunziger Jahre wurde das Netz kommerziell und öffentlich genutzt,<sup>439</sup> am Ende der neunziger Jahre war die Welt in einem sehr neuen Sinne „vernetzt“ und „interaktiv,“ mit Effekten, die die angebliche *Prime Time Society* von starren Zeitvorgaben der Medien unabhängig machte.

Niemand versäumt etwas, wenn er *nicht* auf die „Prime Time“ achtet. Zeit und Zugang der Kommunikation lassen sich selbst gestalten, ohne länger auf die Ballung des Interesses nach Programmvorgaben und so nach werbeintensiven Highlights angewiesen zu sein. „Television“ veraltet, wenngleich langsam, weil allgemeine Programmangebote veralten, in dem Sinne, dass viele Nutzer unterschiedlichste Medien integral handhaben können, ohne länger auf ein Monopol angewiesen zu sein. Television wird seine Sonderstellung verlieren, Kinofilme sind im DVD-Format verhäuslicht worden<sup>440</sup> und selbst der PC ist inzwischen durch ein intelligentes Handy ersetzbar.

Entscheidend ist die Entwicklung der Technologie, nicht einfach die vorliegenden Erfahrungen mit Medien, und seien diese noch so plausibel. Die Schlüsse von der Gegenwart aus auf die Zukunft sind oft leichtsinnig, weil anschliessend eine völlig andere als die prognostizierte Situation eintritt. In den achtziger Jahren diskutierten Kulturkritiker, ob und wie die Kindheit verschwindet, weil die Altersgruppen durch gemeinsamen Medienkonsum *homogenisiert* werden (MEYROWITZ 1985, S. 226ff.). Es war die Rede vom „Television Doorway“ (ebd., S. 244ff.), also dem Zugang zur Welt einzig durch Fernsehkonsum, der Bücherlesen weitgehend ersetzen würde. Damit schien eine Bildungsbastion geschliffen und sich Erziehung mangels Gegenstand zu erübrigen. Mindestens war für nachhaltige Verunsicherung gesorgt, denn was sollte „Erziehung“ sein, wenn nicht mehr von einer stabilen und überdauernden Kindheit ausgegangen werden kann, von der nunmehr angenommen wurde, sie gerate vollends unter die dubiose Herrschaft von Medien, die nicht länger pädagogischen Interessen folgen würden.

Damit verbundene konkrete Probleme im Umgang mit Kindern<sup>441</sup> wurden von dem Kommunikationswissenschaftler JUSHUA MEYROWITZ<sup>442</sup> 1985 - also vor fünfzehn Jahren - wie folgt gefasst:

“Those parents who tackle the monumental task of censoring their children’s television viewing are faced with at least two significant dilemmas. First, controlling television viewing involves a conflict of values: protecting children vs. allowing them to learn as much as they can. Parents once had to *encourage* children to read and learn. A good deal of the protection from adult information in books was taken care of automatically by the inherent features of print. Now parents find themselves in the uncomfortable position of actively *intervening* in the ‚learning process‘ of their

<sup>437</sup> STEVE WOZNAK war zu Beginn der achtziger Jahre einer der ersten Silicon Valley-Millionäre, die aus der Garage heraus die Technologieentwicklung bestimmten.

<sup>438</sup> “In the arts, I’d say Bob Dylan was a hero. Just the way he put words together – such strong meaning in so very few words. It’s just like trying to build a very good computer with very few parts” (Interview mit STEVE WOZNAK).

<sup>439</sup> Ende 1991 waren weltweit 700‘000 Computer vernetzt, die von mehr als vier Millionen Nutzern gebraucht wurden.

<sup>440</sup> Das Format bringt eine Veränderung mit sich, der ursprünglich veröffentlichte Film wird mit immer mehr Extras angeboten, um die Verkaufschancen zu verbessern.

<sup>441</sup> Vgl. auch: MEYROWITZ (1996).

<sup>442</sup> JUSHUA MEYROWITZ unterrichtet am Department of Communication der University of New Hampshire.

youngsters. Parents now must try to evaluate the content of television and decide (often on the spot) whether their children can ‚handle it‘ ” (ebd., S. 245/246).

Aus der Ermutigung zu lesen und zu lernen sei der Kampf um Verbote geworden, sozusagen die Überwindung einer naiven Form von Reformpädagogik angesichts fehlender Selbstlimitierung.

- Kinder sehen, was sie interessiert,
- es interessiert alles, was interessant zu sein scheint,
- und das ist oft tatsächliche alles, was angeboten wird.

Mindestens gilt dies für kleinere Kinder. *Konsumbegrenzung* ist nicht mit dem Medium gegeben, sondern muss mühsam und mit hohem Aufwand durchgesetzt werden, oft unter Inkaufnahme enttäuschter Erwartungen und so in Belastung der persönlichen Beziehungen. Man muss Verbote aufbauen und durchhalten, während die Erziehungstheorie partnerschaftlichen Umgang oder symmetrische Kommunikation nahe legt. Aber das „dialogische“ Verhältnis lässt sich nicht durchhalten, weil jeden Tag Gefahren abgeschätzt werden müssen, die nach Reaktionen verlangen. Nunmehr wird zur Elternpflicht, was zuvor durch „progressive Erziehung“ überwunden schien, nämlich die Kontrolle der Kindheit angesichts realer Bedrohungen, die sich nicht verdrängen oder minimieren lassen. Sie müssen einfach immer neu abgeschätzt werden, ohne mit singulären Entscheidungen überwunden werden zu können.

Ähnlich heikel, folgen wir MEYROWITZ, sei der Umgang mit dem zweiten Dilemma, das als nicht weniger irritierend verstanden werden müsse:

“Second, it is difficult for parents to control their children’s viewing of television without limiting their own viewing as well. While a child has very limited access to the content of the books and newspapers being read by adults in the same room, a television program being watched by adults is accessible to any child in the same space ... To control children’s television viewing, therefore, parents must either limit their own viewing or physically divide the family ... The unique characteristics of books make it possible for adults to enforce the implicit rule, ‚Read what we want you to read about, not what we read about‘, but television offers little support for the admonition, ‚Watch what we want you watch, not what we watch‘” (ebd., S. 246).

Man sieht, die Analyse ist noch deutlich ohne PC, Handy oder SMS-Kommunikation gedacht, Geräte und Verhaltensformen, die Mitte der achtziger Jahre noch nicht die gesellschaftliche Erfahrung bestimmten, wohl aber vorhanden oder in der Entwicklung waren, ohne dass die Kulturkritik auf die technologische Entwicklung geachtet hätte. Sie war konzentriert auf das *seinerzeit* dominante Medium, nicht auf die absehbaren Technologieschübe, die von den Rändern in die Mitte der Gesellschaft führen und bei Beginn leicht übersehen werden können, weil sie nur Experten zugänglich sind.

Dieser Befund scheint generell zu gelten, Die pädagogischen Befürchtungen richten sich auf dominante Erfahrungen und verschieben sich *mit* den Dominanzen, also was heute als dramatisch gefährlich gilt, wird künftig als harmlos eingeschätzt, und zwar nicht, weil die früheren Befürchtungen nicht eingetreten sind, sondern weil Standardbefürchtungen sich auf neue Medien richten. Die australische Erziehungswissenschaftlerin CARMEN LUKE (1990)<sup>443</sup> hat beschrieben, welche Befürchtungen mit der Einführung des „nation-wide television“ in den Vereinigten Staaten aufgebaut wurden,<sup>444</sup> nachdem zunächst wiederum ganz unrealistische Erwartungen geweckt worden waren, die grossen pädagogischen Fortschritt mit dem neuen Medium verbunden sehen wollten. Als klar wurde, dass Fernsehkonsum weder das schulische

<sup>443</sup> CARMEN LUKE unterrichtet an der School of Education der University of Queensland in Australien.

<sup>444</sup> Der Durchbruch auf dem Konsumentenmarkt erfolgte in den Jahren 1948/1949, also nach dem Zweiten Weltkrieg, als viele amerikanische Familien genug Ersparnisse hatten, um Television zu einem „must have“ der Familie zu machen. Vgl. die Daten und Bildquellen in: *Television History - The First 75 Years*. <http://www.tvhistory.tv/> Historisch anspruchsvoller ist die Seite *History of Television*: <http://histv2.free.fr/cadrehistory.htm>

Lernen verbessern noch gesellschaftliche Randgruppen an anspruchsvolle Bildung heranführen würde, verschoben sich die Erwartungen. Nunmehr wurde behauptet und durch vielfache empirische Forschung scheinbar abgesichert, dass Familienwerte zerstört werden würden, nur noch das Fernsehen Einfluss auf Kindern und Jugendliche hätte und neue Formen sozialer Verrohung der Preis wären für damals einige Stunden Fernsehkonsum pro Woche.

Medienrevolutionen sind periodische Erscheinungen (FANG 1997; siehe auch BARBIER/BERTHO 1996 und diverse Andere), die sich immer erst rückblickend wirklich einschätzen lassen. Viele Prognosen haben sich als falsch erwiesen, andere sind überhaupt nie gemacht worden, obwohl sie nahe gelegen hätten, man denke an die Folgen der kommerziellen Zielgruppentheorie für die gesellschaftliche Integration und Ähnliches. Offenbar ist es erheblich leichter, mit einem gewohnten und bewährten Spannungsbogen von Erwartung und Befürchtung auf neue Medien zu reagieren, als einfach die Entwicklung abzuwarten. Pädagogische Befürchtungen dulden keinen Aufschub, aber sind auch nie sehr realistisch, obwohl oder weil immer wieder empirische Forschung bemüht wird, die schlimmsten Befürchtungen zu bestätigen.<sup>445</sup>

Internetnutzung gilt heute eher als *Lernmedium*, nicht als *Medium*, das die Kindheit zum Verschwinden bringen würde. Auf zunächst ganz merkwürdige Weise, hält man sich die Technologiephobie der Kulturkritik vor Augen, knüpfen sich grösste pädagogische Hoffnungen an ein *Medium*, das noch JOSEPH WEIZENBAUM (1976)<sup>446</sup> als „Instrumentalisierung der Vernunft“ denunziert hatte. Internet-Lernen kann dagegen als technische Realisierung der Reformpädagogik gedacht werden, der Lernende operiert selbständig, frei von personalen Autoritäten und wesentlich auf das eigene Tempo reagierend. Er kann sich in sehr neuer Weise die Welt selbst zusammensetzen und zugleich mit der Welt kommunizieren, ohne mehr benutzen zu müssen, als ein vergleichsweise leicht zu handhabendes *Medium*. Es ist ironisch, dieses in einem wörtlichen und einem symbolischen Sinne *kinderleichte* *Medium* mit dem Verdacht der Epoche zuvor in Verbindung zu bringen, in Zukunft gäbe es keine Kindheit mehr. Allerdings sind auch hier pädagogische Warnungen unumgänglich (wie OPPENHEIMER 2003).

Der von MEYROWITZ gebrauchte Ausdruck „admonition“ lässt sich mit *Ermahnung* übersetzen. Die kulturkritische Idee war, dass pädagogische Ermahnungen an Realitätsgehalt verlieren, weil der Erziehungsraum von Medien beherrscht wird, die sich der pädagogischen Unterscheidung entziehen. Weder lässt sich die Welt nach „Kindern“ und „Erwachsenen“ sortieren noch danach, dass die einen *wissen*, was die anderen erst noch *lernen* müssen, und die *einen*, die Erwachsenen, Geheimnisse haben<sup>447</sup>, die den *anderen*, den Kindern, erfolgreich vorenthalten werden könnten. Das Lernen wird *gleichzeitig* vollzogen, die Kluft zwischen den Generationen verschwindet, es löst sich auf oder kehrt sich um, was MARGARET MEAD<sup>448</sup> 1969 den Verpflichtungsgehalt der Kultur<sup>449</sup> genannt hatte.

<sup>445</sup> Das Flimmern im Kopf: NZZ am Sonntag v. 23. Mai 2004, S. 73/74.

<sup>446</sup> JOSEPH WEIZENBAUM (geboren 1923) wuchs als Sohn jüdischer Eltern in Berlin auf. Die Familie emigrierte 1936 in die Vereinigten Staaten. WEIZENBAUM diente von 1942 bis 1946 in der amerikanischen Armee und studierte anschliessend Mathematik. Danach arbeitete er acht Jahre für den Konzern General Electric und war massgeblich an der Entwicklung eines der damals grössten Computerprojekte für die Bank of America beteiligt. 1963 wurde WEIZENBAUM an das Massachusetts Institute of Technology berufen, wo er 25 Jahre lang lehrte. Das erste Computernetzwerk ARPA, die Vorlage für das heutige Internet, basierte zu einem Teil auf seinen Forschungen. WEIZENBAUM war mit dem Buch *Computer Power and Human Reason* (1976) der erste grosse Kritiker der Computerrevolution.

<sup>447</sup> „The hidden aspects of adult life“ (MEYROWITZ 1985, S. 263; dies im Anschluss an POSTMAN 1982).

<sup>448</sup> MARGARET MEAD (1901-1978) studierte am *Barnard College* der *Columbia University* unter der Mentorenschaft des damals führenden Anthropologen FRANZ BOAS (1858-1942), der seit 1899 in New York lehrte. Seine Assistentin war RUTH BENEDICT (1887-1948), die zusammen mit BOAS die Studien von MARGARET MEAD betreute. Alle drei zusammen begründeten die anti-naturalistische Kulturanthropologie, die auf Grundannahmen des deutschen Historismus basierte. MARGARET MEAD promovierte 1929 an der *Columbia University* und war von 1926 an am *American Museum of Natural History* in New York tätig. Ihre Feldarbeit, 1925 in *American Samoa* begonnen, galt wesentlich der Erforschung von Kindheit und Jugend in Stammeskulturen. Zusammen mit ihrem dritten Ehemann, GREGORY BATESON (1904-1980), entwickelte sie

Theorien der Erziehung und Bildung nehmen an, dass *vergangene* Erfahrungen in den Bereichen Moral und Wissen verpflichten könnten. Wer erziehen will, unterstellt historisch bewährte Muster des Verhaltens und Denkens, an die die Moral der künftigen Generation angeschlossen werden soll. Ähnlich wer die Absicht hat zu bilden: Bildungswissen ist immer vergangenes Wissen, von dem angenommen wird, es sei in irgendeiner Hinsicht vorbildlich und mit einem verbindlichen Kanon<sup>450</sup> darstellbar. Gegen diese Annahme hatte MARGARET MEAD schon 1951 in einer furiosen Schulkritik votiert, nachdem sie zuvor schon eine kulturanthropologische Kritik der amerikanischen Gesellschaft veröffentlicht hatte, die vor allem die puritanische Moral und ihren Erziehungsanspruch angriff. Kultur ist eine relative Grösse, die ohne Universalitätsanspruch auskommen muss. Erst kulturelle Formung legt Natur frei, die also ohne Kultur und so ohne Relativität nicht zugänglich wäre. Entgegen der Anthropologie des 18. und 19. Jahrhunderts geht MEAD nicht von einem einheitlichen Naturbegriff aus, sondern stellt die Pluralität kultureller Erfahrungen in den Mittelpunkt.

MARGARET MEADs akademischer Lehrer FRANZ BOAS<sup>451</sup> hatte von 1896 an Daten über das Wachstum von Kindern veröffentlicht, mit denen die Plastizität der menschlichen Natur nachgewiesen werden sollte. BOAS wollte mit „anthropometrischen“ Schädel- und Körpermessungen bei mehr als 15.000 Personen nachweisen, dass sich Kinder von Immigranten nach einer Generation sich in allen Belangen von ihren Eltern unterscheiden, also durch kulturelle Anpassung zu Amerikanern geworden sind, ohne durch ihre Herkunft geprägt worden zu sein (BOAS 1911/1912; siehe auch WISSLER 1904).<sup>452</sup> Diese Annahme steht hinter der Theorie von MARGARET MEAD, die nur sehr viel allgemeiner den pädagogischen Vorrang der Vergangenheit in Frage stellt. Grundlage ist auch hier die Annahme der Plastizität, die schon innerhalb einer Generation massive Veränderungen des kulturellen Wachstums zulassen kann. Eine Prägung durch Traditionen gleich welcher Art wird so ausgeschlossen oder selber historisiert.

MARGARET MEAD geht davon aus, dass sich die bisherige Relation der Erziehungszeit grundlegend und irreversibel verschieben wird, von der Vergangenheit in die Zukunft. Ihre Theorie scheint grundlegend zu sein für das, was man die *Auflösung der pädagogischen Zuständigkeit* nennen könnte. Das ist eigentümlich paradox, weil MARGARET MEAD in den Vereinigten Staaten ein *pädagogisches* Symbol ist, genauer: ein Symbol für fortschrittliche Erziehung, nach dem Primarschulen benannt werden<sup>453</sup> und das Briefmarken zierte.<sup>454</sup> Tatsächlich sind ihre kulturanthropologischen Studien über die Entwicklung natürlicher Formen von Sexualität und so Identität<sup>455</sup> eine der Grundlagen gewesen für die Herausbildung

neue visuelle Forschungsmethoden und verfeinerte den kulturanthropologischen Zugang. BATESON fasste diese Forschungen später zu einer systemtheoretischen *Ecology of Mind* zusammen (Daten nach HOWARD 1984, vgl. auch MEAD 1972).

<sup>449</sup> *Culture and Commitment* (1970). Es handelt sich um drei Vorträge aus der Reihe „Man and Nature,“ die im März 1969 in New York gehalten wurden.

<sup>450</sup> Ursprünglich bezeichnet „Kanon“ den Gesamtbestand der von der Kirche als heilige Schriften anerkannten biblischen Bücher. Die Kanonisierung geht auf das zweite und dritte nachchristliche Jahrhundert zurück.

<sup>451</sup> FRANZ BOAS (1858-1942) promovierte 1881 im Fach Physik an der Universität Kiel. Er begann 1883 mit anthropologischen Feldstudien der Eskimo auf den Baffin Inseln. Hier entstand das Konzept des kulturellen Relativismus. 1893 war BOAS Kurator für Anthropologie auf der Weltausstellung von Chicago, nachdem er 1889 an der Clark University in Worcester, Mass. seine erste akademische Stellung erworben hatte. Von 1895 arbeitete BOAS im American Museum of Natural History on New York, 1899 berief ihn die Columbia University als ihren ersten Professor für Anthropologie, eine Position, die er 37 Jahre inne hatte. Eine Filmdokumentation über BOAS ist im Internet zugänglich: <http://www.der.org/films/franz-boas.html>

<sup>452</sup> Nachuntersuchungen des statistischen Materials und der Auswertungsmethoden zeigen freilich die Unhaltbarkeit der These: GRAVLEE/RUSSELL/LEONARD (2003). SPARKS/JANTZ (2002) weisen sogar nach, dass mit BOAS Daten das genaue Gegenteil nachgewiesen wird, nämlich nicht hohe Plastizität, sondern starke Vererbung, die in den amerikanischen Umwelten anhält (ebd., S. 14637).

<sup>453</sup> *Margaret Mead Elementary* in Redmond, Washington (<http://www.meal.kwash.wednet.edu/>).

<sup>454</sup> *The Margaret Mead U.S. Postage Stamp* (zum Centennial 2001) (<http://www.mead2001.org/>).

<sup>455</sup> *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization* (1928), *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education* (1931), *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (1935).

der liberalen Pädagogik in den Vereinigten Staaten, und zwar unabhängig von den Doktrinen der *progressive education*. Der Kulturvergleich schien Beweise dafür zu erbringen, dass Erziehungsrepressionen überflüssig seien und Sexualität frei entwickelt werden könne, ohne Konzepte der „Sünde“ oder der „Versuchung“ bemühen zu müssen. Die Freiheit und Toleranz der Stammeskulturen auf Samoa oder Neu-Guinea galt als zuverlässiges Indiz für den pädagogischen Irrweg der westlichen (christlichen) Kultur, die Kinder auf ihre Zwecke hin abrichtet, ohne freiheitliche Kinderkulturen zuzulassen, die keiner repressiven Autorität der Erwachsenen unterworfen sind.

Besonders faszinierend für die Leser der sehr erfolgreichen Schriften MARGARET MEADS war die Abwesenheit von *Eifersucht*, die sich *mit* dem Kulturvergleich als blosses Erziehungsprodukt entlarven liess, ohne einen natürlichen Grund zu haben. Die Formung der Gefühle ist Sache der Kultur, was die Kultur zulässt oder unterdrückt, spiegelt sich im Verhalten der Menschen. Wo „Eifersucht“ *nicht* kulturell definiert ist, gibt es keine Eifersucht. Faszinierend war die Vorstellung, dass sich Liebe vom Besitzdenken lösen und mit freien Formen des Austausches in Verbindung gebracht werden kann, ohne *institutionelle* Dauer gewinnen zu müssen. Die Unterdrückung der kindlichen Sexualität schien die Ursache zu sein für neurotische Besitzansprüche, die aufzugeben einer Befreiung der Kultur gleichkommen würde. Kulturanthropologie und amerikanische Psychoanalyse sind auf dieser Linie weit prägender für die Herausbildung der populären Vorstellung von liberaler Kindererziehung gewesen als die progressive Pädagogik, die sich mehr oder weniger auf die Lehrerbildung konzentrierte und freiere Formen der Verschulung vor Augen hatte.

MARGARET MEADS Einfluss wenigstens auf die amerikanischen Erziehungsreformen und die Frauenbewegung kann nicht unterschätzt werden. Einige grundlegende Überzeugungen der modernen Erziehung gehen auf sie zurück, entsprechend heftig sind Zustimmung und Kritik ihrer Doktrinen (bis FREEMAN 1983).<sup>456</sup> Sie haben massgeblich die Scheidelinie zwischen „progressiv“ und „reaktionär“ im öffentlichen Diskurs definiert, ohne sich auf akademische Auseinandersetzungen zu beschränken. Die Kulturanthropologie sollte *öffentliche* Überzeugungen stützen, also über „Erziehung“ erziehen, mit Hilfe von Daten aus wissenschaftlichen Feldstudien, die als Beweisgrund verwendet wurden, um strittige Doktrinen zu entscheiden. Das bezog sich auf sehr verbreitete Annahmen über Begabung, Geschlecht oder Identität eine Rolle, die sämtlich neu gefasst werden sollten.

Zentral sind etwa die folgenden Stichworte:

- *Kultur*: Kulturen überformen die Natur und prägen sie mehr und entschiedener als die Vererbung.
- *Kulturrelativismus*: Kulturen sind unterschiedlich, obwohl jede Kultur die Annahme vermittelt, nur sie sei „normal.“
- *Natürliche Erziehung*: Erziehung ist ohne künstliche Institutionen repressionsfrei möglich.
- *Verhältnis der Geschlechter*: Beide Geschlechter entwickeln sich gemäss den sie umgebenden Kulturen, nicht gemäss der Vererbung.
- *Zukunft der Kultur*: Kinder bestimmen die Zukunft, nicht die Erwachsenenkultur der Vergangenheit.

Die letzte Überlegung geht auf Veröffentlichungen der fünfziger und sechziger Jahre zurück (MEAD 1957, 1959, 1965; siehe auch MEAD/WOLFENSTEIN 1955), und sie bestimmt die Vorlesungen über *Culture and Commitment*, die 1969 in New York vorgetragen wurde.<sup>457</sup> Was MARGARET MEAD dabei vor Augen stand, war eine Jugendbewegung, die tatsächlich die

<sup>456</sup> Zur Diskussion siehe SHANKMAN (2000) mit einschlägigen Verweisen.

<sup>457</sup> Die erste Ausgabe von *Culture and Commitment* - mit dem Untertitel „A Study of the Generation Gap“ - erschien 1970. Auf dieser Ausgabe basiert die deutsche Übersetzung (Mead 1974). 1978 erschien eine revidierte Ausgabe mit neuem Untertitel (MEAD 1978).

gewohnten Relationen der Kulturvermittlung umzukehren schien und die dafür sorgte, dass ihre Theorie unmittelbar einleuchtete.

Eine sehr präzise Antizipation der hauptsächlichen These von MARGARET MEAD erschien fünf Jahre zuvor, am 10. Februar 1964, und zwar in Form eines Gedichts, das zur Hymne werden sollte:

„Come mothers and fathers  
Troughout the land  
And don't criticize  
What you can't understand  
Yours sons and your daughters  
Are beyond your command  
Your old road is  
Rapidly agin'.  
Please get out of the new one  
If you can't lend your hand  
For the times they are a-changin'“  
(DYLAN 1975, S. 238).

BOB DYLAN'S drittes Album ist in und um New York entwickelt worden. Der Titelsong *The Times They Are A-Changin'* entstand im September 1963, er wurde zu dem, was „voice to a generation“ genannt werden kann (Booklet S. 26). Alle frühen Konzerte von DYLAN<sup>458</sup> begannen mit diesem Lied, das enthusiastisch begrüsst und wie ein Fanal verstanden wurde. Die Stimme der neuen Generation drückte die Abkehr von der Elterngeneration aus, deren Autorität bestritten wurde. Das Angebot der *jüngeren* an die *ältere* Generation war, entweder den neuen Weg mitzugehen oder beiseite zu treten. Was damit vermittelt werden sollte, war die Einsicht, dass in der Erziehung keine Kommandogewalt besteht, vielmehr jede Generation den eigenen Weg finden muss, weil sich die Zeiten schneller ändern, als die Erziehung je antizipieren könnte. Die alte Strasse führt zu nichts mehr, wer die neue nicht findet, muss zurückbleiben und nicht im Wege stehen.

Und das wird deutlich als *intellektueller* Moment verstanden:

“Come writers and critics  
Who prophesize with your pen  
And keep your eyes wide  
The chance won't come again  
And don't speak to soon  
For the wheel's still in spin  
And there's no tellin' who  
That it's namin'.  
For the loser now  
Will be later to win  
For the times they are a-changin'“  
(DYLAN 1975, S. 236).<sup>459</sup>

Die Zeiten ändern sich, ohne einfach einer Prophezeiung zu folgen. Man sieht wohl die Zeichen, aber hat keine Sicherheit, was passieren wird.

„The line it is drawn  
The curse it is cast  
The slow one now

<sup>458</sup> Etwa: *Bob Dylan Live 1964: Concert at the Philharmonic Hall* (October 31<sup>st</sup> 1964) (CD Columbia/Legacy 512358 2). Das Konzert in New York ist von DYLAN'S damaligem Produzenten TOM WILSON (1931-1978), aufgenommen worden, die Bearbeitung der 2004 veröffentlichten CD geht auf JEFF ROSEN und STEVE BERKOWITZ zurück.

<sup>459</sup> Im Internet: <http://www.bobdylan.com/songs/times.html>

Will later be fast  
 As the present now  
 Will later be past  
 The order is  
 Rapidly fadin'.  
 And the first one now  
 Will later be last  
 For the times they are a-changin'  
 (ebd.).

MARGARET MEAD lieferte dafür ein Erklärungsschema. Sie unterscheidet drei historische Typen von Lernen und Kultur:

1. *Postfigurative Kulturen*: Kinder lernen primär von ihren Vorfahren.
2. *Kofigurative Kulturen*: Kinder wie Erwachsene lernen von Ebenbürtigen.
3. *Präfigurative Kulturen*: Erwachsene lernen auch von ihren Kindern, aber Kinder lernen für sich.

(MEAD 1974, S. 23)

„Postfigurative Kulturen“ sind gekennzeichnet durch geringen oder gar keinen Wandel, die Kultur selbst ist weitgehend unanalysiert, die Reflexion ist schwach, und was die Kultur ausmacht, muss „von drei fortgesetzt in Kontakt stehenden Generationen vorgelebt werden“ (ebd., S. 78). „Kofigurative Kulturen“ setzen die Analyse der Kultur voraus, ein Bewusstsein der Geschichtlichkeit und fortgesetzten Wandel. Die Mitglieder der Kultur richten „ihr Verhalten nach dem Vorbild der Zeitgenossen“ aus (ebd., S. 52), das heisst die Gegenwart wird gegenüber der Vergangenheit dominant. Die Erfahrungen der jungen Generation, wie an der amerikanischen Einwanderungskultur verdeutlicht wird (ebd., S. 55f.), unterscheiden sich von den Erfahrungen der Eltern und Grosseltern „radikal“ (ebd., S. 56). Vorbilder können daher nicht in der Vergangenheit, sondern müssen in der Gegenwart gefunden werden, und sie werden zwischen Erwachsenen und Kindern geteilt.

Der Befund geht von der Macht der Reformpädagogik aus, denn die neue Situation, so MARGARET MEAD, entsteht,

„wenn die neuen Erziehungsmethoden den Eindruck erweckt haben, sie seien nicht oder nur unvollkommen für die Herausbildung jenes Erwachsenenstils geeignet, den die erste Generation, die Pioniergeneration, in und von ihren Kindern weitergeführt sehen will“ (ebd., S. 57).

Die Erziehung vermittelt nicht mehr einfach tradierte Werte,<sup>460</sup> sondern Reflexion und Wissen. Die Einführung von öffentlichen Schulen ist daher verantwortlich für „kulturelle Spaltungsprozesse“ (ebd., S. 72), weil sich nicht nur der Stil der Überlieferung verändert, sondern die Überlieferung selbst. Sie wird Objekt von Lernprozessen, die sich an der Gegenwart orientieren und damit die Vergangenheit fortlaufend entwerten. Aber das ist nur ein *Übergang*. Reformpädagogik ist ein Zwischenstadium für einen wesentlich weitergehenden Wandel, der die bisherige Zuständigkeit in der Erziehung radikal und irreversibel in Frage stellt.

„Meines Erachtens (ist) eine *neue Kulturform* im Entstehen; ich habe sie *Präfiguration* genannt. Wie ich meine, sehen die heutigen Kinder einer *Zukunft* entgegen, die so weitgehend *unbekannt* ist, dass man sie nicht, wie wir es gegenwärtig zu tun versuchen, als einen Wandel auf Generationsbasis mit Konfiguration innerhalb einer stabilen, von den Älteren kontrollierten und nach elterlichem Vorbild geformten Kultur unter Einschluss zahlreicher postfigurativer Elemente behandeln kann“ (ebd., S. 80; Hervorhebungen J.O.).

<sup>460</sup> „Konservatismus in der Kindererziehung ist charakteristisch für jene Kulturen, in denen junge Kinder sich um Kleinkinder kümmern und das jüngere Kind der unmittelbaren Vergangenheit der Kinderfrau nahe steht“ (MEAD 1974, S. 72).

Aus reformpädagogischer „Partnerschaft,“ soll das heissen, wird Selbständigkeit, die den Erziehungsmodus verliert. Diese „lebendige Utopie“ (MEAD 1957) soll nicht als Phantasie, sondern als historische Tendenz verstanden werden, als *kommende Realität*, die die bisherige Relation der Zeitdimensionen in der Erziehung auf den Kopf stellen wird.

- Erziehung findet nicht in der Gegenwart für die Zukunft statt, gesichert mit den Erfahrungen der Vergangenheit,
- vielmehr ist die offene Zukunft, also das Unbekannte, massgebend.
- Die unbekannte Zukunft soll die Basis sein für die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur (shared culture), die ohne die Autorität der Vergangenheit auskommt (MEAD 1965).

Auf das „Unbekannte“ hin kann aber schlecht erzogen werden, so dass die These letztlich darauf zielt, jegliche pädagogische Zuständigkeit und so Abhängigkeit zu bestreiten. FRIEDRICH SCHLEIERMACHERS (1957, S. 9) Einsicht, die Erziehung entscheide sich daran, dass und wie die *ältere* Generation die Frage beantwortet, was sie mit der jüngeren anfangen will, wird nicht nur negiert, sondern bereits als Frage zurückgewiesen.<sup>461</sup> Die *jüngere* Generation und *nur sie* entscheidet über die Zukunft, die ältere ist soweit relevant, wie ihre eigene Erfahrung reicht, die an die nachwachsende Generation weiterzugeben bedeuten würde, veraltetes Wissen und überholte Einsichten anzubieten, von denen die junge Generation weiss, dass sie irrelevant sind. Die Generationen veralten je für sich, ohne ihre Erfahrungen für die nachkommenden verpflichtend zu machen. Es gibt keinen generationellen Verpflichtungsgehalt der Kultur, weil jede neue Generation den *eigenen* Gehalt erzeugen muss.

1969 gesagt, klingt heute beinahe noch dramatischer, was MARGARET MEAD als Gap zwischen den Generationen beschrieben hat:

„Heute gibt es auf der ganzen Welt keine Älteren, die wissen, was die Kinder wissen ... Nicht nur, dass die Eltern keine Vorbilder mehr sind - es gibt überhaupt keine Mentoren mehr ... Keiner von den Älteren weiss das, was die in den vergangenen zwanzig Jahren aufgewachsene Generation über die Welt weiss, in die sie hineingeboren wurde“ (MEAD 1974, S. 95).

„Wir müssen begreifen, dass keine andere Generation je die Erfahrungen machen wird, die wir gemacht haben. In diesem Sinne müssen wir erkennen, dass wir keine Nachkommen haben - wie unsere Kinder keine Vorfahren haben“ (ebd., S. 96).

„Die Akzeptierung des Unterschieds zwischen richtig und falsch durch das Kind ist eine Folge seiner Abhängigkeit von vertrauensvoll anerkannten, gefürchteten und geliebten Elternfiguren, die sein Leben völlig in der Hand haben. Heute aber können die Älteren den Jungen moralische Imperative nicht mehr mit der nötigen Sicherheit präsentieren“ (ebd., S. 98).

Die so formulierte Theorie hat drei Spitzen,

- den *schnellen Wandel des Wissens*, der ausschliesslich von der Zukunft erwartet wird,
- die *Abgeschlossenheit der generativen Erfahrungen*, die sich nicht zwischen den Generationen vermitteln lässt,
- und der *Verlust moralischer Sicherheiten*, der sich nicht kompensieren lässt.

Alle drei Spitzen scheinen freilich übertrieben und sehr zeitgebunden zu sein:

- Dass sich Wissen wandelt, heisst nicht, dass *alles* Wissen veraltet;
- dass Generationen eigene Erfahrungen machen, heisst nicht, dass andere Generationen daran nicht partizipieren können;
- und dass moralische Imperative unsicher geworden sind, heisst nicht, dass sie überflüssig werden.

<sup>461</sup> Das gilt im Sinne des Arguments; eine Auseinandersetzung mit SCHLEIERMACHER hat für MARGARET MEAD nie auch nur nahe gelegen.

Zudem ist unzutreffend, dass Wissen exklusiv an *Generationen* gebunden ist, man kann von der Apple-Gründergeneration nicht auf die gesamte Kultur schliessen. Kultur vermittelt sich nicht einfach durch generative Sozialisation, vielmehr setzt jede neue Generation einen kulturellen Bestand voraus, der quer zu den Generationen besteht. Er wird medial und nicht ausschliesslich personal überliefert, in Bildungswelten, die lexikalisch fixiert sind und auf die nachwachsende Generationen zurückgreifen müssen, wenn sie an Bildung partizipieren wollen. Die kulturelle Überlieferung ist insofern beweglich, als sie *selber* lernt, aber dies in eigener Kontinuität, ohne je neu anfangen zu können. Kultur ist flexible Kontinuität mit festen Kernen, sie beginnt nie radikal neu und betrifft jeden, der teilnehmen will, unabhängig von anderen Zugehörigkeiten. Vorausgesetzt ist nur kulturelles Lernen und nicht die Zugehörigkeit zu einer Generation, die ohnehin nie eine geschlossene Grösse darstellt. BOB DYLAN war nur für bestimmte Gruppen die Stimme ihrer Generation, während er andererseits gerade von älteren Intellektuellen enthusiastisch begrüsst wurde, als Poet und Songwriter, nicht als Stimme seiner Generation.

Wäre das anders, müsste ausgeschlossen sein, dass ein altersgemischtes Publikum neue Symbolwerte versteht und akzeptiert, die auf Collagen historischer Bildung aufbauen. Das lässt sich einfachen Beispielen rasch zeigen. Mein Beispiel ist MARC NORMANS und TOM STOPPARDs Drehbuch für den Film *Shakespeare in Love* (1998).<sup>462</sup> Damit der Effekt des Films gewährleistet werden kann, muss vorausgesetzt werden,

- dass es einen kulturellen Assoziationsraum „Shakespeare“ gibt, der *nicht* mit der älteren Generation verschwindet,
- dass SHAKESPEARES Stück „Romeo and Juliet“ auch vierhundert Jahre nach der Erstaufführung<sup>463</sup> noch massgeblich definieren kann, was Liebe und das Schicksal der Liebe sind,
- dass mit Autor und Stoff gespielt werden kann, ohne den Bildungsraum zu verlassen,
- und dass das neue Spiel selber zur massgeblichen Drstellung werden kann.

Der Effekt wenigstens ist 1998 quer zu den Generationen wahrnehmbar gewesen, JOHN MADDENS Film<sup>464</sup> fand sein Publikum weder in Seniorenheimen noch bei Mittelklasse-Eltern noch bei Yuppies, vielmehr spielte die Generationenzugehörigkeit gar keine Rolle. Das überrascht nur dann, wenn man MAGARET MEADS Theorie so versteht, wie sie gemeint ist, nämlich als universelle Erwartung einer neuen kulturellen Zeitlichkeit. Aber das verkennt sehr radikal, dass „Kultur“ nicht einfach zur Disposition gestellt ist, jede Generation Kultur übernimmt und keine Kultur einfach aus dem „ganz Anderen“ der Zukunft entsteht.

*Shakespeare in Love* geht ironisch-respektvoll mit einem Autor um, den eine neue Generation nicht einfach ignorieren kann du für sich entdecken muss, zudem erzählt der Film eine mit Turbulenz und Ende triumphale Liebesgeschichte, die ihre Verständlichkeit verlieren würde, wenn jede neue Generation je nur die eigene Erfahrung machte und darin eingeschlossen wäre. Liebe ist keine Erfahrung, die nur auf Samoa oder Neu-Guinea möglich ist, aber Liebe ist auch keine ko- oder präfigurative Neuerfindung, die die historischen Muster sehr weit verändern könnte. Liebe als Triumph des unwiderstehlichen Gefühls kann ebenso wenig ständig neu erfunden werden wie das Ende der Liebe oder der Verlust der Leidenschaft am Ende einer Illusion. Zu Ende gedacht würde MEADS Theorie implizieren, dass sich künftige Generationen, nur weil sie „eigene“ Erfahrungen machen, aus der Dialektik von Liebe und Betrug (SCHNEIDER 1992) befreien könnte, was vermutlich auch gentechnisch

<sup>462</sup> TOM STOPPARD (geb. 1937) ist 1966 mit der SHAKESPEARE-Groteske *Rosencrantz and Guildenstern are Dead* bekannt geworden.

<sup>463</sup> *Romeo and Juliet* (1594/1595), erster Druck 1597. 1996 drehte BAZ LUHRMAN die letzte Filmfassung des Stoffes mit LEONARDO DICAPRIO und CLAIRE DANES in den Hauptrollen. *Shakespeare in Love* schliesst hier an.

<sup>464</sup> *Shakespeare in Love* (1998), Regie JOHN MADDEN mit JOSEPH FIENNES als WILL SHAKESPEARE und GWYNETH PALTROW als Lady VIOLA.

einige Schwierigkeiten bereiten dürfte. Ebenso müsste Tragik verschwinden, das Drama einer Liebe mit der neuen Generation überwunden sein oder die Tiefe der Empfindung ihren Rang verlieren. Gerade als Kultur unterschätzt MARGARET MEAD also das eigene Problem.

Dennoch besteht das Problem, wenn man nicht das Bildungsgut SHAKESPEARE und seinen kulturellen Referanzraum, sondern den sozialen Wandel der pädagogischen Zuständigkeit vor Augen hat. Der deutsche Fotograf AUGUST SANDER<sup>465</sup> hat in den zwanziger und dreissiger Jahren eindrucksvolle Aufnahmen des Personals der Erziehung vorgelegt, also der Kinder und Jugendlichen einerseits, der Instanzen der sozialen Kontrolle andererseits. Man sieht in diesen Gestalten, wie gross der Abstand zur Gegenwart ist, und man sieht es nicht nur an der Differenz von Physiognomie und Selbstdarstellung, sondern auch daran, dass in diesen Bildern kein Tempo bestimmt wird und keine Medien sichtbar sind.

Keine der Gestalten ist mehr Gegenwart und nichts von den Bildern wird Zukunft bestimmen,

- weder das beleibte und mit seinem Besitz zufriedene Kölner Gutsherrn-Ehepaar (1928),
- noch der „Herr Lehrer“ (1910)
- noch auch die Westerwälder „Bauernmädchen“ (1925)
- oder die „Bauerngeneration“ (1912)  
(August Sander 2003, Tafel 10, 11, 7, 5).

Diese ganze Welt, symbolisch wie materiell, ist verschwunden, und dies nicht nur am Ort der Aufnahmen. Die Welt ist nur noch fotografisch rekonstruierbare Vergangenheit, von der Spuren in der Gegenwart nicht zu finden sind. Versuchte man, das Gut hinter dem Bild ausfindig zu machen, das Büro im Haus des Anwalts oder den Bauernhof der Mädchen, so wäre die Suche vergeblich.

Die Arbeiterkinder aus Köln (1932) (Aperture Masters 1997, S. 45) zeigen kecke und zurückhaltende Blicke, Skepsis und Zuversicht, Kleidung, die Knappheit verrät, Selbstgestricktes, keinerlei Design, die Abwesenheit von Mode und einen Strassenzug ohne Autos. Es gibt weder Medien noch Public Relations. Diese Kinder sind deutlich keine „Kunden,“ sie leben unter dem Diktat des Sparens, freier Konsum ist eine unbekannte Erfahrung,<sup>466</sup> die Individualisierung des Lebens hat enge Grenzen, zumal für Mädchen gibt es kaum einen eigenen Lebensentwurf, das soziale Schicksal ist absehbar und die Zukunft kann nur nach Massgabe der Gegenwart und Vergangenheit erwartet werden. Das zeigen auch andere Bilder von Arbeiter- und Grosstadtkindern, die aus eigenen Kulturen stammen und wesentlich durch sie geprägt worden sind (August Sander 1982, S.102, 103).

Die Instanzen der sozialen Kontrolle waren unbestritten und mindestens unüberwindlich, man kann sich vorstellen, was Volksschulunterricht auf dem Land hiess, wenn man einen Junglehrer aus dem Westerwald (1927/1928) vor Augen hat (Aperture Masters 1997, S. 79). Und es hinterlässt einen Eindruck von der noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts verbreiteten Frömmigkeit, wenn man eine Konfirmandin ebenfalls aus dem Westerwald (1911) sieht (ebd., S. 73). Sie konzentriert sich mit vierzehn Jahren auf den

<sup>465</sup> AUGUST SANDER (1876-1964) begann mit 14 Jahren als Haldenjunge in einer Eisenerzgrube in Herdorf bei Siegen. Hier erweckte ein Berufsfotograf sein Interesse am Fotografieren. SANDER wurde nach seiner Militärzeit von dem Trierer Fotografen GEORG JUNG ausgebildet. Nach Wanderjahren gründete er in Linz sein erstes Atelier. 1910 erfolgte der Umzug nach Köln, hier baute SANDER einen eigenen Atelierbetrieb auf und begann mit seinen Arbeiten im Westerwald, die sein Projekt *Menschen des 20. Jahrhunderts* prägen sollten. Ende 1918 kehrte SANDER aus dem Ersten Weltkrieg zurück und erlangte in der Kölner Avantgarde Anerkennung für seine Arbeiten. 1927 erhielt er seine erste Ausstellung mit sechzig Fotografien im Kölnischen Kunstverein. Nach dem Zweiten Weltkrieg, den er in einem Dorf im Westerwald zubrachte, stellte SANDER 1951 auf der *Photokina* aus. Im Krieg sind etwa 30.000 seiner Negative vernichtet worden, so dass SANDER faktisch neu beginnen musste. 1954 wählte EDWARD STREICHEN achtzig von SANDERS Arbeiten für die Sammlung des *Museums of Modern Art* in New York aus. 1959 widmete DU SANDER ein Sonderheft. Seine Arbeiten sind unter anderem im Getty Museum zu sehen, zugänglich auch im Internet: <http://www.getty.edu/art/collections/objects/oz60564.html>

<sup>466</sup> *Konsumläden* sind billige Detaillisten, die auf der Basis von Genossenschaften operieren.

Glauben, nicht auf die persönliche Emanzipation. Die Schülerin des Lyzeums (1928) oder Kölner Abiturient (1926) (August Sander 2003, Tafel 39, 40) gehörten einer anderen Klasse und so einer anderen sozialen Welt an, die für Mädchen vom Lande unerreichbar war.

Das alles ist verschwunden, und zwar spurlos, wenn man nicht historische Dokumente, sondern die durchschnittlich akzeptierten Lebensformen betrachtet. Es gibt nur noch wenig lebenslang stabile Ehen (ebd., Tafel 4), kaum mehr intergenerative Zusammenhänge (ebd., Tafel 5) und keine Berufe mehr, die lebenslang ohne grossen Wechsel das Auskommen sichern (August Sander 1982, S. 46ff.). Diese Lebenswelten sind in einem Sinne und einem Ausmass verändert worden, der in den zwanziger und dreissiger Jahren selbst in den Metropolen unvorstellbar war. Die starken Gegensätze zwischen Stadt und Land sind eingeebnet, die lebenslange Ortsbindung ist aufgelöst worden, ständige Mobilität ist eine selbstverständliche Grösse und soziale Durchlässigkeit hat die grossen Zugehörigkeiten beseitigt, ohne soziale Gleichheit zu besorgen. Praktisch sind die Lebensformen *individualisiert* worden, gesteuert wesentlich durch Konsum und Medien, die die alten Verlässlichkeiten erodiert haben.

Dazu zählen zum Beispiel

- der Verlust einer weiblich definierten Religiosität,
- die Reduktion männlicher Kontrollinstanzen der Erziehung,
- die Marginalisierung von Traditionen,
- der ständige Wandel der pädagogischen Orte,
- das Aufbrechen von kulturell rhythmisierter Zeit,
- die Reduktion von verlässlicher sozialer Kontinuität auf Verweildauer in Lebensabschnitten,
- die Unterscheidung von Aufmerksamkeit nach Zielgruppen und Ähnliches mehr.

Im 20. Jahrhundert sind, kulturhistorisch gesehen, mehrere Jahrhunderte zugleich realisiert worden, und dies nicht nacheinander, nur schneller, sondern parallel, ineinander und vielfach gestaucht und gebrochen. Und auch das ist eigentlich nicht richtig, weil die „Jahrhunderte“ aus sich selbst heraus erzeugt wurden, ohne dass irgendjemand imstande gewesen wäre, abzusehen, mit welchen Formen des sozialen Lebens das 20. Jahrhundert enden würde. Hat dann nicht MAGARET MEAD Recht? War das Konzept der *präfigurativen* Kultur, der Kultur, die keine Kultur kennt, sondern sie je neu erzeugen muss, nicht doch eine helllichtige Konzeption, die von der Geschichte der Erziehungsformen bestätigt wird?

Das Konzept hat folgende Elemente:

1. *Umbau der Rolle der Erwachsenen*: „Wir müssen neue Vorbilder für Erwachsene schaffen, die fähig sind, ihre Kinder nicht das Was, sondern das Wie des Lernens ... zu lehren“ (MEAD 1974, S. 108)
2. *Umbau des Rolle des Kindes*: „Wir (müssen) offene Systeme schaffen, die sich auf die Zukunft konzentrieren - und damit auf die Kinder, auf diejenigen, über deren Fähigkeiten wir noch am wenigsten unterrichtet sind und deren Entscheidungsfreiheit nicht vorgegriffen werden darf“ (ebd., S. 108/109).
3. *Umbau der Kommunikation*: „Die Befreiung der menschlichen Vorstellungswelt aus dem Griff der Vergangenheit ... (hängt) von der Herstellung einer Kommunikation neuer Art mit jenen ab, deren Existenz am weitesten in die Zukunft vorausgreift - von der Kommunikation mit den schon in der neuen Welt Geborenen“ (ebd., S. 109).
4. *Umbau der Verantwortung*: „Die Entwicklung präfigurativer Kulturen (wird) vom Zustandekommen eines kontinuierlichen Dialogs abhängen, in dessen Verlauf die Jungen Eigeninitiative in vollem Umfang entfalten und den Älteren den Weg ins Unbekannte weisen können“ (ebd., S. 110).

Die neue und die alte Welt sollen sich so grundlegend unterscheiden wie Diesseits und jenseits oder wie Wirklichkeit und Utopie. Diese scharfe Trennung ist aber nur in einem

religiösen Denkmuster möglich, das Differenzen ignoriert und aber von der eigenen Prognose überholt werden kann. Junge *können* heute „Eigeninitiative in vollem Umfang“ zeigen, aber sie weisen damit natürlich *nicht* den Älteren den „Weg ins Unbekannte.“ Man fragt sich, was MARGARET MEAD zum Zusammenspiel von jugendlicher Technologiebeherrschung, Investition von Wallstreet-Kapital in Hightech-Firmen und die Arroganz von erfolgreichen Zwanzigjährigen gesagt haben würde. Irgendein Dialog mit alten Dreissigjährigen, die den technischen und ökonomischen Anschluss verpasst haben, ist dabei weder nützlich noch erforderlich. Und für die Begrenzung der Arroganz sorgte die Börse, nicht die Erziehung.

Die Erneuerung der Idee einer autonomen „Jugendkultur“<sup>467</sup> zahlt seinen reformpädagogischen Preis. Die Optik ist auf Jugend, Kultur und das Verhältnis der Generationen verengt, ohne die allgemeine Emanzipationserwartung irgendwie kanalisieren zu können. Alle vier Optionen sollen einem historischen Trend entsprechen, der sich so nicht eingestellt hat und auch nicht einstellen wird, weil die Grundannahmen viel zu global gehalten sind und die Kulturentwicklung sicher nicht mit einem Dreierschema begriffen werden kann. Das Schema sorgt nur für attraktive Unterscheidungen, aber beschreibt nicht *die* Tendenz der Kultur, auch nicht der Erziehungs- und Bildungskultur. Das zeigen ein paar Gegenrechnungen:

1. Erwachsene bleiben Vorbilder für Kinder, in dem Sinne, dass sie Moral anbieten und ihre moralische Glaubwürdigkeit fortlaufend *getestet* wird.
2. Kinder brauchen *auch* geschlossene Systeme des Lernens und Wissens, ohne die es keine Entlastungen von *zuviel* Offenheit geben kann.
3. Die reale Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern betrifft Gegenwart, Vergangenheit *und* Zukunft, dabei Zukunft *am wenigsten*.
4. Die pädagogische Verantwortung wird *nicht* pauschal auf Kinder übertragen, die den Erwachsenen bestimmte Entscheidungen weder abnehmen können noch abnehmen werden.

Aber heisst das, die pädagogische Zuständigkeit bleibt einfach erhalten? Oder sind nicht die Medien die faktischen Erzieher, und dies in einem Ausmass, das MARGARET MEAD, die selbst von eindrucklichen Personen erzogen wurde (MEAD 1972), vermutlich zur Revision ihrer Thesen nötigen würde, hätte sie Gelegenheit, die heutigen Realitäten „offener“ Kommunikationssysteme mit Kindern und Jugendlichen in Augenschein zu nehmen. 1969 ist medientechnisch gesehen eine äonenhafte<sup>468</sup> Entfernung -

- Man telefonierte,
- las Tageszeitungen und Magazine, sah Fernsehnachrichten, die „seriös“ präsentiert wurden,
- war intellektuell auf Bücher verpflichtet
- und hielt die *Rolling Stones* für eine Alternative zu BEETHOVEN.

Unvorstellbar war, dass man, noch unbedroht durch Pay-TV, in einer nicht näher vorgestellten Zukunft zwischen mehr als vierzig Fernsehkanäle allein in *einer* Sprache die Wahl haben würde, dass es Hip:Hop-Musik geben würde, die zum Ruin der Industrie kostenlos aus Netzangeboten „heruntergeladen“ werden kann, dass *Electronic Shopping* unabhängig von sozialen Zeiten an jedem Ort der Welt möglich sein würde und dass STEPHEN KING als erster renommierter Autor damit begann, einen Text ins Netz zu stellen<sup>469</sup> und jedermann weltweit gegen von ihm selbst festgelegte Bezahlung anzubieten, statt ihn, wie zuvor, ordnungsgemäss und mit Buchpreisbindung zu „veröffentlichen“.<sup>470</sup> Persönlicher

<sup>467</sup> Bei MEAD ohne Reminiszenz an die deutsche „Jugendkultur“ bei WYNEKEN (1919).

<sup>468</sup> *Aeon* ist das griechische „Weltalter“, auch die „Ewigkeit.“

<sup>469</sup> *The Plant*, begonnen im Januar 2000.

<sup>470</sup> Die Bezahlung sollte mit einem „Honor System“ erfolgen, was aber scheiterte, weil die meisten Kunden nichts bezahlten, sondern den Text einfach herunter luden. In späteren Fassungen des Projekts zahlten nicht genug Leser, am Ende waren es unter fünfzig Prozent. In dieser Hinsicht sind Bücher offenbar verlässlicher zu kalkulieren.

Zugriff, die Freiheit der Wahl und die Nutzung des Angebots sind heute mediale Selbstverständlichkeiten. Die Kulturkritik ist verschwunden, und das Internet ist auf sehr paradoxe Weise das Spielzeug der Erwachsenen, das sie mit den Kindern teilen können, aber nicht müssen, weil gemeinsame Anwesenheit in einem Raum zur gleichen Zeit nicht mehr erforderlich ist.

Noch 1989 war die Medienentwicklung und ihre Prognostik für den Kommunikationswissenschaftler JAMES CAREY *Zeitgeist*.<sup>471</sup> Er verwies seinerzeit auf Phänomene der Übersättigung und Entpolitisierung durch Mediennutzung, die irgendwann eine definitive Grenze erreichen würde. Das zentrale Argument wird so gefasst:

“Citizens now suffer in many areas from *overloads of communication* and *overdoses of participation*. We should address ourselves directly to the overriding problems: the uprooting of people from meaningful communities and the failure to organize politically around authentic issues. Thus *functional participation* and *geographical decentralization* cannot solve problems in government, factories, and schools that are constitutional and not merely mechanical. The *political* questions are not centralism versus decentralism but democratization; not book versus computer in education but an adequate curriculum; and not representative versus participatory institutions but the reconciliation of immense power and wealth with the ideals of liberty and equality” (CAREY 1992, S. 140; Hervorhebungen J.O.).

Grenzen, freilich, bestimmen nicht die Medien selbst, allenfalls solche, die darauf verweisen, dass der Tag nicht mehr Stunden als vierundzwanzig hat, die Urlaubstage im Jahr die Arbeitstage nicht übersteigen und auch beim Medienkonsum Schlafbedürfnisse beachtet werden müssen.

- Ansonsten scheint es Übersättigungen nicht zu geben, weil langweilige Medien gewechselt werden können, Unterhaltungsnormen vielfältig teilbar sind und Medien alle Interessen bedienen können.
- Sie sind autonom und überall präsent, niemand kann sich ihnen entziehen und ein Medieneremit ist eher eine tragische als eine komische Figur.
- Schliesslich *erfüllt* die Mediennutzung in vielen Hinsichten die Ideale von Freiheit und Gleichheit. Es bestehen viele Wahlen, der Zugang ist jedermann offen, es gibt unbegrenzten Austausch und, wie *Microsoft* zeigt, jedes Monopol ist herausgefordert.

Daraus folgt aber nicht, dass die Medien pädagogische Probleme lösen könnten, unabhängig von Personen und persönlicher Auseinandersetzung. Umgang ist nicht beliebig medialisierbar, weil Verlässlichkeit und Herausforderung, Bestätigung und Zurückweisung, Nähe und Ferne, überhaupt Distanzen in der Beziehung, anders kommuniziert werden müssen. Umgang erlaubt Dramatik, Komik und Epik in einer fortgesetzten Beziehung, die ihre Schwankungen nicht künstlich steuern kann, sondern erleben muss, ohne sie abschalten zu können. Es wäre ja auch komisch, wenn eine Beichte per E-Mail abgenommen würde, das Taufwasser auf der Homepage erschiene oder Gott im Chat vermutet würde. „Persönlich“ heisst nicht zwingend, *immer* anwesend zu sein, aber es wäre zumindest eine neue Form von Utopie, wenn man kleine Kinder von elektronischen Mentoren betreuen oder Jugendliche ihre Identitätsprobleme mit freundlichen E-Learning-Programmen bearbeiten liesse. Die tatsächliche Dramatik würde verschwinden, Komik wäre Teil des Programms, also würde nicht spontan entstehen, und die epischen Momente der Erziehung würden wegen Überlänge herausgeschnitten.

Davon ist der kulturelle und gesellschaftliche Wandel zu unterscheiden, den Medien beschleunigen und bestimmen, ohne dass *einzig* sie die Zukunft von Kultur und Gesellschaft hervorbringen könnten. Gerade Medien bestätigen die These, dass die Zukunft *in toto*

<sup>471</sup> *Communication as Culture*: CAREY 1992, S. 139 (deutsch „Zeitgeist“ im Text). JAMES W. CAREY ist CBS Professor of International Journalism an der Graduate School of Journalism der Columbia University.

unabsehbar und so *als* Wandel erwartet werden muss. Zudem muss die *Pluralität* der Zukunft in Rechnung gestellt werden; einer der Fehler von MARGARET MEAD war, die Zeitdimensionen nur auf *einer* Linie zu betrachten, während allein die Bildungssysteme *verschiedene* Zukünfte haben werden, ohne dass alle *einem* Trend folgen würden. Es wird also Beharrendes ebenso wie Innovatives geben, bekannte Zukünfte, die ihrer Vergangenheit nahe sind und unbekanntes, die die Vergangenheit aus sich selbst hervorbringen. Das ist nicht ungewöhnlich, verschiedene Systeme haben verschiedene Zukünfte: Das Schicksal des PCs entscheidet sich vielleicht auf dem Handy-Markt, während nicht die Mafia, sondern junge Hacker die Betriebssysteme lahm legen, aber aus diesen Erfahrungen kann man nichts lernen für die Handhabung von Erziehungsstrafen, wenn denn die optimistische These der sich selbst regulierenden Kinderzukunft das Problem nicht aufgehoben, sondern eher verschärft hat.

Hat dann aber auch die Erziehung verschiedene und einander irritierende Zukünfte? Die pädagogische Theorie hat solche Fragen der Pluralisierung eher vermieden, „Pluralität“ ist wohl zu einer Leit- und Zielnorm geworden, die aber nicht zur Folge hatte, auch die Erziehung selbst, in Anspruch und Rhetorik, zu pluralisieren. Das hängt wesentlich damit zusammen, dass Kinder, anders als Kulturen, *nicht* relativiert werden können, wenn nicht starke moralische Ungleichgewichte in Kauf genommen werden sollen. Natürlich gibt es unterschiedliche Wirkungen der Erziehung, aber offenkundig nicht unterschiedliche Intentionen, die nach Zielgruppen, Geschlechtern oder Kulturen *sehr stark* unterschieden würden. Es ist gerade eine Errungenschaft, die Partikularismen historisch beschränkt zu haben. Das lässt sich auch an MARGARET MEAD zeigen, die kulturanthropologisch *relativ* denkt, pädagogisch aber einem Konzept der *universellen* Moral verpflichtet ist. Sie teilt die Kinder der Zukunft *nicht* nach Kulturen, Geschlechtern oder sozialen Zugehörigkeiten auf, sondern legt für alle Kinder unterschiedslos Gleichbehandlung nahe. Sie sollen *eine* und *nicht viele*, dazu sozial hochgradig differenzierte und kulturell ungleiche Zukünfte haben, während zugleich im Lebensentwurf *Individualisierung* angesagt ist.

Das ist eigentümlich paradox: *Universelle* Ansprüche der pädagogischen Ethik werden auf *individualisierte* Erziehungswelten übertragen. Die Universalisierung der Erziehungsmoral setzt soziale Individualisierung voraus, es wäre im 18. Jahrhundert undenkbar gewesen, „Chancengleichheit“ oder „Erziehungsgerechtigkeit“ als universelles Postulat zu praktizieren, weil kein Adressat vorhanden gewesen wäre. Der Adressat „Kind“ muss aus allen historischen Beschränkungen herausgenommen werden, um als abstrakte Grösse universelle Verwendung zu finden, während zugleich individuelle Lebensentwürfe entstehen, die sich der pädagogischen Beherrschung entziehen. Es entsteht *eine* Verallgemeinerung oder *ein* Bild „Kind“, während reale Kinder immer weniger durch ihre angestammten Milieus geformt werden. Sie entwickeln sich in und mit Formen *individueller* Kommunikation, die ihre Allgemeingültigkeit verloren haben. Familien sind einmalige und nicht wiederholbare Verhältnisse, keine tradierten Milieus, die aus der Geschichte heraus stabil wären. Die Stabilität heutiger Familienbeziehungen muss aus der Beziehung *selbst* heraus erzeugt und balanciert werden, ohne, wie MARGARET MEAD gesagt hätte, kofigurative Entlastung zu finden.

Ein anderer grosser Fotograf des 20. Jahrhunderts, nämlich MAN RAY,<sup>472</sup> versuchte, die *Form* der Individualität zu finden, also paradox das Einmalige und Einzigartige in seiner Allgemeingültigkeit zu fassen, soweit die Aussage der Form betroffen war. RAYS Bilder haben, anders als die von SANDERS, keinen biographischen Hintergrund, man sieht nicht

<sup>472</sup> MAN RAY (1890-1976) (eigentl. EMMANUEL RUDNITZKY) wurde 1890 in Philadelphia geboren und legte 1913 seine ersten fotografischen Arbeiten vor. MAN RAY war zusammen mit MARCEL DUCHAMP (1887-1968) und FRANCIS PICABIA (1879-1953) Teil der winzigen New Yorker Dada-Gruppe. 1921 war er mit DECHAMP verantwortlich für die einzige Ausgabe von *New York Dada*. Im gleichen Jahr ging MAN RAY nach Paris und eröffnete dort am 6. Dezember 1921 seine erste Einzelausstellung in der *Librairie Six*. Zwischen 1921 und 1940 war er erfolgreich als Fotograf, Filmemacher und Maler. 1940 ging MAN RAY nach Hollywood und kehrte im März 1951 nach Paris zurück.

Typen oder Figuren einer historischen Lebenswelt, von der mit der Dokumentation leicht gesagt werden kann, sie sei untergegangen. Das *Still Life* von 1933 (Aperture Masters 1997a, S. 15) montiert die Dichterbüste in die moderne Welt, die vor allem eins ist, nämlich unzusammenhängend. Sie wird mit je neuen Fragmenten je neu zusammengesetzt, also „besteht“ nicht, sondern wird erzeugt, im Prinzip mit jedem Augenblick. Die Tränen aus kosmetisch perfektionierten Augen müssen zu einer eleganten Hand passen, die Schatten wirft auf den männlichen Denkanspruch, der sich surreal auf die Glühbirne richtet. Das Bild hätte keinen Effekt, wäre es in der Geschlechterlogik umgekehrt angelegt, zugleich können die Elemente verschoben werden und kann so der Eindruck neu bestimmt sein. Das Bild ist in der einmaligen Zusammensetzung zwingend und doch auch jederzeit anders möglich.

*Head with Cigarette* (1920) (ebd., S. 57) zeigt weibliche Emanzipation auf den Kopf gestellt. Das männliche Attribut der Zigarette wird einem kosmetikfreien, in diesem Sinne natürlichen Frauenkopf beigelegt, aber man sieht das Gesicht *von oben*, also ohne den Effekt der Schönheitsattribuierung. „Schönheit“ verlangt allgemeine Form, die individuell unterschieden wird, nicht wirklich Individualität, während individuelle Posen die gesamte Schönheitsannahme in einem sehr wörtlichen Sinne auf den Kopf stellen können. Das Bild irritiert die Erwartung, auch weil man ein gestaltpsychologisches Experiment zu sehen vermeint. Die Konturerwartung „weibliches Gesicht“ verschwimmt, das Bild dreht sich und wird zu einem individuellen Moment, der bis heute die Medienästhetik irritiert. Ähnlich *End Game* von 1942 (ebd., S. 79), ein Kommentar zu den Katastrophen des 20. Jahrhunderts, fünfzehn Jahre vor SAMUEL BECKETTS *Fin de partie*.<sup>473</sup> Man sieht, wie Puppen zusammenstürzen, als bräche die Welt zusammen; zugleich sieht man es nicht genau, weil Licht und Schatten unsymmetrisch verteilt sind. Ein solcher Kommentar wäre in heutigen Medien nicht nur undenkbar, sondern aussichtslos.

MAN RAY hat nie versucht, Kinder- oder Familienkulturen abzubilden. Er war unfähig zu jeder Form von Sentimentalität. Sein *Surrealist Portrait* von 1924 (ebd., S. 55) ist von „Mütterlichkeit“ ebenso weit entfernt wie von kosmetisch induzierter „Weiblichkeit.“ Zugleich ist es witzig und erlaubt ästhetische Distanz, wie es Erziehungskulturen, die auf generelle Bilder verpflichtet sind, nie könnten. Mütter mit wirren Haaren, aufgerissenen Augen und Wahrsagekugeln sind im Erziehungsfeld nicht tolerierbar, ebenso wenig Mütter, die sich hinter Glasvitrinen verstecken und ihr Gesicht nicht zeigen, also mit dem Beobachter spielen wollen. Erziehung setzt geschlossene Verhältnisse voraus, in dem Sinne, dass die Normen erfüllt und nicht spielerisch umgangen werden. Es gibt bei MAN RAY keine Kinder. Gäbe es sie, müsste man Individualisierungen erwarten, die in der Erziehungskultur nicht vorgesehen sind. Sie ist paradox, weil sie mit *allgemeinen* Normen sowohl der Moral wie der Ästhetik *individuelle* Potentiale befördern will.

Zuständig ist die Erziehung wesentlich für Kinder und Jugendliche, wobei die genaue Grenze, von der an die Erziehung *unzuständig* wird, notorisch strittig ist. Heutige Erziehungswelten sind zugleich personal *und* medial bestimmt, wobei Allianzen häufiger sind als Entgegensetzungen. Freizeitparks, Kindergeburtstage bei McDonald's oder die Programmnischen für Kinder vollziehen Erziehungsnormen, ohne grosse Abweichungen zuzulassen. Eine surrealistische Mutter wäre kaum sehr lange eine tolerable Erscheinung, weil das Zugelassene und das Ausgeschlossene normativ wie ästhetisch genau geregelt sind. Es gibt in beiden Hinsichten, der des Aussehens wie der des Verhaltens, keine surrealistischen Kinder, die *sich selbst* bestimmen würden. Die Autonomie der Kinder ist nicht die freie Verfügung über sich selbst. Insofern *täuschen* die Medien über Selbständigkeit oder paradoxieren das Erziehungsideal, weil das Selbst *normativ* lernen muss. Die Kinder schaffen nicht die Normen des Verhaltens und Aussehens, sondern müssen sich in und mit ihnen

<sup>473</sup> SAMUEL BECKETT: *Fin de partie* (Paris: Les Editions de Minuit 1957). Die französische ist die Originalausgabe, die englische Fassung (Endgame) erschien 1958. Entstanden ist das Stück 1954-1956; die Uraufführung der französischen Fassung fand am 3. April 1957 im *Royal Court Theatre* in London statt.

zurechtfinden. Eine Aufgabe der Erziehung wäre dann, Distanzierung zu befördern und Eigenständigkeit zu unterstützen, durch die Medien hindurch, gegen sie und auf listige Weise mit ihnen.

Bleibt das Problem der *Generationsen*. Das Problem löst sich mit dem *Begriff*. Von geschlossenen Generationen, die je nur für sich lernen, kann in einer Gesellschaft mit kulturellen Formen jenseits der Lebensalter, keine Rede mehr sein. Es ist schwierig, in einer allgemeinen Jugendkultur das „Jugendalter“ mehr als formal zu bestimmen. Zudem sind alle „Generationsen“, unabhängig davon, wie man sie abgrenzt, an identische Medien angeschlossen. E-Mail-Kommunikation ist ein Fortschritts-, aber kein Jugendsymbol, die Nutzung des Internet ist quer zu den Altersgruppen verbreitet und die populäre Musik ist, anders als 1969, nicht mehr an eine spezifische Jugendbewegung angeschlossen. Jugend ist Stil, nicht Alter, wenigstens hat die Kulturproduktion Mühe, Zielgruppen zugleich *alters- und stilhomogen* zu bestimmen. Von „Generationsen,“ die mit irgendeiner *Altersdifferenz* bestimmt werden, kann dann kaum noch sehr überzeugend gesprochen werden. Dies gilt umso weniger, als gerade die Altersdifferenz umstritten ist. Jugend ist nicht einfach mehr qua Alter vorhanden, Schülerjahrgänge bilden keine Generationen, die sich auf gemeinsame Erfahrungen verpflichten lassen, es gibt keine lebenslangen Kohorten mehr, die von Jugenderlebnissen, die weitgehend analog betrachtet werden können, zusammengehalten werden. Das gilt auch deswegen, weil die grossen Negationen abhanden gekommen sind. „Jugend“ ist nicht Rebellion, sondern Initiation, und dies mit gemeinsamen Medien, Symbolen und Aussehensnormen. Und die „Generationsen“ der Popkultur wechseln vermutlich jedes Jahr.

Damit verliert MARGARET MEADS Theorie ihren Boden. Allerdings gilt das Gleiche auch für SCHLEIERMACHERS Theorie: Es gibt keine „ältere Generation,“ die sich als geschlossene Einheit betrachten würde und als solche die Frage beantworten könnte, was sie mit der „jüngeren Generation“ anfangen will. Die Wege in die Gesellschaft sind *sozial, medial* und *individuell*, ohne dass eine höhere Einheit existierte, die dafür nicht nur zuständig wäre, sondern zugleich die Verantwortung übernehme. Kinder, Jugendliche und Erwachsene lassen sich unterscheiden, mindestens mit Erfahrungs- und Verantwortungsdifferenzen, aber die drei Generationen mit dem Abstand von je 25 Jahren sind verschwunden, auch weil Kinder nicht mehr zwingend an *junge* Eltern gebunden sind. Elternschaft ist individuell, weitgehend unabhängig vom Lebensalter und so nicht in eine bestimmte Kohorte eingebunden, die zwischen der Kindheit und dem definitiven Alter mehr oder weniger identische Erfahrungen machte.

Über *Easy Rider* schütteln heutige Jugendliche den Kopf, aber auch Eltern, die dieser Erfahrung angehören, haben heute Mühe, den prägenden Effekt zu erkennen, ausgenommen, sie beziehen sich auf die *Harley Davidson* und den damit verbundenen, seinerzeitigen Symbolwert. *Woodstock*, einst Symbol für hedonistische Friedfertigkeit und so ein „anderes“ Zusammenleben im Sinne MARGARET MEADS, ist aus heutiger Sicht eine Schlamm- und Regenerfahrung mit schlechter Musik und übertriebener Politisierung. Auf der anderen Seite stiften fortgesetzte *Loveparade*-Erfahrungen keine generative Identität und ist Börsenerfolg mit zwanzig kaum so verbreitet gewesen, dass man von einer „neuen Generation“ sprechen kann. Diese Generalisierung ist immer nur symbolisch möglich gewesen, von HELMUT SCHELSKYS *skeptischer Generation* (1957) bis zu DOUGLAS COPELANDS *Generation X* (1991)<sup>474</sup> sind Metaphern kommuniziert worden, nicht wirkliche Generationserfahrungen, die sich selbst in der historischen Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer sehr weitgehend nach Milieu, Klasse oder Bildungsgang unterschieden haben, also nie einheitlich

<sup>474</sup> Oder Erfindungen wie die „Generation Ich“ ( Der Spiegel Nr. 21 (2000), Titelgeschichte).

gewesen sind.<sup>475</sup> Und wer erinnert sich noch an KURT COBAINS Hymne auf die frustrierte Mediengeneration,<sup>476</sup> die unterhalten werden will und sich allein damit unterscheiden sollte? Es ist keine zehn Jahre her, dass diese „Generation“ bestanden haben soll.

Das Leben kann keine Unterhaltung sein, wusste EDWARD HOPPER, der 1914 mitten in eine Abendgesellschaft einen Clown platzierte,<sup>477</sup> der allein gelassen werden will, ohne die anderen Gäste auch nur zu beachten, geschweige denn vor ihnen aufzutreten (BECK 1992, Tafel 10). Aber man kann sich aus dem Leben als Clown verabschieden. HOPPERS letztes Bild heisst *Two Comedians*<sup>478</sup> und es zeigt zwei Clowns, HOPPER und seine Frau JO, die sich vor dem bereits gefallenen Vorhang von ihrem Publikum verabschieden (RENNER 1999, S.93). Man sieht die letzte Geste, eine angedeutete, elegante Verbeugung und eine fast unwillentliches letztes Betreten der Rampe, ohne das Schicksal zu beklagen oder gar mehr zu verlangen, als das Leben tatsächlich gebracht hat. Eine solche lakonische Theorie fehlt der Erziehung, und das nicht unbedingt zum eigenen Vorteil. Wenigstens sind solche Bilder gut geeignet, den Geist zu erziehen, weil man sie nicht vergisst, wenn man sie einmal verstanden hat.

---

<sup>475</sup> Der Versuch, eine Geschichte der Generationen zu schreiben, setzt scharfe und zunehmend unwahrscheinliche Typisierungen voraus, wie in Strauss/Howe: *Generations: The History of America's Future* (1991)).

<sup>476</sup> “With the lights out, it’s less dangerous//Here we are now, entertain us//I feel stupid and contagious//Here we are now, entertain us” (*Smells Like Teen Spirit* vom Album “Nevermind” der Gruppe Nirvana) (Nevermind Lyrics: <http://hjem.get2net.dk/nirvclub/lyrics/never.htm>)

<sup>477</sup> EDWARD HOPPER: *Soir Bleu* (1914) (Öl auf Leinwand) (91,4x182,9c,) (Museum of American Art, New York).

<sup>478</sup> EDWARD HOPPER: *Two Comedians* (1965) (Öl auf Leinwand) (73,7x101,6cm) (Privatbesitz). EDWARD HOPPER (1882-1967) stirbt am 15. Mai 1967, seine Frau JOSEPHINE HOPPER (née JOSEPHINE VERSTILLE NIVISON) (1883-1968) stirbt ein Jahr später. (Zur Beziehung der beiden Maler und zu den Lebensdaten vgl. LEVIN 1995).

### 3.5. Die Globalisierung der Erziehung

Der Ausdruck „Globalisierung“ entstammt aus Erfahrungen des Managements international operierender Konzerne, die sich in den siebziger Jahren zunehmend globalem Wettbewerb ausgesetzt sahen, auf den nur Kommunikation wesentlich jenseits der nationalen Grenzen reagieren konnte (OTHMAE 1985). Am Ende der achtziger Jahre war die Computerrevolution unübersehbar, nicht zufällig demonstriert durch die Globalisierung der Bank- und Börsengeschäfte (FRIEDEN 1988). Mitte der neunziger Jahre musste dann die politische Frage gestellt werden, ob und inwieweit die ökonomische Globalisierung das Ende der nationalstaatlichen Souveränität bedeutet, mindestens aber deren erhebliche Einschränkung mit sich bringen wird (ELKINS 1995, HIRST/THOMPSON 1996). Parallel dazu wurde augenfällig, dass auch die Bildungssysteme in diesen Sog hineingezogen würden (ZYMEK 1998 und diverse andere).

„Globalisierung“<sup>479</sup> wird heute aber zumeist aber als *ökonomisches* Phänomen diskutiert. Gemeint sind damit neuartige Prozesse der wirtschaftlichen Produktion und Kommunikation, die sich nicht mehr, wie früher, ortsgebunden abspielen, sondern weltweit vollzogen werden. Dabei geht es nicht einfach um Internationalität, also Wettbewerb im nicht nur nationalen Kontext, sondern um

- die Globalisierung des Kapitalmarktes,
- die Flexibilisierung der Arbeitszeit,
- die globale Vernetzung der Produktion
- die mediale Steigerung der Produktivität,
- die Tempi der Produkterneuerung,
- die weltweite Standardisierung des Kaufverhaltens,
- die Verlagerung der Risiken  
und Ähnliches mehr.

Investives, ich könnte auch sagen, spekulatives Kapital ist zur Börsenzeit global unmittelbar und in nahezu jeder Größenordnung verfügbar. Die Arbeitszeit wird dem Arbeitsbedarf angepasst und trennt sich von festen Einheiten. Die Produktion wird zur weltweiten Montage, und dies zu der Zeit, die für den preisgünstigsten Zusammenbau erforderlich ist. Das Stichwort dafür heisst *just-in-time*. Entscheidend für die Produktivität sind Computerprogramme, die auch die Tempi der Produkterneuerung bestimmen und für Standardisierung des Verhaltens sorgen. Die Arbeit wird mit unternehmerischen Risiken belastet, in Form flexibler Einkommen und selbst berechneter Arbeitszeit. Letztlich geht es um die schnelle Historisierung aller Verhältnisse, also das Überleben nicht mehr nach Verdienst oder Einfluss, selbst nicht nach Besitz, sondern nach kurzfristigem Nutzen, der sich am Gewinn bemisst, und dies nicht der Unternehmer, sondern der Aktionäre.

Paradoxerweise wird dadurch auf historisch völlig neue Weise *Individualisierung* befördert, versteht man darunter zwei Tendenzen, nämlich Selbstinszenierung und Selbstverantwortung. Ein zentraler Prozess ist dabei die Neuverteilung der Risiken. Die kollektiven Vorsorgen des 19. Jahrhunderts werden allmählich individualisiert, ohne umgekehrt Individualisierungen, zum Beispiel solche, die auf zunehmende Lebensdauer reagieren, neu mit kollektiven Massnahmen bearbeiten zu können. Die Altersvorsorge muss unabhängig von familiären Netzen organisiert werden, je nach individuellen Möglichkeiten und in der Hoffnung, möglichst lange für sich unabhängig leben zu können. Echte Pflegeplätze sind unbezahlbar, wobei die Angehörigen Vorsorge für den Fall treffen müssen, wenn das Gesetz sie in die Verantwortung nimmt.

<sup>479</sup> Zur Kritik des Begriffs: SCHOLTE 1996 und diverse Andere. Man kann sich auch positiv informieren, etwa bei <http://www.globalization.com/>

Eine zumeist nicht beachtete Globalisierungsfolge ist der Zwang zur Jugendlichkeit, der die gesamte Imagesteuerung des Alltagslebens beherrscht. Die Ästhetik des *Jungen* prägt paradoxerweise vor allem Alte, die optisch nachweisen müssen, dass sie jung genug aussehen und sich diesem Aussehen entsprechend verhalten, um ästhetische Akzeptanz erwarten zu können. Das geschieht weltweit auf allen Kommunikationsmärkten und lässt nur solche Varianz zu, die das Grundimage bestärkt. Talkshows für Alte - also Shows in den ungünstigsten Sendezeiten - müssen jung aussehen. Wie stark dieser Zwang ist, lässt sich auch daran ablesen, dass Fünfundvierzigjährige als „ältere Arbeitnehmer“ bezeichnet werden können, so wie eine Ehe eine „Altehe“ ist, wenn sie nach fünfzehn Jahren immer noch besteht. Schliesslich gilt „Kreativität“ als jugendlich, wer „produktiv“ sein will, muss zugleich kreativ und jung sein, das Image erfolgreicher Computerfirmen ist entsprechend immer schnell, dynamisch und jung. Aussehen und auch Verhalten verbrauchen sich auf Erneuerung hin.

Der Befund gilt zunehmend auch für die gewohnten sozialen Ordnungen. Die tradierten Milieus verlieren ihren Einfluss, das Zusammenleben wird ohne Last der Tradition frei gestaltet, möglichst mit hohem Erlebniswert. Soziale Ordnungen im Nahbereich müssen unablässig abgestimmt werden, was hohe Fragilität mit sich bringt, weil alle Erfahrungen unter eine individuelle Glückserwartung gestellt sind. In diese Welt wachsen auch Migrantenkinder hinein. Sie werden mit einem individualisierenden Lebensstil konfrontiert, zu dem sie sich verhalten *müssen*, ob sie dies wollen oder nicht. Das gilt für alle Bereiche des Alltagslebens, von den Marken der Kleidung über die Stilisierung des Aussehens bis zu den Regeln des Verheiratens. Und nicht immer geht es so aus wie in *My Big Fat Greek Wedding*.

Eine der folgenreichsten Veränderungen ist das Verschwimmen der Grenze zwischen öffentlich und privat. Dieser Gegensatz des 18. Jahrhunderts verliert offenbar an Bedeutung, wenn Intimes Showthema werden kann oder persönliches Leid zur Inszenierung öffentlicher Anteilnahme verwendet wird. Und die *Yellow Press* samt ihren elektronischen Formaten ist nur die eine Seite, die es noch leicht macht, zwischen Tätern und Opfern zu unterscheiden. Die andere Seite ist die zunehmende Selbstveröffentlichung im Internet, die die bürgerliche Mitte der Gesellschaft erreicht haben muss, wenn man die Platzierung und Kommunikation von Digitalfotos vor Augen hat.<sup>480</sup> Was auf diese Weise entsteht, eine mediale Bild- und Kommunikationsöffentlichkeit auf allen Ebenen und in allen Bereichen des Lebens, ist unausweichlich, und darum mit der Dauer auch immer weniger abtossend. Abwehr wird durch Gewöhnung ersetzt, und zwischen den Sensationen der *Yellow Press* und den Kommentaren der Internet-Fotocommunity gibt es den Zusammenhang, dass letztlich die Quote, also die Nachfrage, den Wert bestimmt.

Ein Basisvorgang der gesellschaftlichen Veränderungen ist die Flexibilisierung von *Zeit*. Arbeit wie Produktion lassen sich nicht mehr an Stundenbudgets fesseln, die Korrelation von *Arbeitszeit*, berechnet in Stunden, und *Produktivität* bricht auseinander, weil die Arbeitsvorgänge oder Tätigkeiten immer mehr an festen Standards verlieren. Mit der Fabrik verschwinden auch das Fließband und so der Arbeitstakt. Das Problem ist nicht mehr, den Arbeitstakt zu steigern oder abzusenken, sondern *ohne Takt* arbeiten zu müssen, mit einer individuell berechneten Zeit, die vom Ergebnis her kalkuliert wird. Wie viel Zeit für das einzelne Produkte angenommen werden muss, ist im Sinne einer Standardeinheit nicht klar, sondern wird individualisiert, je nach der Leistungsbereitschaft oder -fähigkeit einzelner Mitarbeiter. Der Vergleichsstandard ist nicht mehr die Wochenarbeitszeit, sondern das Produkt, entsprechend individualisiert wird der Wettbewerb, mit allen Folgen einer instabilen Belohnung, die sich vom persönlichen Erfolg oder Misserfolg her berechnet, nicht nach Tarifverträgen, die unabhängig von persönlichen Leistungsunterschieden gelten und für alle Arbeitnehmer einer Branche festgelegt sind. Derartige Zeitmargen verschwinden mit der

<sup>480</sup> Etwa: <http://www.fotocommunity.de>

Individualisierung der Arbeit, die die Fesseln der Industrialität überwinden wird oder längst überwunden hat.

Damit sind sozialer Güter ersten Ranges bedroht, etwa *arbeitsunabhängige Zeiten*, die ihren Reservatcharakter verlieren. Geschäftliche Emails kann man um 3.00 Uhr nachts genauso senden oder empfangen wie am Samstag Mittag, ähnlich sind Websites an keine Öffnungszeiten gebunden und kann ein Internetservice in einem buchstäblichen Sinne rund um die Uhr abgerufen werden. Dabei werden schnelle Antworten auf eilige Anfragen erwartet, die auf Arbeitszeiten und Pausen keine Rücksicht nehmen können und dürfen. „Postwendend“ beantwortete Briefe des 18. Jahrhundert hatten die Zeit der rückfahrenden Postkutsche zur Verfügung, Telefone des 20. Jahrhunderts respektierten die Randzeiten des Tages, Emails setzen eigentlich voraus, das zu jeder Zeit unmittelbar geantwortet wird. Heutige Jugendliche nutzen ihre Handys fast zu jeder Tageszeit, weil alles auf unmittelbare Erreichbarkeit ankommt.

Das hat Folgen auch für den Erlebnishaushalt. Man reagiert gereizt auf jede Störung des Computers, der als verstörendes Schicksal erscheinen kann, weil wertvolle Zeit verloren geht, die anders eingeplant war. Der Ausdruck „Absturz“ ist nicht zufällig gewählt worden. Man steht vor einem arbeitstechnischen Nichts, wenn man über keine „Sicherheitskopie“ verfügt, und man verliert die Orientierung des Tages, wenn man auf einen „Wurm“ herein gefallen ist. Alles das geschieht im Blick auf selbst gestaltete Zeit, die nur im Rahmen der eigenen Ermüdung abgeschlossen ist. Es ist undenkbar, dass auch die angestrengteste „Bildschirmarbeit“ jemals die Aufgabenflut bewältigen und so abgeschlossen werden könnte. Das Nacheinander der Arbeit verschwindet, eine der wesentlichen neuen Erfahrungen ist, dass immer parallel mehrere Aufträge bearbeitet werden und zu jedem Auftrag immer mehrere Optionen bestehen, die bis unmittelbar wirksam sind. Und „fertig“ ist letztlich kein elektronisches Produkt, weil jede Textzeile, jede Grafik und jedes digitale Bild neu aufgelöst werden können.

Eine wesentliche Errungenschaft der Gewerkschaftsbewegung im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert war die strikte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, Diese Trennung verliert ihren institutionellen Charakter. Ein Arbeitstag am Computer beginnt nicht um 9.00 Uhr und endet um 17.00 Uhr, er beginnt und endet überhaupt nicht, vielmehr kann immer nur eine *fortlaufend* bestehende Arbeitsmöglichkeit unterbrochen werden, mit individuell kalkulierten Pausen, die auf Belohnungsdruck ebenso reagieren müssen wie auf die Schnelligkeit der Konkurrenz. Das schafft zum Beispiel völlig neue Probleme, wie Eltern die Zeit der Erziehung kalkulieren wollen oder müssen, was nicht einfach dadurch möglich ist, dass Kinder möglichst schnell selbst am Computer arbeiten.

Paradoxerweise gibt es *mit* der Auflösung der strikten Trennung zwischen Arbeit und Freizeit zunehmend weniger Möglichkeiten, der Freizeitindustrie auszuweichen, die ihrerseits rund um die Uhr anbietet und tatsächlich alle Interessen und Instinkte zu bedienen versteht. Das gelingt umso mehr, je genauer dafür Zeit eingeplant werden muss. Ein „Sonntag“ verliert den Charakter stabiler Wiederholung, anders als bei Familienfeiern entlasten den freien Tag keine Rituale, sondern belasten ständig ausgetauschte Ansprüche, die wie Wunscherfüllungen erwartet werden. Individualisierte Freizeitrythmen sind immer zugleich Erwartungen, dass noch ganz andere Wunscherfüllungen möglich sind, abhängig davon, wie erfolgreich die Erwerbszeit gestaltet wird. Das geschieht zunehmend autonom, wenngleich nicht unabhängig, weil Aufträge erfüllt werden müssen und Abgabetermine gesetzt sind. Wie bedrohlich diese neue Freiheit unterschwellig wahrgenommen wird, zeigt sich daran, dass Lottogesellschaften *lebenslange Renten* als Hauptgewinne anbieten, die die Glücklichen von den Beladenen unterscheiden können.<sup>481</sup>

---

<sup>481</sup> Studien zu den Effekten dieser Praxis liegen, soweit ich sehe, nicht vor.

Globalisierung in diesem Sinne heisst nicht nur Erreichbarkeit an jedem Standort der Welt, nicht nur Abrufbarkeit jeder Information, nicht nur Kombinationsfähigkeit jedes Elements, sondern zugleich *Unberechenbarkeit* bei Verlust von Rhythmus und kollektivem Lebensgefühl. Das Ganze wird nicht, um einen Slogan aus den achtziger Jahren zu zitieren, *unübersichtlich*, auf paradoxe Weise schliesst Globalisierung jegliche Vorstellung des Ganzen *überhaupt* aus. „Unübersichtlichkeit“ ist gegeben, wenn und soweit ein höherer Standpunkt fehlt, aber Globalisierung bezieht sich nicht auf eine Ganzheit, die nur nicht hoch genug überschaut werden kann, vielmehr schliesst die ständig erweiterte Vernetzung aus, dass ein „Ganzes“ erscheinen kann. Das Internet ist keine Ganzheit, sondern eine Vernetzung, deren „Grösse“ sich der menschlichen Raumvorstellung entzieht. Ganzheiten müssten *abgeschlossen* sein, während Vernetzung heisst, dass auch die Grenzen des Ganzen verschwinden, so paradox das klingen mag.

„Globalisierung“, könnte ich auch sagen, überwindet den Globus, auch weil darunter keine konkreten Prozesse wie die Entdeckung Amerikas und deren Folgen mehr verbunden sind. Globalisiert werden kommunikative Netze, Datensätze, Steuerungssysteme, die nicht mehr mit dem Kontakt haben, was im Alltagsleben als „Realität“ erscheint. Umso mehr ist diese Realität von den Globalisierungsfolgen bestimmt, die ja nicht qua Abstimmung abgewandt oder per politischen Beschluss befördert werden können. RICHARD SENNETT<sup>482</sup> (2000) hat diese Entwicklung unter dem Titel *Corrosion of Character*<sup>483</sup> beschrieben. „Globalisierung“ ist wesentlich *Flexibilisierung*, und „Flexibilisierung“ ist die *Kurzfristigkeit* aller sozialer Lebensformen. Jede wirkliche Orientierung des Lebens ist demgegenüber mit Langfristigkeit verbunden, Lebenspläne verlangen Stetigkeit, nicht schnellen Wechsel, der jedesmal eine andere und nie eine feste Orientierung vorgibt.

SENNETT nennt das mit „Flexibilisierung“ verbundene Verhalten *drift*, also Trift und Treiben oder Strömung in jede Richtung, die rasch wechselt und Stetigkeit nicht kennt.

- Arbeitskraft heisst nicht mehr das Anbieten von erworbener Kompetenz für überschaubare Aufgaben in gesicherten Zeiten, sondern schnelles Lernen in möglichst allen erforderlichen Richtungen, ohne die Gewähr zu haben, nach Erfüllung der Aufgabe weiterbeschäftigt zu werden.
- Aus Unternehmen werden *Projekte*, die hochflexible und unbegrenzt teilbare Dienstleistungen offerieren, ohne mehr Sicherheit zu bieten als die Dauer der Projektanstellung.
- Dafür sind *Charaktere des Wechsels* erforderlich, die auf permanente Neuanpassung eingestellt sind, ohne dafür mehr Orientierung zur Verfügung zu haben als die kontingenten Anforderungen des Arbeitsmarktes.

Im Sinne von SENNETT wäre das gleichbedeutend mit der Auflösung eines moralisch zurechenbaren „Charakters“ und damit zugleich das Ende der Erziehung in ihrer bisherigen Form. Blosser Wechsel ohne Dauer kann nicht Ziel der Erziehung sein, intelligente Formen der Anpassung müssen immer mit übergreifenden Effekten verbunden sein, „Flexibilisierung“ ist also nicht einfach dasselbe wie die pragmatistische „Rekonstruktion der Erfahrung.“

Aber Globalisierung ist nicht nur Flexibilisierung von Wirtschaftsorganisation und Arbeitszeit. Die Tatsache, dass Computer weltweite Kommunikation ermöglichen, reicht nicht aus, um von Globalisierung sprechen zu können. Vielmehr muss sich auch die Kultur angleichen, nicht lediglich die Arbeitskraft. In diesem Sinne kann von einer *Globalisierung des Ästhetischen* gesprochen werden, die Verschmelzung der verhaltenslenkenden Symbolsysteme zu *einer* Form oder besser: zu *einem* Netz, ohne das die globale

<sup>482</sup> RICHARD SENNETT lehrt derzeit Soziologie an der London School of Economics. Er ist Professor im Erziehungsdepartment der New York University. SENNETT hat 1969 an der Harvard University mit der Studie *The Fall of Public Man* promoviert.

<sup>483</sup> *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism* (New York 1998) Deutscher Titel: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*.

Kommunikation kaum möglich wäre. Wer weltweit verkaufen will, braucht weltweite Verständlichkeit, und dies in einem sehr paradoxen Sinne. Die Produktsymbole müssen *einfach* und zugleich *stabil* sein, das heisst, der Verkauf reagiert auf Flexibilität mit der Stetigkeit von Marken, die möglichst lange überdauern sollen und dafür lediglich symbolische Stabilität zur Verfügung haben. Symbolische Dauer ist die Erfolgsbedingung, ohne Signet „Coca Cola“ gäbe es kein weltweit kommunizierbares Getränk; zugleich kann jederzeit eine neue Marke erfunden werden, die Dauer sogar vortäuschen kann. Es ist mehr als ein Gag, wenn eine Bekleidungsmarke historische Kontinuität mit dem Gründungsdatum 1985 darstellen kann.<sup>484</sup>

Nimmt man KIERKEGAARDS Unterscheidung, dann lässt sich sagen, dass das Ästhetische *erzieht*, und dies oft lückenloser als das Moralische. Es gibt weltweit kaum eine Chance, den eigentümlichen Schriftzug von „Cola Cola“ *nicht* zu kennen, ebenso ist die Chance gering, „Mercedes Chrysler“ für einen Hotdog zu halten oder „McDonald’s“ für einen Hochland-Whisky. Aber was dauerhaft prägt, ist nicht nur die ständige Kommunikation von Marken.

- Vielmehr wird Aussehen festgelegt,
- die Normen des Sichzeigens,
- Stil, Lebensformen, die Elemente und Margen des Verhaltens
- oder auch Metaphern und Fragmente der sprachlichen Verständigung.

Das geschieht als *Mix*, also mit kreativen Plünderungen aller möglichen ästhetischen Arsenale, die immer neu zusammengefügt werden. Originell ist nicht die Form, sondern die Mixtur, soweit sie populäre Assoziationen zulässt, also sich der Globalisierung des Ästhetischen fügt. Die damit verbundenen Phänomene zeigen sich in allen Bereichen, also auch in der Trivialität des Alltags, die manchmal interessanter ist als die grosse Theorie.

*Easy* heisst ein Produkt von „American Greetings“.<sup>485</sup> Die Firma bietet neuartige Ansichtskarten an, mit der persönliche Botschaften verschickt werden. Dafür stehen in einer Serie, die „Bubblegum“ genannt wird,<sup>486</sup> sieben lustige Figuren zur Verfügung, die mit Kinder-Image auf Jugendkulturen verweisen. Die Figuren tragen Namen, die auf Jugendslang anspielen, nämlich „Groovy Chick“, „Hug“, „Smile“, „Disco Diva“, „Cool Dude“, „Dancing Queen“ und eben „Easy.“ Die Bezeichnungen sind unübersetzbar und zugleich unmittelbar verständlich. Es genügen physiognomische Anspielungen, das Zitieren von Jugendkultur-Symbolen und eine paradoxe Kindlichkeit, die „Jugend“ wie auf einem Zeitpfeil rückwärts denken kann, ohne Kindheit zu berühren. Kinder sind nicht „cool“, aber der Typ *Cool Dude* wird lustig, wenn er mit den Massen und Proportionen von Kindern zusammengebracht wird. Ähnlich die weibliche Typisierung *Disco Diva*. Sie wird mit der Infantilisierung - X-Beine, gepunkteter Rock, zuchtvolle Haare - lustig, ohne zugleich komisch zu sein. Keine der Figuren wird mit einem Augenprofil dargestellt, cool sind *sunglasses*, nicht freie Augen.

Die Karte *Easy* soll auf Erfolg und die Leichtigkeit des Erfolges hinweisen.<sup>487</sup> Man sieht ein leichtes „geschäft“, eine Figur über dem Boden, attribuiert mit Rastafan-Locken, Sunglasses, einem coolen Mundzug und umgeben von Glückssternen. Das Wort über den Kopf erscheint vor dem Hintergrund des alten Strahlen-Logos der Hollywood-Produktionsfirma *Universal*, vermutlich um darauf hinzuweisen, dass wirklicher Erfolg leicht erscheinen muss, also nicht mit Anstrengung assoziiert werden darf. Erst dann strahlt die Welt. Die Unterscheidung von Sein und Schein spielt keine Rolle, Erfolg ist

<sup>484</sup> Tommy Hilfiger 1985.

<sup>485</sup> Die Firma bietet neben *paper cards* und *gifts* auch *online greetings* an. Sie ist zu erreichen unter: <http://corporate.americangreetings.com/>

<sup>486</sup> Angeboten mit folgender Begründung: „Bubblegum’s inside all of us, // The funky, the hip, the slick, // So send this card to someone you dig, // Some Cool Dude oder Groovy Chick“ (Rolling Stone No. 841 (May 23, 2000), zw. S. 24/25).

<sup>487</sup> Angeboten mit dieser Begründung: „Your cousin just took the bar exam, // bought a house and got engaged... // all in the same week. // Send him this card“ (Rolling Stone No. 841 (May 23, 2000), zw. S. 24/25).

Erfolgsgestaltung, damit zugleich Misserfolgsvermeidung. Karten für Botschaften, die auf *Misserfolg* bezogen sind, bietet „American Greetings“ nicht an, für sie gibt es weder Symbole noch Worte, sondern nur Schweigen. Man könnte also nicht „easy“ durch „heavy“ ersetzen und die Mundwinkel der Figuren nach unten ziehen. Die Leichtigkeit des Erfolgs ist darstellbar, die Last des Misserfolgs nicht. Es wäre auch merkwürdig, eine Glückwunschkarte zur Entlassung oder zum Nichtbestehen der Prüfung zu erhalten. Selbst *Trostkarten* wären kaum sehr angebracht.

„Easy“ freilich ist nicht „leicht,“ die englische Entsprechung von leicht wäre „light,“ also die Bestimmung von Gewicht oder Bewegung,<sup>488</sup> während *easy* auf den Lebensstil verweisen soll. Das Leben in Form und Gestalt ist „easy“ oder soll so wahrgenommen werden, ohne dass „easy“ mehr wäre als ein Sprachsymbol. Jugendliche verwenden das Wort am Ende von SMS-Botschaften und in Telefonaten, wo sie merkwürdigerweise auch gerne „peace“ sagen, ohne damit „Frieden“ zu meinen. Die Bedeutung ist zurecht gebrochen auf die schnelle Kommunikation hin, aber sie ist nicht zufällig englisch. Man könnte mit dem französischen „légère“ nicht den gleichen Effekt wie mit „easy“ erzielen, ohne mehr zu tun als eine kurzfristige Kommunikation Zustimmung zu signalisieren. Auch „easy“ ist mit keiner Theorie verbunden und wirkt gleichwohl unmittelbar überzeugend, weil ein ästhetischer Kontext zur Verfügung steht, der die Bedeutung unmittelbar konnotiert. Auch wenn es tatsächlich „schwer“ *war*, man versteht sofort die Anspielung, und dies unabhängig von nationalen Kulturen und Bildungssystemen.

„Verstehen“ heisst Aufnahme der Assoziation in einen globalen Verweisungszusammenhang. „Easy“ als Symbol für den Lebensstil ist *ubiquitär*, also überall zugänglich, weil die Verbreitung sich an keine nationalen Grenzen halten muss und verstehen ohne Anstrengung unmittelbar gegeben ist. Die extreme Verkürzung, das reine „Easy,“ entlastet von aller sprachlich bestimmten Deutungsarbeit, zugleich ist der Anglizismus eine Garantie für Modernität. Die Reduktion des Zuckergehaltes eines populären Erfrischungsgetränkes wird mit „Cola *light*“ verkauft, nicht mit „Cola *leicht*,“ und dies nicht nur, weil der internationale Assoziationsmarkt englisch codiert ist. „Leicht“ wäre auch im deutschen Sprachraum etwas anderes als „light,“ so wie „hip“ nicht „auf Draht sein“<sup>489</sup> ist oder „high“ nicht „hoch.“ Selbst „heavy“ ist nicht „schwer“, sondern eben - *heavy*. Selbst der Slang wird internationale: Heutige Jugendliche im deutschen Sprachraum haben keine Mühe, „Loser“ von „Posern“ zu unterscheiden, sich eine bestimmte Situation als „abgelost“ vorzustellen und mit dem Ausdruck „mega“ alle möglichen Steigerungsformen in Verbindung zu bringen.

Es ist also falsch, Phänomene der „Globalisierung“ allein auf die Ökonomie zu beziehen.

- Eine globale Kommunikation wäre ohne gemeinsame Zeichensysteme nicht möglich,
- Zeichen aber sind nicht nur Zahlen, sondern ebenso Symbole oder Bilder, dazu Formen und Farben, zudem Töne und Harmonien,
- also der Gesamtzusammenhang des Ästhetischen.

Was wir Erziehung und Bildung nennen, muss vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen neu verstanden werden, und dies nicht lediglich von der Zukunft des Arbeitsmarktes her, sondern zugleich von der Zukunft der Verständigung und des Austausches, dazu der Schnelligkeit, des Wechsels und der Reduktion. Die nationalen Grenzen fallen, wenn es nicht nur möglich ist, mit Computerprogrammen automatische Übersetzungen der verschiedenen Sprachen anzufertigen, sondern zugleich über ein

<sup>488</sup> Die indogermanische Sprachwurzel für das althochdeutsche „liht(i)“ oder das englische „light“ ist *\*le(n)guh-*, was auf „leicht in Bewegung und Gewicht“ verweist.

<sup>489</sup> *Hip* von *hep*: Gewitzt oder auf Draht sein.

etabliertes Zeichensystem zu verfügen, das ohne Übersetzungsaufwand allgemein verständlich ist.

Das ist in vielen Hinsichten längst Realität, wenn nicht Bildungskulturen, sondern Populärkulturen betrachtet werden, die auf weltweite Kommunikation und einfache Verständlichkeit bezogen sind. Symbole wie „Britney Spears“<sup>490</sup> sind in der ästhetischen, erotischen und kulturellen Zuordnung unmittelbar verständlich, ohne irgendeinen Deutungsaufwand zu verlangen. Und sie werden global kommuniziert, zur gleichen Zeit an allen Orten, mit einem fiktiven Publikum, das ein gemeinsames Interesse hat, ohne dieses artikulieren zu müssen. Es genügt das Einschalten, das Anklicken, das Kaufen oder Herunterladen von CDs. Niemand wusste vor fünf Jahren, was ein iPod ist, heute ersetzt das Gerät CD-Sammlungen.

Das alles ist vor allem eins, nämlich einfach. Für Produktbindung sorgen Fanbetreuungsdienste und Merchandising, die weder eine entwickelte Sprache noch besondere Formen von Bildung benötigen. Es genügt, eine Art unschuldiger Erotik mit Jugendlichkeit und einem bestimmten Musikmix zusammenzubringen, ohne auf Qualität *ausserhalb* dieses Produktes achten zu müssen. Der angelsächsisch gestimmte Unterhaltungsmarkt ist eine globale Kommunikation, die sich wesentlich über Symbole vollzieht. Was die Entwicklung steuert, sind Zielgruppendaten, nicht authentische Mitteilungen von fehlbaren Personen oder eine Bildung, die genau *diese* Personen ausmacht. Entscheiden ist die Zusammensetzung des Produkts, nicht das, was eine Person authentisch werden lässt. Auch das Authentische wäre nichts als Darstellung.

Diese symbolische Globalisierung ist natürlich kein neues Phänomen.

- Neu sind die Zugänglichkeit und die Verbreitungsdichte,
- zudem die weitgehende Abwesenheit von moralischer oder politischer Zensur
- sowie die Vereinheitlichung von Formen und Gehalten.

Plötzlich wurde in allen nationalen Medien und Kulturräumen die Frage virulent, ob das Image „Britney Spears“ wirklich selber singt, ob die Proportionen echt sind und ob die öffentliche Darstellung mehr ist als eine Vermarktungsstrategie, die mit dem grössten Zielgruppen-Mix den besten Effekt erreichen will. Dazu muss demonstrierte Jugendlichkeit mit möglichst allen anderen Altersgruppen verträglich sein, also das erreicht werden, was im Erziehungsslang „sweet“ genannt wird. Das „Eigene“ ist Pose, um so wenig wie möglich Fremdheit zu produzieren. Der Eindruck des Neuen ist zugleich der des Vertrauten, ohne dass die Darstellung stören oder gar verstören würde. Das Produkt ist glatt und hat Fläche statt Tiefe, es fordert nichts heraus und trotzdem gelingt es, das Image öffentlich zu verankern. Gesicht, Erscheinung und Selbstdarstellung sind zugleich unterscheidbar *und* ununterscheidbar, also sind die Paradoxie des Individuellen *als* Allgemeinem, das sich vom Mainstream abgrenzt *und* darin aufgeht. Die Figur soll gefallen, nicht stören, und dafür ist perfektes Design erforderlich. Selbst der Hauch der Selbstdistanzierung ist keine Ironie, sondern Pose.

Die ästhetische Moderne, also die Kunst, Literatur und Musik des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts, ist wesentlich *Auflösung der Form* und *Destruktion der Erwartung*. Die eingängliche Verständlichkeit sollte zugunsten einer freien Assoziation aufgehoben oder mindestens radikal erschwert werden, um Raum zu gewinnen für das ästhetisch Ungewöhnliche, das sich vom blossen Abbild entfernt. FERNAND LÉGER<sup>491</sup> etwa fasste 1912 Weiblichkeit als aufgelöste Proportion,<sup>492</sup> die sich geometrisch neu

<sup>490</sup> Titelbild von: Rolling Stone No. 841 (May 25, 2000).

<sup>491</sup> FERNAND LÉGER (1881-1955) war ursprünglich Architekt und studierte 1903/1904 an der Pariser *Académie*. Nach der Abkehr vom Impressionismus wandte er sich um 1910 dem Kubismus zu, wesentlich beeinflusst durch CÉZANNE. Bekannt wurde LÉGER zudem durch Wandmalerei, Bühnenausstattungen und den Film *Ballet mécanique* (1924), einem Vorläufer der heutigen Animationsfilme.

<sup>492</sup> FERNAND LÉGER: *Nude model in the Studio* (1912-1913) (Oel auf Sackleinwand) (127,8x95,7 cm) (Solomon R. Guggenheim Museum, New York).

zusammensetzen liess, ohne an den männlichen Blick zu appellieren (BILSKI 1999, Plate 13). Die Gestalterwartung in den Augen des Beobachters wird enttäuscht, nur so, abseits von der ästhetischen Konvention, ist Innovation möglich, das Spiel mit Alternativen, die individuell gestaltet sind, ohne die Erwartungslinien völlig zu zerstören. Aber der Blick ist nicht zwanghafte Bestätigung, sondern wird zur Deutung aufgefordert. Das Schema „Weiblichkeit“ wird durchbrochen, und dies so radikal, dass die Deutungsarbeit hilflos wäre, gäbe es nicht einen Titel, der auf das Thema verweist. Die Darstellung ist nicht unmittelbar verständlich, vielmehr heisst Verstehen, sich der Kombinatorik des Bildes anzunähern, also nicht lediglich die *eine* richtige Variante vorauszusetzen. Der erotische Gehalt wird subtil, er befreit sich von der groben Schematik und öffnet viele Möglichkeiten des Zugangs, unabhängig von der männlichen Konvention.

Ähnlich ALEXANDER ARCHIPENKOS<sup>493</sup> Collage der „zwei Figuren“ aus dem Jahre 1913 (ebd., Plate 14)<sup>494</sup>: Man sieht erotische Kommunikation, aber dies in spielerischer Auflösung, ohne männliche oder weibliche Hierarchie. Was das „Männliche“ ist und was das „Weibliche“, entscheidet sich sozusagen *in* der Kommunikation, wenigstens sind alle möglichen Assoziationen zulässig, ohne auf *ein* Grundmuster zu verweisen. Man kann einen Tanz der Torsi sehen, die beiderseitige Verführung ohne Automatismus, ohne das, was FREUD zur gleichen Zeit „Triebziel“ nannte, weiter die Auflösung der körperlichen Linien, die Neuzusammensetzung der Konturen und schliesslich eine Animalität, die Zartheit erst finden muss. Die Gewohnheit in der erotischen Vorstellung verlangt die Eindeutigkeit der Attraktion, das passende Image zum richtigen Blick, während die Kunst die Eindeutigkeit durchbricht und damit sinnliche Wahrnehmung abseits der Reiz:Reaktions-Schemata erst freisetzt. Man muss in ARCHIPENKOS Collage auch nichts Erotisches sehen, weil der zweite und dritte Blick auf das Bild den ersten belehren kann. Die Wahrnehmung kann sich selbst korrigieren, der Blick ist nicht auf ein Schema festgelegt. Wer vom *männlichen* oder *weiblichen Blick* spricht, setzt voraus, dass die Korrektur der Schemata weder erforderlich ist noch notwendig erscheint.

Die fortlaufende, gehaltvolle Korrektur der Wahrnehmung wäre *Bildung*, während ästhetischer Konsum festgelegt werden muss. Nichts darf oder kann das Image von „Coca Cola“ stören, und zwar gerade weil das Image auf den ästhetischen Zusammenhang von Spass und Erfrischung festgelegt ist. Dieser Zusammenhang muss mit *einer* Markenbezeichnung ständig erneuert werden, ohne die Grundbindung zu gefährden. Schon die Doppelführung der Markenbezeichnung mit „Coca Cola“ und „Coke“ war nicht ohne Risiko, weil die Bindung von Symbol und Produkt eindeutig sein muss. Nur Eindeutigkeit schafft Stabilität, die Flexibilisierung des Symbolischen wäre in diesem Bereich unmittelbar destruktiv.

Daher sind Kommentare zur Konsumästhetik, wie ANDY WARHOLS *Campbell's Soup* von 1968 (HONNEF 1990, S. 41),<sup>495</sup> allenfalls Ironie und vermutlich überwiegend Adaption. Ironisch ist auch, dass der Kommentar immer schwächer ist als das Kommentierte. Der Kommentar folgt nach und setzt die ästhetische Unselbständigkeit voraus, während das Neue nur dann selbständig wird, wenn es das Alte auf Distanz hält. Diese Originalität scheint knapp zu werden, weil mit jeder ästhetischen Innovation sofort weltweit gespielt werden kann, ohne ein Copyright der Schöpfung beachten zu müssen. Das Bild *Die Tänzerin* von 1916 (FAHR-BECKER 2003, S. 94) zeigt die typischen Merkmale eines Bildes von GUSTAV KLIMT, aber es ist keine Imitation, sondern Teile einer originellen Serie, die unmittelbar unterscheidbar ist.

<sup>493</sup> ALEXANDER ARCHIPENKO (1887-1964) wurde als Bildhauer und Maler in Kiew ausgebildet und arbeitete seit 1923 in den Vereinigten Staaten. Seine erotischen Darstellungen prägen neue Formen abseits der sexuellen Klischees, die nicht zufällig in starken Abstraktionen gesucht werden.

<sup>494</sup> ALEXANDER ARCHIPENKO: *Collage: Two Figures* (1913) (Gouache auf Papppapier) (47,5x31,5 cm) (Moderna Museet, Stockholm).

<sup>495</sup> ANDY WARHOL: *Campbell's Soup Can I* (Acryl und Liquitex, Siebdruck auf Leinwand) (91,5x61 cm) (Neue Galerie Aachen, Sammlung Ludwig).

WARHOLS Bild ist eine Verdoppelung, die nur wirkt, weil im Raum der Kunst Originalität erwartet wird.

Die Globalisierung zwingt zur schnellen Collage, die kein authentisches Werk mehr sein muss, um Erfolg zu haben. Die populäre Musik ist genauso eklektisch wie die optimierte Weiblichkeit, insofern ist „Britney Spears“ ein Mix, der die Elemente des Marktgängigen perfekt zusammenfügt. Distanz zur eigenen Inszenierung ist Teil des Spiels, das die klassische Unterscheidung von Person und Darstellung aufhebt. Das „Ich“ ist Synthese in der fortlaufenden Bestätigung des Image durch Dritte. Irgendein Bezug zur Bildung ist nicht erforderlich, ausgenommen dann, wenn es zum Image passt, was nur die Ausnahme sein kann. Man stelle sich vor, die Mixtur „Britney Spears“ würde von dem Hintergrund einer Bücherwand abgebildet oder die andere Mixtur „Reich-Ranicki“ träte mit einer verschnürten, rötlichen Lederhose auf.

Die überkommene Ästhetik der *Bildung* verweist auf Schweres, die Last des Lernens, die Belastung der Verständlichkeit, auf lange und umständliche Wege, die ohne Erfolgsgarantie erschlossen werden müssen. Es ist gerade nicht „easy,“ und das scheint nicht mehr so recht in die Welt zu passen. Zudem entzieht sich Bildung der blossen Darstellung, sie ist überprüfbar, wer sie zur Pose macht, kann sich blamieren, weil der Habitus mit Kritik verknüpft ist, die sich nicht als synthetisches Ich fassen lässt. Wenn aus Bildungsbehauptung Geschwätz wird, ist das spürbar, weil Peinlichkeitswahrnehmung vorhanden ist. Die Schranken der Peinlichkeit sind kein schlechter Indikator für die An- oder Abwesenheit von Bildung. Sie sind zugleich präzise und unerbittlich.

Die Moderne war bildungsabhängig, *ihre* Globalisierung war die von Bildungseliten, die hohe oder wahre Kunst von niedriger oder falscher Kunst zu unterscheiden wusste. Im „authentischen Kunstwerk,“ folgen wir THEODOR ADORNO (1970, S. 199),<sup>496</sup> liegt ein utopisches Moment, das Wahrheit nicht an Abbildung bindet.<sup>497</sup> Eher gilt umgekehrt, dass die Realität die Kunstwerke nachahmen soll, weil nur die Werke darauf hindeuten, „dass das Nichtseiende sein könnte“ (ebd., S. 200). Authentische Kunst deutet auf das hin, was noch nicht Realität ist und aber werden könnte. Das aber ist nur *negativ* und so *unbestimmt* möglich (ebd., S. 200). Die Moderne, soll das heissen, entkommt nicht der Gesellschaft, in der sie existiert.

„Ob Negativität die Schranke von Kunst ist oder ihrerseits die Wahrheit, *steht nicht bei der Kunst*. Negativ sind die Kunstwerke a priori durchs Gesetz ihrer Objektivierung: sie töten, was sie objektivieren, indem sie es der Unmittelbarkeit seines Lebens entreissen. Ihr eigenes Leben zehrt vom Tod. Das definiert *die qualitative Schwelle zur Moderne*“ (ebd., S. 201; Hervorhebungen J.O.).

Die Kunst der Moderne ist weder Abbild der Natur noch Hagiographie der Herrschaft, sie ist, anders gesagt, in ihrer ästhetischen Formabsicht frei, damit aber zugleich vergänglich, weil nur Natur oder die Abbildung von Grösse zeitfrei erscheinen können. Die moderne Kunst *erfasst* nichts, sondern *negiert* etwas, ohne dem Negierten gegenüber unabhängig zu sein. Sie steht nicht ausserhalb der Gesellschaft, sondern in ihr, wenngleich mit besonderen Möglichkeiten der Distanz und so der Kritik.

<sup>496</sup> THEODOR W. ADORNO (1903-1969) promovierte 1924 im Fach Philosophie an der Universität Frankfurt und studierte von 1925 bis 1927 in Wien Komposition bei ALBAN BERG sowie Klavier bei EDUARD STEUERMANN. Von 1928 bis 1931 war ADORNO Redakteur der Wiener Musikzeitschrift „Anbruch.“ 1931 habilitierte sich ADORNO mit einer Arbeit über KIERKEGAARD im Fach Philosophie. Nach dem Entzug der Venia Legendi der Universität Frankfurt im September 1933 war er *Advanced Student* am Merton College der Universität Oxford, wo ADORNO den englischen PhD erwerben wollte. 1938 erfolgte die Übersiedlung in die Vereinigten Staaten nach New York, wo ADORNO am emigrierten Institut für Sozialforschung arbeitete. Von 1941 bis 1949 war ADORNO in verschiedenen Stellungen in Kalifornien tätig, darunter in einem Forschungsprojekt der Universität Berkeley zum Antisemitismus. 1949 wurde ADORNO an das wiedererrichtete Institut für Sozialforschung der Universität Frankfurt berufen, 1950 wurde er dort ausserplanmässiger Professor, 1957 Ordinarius für Philosophie und Soziologie (Adorno 2003).

<sup>497</sup> ADORNOS *Ästhetische Theorie* ist unvollendet geblieben. Sie erschien 1970 posthum herausgegeben von GRETTEL ADORNO und ROLF TIEDEMANN.

„Absorbierte seit dem Beginn der Moderne Kunst kunstfremde Gegenstände, die in ihr Formgesetz nicht gänzlich verwandelt eingehen, so zediert<sup>498</sup> sich darin, bis zur Montage, die Mimesis der Kunst an ihr Widerspiel. Genötigt wird Kunst dazu durch die soziale Realität. Während sie der Gesellschaft opponiert, vermag sie doch keinen *ihr jenseitigen* Standpunkt zu beziehen; Opposition gelingt ihr einzig durch Identifikation mit dem, wogegen sie aufbegehrt“ (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Das gelänge nur durch den philosophischen „Begriff“ (ebd.), also die Zusammenfügung von Werk und kritischer Reflexion. Aber das ist nicht sehr plausibel, denn natürlich haben Kunstwerke oft einen „jenseitigen Standpunkt,“ der gerade nicht Identifikation mit dem Negierten voraussetzt. Das ist zu stark freudianisch gedacht und hält Gegenbeispielen nicht stand, insbesondere solchen, die nicht einfach sind und sich der politischen Schematisierung entziehen. Das ist in der modernen Kunst der häufigere Fall, er verweist auf schwierige Entscheidungen und nicht auf globale Utopien, die sich aus der Negation heraus entwickeln, ohne dass so recht klar sein darf, wie.

Kunst bezieht sich auf Kunst und nur indirekt auf Gesellschaft. Anders müsste in irgendeiner Form eine Widerspiegelungstheorie angenommen werden, die ADORNO zu Recht scharf bekämpft hat. Gesellschaft ist nicht *ein* Determinationsraum, der alle Teile auf sich fixiert. Das unterschlägt Vieldeutigkeit und so mehrfach gebrochene Verhältnisse, die sich nicht auf einer Interpretationslinie zusammenfügen lassen. Ein Musterbild der Moderne, MARC CHAGALLS<sup>499</sup> fliegende Kutsche von 1913 (BILSKI 1999, Plate 19),<sup>500</sup> lässt sich als Erlösung, Flucht oder Übergang in die bessere Welt deuten, ohne Identifikationen zu verlangen, weil ganz unklar ist, *was* negiert wird oder ob überhaupt etwas *negiert* wird. Im Sinne ADORNOS wäre grosse Kunst Negation, aber das ist nur eine Doktrin der hegelschen Dialektik. Kunst kann, aber muss nicht negieren, was nicht heisst, dass Vermeiden von Negation Zustimmung zum Bestehenden ist. Um den Eindruck des Bildes zu erzeugen, muss ein neues Spiel mit Farben und Formen gefunden werden, das die Sehgewohnheiten herausfordert und verändert, obwohl eigentlich alles bekannt ist.

Der emanzipatorische Effekt verlangt kein Zusammenspiel mit der Kritischen Theorie, sondern kommt durch das *Ungesehene* zustande, die Innovation im Bild, die Analogien ausschliesst. Man sieht eine scheinbar naive, kindlich wirkende Phantasie, die sich einer klaren begrifflichen Erfassung entzieht; der starke Eindruck kommt zustande, weil die Reflexion vieldeutig sein kann und muss. Sieht man nicht doch den „verlorenen Sohn“? Oder sieht man „hilflose Eltern“ angesichts der Rebellion ihrer Kinder? Aber die pädagogische Schicht der Assoziation könnte auch nur die Oberfläche erfassen, und genau das, das *Spiel* mit der Tiefe, wäre der „jenseitige Standpunkt,“ von dem ADORNO spricht und der aber auf Gesellschaftskritik nicht festgelegt werden kann.

*Kunst* ist für ADORNO wesentlich *Form* (ebd., S. 211ff.), nicht im Sinne der klassischen Prinzipien der Bildung als Formung, sondern im Sinne einer objektiven Einmaligkeit.

„Ästhetische Form (ist) die objektive Organisation eines jeglichen innerhalb eines Kunstwerkes Erscheinenden zum *stimmig Beredten*. Sie ist die gewaltlose Synthesis

<sup>498</sup> *Zedieren* heisst „abtreten“. Ein *Zedent* ist ein Gläubiger, der eine Forderung an jemanden abtritt. Das lateinische Wort *cedens* lässt sich mit „der Abtretende“ oder „der Weichende“ übersetzen.

<sup>499</sup> MARC CHAGALL (1887-1985) wurde in Liosno in dem russischen Gouvernement Witebsk geboren. Von 1907 an wurde CHAGALL in Sankt Petersburg ausgebildet. 1910 ging er nach Paris, finanziert durch einen Mäzen, 1911 bezog CHAGALL das Atelier *La Ruche*, wo auch LÉGER arbeitete. Hier begründete er einen eigenen Stil, der Surrealismus mit jüdisch-russischer Folklore und suggestiver Naivität zu verbinden verstand. 1917 wurde CHAGALL Kommissar der bildenden Künste für das Gouvernement Witebsk, wohin er zurückkehrte. 1922 verliess er die Sowjetunion endgültig, nach einem Aufenthalt in Berlin erfolgte 1923 die Niederlassung in Paris. Die Autobiographie *Mein Leben* (1931) fasst diese Zeit zusammen. 1941 emigrierte CHAGALL nach New York, 1948 kehrte er nach Paris zurück.

<sup>500</sup> MARC CHAGALL: *The Flying Carriage* (1913) (Öl auf Leinwand, 106,7x120,1 cm) (Solomon R. Guggenheim Museum, New York)

des Zerstreuten, die es doch bewahrt als das, was es ist, in seiner Divergenz und seinen Widersprüchen, und darum tatsächlich eine Entfaltung der Wahrheit" (ebd., S. 215/216; Hervorhebung J.O.).

CHAGALLS Bild ist „stimmig“ und „beredt,“ aber erlaubt nicht *eine* „stimmige Beredsamkeit.“ Es gibt keine Möglichkeit, über die Vieldeutigkeit hinauszugelangen, weil keine Frage wirklich beantwortet werden kann. Man kann eine pädagogische Sezession sehen, aber auch einfach den Weg in den Himmel oder das Erleben der Transzendenz, keine Deutung ist falsch, aber keine ist auch definitiv. Schon gar nicht liegt der Sinn allein in der Negation.

ADORNO unterscheidet ästhetische Form und Leben, (ebd., S. 217), und er wehrt sich auch gegen jegliche didaktische Nutzung von Kunst. Dadurch würde ihre Unabhängigkeit zerstört, die Kunst wäre instrumentiert über das hinaus, was ihre eigene Form ausmacht. Sie ist wesentlich, „Form“ ist *Kritik*, und dies insbesondere da, wo sie unverständlich scheint.

„Form konvergiert mit Kritik. Sie ist das an den Kunstwerken, wodurch diese sich als *kritisch in sich selbst* erweisen; was im Gebilde gegen den Rest des Herausstechenden sich sträubt, ist eigentlich der Träger von Form, und Kunst wird verleugnet, wo man die *Theodizee des Ungeformten* in ihr, etwa unterm Namen des Musikantischen und Komödiantischen, betreibt“ (ebd., S. 216; Hervorhebungen J.O.).

Der „Musikantenstadl“ ist keine Kunst, weil keinerlei kritische Form vorhanden ist. Die Ästhetik dieser Serie ist Konfektion, am Besten dadurch veranschaulicht, dass die Zuschauer ohne jedes Kommando „mitklatschen“ können. Wie Konfekt so ist auch Konfektion immer gleich, eine ästhetische Gewohnheit, die ungestört bleiben will und muss. Man stelle sich vor, KARL MOIK würde plötzlich aus JAMES JOYCE' *Ulysses* vorlesen oder das folgende Zitat von Adorno interpretieren?!

„Form versucht, das Einzelne durchs Ganze zum Sprechen zu bringen. Das aber ist die *Melancholie von Form* ... Stets limitiert sie, was geformt wird; sonst verlöre der ihr Begriff seine spezifische Differenz vom Geformten. Das bestätigt künstlerische Arbeit des Formens, die immer auch auswählt, wegschneidet, verzichtet: keine Form ohne Refus<sup>501</sup>“ (ebd., S. 216, 217; Hervorhebung J.O.).

Die Formel „Theodizee des Ungeformten“ ist polemisch zu verstehen. Die antike und christliche Frage der *Theodizee*, wie Gott gerechtfertigt werden könne angesichts der von ihm zugelassenen Übel in der Welt, wird subtil auf *Trash* bezogen, also auf das, was trivial unterhalten soll, ohne Ansprüche zu verlangen. Ansprüche entstehen erst durch Form. Das Ungeformte ist das Rohe, Kunst unterscheidet sich von trivialer Darstellung durch die Formung, die ihre Einzigartigkeit ausmacht, ein „noch nie Gehörtes“ oder „noch nie Gesehenes“ (ebd., S. 204). Aber nicht innovative Originalität ist entscheidend, dann könnte Kunst nicht von Design unterschieden werden, sondern das „Formniveau“ (ebd., S. 219), das durch den „Grad der Artikulation eines Werkes“ bestimmt wird (ebd.). Musikantisches oder Komödiantisches gefällt, aber deutlich ohne Niveauanspruch. Erst der Niveauanspruch und so die Bildungshöhe bestimmen über die Entwicklung. „Kunstwerke verlieren sich, um sich zu finden: die Formkategorie dafür ist die Episode“ (ebd., S. 220).

ADORNOS *Ästhetische Theorie*<sup>502</sup> ist auf der Linie dieser Argumentation eine Theorie der Bildung, an die erinnert werden muss, wenn von ästhetischer Globalisierung gesprochen wird. Es ist immer wieder übersehen worden, dass die künstlerische Moderne an Bedingungen der Höheren Bildung geknüpft ist, also an Bürgerlichkeit auch da, wo diese abgelehnt wurde. Die Rebellion der modernen, „unverständlichen“ Kunst ist getragen von Kindern aus bürgerlichen Elternhäusern, die Gymnasien und Universitäten besucht haben, einen gemeinsamen Bildungshorizont voraussetzten und sich noch in der Negation der Gesellschaft wie Gebildeten verhielten. Er sei als „Theoretiker“ ein „Revolutionär“, schrieb GÜNTHER

<sup>501</sup> Refus ist „Weigerung“ oder „Ablehnung.“

<sup>502</sup> Begonnen wurde die Arbeit am Text der *Ästhetischen Theorie* am 4. Mai 1961. Nach der Fertigstellung der *Negativen Dialektik* (1966) unternahm ADORNO einen neuen Anlauf, der Anfang 1968 abgeschlossen wurde.

ANDERS<sup>503</sup> am 27. August 1963 an ADORNO, aber das müsse dann auch Folgen haben und dürfe nicht lediglich im Abwarten bestehen, weil das die bürgerliche Gesellschaft nicht überwinden werde. Aber offenbar ist die Abhängigkeit von dieser Gesellschaft grösser als die Theorie zugibt, Jedenfalls schliesst ANDERS:

„Es ist schwer, sich des Eindrucks zu erwehren, dass Sie sich, anerkannt als offiziell zugelassener Papst der Radikalität, in der ominösen und jämmerlichen Deutschen Bundesrepublik doch irgendwie häuslich eingerichtet haben“ (Adorno 2003, S. 277).

Das sähe man an seinen Texten, sie seien „litterarischer Sadismus“ oder Rache am Leser durch gewollte Unverständlichkeit (ebd.). Wie immer, die ästhetische Theorie ADORNOS hat mindestens fünf Spitzen:

- Kunst verschliesst sich vor dem Selbstverständlichen.
- Rohe ist flache Ästhetik, die eingänglich ist und Bildung ausschliesst.
- Bildung verlangt die Schwierigkeit des Zugangs oder die Hürden des Verstehens.
- Im Zugriff und im Ergebnis ist Bildung zweckfrei, nicht jedoch subjektiv.
- Anfang und Ende sind nicht limitiert, Bildung ist permanente Auseinandersetzung, die sich selbst verbessern muss.

ADORNOS gesellschaftsanalytische Kategorie war lediglich „Kulturindustrie,“ also nicht mediale Globalisierung, die 1969 noch nicht annähernd abzusehen war und die doch deutliche Antizipation fand. „Kulturindustrie“ ist für Adorno *Entkunstung der Kunst*, in dem zweifachen Sinne des Aufhebens der Aura und der Subjektivierung der Zugänge. Zum ersten heisst es:

„Die Leidenschaft zum Antasten, dazu, kein Werk sein zu lassen, was es ist, ein jegliches herzurichten, seine Distanz zum Beobachter zu verkleinern, ist unmissverständliches Symptom jener Tendenz.<sup>504</sup> Die beschämende Differenz zwischen der Kunst und dem Leben, das sie leben und in dem sie nicht gestört werden wollen, weil sie den Ekel sonst nicht ertragen, soll verschwinden: das ist die subjektive Basis für die Einreihung der Kunst unter die Konsumgüter durch die vested interests“ (ADORNO 1970, S. 32).

*Vested interests* ist ein Ausdruck aus der amerikanischen Justiz, der mit „wohlerworbenene Rechte oder Interessen“ übersetzt werden kann. ADORNO, der fast zehn Jahre lang in den Vereinigten Staaten gelebt hat und „Kulturindustrie“ am amerikanischen Beispiel ablas,<sup>505</sup> spielt auf die Konsumhaltung an, die wie ein persönliches Recht verstanden wird. Man konsumiert, was man will, ohne mehr zu benötigen als subjektive Interessen. Der Hotdog unterscheidet sich nicht von einem Picasso, lediglich der Preis ist höher, die Zugänglichkeit jedoch nicht, weil auch der Picasso konsumiert, nämlich distanzlos angeschaut

<sup>503</sup> GÜNTHER ANDERS (1902-1992), Sohn von des jüdischen Psychologen-Ehepaars CLARA und WILLIAM STERN, promovierte 1923 in Freiburg/Br. bei EDMUND HUSSERL und war danach freier Schriftsteller und Essayist. ANDERS emigrierte 1933 nach Frankreich und lebte von 1936 bis 1950 in den Vereinigten Staaten. Danach arbeitete er in Wien. Hier erschien 1956 der erste Band seines Hauptwerkes *Die Antiquiertheit des Menschen*, der ihn auch einem grösseren Publikum bekannt machte (der zweite Band erschien 1980). 1928 erschien seine philosophische Monographie *Über das Haben*, 1930 bis 1932 entstand der Roman *Die molussische Katakombe*, der erst 1992 veröffentlicht wurde. ANDERS war von 1929 bis 1937 mit HANNAH ARENDT verheiratet, beide flohen 1933 aus Deutschland. Das amerikanische Exil ist bislang wenig dokumentiert, ANDERS arbeitete in verschiedenen Jobs, darunter auch als Verkäufer in Hollywood, später lehrte er aber auch an der New School for Social Research in New York. 1954 gründete er zusammen mit ROBERT JUNGCK die Anti-Atomkraft-Bewegung, die bedeutendste politische Bewegung in den fünfziger Jahren. GÜNTHER ANDERS erhielt 1983 den Adorno-Preis der Stadt Frankfurt.

<sup>504</sup> Der Kulturindustrie.

<sup>505</sup> Reflektiert in: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (1951) (ADORNO 1970a). 1952/1953 arbeitete ADORNO nochmals in den Vereinigten Staaten, als wissenschaftlicher Leiter der *Hacker Foundation*. Zur Geschichte des Instituts und der Kritischen Theorie: JAY (1976) und WIGGERSHAUS (1986). Das späte Verhältnis von Kritischer Theorie und deutscher Studentenbewegung dokumentiert KRAUSHAAR (1998).

und qualifiziert wird. Er gefällt oder gefällt nicht, so wie der Hotdog schmeckt oder nicht schmeckt.

„Als *tabula rasa* subjektiver Projektionen jedoch wird das Kunstwerk entqualifiziert. Die Pole seiner Entkunstung sind, dass es sowohl zum *Ding unter Dingen* wird wie zum Vehikel der *Psychologie des Betrachters*. Was die verdinglichten Kunstwerke nicht mehr sagen, ersetzt der Betrachter durch das standardisierte Echo seiner selbst, das er aus ihnen vernimmt. Diesen Mechanismus setzt die Kulturindustrie in Gang und exploitiert<sup>506</sup> ihn“ (ebd., S. 33; Hervorhebungen J.O.).

Die These ist insofern schwierig, als auch sie einen Ausgangspunkt benötigt, der nicht benannt ist. *Ab wann* von „Kulturindustrie“ die Rede sein kann, liesse sich vermutlich mit Hilfe der Entwicklung der modernen Unterhaltungsmedien bestimmen, aber ob der Zustand *vorher* besser war, dürfte schwer zu ermitteln sein. Wie jede Dekadenzthese so lebt auch diese von der Suggestion eines unbestimmten Anfangs, während die These Eindruck macht, *weil* von Zerfall die Rede, also ein besserer Zustand der Vergangenheit vorausgesetzt ist. Vermutlich sind aber Kunstwerke *immer* ein „Vehikel der Psychologie des Betrachters“ gewesen und kann mindestens seit der Neuzeit kaum noch von auratischer Kunst die Rede sein. Ein Malerporträt aus dem 17. Jahrhundert<sup>507</sup> zeigt Subjektivität, nicht Aura, oder wenn, dann die Aura des erfolgreichen Künstlers, der sich mit der eigenen Form auszudrücken versteht, ohne sich der schieren Beliebtheit des Betrachters ausgesetzt zu sehen.

Die Erfassung von Kunst ist offenkundig nicht einfach „objektiv“ oder „subjektiv“, versteht man unter *objektiv* „wahr“ und unter *subjektiv* „beliebig.“ ADORNO neigt zu dieser einfachen Relation, die den Blick eher verstellt, weil sie Graduierungen ebenso wenig zulässt wie Spezifizierungen. „Subjekte“ aber unterscheiden sich in den Horizonten und Niveaus ihres Verstehens, sie sind mehr oder weniger interessiert, können sich auf sehr verschiedene Spezialisierungen beziehen und sehen nicht einfach, was sie sehen *wollen*. Jede Deutung ist auf Standards festgelegt, die man verfehlen, aber nicht vermeiden kann. Fehltritte wären anders ebenso wenig möglich wie die mit ihnen verbundene Peinlichkeit. Peinlich sind rohe und falsche Urteile, die aus Unkenntnis anmassend sind. Wer die Schwierigkeiten kennt, ist vorsichtig, und Kenner sind unterschieden von Dilettanten. Daher geht es tatsächlich um *Bildungstheorie*, also die Folgen der Kunst für die Erfassung von Welt. Und was an ADORNO fasziniert, ist die Idee der *Widerständigkeit*, genauer: der ästhetischen Opposition gegen die Verwüstung der Form.

In der ihm eigenen Sprache heist es:

„Die Verdunklung der Welt macht die Irrationalität der Kunst rational: die radikal verdunkelte. Was die Feinde der neuen Kunst, mit besserem Instinkt als ihre ängstlichen Apologeten, deren Negativität nennen, ist der Inbegriff des von der etablierten Kunst Verdrängten. *Dorthin lockt es*“ (ebd., S. 35; Hervorhebung J.O.).

Eine „Eventkultur“ (SCHULZE 1999) ist keine *Kultur*. Wer nur Spass haben will, kann nur leiden, ohne Kompensation zu finden, weil die Eventfolge das Leben bestimmt. Kultur ist nicht zuletzt geregelte Entlastung, während der „Event“ nur *eine* Funktion hat, die möglichst unwiderstehliche Animation zum nächsten.

KIERKEGAARDS Leben *im Augenblick* war dafür die hellsichtige Antizipation.<sup>508</sup> Das Leben ist Lotteriespiel, aus dem ebenso wenig etwas gelernt werden muss wie aus der ständigen Verliebtheit (KIERKEGAARD 1991, S. 158). Lotterie wie Liebe bestehen aus immer neuen Okkasionen, also werden von der Folge, dem nächsten Augenblick, gedrängt, zur neuen „Unmittelbarkeit“ (ebd., S. 163), die nur zwei Probleme hat, wirklichen Genuss bei

<sup>506</sup> „Exploitiert“ ist „ausbeuten“. MARX hat diesen Ausdruck häufig benutzt.

<sup>507</sup> NICLAS POUSSAIN: *Selbstbildnis* (1649) (Öl auf Leinwand, 78,7x64,8 cm) (Neue Gemäldegalerie Berlin).

<sup>508</sup> Nicht zufällig habilitierte sich ADORNO 1931 an der Universität Frankfurt mit einer Schrift über KIERKEGAARD (ADORNO 1974). Die umgearbeitete Habilitationsschrift wurde im Januar 1933 im Verlag J.C.B. Mohr (Siebeck) in Tübingen veröffentlicht. Eine Besprechung des Buches von WALTER BENJAMIN erschien am 2. April 1933 in der *Vossischen Zeitung*, einen Tag nach dem antisemitischen Boykott.

Vermeiden der „Lächerlichkeit“ (ebd., S. 164). Der neue Augenblick wiederholt den alten, so dass sich die Genusserwartung leicht lächerlich machen kann, auch weil die Erwartung reflexionsbestimmend ist. Die Reflexion aber, heisst es bei KIERKEGAARD, ist „der Würgeengel der Unmittelbarkeit“ (ebd., S. 165), sie stirbt mit dem Bewusstsein oder dem Entschluss, sie zu *wollen* (ebd.).

Das ist gesagt worden ohne Vorstellung und Praxis *gesteuerter Unmittelbarkeit*, jene Paradoxie, die ADORNO mit dem Ausdruck „Kulturindustrie“ fassen wollte. Das Unmittelbare entsteht nicht spontan durch das Unwiderstehliche des Spiels oder der Verliebtheit, sondern wird erzeugt, angeboten mit standardisierten Serien von der Butterfahrt bis Big Brother, um zwei fast vergangene Ausdrücke zu bemühen. Was noch mit der schamhaften alten Bezeichnung „Freizeit“ vorgestellt wird, ist ein Okkasions-Hopping, das Alternativen nicht ausschliesst, sondern aufsaugt, wie nicht nur an der Tourismusbranche gezeigt werden, die stolz darauf ist, „für jeden etwas zu haben,“ als sei das *nicht* eine schreckliche Vorstellung. Wer sich entschliesst, hat ein Produkt vor Augen, das sich der Individualisierung entzieht und aber nur deswegen attraktiv erscheint, weil Individualität zugesichert ist. Ein Ferien-Camp ist wie das andere, kein Hotel der gleichen Kategorie unterscheidet sich wirklich, jede neue Reise ähnelt der vorangegangenen, aber alles kann „individuell“ erscheinen, obwohl nur Massennutzung den Aufwand rechtfertigt. Und es ist nicht ästhetischer Betrug oder „falsches Bewusstsein,“ wie noch ADORNO annahm, sondern freier Entschluss unter Einsicht fast aller Risiken. Niemand wird betrogen, weil keine Betrugsabsicht vorliegt, aber es gibt einen Preis der ästhetischen Globalisierung, und das ist die *schwindende Unterscheidbarkeit*.

Jedes Jahr zur hauptsächlichen Konsumzeit, nämlich zum Weihnachtsgeschäft, erscheint ein neuer Animationsfilm der Disney-Studios, wird eine neue Generation von *Nintendo-Games* vorgestellt, bietet sich eine Kollektion der *Barbie-Family* an und wird ein angelsächsischer Weihnachts-Hit kreiert. All das ist weltweit unvermeidlich, ohne dass kindzentrierte Firmen wie *Toys-4-Us* Rücksicht nehmen würden auf die Besonderheiten der nationalen Rituale. *Walmart* ist überall perfekt, was nur dann möglich sein kann, wenn das Kaufverhalten angeglichen ist und so hoch standardisierte Produkte angeboten und abgesetzt werden können. Die Unterschiede verschwinden, auch im Sinne der Akzeptanz des Überschüssenden und Abweichenden. Die Standards stellen durchschnittliche Güte her, und eigentlich sollte nichts mehr verkauft werden, was nicht einem möglichst perfekten Standard des Durchschnittlichen entspricht, der sich auch und gerade im Verhalten oder im täglichen Umgang zeigen soll. Das ist von KIERKEGAARDS Idee des *Unmittelbaren* etwa soweit entfernt wie die heutige Champions League von den Kulturen ihrer proletarischen Herkunft.

Die globale Ästhetik im Konsumbereich ist auf penetrante Weise *freundlich*, die Zeichen der, wie es heisst, „Kundenzentrierung“ sollen individuell erscheinen und sind doch standardisiert. Es ist die immer gleiche Weise der Ansprache, des Hinsehens oder der Aufmerksamkeitsgestaltung. „Freundlichkeit“ ist *gestylt* und nicht etwa Stil. Die „Zuwendung zum Kunden“ hat immer etwas Auswendiggelerntes an sich, das sich nicht, wie beabsichtigt, persönlich übersetzen lässt. Es ist peinlich, wenn Bahnverspätungen penetrant entschuldigt werden; die Lautsprecherstimme tut so, als bedaure sie persönlich, was geschehen ist, während nur eine Kundenstrategie verfolgt wird, die zudem jedermann sichtbar ist und den Anlass der Entschuldigung nicht aufhebt. Ähnlich ist es peinlich, wenn beim Einchecken in ein Hotel der obligatorische Blick auf die Creditkarte dazu führt, den Kunden persönlich mit Namen anzusprechen, als kennte man sich lange oder könnte irgendeine Vertrautheit voraussetzen. Die erwartete Distanz wird durchbrochen und ist zugleich vorausgesetzt, immer mit der Idee, dass der Schein akzeptiert ist, solange er im Rahmen von Freundlichkeit oder Nettigkeit, also des durchschnittlichen Benimmens, verbleibt. Aber irgendwie wirkt es auch, wenn die „Flight-Attendance“ die „Fluggäste“ der Business-Class ohne Vorwarnung mit Namen anspricht.

Wie immer, seelische Verzerrungen können mit diesem Spiel der Glattheit ebenso wenig vereinbar sein wie irritierende Prognosen. Die ästhetische Fläche braucht, wie im Computer, keinen Tiefgang, sondern immer nur neue Seiten des gleichen Formats. Eine Homepage ist verschieden und zugleich identisch, weil keine ästhetische *Form* gefunden werden muss, vielmehr ein *Format* besteht, das mit jeder Varianz bestätigt wird. Big Brother konnte kurzfristige Idole erzeugen, mit ihnen eine an sich unerklärliche Begeisterung des Publikums gegenüber einem Programm, das zumeist aus Nicht-Ereignissen bestand, ohne Individualität darzustellen. Seifenopern<sup>509</sup> sind Typisierungen auch dann, wenn sie als Life-Event inszeniert werden und zum eigenen Nachteil auf Dramaturgie verzichten. Das ist möglich, weil die Darstellungen möglichst schlichte Publikumserwartungen möglichst gnadenlos erfüllen sollen, ohne die banale Alltagsästhetik zu verlassen. Big Brother fand ursprünglich in einem *Container* statt, das Interieur hatte den Charme einer Baumarkt-Zusammenstellung, jeder Hauch von Kultur war vermieden, damit nur ja ein akzeptierter Durchschnitt erzeugt werden konnte, von dem sich das Publikum mit Blick auf die eigene Situation sogar noch wohltuend absetzen konnte.

Umso mehr irritiert Kunst. Aber Kunst irritiert nur dann, wenn sie mit Bildung verbunden ist. Das Zusammenspiel von Irritation und Verstehen muss eröffnet werden. Den Zusammenhang von Form und Kritik gibt es nur, wenn Verstehenskontexte und mit ihnen Bereitschaften vorhanden sind, sich auf Irritationen einzulassen, also gerade nicht vom Gewohnten, und sei es noch so freundlich, zu lernen. Der Fernseh-Trash ist also nicht, wie Kulturpessimisten immer vermutet haben, der Ausverkauf, sondern die Bestätigung der Bildung, versteht man darunter die *Nichteinstimmung* in den Zusammenhang ästhetischer Globalisierung auf dem Niveau von infantilisiertem Konsum und dem Spiel mit Instinkten. Der Sinn für das *Abstossende* ist wesentlich von Bildung abhängig, das Triviale und Glatte muss durchschaut werden können, was nur gelingt, wenn überlegene Standards im Spiel sind. Man wird DIETER BOHLENS Lebensbeichte für Literatur halten, solange dies die einzige Gattung ist, die man kennt. Und BRITNEY SPEARS' *Oops I did It Again* ist solange *nicht* clevere Synthese der immer gleichen Elemente, wie es keinen Vergleichsmaßstab gibt, der ein anderes und höheres Niveau vermittelt.

Kunst verstört durch ihre präzise Einmaligkeit. „Präzise“ ist nicht in einem mathematischen Sinne zu verstehen (ADORNO 1970, S. 205ff., 214ff.), sondern eben als *Stimmigkeit* der Form gegenüber Material und Thema. Die Stimmigkeit der Werke ist einmalig, und der Bildungswert sinkt nicht mit der Reproduzierbarkeit, wie noch ADORNO annahm. Der Hauptgrund ist der zunehmende Abstand zum Trivialen und so die Auffälligkeit des Kontrasts, der entsteht, wenn

- die hauptsächlichen Informationswelten *standardisiert* sind,
- ästhetische Standards *populär* gehalten werden müssen,
- dafür eine *Einheitsdidaktik* entwickelt wird,
- mit dieser Didaktik Wahrnehmungszustimmung erzeugt wird,
- abweichende Muster *unwillkommene* Störungen sind
- und die Margen des ästhetisch Durchschnittlichen *nicht beliebig* erweitert werden können.

LUDWIG MEIDNERS<sup>510</sup> *Mein Nachtgesicht* von 1913 (BILSKI 1999, S. 139)<sup>511</sup> hat nicht die expressionistische Dramatik von EDVARD MUNCH,<sup>512</sup> sondern stellt den subtileren Horror der nächtlichen Seele dar, die sich selbst betrachten muss und dafür nur künstliches Licht zur Verfügung hat. Selbsterkenntnis ist Horror, nicht Spass, wenn sie vorbehaltlos erfolgt, was

<sup>509</sup> Zum Genre der „soap-operas“: GERAGHTY (1991).

<sup>510</sup> LUDWIG MEIDNER (1884-1966) wuchs in Schlesien auf und war seit 1907 in Berlin als Maler und Schriftsteller tätig. 1939 emigrierte er nach London und kehrte 1953 nach Deutschland zurück.

<sup>511</sup> LUDWIG MEIDNER: *Mein Nachtgesicht* (1913) (Öl auf Leinwand, 66,7x48,9 cm) (The Marvin and Janet Fishman Collection, Wisconsin).

<sup>512</sup> Wie *Der Schrei* von 1895.

FREUD angesichts der Verdrängungen nur in der Therapie für möglich hielt, also unter Kontrolle von Experten. Aber MEIDNER antizipierte nicht die Psychoanalyse, sondern *sich*, in der Rolle der Nacht, also allein und unabgelenkt durch Dritte. Das *Nachtgesicht* gibt den Schrecken preis, den das eigene Selbst macht, dann, wenn es für einen Augenblick seine andere Seite betrachtet. Dafür stehen die weit geöffneten Augen, der seitwärtige Blick, das überraschte Gesicht, das wahrhaben muss, was es eigentlich gar nicht sehen will. Dieser Augenblick ist nicht billig, und er ist auf ganz eigene Weise *unmittelbar*, nicht zu kaufen und doch real. Entscheidend ist nicht die Psychologie, sondern das Bild, das nicht übertragbar ist und auch dann wirkt, wenn der Betrachter nie ein eigenes Nachtgesicht hat ansehen müssen. Das Bild prägt die Vorstellung, nicht umgekehrt die Vorstellung das Bild.

Seelische Verzerrungen muss die kommerzielle Symbolisierung ebenso ausschliessen wie irritierende Prognosen. Für die Nachtseiten der Seele ist die Therapie zuständig, sie müssen aus der öffentlichen Kommunikation herausgehalten werden, weil Person Darstellung ist und Selbstdarstellung solange wie möglich positiv sein muss. *Selbstdarstellung* ist nicht *Selbsterkenntnis*, und es ist ein Kennzeichen ästhetischer Globalisierung, dass diese Differenz verschwindet. Die persönliche Imagegestaltung steht unter einem harten Positivierungszwang, der schon geringe Abweichungen sanktioniert. Ästhetische Bildung dagegen, überhaupt Bildung, ist Erfahrung von Differenz (MASET 1995), also von Unterscheidungen, die sich nicht harmonisieren lassen und die nicht in einem einheitlichen Bild aufgehen. Triviales dagegen ist immer einheitlich, weil die Form keine Anstrengung der Unterscheidung verlangt. Wer *einen* „Musikanten-Stadl“ gesehen hat, kennt *alle*, und für das einmalige Erfassen genügt ein Augenblick, weil die Form nicht variiert. Man erkennt sofort, was der Unterschied von Mitklatschen und Beifall ist, ohne dass dafür irgendeine besondere Anstrengung notwendig wäre. Der Unterschied bewegt sich in ein- und derselben Form, die in sich keine störenden Differenzen hat und zulässt.

JAKOB STEINHARDTS *Der Prophet* von 1913 (BILSKI 1999, S. 182) lässt sich als unabgenutzte Prognose bezeichnen. Das Bild kann auf den müde gewordenen Zarathustra verweisen, auf die Entfesselung der Anhängerschaft durch die Botschaft oder auf die Angst des Propheten vor der eigenen Prophezeiung, Das Bild kann als Ahnung der Apokalypsen des 20. Jahrhunderts verstanden werden oder als „Flucht aus der Zeit,“ wie HUGO BALL (1946) die Erfahrung der Moderne genannt hat, in jedem Falle sieht man nichts Abgenutztes, sondern einen gültigen Ausdruck, der Deutungsinteresse herausfordert. Vielleicht ist eine umgekehrte Höllenfahrt, die in den Himmel führt, vielleicht sieht man das Verlassen der Zivilisation und den Horror des Inhumanen, ohne dass man auf das Bild mit Gleichgültigkeit reagieren könnte. Man hat auch keine Standarddeutung zur Verfügung, die das Verstehen mit lexikalischer Zuverlässigkeit vereinfachen könnte. Die Schwierigkeit bleibt, und sie lässt sich nur mit den Anstrengungen eines persönlichen Zugangs überwinden. Der Gewinn ist hoch, ein unvergleichliches Erlebnis für den eigenen Horizont, das sich der Standardisierung durch Dritte entzieht. Ein Kriterium für den Gewinn ergibt sich daraus, wie stark das *Déjà Vu* für eine Überraschung sorgt.

Eine solche Bildung ist *exklusiv*, aber nicht *elitär*, versteht man darunter einen sozial definierten Zugang, der sich auf eine kleine Gruppe bezieht, die Bildung *auf sich* beschränken kann. Die Differenz von *Kunst* und *Trash* lässt sich also nicht mit Hinweis auf zirkuläre Elitenutzung bestreiten. Es ist nicht zuletzt die Globalisierung, die die Elitenbeschränkung auflöst. Wenn man sämtliche Bilder von MARC CHAGALL in perfekter Reproduktion im Internet abrufen kann,<sup>513</sup> lässt sich kaum noch davon sprechen, dass nur bestimmte Gruppen Zugang haben. Aber vom Zugang her ist über die grundlegende Differenz nicht zu entscheiden. Selbst wenn nur Eliten Zugang hätten, würde das nicht bedeuten, die

<sup>513</sup> Das grafische Werk ist komplett erhältlich unter: <http://www.ifrance.com/golem/> Die Gemälde sind unter verschiedenen Anschriften zugänglich, etwa: <http://www.nymuseum.com/chagall/htm> oder die Marc Chagall Gallery: <http://www.geocities.com/Paris/Parc/2331/russia/chagallgallery.html>

Unterschiede zwischen Kunst und Nicht-Kunst negieren zu können, etwa mit dem Argument der Demokratisierung. Man muss unterscheiden zwischen der Demokratisierung der *Bildung* und ihren *Gegenständen*, die sich nicht nach Allgemeinverständlichkeit oder unmittelbarer Erschließung beurteilen lassen. Es sollte aber unstrittig sein,

- dass man mit der Lektüre von HOMER oder SHAKESPEARE mehr lernt als mit der Lektüre von ROSEMARIE PILCHER,
- dass MOZART gehaltvoller und amüsanter ist als STEFAN RAAB
- und dass ein Bild von CÉZANNE die ästhetische Wahrnehmung besser schult als ein „Werner-Comic.“

Es gibt viele strittige Fälle, etwa die Unterscheidung der Aura eines JOSEPH BEUYS und ANDY WARHOL von ihrem Werk, aber hebt die Notwendigkeit nicht auf, Kunst von Trash abzugrenzen und Themen der Bildung zu bestimmen, die *nicht* in Flachheit aufgehen.

In Zukunft ist das die wahrscheinlichere Variante, die Gleichsetzung von Bildung mit einem möglichst flachen, kostenkünstigen und so standardisierten Angebot, das sich auf Module, also flexibel einsetzbaren Zeiteinheiten, beziehen lässt und sich so der Produktion annähert. Die Zeiteinheit definiert die Bildung, die in übersichtliche Portionen zerfällt, deren didaktische Zugänglichkeit unmittelbar gesichert sein muss. Man sieht, welchen Wert die unkalkulierbaren Schwierigkeiten haben, die sich nicht in Anschauung und Lernprogramm auflösen lassen, sondern unbefristete Herausforderungen darstellen. Das künftige „Wissensmanagement“ zielt auf möglichst gleiche Verteilung, nicht auf Individualisierung, aber Gleichverteilung sichert nicht schon Bildung, die sich selbständig machen muss, wenn sie wirksam sein will. Man bildet *sich*, nicht irgendein Neutrum, darum muss Bildung zugleich *unzuverlässig* und *unruhig* sein; wer sich auf seine erworbene Bildung verlässt, übersieht die Notwendigkeit des Lernens, und wer sich mit ihr beruhigt, verliert die eigentliche Herausforderung, die Fragen jenseits des Wissens. Es *muss* also Schwierigkeiten geben, und sie dürfen nicht künstlich sein, auch nicht in dem Sinne, dass es „easy“ erscheint, sie zu überwinden. Es ist kein Zufall, dass jede Didaktik es leicht machen will, also nicht vom Vorteil der Schwierigkeit ausgeht.

Die *Schwierigkeit* der modernen Kunst, schrieb GEORGE STEINER 1978,<sup>514</sup> definiert ihre Unterscheidung. Sie ist eigenständig, weil und soweit sie „esoterisch“ ist, also nicht unmittelbar verständlich (STEINER 1978, S. 42). Diese Funktion übernehmen populäre Medien, die mit ihren Standards definieren, was Verständlichkeit ist und was nicht. Demgegenüber ist moderne Kunst *nicht mehr*

- linear und folgerichtig,
  - narrativ-fortlaufend,
  - realistisch im Sinne der Abbildungserwartungen,
  - populär und
  - unmittelbar transparent
- (ebd., S. 43).

Noch Mitte des 19. Jahrhunderts sollte und konnte die bildende Kunst „verständlich“ erscheinen, ohne künstliche Schwierigkeiten aufzubauen. Das lässt sich etwa am Werk des deutschen Malers LUDWIG RICHTER<sup>515</sup> zeigen, der einer der erfolgreichsten Künstler seiner

<sup>514</sup> *On Difficulty* (1978) (STEINER 1978, S. 18-47). George Steiner, der 1929 als Sohn jüdischer Eltern in Paris geboren wurde, emigrierte mit seiner Familie 1940 in die Vereinigten Staaten. Nach seinem Studium war er Mitglied der Redaktion von *The Economist* in London, bevor er 1956 am Institute for Advanced Studies in Princeton seine akademische Karriere begann. Zuletzt war STEINER von 1974 bis 1994 Professor für englische Literatur und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Genf.

<sup>515</sup> LUDWIG RICHTER (1803-1884), geboren in Dresden, wurde von seinem Vater zum Kupferstecher und besuchte von 1816 bis 1823 die Dresdner Kunstakademie. Von 1823 bis 1826 arbeitete RICHTER in Rom, und von 1828 bis 1835 war er als Lehrer an der Zeichenschule der Porzellanmanufaktur in Meissen tätig. 1836 wurde als Lehrer an die Dresdner Kunstakademie berufen, wo er bis 1877 die Landschaftsklasse leitete. Von 1837 an arbeitete RICHTER mit wachsendem Erfolg als Buchillustrator, vor allem beim Leipziger Verleger

Zeit war. Er malte „linear und folgerichtig“, „narrativ und fortlaufend,“ realistisch im Sinne der „Abbildungserwartungen,“ und dies sehr zum Gefallen des Publikums, das „unmittelbar transparent“ fand, was es zu sehen bekam. RICHTER war seinen Zeitgenossen im 19. Jahrhundert vor allem als Buchillustrator bekannt, während heute seine Gemälde der Publikumsmagnet sind, wie neuere Ausstellungen in aller Deutlichkeit zeigen.<sup>516</sup> Sie können unmittelbar nachvollziehen, was sie sehen, etwa

- das *Ave Maria* aus dem Jahre 1834<sup>517</sup>
- den an CASPAR DAVID FRIEDRICH erinnernden *Teich im Riesengebirge* von 1839,<sup>518</sup>
- das *Aufsteigende Gewitter* von 1835<sup>519</sup>
- oder die *Junilandschaft mit dem Regenbogen* von 1859<sup>520</sup> (NEIDHARDT 2003, Nr. 97, 99, 101, 111).

Man sieht wie die Heilige Maria angerufen und ihr das Kind entgegen gehalten wird, man spürt die Einsamkeit im Gebirge und empfindet die Last des Wanderers, man hat vor Augen, wie sich das Gewitter zusammen braut, und man kann nachvollziehen, dass sich das Liebespaar in der Sommerlandschaft ein eigenes Nest sucht. In der Ferne sieht man den Regenbogen, also das Symbol des Glücks, an dessen Enden jeweils ein Schatz auf den Finder wartet. Der Idylle der Natur entspricht dann die Idylle der Erziehung, Liebe endet in der heiligen Familie, und auch hier wird das Kind dem Himmel entgegen gehoben.

Das Verstehen der modernen Kunst entzieht sich den gewohnten Bahnen, oft so radikal, dass gar nichts verstanden werden soll (STEINER 1978, S. 45). Jede Interpretation würde das Werk stören, es „bedeutet“ nichts über das hinaus, was es selbst darstellt, also eine bestimmte sprachliche Wendung, eine einzige Form oder eine Folge von Tönen, die sich einer Sinnerfassung verschliessen. Für ADORNO wäre das *radikale Gegenwehr*, und selbst wer ihm nicht folgt, kann nicht übersehen, dass die Globalisierung des Ästhetischen mit einer Symbolangleichung und einer Standardisierung von Reiz und Reaktion erkaufte wird, die suggeriert, dass Bildungsanstrengungen *überflüssig* sind, weil Verstehensminima ausreichen, um sich zurechtzufinden. „Trash“ ist Lebensform, auch in dem Sinne, dass Leben nicht mit dem Entwurf aufgeht, weil und soweit Unübersichtlichkeit zur Grunderfahrung wird.

Daraus lässt sich auch ein anderer Schluss ziehen, nämlich auf Zukunft zu verzichten und sich in der okkasionellen Gegenwart einzurichten. Diese Form nannten JOHANNES GOEBEL<sup>521</sup> und CHRISTOPH CLERMONT<sup>522</sup> 1997 *Lebensästhetik*. Sie gehen von einem ähnlichen Befund aus wie RICHARD SENNETT, aber ziehen völlig andere Schlüsse,<sup>523</sup> die auf jede

GEORG WIGAND. Hier erschienen RICHTERS Illustrationen zu Volksbüchern, Märchenbüchern und Reisebeschreibungen, die alle mit hohen Absatzzahlen verbunden waren.

<sup>516</sup> *Das malerische Werk Ludwig Richters* wurde von der Galerie Neuer Meister in Dresden von September 2003 bis Januar 2004 gezeigt und war die am besten besuchte Ausstellung der Galerie. Zu einem ähnlichen Erfolg entwickelte sich die Ausstellung *Ludwig Richter - Der Maler*, die vom 22. Januar bis zum 25. April 2004 in der Neuen Pinakothek in München zu sehen war. Schon die Jubiläumsausstellung 1984 in Dresden war mit mehr als 300'000 Besuchern ein Publikumserfolg und hatte nicht nur die marxistische Kunstkritik irritiert.

<sup>517</sup> LUDWIG RICHTER: *Ave Maria* (1834) (Öl auf Leinwand, 85x104cm) (Museum der Bildenden Künste, Leipzig).

<sup>518</sup> LUDWIG RICHTER: *Teich im Riesengebirge* (1839) (Öl auf Leinwand, 63x88cm) (Staatliche Museen zu Berlin).

<sup>519</sup> LUDWIG RICHTER: *Aufsteigendes Gewitter am Schreckenstein bei Aussig* (1835) (Öl auf Leinwand, 88x115cm) (Museum der Bildenden Künste, Leipzig).

<sup>520</sup> LUDWIG RICHTER: *Junilandschaft mit dem Regenbogen* (1859) (Öl auf Leinwand, 96,5x152cm) (Gemäldegalerie Neue Meister, Dresden).

<sup>521</sup> JOHANNES GOEBEL arbeitet seit Juli 2002 als Gründungsdirektor am Experimental Media and Performing Arts Center (EMPAC) des des Rensselaer Polytechnic Institute ein Troy NY. Das Motte des Instituts lautet: „Why not change the world?“ Zuvor war GOEBEL am Zentrum für Kunst und Medientechnologie in Karlsruhe sowie an der Universität von Stanford tätig. GOEBEL ist Absolvent der Staatlichen Hochschule für Musik in Hannover. Er hat sich vor allem einen Namen gemacht mit der Verbindung von Kunst, Musik und neuen Medien.

<sup>522</sup> CHRISTOPH CLERMONT ist Creative Director in der Werbeagentur *newsdesign* in Berlin.

<sup>523</sup> SENNETT (2003) hat die klassische Moraltheorie der Achtung oder des Respekts zu erneuern versucht.

Widerständigkeit im Sinne ADORNOS verzichten und darin den entscheidenden Fortschritt von Lebensform und Theorie sehen. KIERKEGAARD wird nicht erwähnt, aber praktisch handelt es sich um eine feindliche Übernahme seines Konzepts des ästhetischen Menschen. „Feindlich“ ist die Übernahme nicht nur, weil die entscheidende Quelle nicht genannt wird, sondern weil KIERKEGAARDS Grundspannung zwischen dem Ethischen und dem Ästhetischen preisgegeben wird. Der neue *Lebensästhet* ist wesentlich nur noch damit beschäftigt, die eigene Biographie zu collagieren. Er wird, anders gesagt, zum eigenen Kunstwerk, das Bezüge ausserhalb seiner nur noch okkasionell benötigt. Idealität oder gar universelle Moral sind überflüssig, weil Leben nichts ist als die Folge von Augenblicken. Daher ist „Leben“ *Erleben* ohne wirklichen Entschluss (siehe auch im Kontext „neuer Familien“ auch: GOEBEL/CLERMONT 2000).

Für KIERKEGAARD (1991, S. 168) ist jeder Entschluss *Idealität*, weil er auf Reflexion basiert, die *nicht* im Augenblick aufgeht.

„In einer rein ideellen Reflexion hat der Entschluss die Wirklichkeit ideell ausgeschöpft, und der Abschluss dieser ideellen Reflexion (welcher mehr ist als summa summarum und, kurz und gut, eben der Entschluss ist), also der Entschluss, ist durch die rein ideelle Reflexion zustande gebrachte Idealität, welche das erworbene Betriebskapital der Handlung ist“ (ebd.).

Auf dieses Kapital, folgen wir der Theorie der Lebensästhetik, soll in Zukunft verzichtet werden. Der „Lebensästhet“ lebt und *verbleibt* im Augenblick, einzig der eigenen Biographie zugetan und mit einem, wie es heisst, radikal eigenständigen Moralgebäude umgeben. Das wird, wiederum mit einem Klaubegriff, „Zivilgesellschaft“ genannt. Sie besteht aus *Einzigem*, als schriebe man das Jahr 1845 und als habe gerade MAX STIRNER sein Hauptwerk vorgelegt.<sup>524</sup> Auch bei STIRNER ist Freiheit Unabhängigkeit von anderen und die Sozietät eine von Egoisten.

Das klingt in der Fassung von 1997 so:

„Die Anzahl der verbindlichen Übereinkünfte, die (die) Mitglieder (oder eher Teilnehmer) (der Zivilgesellschaft) teilen, ist gering. Sie umfassen allenfalls einen Minimalkonsens elementarer menschlicher Verhaltensweisen und einen institutionellen Rahmen, der ihre Einhaltung garantiert. *Moral und Werte sind Privatangelegenheit*, der Zwang, sich eine umfassende ethische Ordnung - mit womöglich transzendentalen Wurzeln - zu geben, entfällt. Statt auf Wertekonsens setzt die Zivilgesellschaft auf *pragmatisches Bargaining* und *provisorische Verhandlungslösungen*. Dass dabei nie alle ganz zufrieden sind, ist klar. Und obwohl jeder seine eigene Lösung für das A und O hält, wird er sich damit niemals wirklich durchsetzen können. Doch gerade die ‚Abfallprodukte,‘ die dabei entstehen, sind die Essenz, die Stabilität und Qualität einer funktionierenden Zivilgesellschaft ausmachen. *Je zersplitterter diese Gesellschaft ist, desto stabiler ist sie auch*“ (GOEBEL/CLERMONT 1997; Hervorhebungen J.O.).

Die soziale Herkunft und Funktion der Werte (JOAS 1999, vgl. auch HONNETH 1999) wird übersehen, auch die zivilste Gesellschaft im Sinne der „Lebensästheten“ kann nicht einzig aus „pragmatischem Bargaining“ bestehen, Gewalt gegen Kinder zum Beispiel lässt sich nicht mit „provisorischen Verhandlungslösungen“ bearbeiten, und es ist auch unsinnig, hier *keinen* „Wertekonsens“ zu vermuten. Die Gesellschaft, soweit sie sich öffentlich artikuliert, ist sich *einig*, dass Gewalt gegen Kinder unter Strafe und mehr noch unter Ächtung gestellt werden muss. Und die Diskussion über die Ächtung der Gewalt gegen Frauen (oder Männer) in der Ehe zeigt, dass ein Wertekonsens auch erarbeitet werden und damit eine frühere „Privatangelegenheit“ öffentlich machen kann.

<sup>524</sup> MAX STIRNER: *Der Einzige und sein Eigentum* (Leipzig: Otto Wigand 1845). (Erschienen im Oktober 1844.)

Dennoch bleibt ein Problem, das allerdings wenig mit Werten oder Privatheit von Moral zu tun hat, sondern mit den Bedingungen der Arbeit und so der Bildung. GOEBEL und CLERMONT sagen zu Recht, dass Qualifikation an Wert verliert, weil die gesellschaftliche Zuweisung nicht mehr mit Ausbildungspatenten erfolgt. Arbeit ist nicht mehr lineare Tätigkeit, die sich aus der Ausbildung ergibt oder sich mindestens darauf beziehen lässt, sondern zunehmend Selbstqualifizierung auf Anforderung hin. Die Anforderung von Arbeitsleistungen lässt sich immer weniger durch Ausbildung kontrollieren, wenn „Ausbildung“ heisst abstraktes Lernen fernab der tatsächlichen Tätigkeit. Damit zerfällt eine klassische Form sozialer Sicherheit, die Einführung in die Gesellschaft mit dauerhafter Qualifizierung zugunsten von immer neuen Lernleistungen mit immer weniger Verlässlichkeit.

Das soll nun aber Freude machen, der „Lebensästhet“ geht mit ständigen Brüchen seiner Biographie nicht nur klaglos, sondern einverstanden um, als sei Schicksal, was GOEBEL und CLERMONT 1997 so gefasst haben:

<

Interviews mit Imbissbuden-Angestellten im Vergleich mit Angestellten in grossen Unternehmen mit langfristigen Arbeitsverträgen legen die Autoren nicht vor. Es sind ästhetische Trendforscher, die die Empirie nicht benötigen. Sie befinden über die Welt und den „neuen Menschen,“ ohne reale Menschen zu befragen. Es ist erstaunlich, dass man die Reduktion von Gesellschaft auf Biographie behaupten kann, ohne auch nur *eine* reale Biographie zu berücksichtigen. Dennoch besteht ein Problem, nur dass es sich nicht ästhetisch bearbeiten lässt.

Die Linearität zwischen Ausbildung und Arbeit zerfasert, vor allem wegen der Beschleunigung und schnellen Teilung in Ökonomie und Produktion. Das Ausbildungswissen ist nur noch sehr kurzfristig wirklich Verwendungswissen, und dies auch nur dann, wenn es *on the job* nützlich ist. Langfristige Wissenshorizonte bieten nur noch Kulturen (OELKERS 2000), nicht mehr Unternehmen, die auf einen raschen Wissensumschlag angewiesen sind. Das Gewinn versprechende *Know how* ist zugleich knapp und schnell, ohne irgendeinen Haltepunkt zu kennen. Bildung, anders gesagt, verliert durch diese Entwicklungen seine Legitimation durch Nutzen und gewinnt an persönlicher Bedeutung. Genauer gesagt: Die Nutzerwartung wird in die Person verlagert, weg vom Patent hin zur individuellen Kompetenz. Individuell aber ist Bildung nur dann, wenn sie unterscheidbar ist, auf irgendeine Weise widerständig gegenüber dem, was uns an Mainstream zugemutet wird. Das kann nicht erzeugt, sondern muss erfahren werden, oft so, dass es falsch wäre, würde es „easy“ sein. Und wer weiss, vielleicht bekommt ADORNO auf seine Weise am Ende doch noch Recht.

Die heutige Diskussion über den Kanon der Bildung auf der einen, die Auflösung des Kanons auf der anderen Seite ist wenigstens nicht sehr viel weiterführend. Es ist weder eine Lösung, sich auf die unverzichtbaren Quellen des Humanismus zu berufen (FUHRMANN 2004), wenn zur gleichen Zeit eine Trivialisierung der Bildung stattfindet, noch ist es eine Lösung, auf intellektuelle Ansprüche zu verzichten und stattdessen nur noch verwertbare Kompetenzen in den Mittelpunkt der öffentlichen Bildung zu stellen, einschliesslich der Schlüsselkompetenz des „goggelns“ (FULD 2004). Kompetenzen wie diese sind kinderleicht zu lernen, aber ohne Bildung nichts wert; ein blosser Kanon wird die heutigen „Kids“ kaum erreichen; irgendwo dazwischen muss man Bildung versuchen, als lebenslange Aufgabe, nicht allein als Problem der Schule.

#### 4. Die Zukunft der Theorie

Erziehung ist *Praxis*, wie lässt sich da von einer Zukunft der *Theorie* sprechen? Die Frage ist umso merkwürdiger, als von *einer* oder *der* „Theorie der Erziehung“ keine Rede sein kann. Die bisherige Vorlesung erbrachte ein Set von zum Teil sehr verschiedenen Ansätzen, mit denen „Erziehung“ nicht nur sehr different begründet, sondern zugleich begründet *und* bestritten werden konnte. Daher scheint im Ergebnis das, was ich mit dem Stichwort „Pädagogische Ethik“ bezeichnet habe, ein ziemlich unmögliches Unterfangen zu sein. Zwischen den Theorieansätzen droht die Erziehung auseinander zu fallen, und das ist nur von begrenzter Tragik, denkt man an das Diktum von FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, dass die Praxis der Erziehung nicht auf die Fertigstellung der Theorie warten kann und damit nicht eigentlich ein Verlust verbunden ist. Gemeint war bei SCHLEIERMACHER die Fertigstellung der Ethik, also der allgemeinen Begründung von Sinn und Zweck der Erziehung. Gegenüber diesem Vorhaben ist die Praxis eigensinnig, sie hat, wie SCHLEIERMACHER formulierte, ihre *eigene Dignität*.

NIKLAS LUHMANN hat dieses Diktum variiert und die Fertigstellung der Ethik generell für unmöglich erklärt, was den Titel meiner Vorlesung erneut belastet. Wie kann von „pädagogischer Ethik“ die Rede sein,

- wenn das *Pädagogische* daran nicht auf die Praxis trifft, für die es gedacht ist,
- und das *Ethische* unabgeschlossen, strittig und erwartungsverletzend bleibt?

Dieses Dilemma ist in einer bestimmten Hinsicht leicht auflösbar: Allgemeine Reflexionen finden *nie* passend zur Praxis statt und sind *immer* unabgeschlossen. Eine „fertige“ Ethik zu erwarten, ist nicht nur Illusion, sondern zugleich eine Verkennung der Verhältnisse von Reflexion und Praxis. Wäre die Ethik „fertig“ und könnte sie über Erziehung normativ bestimmen, hätte das zum Preis, auf Lernen verzichten zu müssen. Erziehung wäre auf Dauer in einem wörtlichen Sinne *begründet*, also von weiterem Lernen ausgeschlossen. Die Praxis jedoch ist ebenso wenig statisch wie die Reflexion, die sie gleichermassen voraussetzt und abverlangt. Keine pädagogische Reflexion erfasst Erziehung *total*, wie die „fertig gestellte Ethik“ voraussetzen müsste.

Aber die Reflexion über Erziehung hat verschiedene unverzichtbare Funktionen, sie

- beleuchtet Aspekte,
- konzentriert die Sichtweise,
- hebt besondere Themen hervor,
- zeigt bestimmte Problemdimensionen auf,
- reagiert auf spezifische Verknüpfungen,
- unterschlägt andere,
- gewichtet das Theoriefeld,
- demonstriert Prioritäten,

also ist nie „fertig“ oder auch nur „ganzheitlich“ und „umfassend“, wie man vermuten könnte, wenn man die Ansätze je nur für sich betrachtet. Theorien relativieren sich nur im Vergleich, *für sich* genommen behauptet jede, das Problem ganz gelöst zu haben, so dass für andere nichts übrig bleibt.

Aber das ist Illusion, anders wäre die Reflexion über Erziehung längst zum Stillstand gekommen. Sie hätte längst „fertig“ sein können, doch das würde ihrer ureigensten Bedingung widersprechen, nämlich die ständige Wiederherstellung des Problemzusammenhangs im Prozess der Theorieentwicklung. Theorien überliefern sich nicht von selbst, sondern brauchen je neue Anschlüsse, also Interessen, Trägerschaften oder Arsenalverwaltungen, die sich darum kümmern, dass frühere Einsichten nicht verloren gehen,

sondern fortlaufend erneuert werden, um den Preis, das ursprüngliche Konzept bis zur Unkenntlichkeit zu verändern. Der *Prozess* ist das Risiko und die Chance der Reflexion, die im Falle der Erziehung auf die Hochkulturen zurück reicht und so ihrerseits eine Dignität eigener Art besitzt (OELKERS 2004). Dabei ist es nicht so, dass eine bestimmte historische Linie von uns bis zu den Ägyptern reicht, vielmehr sind Themen und Problemstellungen der Erziehung fortlaufend entwickelt, umgebaut und verschieden angeschlossen worden, ohne dass eine Theorie sich definitiv durchgesetzt hätte.

In diesem Sinne ist „die Zukunft der Theorie“ keine Paradoxie, Theorien müssen sich erneuern und neue Theorien entstehen nur vor dem Hintergrund der fortlaufend erneuerten Abgrenzung von alten. Das wirkliche Problem besteht darin, ob es ein Ausweichen vor blosser Wiederholung gibt. „Neu“ und „alt“ unterscheiden sich nicht einfach durch innovative Abstossung, wie sich besonders an den Zielformeln der Erziehungsreflexion zeigen lässt. Was NIKLAS LUHMANN und KARL EBERHARD SCHORR (1988, S. 63ff.)<sup>525</sup> „humane Perfektion“ genannt haben und eigentlich negieren wollten, setzt historische Kontinuität voraus (ebd., S. 66). „Erziehung“ musste ständig mit dem immer gleichen oder mindestens einem fortlaufend wiedererkennbaren Anspruch der Vollendung oder eben der „Perfektion“ des Menschen (OELKERS 1997) reflektiert werden, wenn es nicht zu Belastungen der ethischen Absicht kommen sollte. Es mussten immer „gute“ Menschen als Ergebnis der Erziehung erwartet werden, nicht das Gegenteil.

Seit Erziehung als Steigerung und Weg nach oben gedacht wird, also seit PLATONS *Politeia*, belastet sich die Erziehungstheorie, wenn sie Potentiale oder Möglichkeiten willkürlich ausschliesst, also im Blick auf die von der Theorie Betroffenen *nicht* universell verfährt (so etwa VON HENTIG 1973 in Auseinandersetzung mit LUHMANN). Wenn Erziehung und Bildung als Verbesserung gedacht werden soll - und das Umgekehrte (Verschlechterung) ist kaum möglich -, dann muss Exklusivität ausgeschlossen werden, anders lässt sich eine demokratische Theorie nicht begründen. Es darf keine Bevorzugten und keine Benachteiligten geben. Die Entwicklung der eigenen Potentiale und so die „humane Perfektion“ kann niemandem vorenthalten werden, es sei denn aus Gründen der politischen oder sozialen Willkür.

Aber setzt das die immer gleiche Theorie voraus, den *einen* gültigen Kanon der *einen* humanistischen<sup>526</sup> Pädagogik? Oder sind Revisionen möglich, die davon ausgehen, dass nicht *ein* zeitloser Set an Einsichten die Erziehungsreflexion bestimmen kann, wenn diese Anschluss halten soll an gesellschaftliche Entwicklungen? Der Vorteil der Theoriekontinuität erwächst aus der Annahme zeitloser Einsichten, denen Gültigkeit *trotz* gesellschaftlicher Veränderungen zukommt. Aber jede Theorie erwächst aus *ihrer* Zeit, wenn die mit der Theorie formulierten Einsichten *zeitlos* erscheinen, dann im Sinne des nachträglich zugeschriebenen Status eines „Klassikers“, der sich weder revidieren kann noch darf. Die Höhe des Denkmals bestimmt dann die Unberührtheit durch Wandel. Man lernt aber nur, indem man sich selbst korrigieren kann (und will).

Im letzten Teil der Vorlesung werde ich dieses Problem zunächst an einem bereits mehrfach erwähnten Phänomen diskutieren, die Verwendung von „Erziehung“ als *Erwartung*, und so weder als Theorie noch als Praxis. Erwartungen sind die Voraussetzungen dafür, über Erziehung öffentlich reden zu können, und das geschieht weder unter Bezug auf bestimmte Theorien noch unter Rekurs einzig auf die eigene Erfahrung (4.1.). In einem zweiten Schritt diskutiere ich das zentrale Problem der *Zeit* und der *Zeitnutzung* in der Erziehung, also einen alternativen Zugang zur Praxis, der in sehr auffälliger Weise fast allen Theorien fehlt (4.2.). Abschliessend empfehle ich das Paradigma des *Pragmatismus* als alternativen Zugang zur

<sup>525</sup> *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (erste Ausgabe 1979).

<sup>526</sup> „Humanistisch“ gebraucht im Sinne der These der „humanen Perfektion“, also nicht als Epochenbezeichnung.

Erziehungsreflexion, mit dem keine Dogmen begründet werden, sondern in dem sich Prozesse der Erziehung erfassen lassen (4.3.).

#### 4.1. *Erziehung als Erwartung*

Erziehung *als Erwartung* ist unbefristete Wiederholung. Erziehungserwartungen können nicht verschwinden und aber auch nicht erfüllt werden, wenn und soweit sie mit Perfektionsformeln besetzt sind.

- Schulerfolg lässt sich erwarten und dann erfüllen oder nicht erfüllen,
- ebenso die Erwartung, Kindern Benimm beizubringen,
- Regelverhalten oder bestimmte Einsichten.

Was LUHMANN und SCHORR (1988, S. 75) aber „Idealisieren der Individualität“ nennen und vor allem mit der kantischen Ethik zusammenbringen, lässt keine Begrenzung und keinen Abschluss zu, aber kann *als Erwartung* fortgesetzt werden, unabhängig von praktischen Erfahrungen und theoretischen Einwänden. Erziehung ist dann nicht riskante Praxis oder fehlbare Theorie, sondern Erwartung des Besten, die sich nur stabil verstehen kann. Der „ideale Mensch“ entsteht ebenso wenig wie das „menschliche Ideal“ erfüllt wird, aber Erziehung kann *als Erwartung* des Idealen verstanden werden, und dies unberührt von Wandel.

- Die Erwartung ist harmonisch (ebd, S. 75/76), nicht disharmonisch, sie stellt Kontinuität, nicht Diskontinuität dar, und sie bleibt auf gleicher Höhe erhalten, also sinkt nicht oder wird abgesenkt.
- Das Ideale kann nur *ganz oben* vermutet werden,
- anders läge es nicht nahe, „Erziehung“ als *Weg* und mit dieser Metapher als *Steigerung* zu denken.

„Perfektion“ kann immer nur zunehmend *bessere*, nicht jedoch zunehmend *schlechtere* Fähigkeit sein, und darauf reagiert die Erwartung. Erziehung schliesst die eigene Verschlechterung aus, anders käme eine normativ wirksame Erwartung gar nicht zustande. Sie vermeidet Skepsis, die eigentlich nahe liegt, wenn man Rechnung stellt,

- wie *fragil* jede Erziehungserfahrung ist,
- wie *unbestimmt* ihre Reichweite
- und wie *unsicher* ihr Zustandekommen.

Dagegen muss eine Erwartung aufgebaut werden, die unter „Erziehung“ *wirksame* Kausalität versteht und diese Kausalität offensiv zu kommunizieren versteht. Erziehung ist die Ursache des Guten. Wer sie offenkundig *nicht* beherrscht, kann sehr schnell der *Unfähigkeit zu erziehen* bezichtigt werden, eine der grossen Ängste, die die Erziehung steuern. Wesentlich für die öffentliche Präsentation der Erziehung ist die Darstellung ihrer Beherrschung. Man muss demonstrieren, dass die Erwartung *erfüllt* wird, und kein Anschein darf dagegen sprechen. Die Praxis darf nie wirklich Manko sein, sie muss sich so zeigen lassen, dass die Erziehung der Erwartung *entspricht*, und dies möglichst ohne Rest. Niemand darf ungestraft unfähig sein zu erziehen, wenn er den Umgang mit Kindern und Jugendlichen aufrechterhalten will, ohne dass klar wäre, was genau die Fähigkeit zu erziehen eigentlich ausmacht.

Die Öffentlichkeit setzt in der Wahrnehmung von Erziehung *Erfolg* voraus. Erziehung ist normaler Bestandteil der Leistungserwartungen, die um den Preis von Imageverlust nicht unterschritten werden dürfen. „Gute Eltern“ oder „gute Lehrer“ sind so zunächst keine wirklichen Qualitäten, sondern externe Zuschreibungen, die erfüllt werden müssen. Das Gleiche gilt für „erfolgreiche Kinder und Jugendliche“. Der Schulerfolg, beispielsweise, ist immer ungleich verteilt, aber auf merkwürdige Weise ist *jedes* Kind ein erfolgreicher Schüler oder eine erfolgreiche Schülerin. Verluste und Versagen sind peinlich, eine pädagogische

Sprache *dafür* steht nicht zur Verfügung. Zugleich gibt es eine expandierende Entlastungsindustrie, die dafür sorgt, dass der Schein der glücklichen Kindheit und Jugend aufrechterhalten werden kann. Damit wird für Schutz gesorgt und zugleich für Illusionen.

Das öffentliche Bild der „guten Erziehung“ ist mit den neuen Realitäten der Erziehung in der Konsumgesellschaft nicht zu vereinbaren. Das Bild unterstellt Selbstlosigkeit ebenso wie grenzenlose Belastungsfähigkeit, also die beiden hauptsächlichen Ursachen für das permanent schlechte Gewissen. Dass *Kinder* und *Jugendliche* ihre Eltern belasten können, ist in diesem Bild nicht vorgesehen; wenn es Belastungen gibt, dann müssen die *Eltern* irgendetwas falsch machen. Aber Erziehung ist immer auf Wechselseitigkeit gebaut, die für beide Seiten subtile Abhängigkeiten hervorbringt. Jede Handlung und jede Entscheidung ist zweiseitig und muss für einen Ausgleich der Interessen sorgen, ohne dass einfach pädagogische Kommandos den Alltag bestimmen könnten. Kinder lernen immer auch den strategischen Umgang mit Erziehungsaufforderungen, ansonsten wären sie eine blöde Blackbox.

Gleichzeitig kreierte der öffentliche Diskurs über Erziehung immer neue Stereotypen der „wahren Beziehung“ oder des „echten Dialogs“, also Erwartungen, die nicht zu verwirklichen sind und aber zusätzlich die Belastungen steigern. Das gilt für Selbstansprüche der Empathie ebenso wie für Konfusionen der Zuordnung, wenn zum Beispiel nicht wirklich entschieden werden kann, ob das eigene Kind nun „hochbegabt“ oder „hyperaktiv“ ist. Und dabei ist ständig unklar, wie weit die notwendige Selbstlosigkeit gehen soll und wann definitiv die Belastungsgrenze erreicht ist. Man muss oft so tun „als ob“ und kann aber leicht im Abseits stehen, ohne eine je objektive Gewähr zu erhalten, ob das eigene Handeln den Erwartungen entspricht oder nicht. Die Erwartungen der „richtigen Erziehung“ sind so zugleich vage, diffus und hochgradig wirksam.

Kann man den offensichtlich lustbetonten Konsum von Games, bei dem hohes Können abverlangt wird, als „glückliche Jugend“ und „erfolgreiche Erziehung“ bezeichnen? Erwachsenen scheint das schwer zu fallen, und dies in Beobachtung der Praxis von Erziehung, die sie sehen und zulassen. Historisch gesagt: Sie haben Mühe, sich vom Bild der romantischen Erziehung zu lösen, die allseits harmonisch verläuft und in der die Konflikte nach Aussen verlagert werden können, ohne die heile Welt des Inneren zu berühren. Viele Eltern beginnen mit diesem Bild ihre Erziehung (NICKEL/QUAISER-POHL 2001), und auch viele Lehrkräfte neigen dazu, von einer idealen Beziehung auszugehen, die keinen Verlust in Kauf nehmen muss. Man schliesst für sich aus, was ansonsten die Welt bestimmt, und ohne eine solche Erwartung würde man sich kaum auf einen ungewissen Prozess, dessen Risiken man nicht wirklich kennt, einlassen.

Sich schnell wandelnde, in vielem flüchtige Erfahrungsräume sind ungeeignet, diese Erwartungen zu bestätigen. Die offenen Erfahrungsräume, die die heutige Jugend und zum Teil auch die Kindheit ausmachen, müssen in Verbindung gebracht werden mit

- hohen Geschwindigkeiten allen Ebenen der Erfahrung.
- zunehmender Differenzierung und schnelleren Wechseln,,
- Optionen, die parallel bestehen und bearbeitet werden müssen,
- selbst gewählten Prioritäten
- und ständigen Paradoxien, die sich nicht auflösen lassen..

Die Erfahrungen sind schnell, sie kennen immer mehrere Optionen, müssen ständig Prioritäten bilden, sind oft flüchtig und zur gleichen Zeit auch nachhaltig, wenngleich an unerwarteten Stellen. Man muss jeden Tag Entscheidungen treffen, deren Effekte man kaum absieht. Die Handy-Rechnungen sind oft unberechenbar, die einzelne SMS-Botschaft ist billig, die Summe aller Botschaften auf der Rechnung teuer. Prepaid-Lösungen stehen vor dem Problem, schnell verbraucht zu sein, während die SMS-Bedürfnisse kaum noch nach Tag

und Nacht zu unterscheiden sind. Die Botschaften sind einfach ständig da und mobilisieren erstaunliche Kräfte, vergleicht man den Handy-Eifer mit dem Eifer, zur Schule zu gehen.

Die Szenen wechseln bei den Jugendlichen eben so wie die Marken, die musikalischen Präferenzen ändern sich, und Cliques sind nicht etwa Ersatzfamilien, weil sie oft gar nicht andauern. Mittendrin findet statt, was heute Elternarbeit ausmacht. In der Pubertät scheinen Jugendliche konstant geschlossene Ohren zu haben, sie entwickeln hohe Kunst, Anforderungen auszuweichen und sind sehr geübt, ihre Welt vor den neugierigen Blicken der Eltern abzuschirmen. Auch das macht den Alltag nicht leichter, der immer neu gestaltet werden muss, ohne dass Patentrezepte vorhanden wären. Aber das geht in die Erziehungserwartungen nicht ein, die auf erstaunliche Weise resistent sind gegenüber den realen Erfahrungen, die mit Erziehung heute verbunden sind.

Die Struktur dieser Erwartung guter Erziehung lässt sich mit mindestens fünf Elementen so beschreiben:

1. Erziehung ist die Erwartung der *eigenen* Wirksamkeit.
2. Wirksamkeit ist die Erwartung der *Zielerfüllung*.
3. Ziele der Erziehung sind *ideale* Endzustände.
4. Anfang und Ende der Erziehung verknüpfen sich *stetig*.
5. Stetigkeit ist *Steigerung* bis zum Ideal.

Die Erwartung richtet sich so auf die Erfüllung der Ziele oder Ideale an einem bestimmten Punkt in der Zukunft, der nicht genau bezeichnet wird, wohl aber vorgestellt werden kann.

Die Erwartung geht *nicht* dahin,

- Erziehung sei unwirksam,
- könnte am eigenen Ideal scheitern,
- sei unstet,
- schiebe die Ziele vor sich her
- oder falle zurück.

Wir erziehen nicht in der festen Annahme des Scheiterns, die Zeit der Erziehung ist auf Gelingen und auf Gelingen ausschliesslich eingestellt, immer unter der Voraussetzung, wir kommen gemäss der Erwartung voran und fallen nicht zurück. Steigerung ist ununterbrochene Stetigkeit, weil das Ideal und so die Erwartung nichts anderes zulassen. Es ist ausgesprochen selten, wenn in moralischen Theorien, nicht zu reden von Erziehungstheorien, die Rolle des Zufalls thematisiert wird. Wenn das geschieht, einige Bemerkungen von ROUSSEAU oder HERBART in dieser Hinsicht habe ich zitiert, dann geschieht es *negierend*. Der Zufall soll in der Erziehung keine Rolle spielen, weil dann die Einheit von Erwartung und Praxis gefährdet wäre. Steigerung ist immer *intendierte* Perfektion, die zufällige Abweichungen ausschliessen muss. Am Ende soll sich erfüllt haben, was am Anfang intendiert worden war, der Prozess folgt einem und nur einem Plan, der garantiert, dass nicht die Zufälle unterwegs massgeblich werden. Die Wirksamkeit des Zufalls muss ausgeschlossen sein, wenn Erziehung in verantwortbarer Weise stattfinden soll.

Dagegen schreibt ADAM SMITH,<sup>527</sup> kein Pädagoge, aber ein Moralphilosoph und Kenner der Menschen, in der *Theorie der moralischen Gefühle*<sup>528</sup> von 1759:

<sup>527</sup> ADAM SMITH (1723-1790) besuchte mit vierzehn Jahren die Universität von Glasgow und wurde vor allem von FRANCIS HUTCHESON beeinflusst. 1740 ging SMITH nach Oxford und studierte am Balliol College. 1747 wurde er Public Lecturer in Edinburgh, ohne Universitätsposten. SMITH wurde 1751 an die Universität von Glasgow gewählt, wo er Rhetorik, Logik und Moralphilosophie lehrte. 1752 übernahm er den dortigen Lehrstuhl (chair) für Logic und Moral Philosophy, den er bis 1764 innehatte. Nach dem Verlassen der Universität von Glasgow wurde SMITH Tutor des jungen Duke of Buccleuch. 1766 kehrte er von der Continental Tour zurück und wurde Fellow der Royal Academy. 1776 erschien Smith's Hauptwerk *The Wealth of Nations*. 1778 kehrte Smith als *Commissioner of Customs for Scotland and of Salt Duties* nach Schottland zurück. (Daten nach: <http://www.blupete.com/Literature/Biographies/Philosophy/Smith.htm>)

<sup>528</sup> *Theory of Moral Sentiments* (London/Edinburgh 1759). Sechste Auflage letzter Hand 1790.

„Da die Folgen der Handlungen ganz und gar unter der Herrschaft des Zufalls stehen, entsteht aus diesem Umstand der Einfluss des Zufalls auf die Empfindungen der Menschen über Verdienst und Schuld“ (SMITH 1977, S. 145).

Die *Folgen* einer Handlung oder einer Handlungskette sind nicht oder nicht ausschliesslich die Folgen ihrer *Intention*. Auf der anderen Seite, so SMITH, nehmen die Folgen, „die zufällig aus einer Handlung entspringen, einen sehr grossen Einfluss auf unser Gefühl von ihrer Verdienstlichkeit oder Tadelnswürdigkeit“ (ebd., S. 139). Das erklärt, warum in der Erziehung der Zufall ausgeschlossen werden soll, der Verdienst der Handelnden wäre drastisch geschmälert, wenn die Wirkungen auf anderem Wege als dem intendierten erreicht würden und dabei der Zufall, also nicht ein persönlicher Verdienst, massgeblich wäre. Das *Resultat* muss sich auf die *Intention* beziehen, anders könnte weder Verdienst noch Verantwortung zugeschrieben werden.

„(Der) Einfluss des Zufalls wirkt ... dahin, unser Gefühl für die Verdienstlichkeit oder die Verwerflichkeit solcher Handlungen zu vermindern, die aus den lobenswertesten oder tadelnwertesten Absichten entspringen, denen es aber nicht gelingt, die Wirkungen, auf die sie abzielten, zu erreichen“ (ebd., S. 145).

Das gilt unabhängig von moralischen Präferenzen: Lobenswerte Absichten werden relativiert, wenn sie ihr Ziel nicht erreichen, aber tadelnswerte Absichten werden auch relativiert, wenn das gleiche geschieht. SMITH nennt diese Reaktion die „Regelwidrigkeit der Empfindungen“ (ebd., S. 146), weil das Gute *und* das Böse am Effekt gemessen werden, der beide Absichten, die gute wie die böse, dann relativiert, wenn der Zufall nachfolgend die Handlungen in eine andere Richtung als die ursprünglich intendierte lenkt. Das meint letztlich auch die berühmte Metapher der *invisible hand* hinter den Kräften des Marktes, die nicht einfach kausale und so berechenbare Grössen darstellen. Die unsichtbare Hand leitet, was *nicht* Teil der Intention des Handelnden gewesen ist und gleichwohl zu seinem Vorteil geschehen kann (SMITH 1976, S. 477).

Das widerstreitet den Erwartungen und hat Folgen für den Prozess der Zuschreibung von Lohn oder Verdienst:

„Mögen die Absichten eines Menschen noch so richtig und wohlwollend in dem einen Falle, noch so unrecht und übelwollend in dem anderen Falle sein, so scheint uns doch, wenn sie ihre Wirkungen nicht zu erreichen vermochten, das Verdienst des betreffenden Menschen im einen Falle unvollkommen zu sein, wie uns im anderen Falle seine Schuld nicht vollständig zu sein dünkt. Und diese *Regelwidrigkeit der Empfindungen* findet sich nicht nur in den Gefühlen derjenigen, die durch die Folgen einer Handlung unmittelbar berührt werden. Sie findet sich bis zu einem gewissen Grade sogar in den Gefühlen des unparteiischen Zuschauers“ (SMITH 1977, S. 146; Hervorhebung J.O.).

Wenn man einen Erziehungsprozess vom Anfang bis Ende<sup>529</sup> betrachtet, dann sind immer Zufälle massgebend oder mindestens einflussreich. „Zufälle“<sup>530</sup> sind überraschende Ereignisse, die nicht erwartet werden und gleichwohl auftreten. Je länger der Prozess dauert, desto weniger ist wahrscheinlich, dass die anfängliche Intention wirkungsvoll bleibt, also nachfolgende Handlungen sich massgeblich auf sie beziehen und nicht auf Erfahrungen, die von der Ausgangssituation abweichen, nicht zu vermeiden sind und positiven wie negativen Einfluss auf den letztendlichen Effekt einer Episode haben können. Der *ursprüngliche* Plan kann so unmöglich den *gesamten* Prozess regieren, aber die Erwartung „Erziehung“ unterstellt genau das.

<sup>529</sup> Das bezieht sich auf längere *Episoden*; nur sie, nicht jedoch die Erziehung selbst, sind abschliessbar. Den Begriff der „Episode“ erweitert MARKOWITZ (1986) zum Konzept des „Epigramms“.

<sup>530</sup> Das mittelhochdeutsche Wort *zuoval* ist eine Lehnübersetzung des lateinischen *accidens* („ad“ heisst zu und „cadere“ fallen).

„Erfahrung“ lässt sich als eine Folge von Situationen und Ereignissen sowie deren lernende Verarbeitung verstehen. Ereignisse können aus der Sicht des Handelnden *intendiert* sein, man führt sie herbei und gestaltet sie; genauso aber können Ereignisse auch *unintendiert* sein, sie treten auf und werden erfahrungsbestimmend. Lehrkräfte bereiten Unterrichtssituationen vor, indem sie die gewünschte Ereignisfolge planen. Das zeitliche Nacheinander wird durch eine thematische Abfolge bestimmt, die jederzeit unterbrochen oder umgelenkt werden kann. Es ist geradezu die Kunst des Unterrichts, auf überraschende Ereignisse sinnvoll reagieren zu können, ohne die Richtung zu verlieren (OELKERS 2000, S. 166ff.).

- Der unerwartete Einfall eines Schülers ist ebenso ein überraschendes Ereignis wie der themenabweisende Blick, die plötzliche Störung oder das nicht-kalkulierte Fernbleiben von Leistungsträgern.
- Lehrkräfte reagieren auf das Vordringliche, weil sie vermeiden müssen, was vom Ziel ablenkt.
- Das Vordringliche aber zwingt oft zur Richtungsänderung, der gute Einfall kann nicht unmittelbar *abgewiesen* werden, obwohl er die Themenplanung verändert, auf demonstriertes Desinteresse *muss* reagiert werden, wenn es nicht epidemisch werden soll, und die Störung *zwingt* dazu, sie mit Vorrang zu behandeln.

Diese Mikrorealität von Erziehung und Unterricht wird von der Theorie in aller Regel nicht erfasst. Die Erziehungstheorie verfährt *erwartungsbestätigend*, sie unterstützt den idealen Zusammenhang von Ziel und Effekt, der sich im Prozess nicht zeigt und auch nicht zeigen kann. Oft sind Schüler auf launische Weise konzentriert, gelegentlich kommt die Einsicht plötzlich und unerwartet, bisweilen ergibt sich eine Lösung aus der zufälligen Konstellation, manchmal vollzieht nur der Lehrer den Anschluss, etc.

Aber nicht die Erfahrung, die Erwartung bestimmt die Theorie, die entsprechend angelegt ist. Alle Zielbezüge sind *zufallsgereinigt*, immer wird *Stetigkeit* unterstellt und noch die Negation der Erziehung ist *linear* gedacht. Wenn Erziehung bestritten wird und verschwinden soll, dann ohne Rest und gemäss der negierenden Intention. Aber es gibt keine Computertaste *Delete*, mit der sich das besorgen liesse, ebensowenig, wie man *Home*, *End* oder *Insert* erreichen könnte. Grundlegend ist die Vorstellung, dass sich der Prozess „Erziehung“ *selbst* fortsetzen muss, er hat keinen Antrieb, der unabhängig von der Erfahrung wäre, die fortlaufende Erfahrung kann aber immer nur auf das nächste Problem reagieren, und dieses Problem kann sich überraschend stellen, ohne dadurch unattraktiv zu sein. Auf das nächste Problem einzugehen, ist zwingend, wenn der Prozess fortgesetzt werden soll, anders müsste die ursprüngliche Intention imstande sein, sämtliche Vorkommnisse und Zufälle des Weges *vorher*<sup>531</sup> absehen und ausschalten zu können, was, nochmals, die Lernfähigkeit dramatisch beschränken würde.

Aber diesen Preis wollen Erziehungstheorien offenbar bezahlen. Am Beispiel der Autoren dieser Vorlesung gesagt:

1. Natürliche Entwicklung ist für ROUSSEAU *Stetigkeit aus dem Anfang heraus*.
2. Einführung in die Sittlichkeit ist für SCHLEIERMACHER *zufallsunabhängige Initiation*.
3. Individualität ist für HERBART Voraussetzung und Ziel einer *vorhersehbaren Erziehung*.
4. Der Durchgang vom Ästhetischen zum Ethischen ist für KIERKEGAARD der Weg von der *zufälligen zur sittlich gefestigten Existenz*.
5. Die Negation der Erziehung ist für NIETZSCHE gleichbedeutend mit der *fortschreitenden Perfektion* des Menschen.

<sup>531</sup> Genauer: *Zu Beginn* des Prozesses. Die Intention muss fertig sein, bevor der Prozess beginnt.

Die Konzepte sind verschieden, die Erwartungen, strukturell betrachtet, jedoch nicht. Sie setzen immer auf einen Prozess, der ohne Unterbrechungen und frei von Zufällen Ziele verfolgt, solange, bis sie erreicht sind. „Erreichen“ heisst nicht Fortsetzen des Prozesses unter anderen Vorzeichen, vielmehr ist eine weitere Perfektionsstufe nicht mehr vorgesehen, was schon deswegen merkwürdig anmutet, als kein Erziehungsprozess Vergessen, das Umgehen der Moral oder Zielverweigerung ausschliessen kann.

Die Theorie aber erwartet *Zielerfüllung*, anders wären die Mühen der Erziehung kaum zu begründen. Aber was für die Erwartung notwendig ist, muss für den Prozess nicht gleichermassen gelten. Intentionen und Wirkungen der Erziehung stehen in keinem Passungsverhältnis (OELKERS 1982), weil das verlangen würde, dass sich Zufälle *vor* ihrem Entstehen generieren liessen. Geplante Zufälle aber sind keine, ebenso wenig wie didaktische Überraschungen wirkliche Überraschungen sind. Andererseits garantiert nichts, dass Zufälle erfolgreich vermieden werden könnten, auch das wäre paradox, weil man Zufälle kennen müsste, um sie vermeiden zu können.

Mit Blick auf unsere Autoren gesagt gilt daher:

1. Anfang und Ende der Erziehung sind nicht als *natürliche Entwicklung* vorstellbar.
2. Jede Initiation verarbeitet *unablässig Zufälle* und so unvorhergesehene Abweichungen.
3. Das Ziel erfüllt *nicht* die eigene Voraussetzung.
4. Die zufällige und die gefestigte Existenz sind zwei Seiten des *gleichen* Prozesses.
5. Perfektion ist *nicht* fortschreitende Zunahme, sondern unmöglich.

Für die Annahmen der klassischen Erziehungstheorien gibt es zu viele Gegenevidenzen, als dass sie weiter und möglichst fraglos die Pädagogik in ihrem Kern bestimmen können oder dürfen. Perfekt kann ein einzelner Moment sein, ohne dass sich mit dieser Perfektion Folgen verbinden müssen. Ein vollkommenes Erlebnis ist in der gleichen Form nicht wiederholbar, Einmaligkeit aber kann prozessbestimmend sein, weil dadurch sowohl die Erfahrung als auch die Erwartung verändert werden. Die Form des Lebens kann durch viele Zufälle zustande kommen und gefestigt werden. Das damit erreichte „Ziel“ lässt sich, so paradox es klingt, *nachträglich* formulieren, als Bilanz im Blick auf Anfänge, die neu formuliert werden, weil sie nicht mehr vor Augen stehen und die trotzdem den Abstand zum Erreichten bestimmen können. Die Voraussetzung ist vergessen, aber das Ziel ist erreicht, vor allem weil die *Abweichungen* produktiv waren.

Leben ist auch Zufallsverarbeitung, also nicht einfach folgerichtige Entwicklung. Das ist ein Grenzwert, den ROUSSEAU zur Normalerwartung stilisierte, als seien mit der Natur des Menschen die Phasen seines Lebens vorhanden und die Übergänge absehbar. Das war nur so lange denkbar, als - bis ins 18. Jahrhundert hinein - eine Theorie der Lebensalter<sup>532</sup> für die Imagination fester Transits sorgte, die sich mit genauen Abgrenzungen verbinden konnte. Sie waren die Voraussetzungen für die Phantasie des planmässigen Vorankommens, die im übrigen nach dem Geschlechtern unterschieden wurde und aber in beiden Fällen organisch angelegt war. Die Lebenstreppe führte auf einen Höhepunkt in der Mitte, dem ein langsamer Abstieg folgte.

Was ADAM SMITH (1977, S. 156) die „tatsächlichen Folgen der Handlungen“ nennt, bestimmt das *eigene* wie das *fremde* Urteil, also das der Handelnden wie das der Beobachter. Es ist eine Sache, wenn das Ende glücklich ist, also weitgehend unabhängig vom eigenen Verdienst zustande kommt, oder tatsächlich als persönliches Verdienst anzusehen ist. Die Erziehungstheorie erwartet die Folgen der Handlung als Konsequenz der Intention, also schliesst von der guten Absicht auf die dazu passende gute Wirkung. Ikonen der Pädagogik

<sup>532</sup> Die Lebensalter der Frau und die Lebensalter des Mannes (Kupferstiche von G. ALTZENBACH) (1650).

entstehen nur deswegen, weil der gesamte Effekt *einzig* positiv ist und *ausschliesslich* dem persönlichen Verdienst zugerechnet wird, ohne eine andere als die persönliche Kausalität kalkulieren zu müssen. Die Erziehungsperson bringt den Erziehungseffekt hervor, zufällige Ursachen werden ausgeschlossen.

Abgelesen werden kann das an den Idolen:

- Die Vorbildlichkeit PESTALOZZIS kann unmöglich mit einem Zufallsgenerator zusammengebracht werden, sie muss sich auf die Person und nur sie beziehen;
- MARIA MONTESSORI hat gemäss ihren Theorien gelebt und gehandelt;
- PAULO FREIRES „Pädagogik der Unterdrückten“ ist von diesen begrüsst worden;<sup>533</sup>
- die Pädagogik FREINET'S wird an der guten Absicht und dem dazu passenden didaktischen Material abgelesen, nicht an den streuenden Effekten dieses Materials und den damit möglichen Relativierungen der Theorie, etc.

Den moralischen Vorrang der Intention im Gegensatz zur *tatsächlichen* Bewertung der Handlung hat ADAM SMITH so gefasst:

„Dass die Welt nach dem Erfolg urteilt und nicht nach der Absicht, das war zu allen Zeiten die Klage der Menschen und das bildet die grösste Entmutigung der Tugend. Jedermann stimmt dem allgemeinen Grundsatz zu, dass der<sup>534</sup> Erfolg, da er nicht von dem Handelnden abhängt, auch keinen Einfluss auf die Gefühle haben sollte, die wir über die Verdienstlichkeit oder die Schicklichkeit seines Betragens hegen. Sobald wir aber ins einzelne gehen, da finden wir, dass unsere Gefühle kaum in einem einzigen Falle ganz genau dem entsprechen, was dieser gerechte und billige Grundsatz uns vorschreiben würde. Der glückliche oder ungünstige Erfolg einer Handlung pflegt nicht nur unsere gute oder schlechte Meinung von der Klugheit, mit der sie durchgeführt wurde, zu bestimmen, sondern er entfacht auch fast immer unsere Dankbarkeit oder unser Vergeltungsgefühl, unsere Empfindung von der Verdienstlichkeit oder von der Verwerflichkeit der Absicht“ (ebd., S. 159).

Die *gute Absicht* gilt in der Erziehung mehr als der *tatsächliche Effekt*. Das lässt sich mindestens für die Theorie sagen, freilich nur solange, wie negative Wirkungen nicht übermässig bekannt sind. Die Erziehungserwartung zielt auf ganz paradoxe Weise auf *Praxis*, also Verwirklichung ihrer selbst, ohne die *Bedingung* für Praxis, das Risiko des Handelns, wirklich zu kalkulieren. Aber, so SMITH, man wird aufgrund der Handlungen und ihrer Folgen belohnt oder bestraft (ebd., S. 160f.), nicht aufgrund der guten Absichten. Erziehung wäre so *Vermeidung* von Belohnung oder Bestrafung, weil der Testfall fehlt. Für die Erwartung genügt die Absicht, auch deswegen, weil der Test sich aufgrund der tatsächlichen Dauer und Unabsehbarkeit der Erziehung der Validierung entzieht. Man kann letztlich keinen wirklichen Test machen, denn am Ende ist vergessen oder verblasst und unwichtig geworden, was den Anfang so nachhaltig bestimmt hat. Anders müssten sich bestimmte Intentionen im Leben von Erziehungspersonen korrekturfrei durchhalten lassen, was auch bei starken Glaubenssätzen nicht sehr wahrscheinlich ist, wenn und soweit Stützen durch Gleichgesinnte, die vor der korrigierenden Erfahrung abschirmen, fehlen. Wäre *dies* die Bedingung für den Test, dann könnte er nur in Sekten stattfinden.

Es ist nicht paradox, wenn ADAM SMITH diesen Befund mit einer starken *pädagogischen* Aufforderung verbindet, die vermutlich im Erziehungsfeld hohe Zustimmung finden würde, wäre SMITH ein Autor, den Pädagoginnen und Pädagogen lesen würden:

„Der Mensch ist *zum Handeln geschaffen* und ist dazu bestimmt, durch die Betätigung seiner Fähigkeiten solche Veränderungen in den äusseren Verhältnissen, die ihn selbst oder andere Personen betreffen, herbeizuführen, wie sie *für die Glückseligkeit aller* am günstigsten scheinen mögen. Er darf sich nicht bei einem *lässigen, untätigen*

<sup>533</sup> Das war nicht der Fall (STAUFFER 2002).

<sup>534</sup> Letztendliche (J.O.).

*Wohll wollen* beruhigen, noch sich einbilden, dass er darum schon ein Menschenfreund sei, weil er in seinem Herzen für die Wohlfahrt der Welt alle guten Wünsche hege“ (ebd., S. 161; Hervorhebungen J.O.).

Die prätendierte Moral erweist sich an den Taten, nicht an den Absichten (ebd., S. 162), die Taten aber, auch wenn sie fest mit der guten Absicht verbunden sind, was bekanntlich nicht immer der Fall ist, führen nicht zwingend auch zum gewünschten Ergebnis. Am *Ergebnis*, nicht am erwarteten Zusammenhang von Intention und Handlung, wird die Tat gemessen. Und dies gilt auch dann, wenn es unfair ist, weil der Erfolg nicht nur oder vielleicht nur ganz wenig vom Handelnden abhängt. Die Beurteilung unterstellt, dass er hätte Erfolg haben können, weil und soweit die Intention dies vorgegeben hat. Und diese Erwartung nimmt zu, wenn Ressourcen zur Verfügung stehen, Kompetenz vermutet wird und vorgängige Erfolge behauptet werden. Der Erfolg und der Misserfolg *müssen* dann vom Handelnden abhängen, sie können nicht einfach auf die Macht des Zufalls bezogen werden, während andererseits kein Handelnder die Reichweite seines Einflusses soweit dehnen kann, dass sie als Voraussicht aller möglichen Zufälle konzipiert werden könnte. Die Macht des Zufalls wird daher bestritten, um die Erwartung des Erfolgs überhaupt sinnvoll kommunizieren zu können.

Eine andere Frage ist, wie in der Erziehung *Bilanzen* gezogen werden. Der Verdienst der Erziehung am eigenen Leben ist vielfach unklar oder nur sehr einseitig klar. Es gibt Schuldzuschreibungen und Dankbarkeit, auch Abrechnungen oder Abbrüche, aber nicht eine Bilanz, die sich genau nach Gewinn und Verlust aufteilen liesse. Der Zeitpunkt der pädagogischen Bilanz ist unbestimmt, die sie begleitenden Empfindungen sind intim und eine geeignete Sprache, die neutralisieren könnte, ist kaum vorhanden. Zudem verlangt die Bilanz eine persönliche Auseinandersetzung. Es wäre ziemlich grotesk, wenn Eltern und Kinder nach Abschluss der gemeinsamen Episode Erziehung eine Consultingfirma mit Therapiespezialisierung beauftragen würden, *für sie* Bilanz zu ziehen.

- Aber wenn eine Auseinandersetzung stattfindet, beansprucht sie Kausalitäten und so Verantwortliche, die sich nicht auf eine Folge von Zufällen zurückziehen können.
- Das Drama der Bilanz wäre ohne die Differenz von Gelegenheit und Versäumnis, damit von Schuld und Unschuld, unmöglich.
- Ohne diese Differenz aber könnte weder Dankbarkeit gezeigt werden noch wären Verurteilungen möglich.

Die Eltern können nicht sagen, nicht sie seien wirksam gewesen, sondern eine Serie von Zufällen, ebenso wenig können die Kinder sagen, die Zeit der Erziehung sei gekennzeichnet gewesen durch die Abwesenheit pädagogischer Intentionen. Man würde dann auf Absichten und so die Gewährung von Sorge und Zuwendung verzichten, Erziehung wäre nichts als die kontingente Folge von unzusammenhängenden Ereignissen, also eine Kränkung besonderer Art.

Oft werden Bilanzen pauschal gezogen, also unter Verzicht auf detaillierte Rekonstruktion. Dankbarkeit und Enttäuschung sind zwei pauschale Reaktionen, die die gesamte Erziehungserfahrung zu *einem* Urteil zusammenziehen. Das hängt auch damit zusammen, dass die Erziehung als Vergangenheit nie vollständig vor Augen steht und oft rückblickend rekonstruiert wird. Sie ist für die Erwachsenen, die sich als die Kinder und Jugendliche betrachten, die sie einmal gewesen sind, kein „Produkt“, das man abrufen und dann *in toto* beurteilen könnte. Und damit ist ein weitreichendes, systematisches Problem verbunden, das über das Thema Bilanzierung hinausweist. Erziehungsphänomene sind generell nicht einfach nach der Differenz von Erfolg und Misserfolg im Blick auf intendierte Handlungen oder Handlungsketten zu beurteilen. Insofern macht es sich selbst ADAM SMITH zu leicht, könnte man ihn denn zum pädagogischen Autor stilisieren. Oft ist Nicht-Eingreifen

besser als Handeln, und oft ist Vermeiden die bessere Handlung,<sup>535</sup> vielfach sind aber Effekte gar nicht auf Handlungen wohl- oder übelmeinender Dritter zurückzuführen. Die ästhetische Welt, beispielsweise, erschliessen sich Kinder *eigensinnig*, es wäre komisch und grotesk, sie als „Produkte der Erziehung“ zu betrachten, weil eine Einwirkungskontinuität weder vorhanden ist noch erschlossen werden könnte.

Man könnte die Zeichnung eines Sechsjährigen, die das Haus der Familie zeigt, vielleicht in dem Sinne als „Erziehungserfolg“ darstellen, dass familiäre Talentkontinuität behauptet wird, gute Rollenmodelle oder eine feste ästhetische Wertigkeit. Man könnte die Zeichnung schon nicht mehr als *Erziehungsmisserfolg* hinstellen, weil dafür nicht nur die Kriterien fehlen, sondern keine Toleranz vorhanden ist. Zeichnungen von Sechsjährigen, zumal solche ohne schulische Übung wie die vorliegende, sind Proben des Talents, nicht Abweichung oder Erfüllung von Standards, die Erwachsene setzen. Aber tatsächlich hat das Bild wenig bis nichts mit Erziehung zu tun, nimmt man eine an ADAM SMITH orientierte, *handlungstheoretische* Variante des Begriffs.

- Niemand Drittes hat für dieses Bild „pädagogisch gehandelt,“
- es gab keine Intentionen der Erziehungspersonen, die mit Aufforderungen verbunden gewesen wären, gerade dieses Motiv zu wählen,
- zudem lag keine spezifische Schulung vor, an die die Motivgestaltung hätte anknüpfen können,
- das Bild ist *einmalig, subjektiv* und *unwillkürlich*, ohne natürlich Milieuumwelten leugnen zu können.

Aber die ästhetische Wahrnehmung und Verarbeitung einer bestimmten Umwelt rechtfertigt nicht, von einem *Produkt* der Erziehung sprechen zu können, denn dazu sind Pläne und Fertigungsprogramme vonnöten, zudem Herstellungskontrollen und fortlaufende Bilanzierungen, die sich in diesem Falle nur lächerlich machen könnten.

Man sieht das Bild *eines Kindes*. Das Haus ist eigenwillig schief, aber zugleich standfest, es droht nicht umzukippen, obwohl man keinen sicheren Boden sieht. Das merkwürdig dreieckige Licht in den Fenstern deutet auf freundliche Wohnlichkeit, obwohl die Einwohner gar nicht sichtbar sind, das Thema wird allein mit dem Motiv des bewohnten *Hauses* realisiert. Man sieht die Symbole des republikanischen Patriotismus, wobei der physikalisch eigenwillige Rauch aus dem Schornstein mit den Windrichtungen der beiden Schweizerfahnen genau übereinstimmt. Die Fahne am Mast ist vertäut, kann sich also nicht selbständig machen. Eine Blicklinie führt von dieser Fahne über eine unpatriotische Zwischenstation auf die Fahne im Dachfirst, die das Haus beschliesst, über sich nur die genau begrenzte Emission, die sich im Bildausgang verliert. Das Haus ist von Sonnenstrahlen umgeben, die so überzeugend gelb sind, dass auf die Sonne selbst verzichtet werden kann. Die beiden Eingänge sind verschlossen, das Haus ist nach Innen konzentriert, von Aussen betrachtet, erscheint es einladend, mit dem kleinen ironischen Vorbehalt, dass man die Hausfront unter dem Dach auch als Gesicht sehen kann, das unmittelbar davor steht, die Zunge herauszustrecken. Das Dach wäre dann die lustige Mütze, die keine Ohren nötig hat, um auf den Kopf zu passen. Merkwürdig ist dann nur das Kreis-Signet, das als bernische Ründe nicht passen will und aber auch kein Thurgauer Fachwerk repräsentiert.

Niemand schaut heraus, das Haus lebt aus sich selbst, die Farben entsprechen der Stimmung, die Linien die Komposition sind perfekt, und das Selbstbewusstsein des Künstlers ist so gross, dass er seinen Namen auf der Rückseite des Bildes in zehn Zentimeter grossen Lettern verewigt hat. Es ist *sein* Produkt und nicht das der *Erziehung*. Niemand könnte das Bild veranlasst haben, es ist kein Fall von Nachahmung, der Junge versucht nicht, eine Vorgabe zu erfüllen, er hat kein Modell vor Augen, das Dritte empfohlen haben, vielmehr hat niemand veranlasst, was sich als eigenständiges Werk erweist. Welche Rolle der *Zufall* dabei

<sup>535</sup> Im Sinne von GILBERT RYLES (1979, S. 105f.) „intentional *non*-performance of some specifiable actions“.

spielte, ist eine unbekannte Grösse, weil die Spontaneität des Entstehens nicht gleichgesetzt werden kann mit der Wahrnehmung einer zufälligen Chance. Ohne Vorgeschichte hätte das Bild nicht entstehen können, und die Vorgeschichte - ähnliche Versuche zu früherer Zeit - kann nicht lediglich eine Folge von unzusammenhängenden Zufällen gewesen sein. Anders hätte kein *eigenes* Werk entstehen können, das persönliche Kompetenz unter Beweis zu stellen versteht. Sie muss sich verbessern, also in immer neuen Serien erproben, ohne einer *allgemeinen* Erziehungserwartung „Verbesserung“ Folge zu leisten. Die „humane Perfektion“ ist Eigenleistung, ohne dass dies auf völlige Unabhängigkeit schliessen liesse.

Ein zweites Bild - mit einer etwas bescheideneren Namensangabe - zeigt ein Schlachtschiff in heftigem Abwehrkampf gegen völlig imaginäre Feinde. Die martialische Bewaffnung und das Feuer nach allen Richtungen, wengleich darstellungstechnisch nur nach links und rechts erfasst, zeigen eine fiktive Schlacht, die nur von einer Seite geführt wird. Man sieht eine hüpfende, aufgeregte Figur an der Heckseite des Schiffes, die offenbar von Kanone zu Kanone springt und den Ausstoss der Kugeln kontrolliert. Vielleicht soll man an Rumpelstilzchen erinnert werden, das bekanntlich namenlos um das Feuer hüpfte. Im übrigen ist der Feuerausstoss völlig automatisiert, genauen Linien folgend, die je nach den ballistischen Kurven irgendwo auf See enden, ohne Schaden anzurichten, weil ja keine Bedrohung sichtbar ist. Der Torpedo rauscht am hinteren Heck vorbei, offenbar zielen auch die Feinde nicht so genau. Wieder sieht man keinen Himmel, dafür ist Wellengang angedeutet, der vielleicht die Schlacht von selbst beendet. Dass es *ernst* ist, zeigt die Abwesenheit von Strahlen und so von der Sonne. *Wie ernst es aber tatsächlich ist, darüber schweigt der Künstler.*

Bilder wie diese sind fortlaufende Aufzeichnung einer unhintergebar individuellen Erfahrung. Sie stellen kein „Produkt“ dar, das Dritte *hergestellt* oder signifikant *beeinflusst* haben könnten. Es gibt keinen geheimen Kanal, durch den Erziehungswirkungen in das Kind gelangen könnten. Gerade wer von *Handlungen* ausgeht, kann „Erziehung“ nur fassen als *Versuch* und nicht zugleich als Effekt (SCHEFFLER 1973). Oft übersieht die Theorie, dass die Wirkungen der Erziehung im *Gegenüber* des Handelnden stattfinden oder nicht stattfinden. Das Gegenüber wartet nicht einfach auf die gute Absicht. Kinder haben keine Erziehungsententionen, können sich diesen entziehen und lernen eigensinnig, ohne gegenüber den Erziehungserwartungen einfach frei zu sein. Das ist schwer zu verstehen, vor allem weil die Erwartung *Zielerreichung* und so sehr einfache Theorieverhältnisse voraussetzt.

Die populäre<sup>536</sup> Thematisierung von „Erziehung“ legt nahe, dass

- *lineare* und *folgerichtige* Verknüpfungen möglich und häufig sind,
- von der *Uebersichtlichkeit* der Verhältnisse ausgegangen werden kann,
- *gutartige* Reduktionen zu sehen sind,
- aus *Modellen* Wirklichkeiten werden und
- Effekte *auf Dauer* gestellt werden können.

Die Übersetzung pädagogischer Intentionen in Handlungen ist ebenso linear und folgerichtig wie der Transfer der Erfahrung in mentale oder Verhaltenssysteme Dritter. Die Personen der Erziehung übersehen die Reichweite ihrer Handlungen und so das Feld der Erziehung. Ihre didaktischen Veranstaltungen sind, wie im *Emile*, ausschliesslich gutartige Reduktionen, nur so kann es legitim erscheinen, dass aus Modellen Wirklichkeiten werden sollen.

Aber das setzt Effektketten voraus, die Dauer annehmen und also sich nicht bewegen sollen, fast immer vorgestellt als Resultate der „Verinnerlichung.“ Diese Theorie fragt weder danach, ob sich das lohnt, noch danach, welche Belastungen damit verbunden sind. Wesentlich wird nur die *eine* Absicht berücksichtigt, die der Erziehung, die wohl ihren Effekt kalkuliert, nicht jedoch die Absicht ihres Gegenübers. Das ganze Modell gerät sofort

<sup>536</sup> Zum Thema Popularisierung der Sammelband von DRERUP/KEINER (1999).

durcheinander, wenn *zwei* Willen, die sich berechtigterweise divergent verhalten, kalkuliert werden müssen, also nicht nur die eine Erwartung massgeblich ist. Erziehung als Erwartung geht von der Verbesserung Dritter aus, ohne *deren* Intentionen, die sich gegen die Erziehung richten könnten, als gleichwertig anzusehen.

Aber oft, um ästhetische Kommentare zu bemühen, sind Erziehungspersonen *Karikaturen*, die sich nur mit einem infantilen Stil erfassen lassen (MURKEN/MURKEN 1991, S. 192). Gelegentlich gleicht die Erziehungserfahrung einem *Dominoeffekt* (ebd., S. 271), in einem sehr schnellen Nacheinander bricht die schöne Erwartung zusammen und muss mühsam neu aufgebaut werden, ohne sehr viel andere Möglichkeiten zu haben, als erneut einen Dominoeffekt zu riskieren. Wie in der Liebe befindet man sich *tête-à-tête einer Antinomie* (ebd., S. 329), die sich nicht auflösen lässt und gleichwohl wirksam ist. Kein Dilemma der Erziehung verschwindet, trotzdem findet sie statt. Und für die Kinder sind die Erwachsenen vielleicht nie mehr als *Feuerschlucker* (ebd., S. 296), die auf merkwürdige Weise auf sich aufmerksam machen, obwohl oder weil sie nie so recht durchsichtig sind. Die Leidenschaft der Erziehung wenigstens, wenn es sie gibt, ist immer die Leidenschaft der Erwachsenen. Und ihr attachiert ist immer eine *technische* Erwartung, die darauf abzielt, mentale Dispositionen oder Formen des Benimms *in Anderen* herzustellen.

Die Erwartung verändert sich auch nach Durchgang der Erziehungskritik nicht. Insbesondere ist die Erwartung imstande, grundlegende Paradoxien zu bearbeiten, etwa wenn Selbständigkeit *gefördert* werden soll, was voraussetzt, dass sie nicht oder ungenügend vorhanden ist. *Defizite* sind die Voraussetzung der Erziehungserwartung, aber das ist nur dann attraktiv, wenn gleichzeitig die *Machbarkeit* der Verbesserung signalisiert wird. Erziehung kann sich nicht mit Defiziterklärungen zufrieden geben, aus dem Defizit folgt unmittelbar die Strategie seiner Bearbeitung. Und die Defizite werden so formuliert, dass sie nach Bearbeitung *verlangen*, also auffordernd, dramatisch und unübersehbar. Es müssen starke und dürfen keine schwachen Defizite sein, sie müssen möglichst jeden betreffen und auf allgemeine Notlagen verweisen. Sie dürfen sich nicht minimieren lassen, zugleich müssen *pädagogische* (und so weder politische noch ökonomische) Strategien der Abhilfe nahe gelegt werden.

In einer amerikanischen Publikation aus dem Jahre 1991, die *Self-Determined Kids* (MITHAUG 1991)<sup>537</sup> gewidmet ist, ist zu lesen, dass zwar die amerikanische Öffentlichkeit von der Wichtigkeit des Erziehungsziels überzeugt sei, Kinder für sich selbst denken und handeln zu lassen, die heutige Jugend dies aber nicht könne (ebd., S. 78/79). Diese Behauptung wird mit einer Defizitliste näher beschrieben, die die „Kids“ so darstellt:

1. They have undeveloped talent
  2. They are unaware of their own needs, interests, and abilities
  3. They lack commitment and purpose in their lives
  4. They lack confidence, initiative, and self-esteem
  5. They avoid taking responsibility for their behaviors
  6. They don't know how to self-adjust
  7. They don't persist on difficult tasks
  8. They lack internal motivation
  9. They depend on others to solve their problems
  10. They lack street smarts
- (ebd., S. 79/80).

Vom eigenen Talent bis zum Benimm auf der Strasse sind sämtliche Fähigkeiten bestritten, um ein Erziehungskonzept nahezulegen, das unmittelbare Abhilfe bereitstellt. Empirisch sind alle Behauptungen leicht zu widerlegen, obwohl (oder weil) sie ja die defizitäre Realität „der“ amerikanischen Jugend erfassen sollen. Aber diese Jugend gibt es

<sup>537</sup> DENNIS E. MITHAUG ist *Professor of Education* und Direktor am *Center for Educational Research* der *University of Colorado at Colorado Springs*.

nicht als soziale Einheit, sie hat folgerichtig keine einheitlichen Defizite und ist nicht mit groben Verneinungen fassbar. Alle zehn Defizite lassen sich leicht ins Gegenteil verkehren, denn es ist ausgeschlossen, dass *überhaupt keine* Talente entwickelt werden, die eigenen Interessen *vollkommen* unbewusst sind oder das *ganze* Leben frei von Zielsetzungen abläuft. Nur in der Optik von Erziehungserwartungen, die mit Zunahme der Defizite stärker werden, ist eine solche Liste möglich. Ihr Zweck ist, Sorge zu begründen und Abhilfe nahezulegen.

Das eigene Konzept, das auf die Defizite wirkungsvoll reagieren soll, gibt es nicht als Praxis, sondern als Schaubild, das unmittelbar als Folie verwendet werden kann. Die Figure 1 des Buches über *Self Determined Kids* (ebd., S. 79) zeigt den Weg „From Achievement to Fulfillment,“ also von der persönlichen Leistung zur Erfüllung des Lebens. Neben der suggestiven Macht von Schaubildern sieht man mindestens dreierlei,

- die Anwesenheit der klassischen Idee der Vollendung oder der humanen Perfektion,
- die Umsetzung der Idee in geplantes Handeln
- und die mit Pfeilen gesteuerte Illusion der Erreichbarkeit des Ideals.

Aus der Leistungsabsicht ergibt sich die Leistung, wenn Bedürfnisse auf Ziele verweisen, Ziele in Pläne umgesetzt werden, aus Plänen Handlungen hervorgehen, Handlungen mit Evaluationen verbunden sind und daraus Anpassungen des Verhaltens erfolgen. Ist diese horizontale Reihenfolge gewährleistet, stellt sich doppelter vertikaler Erfolg ein, im persönlichen wie im professionellen Leben, mit einem letztendlichen Resultat, das „Fulfillment with Life“ genannt werden kann.

Interessant ist an diesem Schaubild nicht allein die Trivialität, sondern die Fähigkeit, mit Abstraktion für Beherrschbarkeit sorgen zu können. Die handlungstheoretischen Kategorien

- Bedürfnisse
- Ziele
- Pläne
- Handlungen
- Evaluationen und
- Anpassungen

treffen auf alles und nichts zu, während der Eindruck erweckt wird, man habe, wie in der Lehrprobe, einen beherrschbaren Prozess vor sich, der mit Sicherheit zum gewünschten Ziel führt, immer unter der Voraussetzung, dass das endliche Ziel nicht hoch genug angesetzt werden kann.

Tatsächlich sind aber Bedürfnisse individuell verschieden, unterschiedlich spürbar und für Zielsetzungen mehr oder weniger geeignet. Zudem bestimmen nicht Bedürfnisse *allein* über Zielsetzungen der Erziehung und sind bei bestimmten Zielen immer *mehrere* Pläne möglich, zwischen denen auf riskante Weise entschieden werden muss, so dass Handlungen aufgrund von Plänen auch bedauert werden können, dann nämlich, wenn sich die Pläne als ungeeignet herausstellen, was zu Beginn einer Handlungen nicht gesagt werden kann, weil und soweit alle Pläne gut klingen müssen, wenn sie überzeugend sein sollen. Wer Pläne fortlaufend aufgrund der Erfahrung korrigiert, kann sie nicht *mit* der Erfahrung evaluieren, es sei denn, die Korrektur *ist* die Evaluation. Aber eine *abschliessende* Bilanz ist aufgrund des ununterbrochenen Prozesses und der immer nur punktuellen Evaluation nicht möglich, so dass Verhaltensanpassungen aufgrund richtiger Bilanzen jedenfalls nicht die Regel des Lebens darstellen. Das Handlungsmodell ist abstrakt und nur aufgrund seiner Abstraktheit überzeugend.

Gleichwohl beherrschen derartige Modelle die didaktische Ästhetik, die frei von Ironie oder Selbstironie *Machbarkeit* suggeriert, ohne Praxis je zu berühren. Praxis würde mit den Konkretionen *Unterscheidungen* erzwingen und so die Idealität des Schaubildes entlarven. Es ist nichts als Illusion, wenn Kästen mit Wörtern gefüllt sind und verschiedene Wörter oder

Kästen mit Pfeilen verbunden werden, während die Suggestion stark genug ist, die Abbildung für die erwartbare Wirklichkeit zu halten.

Die „Figure 2“ in *Self-Determined Kids* (ebd., S. 85) beschreibt die Entwicklung von Unabhängigkeit.<sup>538</sup> Sie könnte auch die Entwicklung der Fähigkeit, an Butterfahrten teilzunehmen, beschreiben oder die Kompetenz, Big Brother zu folgen, weil das allgemeine Modell immer zutrifft und so überhaupt nie. Grundsätzlich wird Lernen auf die Entwicklung von Kompetenzen bezogen. Lernen hat einen Innen- und einen Aussenaspekt. Umweltsignale<sup>539</sup> reizen Lernen an, Lernen bezieht sich auf Gedanken und Gefühle, die sich je auf Handlungen beziehen, aus denen sich Konsequenzen für die Umwelt ergeben. Das Paket Lernen wird auf die Entwicklung von Kompetenzen projiziert, und dies von oben nach unten. Kompetenzen entstehen durch vorgängige und nachfolgende Denkstrategien, die sich merkwürdigerweise nicht mehr mit Gefühlen verknüpfen müssen, als sei nicht Intuition die erste Bedingung des Handelns.

Nummehr liegt die handlungstheoretische Maschinerie auf dem unteren horizontalen Niveau, ohne die Pfeilrichtung und so die Erfolgserwartung zu verändern. Das Schaubild schafft Ordnung, aber übersieht die Wirklichkeit. Die Ordnung ist lediglich die der konsequenten Reihenfolge, wie sie das handlungstheoretische Modell vorgibt. Hätte aber unser sechsjähriger Zeichner (es soll um *Self Determined Kids* gehen)

- zuerst seine Bedürfnisse bestimmt,
- daraus die Ziele seiner Handlung abgeleitet,
- danach die Pläne und Haltungen bestimmt,
- dann erst gehandelt,
- anschliessend die Resultate evaluiert und
- folgerichtig sein Verhalten angepasst,

die Bilder wären nie entstanden. *Self Determined Kids* ist ein Modell, das Modell erfasst nicht die Bedeutung von Intuitionen für das Handeln, übersieht die spontanen Entschlüsse, hat keinen Sinn für korrekatives Lernen, erfasst nicht die produktive Bedeutung von Irrtümern und unterstellt eine ganz unwahrscheinliche Form linearer Rationalität. Wieder wird ein Grenzfall zur Normalerwartung, weil nur so das allgemeine Erziehungsmodell plausibel erscheinen kann. Das *Modell* ist der Garant dafür, dass *Wirksamkeit* gemäss Zielsetzung (und so Defizitanalyse) möglich ist.

Seit HERBART spätestens dominiert eine *zweckrationale* Handlungstheorie die Erziehungsreflexion. „Zwecke“ der Erziehung sollen sich mit dazu passenden Mitteln verknüpfen, damit bestimmte Wirkungen erzielt werden. Das gilt, obwohl oder weil klar ist, dass, so HERBART (1965, S. 166) selbst, die „Unbestimmtheit des Kindes“ *beschränkt* ist „durch dessen Individualität“. Wie kann aber bestimmt werden, was sich zugleich der Bestimmung entzieht? HERBARTS Antwort verweist auf die Grenzen der Erwartungen zweckrationaler Wirksamkeit, die aber der eigentliche Grund dafür sind, dass Erziehung attraktiv erscheinen kann.

„Das Vermögen der Erziehung darf nicht für grösser, aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen imstande ist, aber stets darauf sich gefasst halten, durch Beobachtungen des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden ... Denn das Geschäft des Erziehers ist ein fortlaufendes, welches, allen Rücksichten zugleich entsprechend, immer das Künftige mit dem Vergangenen verbinden soll“ (ebd.).

Erziehung ist Versuch und verlangt zwingend *Grenzwerte* der Erfahrung. Ziele werden nicht einfach erreicht, sondern sind *Näherungsgrössen*, die besser oder schlechter angestrebt werden können. Das Geschäft der Erziehung ist *fortlaufend*, also verlangt ständig eine

<sup>538</sup> Developing Independence.

<sup>539</sup> „Cues“ sind eigentlich Fingerzeige oder Winke.

Verknüpfung des Künftigen mit dem Vergangenen, ohne in einer bestimmten Gegenwart pausieren zu können. Das Geschäft ist nicht autonom, sondern muss alle möglichen Rücksichten nehmen, ohne bei einem Sättigungsgrad der Motivation aufgegeben werden zu können. Zweckrationalität ist also *nicht* mit einer Wirkungsgarantie verbunden, das tatsächliche Vermögen der Erziehung lässt sich mit der Marge „grösser“ oder „kleiner“ vorstellen, aber nicht exakt bestimmen.

Das ist angesichts der Erwartung keine sehr attraktive Theorie. Sie relativiert und reduziert, während Erziehung als Erwartung eine sehr kurzgeschlossene und zugleich überaus erfolgreiche Kausalität nahe legt. Vorgestellt wird zugleich die *Notwendigkeit* und der *Erfolg*, Scheitern muss ausgeschlossen sein, wenn die Erwartung Zuspruch erzeugen soll. Das erklärt, warum lineare Effekte das Ergebnis bestimmen sollen, während jede Handlungspraxis mit eigenen Risiken verbunden ist. Nur das zweckrationale *Modell* minimiert die Risiken, weil und soweit die Verknüpfung von Zwecken und Mitteln fortgesetzt erfolgreich vorgestellt wird. Nicht die Verknüpfung selbst ist das Problem, sondern ihre Verwendung zur Sicherung der Erfolgserwartung. Dass wir Zwecke mit Mitteln verknüpfen, ist trivial. Nicht-trivial ist die Idee, dies *fortgesetzt* und *fortgesetzt erfolgreich* tun zu können, also über einen längeren Zeitraum ohne Verlust und aber mit steigenden Gewinnen handeln zu können, ohne Fehlerbilanzen ziehen zu müssen. Was in der Ökonomie unmöglich ist, soll in der Erziehung realisiert werden können, immer vorausgesetzt, die Erwartung steuert die Wahrnehmung, nicht die fortlaufende Erfahrung.

Aber „Handlung“ ist nicht das, was die Theorie unterstellt.

1. „Intentionen“ sind oft *Intuitionen*, die sich nicht klar fassen lassen, ohne deswegen unwirksam zu sein.
2. Erreichte „Ziele“ können sich als *falsch*, nicht erreichte Ziele können sich als *Vorteil* erweisen.
3. „Handlungen“ sind oft *nicht folgerichtig*, weil sie nicht durch Pläne, sondern durch situative Anreize bestimmt werden, die wechseln können.
4. „Evaluationen“ können die entscheidenden Irrtümer *übersehen*.
5. „Verhaltensanpassungen“ können in die *alten Fehler* zurückfallen.
6. Jede „Erfahrung“ benötigt *Vergessen*, ist also nie ein kumulierter Gesamteffekt.

Die Gleichsetzung von *Intentionen* mit *Plänen* der Erziehung stammt aus dem 18. Jahrhundert. Das Anfertigen von Plänen übersetzt Vorstellungen in Texte, also in fixierte Grössen, die nicht auf die andauernden Erfahrungen reagieren können. Erziehungspläne sind nie umgeschrieben worden und waren zugleich nur schwach massgeblich. Auch Lehrpläne bestimmen nicht den Schulunterricht, der sich auf eigenen Vorgaben aufbaut und fortsetzt. Und gerade die Schulerfahrung zeigt, dass *erreichte* nicht immer *gute Ziele* sind und *nicht erreichte Ziele* oft entlasten können.

Andererseits täuscht Unterricht eine Folgerichtigkeit vor, die Lehren und Lernen als *Passungsverhältnis* hinstellt, das unmöglich auch nur zwischen zwei Personen eintreten kann. Die Passung soll frei von Irrtümern sein, aber das führt nur dazu, die *lernentscheidenden* Irrtümer zu übersehen. Die Korrektur des eigenen Verhaltens ist aber nicht lediglich Einsicht, sondern benötigt den Schmerz und die Kraft des Irrtums. Wer in alte Fehler zurückfällt, weiss nicht, dass es diese Fehler gibt. Sie schmerzen nicht ausreichend, während mit der Erfahrung immer zugleich *Vergessen* gegeben ist. Ein zentraler Fehler der zweckrationalen Handlungstheorie erwächst aus der Kumulationserwartung, die Selektion durch *Vergessen* ausschliesst, also an der Erfahrungswirklichkeit vorbeigeht.

Der amerikanische Philosoph JOSIAH ROYCE<sup>540</sup> schrieb 1908,<sup>541</sup> dass es normal sei, wenn moralische Ziele sich mit Paradoxien verbinden (ROYCE 1928, S. 30ff.). Wir lernen

<sup>540</sup> JOSIAH ROYCE (1855-1916) war seit 1882 Professor für Philosophie an der Harvard University. Er war Schüler des deutschen Philosophen RUDOLF HERMANN LOTZE. ROYCE ist einer der Inspiratoren und zugleich Kritiker des amerikanischen Pragmatismus.

durch Imitation, aber können *nicht nur* imitieren (ebd., S. 34), vielmehr verstärkt Erziehung die Selbständigkeit und schwächt so zugleich ihre eigenen Absichten (ebd., S. 35f.). Sie führt nicht zu einer festen Lebensform, weil wir in jedem Augenblick neue Probleme des Richtigen und des Falschen zu bearbeiten haben, ohne dass sich die Entscheidung einfach auf das Herz verlassen könnte.<sup>542</sup> Jeder moralische Rat kann Perplexion auslösen, die Situationen der Erziehung sind oft zirkulär (ebd., S. 37) und der Konflikt zwischen Individualität und sozialer Konformität ist unauflösbar (ebd., S. 40). Man findet die Lebensform nicht einfach aus dem eigenen Selbst heraus,<sup>543</sup> aber auch nicht, indem man Vorbildern folgt und durch soziale Modelle erzogen wird (ebd., S. 43).

ROYCE' Lösung des Problems, die Einheit des pädagogischen Zwecks durch ein metaphysisches Prinzip der *Loyalität* (ebd., S. 44), führt indes auch nicht weiter, und zwar gerade weil *Individualität* der Adressat des Prinzips sein soll. Was ROYCE „the spirit of individualism“ nennt (ebd., S. 59), kann sich jeder persönlichen moralischen Zumutung entziehen. Eine freiwillige Bindung der persönlichen Autonomie ist möglich (ebd., S. 93), aber nicht zwingend. Moral stellt sich tatsächlich nicht definitiv, sondern *immer neu*, so dass keine Erziehung abschliessend erfolgreich sein kann. Anders könnten moralische Entscheidungen automatisiert werden, man wäre unwillkürlich und immer richtig auf der Seite des Guten, während die moralischen Grenzen ständig und auf riskante Weise neu bestimmt werden müssen.

Man kann die klassische Erziehungserwartung als Bestimmung *durch Form* verstehen (PRANGE 2004). Das Unbestimmte soll sich bestimmen lassen und so zur eigenen Form werden. Form heisst vor allem Begrenzung, nicht ästhetische Individualität. Das Unbestimmte ist, für HERBART,<sup>544</sup> gleichbedeutend mit dem Unsittlichen, weil der kindliche Wille nicht festgelegt ist.

„*Unbestimmtes Treiben*, des eignen frühern Wollens vergessend, ist immer da zu erwarten, wo nicht die Zucht für Beschäftigung und Zeiteinteilung gesorgt hat. Daraus entsteht eine *Freiheitslust*, die jeder Regel abhold ist, unter mehreren Streit, bald um etwas zu haben, bald um sich zu zeigen. Jeder will der erste sein; die billige Gleichheit wird absichtlich verkannt. Gegenseitiger Widerwille gräbt sich ein und lauert auf Anlass zum Ausbruch. Hier ist der Ursprung vieler Leidenschaften; auch diejenigen, welche aus übermächtiger Sinnlichkeit hervorgehen... Die Verwüstung, welche die Leidenschaften anrichten, erstreckt sich durch alle folgenden Nummern<sup>545</sup>“ (HERBART 1965, S. 273; Hervorhebungen J.O.).

Aber Kinder sind keine wohltemperierten Klaviere. Wer sie erziehen will, muss ihr Temperament voraussetzen und mit dem Temperament die eigenen Grenzen. Zudem sind Kinder keine notorischen Chaotiker, die sich „unbestimmt treiben“ lassen. Es ist gerade die *Bestimmtheit* des kindlichen Willens, die den Erziehern Mühe macht, weil der Wille imstande ist, sich der Erziehung zu entziehen. Kinder können die Erziehung sabotieren, sich wohlmeinenden Anweisungen entziehen und die gute Absicht unterlaufen. Sie können die Erziehung schlecht aussehen lassen, und die Erziehung kann sich gerade vor den Kindern blamieren, und dies nicht zuletzt dann, wenn sie auf sehr strikte Weise „kindgemäss“ verfahren will.

Erziehung kann also nicht einfach als Fremdbestimmung des Willens Dritter verstanden werden, das wäre moralisch nicht zulässig und zudem, wäre es zulässig, wenig erfolgversprechend. Es geht an den Kindern vorbei, wenn sie, wie bei HERBART, berechenbar

<sup>541</sup> *The Philosophy of Loyalty* (erste Ausgabe 1908).

<sup>542</sup> “As we do so, we discover, too often, what wayward and blind guides our own hearts so far are” (ROYCE 1928, S. 36).

<sup>543</sup> “Within his own chaotic nature” (ROYCE 1928, S. 43).

<sup>544</sup> *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Ausgabe 1841), dritter Teil, zweiter Abschnitt, zweites Kapitel: “Von den Quellen der Unsittlichkeit” (HERBART 1965, S. 273-276).

<sup>545</sup> Gemeint sind die folgenden Paragraphen des Umrisses pädagogischer Vorlesungen.

gehalten werden sollen. Daraus folgt aber nicht, dass sie permanent unberechenbar sind. Die Theorie der Erziehung hat daher mindestens fünf Innovationszonen, die zu gestalten ihre Zukunft prägen werden:

- die Bestimmung des *Objekts*
- die Klärung des *Anspruchs*
- die Festlegung der *Reichweite*
- die Analyse der *Kausalität* und
- die Differenzierung der *Sprache*.

Verstehen wir unter „Erziehung“ in einem sehr weiten Sinne moralische Kommunikation, dann ist damit nicht automatisch eine feste Asymmetrie verbunden. Was als Defizit gelten soll und was nicht, muss begründet und mit Kompetenznachweisen festgelegt werden. Dort, wo ein Gefälle der Erfahrung oder der Kompetenz ausgeglichen werden soll oder muss, ist der Anspruch zu bestimmen und muss die Reichweite der Massnahmen und Interventionen festgelegt sein, und dies so, dass Überprüfung möglich ist. Erziehung ist dann keine blockhafte Kausalität, die mal zum Erklären des Schlechten, mal zum Befördern des Guten eingesetzt werden kann, vielmehr geht es um wie immer grosse, so doch begrenzte Problemlösungen, die sich auf keine pädagogische Ganzheit beziehen. Erziehung ist ein *begrenztes* Geschäft, das Kinder oder Jugendliche (oder wer immer als Klient bestimmt ist) nie total erfasst und immer nur auf spezifische Weise nützlich sein kann.

Ein solches Verständnis setzt voraus, dass die Erziehung ihre magische Sprache verliert. Das ist weder leicht noch frei von Risiken, weil die *Erwartungslast* „Erziehung“ wesentlich dafür sorgt, dass *Handlungsbereitschaft* entsteht, mit ihr Investitionsbereitschaft und Vorsorgetätigkeit. Erziehung erfolgt nicht gewinnorientiert, trotzdem ist die Gesellschaft zu hohen Investitionen bereit, ohne mehr zu haben als den Glauben an den Effekt. Die pädagogische Defizitkommunikation ist extrem erfolgreich, obwohl oder weil die tatsächlichen Massnahmen oft in keinem Verhältnis zur Höhe und Dramatik der Defizite stehen. Ideologie und Pragmatik stehen nicht in einem Verhältnis wechselseitiger Störung, eher sind sie aufeinander angewiesen. Erziehung und Bildung sind Vorsorgen für Kultur und Gesellschaft, die nicht sehr transparent sein müssen, um Anerkennung zu finden. Daher muss eine Balance gehakt werden zwischen den notwendigen Versprechungen und den ebenso notwendigen Korrekturen am pädagogischen Idealismus. Es ist immer der Erwartungshorizont von Erwachsenen.

Die Erfahrung von Kindern folgt diesem Idealismus nicht, er muss also in seiner Funktion bestimmt und darf nicht umstandslos für die ganze Wirklichkeit genommen werden. Die Differenz zeigt sich, wenn man fortlaufend verbale Äusserungen von Kindern in Alltagssituationen protokolliert. Wie die Zeichnungen, so kommen auch diese Äusserungen spontan zustande, sie verweisen auf die eigene Logik der Kinder und sind wiederum gekennzeichnet durch schräge Verknüpfungen, die zeigen, wie spontan und witzig die Welt in Worte gefasst wird. Solche Äusserungen kommen ohne Anleitung zustande, Kinder werden dazu nicht erzogen oder angehalten, sie kommentieren mit *ihrem* Verstand, was sie von der Welt wahrnehmen und verstehen.

Ein siebenjähriger Junge sagt:

- „Weißt du, ich habe meine Lieblingsfarbe gewechselt. Sie nicht mehr gelb, meine Lieblingsfarbe ist jetzt bunt!“

Oder er sagt:

- „Wir haben doppelt soviel Hosen wie die Tiere. Die Haut ist nämlich auch noch eine Hose!“

Oder in einem Dialog mit seinem Bruder (A):

- A: „Wenn du vom Wandertag zurückkommst, bist du ganz kaputt!“
- B: „Kaputt? Dann bin ich ja kein Mensch mehr!“

Die Wahrnehmung ist ebenso eigenständig wie deren ästhetische oder sprachliche Fassung. Der Witz von Kindern, ihr Sinn für Absurdes und Groteskes ist nicht gut untersucht. Aber man sieht an den Beispielen, dass Siebenjährige sehr eigensinnig sind beim Erfassen der Welt. „Bunt“ kann eine Lieblingsfarbe sein, die Haut lässt sich als „Hose“ verstehen und wörtlich genommen kann man auch nach der grössten Anstrengung nicht „kaputt“ sein, weil man dann ja auseinander fiel und kein Mensch mehr wäre. Das ist sehr überzeugend und kann gegen die Einsichten älterer Geschwister verteidigt werden, die ansonsten immer Recht haben wollen.

Unser Junge weiss, dass er wächst und älter wird, aber er weiss auch, dass es noch lange braucht, bis er nicht mehr Kind ist. Das ist auch beruhigend, zumal die Zeit für Kinder weit langsamer vergeht als für Erwachsene. Der Junge sagt:

„Sechsjährig ist noch nicht im Jugendalter“.

In diesem Sinne ist Kindheit nicht beunruhigend, wie immer die Erwachsenen das anders sehen mögen. Kinder machen sich nicht die Sorgen der Erwachsenen, und sie verstehen nur begrenzt, was die Erwachsenen sagen und wollen. Für die Kinder besteht die Kindheit besteht aus *Fragen*, auf die spontane *Antworten* gefunden werden:

- „Mama, stimmt's, der Winterregen ist schlimmer als der Frühlingsregen?!“
- „Geht der Tag genauso lang wie die Nacht?“
- „Sag mal, gibt's das noch - Ägypten?“
- „Mama, stimmt's, nicht alle Kinder müssen stark sein?!“

Selbst bei guten Antworten können die Fragen wieder auftauchen, das *Kind* entscheidet darüber, ob und wann es eine Antwort definitiv akzeptiert. Fast immer regt die Antwort weitere Fragen an, oft sind es Fragen, die sich beim besten Willen nicht beantworten lassen, und nur im Schulunterricht kann man Fragen beenden. Zwischen Fragen und Antworten gibt es keine direkte Passung. Kinder lernen eigenständig, und dies offenkundig auch in der Bestimmung der Grenzen. Sie richtet sich nicht nach den Erziehungszielen der Erwachsenen, für die Erschliessung der Welt müssen die Kinder eigene Wege gehen, die

zunehmend differenzierte, wenngleich immer noch eigensinnige Urteile erlauben. Sie entdecken die Welt, je auf ihre Weise.

Zwei Jahre später sagt der gleiche Junge:

- „Gott kann es gar nicht geben. Weisst du, wieso? Er müsste ein Mensch gewesen sein!“
- „Gab es Wikinger? Woher weiss man das? Die haben sich ja nicht „Wikinger“ genannt!“
- „Geht das BSE-Virus durch Sandsäcke durch?“
- „Ist jemand ausserhalb des Sonnensystems? Ja - Elvis und die Toten Hosen!“

Das ist nicht einfach, wie man abschätzig sagen könnte, „altklug“, vielmehr werden logische Operationen vollzogen, Kausalitäten hergestellt und begründete Zweifel aufgebaut, ohne die fortlaufende Beobachtungen der Welt anders als assoziativ verknüpfen zu können. Die Sätze werden nicht entwickelt, sondern bleiben gleichsam als Merkposten bestehen, um später in anderen Zusammenhängen neu oder auch gar nicht bearbeitet zu werden. Gott, das Sonnensystem, die Wikinger oder das BSE-Virus sind Problemlösungen, die sich in Rätsel zurück verwandeln müssen, um erneut das Denken zu beschäftigen.

Die Beispiele entstammen einem bestimmten Milieu, das sich weder verdoppeln noch woanders neu erzeugen lässt. Es ist eine einmalige Konstellation, die sich nicht wiederholt, ohne einfach allgemeine Erziehungsziele zu erfüllen. Genauso wenig drückt sich in den Zitaten Hochbegabung aus, wie heutzutage immer leicht vermutet werden kann. Aber es sind *normale* und *alltägliche* Vorgänge, die auch von der Forschung allzu leicht übersehen werden zugunsten spektakulärer Themen, die die meisten Kinder gar nicht betreffen. Wenn ein Sechsjähriger fragt:

„Warum ist das Alter nicht so wichtig, sondern der Mensch?“

dann ist vielleicht das altklug und dieser Hinsicht eine Besonderheit, aber kein Anzeichen für eine besondere Begabung. Die Frage entsteht *als Frage*, nämlich als Neugierdisposition, wie sie für das Alter typisch ist.

Ähnliches gilt für folgenden ökologischen Dialog:

- Vater: „Da sägt einer.“
- Sohn: „Das darf man nicht.“
- Vater: „Wir brauchen doch Holz.“
- Sohn: „Aber doch nicht von *Bäumen*.“

Kinder unmittelbar vor der Schule und noch in den ersten Klassen sind schlagfertig, oft sprachgewandt, ausgestattet mit einem schönem Sinn für das Absurde, dazu selbstbewusst und noch frei von übertriebenem Takt. Unser Sechsjähriger sagte etwa:

- „Ich bin kein Egoist, kein Marxist und kein Blödmann, sondern klug und Petit-intelligent!“
- „Wenn die Sonne nicht mehr aufgeht, müssen die Leute auf die Wolken steigen und eine neue Sonne bauen!“
- „Bundeskanzler Schröder ist ein guter Bundeskanzler. Kohl kann besser dichten!“

Die Welterfahrung wird fortlaufend verarbeitet und in eigene Sprache umgesetzt. Man erkennt noch keine Präferenzen oder konstante Interessen, eher sind die Äusserungen Spots, die Kommentare darstellen, ohne eine spezifische Begabung anzuzeigen, die mit *Dauer* verbunden sein muss. Die Themen sind noch nicht schulisch sortiert, sie sind keinen Fächern entnommen, sondern der täglichen Erfahrung. Geschichte, Natur oder Psychologie werden auf

Logik und Verständlichkeit hin abgetastet, ohne umfassende Kenntnisse oder Unterricht vorauszusetzen. Das Kind *lernt* im Universum des Wissens, aber es muss noch nicht alle Gesetze akzeptieren und kann seine Erfahrung mit eigenen Schlussfolgerungen versehen.

Das klingt etwa so:

- „Ist die Ruhe ein Körperteil?“
- „Wachs entsteht nicht, Wachs *wächst*. Darum heisst es auch ‚Wachs‘!“
- „Ja, die Seele, das ist das, was wir im Körper haben und spüren!“

Nur für den *Schulanfang* gilt der Satz:

- „Pappa, weisst du, wo ich der Beste bin? In *Allem*!!“

Aber auch für das Folgeproblem hatte unser Sechsjähriger die richtigen Antworten:

- „Wer hat eigentlich das Wort ‚Fehler‘ erfunden?“
- „Ich gehe nicht zur Schule. Da kannst du noch soviel beten!“
- „Ich bin so schlau, dass man es nicht beweisen kann!“

Drei Jahre später kann er mit Anspielungen umgehen, eigenwillige Problemlösungen vorstellen, Probleme überraschend erweitern, Sprachspiele formen und den Eigenwert oder die Selbstdarstellung im Blick auf die Schulerfahrungen fortsetzen, auch gegen den Anschein Anderer.

- „Ich hab’ am liebsten Apfelsaft, geschüttelt, aber nicht gerührt!“
- „Bei Prüfungen ist es gut, wenn man einen Vater hat, der beim FBI war, und ein Funkgerät, der kann einem in der Mitte sagen, was die Lösung ist.“
- „Essen Vegetarier eigentlich auch Blumen?“
- „Das heisst nicht Sunday, sondern Santé.“
- Sowie: „Ich bin immer noch der Beste, im Lesen und im Singen“.

Und noch ein Jahr später, mit zehn Jahren, sagt er:

- „Die Frauen stehen auf Dir, wenn sie keinen Anderen mehr haben“.
- „Pappa, bei den Muslimen darf ein Mann mehrere Frauen haben - darf dann eine Frau auch mehrere Männer haben?“
- „Pappa, was ist spannender, Hausaufgaben oder Erleben, wie ein Kind gross wird?“
- „Man sollte nicht mit der Zeit spielen!“

Es ist kein Zufall, dass diese kognitive Spontaneität von Kindern in den Theorien über ihre Erziehung kaum vorkommt. Diese Theorien diskutieren Ziele und Rechtfertigungen von Zielen, zumeist bezogen auf ein dazu passendes Kind, das nicht selbst formen muss, was es glauben kann. Es *soll* glauben, was die Erziehung Gutes tut. Aber kleinere Kinder gehen kreativ mit Kausalitäten um, sie glauben, was ihnen plausibel erscheint, aber sie müssen ihre Erfahrungswelt ständig bearbeiten und können dabei nicht einfach die Erziehungsziele auf sich zukommen lassen.

## 4.2. Zeit und Zeitnutzung in der Erziehung

Ist „Erziehung“, historisch und als Theorie betrachtet, ein durchsichtiger Begriff oder verbergen sich hinter dem Konzept nennenswerte *Geheimnisse*, die noch die theoretische Aufmerksamkeit lohnen? Ich könnte auch fragen: Wissen wir schon alles oder lohnt sich das Weiterforschen? *Alternative* Zugänge zur Erziehungstheorie setzen lohnende Fragestellungen voraus, die es angesichts des Alters der Theorie nicht zwingend geben muss. Theorien der Erziehung gibt es seit der Antike, sie sind immer wieder diskutiert und reflexiv geprüft worden, so dass es eigentlich nicht nahe liegend ist, sich an neuen Konstruktionen zu versuchen. Es könnte auch sein, dass immer nur Wiederholungen möglich sind, auch weil die Geschichte der Pädagogik aus Vergessen besteht und viele gute Theoriemöglichkeiten neu entdeckt werden können. Dann wäre nur die *Geschichte* des Problems nicht durchsichtig. Der bekannte Bestand an Texten übersteigt nie den unbekanntem, Theorieentwicklung könnte so auch als Reise in die Vergangenheit betrachtet werden.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich, wenn man den Fokus erweitert und unter dem Ausdruck „Erziehungstheorie“ mehr als nur Text oder gedrucktes Argument versteht, nämlich auch Vorstellungen und Bildfolgen. Bilder erläutern nicht nur Erziehungstheorien und machen sie anschaulich, sondern stellen in gewisser Hinsicht auch selbst „Theorien“ dar. Es gibt eine ästhetische Emotion „Erziehung“, die mit Sorgen oder Hoffnungen verbunden ist und sich wesentlich nicht mit Sprache artikulieren lässt. Theorien benutzen Sprachen, Erziehungstheorien zumeist die Umgangssprache, aber sprachlich lassen sich bestimmte Emotionen der Erziehung nicht fassen. Sie verlangen bildlich Ausdruck, auch weil sie mit Vorstellungen und nicht unbedingt auch mit Argumenten verbunden sind. Es gibt so etwas wie Erziehung als Bildüberlieferung, geht man aber darauf näher ein, dann scheint es tatsächlich keine Geheimnisse zu geben, weil alles, was die Vorstellung bestimmt, schon einmal dargestellt worden ist. Es gäbe so - mit NIETZSCHE gesagt – nur die Wiederholung des Immergleichen.

Auch wenn man nur Erziehungsmotive des 19. Jahrhunderts nimmt und nur solche, die sich auf Schule beziehen (SCHIFFLER/WINKELER 1991), ist schnell ein Fundus von populären Vorstellungen zur Hand, die bis heute wirksam sind. Gute Kinder haben einen „Schutzengel“, der sie behütet, während böse Kinder im Schatten stehen und schutzlos der Gefahr ausgesetzt sind (ebd., S. 47). Kinder machen die unterschiedlichsten Probleme, also sind nur in der pädagogischen Erwartung einfach „gut“, wie die Theorie seit ROUSSEAU annimmt. Vielmehr, so eine Lithographie aus dem Jahre 1878, sind sie oft eigensinnig, zudem naschhaft, manchmal auch faul und nicht selten verschlafen (ebd., S. 50). Das widerspricht dem idealen Bild der Theorie, aber bestätigt die Erfahrung oder besser: gibt ihr Ausdruck. Das gilt auch für den Umgang, Kindern passieren Missgeschicke, die nicht immer tolerant betrachtet werden können (ebd., S. 53), ohne heute noch mit martialischen Antworten reagieren zu können. Eher ist es so, dass dafür die Sprache verschwunden ist, nicht jedoch der Gegenstand oder der Anlass.

- Kinder umgehen die Moral und *spielen Streiche*,<sup>546</sup> die nicht zur Freude der Erwachsenen ausfallen dürfen, wenn sie Spass machen sollen (ebd., S. 59).
- Sie naschen an ‚verbotenen Früchten‘ und unterlaufen die Verbote.
- Schule ist eine anstrengende Beschäftigung, die die unbeschwertere Kindheit hinter sich lässt (ebd., S. 69).
- Was dabei hilft, sind meistens Mütter und also weder Väter noch Lehrer (ebd., S. 78),

<sup>546</sup> Das mittelhochdeutsche Wort *streich* heisst „Hieb“ oder „Schlag“.

- während schon der sprichwörtliche ABC-Schütze (ebd., S. 267) sein Ziel selber treffen muss.

Vorstellungen wie diese lassen sich ohne jede Theorie ausdrücken, mit bildlichen Anspielungen, die trotz der aus heutiger Sicht fremden Ästhetik unmittelbar verständlich sind. Noch heute nennen wir Schulanfänger „ABC-Schützen“, erscheint Hausaufgabenbetreuung als „schwere Rechnung“ und sind Schülerinnen und Schüler auch ohne Schiefertafel „vielbeschäftigt.“ Was genau damit gemeint ist, muss nicht klar sein, um das Gefühl der Überlastung zu erwecken. Wenn heute von „Leistungsdruck“ in der Schule die Rede ist, dann werden Bilder oder Karikaturen kommuniziert, nicht empirische Tatbestände, die sich nie auf einen schlagkräftigen Nenner bringen lassen würden.

Davon sind Theorien zu unterscheiden, die sich vor dem Hintergrund einer bestimmten Struktur fassen lassen. Was wir „Erziehungstheorie“ nennen und mit höchsten Erwartungen zusammenbringen, hat trotz der bis zur Unkenntlichkeit verschiedenen Ansätze einige gemeinsame Merkmale, die ich verschiedentlich erwähnt habe. Es sind mindestens drei:

- Unabhängig von der je gegebenen Philosophie konzentrieren sich „Erziehungstheorien“ auf *Moral*,
- beziehen ihre Erwartungen auf *Personen*
- und setzen in der einen oder anderen Hinsicht *Asymmetrie* voraus.

Personen erziehen *andere* Personen, die Differenz wird zumeist, jedoch nicht notwendig nach Lebensaltern unterschieden. Erwachsene erziehen Kinder, nicht umgekehrt Kinder Erwachsene, das gilt jedenfalls als Standardvariante, von der Theorien ohne Bildung an Lebensalter wie die der lebenslangen Bildung oder der *éducation permanente* zu unterschieden sind. Nicht zufällig sträubt man sicher aber, solche Theorien noch mit „Erziehung“ zusammen zu bringen, und sei es nur, weil dafür Ziele kaum noch zu formulieren sind.

In ihrer Struktur lässt sich die Erziehungstheorie so beschreiben:

- Die *Moral*, auf die Erziehung abzielen soll, wird universell und einheitlich erwartet,
- die Personen der Erziehung sind einerseits kompetent, andererseits bedürftig,
- die *Asymmetrie* ist zugleich funktional und notwendig.
- Sie hat *Defizite* zur Voraussetzung, die ausgeglichen werden sollen.
- Dabei wird eine Art Austausch vorgestellt, die eine Person liefert, was die andere nicht hat und aber haben muss, wenn sie in irgendeiner Hinsicht vollständig sein will.

Defizite<sup>547</sup> machen nur Sinn vor dem Hintergrund von Annahmen der Vollständigkeit. Defizite sollen oder müssen aus bestimmten Gründen ausgeglichen werden, was voraussetzt, dass ein vorhandener Zustand *angereichert* wird, und einen zusätzlichen Betrag, der nicht verloren geht, also die Grundmenge erhöht und möglichst vollständig macht. Das lateinische Wort *deficit* heisst einfach „es fehlt“. Was *fehlt*,<sup>548</sup> soll ersetzt werden, und zwar so, dass nicht der Mangel erhöht wird. *Moral* und Sittlichkeit sind Kindern nicht von Natur aus eigen, sie können also als komplettes Defizit betrachtet werden, das mit der Erziehung ausgeglichen werden soll. Aus *nichts* wird *etwas*, ohne dass diesem „Etwas“ obere Grenzen gesetzt wären. Es gibt keine Bestimmung, wie viel *Moral* genug ist und ab wann die Erziehung aufhören muss, während es immer leicht möglich ist, *mehr* zu fordern. Wenn Verluste *trotz* Erziehung festgestellt werden, dann erhöht das nur die Zuständigkeit der Erziehung. Sie ist nicht irgendwann obsolet und ist zugleich nicht gehalten, auf Verbrauch zu achten. Offenbar erneuert sie sich, ohne sich selbst abnutzen zu können.

<sup>547</sup> Ich folge PASCHEN (1988).

<sup>548</sup> Das mittelhochdeutsche *velen* oder *vaelen* hat das altfranzösische *fa(il)ir* zur Voraussetzung, zu übersetzen mit “(ver)fehlen, irren oder mangeln”. Das lateinische *fallere* heisst “täuschen”.

Die fehlende Sättigung erlaubt fünf zentrale Annahmen, die für Erziehungstheorien grundlegend sind:

1. Erziehung hat einen *bestimmten* Anfang und ein *unbestimmtes* Ende.
2. Der Anfang ist ein *Nullpunkt*, auf den unbedingte Steigerungen folgen.
3. Die Steigerungen sind *stetig* und *verlustgeschützt*, die einmal erreichten Niveaus sind gegen Rückfälle gesichert.
4. Der wachsende Ertrag der Erziehung ist *verlässlich gespeichert*.
5. *Nachträgliche* Bearbeitung verändert den Ertrag nicht.

Erziehung wird als *ein* und dabei *einheitlicher* Prozess verstanden. Jeder Mensch hat *nur eine* Erziehung, die mit der Geburt beginnt und unbestimmt endet. Das unbestimmte Ende ermöglicht Annahmen permanenter Steigerung, geographisch gesehen eine Paradoxie, die aber die Metapher nicht beeinträchtigt. Jede geographische Höhe ist irgendwann abgeschlossen und also innerhalb einer bestimmten Zeit erreichbar, Zugänglichkeit vorausgesetzt. Erziehung dagegen kann - *mit* den geographischen Metaphern - als unbestimmte Perfektion gedacht werden, die wenn, dann nur mit dem Ideal selbst abschliessen könnte, was die Funktion des Ideals aufheben würde. Die Grenze der Erziehung wäre die Übereinstimmung von Leben und Ideal, aber kein Ideal ist erreichbar, so dass in der Theorie Erziehung unbegrenzt fortgesetzt werden kann.

Die Erwartung von „Zuwachs“ oder eben „Steigerung“ bezieht sich auf den Zusammenhang von *Anfang* und *Folge*. Fast immer ist beides unterschieden, nur sehr radikale Entwicklungstheorien wie die Anthroposophie oder andere Lehren der Reinkarnation behaupten, im Anfang sei bereits das gesamte Potential vorhanden. In den meisten Theorien soll die Folge oder das *Nacheinander* Einfluss auf die Entwicklung erhalten, ohne die Richtung auf das Ideal hin zu verändern. Die zeitliche Verknüpfung *bestätigt* den Prozess und das gilt auch für Rückfälle; die einmal erreichten Niveaus bleiben selbst dann erhalten, wenn eine Bedrohung des erreichten nicht von der Hand zu weisen ist. Grundlegend ist Vorankommen auf gleicher Schiene mit graduerter Steigerung. Dafür spricht die Alltagserfahrung: Es ist unmöglich, das Moralniveau, das bei der Geburt vorhanden ist, zurück zu erlangen.

Der Ertrag der Erziehung wächst stetig, wird verlässlich gespeichert und kann nicht nachträglich verändert werden. Auch dafür spricht die Alltagsevidenz: Moral kann unmöglich *auf einmal* erworben werden, der sukzessive Erwerb verlangt Vorstellungen des *Zuwachses*, der Verlust hält sich in Grenzen, also *muss* der Ertrag verlässlich gespeichert sein. Niemand verliert die einmal erworbene Moral *vollständig*, also fällt auf den Anfang zurück. Daher ist es zwingend, von *zunehmenden* Niveaus auszugehen. Nicht jeder erreicht das höchste Niveau, aber es ist ausgeschlossen, dass alle das unterste Niveau nie verlassen. Daher beschreibt die Erziehungstheorie Prozesse, die mit Resultaten enden, ohne „Resultate“ als *Regression* - Rückkehr zum Anfang - verstehen zu können.

- Die Erziehung, so die zentrale Annahme, hat *Folgen*, und sie ist *einmalig*, also kann weder wiederholt noch neu begonnen werden.
- Es gibt sie nicht mehrfach und nicht als Korrektur ihrer selbst.
- Man kann sie nicht abbrechen, nicht unterwegs verändern und nicht vermeiden.
- Aber: Dann wäre Erziehung *Schicksal*,<sup>549</sup> das sich vollzieht und vollziehen muss.

Die hauptsächlichen Theorievarianten legen tatsächlich diesen Schluss nahe, weil und soweit die grundsätzlichen Annahmen nur zwei Unterscheidungen zulassen, die von *Innen* und *Aussen* und die von *Prozess* und *Produkt*. „Erziehung“ kann gedacht werden als Prozess, der sich von Innen nach Aussen oder von Aussen nach Innen vollzieht, als *Entwicklung* im einen, als *Einwirkung* im anderen Falle (OELKERS 1994; siehe auch SCHEFFLER 1973), immer vorausgesetzt, es geht um die künftige Moral von Personen, die dauerhaft hervorgebracht

<sup>549</sup> Das niederländische Wort *schicksel* lässt sich mit „Anordnung“ oder „Fatum“ übersetzen.

werden soll. Erziehung als *Entwicklung* verlangt natürliche Stetigkeit, Erziehung als *Einwirkung* verlangt stetigen Zuwachs, also in beiden Fällen aufeinander folgende Niveausteigerung, nur einmal gesehen von Innen und das andere Mal von Aussen. Wesentliche Kontroversen der Erziehungstheorie beziehen sich auf diese simple Unterscheidung,

- die Frage von Anlage oder Umwelt,
- von Begabung oder Lernen,
- von Erbe oder Neubeginn,
- von Determination oder Freiheit,
- während die *erste* Frage sein müsste, was zu dieser Unterscheidung von „Innen“ und „Aussen“ eigentlich Anlass gibt.

Fragt man so, dann entsteht schnell Verlegenheit, weil weder „Innen“ noch „Aussen“ genaue Lokalisationen sind. Es gibt keinen bestimmten Ort „Innen“, und „Aussen“ ist alles, was nicht „Innen“ ist. Auch schnelle Äquivalente für „Innen“ und „Aussen“ wie Gedächtnis, Seele oder Anlagen auf der einen, Umwelt, Milieu oder Gesellschaft auf der anderen Seite führen kaum weiter, weil die konzeptbestimmende Differenz bestätigt, aber nicht erklärt wird. Genauer ist ganz unklar, was gemeint ist, nicht zuletzt, weil die eigene Erfahrung nicht mit Anderen geteilt werden kann.

Man kennt allenfalls die eigene Differenz von „Innen“ und „Aussen“, nicht jedoch die anderer Personen, ohne dass sicher wäre, die Differenz zwischen „Innen“ und „Aussen“ *bei Anderen* nach dem Muster der Differenz *bei sich selbst* denken zu können. Aber auch bei sich selbst ist „Innen“ und „Aussen“ keine feste Grösse, sondern eine im Erlebnismoment verschiebbare Relation. Es gibt keinen Kanal, der von Aussen nach Innen oder von Innen nach Aussen führen würde, unser Gehirn ist kein Speicher, sondern eine komplexe Verknüpfung, die durch ständigen Gebrauch aufrechterhalten wird, ohne direkt beeinflusst zu werden oder direkt zu beeinflussen, wie dies zuletzt die Phrenologen zu Beginn des 19. Jahrhunderts angenommen haben.

Warum glauben wir dann aber, „Erziehung“ könne von Aussen nach Innen gelangen oder von Innen nach Aussen? Und warum hat der Prozess Resultate, wenn er doch ständig fortgesetzt wird? Diese beiden Fragen sind nicht nebensächlich, wie ein erneuter Blick auf die Autoren der Vorlesung zeigt, die ja als eminente Autoren der pädagogischen Theorie gelten.

1. ROUSSEAU'S „natürliche Entwicklung“ bezieht sich auf „innere“ Potentiale des Kindes, die sich folgerichtig entwickeln sollen.
2. SCHLEIERMACHERS „Sittlichkeit“ ist gefestigte Innerlichkeit, die durch äussere Einwirkung besorgt wird.
3. HERBARTS „Individualität“ ist das „innere“ Ergebnis des „äusseren“ erziehenden Unterrichts.
4. KIERKEGAARDS „ethische Persönlichkeit“ ist dauerhaftes Resultat der „inneren“ Entwicklung.
5. NIETZSCHES „Übermensch“ ist Ziel und Resultat der „inneren“ Entwicklung der menschlichen Gattung über den sittlichen Menschen hinaus.

Immer fehlt dreierlei, die Wahrnehmung der Vielfalt, der Sinn für historische Kontingenz und die Sensibilität gegenüber Brüchen und Abweichungen. ROUSSEAU hat nur *ein* Paradigma für die natürliche Erziehung, SCHLEIERMACHERS Sittlichkeit betrifft *jede* Erziehung, HERBARTS erziehender Unterricht soll Individualität befördern, aber ist selbst *nicht* individuell, KIERKEGAARDS ethische Persönlichkeit *bleibt, wie sie ist*, und NIETZSCHES Übermensch überwindet die moralischen Steuerungen des Menschen *überall gleich*. Vielfalt und mit ihr Pluralität ist den Konzepten ebenso fremd wie zufällige Steuerung oder das Lernen an und mit den Brüchen des Lebens.

- Grundlegend ist immer *Folgerichtigkeit*,
- eine natürliche oder künstliche *Aufeinanderfolge*,

- die *Reihung* des Guten, das allmählich und aber unaufhaltsam auf das höchste mögliche Niveau gebracht wird,
- dies mit wirksamen Schritten, die nacheinander unternommen werden, ohne Slapstick zu riskieren.

„Slapstick“ ist eigentlich die Pritsche des Narren, also ein Schlag- und Klapperinstrument, das der sprichwörtliche Hanswurst<sup>550</sup> benutzt hat, um Andere wie sich selbst lächerlich zu machen. Heute bezeichnet der Ausdruck „Slapstick“ die unvorhergesehene und zunehmend chaotische Entwicklung einer Situation, wie dies etwa die Filme von Laurel&Hardy demonstriert haben. Man denke an die beiden Filme *Battle of the Century* oder *Two Tars* aus dem Jahr 1928. In diesem letzten Film unternehmen Laurel&Hardy als Matrosen eine Landpartie, an deren Ende alles in Trümmer liegt, was niet- und nagelfest gewesen zu sein schien. Die Situation beginnt ruhig und wird zusehends chaotisch, vor allem durch Missachtung aller Erwartungen, die durchkreuzt werden, weil immer neue Anlässe entstehen zu tun, was gar nicht vorgesehen war, nur damit am Ende ein wohltuender Trümmerhaufen stehen kann (EVERSON 1980, S. 67ff.). Die Situation endet nicht, wie vorgesehen, sondern entwickelt sich in eine ungeahnte Richtung, die aus der ersten Abweichung einen grotesken Domino-Effekt macht. Die Steine können in alle Richtungen fallen. So, als Slapstick mit Folgen, darf man sich „Erziehung“ natürlich nicht vorstellen, wenigstens nicht im Rahmen pädagogischer Reflexionen.

In der Literatur ist das anders. Ein berühmtes Beispiel ist LAURENCE STERNE<sup>551</sup> Roman *Tristram Shandy*,<sup>552</sup> in dem die Entwicklung des Lebens so erzählt wird, dass sie erst gar nicht einsetzt. Das Leben beginnt mit der Geburt, nicht jedoch die Erzählung des Lebens, die ja davon ausgehen muss, dass Kinder Eltern haben, Eltern vor der Geburt ihrer Kinder in verwandtschaftlichen Beziehungen leben, verwandtschaftliche Beziehungen mit sehr verzweigten Geschichten verbunden sind, keine dieser Geschichten eigentlich vernachlässigt werden kann, wenn auch nur ein Leben vollständig erfasst werden soll, und jede Geschichte in Abgründe der Rekonstruktion führt. STERNE fragt, wie soll man ein Leben von seinen Voraussetzungen her erfassen, wenn nicht einfach psychologische „Umwelten“ gegeben sind, sondern farbige Geschichten, die so verzweigt sind, dass sich verleierte, er sich an ihnen versucht, was aber jeder ehrliche Erzähler des Lebens, also jeder Biograph, unternehmen muss.

Aber es geht nicht nur um verzweigte Geschichten, sondern ebenso um ausufernde Betrachtungen und hochgradig verwickelte Probleme, die sich überall zeigen, in der Philosophie ebenso wie in der Kunst des Festungsbaus oder der Anlage militärischer Strategien zeigen. Worauf man auch kommt, welches Themen man berührt, nichts findet einen geraden Weg und alles kann abgelenkt werden, weil in der Erzählung des Lebens wie in

<sup>550</sup> Der Hanswurst ist eine Figur im deutschen Fasnachtsspiel des 17. und 18. Jahrhunderts.

<sup>551</sup> LAURENCE STERNE (1713-1768) wurde als Sohn eines englischen Offiziers in Irland geboren und studierte von 1733 an Theologie am Jesus College der Universität Cambridge. Sein Grossvater war Erzbischof von York. 1738 übernahm der junge STERNE auf Empfehlung des Grossvaters seine erste Stelle als Vikar in Sutton-in-the-Forset, acht Meilen entfernt von York. 1741 heiratete er ELIZABETH LUMLEY (1712-1773) und übernahm im gleichen Jahr eine zweite Stelle in Stillington, ebenfalls in der Nähe von York. STERNE, ausserdem noch Stiftsherr der Kathedrale von York, lebte zwanzig Jahre lang ein äusserlich ereignisloses Leben in Sutton, bevor er als Autor berühmt wurde. Nach der Veröffentlichung der ersten beiden Bände des *Tristram Shandy* (Januar 1760) zog STERNE nach London und verbrachte hier den Rest seines Lebens, unterbrochen von einem zweieinhalbjährigen Aufenthalt in Frankreich, der seiner Gesundheit dienen sollte. (Daten nach THOMSON 1991.)

<sup>552</sup> *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*, zwischen 1760 und 1767 in neun zunächst separaten Büchern veröffentlicht. Die ersten beiden Bücher erschienen 1759 in York und am 1. Januar 1760 in London, wo sie eine literarische Sensation verursachten. 1751 erschienen das dritte und vierte Buch, im Januar 1762 das fünfte und sechste. STERNE hatte sich vorgenommen, zwei Bände pro Jahr erscheinen zu lassen, um gut bei Kasse zu bleiben. Wegen seiner Krankheit erschienen die nächsten Bände erst 1765, wobei der achte Band die Geschichte kurzerhand nach Südfrankreich verlegte, wo STERNE seine Krankheit kurierte. Der neunte und kürzeste Band erschien 1767 allein. Das Gesamtwerk ist an verschiedenen Stellen auch im Internet zugänglich, etwa unter: <http://www.gifu-u.ac/jp/^masaru/TS.html>

jeder Unterhaltung ein Stichwort das nächste geben kann, so dass nichts wirklich linear verläuft und „Ordnung“ die künstliche Erwartung ist. Letztlich kann jede Ordnung chaotisiert werden, wenn man immer weiter fragt und an kein Ende kommt, wohl aber in grotesken Situationen komische Effekte erzielt. Nichts anderes ist Slapstick.

Die Erzählung des Lebens widerspricht der pädagogischen Erwartung, weil sie eigene Gesetze befolgen muss und sich nicht auf Erwartungen einlassen kann (STERNE 1980, S. 86). Bereits vor der Geburt (ebd., S. 209) führt die Erzählung auf so viele Umwege und Stolpersteine, Verwicklungen und Verwirrnisse, Eigentümlichkeiten und Geheimnisse, dass der Roman weitgehend abgeschlossen ist, bevor die Geburt überhaupt einsetzt (OELKERS 1991). Erziehung ist unmöglich, weil überhaupt nie Klarheit der Verhältnisse besteht. Die Linien des Lebens, zeigt STERNE (1980, S. 333) sind verschlungen, und manchmal sieht man überhaupt nur eine schwarze Seite (ebd., S. 23). *Tristram Shandy* ist das erste Buch, in dem eine schwarze Seite erscheint, die andeuten soll, dass es manchmal auch nichts zu erzählen gibt und so die Druckerschwärze für sich stehen muss.

Man ist in Geschichten und so in Wahrheitsprobleme verstrickt, ohne je den notwendigen Überblick zu erlangen. Jede Frage führt auf interessante weitere Fragen, die Erzählung des Lebens muss alle Geschichten und Vorgeschichten berücksichtigen, sämtliche Personen anführen, alle Schicksale, ohne auch nur annähernd Vollständigkeit zu erreichen. Die Erzählung führt auf endlose Verzweigungen, Leben wäre so absurde Verdichtung, die keine Erziehung je auflösen könnte. Im Gegenteil könnte von Erziehung nur dann die Rede sein, wenn sie sich auf das undurchdringliche Wurzelwerk des Lebens einlässt und darin aufgeht. Man überlege nur, wie unmöglich es ist, die Charaktere der an der Erziehung Beteiligten zu erfassen, zu schweigen von pikanteren Faktoren wie die Sternkonstellationen oder die Familiengeschichten, die Sterne bis ins Unendlich verfolgt, um so dem Leben seinen Witz zu geben.

Von unübersichtlichen und dabei witzigen Verhältnissen gehen Erziehungstheorien nie aus. Sie sehen das Gute vor sich und können sich nicht vorstellen, dass sie auf dem Wege dorthin vielfach stolpern können. „Stolpern“ ist Abkehr vom richtigen Weg, und es gibt in den klassischen Theorien immer nur *einen* Weg, der so genannt zu werden verdient. Soll die Erziehungstheorie im Grundzug revidiert werden, müssen drei zentrale Dimensionen betroffen sein,

- die Definition des Zwecks,
- die Vorstellung des Prozesses
- und die Bestimmung des Objekts.

Heutige Zwecksetzungen wie „Mündigkeit“ oder „Emanzipation“ sind immer subjektorientiert, haben moralische Pläne vor Augen und gehen davon aus, dass sie sich linear und progressiv erfüllen lassen. Aber schon das „Subjekt“ des Prozesses, der Adressat oder die Adressatin der Erziehung, ist unterbestimmt. Man weiss nie genau, ob es um Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, um Jungen oder Mädchen, um Kinder allgemein oder um Kinder in bestimmten Altern, Kulturen oder Milieus, um bestimmte Menschen oder Menschen schlechthin gehen soll, wenn „Mündigkeit“ oder „Emanzipation“ angestrebt wird. Der Prozess erscheint beherrschbar, aber auch nur deswegen, weil er nicht näher bestimmt werden muss. „Mündigkeit“ wird wie eine *erreichbare* Zielmarkierung vorgestellt, während noch nicht einmal klar ist, was diese Markierung genau ausmachen soll. Genauere Bestimmungen des „mündigen Menschen“ fehlen oder werden unmittelbar nach Beginn inflationär, weil nichts Positives ausgeschlossen werden kann.

Zudem ist das Ziel autoritär. Den Betroffenen wird nicht die Wahl gelassen, ob sie „mündig“ werden wollen oder nicht. *Unmündigkeit* ist keine pädagogische Zielgrösse und *Mündigkeit* ist eine Art Erziehungsverordnung, die alles zulässt, was zum Assoziationsfeld passt. Die Theorie sieht begründetes „Neinsagen“ nicht vor, man muss zustimmen, weil Mündigkeit als ein Gebot der Vernunft verstanden wird, der sich niemand entziehen kann.

Dabei ist die Übersetzung des Gebotes in Erziehungstheorie alles andere als selbstverständlich, weil nichts das Ziel begrenzt und aber nahezu alles auf das Ziel bezogen werden kann. Man kann sicher sein, dass in der Sportpädagogik auch Barrenturnen als ein Beitrag zur Mündigkeit verstanden werden kann. Und Volleyball kann ohne Sinnverlust „emanzipatorisch“ genannt werden, weil simple Kriterien der Egalität zutreffen.

Aber Erziehung „führt nicht“ zur Mündigkeit. Zum einen kann ein linearer und progressiver Prozess gar nicht angenommen werden, zum anderen endet die Erfahrung nicht auf einem Niveau. Am Ende sind nicht alle Menschen gleich mündig, aber das Konzept, die Zielgrösse „Mündigkeit“, verlangt genau das. Abstufungen der Mündigkeit oder der Emanzipation wären ein Verstoß gegen die Universalität des Ziels, aber gleiche oder auch nur annähernd gleiche Zielerfüllung ist ausgeschlossen, weil es keinen Mechanismus gibt, der distinkte Prozesse des Lernens und der Erfahrung zu *einem* und *nur* einem Ziel führt. Mündigkeit ist ein Rechtsbegriff, der in der Erziehungstheorie in einen Zielformel verwandelt wurde. Der Rechtsbegriff bezieht sich auf einen Akt, der Erziehungsbegriff aber auf einen Prozess, der zeitlich unbestimmt ist und doch zu einem Ziel führen soll. Man weiss nicht, wie viel Zeit nötig ist, damit jemand mündig werden kann, aber das Ziel kann gleichwohl unstrittig erscheinen.

- Die Sprache des *Herstellens* oder der *Produktion* suggeriert eine Technizität, die nicht vorhanden ist und auch nicht entwickelt werden kann, wenn Erziehung weiterhin als Humanum, als Austausch zwischen Personen, verstanden werden soll.
- Der Prozess muss daher grundsätzlich als *Interaktion* verstanden werden, als *feedback-gesteuerter* Austausch, der weder auf die Metapher der „Entwicklung“ noch auf die der „Einwirkung“ zurückverweist.
- Die eine Person ist nicht „Aussen“ und die andere nicht „Innen“, vielmehr interagieren (mindestens) zwei Erfahrungen aufeinander, die nur miteinander lernen können.

Asymmetrie ist dann gerechtfertigt, wenn sie funktional und kontrollierbar verstanden werden kann. Erziehung wäre so ein Angebot, das weder sich „ganzheitlich“ noch „total“ verstehen und realisieren lässt. Objekt der Erziehung ist nicht „der“ Mensch oder „das“ Kind, sondern immer ein begrenztes Problem. Erziehung ist daher nicht Ursache oder Kraft, sondern fortgesetzte Problembearbeitung, unter der Voraussetzung von begrenzter Bedürftigkeit. Kinder *sind* keine Defizite der Erziehung, vielmehr können Kinder in spezifischen Bereichen der Moral oder des Verhaltens Defizite *haben*, auf die Erziehungsprozesse reagieren. Sie sind abgeschlossen, wenn die Defizite behoben sind, nicht wenn „Mündigkeit“ erreicht ist, was nur dazu führen kann, das Ende unbestimmt zu lassen. Eine *endliche* Emanzipation wäre keine, während die Zielformel genau das erwarten lassen muss. Man kann ankommen und zugleich verschiebt sich das Ziel, weil die Erfahrung „Emanzipation“ immer neue Hindernisse vor sich sehen kann.

Daher wäre eine erste Revision der klassischen Erziehungstheorie die definitive *Begrenzung* des Anspruchs. Erziehung sollte nicht länger vorgestellt werden als Gesamtprozesses mit Blick auf ein abschliessendes Produkt, sondern als Zusammenspiel einzelner Episoden mit Blick auf bearbeitbare Aufgaben. Es gibt dann keinen Nullpunkt, von dem *ein* Prozess seinen Ausgang nimmt. Ebenso wenig gibt es *ein* Ziel, das als Ergebnis des Prozesses erscheinen kann. Das gilt für die *intentionale* Seite, also diejenige, die mit „Erziehung“ beauftragt ist. Sie hat über die andere Seite keine Verfügungsgewalt. Wir sind, anders gesagt, nicht das, was die Erziehung aus uns machen *will*. Vielmehr ist Erziehung ein mehr oder weniger berechtigter Versuch, der sich in Teilprojekten oder Episoden konkretisiert, ohne auf *eine* grundlegende „Ursache“ oder „Kraft“ zurückzuverweisen. Ein

solcher alternativer Zugang stellt die übliche Kausalannahme „Erziehung“ in Frage und dekonstruiert das Assoziationsfeld,<sup>553</sup> ohne es neu erfinden zu wollen oder zu können.

Von „Erziehung“ kann die Rede sein, wenn

- ein *begründetes* Defizit vorliegt,
- Möglichkeiten der *Beseitigung* des Defizits vorhanden sind,
- diese Möglichkeiten *durch Dritte* angeboten werden
- eine *Pauschalisierung* des Defizits vermieden wird,
- *frühere Irrtümer* im Erziehungsangebot erkannt und bearbeitet werden konnten,
- die Defizitbearbeitung *zeitlich befristet* erfolgt und
- *Resultatkontrollen* möglich sind.

Es gibt begründete und einsichtige, aber auch unbegründete und uneinsichtige Defizite. Bestimmte Defizite können dem Klienten der Erziehung verständlich gemacht und mit ihm diskutiert werden, andere nicht. Eine Kommunikation über Defizite macht nur Sinn, wenn Möglichkeiten zur Beseitigung vorhanden sind. Die Defizite sind nie total, ihre Bearbeitung ist immer punktuell. Erziehung als fremdes Angebot, das Dritte machen, ist nur dann sinnvoll, wenn die eigenen Mittel zur Problembearbeitung nicht ausreichen. Die Problembearbeitung muss selber lernfähig gehalten werden, zudem befristet sein und sich am Resultat messen lassen. Das Resultat beendet eine Episode, also wird *nachfolgendes* Lernen herausgefordert und dauert nicht einfach an. Auch die bestmöglichst gelernte Tugend kann in neuen Situationen abgeschwächt und auf andere Plausibilitäten als diejenigen geführt werden, die zum Zeitpunkt des Lernens zur Verfügung standen. Das verändert nicht den ethischen Anspruch der Tugend, sondern nur die Übersetzung in Biographie und Verhalten.

„Verinnerlichung“ - gedacht als routinisierte Gedächtnisspeicherung und damit verschweisste Verhaltenskodierung - ist daher gerade im sensiblen Bereich der *Moral Illusion*, die sich über die Beweglichkeit des Lernens täuscht. Moral aber reagiert *immer neu*, auf Situationen, Probleme, Fälle, Gefühle und nicht zuletzt auf sich selbst. Sie ist nicht das sichere Ergebnis der einen richtigen Erziehung, die nachfolgende Unsicherheit ausschliessen oder überflüssig machen würde. Moral ist im Gegenteil fortgesetzte Reflexion mit Kategorien und Haltungen, die sich selbst stabilisieren müssen. Sie sind nicht ein für alle Mal „gefestigt.“ Anders könnte es weder Versuchungen geben noch Abweichungen, keine krummen Linien und keine Verstrickungen, die aber vermutlich auch weiterhin das Drama des Lebens ausmachen. Wenn die Erziehungstheorie lebensfern erscheint, dann aus diesem Grunde. Sie ist in ihrer bisherigen Verfassung ausserstande, auf die Krümmungen des Lebens zu reagieren.

Man muss sich Kinder extrem harmlos und auf irritierende Weise „niedlich“ vorstellen, um das anders sehen zu können, etwa so wie auf den „Reklamebildern“ des frühen 20. Jahrhunderts, die Kinder als Projektionsflächen für Produktwerbung einsetzten. Hier sah man zum Beispiel, dass *Van Houtens' Cacao* für Naschkatzen, die sich unbeobachtet fühlen, unwiderstehlich ist und aber zugleich die Freundschaft zwischen den Geschlechtern befördert, also eine ganz und gar unwahrscheinliche Wirkung haben muss (CIOLINA/CIOLINA 2000, S. 82, 85). Oder man sah, wie *Chocolat Suchard* sogar dem Mond Appetit machen kann (ebd., S. 90). *Milka* führte in den Himmel, und die Produkte von *Suchard* überwandten selbst den Röstigraben, mindestens in sprachlicher Hinsicht, was allein auf die pädagogische Dimension verweist (ebd., S. 91). Selbstverständlich bestand auch kein Zweifel über die frühkindliche Bedeutung des Englischen, wenngleich niemand auf die Idee gekommen wäre, die Werbebotschaft *allein* auf Englisch zu formulieren (ebd.). Und natürlich waren Niedlichkeit und Bravheit die entscheidenden Erwartungen, die Kindern gegenüber angelegt wurden (ebd., S. 90), ohne Sinne für Zeit und Zeitnutzung.

<sup>553</sup> Zu unterscheiden vom Feld der Ideologien (vgl. PHILIPPS 1998).

Aber das wesentliche Kapital der Erziehung ist die zur Verfügung stehende Zeit. Wird die Zeit knapp, verlagert sich die Aufmerksamkeit, ohne zugleich auch die Verantwortung reduzieren zu können. *Pokémon* ist auch deswegen populär, weil das Spiel Zeit bindet. Ähnlich ist der *Gameboy* eine Dauerunterhaltung, die Kinder stundenlang beschäftigt und so von Anderem ablenkt. Auch vor dem Fernseher sind sie still und kommen auf keine anderen Gedanken, sofern das Programm spannend ist. In diesem sind Medien perfekte Erzieher, nur lässt sich Erziehung nicht auf Unterhaltung reduzieren, auch aus dem Grunde nicht, dass Kinder sich beim Medienkonsum kaum selbst Grenzen setzen werden.

Der tägliche Kampf um die Erziehungszeit ist gleichbedeutend mit dem Kampf um die richtigen Entscheidungen. Die Erziehungsverantwortung sinkt nicht etwa mit der Kinderzahl, sondern steigt, und dies nicht aus dem Grunde, weil Einzelkinder auch in einer Single-Gesellschaft noch als Anomalie erscheinen können. Das Schlagwort für das tatsächliche Problem heisst *Quality-Time*. Damit soll gesagt werden, dass nicht der reine Aufwand an Zeit, die Quantität, wichtig ist, sondern die in der Erziehung erreichte Qualität, was immer diese sein mag. Aber die Forderung nach „Qualität“ steigert leicht die Last und erhöht die Unsicherheit, mindestens wird das potentiell schlechte Gewissen auf Dauer gestellt.

Es gibt nämlich in der Erziehung kein Zeitoptimum, weil die verschiedenen Beziehungen situativ gestaltet werden müssen und dabei ganz unterschiedliche Erlebnisintensitäten zustande kommen. Es sind immer viele Einflüsse, die gleichzeitig oder knapp nacheinander bearbeitet werden müssen, ohne dass es irgendwann übersichtlich wäre. Die Aufgaben sind auch nicht abgeschlossen, sondern stellen sich jeden Tag neu, ohne dass man sagen könnte, der Aufwand sei genug. Auch hoher Zeitaufwand muss nicht zu einem gewünschten Resultat führen, wie überhaupt Kosten:Nutzen-Rechnungen die Erziehungswirklichkeit nur sehr begrenzt erfassen können. Wir wissen einfach nie sicher, wann es genug ist und wann es zu wenig war. In der Erziehung versuchen wir, Probleme zu bearbeiten, ohne zu perfekten Lösungen zu kommen. Mit dieser Unsicherheit muss man leben und sich gleichzeitig gute, pragmatische Lösungen zutrauen, ohne in Erziehungshysterie zu verfallen, die doch leicht nahe liegt.

Nicht alle Defizite sind gute Defizite. Die Ratgeberliteratur (OELKERS 1995) zeigt, dass praktisch jedes Phänomen der Erziehung zum Defizit erklärt werden kann, das dringend nach Beseitigung verlangt. Prioritäten sind kaum möglich, weil jedes Defizit gleich schlimm erscheinen soll oder muss. Angemessene Reaktionen gibt es zumeist nicht, vor allem weil die Tiefe des Defizits mit trivialen Handlungsalternativen verbunden ist. „Kommunikation“ ist immer gut, ebenso „Dialog“ oder „Projekt,“ während der Problemaufriss in der Theorie immer Grundfragen von Kind und Welt betrifft, die sich eigentlich mit nichts bearbeiten lassen. Auch wird übersehen, wie paradox das Verhältnis von Defiziterklärung und Lösungsstrategie fast immer beschaffen ist.

- Wie soll man pädagogisch auf die „Risikogesellschaft“ reagieren, wenn Erziehung Steigerung des Risikos ist?
- Wie kann der „ungeschulte Kopf“ gefördert werden, wenn das Schicksal der Verschulung unabwendbar ist?
- Oder wie kann die „Persönlichkeit“ gebildet werden, wenn sie *nicht* Objekt der Erziehung sein soll?

Totalisierende Kategorien sind der Sprache der Erziehung inhärent. Es ist leicht, Kinder *als solche* oder Erziehung *an sich* zu thematisieren, „Glück“ zum Erziehungsziel zu erheben, die Reichweite der Erziehung unbegrenzt anzusehen und so tatsächlich ein Schicksal vor Augen zu haben. Aber Handeln kann man immer nur in bestimmten Situationen mit eingeschränkten Mitteln und begrenzter Effektkontrolle. JOHN DEWEY<sup>554</sup> hat die Logik

<sup>554</sup> *How We Think* (erste Fassung 1910) (DEWEY 1985, S. 177-356).

situativen Handelns als Theorie der unausgesetzten Problemlösung gefasst. Sie hat fünf Schritte, die so beschrieben werden:

“Upon examination, each instance reveals, more or less clearly, five logically distinct steps: (i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection” (DEWEY 1985, S. 236/237).

Die Handlung beginnt mit der gefühlten Schwierigkeit des Problems und der Intuition der Lösung, vor dem Hintergrund der bereits bestehenden Erfahrung. In ihr muss das neue Problem lokalisiert und justiert werden, bevor die Lösungsstrategien hypothetisch durchgespielt werden. Die Lasten oder Implikationen der Vermutung müssen bestimmt sein, weitere Beobachtung und experimentelles Lernen sind notwendig, bevor eine Handlungsvariante den Vorzug erhält. Sie wird mit einer vermuteten Erfolgswahrscheinlichkeit realisiert, ohne über eine Garantie zu verfügen. Der tatsächliche Prozess bestätigt die Hypothese, korrigiert sie oder zwingt dazu, sie zu verwerfen. Nichts anderes „ist“ Erziehung, eine *fortgesetzte Rekonstruktion der Erfahrung*, wie DEWEYS berühmte Formel lautet.<sup>555</sup> Dies gilt für beide Seiten, die der Erziehungspersonen und die ihrer Objekte, die beide, nochmals, *keinen* geheimen Kanal zur Verfügung haben, mit dem sie den je Anderen infiltrieren könnten.

Diese Einsicht zwingt zur Preisgabe aller Trichtertheorien, die so tun, als könnte Erziehung nach Massgabe der Ziele und aber unter Absehung der Praxis Wirkungen hervorbringen. Die Praxis der Erziehung ist gerade das Risiko der Ziele, die DEWEY zu Recht als Hypothesen versteht, die mit der Erfahrung getestet, also auch *verworfen* werden. Das ist der klassischen Theorie fremd, weil sie vor der Erfahrung bereits Recht haben will oder muss. Die Höhe und die moralische Absolutheit der Ziele zwingen dazu. Es wäre komisch und merkwürdig,

- könnte die „natürliche Erziehung“ auf halbem Wege *künstlich* werden,
- wäre „Sittlichkeit“ eine Hypothese, die auch das *Gegenteil* erweisen könnte,
- liesse sich „Individualität“ mit der Erfahrung von Kindern *verwerfen*,
- wäre die „ethische Persönlichkeit“ eine je nach Situation *schwankende* Grösse und
- käme der „Übermensch“ nach Lage der Erfahrung *gar nicht zustande* oder würde das Experiment unterwegs *abgebrochen*.

Der Punkt ist, dass es den klassischen Theorien nie um wirkliche Experimente und so unbestimmtes Lernen gehen soll. Bei ROUSSEAU steht der Ausgang des Experiments der „negativen Erziehung“ am Anfang bereits fest, SCHLEIERMACHERS Sittlichkeit ist alles, nur kein Objekt für Experimente, HERBARTS „Individualität“ ist philosophische Begrifflichkeit, nicht realer Lernprozess, der immer auch das Gegenteil erweisen kann, wenn man Erfahrungen und nicht lediglich Erwartungen betrachtet. NIETZSCHES „Übermensch“, schliesslich, ist Erwartung, nicht Erfahrung, es wäre grotesk, sich die Überwindung der menschlichen Gattung zum Höheren als Erfahrung vorzustellen, und sei es nur, dass diese Erfahrung Menschen machen müssen, die über sich selbst hinausgelangen sollen.

DEWEYS Theorie verzichtet auf jegliche Andeutung einer Zweiweltenlehre. Es gibt nur *eine* Erfahrungswirklichkeit, die alle Menschen teilen. Daher verfügt niemand, auch keine Pädagogen, über einen Gottesgesichtspunkt.<sup>556</sup> Ich könnte auch sagen, die Einwelttheorie bedeutet für die Erziehungstheorie den Verlust der Hohen Warte (OELKERS 1999). Sie muss sich *innerhalb* der Erfahrung orientieren, also auf frühere Sicherungen verzichten, etwa solche der Doktrinen der Religion, der Philosophie der Geschichte oder der Zwecke der Gesellschaft. Erziehung ist fortgesetzte Problembearbeitung in wechselnden Situationen eines nicht

<sup>555</sup> “Education may be defined as a process of the continuous reconstruction of experience” (DEWEY 1985, S. 431). Die Definition ist dem Artikel “Education” entnommen, den DEWEY 1911 für PAUL MONROES *Cyclopedia of Education* verfasste.

<sup>556</sup> “A God’s Eye point of view” (PUTNAM 1981, S. 49).

entlasteten Alltags, nicht sakraler Dienst. Daher ist es nicht mehr unmöglich, die tatsächlichen Handlungen und Leistungen der Erziehung ironisch zu betrachten, sie einem entlarvenden Witz auszusetzen oder sie einfach nicht ernst zu nehmen, dann etwa, wenn Anspruch und Wirklichkeit nur lächerlich erscheinen können. Man stelle sich vor, wie es wäre, einen mündigen Menschen *zu Gesicht* zu bekommen. Nach dem pädagogischen Anspruch müsste er feierlich erscheinen, nach den erwartbaren Wirklichkeiten wäre er gar nicht vorhanden, im Sinne der Erfindung müsste er über sich selbst lachen können.

- Was verhindert dann aber, dass „Erziehung“ einfach in die Situationen ihres Handelns zerfällt, zwischen denen ein allgemeiner Anspruch und eine übergreifende Notwendigkeit gar nicht mehr vertreten werden kann?
- Und warum sollten wir „erziehen,“ wenn wir nicht *müssen*?

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (2000, Bd. 2/S. 13ff.) hat die „pädagogische Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ (ebd., S. 15/16) als Fokus der Antwort auf beide Fragen betrachtet. Die genaue Bestimmung dieser „Einwirkung“ ist schwierig (ebd., S. 16f.), aber *dass* die ältere auf die jüngere Generation so einwirkt und einwirken muss, dass die jüngere Generation auf, wie es heisst, „selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe“ beiträgt (ebd., S. 16), erscheint unstrittig. Aber keine Generation „wirkt“ auf eine andere ein, weil sich in der Erziehung nicht zwei oder drei soziale Einheiten gegenüberstehen, die als fest umrissene „Generationen“ fassbar wären. Dies gilt umso mehr, je differenzierter Gesellschaften werden und je weniger die Sozialität von abgrenzbaren Lebensaltern bestimmt wird. Darauf habe ich bereits hingewiesen: Was in einer Gesellschaft, die „Jungsein“ bis ins Alter vorschreibt, die *ältere* Generation sein soll, ist zumindest eine empirisch sehr schwierige Frage.

Dennoch trifft SCHLEIERMACHERS Vorstellung einen Punkt, den ich als *Generationenvertrag* bezeichne. Er ist fiktiv und bestimmt gleichwohl die Erwartungen. Nachwachsende Kohorten von Kindern und Jugendlichen, mindestens aber deren Eltern und Erziehungsverantwortliche, gehen davon aus, dass Niveaus und Leistungen der Erziehung und Bildung, soweit sie ein öffentliches Geschäft darstellen, nicht zurückgehen, vielmehr erhalten bleiben und verbessert werden. Der Vertrag regelt nicht die *Einwirkungen* der älteren auf die jüngere Generation,<sup>557</sup> wohl aber die von etablierten Kohorten oder Gruppen zu verantwortende Leistungsfähigkeit des Erziehungssystems, die nicht Kinder und Jugendliche selbst besorgen können.

Sie sind darauf angewiesen,

- *dass* sie pädagogische Chancen erhalten,
- dass die Verteilung der Chancen im Rahmen des Möglichen *fair* ist
- und die faire Verteilung über die Dauer ihrer Erfahrung hinaus *erhalten* bleibt.

Es muss keine fest abgegrenzten „Generationen“ geben, um von einem *Generationenvertrag* sprechen zu können. Es genügt die Vorstellung nachwachsender Gruppen oder Kohorten von Kindern und Jugendlichen, die untereinander eher lockere Verbindungen und Abgrenzungen eingehen, ohne dass dadurch die Gesellschaft der Erwachsenen davon entlastet wäre, für ihre Integration zu sorgen. Vermutlich wird das gemeinschaftsstiftende Erlebnis innerhalb der *einen* „Generation“ zur Ausnahme, denn auch scheinbar feste Grössen wie Generationen stehen unter Individualisierungsdruck, ohne damit der pädagogischen Aufgabe den Boden zu entziehen. Es *muss* übergreifend bestimmt sein, was die Chancen der Erziehung und Bildung sind und wie ihre Verteilung beschaffen ist, und die Erwartung, also mein fiktiver „Generationenvertrag“ geht dahin, dass sie sich nicht verschlechtern, sondern erhalten bleiben und verbessern.

<sup>557</sup> In der Theorie SCHLEIERMACHERS (2000, Bd. 2/S. 108ff.) ist von *unterstützenden Einwirkungen* und *Gegenwirkungen* die Rede, ohne diese nach Personen, Gruppen, Generationen oder Systemen zu unterscheiden.

Darauf sind heutige Lebensentwürfe wie selbstverständlich eingestellt. Kein Elternpaar kalkuliert die Chancen seiner Kinder unabhängig von Bildungschancen, wobei die historische Erfahrung grundlegend ist, dass die Chancen sich verbessern und wenigstens nicht verschlechtern. Die Erfolgsgeschichte der Schule soll fortgesetzt und nicht beeinträchtigt werden; übersetzt auf die Kinder bedeutet das, die Zeit der Schule soll produktiv genutzt werden, was andauernde Qualität voraussetzt. Eltern verlassen sich darauf, dass die Qualität der Bildung nicht sinkt, weil das die Lebenschancen ihrer Kinder dramatisch beeinträchtigen würde. Das heisst aber, sie verlassen sich auf die Einhaltung des Generationenvertrages, der aus dem allgemeinen Steueraufkommen finanziert wird. Das ist kein einfaches und kein leichtes Problem. Das Problem berührt elementare Leistungen, die mit der faktischen Auflösung des einfachen Generationenverhältnisses der Vergangenheit immer umstrittener werden.

MARGARET MEADS *präfigurative Kultur* ist eine, die in Gruppen zerfällt, nur noch über zufällige Gemeinsamkeiten verfügt und sich auf keine stabilisierenden Traditionen mehr verlassen kann. Die Kultur individualisiert sich und muss gleichwohl zusammengehalten werden, ohne dass der Sinn von Erziehung und Bildung noch selbstverständlich gegeben wäre. Die pädagogische Verantwortung ist nicht mehr, wie in Stammeskulturen, die Last der Ältesten, während Alte und Junge sich im Bereich der Alltagskultur annähern, ohne identisch zu sein. Es gibt keine klare Zuständigkeit zwischen Älteren und Jüngeren, gleichwohl oder unabhängig davon muss über Fragen der Erziehung und Bildung entschieden werden. Dabei sind nicht Generationen massgebend, sondern öffentliche Diskussionen und so Mehrheiten und Minderheiten, die sich quer zu den Lebensaltern und Zugehörigkeiten bilden können, ohne je die Stetigkeit von Generationen annehmen zu können.

Dabei geht es um so gravierende Probleme wie:

- die Budgets der Bildungsinvestitionen,
- die öffentliche Rechtfertigung der Budgets,
- die Verteilung der Budgets nach Bildungseinrichtungen,
- die Abstimmung zwischen Erziehung und Bildung,
- die Sicherung der Niveaus in beiden Bereichen,
- die fortlaufende Definition und Kommunikation der Chancen,
- die Fixierung und Auswertung der Erfahrung

und Ähnliches mehr. Dass dies möglich ist, setzt voraus, sich auf einen Quasi-Vertrag berufen zu können. Ohne die Erwartung, mit Erziehung und Bildung den nachwachsenden Kindern und Jugendlichen einen sinnvollen und unverzichtbaren Dienst zu erweisen, wäre die Budgetierung längst schwankend, wären die bildungspolitischen Rechtfertigungen bis zur Unkenntlichkeit umstritten, die Verteilung unstet und die Chancennutzung weit egoistischer, als es heute der Fall ist. Zwischen Erziehung und Bildung, also den Domänen der Moral und den Domänen des Wissens, gibt es unausgesetzt Abstimmungen, der eine Bereich kann sich nicht einfach und vollständig vom anderen lösen, Niveaus in *beiden* Bereichen müssen gesichert werden, Moralstandards, anders gesagt, gehören ebenso zum Generationenvertrag wie Wissensqualitäten, und dies, weil klar ist, dass eine unterschiedliche Pflegebedürftigkeit gegeben ist.

Niemand erwartet, dass Erwachsene ausserhalb jeder moralischen Verantwortung agieren sollten, also muss es unverzichtbar erscheinen, Kinder und Jugendliche mit moralischen Forderungen und Einsichten zu konfrontieren, nämlich sie im Sinne der hypothetischen Theorie des pädagogischen Handelns zu erziehen. Niemand erwartet auch, dass Wissen zu einer überflüssigen Grösse wird, der sich jedermann zum eigenen Vorteil entziehen sollte, also liegt es nahe, in Bildung zu investieren. Die Frage ist, wie *gleich* oder *ungleich* das entsprechende Angebot beschaffen ist. Die historische Erfahrung zeigt zunehmende Niveaus einer minimalen Gleichheit bei gleichzeitiger Individualisierung der Chancennutzung. Das ist nur möglich, wenn Angebote und Institutionen der Erziehung und

Bildung über einzelne Kohorten oder Gruppendurchläufe hinaus stabil sind. Sie verschwinden nicht nach einmaligem oder mehrfachem Erfolg oder Misserfolg, sondern bleiben erhalten, allerdings als *lernende Systeme*, die sich immer neu auf die Wirklichkeiten einstellen müssen, die sie selbst geschaffen haben.

Schulen müssen sich daher auf Kinder und Jugendliche ebenso einstellen wie diese auf sie. Auch hier ist der Prozess wechselseitig, ohne dabei eine strikte Symmetrie zu wahren. Schulen sollen Defizite in bestimmten Bereichen aufheben, ohne Kinder und Jugendliche *als solche* defizitär bestimmen zu können. Das Mandat des Englisch- oder des Sportunterrichts weist nicht über die *spezifischen* Defizite hinaus, die sinnvoll bestimmt sein müssen, bevor der Unterricht in diesen (und allen anderen Fächern) beginnen kann. Das Defizit ist Unkenntnis der Grammatik, der Sprache oder der Kultur des Englischen, und diese Defizite sind sinnvoll nur deswegen, weil sie durch Lernen behoben werden können. Sie sind nicht konstitutiv, also dauern an, *ohne* sich bearbeiten zu lassen. Das schliesst hohe Unterschiede im Lernerfolg nicht aus, aber das Lernen würde gar nicht erst begonnen werden, wenn feststünde, dass die Anstrengung vergeblich sein wird. Die sinnvolle Chancennutzung muss vorausgesetzt werden, und dies abstrakt im Sinne eines Vertrages, der nicht danach unterscheidet, ob bestimmte Milieus *von vornherein* Vorteile oder Nachteile haben, welche Begabungen mit ihnen verbunden sind und wie die Investitionsbereitschaft beschaffen ist. Anders wäre die Volksschule als Institution der *öffentlichen, allgemeinen und gleichen* Bildung nie entstanden.

Aber auch Moral und so Erziehungsnormen sind Teil des Generationenvertrages. Die *Fortsetzung* der Moral muss gewährleistet sein, anders wäre es nicht einsichtig, Anstrengungen der Erziehung auf sich zu nehmen. Sie werden nicht direkt belohnt, aber sie erfolgen im Lichte einer moralischen Erwartung, die davon ausgeht, dass ein langfristiger Effekt sichtbar sein wird, verantwortungsvoll Handelnde, die Moral gelernt haben, ohne sich einfach auf ihre Kindheit und Jugend berufen zu können. Kindheit und Jugend sind der notwendige Transit für die spätere Autonomie moralischer Entscheidungen, die durch die gute oder schlechte Qualität der Erziehung geprägt sind, aber durch Hinweis darauf nicht entlastet werden können. Das ist paradox, aber unvermeidlich.

Erziehung *ist* und *ist keine* Kausalität, in dem Sinne, dass sie *prägende* Auswirkungen hat auf einen Bereich *autonomen* Handelns. Sie muss stattfinden und kann sich nicht einfach überflüssig machen, doch sie ist keine generelle Ursache, weil ihre Angebote sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Aber die Nachfrage bestimmt nicht über das Angebot, es müsste erhalten bleiben, auch wenn im Grenzfall niemand nachfragt. Dieser Grenzfall aber ist ausgeschlossen, weil Moral und Erziehung sich als Vorteil und Nachteil kommunizieren lassen. Defizite im moralischen Bereich sind *Nachteile*, und zwar gleichermassen für das handelnde Subjekt wie für die Gemeinschaft oder die Öffentlichkeit, auf die das Handeln gerichtet ist; daher lässt sich Erziehung als *Vorteil* auch dann verstehen, wenn mit dem Versuch die Erfolgswahrscheinlichkeit kalkuliert werden muss. Aber das ist wiederum kein Nachteil, weil ein lernender Prozess zwar über keine Garantie des Gelingens verfügt, wohl aber sich selbst, und dies ständig, korrigieren kann.

Auf diese Weise lassen sich die Definition des *Erziehungszwecks* und die damit verbundene *Prozessvorstellung* verändern. Es gibt nicht *einen* Zweck, gar einen *höchsten* Zweck, sondern bessere oder schlechtere Begründungen für Erziehung, die sich nur sehr spekulativ auf *einen* Prozess beziehen lassen. Versteht man „Erziehung“ demgegenüber nicht als eine geschlossene Kausalität, sondern als Handlungswirklichkeit, die in der Folge und Verknüpfung von Situationen realisiert wird, dann löst sich die Vorstellung auf, man habe es mit einem kompakten Prozess zu tun, der sich wie Schicksal vollzieht. Die Realitäten von Erziehung sind fragile Erfahrungen des Austausches, bei denen Intentionen und Wirkungen nicht passungsgleich verstanden werden können. Aber das ist wiederum nur die Kalkulation des Handelnden, soweit er oder sie auf Illusionen der Wirksamkeit verzichten. Das Objekt ist

zugleich Subjekt, anders könnten Feedbacks nicht gegensteuern, was aber in jeder Erziehungssituation der Fall ist. Auch harte Autoritätsannahmen können nicht umhin, sich am beobachtbaren Effekt zu orientieren, und sie geraten an den Rand der Lächerlichkeit, wenn die Pose des Autoritären ein sich entziehendes Subjekt vor sich hat. Liberalere Annahmen können Feedbacks zur Selbstkorrektur nutzen, also sind nicht auf autoritäres Gelingen angewiesen. Letztlich ist der Versuch daran zu messen, ob er *dienlich* ist oder nicht, also zur Problembearbeitung beiträgt, ohne eine gesamthafte Verfügungsgewalt zu besitzen.

Die Theorie muss eine Bestimmung ihres Gegenstandes leisten, was aber tut man, wenn das Objekt zugleich Subjekt ist? Die Erziehung *zeigt nicht* ihre Wirkungen, wenn ich Recht habe, kann von „der“ Erziehung auch gar nicht gesprochen (oder kann von ihr nur *gesprochen*) werden, während sich Erwachsene und Kinder aufeinander einstellen und ihre Verhaltens- und Denkrealitäten fortlaufend abstimmen müssen. Das „Objekt“ ist nicht einfach auf der abgesenkten Seite der Asymmetrie, die auch nicht ein- für allemal besteht, sondern immer neu bestimmt werden muss. Erziehung, auf der anderen Seite, ist auch nicht einfach freundlicher Dialog unter Gleichgestimmten. Das fortlaufende Passungsverhältnis muss gestaltet, ich könnte mit Blick auf die Praxis auch sagen, muss errungen werden, auch in dem Sinne, dass ständig eine Erwartungsanpassung erfolgen muss, die nicht einfach allgemeine Zwecke realisiert. Gerade wenn es, mit HERBART, um *Umgang* gehen soll, sind fragile, schwer balancierbare Verhältnisse zu unterstellen, die die Theorie fast nie berücksichtigt. Sie stabilisiert *Erwartungen*, die wesentlich nur einen Adressaten haben. Erziehung wird nie *wechselseitig* konzipiert, nie auf *punktueller* Probleme bezogen und nie zur *Entlastung* eingesetzt.

Von den Erwartungen an die Kinder sind die Erwartungen zu unterscheiden, die die Eltern oder die Erziehenden an *sich selbst* richten. Wenn Eltern befragt werden, was in der Erziehung am meisten Stress verursache, dann kommen sie fast immer auf die Erwartungen zurück, die sie an sich selbst richten. Sie wollen *gute*, möglichst *perfekte* Eltern sein, aber das sind Vorstellungen und Wünsche, die *vor* der Praxis entstehen und *mit* der Praxis abgeschliffen werden. Vielfach ist damit der Wunsch nach perfekten Kindern gekoppelt, so dass eine doppelte Belastung entsteht. Eltern wollen, dass ihre Kinder das Optimum erreichen, zugleich wollen sie dabei so gut wie möglich sein, also ihren Teil zum Erfolg der Kinder und so zur Wirksamkeit der Erziehung beitragen. Dazu glauben sie, *pädagogisch perfekt* sein zu müssen, also alle Erwartungen zu erfüllen, die an vorbildliche Väter und vorbildliche Mütter gestellt werden.

Daraus entstehen typische Paradoxien, die als hochgradig belastend wahrgenommen werden, vor allem, weil sie nicht auflösbar erscheinen. Ich nenne nur

- *keine* Zeit zu haben und auf *viel* Zeit angewiesen zu sein,
- Kinder „verstehen“ zu müssen, auch wenn sie *unverständlich* sind,
- sich zu *sorgen* und zugleich öffentlich *keine Sorge haben zu dürfen*,
- Forderungen für berechtigt zu halten *und* sie relativieren zu müssen,
- *eigene* Intuitionen der richtigen Erziehung mit *Expertenrat* in Einklang zu bringen oder
- ständig eine so gute Qualität zu behaupten, wie sich im Alltag *nie* zeigen kann.

Die Reflexion von Erziehung geschieht oft im Modus des „als ob“. Wir tun so, *als ob* viel Zeit für Kinder vorhanden wäre, weil anders die Erfolge unglaubwürdig wären. Man kann nicht zugleich eine hohe Erziehungsqualität behaupten *und* keine Zeit für die Kinder haben. Die Zuschreibung von Erziehungsqualität bemisst sich heute an der Demonstration von *Partnerschaft*, also verständiger Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern, die beiden Seiten die nötigen Freiheiten gewährt, ohne dadurch das wechselseitige Verstehen zu beeinträchtigen. Dazu ist viel Zeit erforderlich, die oft gar nicht zur Verfügung steht.

Aber nicht nur aus Zeitgründen ist das Verstehen begrenzt. Kinder handeln nicht immer verständlich oder aus einsichtigen Gründen, wenn man an ihre Spontaneität denkt, die

auch vor Destruktionen nicht Halt macht, während Eltern erwarten, dass die einmal gesetzte Ordnung Geltung findet. Verstehen müsste man das Motiv des Handelns, aber vielfach ist keines vorhanden, mindestens kein verständliches, und die Kinder sagen, je andere Kinder hätten Schuld, wenn sie auf die Folgen oder Kosten ihres Handelns verwiesen werden. Das ist nicht verwunderlich, weil kleinere und mittlere Kinder nicht in dem Sinne moralisch handeln, wie die Erwachsenen dies erwarten, aber dann müsste eigentlich gelten, dass die Verstehbarkeit ihrer Handlungen beschränkt ist. Doch man kann und darf nicht sagen, man verstehe die eigenen Kinder nicht.

Die öffentliche Erwartung an Familien unterstellt Perfektion, entsprechend regiert der schöne Schein die Selbstdarstellungen. Die tatsächlichen Sorgen sind nach Aussen *nicht* und nach Innen nur unter dem Filter der *Rücksichtnahme* darstellbar. Forderungen, die für berechtigt gehalten werden, zum Beispiel die Regeln des Benimmens oder des sozialen Taktes, müssen relativiert werden, weil die Sorge ja den Kindern gilt, die zugleich als eigenständige Personen wahrgenommen werden und werden müssen. Alle Experten bestätigen dies, und zwar oft gegen den eigenen Augenschein. Das schafft ein Dilemma, das kaum auflösbar erscheint: Aus eigener Erfahrung wissen Eltern, dass es eine sinnvolle Forderung ist, wenn Kinder die Manieren des Umgangs beherrschen, also höflich sind, Respekt zeigen und Frechheiten vermeiden, zugleich wissen die Eltern, dass Kinder dies *lernen* müssen, also nicht schon beherrschen, weswegen sie auf Nachsicht rechnen können. Wann die Nachsicht *aufhört* und ab wann die Toleranz dem Kind *schadet*, ist schwer zu entscheiden. Und auch wenn man entschieden hat, ist der Eingriff oft vergeblich. Gerade im Falle des taktvollen Verhaltens oder der Standards der gegenseitigen Rücksichtnahme heisst Erziehung nicht selten, *vergebliche* Ermahnungen zu kommunizieren, und dies in beliebiger Wiederholbarkeit. Das wäre Slapstick in praxi.

Die Ignoranz der Kinder ist oft eine starke Belastung für die Eltern, die sich doch selbst ansehen müssen, als beherrschten sie die Erziehung perfekt. Aber es gibt, um das nochmals zu wiederholen, keinen Nürnberger Trichter der Erziehung. Kinder können Ermahnungen überhören, Einsichten verweigern, Beteiligung abstreiten, Anderen die Schuld geben und Konsequenzen *nicht* ziehen. All das ist Alltag, muss ertragen werden und revidiert die hohen Erwartungen an Erziehung nicht. Sie werden *trotz* Praxis fortgesetzt, die Expertenempfehlungen laufen immer darauf hinaus, hohe Erwartungen noch zu steigern, weil anders die Experten keine wären. Auch bei scheiternden Kommunikationen werden sie einen kommunikativen Umgang mit dem Kind empfehlen, ohne danach zu fragen, wie und wen die Erwartung belastet. Gerade der „kommunikative“ Umgang mit Kindern stärkt deren Position und schwächt die der Eltern, die eine dialogische Optimalsituation voraussetzen, welche angesichts der Hektik und der schnellen Widersprüchlichkeit des Alltags immer nur der Grenzfall sein kann.

- Kinder sind eben nicht *niedlich*, *willig* und *unbedingte Anhänger des Guten*.
- Vielmehr sind sie oft auf vorteilhafte Weise schlau, sie verfolgen eigene Interessen, die gelegentlich für Eltern nicht erträglich sind,
- sie kennen die Umwege der Moral und reagieren auf die Erwartungen der Erwachsenen nicht einfach dadurch, dass sie sie erfüllen.

Aber genau das wird vorausgesetzt, so dass Erziehung oft *selbst* die falsche Erwartung sein kann. Wir können nicht Kinder nach unserem Bild formen, das wäre eine Schöpferrolle, die nur anmassend sein kann. Unsere Erwartungen aber sehen vor, dass Kinder sich gemäss unseren Zielen verhalten, nicht mehr in dem Sinne, dass sie tun, was wir wollen, vielmehr sollen sie Einsicht zeigen und also übernehmen, was wir für richtig halten. Das ist aufgrund der *eigenen* Welt der Kindheit unmöglich und zugleich schwer verzichtbar, weil sich darin die Verantwortung zeigen soll. Daher wird erwartet, dass Kinder Erziehungserwartungen übernehmen, auch dann, wenn sie sichtbar demonstrierten, dass sie dies *nicht* tun. Was wir in

aller Regel *nicht* erwarten, ist, dass die Kinder unsere Erwartungen *negieren*. Die Korrektur der Erfahrung ist so nicht zwingend auch die Korrektur der Erwartung.

Die Erziehungserwartungen von Erwachsenen werden den Kindern in aller Regel nicht offen gelegt, sondern mit ihnen agiert, oft um den Preis, dass die Praxis einem Enttäuschungsstau gleichkommt, der entsteht, weil die Realität der Kinder falsch erwartet wird. Sie folgt nicht den pädagogischen Idealen, sondern baut sich je als singuläre Erfahrung auf, *mit* uns, aber nicht einfach in der Realisierung *unserer* Ziele. Das gilt vor allem für die Persönlichkeit des Kindes, die nicht in unserer Verfügung liegt und aber ein Hauptanlass ist unserer Sorgen. Kinder werden nach Perfektionsidealen vorgestellt, und oft entspricht das reale Kind nicht den Vorstellungen, die sich die Eltern von ihm machen. Mädchen, die als „hässlich“ gelten, können ebenso eine Elternprovokation sein wie Jungen, die partout keine mathematischen Operationen begreifen, und es ist kein Zufall, dass die Differenz im Geschlecht besteht.

Erziehung, soll das heissen, ist mit der Steigerung der Erwartungen schwieriger geworden, und allein das lässt sich als Grenze bezeichnen. Es ist die *Grenze der Kraft*, die sich schneller verbraucht als viele Eltern bereit sind zuzugeben. Die Zunahme der Schwierigkeit steigert deutlich die Belastungen, was umso mehr gilt, als Dauerbelastungen in Kauf genommen werden, die ohne wirkliche Gegenleistung bleiben. Kinder sind nicht mehr, wie in früheren Epochen, auf Dankbarkeit verpflichtet, und Erziehung wird auch nicht irgendwann zwischen Eltern und Kindern bilanziert, um Aufwand und Ertrag zu bestimmen. Eher sind die Rückmeldungen *indirekt* und *einseitig*, und sie setzen voraus, dass Subjekte ganz unterschiedlich von den Angeboten der Erziehung profitieren.

Jede Erziehung ist, aus der Sicht der Betroffenen, also der Subjekte, einmalig und unwiederholbar, sie stellt aus diesem Grunde eine *Grenze* dar. Von „Grenzen“ also lässt sich nicht nur im Sinne der Belastbarkeit, der Ungenauigkeit der Prognosen oder einfach der Eigenständigkeit der Kinder sprechen, sondern auch im Blick auf die Erziehung selbst. Wie immer sie verlaufen sein mag, sie erhält keine zweite Chance, weil die Kindheit und Jugend nicht wiederholt werden können. Wenn wesentlich sie die Alter der Erziehung sind,<sup>558</sup> dann kann auch die Erziehung nicht wiederholt werden, man kann, was immer man tut, sie nicht löschen, und sie ist kein Ordner, der je neu gespeichert werden könnte. Wenn wir *nachträglich* versuchen, Spuren der Erziehung zu beseitigen, weil sie zu leidvoll oder zu banal waren, dann gelingt das nie total. Anders nämlich müssten wir uns selbst umbauen können, während sich die Macht der Erziehung oft erst in zunehmendem Alter zeigt. Es würde diese Macht unterschätzen, wenn man Freude oder Unbehagen der Kindheit einfach zu löschen versuchte.

Wir haben es nicht mit einer Hierarchie zu tun, in der *oben* Befehle oder Freundlichkeiten ausgegeben werden, die *unten* befolgt würden. Real handelt es sich um Kommunikationen zwischen Erwachsenen und Kindern, die beidseitig verschieden verarbeitet werden, ohne *einem* überragenden Ziel Folge zu leisten. Die ideologischen Diskussionen sind daher von den Realitäten zu unterscheiden, ich könnte auch sagen, die tatsächliche Erziehung ist immer anders, als bestimmte Theorien sie erwarten, und zwar weil sie *nur* für Zustimmung *oder* Ablehnung sorgen können. So einfach ist keine Wirklichkeit der Erziehung. Die Standardtheorie der Erziehung aber *kann nur* vereinfachen, während es schon schwierig ist, Ursachen der Erziehung richtig zu erfassen. Letztlich zeigen sich Wirkungen immer erst rückblickend, dann, wenn die Erziehungsepisoden abgeschlossen sind.

Dabei zeigt sich etwas Eigentümliches: Bezogen auf das eigene Leben ist Erziehung eine definitive Grenze, die Rückkehr oder Wiederholung ausschliesst. Niemand erhält eine zweite, dritte oder vierte Erziehung, man kann nachfolgend dazulernen oder vergessen, aber nicht die eigenen Anfänge wiederholen. Das Geschehen in Kindheit und Jugend findet nicht

<sup>558</sup> Zu unterscheiden von Konzepten der *éducation permanente*.

ein zweites Mal statt, und es wirkt lebenslang. Kinder haben kein Bewusstsein von ihrer eigenen Erziehung, dieses Bewusstsein bildet sich *allmählich* und *nachfolgend*, nicht immer in Freude über die Erziehung und gelegentlich auch im Zorn über sie. Aber was Glück oder Unglück war, erhält *später* eine bewusste Form. Erziehung und Kindheit werden rückblickend bearbeitet, ohne dabei neu erfunden zu werden. Anders müssten wir die *Gefühle* der Kindheit, das Erleben *als* Kind, im Erwachsenenalter neu erzeugen können, was selbst in Therapiesituationen ausgeschlossen ist.

Wir wissen immer erst später, was das „Erleben als Kind“ gewesen ist, und wir können dieses Bewusstsein immer nur im Blick auf uns selbst herausbilden. Kindheit ist die zurückliegende Grenze, die wir nur nach vorne hin überschreiten können. Die Bearbeitung nutzt das Material der Biographie: Was immer wir über uns, die eigene Geschichte, die Saga der Familie oder die Historie von signifikanten Personen unserer Erziehung, wissen, ist mit Erlebnissen und Kognitionen verknüpft, die von der Kindheit und Jugend her nachwirken. Sie bestimmen uns im Sinne einer Grenzsetzung. Niemand kann sie neu erzeugen, zugleich ist die Erinnerung nicht frei und kann die nachfolgende Erfahrung nicht die frühere auslöschen. Das Leiden der Kindheit ist ebenso wenig auswechselbar wie die Euphorie, kein Erlebnis wird anschliessend wirklich anders, einzig die Stärke kann nachlassen, vorausgesetzt, wir können uns später eine schwächere Erinnerung leisten. Das ist ethisch, ästhetisch und psychologisch ganz unterschiedlich.

Vielfach wehren Kinder moralische Vorbehalte ab, aber oft sind *widerwillige* moralische Einsichten lebenslang prägend, auch weil man gelernt hat, nicht mehr in jedem Fall Recht haben zu können. Bestimmte Bilder der Kindheit sind nicht nur unvergesslich, sondern gleich bleibend stark. Sie schwächen sich nicht ab, sondern wechseln nur die Zugänglichkeit. Das gilt ähnlich für Erlebnisse. Man vergisst kaum den ersten Flug seines Lebens, die erste eigene Liebe oder den ersten grossen Erfolg. Das *Erste* ist oft prägender als das *Folgende*, zumal dann, wenn eine starke Intensität gegeben ist, man denke an die beiden Filme *Before Sunrise* und *Before Sunset*, die erzählen, was ein einziges Erlebnis ausmachen kann, das stärker ist als alle Folgen.

Aber auch Dauer kann prägend sein, man vergisst bestimmte Lehrkräfte nie, weil Person und Erfahrung, seien sie positiv oder negativ, einen festen Platz im Gedächtnis erhalten haben. Das ist bei anderen Personen nicht der Fall, sie können in bestimmten Phasen der Kindheit und Jugend eine herausragende Bedeutung gehabt haben, ohne in den Rang des Unvergesslichen aufzurücken. Die Eltern wiederum sind so prägend - auch dann, wenn sie dies nicht sein wollen -, dass sie kein Vergessen je bedrohen könnte. Eines der grossen Probleme der Zukunft wird sein, ob dies in gleichgültigen oder schwach aufmerksamen Kulturen des Aufwachsens, in denen Medien die Betreuung der Kinder übernehmen, noch länger der Fall ist.

Die Einmaligkeit der Kindheit nämlich definiert wesentlich die Verantwortung der Erziehung, also das, was die Erwachsenen tun oder lassen im Umgang mit den Kindern, die ihnen anvertraut sind. Was immer man bewirkt, es lässt sich nicht wiederholen, ohne dass die Kinder stellvertretend für uns wüssten, was der richtige Filter ist. In erstaunlicher Weise wird heute eine Selbstverantwortung der Kinder konstruiert, die sie weder übernehmen noch nachvollziehen können. Und es ist immer zu spät, wenn sie hinterher, als Erwachsene, sagen, es sei richtig oder falsch gewesen. Die Verantwortung muss *jetzt* übernommen werden, und sie besteht darin, die Anfänge eines einmaligen Lebens zu beeinflussen, unabhängig davon, ob diese Einflussnahme gewollt ist oder nicht. Nochmals: Die Kinder können sich ihre Eltern nicht aussuchen, und sie sind lange von ihnen abhängig, also auf die Qualität angewiesen, die die Eltern bieten oder nicht bieten können.

Dabei gibt es keine Garantie des Gelingens, denn was die Erziehung erreicht und zugleich nicht erreicht, entscheidet sich mit dem Leben der Kinder. Die Erwachsenen stellen sich vor, was Kinder sich *unmöglich* vorstellen können, nämlich dass Erziehung Erfolg haben

oder scheitern kann. Die Vorstellung der Erwachsenen zieht Hoffnung und Sorge nach sich, die Kindern in eigener Sache lange *nicht* eigen ist. Wenn sie beginnen, ihre Zukunft hoffnungs- oder sorgenvoll zu betrachten, ist die Kindheit vorbei. Die Unsicherheit der Erwachsenen besteht darin, dass Kinder ihre Zukunft *selbst* erreichen müssen. Ihr Weg ist einmalig und darf nicht scheitern, während viel geschieht, was weder Erfolg noch Misserfolg ist, sondern einfach *diese eine* Kindheit ausmacht. Sie ist eine wirkliche Grenze des Lebens, weil niemand je in sie zurückkehrt. Kinder wissen nicht, was es heißt, erwachsen zu sein, weil sie nur die *eine* Seite kennen. Erwachsene können die Kindheit unterscheiden und haben sie eben darum verloren.

MARCEL PROUST spricht zu Recht von der *verlorenen* Zeit. Die Gefühle, die Gerüche und der Geschmack der Kindheit sind ebenso wenig umkehrbar wie die musikalischen Empfindungen, Heiterkeit und Dunkelheit, die Stunden der Verlassenheit oder die Augenblicke des Glücks. Wer sich auf die Suche macht, diese Empfindungen und Bilder zu rekonstruieren, kann die Zeit selbst nicht wiederholen. Sie ist „verloren“ in dem Sinne, dass nichts da ist, was sie wieder lebendig macht, es gibt keinen Zeitpfeil in die eigene Vergangenheit, und was davon im Gedächtnis verblieben ist, lässt sich nicht als chronologische Aufzeichnung der Kindheit verstehen, sondern immer nur Auswahl des Bedeutsamen, die nachträglich bearbeitet wird. In diesem Sinne wird die Zeit nicht „genutzt“, sondern vergeht, oft ganz entgegenn den pädagogischen Erwartungen.

Was Kinder glücklich macht, ist nicht das, was die Erwachsenen erwarten. Auch das ist eine Grenze, weil damit die Käuflichkeit der Gefühle ausgeschlossen wird. Kinder sind nicht dann glücklich, wenn sie möglichst *viel* haben oder *alle* Wünsche erfüllt werden. Sie sind glücklich, wenn sie Beachtung finden, während sie unglücklich sind, wenn sie ausgelacht werden. Die sozialen Beziehungen unter Kindern sind heikel und fragil, auch weil Kinder oft unsicher sind, wie sie sich gegenüber demonstrierter Überlegenheit verhalten sollen. Ihre Demut ist begrenzt, aber niemand ist gerne Aussenseiter oder Objekt von gezielten Gemeinheiten. Wenn Kinder Rachegefühle haben, dann gegenüber anderen Kindern. Und solche Gefühle gehören zu den stärksten Eindrücken der Kindheit, die das Erwachsenwerden begleiten, ohne vollständig zu verschwinden. Auch das ist eine Grenze der Erziehung, unsere negativen Gefühle gehen nicht verloren, wie immer positiv wir unser Leben eingerichtet haben. In diesem Sinne behält die Erziehung ihr Geheimnis, das keine Theorie je überwinden könnte.

Mein Schluss ist das nicht, denn man könnte ja auf den Gedanken kommen, gerade PROUST beschreibt eine untergegangene Welt in nostalgischer Absicht, also etwas, das nicht wiederkehrt und für Kinder die bessere Welt darstellte. Aber für pädagogische Nostalgie besteht kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht „besser“ gelebt, etwa weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Allerdings neigt die öffentliche Diskussion immer wieder zur Konstruktion von heilen Welten, die oft auch die allgemeine Erwartung bestimmen. Wir haben Umgang mit nicht-idealen Kindern, also solchen, die in den vielen schönen Bildern der Werbewelt nicht vorkommen. Für Eltern ist die Belastung mit Perfektionsidealen, wie gesagt, ein starker Belastungsfaktor, der sich nur durch Offenheit vor den Problemen reduzieren lässt. Hinzukommt, dass wohl Eltern eine Vorstellung von den Risiken der Erziehung haben, Kinder aber nicht.

In bestimmten Hinsichten leben wir aber nicht in einer „schönen neuen Welt“ der Erziehung. Auch die Konsumkultur ändert nichts an den Aufgaben und der Verantwortung, die die Eltern mit der Geburt ihrer Kinder übernehmen. In der Theorie ist wohlthuend, sich Slapstick vorzustellen, weil das im Blick auf überhöhte Ideale entlarvend wirkt; in der Praxis ist es das nicht, weil wir nicht ständig stolpern können, wenn wir vorankommen wollen. Das setzt voraus, wir stellen uns Kinder realistisch vor, nicht als „Reklamebilder“, aber auch nicht als „Konsummonster“, wie nicht wenige heutige Autoren unterstellen. Kinder werden aber nicht dadurch anders, weil sie mehr kaufen können und mühsam Verzicht lernen müssen.

Vielmehr müssen sich nach wie vor innerhalb ihrer Lebenswelt selbst bestimmen und ihre eigene Ordnung finden, mehr oder weniger gut unterstützt durch Institutionen der Erwachsenen.

Das lässt sich mit einer abschliessenden Serie von Kinderbildern zeigen:

- Kinder zeichnen nach wie vor ihre Umwelt und die Landschaften, in denen sie leben,
- sie sind phantasievoll in der Erfassung von Gefahren, ob es nun „Drachen“ sind oder „Kiefer“,
- sie registrieren den Frühling,
- verfolgen den Blitz,
- denken sich Monster aus
- und haben einen Sinn für die einfache Form.

### 4.3. Das Paradigma des Pragmatismus

Der deutsche Pädagoge WILHELM FLITNER<sup>559</sup> versuchte 1964, den, wie es hiess, *Standort der Erziehungswissenschaft* zu bestimmen. Gemeint war eine wissenschaftstheoretische Bestimmung. FLITNER wollte darlegen, um was für eine Wissenschaft es sich handelt, wenn von „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ die Rede ist. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts sind in Deutschland zwei grosse Gruppen von Wissenschaften unterschieden worden, die *verstehenden* und die *erklärenden*, also die Geisteswissenschaften einerseits, die Naturwissenschaften andererseits. Die einen „verstehen“ die geistige Überlieferung, die anderen „erklären“ die Gesetze der Natur. FLITNER teilt diese Unterscheidung, fügt aber hinzu - und dies mit Recht -, dass eine dritte Gruppe fehle, nämlich die der *berufsbezogenen* Wissenschaften, die immer den grösseren Teil der Universität ausgemacht haben.

Diese Wissenschaften nennt FLITNER „hermeneutisch-pragmatisch“:

„Zwischen beiden Gruppen von Wissenschaften stehen ... die *pragmatisch-hermeneutischen*, die nicht nur ‚feststellen, was ist‘, und nicht nur ‚verstehen‘, was sich bereits bezeugt und ausgesprochen hat. *Feststellend* müssen sie vielmehr zugleich entwerfen, was getan werden und geschaffen sein soll, und *verstehend* müssen sie zugleich kritisch auf Zukunft hin Normen durchdenken“  
(FLITNER 1964, S. 45; Hervorhebungen J.O.).

Die Formel „hermeneutisch-pragmatisch“ verweist auf eine vorausgesetzte Wirklichkeit oder eine Praxis, die mit Hilfe einer bestimmten Wissenschaft gedeutet und gestaltet werden soll. Hermeneutik<sup>560</sup> ist die Lehre der Interpretation, Pragmatik die Lehre vom Handeln, beide Lehren werden in Berufswissenschaften aufeinander bezogen und verknüpft. Zu diesen Wissenschaften gehören, so FLITNER, neben den alten „Berufsfakultäten“ der Medizin, Jurisprudenz und Theologie auch „neuere Wissenschaften“ wie die Pädagogik, die Psychologie oder die Gesellschaftswissenschaften (ebd., S. 45/46). Der „Standort“ der Pädagogik ist also ein *hermeneutisch-pragmatischer*. Sie versteht die Erziehungswirklichkeit nicht nur und deutet sie, sondern ist verknüpft mit einer Handlungspraxis. Genauer:

„Die Pädagogik ist auf die konkrete Erziehung hier und jetzt bezogen und auf die Ämter, Berufe und Laienfunktionen, die mit Erziehung und Bildung zu tun haben. Sie ist *pragmatisch* gebaut - nicht *pragmatistisch*“  
(ebd., S. 46; Hervorhebungen J.O.).

Die Abgrenzung zwischen „pragmatisch“ und „pragmatistisch“ kommt nicht zufällig zustande, sie ist kein Wortspiel, sondern Programm. Sie dient der Abwehr von dem, was FLITNER die „moderne“ Auffassung der Erziehung nennt, in Führungszeichen setzt und der,

<sup>559</sup> WILHELM FLITNER (1889-1990) studierte Philosophie, Germanistik, Geschichte und Anglistik in München, Jena und Berlin. 1912 promovierte er bei BRUNO BRAUCH in Jena im Fach Philosophie, im Februar 1914 absolvierte er das Staatsexamen für Gymnasiallehrer und ging danach in den Schuldienst. FLITNER war von August 1914 bis Dezember 1918 Kriegsteilnehmer. 1919 wurde er als Studienrat Leiter der neu gegründeten Volkshochschule in Jena. 1926 habilitierte er sich in Göttingen bei HERMAN NOHL und wurde im gleichen Jahr an die wiederum neu gegründete Pädagogische Akademie nach Kiel berufen. 1929 wurde FLITNER ordentlicher Professor und Direktor des Seminars für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Sein theoretisches Hauptwerk, die *Systematische Pädagogik*, erschien 1933 und wurde 1950 als *Allgemeine Pädagogik* neu veröffentlicht.

<sup>560</sup> Hermes ist der griechische Gott des sicheren Geleits.

wie es heisst, „nordamerikanischen ‚*progressive education*‘“ zurechnet” (ebd., S. 49). Sie habe zwei hauptsächliche Quellen gehabt,

die „Psychologie FREUDS und seiner Schulen und die missdeutete Pädagogik JOHN DEWEYS, die kombiniert eine wissenschaftliche beeinflusste Laienauffassung verbreitet haben. Einige Jahrzehnte hindurch war sie in bestimmten sozialen Schichten Amerikas herrschend und auch in Alteuropa ist sie eingedrungen. Es mag sein, dass dieser Einfluss in Amerika schon im Abklingen ist;<sup>561</sup> bei uns dürfte er sich noch steigern; unsere *jeunesse dorée* zeigt bereits manche Züge dieser Erziehung als Nicht-Erziehung” (ebd.).

Mit *jeunesse dorée* bezeichnete man bestimmte Gruppen der grossbürgerlichen Jugend nach dem Sturz der Schreckensherrschaft in Frankreich 1794. Diese Gruppen agitierten in Paris, Lyon und Marseille gegen die entmachteten Jakobiner, sie waren allgemein Gegner der Revolution und wurden für die reaktionäre Politik instrumentiert. Das „Goldene“ dieser Jugend sollte auf die Extravaganz ihrer Kleidung und die Affektiertheit ihrer Sprache hindeuten. WILHELM FLITNER hat seine Anspielung nicht erläutert, aber gemeint ist offenbar eine Reaktion in die falsche Richtung, die sich auf eine glänzende Fassade einlässt, ohne deren Oberflächlichkeit zu erkennen. Eine Annäherung an die amerikanische Pädagogik wäre nach dieser Lesart ebenso reaktionär wie seicht.

1956, am Ende der kurzen amerikanischen Re-Education<sup>562</sup> in Deutschland,<sup>563</sup> hielt FLITNER einen Vortrag, der auf den Ertrag und die künftigen Aussichten der deutschen Reformpädagogik vor 1933 zurückblickte. Die Eingangsthese dieses Vortrages ging dahin, dass die Reformpädagogik überall in Europa, etwa in England, Skandinavien und Deutschland, gescheitert sei, und zwar gleichermassen an der inneren Uneinigkeit und wie an den äusseren Ereignissen.

„Nur in *einem* Land war die Reform offensichtlich völlig siegreich - in Nordamerika, wo alle ‚fortschrittliche‘ Erziehung sich offenbar gemäss der Denkart von JAMES DEWEY und KILPATRICK durchgesetzt hat, gemäss einem System also, das in entscheidenden Einsichten von den Theorien abweicht, in denen *bei uns* die Reformforderungen vorgetragen werden. Um nur einen Unterscheidungspunkt hervorzuheben: Die von DEWEY abhängige Erziehung geht aus von der pragmatischen Auffassung, Erziehung sei vor allem Anpassung an das soziale Leben. Sie sucht infolgedessen die Erziehung in der Jugendepoche so freiheitlich wie möglich zu gestalten, um den Konformismus so hoch wie möglich zu treiben” (FLITNER 1956, S. 147; Hervorhebung J.O.).

<sup>561</sup> Die *Progressive Education Association* (PEA), 1919 gegründet, wurde 1955 aufgelöst.

<sup>562</sup> Der Ausdruck „re-education“ geht vermutlich auf WALTER LIPPMAN, den Chief-Editor der *New York World*, zurück. JOHN DEWEY wurde im Mai 1944 Organisator des *Council for a Democratic Germany*. Grundlage für „reconstructing German education“ nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war die *American Joint Chiefs of Staff (JCS) Directive* No. 1067. Nachdem alle NS-Institutionen der Erziehung geschlossen worden waren, sollte das deutsche Erziehungssystem neu aufgebaut werden, mit dem Ziel „to eliminate all Nazi and militaristic doctrines and to encourage the development of democratic ideas“ (POLLOCK/MEISEL/BRETTON 1949, S. 82; vgl. TENT 1982). Dabei spielte die Rückbesinnung auf die Reformpädagogik der Weimarer Republik eine gewisse Rolle, allerdings in der Optik, wie sie seinerzeit in den Vereinigten Staaten wahrgenommen worden war (etwa: ALEXANDER/PARKER 1929).

<sup>563</sup> Es wird oft übersehen, dass es auch eine *re-education* in den Vereinigten Staaten gab, der rund 425'000 deutschen Kriegsgefangenen nämlich, die in 511 Lagern verteilt über das ganze Land umerzogen werden sollten.

Freiheit diene zu nichts weiter als zur sozialen Anpassung, die gleich gesetzt wird mit Konformismus. Je mehr Freiheit in der Erziehung gewährt werde, desto höher sei der Konformismus, wobei FLITNER sich auf keinen konkreten Fall bezieht, sondern die „pragmatische Auffassung“ an sich verurteilt. Zwischen „pragmatisch“ und „pragmatistisch“ wird an dieser Stelle nicht unterschieden, aber es ist klar, dass beide Ausdrücke nur negativ Sinn machen. Sie sind besetzt mit „Anpassung“, und das ist bis heute in der deutschen Pädagogik ein verpönte Wort, obwohl oder weil in der „Denkart von JAMES, DEWEY und KILPATRICK“ gerade nicht „Konformismus“ gemeint ist. Was mit „adjustment“ bezeichnet wird, ist mit „intelligente Anpassung“ zu übersetzen und bezieht sich auf Freiheiten des Lernens.

Aber Pragmatismus *soll* abgewehrt werden, wesentlich mit dem Verdacht, dass ihm eine Wettbasis oder eine feste Ethik fehle. Daher ist von „Erziehung als Nicht-Erziehung“ die Rede, ohne moralisches Fundament könne nicht erzogen werden. Dem Pragmatismus fehle der Sinn für das deutsche idealistische „Subjekt“ und so für wahre Freiheit als Widerstand gegen jede Form von Anpassung. Aus dem Pragmatismus könne daher keine Pädagogik hervorgehen, „Pädagogik“ verstanden als *normative* Disziplin oder als substantielle Ethik mit festen Werten und klaren Bezügen. Tatsächlich, was der Pragmatismus negierte, war genau dies, eine ahistorische, vorempirische Pädagogik, die weder „Bewegung“ noch „Entwicklung“ kannte.

FLITNERS Vortrag mit dem Titel *Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform* fand am 15. März 1956 in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main statt. Diese Hochschule war fünf Jahre zuvor, also 1951, als Stiftung des Landes Hessen mit erheblichen amerikanischen Mitteln gegründet worden, um die deutsche Pädagogik mit den demokratischen Ansätzen des Pragmatismus zu konfrontieren und sie auf den Weg empirischer Forschung zu führen, zu der ganz besonders auch der internationale Vergleich gezählt wurde. Real dominierten in der deutschen akademischen Pädagogik philosophische Ansätze, die weder auf empirische noch auf vergleichende Forschung eingestellt waren. Diese Ansätze wurden nach dem Krieg fortgesetzt, anders zum Beispiel als in Italien, die Frankfurter Gründung blieb lange ein Unikum, dem dann auch noch das Odium der amerikanischen „Umerziehung“ anhaftete, die tatsächlich an der deutschen Pädagogik vorbei ging.

Der Gründer und erste Leiter der Frankfurter Hochschule war ERICH HYLLA,<sup>564</sup> der Übersetzer von JOHN DEWEYS Buch *Democracy and Education*.<sup>565</sup> HYLLA war eine der treibenden Kräfte hinter der Re-Education. Er wurde 1933 aus dem preussischen Staatsdienst entlassen und emigrierte in die Vereinigten Staaten, wo er verschiedene Gastprofessuren innehatte. 1946 wurde er Fachberater beim Chef der Erziehungsabteilung des US-Militär-Gouverneurs für Deutschland und war in dieser Funktion für die Erneuerung der Erziehung zuständig. Als strukturpolitisches Ziel wurde dabei angestrebt die Einführung einer demokratischen Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der amerikanischen *Elementary* und *High School*, also ein klarer Bruch mit der deutschen Bildungstradition der

<sup>564</sup> ERICH HYLLA (1887-1976) war ursprünglich Lehrer und Mittelschulrektor. Er wurde 1922 in den Schulaufsichtsdienst berufen und war seit 1931 als Ministerialrat im Preussischen Kultusministerium tätig. Die Übersetzung von *Democracy and Education* (1930) ging auf einen einjährigen Aufenthalt an der *Columbia University* zurück. Auch HYLLAS Buch *Die Schule der Demokratie* (1928) resultierte aus dieser Erfahrung. Nach seiner Emigration übernahm HYLLA eine Gastprofessur für Vergleichende Pädagogik an der *Columbia University* (1935-1937), später eine ähnliche Position an der *Cornell University* (1938). Nach seiner Rückkehr 1945 wurde HYLLA zunächst Schulrat im bayerischen Landsberg am Lech, bevor er sich für die *Re-Education* engagierte.

<sup>565</sup> Die erste deutsche Auflage erschien 1930 im Verlag F. Hirt in Breslau, die zweite Auflage 1949 im Verlag Georg Westermann in Braunschweig.

selektiven Verschulung. Darüber hinaus wurde die rasche Demokratisierung der Universitäten zum Ziel erklärt. Beide Vorhaben scheiterten, nachdem die Zuständigkeit für Bildung an die deutschen Bundesländer zurückgegeben wurde, deren Gründung von 1946 an erfolgte. Re-Education bezog sich wenn, dann auf Lehrmittel, öffentliche Medien oder das Meinungsklima der jungen Bundesrepublik, aber nicht auf die Struktur des Bildungssystems.

HYLLA hatte 1928 eine Studie über das Bildungswesen der Vereinigten Staaten veröffentlicht, die den Titel trug *Die Schule der Demokratie* (HYLLA 1928). Der Titel bezieht sich auf die Praxis und die Theorie der Erziehung gleichermaßen. Auch die Theorie will nichts sein als „eine ausgesprochen d e m o k r a t i s c h e Pädagogik“ (ebd., S. 264). Sie verkündet nicht höhere Werte, ist nicht Besitze einer überlegenen Moral, sondern erwächst aus der demokratischen Gesellschaft und ist Teil ihrer Prozesse des Aushandelns (ebd.). Demokratisch ist eine Gesellschaft dann, wenn sie Partizipation und Zusammenwirken verschiedener Gruppen ermöglicht, freie Meinungsäußerung im öffentlichen Austausch anregt und befördert sowie für ständige Neuanpassung besorgt ist (ebd.).

„Eine undemokratische Gesellschaftsordnung ist demnach eine solche, die durch Schranken, die sie innerhalb ihrer selbst und zwischen sich und anderen Gesellschaften errichtet, den freien Wechselverkehr ihrer Glieder untereinander und ihren Verkehr mit anderen Gruppen hemmt, was zu einseitiger Erfahrung in den voneinander geschiedenen Gruppen führt, damit aber zu der Unfähigkeit, einander zu verstehen, zur Erstarrung in Gegensätzlichkeiten, die eine fortgesetzte Neuanpassung an die sich wandelnden Verhältnisse erschweren und den Fortschritt der Gesellschaft hindern“ ( ebd., S. 265).

Das ist ein fast wörtliches Zitat aus DEWEYS *Democracy and Education*.<sup>566</sup> Das Buch ist 1916 veröffentlicht worden und hat die Situation vor dem amerikanischen Kriegsbeitritt zur Voraussetzung. Nach 1918 wurden in den Vereinigten Staaten tatsächlich erhebliche Anstrengungen unternommen, vor allem in den Metropolen das Schulsystem zu modernisieren. HYLLA besuchte verschiedene dieser Schulen und dokumentierte sie als Anhang zu seinem Buch. Man sieht hier typische Szenen der *progressive education*, die FLITNER 1956 und 1964 so nachhaltig zu denunzieren verstand, also Szenen der Projektmethode, des Werkstattunterrichts und des sozialen Lernens, aber auch der Elternbeteiligung, der sonderpädagogischen Förderung, der grosszügigen Schulorganisation und Schulausstattung, des Fachunterrichts, der Berufsbildung und der Abendschulen sowie der demokratischen Partizipation der Schülerschaft und natürlich des amerikanischen Patriotismus (ebd., Bildanhang).

WILHELM FLITNER hielt seinen Frankfurter Vortrag in Anwesenheit von ERICH HYLLA, der hören konnte, was sein Hamburger Kollege als Alternative zur „fortschrittlichen“ Erziehung Nordamerikas anzubieten hatte. FLITNER sagte:

„Ich brauche nur Namen wie THEODOR LITT, ERNST MICHEL, ROMANO GUARDINI, HERMAN NOHL, PETER PETERSEN zu nennen, um an ganz andere (nämlich deutsche Auffassungen) von Erziehung, Autorität, Freiheit und Sachgehalt der Jugendbildung zu erinnern“  
(ebd.).

<sup>566</sup> Am Ende des Kapitels *The Democratic Conception in Education*: DEWEY 1985, S. 105.

Freiheit allein ist weder ein Mittel noch ein Ziel der Erziehung, Demokratie findet keine Erwähnung, dafür wird auf den „Sachgehalt“ der Bildung Wert gelegt und die Notwendigkeit von Autorität betont. Keiner der erwähnten Namen, ausgenommen PETER PETERSEN, wird für gewöhnlich der deutschen Reformpädagogik zugerechnet, an die doch der Vortrag anschließen will.

Die Mischung der im Zitat erwähnten Namen ist allerdings für die Ausrichtung der der deutschen Pädagogik aufschlussreich:

- Der Philosoph und Pädagoge THEODOR LITT hat 1926 in seinem Buch *Führen oder Wachsenlassen* eine kategoriale Kritik der Reformpädagogik vorgelegt,
- der katholische Erwachsenenbildner und Psychotherapeut ERNST MICHEL begründete die genossenschaftliche Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main,
- der Philosoph ROMANO GUARDINI war der führende Kopf der katholischen Jugendbewegung und später Professor für „katholische Weltanschauung“ in Breslau,
- HERMAN NOHL war der akademische Lehrer WILHELM FLITNERS und der Historiograph der deutschen Reformpädagogik
- und PETER PETERSEN begründete mit dem Jena-Plan eine an der „Volksgemeinschaft“ orientierte Erziehungsreform.

Die Autoren trennt philosophisch vieles, pädagogisch aber haben sie einiges gemeinsam, vor allem aber zeichnet sie aus, dass sie eine *deutsche* Alternative darstellen, an die 1956 erinnert werden konnte. Alle Namen waren - oder schienen wenigstens - durch den Nationalsozialismus unbelastet,<sup>567</sup> und alle waren unverdächtig, amerikanische, also „pragmatistische“, Positionen zu vertreten. Sie sollten die bessere Alternative zu WILLIAM JAMES, JOHN DEWEY und WILLIAM KILPATRICK darstellen, deren Theorien, ohne auch nur zwischen ihnen einen Unterschied zu machen, kategorisch abgelehnt wurden. Aber was wusste man über das, was abgelehnt wurde? Und wie kam die Abwehr zustande?

Was FLITNER 1956 zu sagen wusste, hat eine eigene Geschichte, die auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück reicht. Es ist die die Geschichte der Abwehr des Pragmatismus in der deutschen Philosophie, dem alle Geisteswissenschaften, darunter auch die Pädagogik, folgten. Die Geschichte beginnt 1908 in Heidelberg. In der Universität Heidelberg fand vom 1. bis 5. September dieses Jahres der III. Internationale Kongress für Philosophie statt. Hinter dieser internationalen Zusammenkunft der seit dem 19. Jahrhundert weitgehend national organisierten Philosophien stand der französische Philosophieprofessor und Absolvent der Heidelberger Universität EMILE BOUTROUX,<sup>568</sup> der anlässlich der Weltausstellung in Paris im Jahre 1900 den ersten Kongress organisiert hatte.<sup>569</sup> Die Kongresse waren gedacht als Austausch der Schulmeinungen und Entwicklungen in der internationalen Philosophie, die zu diesem Zeitpunkt stark von Deutschland beeinflusst waren.

<sup>567</sup> Im Falle PETERSENS war das nicht so, was 1956 eigentlich bekannt war. Neuere Studien zeigen PETERSENS Engagement auch im Rahmen der nationalsozialistischen Universität Jena, also von seinem akademischen Milieu her (HOSSFELD/JOHN/LEHMUTH/STUTZ 2003). HERMAN NOHL hat nach 1933 mit dem neuen Regime sympathisiert und dies in seinen Vorlesungen deutlich heraus gestellt. Und auch von WILHELM FLITNER gibt es nach 1933 Texte, die klare Sympathie für den völkischen Teil des Nationalsozialismus verraten.

<sup>568</sup> EMILE BOUTROUX (1845-1921) wurde 1865 von der *Ecole Normale Supérieure* aufgenommen und studierte 1869/1870 in Heidelberg, wo er EDUARD ZELLER und HERMANN HELMHOLTZ hörte. 1894 promovierte BOUTROUX in Paris mit der Thèse *La contingence des lois de la nature*. BOUTROUX wurde 1888 auf den Lehrstuhl für *Histoire de la philosophie moderne* an die Sorbonne berufen. 1894 erschien sein Hauptwerk *De l'idée de loi naturelle dans la science et la philosophie contemporaine*. 1912 wurde BOUTROUX Mitglied der *Académie française*.

<sup>569</sup> Der zweite Kongress fand 1904 in Genf statt.

Den Eröffnungsvortrag des Heidelberger Kongresses hielt der amerikanische Philosoph JOSIAH ROYCE. Der Titel seines Vortrages lautete:

*The Problem of Truth in the Light of Recent Discussion*  
(ROYCE 1909).

ROYCE, seit 1892 Philosophieprofessor in Harvard, war einer der zentralen Gegenspieler von WILLIAM JAMES und seiner Version des Pragmatismus.<sup>570</sup> ROYCE verteidigte in Heidelberg das Konzept der absoluten Wahrheit, was in der anschliessenden Diskussion mit einer Ausnahme auf allgemeine Zustimmung stiess (ELSENHANS 1909, S. 91ff.). Die internationale Philosophie, soweit sie in Heidelberg versammelt war, vertrat, anders gesagt, Ansprüche, von der ich die zeitgenössische Theologie gerade bereit war, sich zu verabschieden,<sup>571</sup> nämlich dass ihre Aussagen mit dem Gebot unumstösslicher Wahrheit verbunden seien.

Die Ausnahme in der Diskussion war F.C.S. SCHILLER, Fellow am *Corpus Christi College* in Oxford.<sup>572</sup> Das Protokoll der Diskussion verzeichnet folgenden Eintrag:

„He (Schiller) could not quite gather what Prof. R's absolute truth really was. Sometimes it seemed to be a pure postulate, sometimes a pure form, sometimes a mere hypothesis. He himself was not greatly interested in such things“  
(ebd., S. 92).

SCHILLER hielt am nächsten Tag in der Sektion „Logik und Erkenntnistheorie“ einen Vortrag, der soviel Aufsehen erregte, dass die vorgesehene Diskussionszeit nicht ausreichte.<sup>573</sup> Die Tagungsleitung musste zusätzliche Zeit zur Verfügung stellen, das Protokoll verzeichnet mehr als 25 Wortbeiträge in einer hitzigen Debatte, die Folgen haben sollte.

SCHILLERS Vortrag zum Thema *Der rationalistische Wahrheitsbegriff* (SCHILLER 1909) entwickelte die Gegenthese zu ROYCE. Die These wird eingangs des Vortrages so bestimmt: Die Begriff der „Wahrheit“ sollte einer der ersten sein, mit dem die Philosophie sich zu befassen habe. Leider habe man sich seit Jahrtausenden vergeblich bemüht, den Begriff klar und verständlich zu machen. Er war mehr Hoffnung als wirklich Erkenntnis. Erst

<sup>570</sup> JOSIAH ROYCE (1855-1916) graduierte 1873 an der UNIVERSITY OF CALIFORNIA und studierte anschliessend in Deutschland sowie an der *Johns Hopkins University*. 1882 ging er nach Harvard, wo er 1892 eine Professur für Philosophie erhielt, die er bis zu seinem Lebensende innehatte. Royce war zu Beginn des 20. Jahrhunderts der führende amerikanische Idealist: „Leben“ wird verstanden als *Logos* oder Welt-Geist, hinter dem Konzept des Leben steht HEGELS absoluter Geist (vgl. CLENDENNING 1998).

<sup>571</sup> Ein einflussreiches Beispiel ist ADOLF VON HARNACKS (1851-1930) Schrift *Lehrbuch der Dogmengeschichte* (1886-1890), in der historische Kritik der protestantischen Dogmatik entwickelt wurde. Im Wintersemester 1899/1900 hielt VON HARNACK an der Universität Berlin vor Hörern aller Fakultäten sechzehn Vorlesungen, die unter dem Titel *Das Wesen des Christentums* veröffentlicht wurden. Hier wurde eine Theologie des Herzens entwickelt, die auf der Botschaft Jesu basiert und auf dogmatische Wahrheit verzichtet.

<sup>572</sup> FERDINAND CANNING SCOTT SCHILLER (1864-1937) stammte aus dem dänischen Nord-Schleswig. Sein anglophiler Vater schickte ihn auf die Reformschule in Rugby, anschliessen studierte er in Oxford und unterrichtete nach seinem Studium in Eton. 1893 wurde er als Instruktor für Logik und Metaphysik an die Cornell University berufen, 1897 ging er zurück an das Corpus Christ College nach Oxford. Hier promovierte er 1906 und blieb dort als Senior Fellow bis zu seinem Tod. Nach 1926 wurde Schiller Professor an der University of Southern California und verbrachte je ein halbes Jahr in Oxford und in Los Angeles. SCHILLER war Schatzmeister der „Mind Association“ (1900-1926), Präsident der „Aristotelian Society“ (1921), Fellow der British Academy“ und - als überzeugter Reformpädagoge zugleich Anhänger der Eugenik. SCHILLERS (1911) einflussreiches Buch über „Humanismus“ ist früh ins Deutsche übersetzt worden, ohne auf die deutsche Philosophie oder Pädagogik Einfluss zu nehmen.

<sup>573</sup> Diskutiert wurde auch der Vortrag von ARMSTRONG (1909), der an SCHILLER anschloss. Aber SCHILLERS Vortrag löste die Kontroverse aus. Beide Vorträge fanden am 2. September 1908 statt.

in den letzten Jahren sei eine Klärung erfolgt, die so einleuchtend erscheine, dass sie überall Interesse und Beifall erweckt habe, und dies nicht nur in der Philosophie, sondern auch in Laienkreisen. Diese neue Auffassung sei „von Amerika ausgegangen“ und habe zum „pragmatistischen“ Wahrheitsbegriff geführt, der jeglichem Anspruch auf Absolutheit entsagt habe. Von religiöser müsse die philosophische Wahrheit streng unterschieden werden, Wahrheit sei menschliche Erkenntnis und nicht göttliche Offenbarung, menschliche Erkenntnis aber sei veränderbar und relativ, nicht starr und absolut.

Der pragmatistische Begriff der Wahrheit geht also von der Einsicht aus,

- „dass die Wahrheit eine Wertung ist, die wir entweder unmittelbar behaupten oder mittelbar erreichen,
- dass es sich in der ganzen Wahrheitsfrage um menschliche Erkenntnisse handelt,
- dass jeder Wahrheitswert strittig ist, angezweifelt werden kann und verteidigt werden muss,
- dass seine Annahme psychologisch begründet und sodann praktisch bestätigt werden muss,
- dass eine solche Wertung niemals endgültig ist, sondern fortwährend durch wertvollere Aussagen ersetzt und erweitert werden kann.
- Kurz, der Wahrheitsbegriff steht in durchgängiger Beziehung zum menschlichen Leben und seinen Zwecken“  
(ebd., S. 711).

In der Diskussion meldeten sich ganz unterschiedliche Opponenten zu Wort, die untereinander keinerlei Gemeinsamkeit hatten, ausgenommen, dass sie *gegen* den Pragmatismus waren. Der Wiener Philosoph und Übersetzer von WILLIAM JAMES, WILHELM JERUSALEM,<sup>574</sup> sagte, die „Einwendungen“ SCHILLERS machten deutlich, dass er die deutsche Philosophie nicht verstehe. Sie mache zum Problem, was er und der Pragmatismus voraussetzten, nämlich das „theoretische“ im Unterscheid zum praktischen Erkennen. Die deutschen Philosophen gingen hinter die Voraussetzungen des bloss praktischen Erkennens zurück und - wörtlich - „graben“ daher „tiefer“ als die angelsächsischen (ELSENHANS 1909, S. 728). Der Genfer Privatdozent OTTO KARMIN<sup>575</sup> legte dar, dass die These des Pragmatismus gar nicht neu sei, weil sie bereits von AUGUST COMTE in der positivistischen Erkenntnistheorie entwickelt worden und schon da höchst zweifelhaft gewesen sei (ebd.). Der Zürcher Psychologe und Pädagoge GUSTAV STÖRRING<sup>576</sup> erkannte dem Pragmatismus Bedeutung allenfalls „für die Frage nach der Psychogenese des Denkgeschehens zu, aber nicht in logisch-erkenntnistheoretischer Beziehung“ (ebd., S. 729), also in der entscheidenden philosophischen Hinsicht.

Das war längst nicht alles:

<sup>574</sup> WILHELM JERUSALEM (1854-1923) war seit 1885 Gymnasialprofessor in Wien. Er vertrat eine an Spencer orientierte biologische Erkenntnistheorie.

<sup>575</sup> OTTO KARMIN (1882-1912) lehrte Soziologie an der Universität Genf. Sein zentrales Forschungsgebiet war der Anarchismus und seine Geschichte.

<sup>576</sup> GUSTAV WILHELM STÖRRING (1860-1946) studierte nach einem abgeschlossenen Studium der Theologie und Philosophie Medizin in Berlin und Leipzig. Er habilitierte sich 1896 in Leipzig und war seit 1902 ordentlicher Professor für Geschichte der Philosophie, Logik, Metaphysik, Erkenntnistheorie und Geschichte der Pädagogik sowie ab 1910 noch für Systematische Philosophie, Allgemeine Pädagogik und Experimentelle Psychologie an der Universität Zürich. 1910 wurde er in Zürich Leiter des experimentell-psychologischen Laboratoriums. 1911 wurde STÖRRING nach Strassburg berufen, 1914 als ordentlicher Professor für Philosophie und Psychologie nach Bonn. Er war ein scharfer Gegner der „geisteswissenschaftlichen“ oder „verstehenden Psychologie“.

- RUDOLF GOLDSCHIED aus Wien<sup>577</sup> mahnte einen „kritischen Pragmatismus“ im Unterschied zum vorliegenden „relativistischen“ und „primitiven“ an.
- ERNST MALLY aus Graz<sup>578</sup> nannte die „pragmatistische Wahrheitsdefinition“ zirkulär (ebd., S. 732).
- ERNST DÜRR aus Bern<sup>579</sup> sprach von pragmatistischer Beliebigkeit,
- OSKAR EWALD aus Wien<sup>580</sup> verwies den Pragmatismus auf die „ewigen Gesetze“ des Denkens, die KANT formuliert habe (ebd., S. 734/735),
- LEONHARD NELSON aus Göttingen<sup>581</sup> sah eine grundlegend „verkehrte Problemstellung“ (ebd., S. 737)
- und PAUL CARUS, Redakteur von *The Monist* in Chicago,<sup>582</sup> verteidigte die amerikanische Philosophie gegen den Pragmatismus.

CARUS war der einzige, der von der amerikanischen Diskussion eine intime Anschauung hatte. Alle anderen urteilten mit einer Art Ferndiagnose, die über einen komplexen Vorgang wenig wirkliche Kenntnis enthielt. CARUS, der in Deutschland studiert hatte, war ein einflussreicher Publizist und früher Kritiker des Pragmatismus, der alle einschlägigen Autoren gut kannte. Er sagte in Heidelberg gemäss Protokoll Folgendes:

„Der Pragmatismus komme zwar aus Amerika, aber, Gott sei Dank, hat die Bewegung noch nicht das ganze Land in Besitz genommen. Der Pragmatismus ist eine Krankheit, hervorgegangen aus der Sucht, etwas Neues und ganz Originelles zu schaffen. Was aber wahr daran ist, ist nicht neu und was neu ist, ist falsch“  
(ELSENHANS 1909, S. 737).

Was war für eine Bewegung, die angeblich Originalitätssucht auf ihre Fahnen schrieb, „feuilletonistisch“ (ebd.) angelegt war und ganz Amerika geistig okkupieren wollte? Ich werde argumentieren, dass sich damit eine Theoriechance verbindet, die zumindest die

<sup>577</sup> RUDOLF GOTTSCHIED (1870-1931) war Soziologie und Austromarxist in Wien.

<sup>578</sup> ERNST MALLY (1879-1944), Schüler von ALEXIUS MEINONG, war zum Zeitpunkt des Heidelberger Kongresses Gymnasialprofessor in Graz. Er habilitierte sich 1913 in Graz und war danach am pädagogischen Lehrstuhl von EDUARD MARTINAK tätig. MALLY übernahm 1920 das von MEINONG gegründete experimental-psychologische Labor der Universität Graz und errichtete die erste psychologische Prüfungsstelle für berufliche Eignung in Österreich. Von 1925 bis 1942 war MALLY als ordentlicher Professor für Philosophie in Graz tätig. Er engagierte sich nach 1930 publizistisch für den Nationalsozialismus.

<sup>579</sup> ERNST DÜRR (1878-1913) war Assistent bei WILHELM WUNDT in Leipzig und wurde später nach Bern berufen.

<sup>580</sup> OSKAR EWALD (1881-1940) unterrichtete Philosophie in Wien. Er emigrierte nach Oxford und nahm dort den Namen OSKAR FRIEDLÄNDER an. EWALD, vor allem beeinflusst durch den deutschen Philosophen JAKOB FRIEDRICH FRIES, nahm an, die Kategorien des Denkens seien unabhängig von aller Erfahrung gültig.

<sup>581</sup> LEONHARD NELSON (1882-1927) studierte Naturwissenschaften in Berlin, Göttingen und Heidelberg. 1909 habilitierte er sich in Göttingen für das Fach Philosophie. Seit 1919 war er als ausserordentlicher Professor an der Universität Göttingen tätig, parallel zu HERMAN NOHL, erhielt aber im Unterschied zu NOHL nie einen Lehrstuhl. NELSON, jüdischer Herkunft, gründete 1917, mitten in Krieg, den *Internationalen Jugend-Bund*, aus dem 1926 der *Internationale Sozialistische Kampf-Bund* hervorging. NELSON hatte 1914 als einer der ganz wenigen deutschen Akademiker gegen den Krieg argumentiert und nahm dezidiert internationale Positionen ein. Im Jahr 1924 gründete NELSON das von MINNA SPECHT geleitete Landerziehungsheim Walkemühle, in dem in schroffer Kritik an der Staatsschule eine neue Erziehung auf der Basis von NELSONS Pädagogik entwickelt werden sollte. NELSONS „Göttinger Schule“, im Unterschied zu der NOHLS, ist wenig bekannt, aber zu seinem - NELSONS - Schülerinnen und Schülern zählen neben MINNA SPECHT Autoren wie der Philosoph JULIUS KRAFT, der Jurist FRITZ VON HIPPEL, die Pädagogin GRETE HENRY-HERMANN und der Pädagoge HEINZ-JOACHIM HEYDORN.

<sup>582</sup> PAUL CARUS (1882-1919) war der erste Herausgeber des Wissenschaftsmagazins *The Monist*. CARUS, deutscher Herkunft, studierte in Tübingen Philosophie und klassische Philologie. Er promovierte 1876 und unterrichtete zunächst an der Sächsischen Militärakademie in Dresden. Danach ging er in die Vereinigten Staaten und wurde Herausgeber von *The Open Court Magazine*, einer Monatszeitschrift für vergleichende Religionswissenschaft. 1888 wurde *The Monist* gegründet. 1902 hatte CARUS hier eine erste Kritik des Pragmatismus vorgelegt (*Theology as a Science*, *The Monist* 12, 4 (July 1902), S. 544-657). Die frühe Kritik am Pragmatismus, oft von Idealisten und Scholastikern vorgebracht, ist dokumentiert in SHOOK (2001).

deutsche Pädagogik seit dem Heidelberger Kongress *nicht* wahrgenommen hat. Sie hat, anders als die Philosophie, bis heute *keine* „Renaissance des Pragmatismus“ erlebt (SANDBOTHE 2000), weil sie sich überhaupt nie mit dieser Philosophie ernsthaft auseinandergesetzt hat. Verschiedene Teilnehmer des Heidelberger Kongresses waren später in der deutschen akademischen Pädagogik ausgesprochen einflussreich;<sup>583</sup> sie hatten die Lektion des Kongresses verstanden und kamen nie wieder- auch nicht kritisch - auf den Pragmatismus zurück. Bis heute blieb eine ernsthafte Auseinandersetzung oder auch nur Lektüre des Pragmatismus ein Randphänomen ohne jeden Einfluss, obwohl früh Übersetzungen vorlagen und der Pragmatismus in der internationalen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts eine zentrale Rolle spielte und weit mehr Beachtung fand als etwa die deutsche Reformpädagogik.

Ich halte diese Ignoranz für einen Fehler, nicht nur weil damit eine internationale Entwicklung verpasst wurde, sondern weil sich bestimmte Problemstellungen der Pädagogik mit Hilfe pragmatistischer Theorien besser bearbeiten lassen als mit idealistischen oder realistischen. Das setzt voraus, man trennt sich von populären Missdeutungen und nimmt Abstand von der Linie, die der Heidelberger Kongress 1908 vorgegeben hat. Zunächst werde ich ausführen, wie sich die Philosophie des Pragmatismus entwickelt hat, nämlich aus den Naturwissenschaften heraus. Anschliessend komme ich auf das zu sprechen, was allen Autoren des Pragmatismus politisch eigen war, nämlich die Demokratie als Referenzrahmen der Theorie. HYLLAS Einschätzung 1928 war richtig, die amerikanische Pädagogik stellt sich begrifflich wie empirisch auf die demokratische Gesellschaft ein, ein Schritt, den die deutsche Pädagogik bis heute nicht wirklich vollzogen hat. Und das hat zu tun mit dem Verhältnis zum Pragmatismus.

PAUL CARUS prophezeite in Heidelberg dem Pragmatismus ein rasches und verdientes Ende. Nicht nur sei die philosophische Doktrin seicht und feuilletonhaft, auch habe sich ihr eigentlicher Begründer längst davon losgesagt.

„Es ist interessant zu bemerken, dass, seit der Pragmatismus so populär geworden und zu einer mächtigen Bewegung unter der Führung von JAMES gewachsen ist, der Erfinder der Namens, CHARLES S. PIERCE stutzig geworden ist. Er ist der Vater dieser Philosophie, aber er will nicht mehr sein eigenes Kind anerkennen. Er nennt sich deshalb nicht mehr einen *Pragmatisten*, sondern einen *Pragmatizisten*, um anzudeuten, dass er einen anderen Geist in sich hat. PIERCE ist der einzige unter den Pragmatikern, der wirklich wissenschaftlich und scharf logisch denken kann, die anderen, besonders JAMES, sind recht geniale Leute, Literateure und Feuilletonisten, die wie Novellschriftsteller schreiben, aber nicht wie wirkliche Philosophen. Dass PIERCE sich lossagt von der Bewegung, ist ein missliches Zeichen für das, was der Pragmatismus geworden ist und für die Präntensionen, die er macht“ (ELSENHANS 1909, S. 737; Hervorhebung J.O.).

Das Protokoll verzeichnet einen falschen Namen, der Begründer des Pragmatismus heisst nicht „Pierce,“ sondern „Peirce.“ CHARLES SANDERS PEIRCE, der zu den Autoren von *The Monist* zählte und den CARUS persönlich gut kannte. PEIRCE lebte im Jahre 1908 zurückgezogen und weitgehend mittellos in Pennsylvania. Er war in der Philosophie ausserhalb eines bestimmten Zirkels unbekannt. Sein bester Freund und einziger Mäzen, dem er in den letzten Lebensjahren seinen Lebensunterhalt verdankte, war WILLIAM JAMES, von

<sup>583</sup> Wie die neukantianischen Erziehungsphilosophen BRUNO BAUCH, JONAS COHN und RICHARD HÖNIGSWALD, die pädagogischen Psychologen GUSTAV DEUCLER oder ERNST MALLY, philosophische Pädagogen und Schulgründer wie LEONHARD NELSON oder Vertreter der DILTHEY-Schule wie MAX FRISCHEISEN-KÖHLER und schliesslich einflussreiche Erziehungsphilosophen wie RUDOLF LEHMANN.

dem er sich laut CARUS schroff losgesagt haben soll. Was hat es damit auf sich? Und was ist die Geschichte hinter all den Zuschreibungen des Heidelberger Philosophiekongresses?

WILLIAM JAMES hatte arrangiert, dass sein Freund PEIRCE, der wegen einer Affäre akademisch isoliert war, 1903 an der *Harvard University* Vorträge über den Pragmatismus halten konnte. JAMES legte den Titel fest, die Vorträge sollten dem Thema gewidmet sein:

*Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*  
(PEIRCE 1997).

Wie so oft tat PEIRCE auch diesmal das Gegenteil von dem, was von ihm erwartet wurde. Er unterstützte nicht WILLIAM JAMES' Version eines psychologisch begründeten, populär zu vermittelnden Pragmatismus, sondern insistierte auf Logik, Mathematik und formaler Rekonstruktion. Den Ausdruck „Pragmatizismus“ gebrauchte er zur Abgrenzung, mit der berühmten Wendung, der Name

„is ugly enough to be safe from kidnappers“.

PEIRCE wollte nicht das „richtige Denken“ in einem normativen Sinne begründen, sondern das angemessene *Verfahren* des Denkens. Die Differenz zu JAMES ist subtil: Beide anerkennen das Grundprinzip des Pragmatismus, nämlich von den *praktischen Konsequenzen* jeder Theorie auszugehen, aber PEIRCE verstand darunter die *Bedeutung* (meaning) eines Konzepts und JAMES die psychologischen Folgen. Für PEIRCE ist „Bedeutung“ einfach die habituelle Summe der experimentellen Konsequenzen, die sich einstellen, wenn ein theoretisches Konzept mit Handlungen verbunden wird. Wenn sich die Handlungen und ihre Konsequenzen verändern, entstehen neue Bedeutungen. JAMES wollte die praktischen Konsequenzen nutzen, um über die „Wahrheit“ oder „Falschheit“ eines Konzepts entscheiden zu können, und zwar bezogen auf die psychologische und nicht die wissenschaftliche Erfahrung, eine Idee, die PEIRCE tatsächlich mehr als fremd war. Die Verknüpfung mit psychologischen Wahrheitsproblemen verursachte den philosophischen Streit in Heidelberg, wo PEIRCE an keiner Stelle, ausgenommen bei CARUS, erwähnt wurde.

Es gab auf dem Kongress noch einen anderen amerikanischen Vortrag, den A. C. ARMSTRONG von der *Wesleyan-University* in Connecticut hielt. Er stellte folgende Begründung dar: Pragmatismus ist kein philosophisches System, sondern eine von WILLIAM JAMES, JOHN DEWEY und F.C.S. SCHILLER begründete *methodologische* Doktrin,

„a method inherent in all thinking, when this is rightly understood, one which has been victoriously followed by the natural sciences, and which is now introduced into philosophy for the latter's regeneration and revival“  
(ARMSTRONG 1909, S. 720).

Die Philosophie sollte von den Naturwissenschaften lernen, und zwar nicht weniger als die Methode des Denkens. Die Methode ist nicht, wie die Kritik unterstellte, „subjektivistisch“ oder „relativistisch“, sie lässt verschiedene Varianten zu und kann auch auf metaphysische Probleme angewandt werden. „Philosophie“ wäre einfach das praktische Verfahren des Denkens, soweit Probleme aller Art betroffen sind, ohne noch länger auf essentialistische oder apriorische Fragen einzugehen, die die deutsche Philosophie so nachhaltig beschäftigt hatten. Es gibt kein „an sich“, sondern nur die Erfahrung und ihre Korrektur. Philosophie ist nichts weiter als eine Methode des Problemlösens.

Es ist klar, dass dieser radikale Anspruch auf massiven Widerstand stossen musste, 1908, zum Zeitpunkt des Heidelberger Kongresses, war „Pragmatismus“ eine philosophische Provokation, ohne dabei eine *unité de doctrine* vorzuweisen oder gar eine ausgearbeitete Philosophie. Auch die neue Pädagogik, die von Anfang an dazu gehörte, war noch weit mehr Behauptung als überzeugende Begründung. Dafür wurde die Legende des Kongresses bereits im Jahr des Erscheinens des Kongressbands gestrickt, nämlich dass der Pragmatismus widerlegt und ein- für alle Mal abgewehrt worden sei (SELIBER 1909; siehe auch Eleutheropoulos 1909). Aber das ist ein *deutsches* Problem, zwar gibt es überall Kritiker des Pragmatismus, oft solche, die konfessionell gebunden waren, aber generelle Ignoranz und Abwehr gibt es nur im deutschen Sprachraum, wo die philosophische Tradition bedroht schien, ohne dies wahr haben zu wollen.

Dafür spricht, dass - anders als in Frankreich - nicht die besten Kräfte den Pragmatismus diskutierten, sondern das Geschäft schlechteren Köpfen und bestenfalls Aussenseitern überlassen wurde (wie JACOBY 1909). In Frankreich dagegen setzten sich

- Henri Bergson,
- Emile Boutroux,
- Theodule Robot,
- Lucien Lévy-Bruhl,
- Emile Meyerson
- und Emile Durkheim

intensiv mit den Thesen des Pragmatismus auseinander, also Vertreter der akademischen Elite. Der Pragmatismus wurde nur dort pauschal abgewehrt, wo religiöse oder idealistische Annahmen die Kritik prägten (wie: SCHINZ 1909). Die Mehrheitsmeinung ist wie GEORGES SOREL (1921)<sup>584</sup> vom philosophischen Nutzen des Pragmatismus überzeugt, wobei vor allem die Religionskritik von WILLIAM JAMES und nach dem ersten Weltkrieg DEWEYS Theorie der Erfahrung die Rezeption bestimmt haben.<sup>585</sup> Es ist in diesem Zusammenhang wenig bekannt, dass PIERRE BOVET (1910) in Genf den pädagogischen Nutzen des Pragmatismus begründete, mit weitreichenden Folgen für die Begründung der *éducation nouvelle* bis PIAGET.<sup>586</sup>

Von CHARLES SANDERS PEIRCE war *keine* Rede, der Pragmatismus soll sich nach ARMSTRONG innerhalb weniger Jahre zu einer ausgereiften Doktrin entwickelt haben, ohne dabei eine Vorgeschichte in Rechnung stellen zu müssen. Genauer: die Geschichte dieser Doktrin war gar nicht bekannt, das Label „Pragmatismus“ wurde immer wieder zum Zweck der Abwertung mit der Geschichte der Philosophie konfrontiert, ohne in seiner eigenen Genesis zur Kenntnis genommen zu werden. Aber wie entsteht der Pragmatismus, der in Europa mal als Gespenst, mal als intellektuelle Revolution wahrgenommen wird? Und wer

<sup>584</sup> GEORGES SOREL (1847-1922) war von Haus aus Ingenieur, bevor er 1889 zu schreiben begann. Er war einer der zentralen (syndikalistischen) Theoretiker des Klassenkampfes, seine berühmte und berüchtigte Schrift *Réflexions sur la violence* (1907) beruht auf einer Auseinandersetzung mit dem Soziologen PARETO und entwickelt eine Theorie der Irrationalität von Gewalt, die etwa auf den italienischen Faschismus Einfluss hatte. *De l'utilité du pragmatisme* (1921) ist seine letzte Schrift. Sie rezipiert vor allem die Religionskritik von WILLIAM JAMES.

<sup>585</sup> DEWEY hat 1922 für die Zeitschrift *Revue de métaphysique et de morale* « Le développement du pragmatisme américain » dargestellt. Vergleichbares für die deutsche Philosophie gibt es nicht.

<sup>586</sup> PIAGETS philosophischer und theologischer Lehrer THÉODORE FLOURNOY (1854-1920) hat als einer der ersten französischen Autoren WILLIAM JAMES rezensiert, nicht zufällig *The Varieties of Religious Experience* (*Revue philosophique* 1902). FLOURNOY hat 1911 eine ausführliche Würdigung von WILLIAM JAMES veröffentlicht (*La Philosophie de William James*. Saint-Blaise: Foyer Solidariste 1911). Es gibt einen noch unveröffentlichten, ausführlichen Briefwechsel zwischen JAMES und FLOURNOY.

waren die Schlüsselfiguren einer Richtung, die heute in der Philosophie einflussreicher ist als je zuvor?

CHARLES SANDERS PEIRCE, geboren 1839, las mit dreizehn Jahren drei Jahre lang KANTS *Kritik der reinen Vernunft*, während er die Cambridge Highschool besuchte. Von 1855 an studierte er am Harvard College und machte dort 1859 seinen ersten Abschluss, mit durchaus gemischten Leistungen. 1861 trat er in die *Harvard Scientific School* ein und graduierte 1863 in Chemie mit der Note *summa cum laude*. Offenbar hatte er jetzt das Richtige gefunden, nämlich nicht KANT und die idealistische Philosophie, sondern naturwissenschaftliche Forschung. Im gleichen Jahr heiratete er HARRIET MELUSINA FAY und erhielt seine erste Stelle. Sein Vater, BENJAMIN PEIRCE Jr., Professor für Astronomie und Mathematik in Harvard,<sup>587</sup> beschäftigte ihn als zeitlich befristeten Mitarbeiter (*temporary aide*) in einem Forschungsprojekt des *US Coast and Geodetic Survey*, wodurch ihm der Bürgerkrieg erspart blieb. Die Familie war gegen den Krieg und stand mit dieser Haltung weitgehend allein.

Nach dem Krieg erhielt der Vater eine leitende Position beim *Survey*, der ältesten Wissenschaftsorganisation der Vereinigten Staaten, die 1809 als „Survey of the Coast“ gegründet wurde und die 1836 den Namen *US Survey of the Coast* erhielt.<sup>588</sup> Sie war vor allem mit Messungen beschäftigt, also schuf die Grundlagen für die Industrialisierung der Vereinigten Staaten im 19. Jahrhundert. CHARLES SANDERS PEIRCE arbeitete in diesem Umfeld fast dreissig Jahre lang überaus erfolgreich. Er führte bahnbrechende Schwerkraftmessungen durch und entwickelte neuartige photometrische Methoden, die die Lichtmessung beeinflussten. Daneben entwickelte er elliptische Funktionen für die Projektion von Landkarten, arbeitete am Vierfarbenproblem und erweiterte die Arbeiten seines Vaters zur assoziativen Algebra. In diesem Sinne war er *praktisch* tätig, was ihm internationale Anerkennung einbrachte, allerdings nicht in der Philosophie, sondern in der Physik.<sup>589</sup> Die Grundidee, Philosophie über die Naturwissenschaften zu verstehen, geht auf diese Erfahrung zurück.

PEIRCE hatte nie ein akademisches Lehramt auf Dauer inne, sondern übernahm nur gelegentlich Lehraufträge, die in aller Regel WILLIAM JAMES vermittelte, der eine grosse Karriere machte.<sup>590</sup> PEIRCE hatte es gewagt, mit der fünfundzwanzig Jahre jüngeren JULIETTE FROISSY zusammen zu leben, während er noch nicht geschieden war, was für die puritanische

<sup>587</sup> BENJAMIN PEIRCE Jr. (1809-1880) war seit 1833 Perkins-Professor für Astronomie und Mathematik in Harvard. Hier begründete er das Harvard Observatorium und war mit seinen Berechnungen an der Entdeckung des Planeten Neptun (1846) beteiligt. 1870 veröffentlichte er die *Linear Associative Algebra*, zuvor hatte er zur Theorie des Irrtums publiziert. BENJAMIN PEIRCE war einer der einflussreichsten Naturwissenschaftler und politischen Berater des 19. Jahrhunderts. 1853 wurde er für ein Jahr Präsident der *American Association*. Seine Tätigkeit für den *US Coast Survey* beschreibt LENZEN (1968).

<sup>588</sup> Nachdem 1871 eine geodätische Verbindung zwischen Atlantik und Pazifik geschaffen worden war, wurde die Behörde 1878 in *U.S. Coast and Geodetic Survey* umbenannt, Unter diesem Namen existiert sie bis heute.

<sup>589</sup> PEIRCE wurde am 30. Januar 1867 in die *American Academy of Arts and Sciences* gewählt, vertrat den *US Coast Survey* mehrfach ehrenvoll auf europäischen Konferenzen, darunter 1877 in Stuttgart, wurde 1880 Mitglied der *London Mathematical Society* und wurde 1888 von Präsident CLEVELAND in die *US Assay Commission* berufen, die für Eichungen zuständig war.

<sup>590</sup> WILLIAM JAMES (1842-1910) besuchte diverse Schulen in den Vereinigten Staaten und Europa, darunter die Genfer Akademie (1859/1860). Von 1861 an studierte er in Harvard, zunächst Naturwissenschaften und dann Medizin. 1865/1867 unternahm er mit JUAN LOUIS AGASSIZ eine Expedition an den Amazonas, die Jahre 1867/1868 verbrachte er in Europa, bevor er 1869 in Medizin promovierte. Danach wurde er krank, zog sich zurück und war bis 1872 von seinem Vater finanziell abhängig. 1873 begann er als Instruktor für Anatomie und Physiologie in Harvard seine akademische Karriere. 1876 wurde er Assistenzprofessor für Physiologie, 1880 wechselte in gleicher Funktion zur Philosophie, wo er nach nur fünf Jahren fest angestellter Professor wurde. Sein Hauptwerk *The Principles of Psychology* erschien 1890. Danach setzte eine internationale Rezeption ein, die ganz unterschiedliche Bereiche der Psychologie, Philosophie, Pädagogik und Religionswissenschaft betraf.

akademische Welt der amerikanischen Universitäten eine unerhörte Provokation darstellte.<sup>591</sup> Als er seinen lange überfälligen Report über die Schwerkraftmessungen am 29. November 1889 endlich vorlegte, verlangte der Leiter des Amtes aufgrund auswärtiger Gutachten Nachbesserungen, die PEIRCE nicht bereit war zu leisten. Daraufhin wurde ihm mit Wirkung vom 31. Dezember 1891 gekündigt. Er schloss danach kein einziges seiner angekündigten Werke ab, hielt sich mit untergeordneten Stellen über Wasser<sup>592</sup> und starb 1914 nach einem schweren Krebsleiden vergessen in seinem Haus in Arisbe.

Zwischen 1869 und 1871 diskutierte PEIRCE intensiv Probleme des deutschen Idealismus, besonders der Philosophie HEGELS, die nach dem Bürgerkrieg an den amerikanischen Universitäten des 19. Jahrhunderts als Reaktion gegen die orthodoxe Theologie und den schottischen Realismus Verbreitung fand. Das Zentrum des amerikanischen Hegelianismus war die Zeitschrift *The Journal of Speculative Philosophy*, die von WILLIAM TORREY HARRIS<sup>593</sup> herausgegeben wurde und zu denen Autoren auch CHARLES SANDERS PEIRCE zählte. Es war die erste englischsprachige Philosophiezeitschrift, die nicht an die christliche Theologie gebunden war.<sup>594</sup> Träger der neuen und von vielen amerikanischen Intellektuellen gelesenen Zeitschrift war die *St. Louis Philosophical Society*, die HARRIS, später der erste *US Commissioner of Education* und ein Gegenspieler DEWEYS, im Januar 1866 zusammen mit dem Deutschamerikaner HENRY CONRAD BROKMEYER gründete. PEIRCE (1984, S. 132ff.) diskutierte mit HARRIS über die Darstellung der Hegelschen Philosophie im ersten Jahrgang der Zeitschrift, die mit Hilfe der idealistischen Philosophie sehr amerikanische Themen diskutierte.

HEGEL wurde als praktischer und politisch liberaler Philosoph verstanden, mit dessen Ideen sich die Probleme der amerikanischen Demokratie nach dem Bürgerkrieg bearbeiten lassen sollten (GOOD 2000). Es entstand also ein *amerikanischer HEGEL*, der wenig mit dem deutschen Philosophen gemein hatte, der von 1805 bis 1815 Rektor des Ägidiengymnasiums in Nürnberg gewesen war und der seit 1818 an der Berliner Universität lehrte, ohne je seine pietistischen Wurzeln preiszugeben. In Amerika wurde HEGELS Idealismus mehr als dreissig Jahre nach seinem Tod und sehr unvollständig übersetzt als intellektuelle Waffe gegen die materialistische Philosophie HERBERT SPENCERS genutzt, also gegen einen biologischen und sozialen Determinismus, der für Freiheit keinen Platz hatte. Mit HEGELS Konzept der „positiven Freiheit“ sollte individuelle Selbstverwirklichung und organische Gemeinschaft zusammen gebracht werden können. Voraussetzung dafür war HEGELS Kritik der „abstrakten

<sup>591</sup> CHARLES PEIRCE arbeitete als Wissenschaftler für das *US Coast and Geodetic Survey* von 1863 bis 1891. Dies war seine hauptsächlich berufliche Tätigkeit. Seine einzige längerfristige akademische Tätigkeit waren Logikkurse an der *Johns Hopkins University*, die er von 1879 bis 1884 abhielt. Obwohl PEIRCE kurz vor einer festen Anstellung als Professor für Logik stand, wurde er im Januar 1884 aufgrund seiner Affäre mit JULIETTE FROISSY entlassen. Nach seinem Ausscheiden aus dem *Survey* lebten er und seine Frau von dem Familienerbe, das aber bald verbraucht war. Auch die immense publizistische Tätigkeit führte nicht zu einem geregelten Unterhalt. PEIRCE veröffentlichte zwischen 1857 und 1914 etwa 12.000 Druckseiten und hinterliess, soweit bekannt, einen Nachlass von mehr als 80.000 handgeschriebenen Manuskriptseiten.

<sup>592</sup> PEIRCE war *Consulting Chemical Engineer* der *St. Lawrence Power Co.* von 1896 bis 1902. Ein Forschungsgesuch über *Proposed Memoirs on Minute Logic* wurde 1902 von der *Carnegie Stiftung* abgelehnt.

<sup>593</sup> WILLIAM TORREY HARRIS (1835-1909), Absolvent von Yale, war von 1868 bis 1880 Superintendent der Schulen von St. Louis. Hier gründete 1873 zusammen mit SUSAN BLOW (1843-1916) den ersten öffentlichen Kindergarten auf der Basis der Pädagogik Fröbels. HARRIS wurde 1889 der erste *US Commissioner of Education* und übte dieses Amt bis 1906 aus. HARRIS war in dieser Position der Hauptvertreter einer konservativen Werterziehung, die bis zum ersten Weltkrieg weit einflussreicher war als die sich erst sehr allmählich formierende amerikanische Reformpädagogik.

<sup>594</sup> *The Journal of Speculative Philosophy* (1867-1893). Die Wirkung der Zeitschrift muss vor dem Hintergrund einer weitgehend individualisierten akademischen Philosophie verstanden werden, die sich nur sehr allmählich zu organisieren verstand. Die *American Philosophical Association* wurde erst 1901 gegründet, vorher bestanden örtliche oder regionale Clubs und Gesellschaften. Die nächste Gründung einer Zeitschrift (*Philosophical Review*, Cornell University) erfolgte 1892.

Freiheit,“ die verstanden wurde als Gegensatz zur Freiheit, etwas real tun und bewirken zu können. HARRIS (1871) unterschied auf dieser Linie zwischen dem „Abstrakten“ und dem „Konkreten,“ ein Gegensatz, den JOHN DEWEY noch 1938 verwenden sollte.

Wer HEGEL *nicht* so las, war der Naturwissenschaftler PEIRCE. Er opponierte gegen das philosophische Programm als solches. Die Begründung dafür war, dass niemand eine letztgültige Meinung (final opinion) haben könne. HEGELS Philosophie zielt auf das „Letzte“ oder das „Absolute,“ aber genau das sei für die menschliche Erkenntnis nicht zu haben, und zwar weder von der Philosophie noch von der Wissenschaft. Beide nämlich leben in einem kommunikativen Universum vom Widerspruch und so von der eigenen Vorläufigkeit. Philosophie wie Wissenschaft sind *nur* Hypothesen, also mehr oder weniger gut begründete Meinungen; sie müssen herausgefordert und widerlegt werden können, wenn die Reflexion vorankommen soll.

„There is no reason to think that there is any possible opinion which sufficient observation and reasoning would *not* reverse; hence, no absolutely final opinion can be aimed at. But at a sufficiently advanced point of time, there must be *some* opinion concerning the future settled opinion, which would result from proper reasoning concerning all the experience *so far* had by men”  
(PEIRCE 1984, S. S. 352/353; Hervorhebungen J.O.).

Entscheidend ist die Verbindung von Erfahrung und Zeit: Weil die Erfahrung unabschliessbar ist, kann es keine finale Meinung über irgendetwas geben. An jedem gegebenen Zeitpunkt kann immer nur die vorhandene Erfahrung zu einer überzeugenden, temporär gültigen Meinung verdichtet werden, hinreichende Beobachtungen und gute Begründungen vorausgesetzt. Das Kriterium für Qualität ist die persönliche Kompetenz des Urteilenden, nicht der vorausgesetzte „Geist.“

„But observe this: *no sensible man will be void of doubt as long as persons as competent to judge as himself differ from him*”  
(ebd., S. 355).

„Erfahrung“ ist *geteilte* und *kontroverse* Erfahrung, nicht einfach, wie im deutschen Idealismus, singulärer „Geist.“ Intellektuelle „Einheit“ kann es so nur geben als scharf überwachte und verinnerlichte *Konfession*, die sich abschotten muss (ebd.). Die Doktrinen des Glaubens müssen gegen jede Versuchung des Zweifels geschützt werden, und das ist nur möglich, wenn sie als „heilig“ angesehen werden, was dasselbe ist, wie gefeit sein gegen jede Art von Infragestellung. Diese Methode aber hilft in der Welt der Erfahrung nicht weiter,

„since the world in which we are interested has this peculiarity: that *things are not just as we choose to think them*” (ebd., S. 355/356). Die Welt ist keine Kopfgeburt, und Erfahrung wird nicht aus der Idee abgeleitet.

Wie wir jeweils denken, was die Welt ist, muss korrigiert werden könne, und zwar durch eine Instanz, die nicht wiederum „Denken“ ist, nämlich Erfahrung. Daraus ergeben sich eine Reihe von Maximen der praktischen Logik, die PEIRCE gelegentlich auch *pragmatism* genannt hat. Diese Maximen hat PEIRCE immer wieder variiert, aber im Kern unverändert gelassen. In einem Manuskript Winter 1869/1870 werden vier Maximen aufgelistet:

- MAXIM I: Where there is no real doubt there can be no real investigation.
- MAXIM II: What is questioned by instructed persons is not certain.

- MAXIM III: The object of reasoning is to settle questions.
- MAXIM IV: Things are not just as we choose to think them. (ibd., S. 356-358).

Ein realer Zweifel ist *kein* „philosophischer“ Zweifel, der alles in Frage stellen kann, auch das, was gar nicht fraglich ist. Es ist aber unmöglich zu bezweifeln, dass Feuer brennt, wenn man sieht, hört und riecht, *dass* es brennt. Die Evidenz ist unmittelbar. Was genau fraglich werden kann, ist nie *vorher* sicher. Gerade wissenschaftliche oder philosophische Kompetenz macht die Vorhersage unmöglich, was bezweifelt werden wird, weil je neue Konstellationen des Denkens je andere Schlüsse erlauben. Zweifelhaft ist dann, wenn öffentlich Dinge als „unbezweifelbar“ (indubitable) hingestellt werden. Die reale intellektuelle Situation ist an keiner Stelle und im Blick auf kein Objekt „unbezweifelbar,“ nur dass nicht alles auf einmal fraglich werden kann.

Damit verbunden ist eine Absage an metaphysische oder „absolute“ Theorien der Wahrheit, die Erfahrung zu einem Abschluss bringen wollen. Das wäre gleichbedeutend mit absoluter Sicherheit, wo es aufgrund der Fragestruktur immer nur vorläufige Resultate geben kann.

Wer gelernt hat, Fragen zu stellen und sie mit Beobachtungen zu verbinden, kommt an kein Ende, sondern immer nur zu Ergebnissen.

Jede nützliche Forschung muss zu Schlussfolgerungen führen, über die im Lichte der Daten Einigkeit erzielt werden kann. Der Zweifel ist nur der Ausgangspunkt für die Forschung, nicht deren Endpunkt, sonst gäbe es einzig fruchtlose Spekulation. Es ist daher falsch, die Kraft der Vernunft (power of reasoning) auf sich selbst zu beziehen, wie dies im deutschen Idealismus getan wird. Damit befördert man nur endlose Disputationen, statt diese zu einem Ende zu bringen (ibd., S. 357/358). Das Ende ist immer nur das Ende eines *Projekts*, daher ist kein Ende definitiv, sondern immer nur der potentielle Beginn eines neuen Problems.

Nur unter dieser Voraussetzung gilt das pragmatistische Prinzip der praktischen Konsequenzen, es sorgt dafür, dass Disputationen nicht folgenlos bleiben, was zum Beispiel die Pädagogik auf eine neue Grundlage stellen würde. Sie müsste unter einen praktischen Beweis stellen, was sie heute gefahrlos, aber oft auch wirkungslos, behaupten kann. Der praktische Beweis hat mit den Konsequenzen des Handelns zu tun, die sich empirisch registrieren lassen. Was diesem Test nicht standhält, müsste verworfen werden können, ohne endlos Objekt von Streit zu sein..

„The best cure for such a spirit of disputatiousness is the constant practical application of reason where its inferences will be speedily tested, and especially the study of the natural sciences“  
(ibd., S. 358).

PEIRCE wurde 1879 *Lecturer in Logic* an der neu gegründeten *Johns Hopkins University* in Baltimore.<sup>595</sup> Am 28. Oktober 1879 fand hier ein Treffen des so genannten

<sup>595</sup> Die *Johns Hopkins University* wurde am 22. Februar 1876 mit der Inauguration ihre ersten Präsidenten, DANIEL COLT GILMAN (1831-1908), eröffnet. Es handelte sich um die Gründung der ersten Forschungsuniversität der Vereinigten Staaten, die zum Muster wurde für die Entwicklung des amerikanischen Universitätssystems. GILMAN, der in Deutschland studiert hatte, war Präsident der *Johns Hopkins University* von 1876 bis 1901, bevor er als Präsident der Carnegie Institution nach Washington ging. Die *Johns Hopkins University* konnte aufgrund einer Donation des Philanthropen JOHNS HOPKINS (1795-

*Metaphysical Club* statt, einer von PEIRCE in Leben gerufene Diskussionsrunde, deren Kern aus Harvard-Absolventen bestand. Sie hatten im Januar 1872 eine informelle Gruppe von Naturwissenschaftlern, Juristen und Philosophen gegründet, deren Ziel es war, jede Form von philosophischer oder theologischer Metaphysik kritisch zu analysieren und auf ihren tatsächlichen Gehalt hin zu untersuchen. So gesehen, kann der Name *Metaphysical Club*<sup>596</sup> auch ironisch verstanden werden, das ihm verbundene Programm ist jedenfalls kennzeichnend für die Entwicklung der amerikanischen Philosophie und Wissenschaften im 19. Jahrhundert (MENARD 2001). Neben PEIRCE gehörten zu diesem Club

- WILLIAM JAMES,
- HENRY ABBOTT,
- NICHOLAS ST. JOHN GREEN,
- JOHN FISKE,
- O.W.HOLMES Jr.
- und CHAUNCEY WRIGHT zählten, der als "Senior" die Zusammenkünfte leitete.

Die meisten Namen sind illustert: WILLIAM JAMES, der 1885 Professor für Philosophie in Harvard wurde, war am Ende des 19. Jahrhunderts der Sprecher der neuen Theorie, OLIVER WENDELL HOLMES begründete die pragmatistische Rechtstheorie<sup>597</sup> und wurde 1902 Mitglied des amerikanischen *Supreme Court*, JOHN FISKE, ebenfalls Jurist, wurde zum führenden Vertreter der Evolutionstheorie in den Vereinigten Staaten.<sup>598</sup>

Im Mittelpunkt des Clubs stand aber nicht PEIRCE, sondern CHAUNCEY WRIGHT.<sup>599</sup> Auch WRIGHT war ziemlich einzigartig. Er konnte nicht unterrichten und erhielt ähnlich wie PEIRCE keine akademische Position. Seine Tätigkeit als Mathematiker für den *Nautical Almanac* übte er so aus, dass er die mathematischen Kalkulationen eines Jahres in drei Monaten erledigte, um sich für den Rest des Jahres philosophischen Problemen widmen zu können. WRIGHT insistierte auf dem Primat erfahrungsgesättigter Fakten und wies jede Form von Apriori-Philosophie zurück. Fakten sind keine Naturgesetze, wer sich, wie HERBERT SPENCER, auf „Naturgesetz“ berufe, betreibe, so WRIGHT, nichts als eine neue Form von Theologie. Gesetze entsprechen dem Bild der Welt, das man sich gemacht hat, das heisst, sie setzen eine Kosmologie voraus. Die wirkliche Welt der Erfahrung ist kontingent, es gibt keine Sicherheit des „Apriori.“

Damit wäre neben dem schottischen Realismus auch für den deutschen Idealismus kein Platz mehr in der Philosophie. Für WRIGHT haben beide, nur jeder auf andere Weise,

---

1873) gegründet werden. HOPKINS, seit 1847 Direktor der *Baltimore and Ohio Railroad*, hinterliess 1873 sieben Millionen Dollar für die Gründung der Universität und eines angeschlossenen Hospitals, die grösste Summe, die im 19. Jahrhundert je im akademischen Bereich von privater Hand investiert wurde.

<sup>596</sup> Der Name „Metaphysical Club“ stammt von PEIRCE, der sich 1907 in einer unveröffentlichten Notiz an die Gründung der Gruppe erinnerte und dabei die Bezeichnung verwendete. Sie findet sich auch in verschiedenen Briefwechseln, nicht jedoch in einem anderen Werk eines der übrigen Mitglieder des Clubs (MENARD 2001, S. 201ff.).

<sup>597</sup> *The Common Law* (1881).

<sup>598</sup> JOHN FISKE (eigentlich EDMUND FISK GREEN) (1842-1901) arbeitete als Anwalt in Boston und wurde zu einem bekannten Wissenschaftsschriftsteller, der die Lehren der Evolutionstheorie von HERBERT SPENCER vertrat und zudem historische Arbeiten verfasste.

<sup>599</sup> CHAUNCEY WRIGHT (1830-1875) graduierte 1852 am Harvard College, und hielt dort gelegentlich Vorlesungen, wiederum vermittelt durch WILLIAM JAMES. WRIGHT hatte nach 1855 bereits versucht, einen *Harvard Club* zu gründen. Hauptsächlich war er beschäftigt als mathematischer Kalkulator - WRIGHT nannte sich ironisch „Computer“- beim *American Ephemeris and Nautical Almanac*. Er traf bei seiner einzigen Überseeereise 1872 mit CHARLES DARWIN zusammen und veröffentlichte zwischen 1864 und 1873 regelmässig im *North American Review*. Eine posthume Auswahl seiner philosophischen Ideen (WRIGHT 1877) hinterliess allerdings keinen Eindruck.

Apriori-Elemente in die philosophische Methodologie eingeführt, die auf diese Weise zur Metaphysik verkommen sei. WRIGHT war auch verantwortlich für die positive Rezeption von DARWIN'S Lehre der *natural selection*, die als Denkfigur eine zentrale Grundlage des Pragmatismus werden sollte (RYAN/MADDEN 2000). Theorien der natürlichen Entwicklung hatten vor DARWIN schon LARMARCK, RICHARD OWEN und ERASMUS DARWIN vorgelegt,<sup>600</sup> aber erst die Lehre von der natürlichen Selektion, also der unaufhörlichen Anpassung der Arten an sich verändernde Lebenssituationen, war die Herausforderung für die christliche Schöpfungstheologie, die an fast allen amerikanischen Colleges und Universitäten vertreten wurde. Von der Denkfigur der natürlichen Selektion, verstanden als intelligente Anpassung, nahm der Pragmatismus seinen Ausgang, was in der Heidelberger Diskussion niemand wusste oder erwähnte.

PEIRCE fasste 1878 zusammen, was zuvor im *Metaphysical Club* als Grunddoktrin diskutiert worden war: Sicherheit vor Sophismen aller Art gibt es nur solange, wie Denken auf Handeln und nicht auf sich selbst bezogen wird, „so long as we reflect that the whole function of thought is to produce habits of action“. Klarheit gewinnen Ideen einzig dann, wenn sie mit ihren Effekten und möglichen praktischen Konsequenzen (practical bearings) verbunden werden. Wer *a priori*-Ideen vertritt, wird sich durch Fakten nicht überzeugen lassen, sondern immer nur versuchen, die spekulative Disputation fortzusetzen (PEIRCE 1878). Das implizierte einen radikalen Bruch mit *jeder* Form von Metaphysik, auch mit der Religion, für die es - ausser dem Kinderglauben - keine Erfahrungsbasis gibt und geben kann (PEIRCE 1984, S. 280f.).<sup>601</sup>

Es ist wenig bekannt, dass PEIRCE gegen HENRY JAMES, den Vater seines Freundes und Gönners WILLIAM JAMES, opponierte, als dieser versuchte, Religion als legitime innere Erfahrung darzustellen. HENRY JAMES veröffentlichte 1869 eine Studie über die religiösen Doktrinen von EMANUEL SWEDENBORG,<sup>602</sup> der im 18. Jahrhundert einer der führenden Naturforscher war und der nach Erweckungserlebnissen eine Erneuerung der christlichen Metaphysik auf okkulten Basis anstrebte. SWEDENBORG starb 1772, nach seinem Tode gründeten Anhänger seiner Lehren 1778 in England und 1782 in Amerika die *New Church of Jerusalem*, die als erste spiritualistische Sekte angesehen werden kann. JAMES GLEN formierte 1784 einen swedenburgianischen Lesezirkel in Philadelphia, 1810 wurde die *Swedenborg Society* etabliert, der HENRY JAMES Sr. angehörte.

SWEDENBORG vertrat unorthodoxe Doktrinen, die für spirituell interessierte Intellektuelle attraktiv waren:

- Die Menschheit als Schöpfung Gottes existiert gleichzeitig in der physikalischen und in der spirituellen Welt.

<sup>600</sup> WRIGHT selbst las 1844 *Vestiges of the Natural History of Creation*, eine anonyme, vor-darwinistische Kritik der christlichen Schöpfungstheologie, die ersetzt wurde natürliche Evolution.

<sup>601</sup> „Can it possibly be, that the directest and most uncritical faith in the object which command one's adoration - the faith of a little child - is the only actual motive to religion which there has been or ever will be, and that all reasonings *pro* or *con* upon the fundamental proposition of religion must be entirely irrelevant and unsatisfactory?“ (PEIRCE 1984, S. 281)

<sup>602</sup> *The Secret of Swedenborg: Being an Elucidation of his Doctrine of the Devine Natural Humanity* (JAMES 1870). HENRY JAMES Sr. (1811-1882), der Vater der Brüder JAMES, war nach einem Erweckungserlebnis ein überzeugter Anhänger SWEDENBORGS. Die Brüder JAMES war je anders von SWEDENBORG beeinflusst. EMANUEL VON SWEDENBORG (1688-1772) war Mathematiker, Astronom, Geologe und Ingenieur. Er wurde 1716 Assessor, später Präsident des schwedischen Bergwerkkollegiums in Stockholm. 1747 legte er das Präsidium nieder und widmete sich einem christlich inspirierten Sehtum, gemäss dem er mit der Geisterwelt verkehrte. Seine beiden theologischen Hauptwerke, die zwölfbändige *Arcana Coelestia* (1747-1758) und die zweibändige *wahre christliche Religion* (1771/1772), entfalten eine spekulativ-okkulte Theorie des Universums auf platonischer Grundlage. Die Theorie erlaubte eine Behandlung metaphysischer Probleme ohne die dogmatische Theologie und ohne die traditionellen christlichen Konfessionen.

- Die spirituelle Welt ist die „innere Domäne“ und hat ein eigenes Gedächtnis; in ihm überdauert der Mensch nach dem Tod.
- Die Hölle hat keinen Teufel, der Himmel ist bevölkert von den verstorbenen Geistern, die in dieser zweiten Welt weiterleben wie auf Erden.
- Jesus ist nicht für die Sünden der Menschen gestorben, sie machen selbst ihren Himmel oder ihre Hölle.
- Es gibt keine Trinität, die Menschen sind spirituell frei und für ihr Leben selbst verantwortlich.

Es ist nie genau untersucht worden, ob diese Lehren - und wenn ja, was - zur Entwicklung des Pragmatismus beigetragen haben. Bekannt ist, dass WILLIAM JAMES' Religionsphilosophie von SWEDENBORG beeinflusst ist, was aber höchstens als Hintergrundannahme gelten kann (VÄRILÄ 1977). Nicht alle Pragmatisten waren schroff anti-metaphysisch, in dem Sinne, dass Intelligenz mehr sein sollte als ein psychologischer Mechanismus, ein Problem, das später JEAN PIAGET nachhaltig beschäftigen sollte. Zudem war spirituelle Erfahrung *Erfahrung*, also war Teil der pragmatistischen Doktrin. HENRY JAMES, der Sohn, jedenfalls deutete SWEDENBORGS Doktrinen - anders als etwa KANT<sup>603</sup> - als legitime innere Erfahrung des Göttlichen. Für PEIRCE, der das Buch 1870 rezensierte,<sup>604</sup> war das eine Provokation, weil sich keine Religion und auch keine Spiritualität auf die innere Erfahrung begrenzen lässt und dann aber nach unabhängigen Beweisen verlangt, die nicht gegeben werden können.

„The reasoning of natural science is valid because it proceeds from outward appearances only to outward appearances. If religion could, in a parallel way, restrict its conclusions to spiritual experiences, it might find a scientific foundation in spiritual experiences. But it cannot. *Religion must be supreme or is nothing*. It has to assert, not only that such and such a proposition is one altogether delightful and comforting, but what outward appearances will always be found to comfort it”  
(PEIRCE 1984, S. 435/436; Hervorhebung J.O.).

Wie aus diesen Ansätzen einer pragmatischen Philosophie, die sich am Lernen der Naturwissenschaften und nicht an den Doktrinen der Metaphysik orientieren sollte, Pädagogik wurde, hängt vor allem mit der intellektuellen Entwicklung JOHN DEWEYS zusammen, der keineswegs von Anfang an „Pragmatist“ war, sondern sich in seiner frühen Karriere sehr stark am amerikanischen HEGEL orientierte.

JOHN DEWEY promovierte im Juni 1884 an der *Johns Hopkins University*, wo er von 1882 an als Graduierte im Department für Philosophie studiert hatte. Er trug im *Metaphysical Club* insgesamt achtmal vor, darunter über HEGEL und die Hegelianer sowie die neue empirische Psychologie.<sup>605</sup> Er nahm in seinem zweiten Studienjahr an den Logik-Kursen von PEIRCE teil, die ihn aber weitgehend unbeeindruckt liessen (DYKHUIZEN 1973, S. 30f.), vor allem weil er den Zusammenhang zwischen dem Lernmodus der Naturwissenschaften und pragmatischer Philosophie noch nicht verstand oder nicht nachvollziehen wollte. Erst siebzehn Jahre später, als DEWEY definitiv mit Hegelscher Logik und Metaphysik brach,

<sup>603</sup> *Träumereien eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik* (1766).

<sup>604</sup> CHARLES SANDERS PEIRCE: *The Secret of Swedenborg*. In: *North American Review* 110 (April 1870), S. 463-468. (PEIRCE 1984, S. 433-438).

<sup>605</sup> *Knowledge and the Relativity of Feeling* (Dezember 1882), Schriften des englischen Hegelianers THOMAS HILL GREEN (Januar 1883), *Hegel and the Theory of Categories* (April 1883), Remarks on GEORGE SYLVESTER MORRIS (Oktober 1883), *The Psychology of Consciousness* (November 1883), *Delbouef on Living and Dead Matter* (Dezember 1883) Remarks on JOSEPH JASTROW (Januar 1884), *The New Psychology* (März 1884) (Daten nach LEVINE 2002).

wurde PEIRCE' praktische Logik zu einem zentralen Bezugspunkt in DEWEYS Werk, das erst jetzt, mit dem Erscheinen des Schlüsselaufsatzes *Some Stages of Logical Thought* (1900), „pragmatistisch“ wurde. Das ist besonders für die Entwicklung von DEWEYS Erziehungstheorie wichtig, die erst danach die Orientierung am „Child-Study movement“ (DEWEY 1975, S. 211)<sup>606</sup> mit einer umfassenderen philosophischen Perspektive verbinden konnte.

DEWEYS Aufsatz *Some Stages of Logical Thought* erschien zuerst in der *Philosophical Review*.<sup>607</sup> PEIRCE wird nicht namentlich erwähnt, aber sein Einfluss ist unverkennbar. DEWEY wendet sich

- gegen jede ontologische Spekulation,
- gegen die Übermacht der Worte in der Philosophie
- und gegen „fixed ideas“ als dem Grundpfeiler des sozialen Konservatismus,

Mit „festen Ideen“ im Unterschied zu pragmatischen Hypothesen ist ein eminentes pädagogisches Problem verbunden. Feste Ideen werden als unantastbare Wahrheiten unterrichtet, frei von jedem Zweifel und unabhängig von jeder praktischen Anwendung. Nur so können sie überleben (DEWEY 1916, S.189ff.). Ihr Entstehungskontext geht verloren, sie erscheinen als stabil jenseits jeder Erfahrung, aber, so DEWEY, sie überleben auch nur abstrakt. Praktisch gibt es immer kritische Fälle oder Umstände, in deren Licht die fixen Ideen nicht aufrechterhalten werden können,

„the friction of circumstance melts away their congealed<sup>608</sup> fixity“ (ebd., S. 193/194).

Nicht unablässige Disputation fixer Ideen ist das Hauptmerkmal des Denkens, sondern intelligente Diskussion und der öffentliche Austausch der Gedanken (conversation of thought) (ebd., S. 194/195). Das ist exakt das Argument von PEIRCE in seinem Aufsatz *The Fixation of Belief* (1877). Wer Überzeugungen ein- für allemal fixieren will, muss Zweifel still stellen, und das verlangt eine aussermenschliche und unerreichbare Autorität, „in which the conception of truth as something public is not yet developed“. Analog zu diesem Argument schreibt DEWEY:

„It is evident that discussion . . . , if judged from the standpoint of the older fixed ideas, is a destructive process. Ideas are not only shaken together and apart, they are so shaken in themselves that their whole validity becomes doubtful. Mind, and not merely beliefs, becomes uncertain. The attempt to harmonize different ideas means that in themselves they are discrepant. The search for a conclusion means that accepted ideas are only points of view, and hence personal affairs“ (DEWEY 1916, S. 195).

Denken allgemein kann verstanden werden als „doubt-inquiry function“ (ebd., S. 216). Das ist wiederum direkt auf PEIRCE bezogen, wenngleich nur auf die praktische Logik und

<sup>606</sup> Die *Illinois Society for Child-Study* war 1895 gegründet worden. DEWEYS Lehrer an der *Johns Hopkins University*, G. STANLEY HALL (1844-1924), hatte die *Child Studies*, eine empirisch-phänomenologisch Beschreibung der Kindheit mit starkem Bezug auf die sich entwickelnde Lehrerbildung, begründet. HALL war die zentrale Figur der frühen amerikanischen Psychologie vor dem Behaviorismus.

<sup>607</sup> JOHN DEWEY: *Some Stages of Logical Thought*. In: *Philosophical Review* 9 (1900), S. 465-489. Der Aufsatz wurde 1916 in DEWEYS Sammlung *Essays in Experimental Logic* aufgenommen (DEWEY 1916, S. 183-219). Die „Stadien“ sind historisch zu verstehen, am Beginn der Entwicklung stehen die „fixed ideas“ der Stammesgesellschaften, am Ende steht das Forschungsverfahren der Erfahrungswissenschaften.

<sup>608</sup> *To congeal* ist „gefrieren“, „gerinnen“ oder „erstarren lassen.“

nicht auf die gesamte Philosophie. Zudem muss in Rechnung gestellt werden, dass DEWEY und sein Kreis PEIRCE vermittelt über WILLIAM JAMES gelesen haben, wenngleich das Konzept des praktischen Denkens und so der Kern des Pragmatismus auf PEIRCE zurückgehen.

In einer Übersicht für sechs Vorlesungen, die DEWEY im Januar und Februar 1910 an der *Johns Hopkins University* angekündigt hatte, werden die „Phasen“ des gegenwärtigen im Unterschied zum historischen Pragmatismus so gefasst: Grundlegend seien drei Begründungsschriften gewesen,

- CHARLES SANDERS PEIRCE' *How to Make our Ideas Clear*,
- WILLIAM JAMES' *Philosophical Conceptions and Practical Results* und
- F. C. S. Schillers Buch *Humanism*  
(DEWEY 1985a, S. 175/176).

Gemeinsam sei diesen Begründungen der „personal factor in knowing and truth“ sowie der „practical factor in the genesis and structure of the function of knowing“ (ebd., S. 176). PEIRCE' Aufsatz erschien 1878 im *Popular Science Monthly*, JAMES' Ansprache vor der *Philosophical Union* der Universität von Kalifornien erschien 1898 als Broschüre im Universitätsverlag und SCHILLERS *Humanism* erschien 1903 bei Macmillan&Co. in New York.<sup>609</sup> In diesem Sinne hatte die Philosophie des Pragmatismus einen Begründungsvorlauf von etwa 25 Jahren hinter sich, bevor sie ihren Durchbruch als das erlebte, was DEWEY 1938 mit „new philosophy“ bezeichnete.

Wie wurde daraus Pädagogik? Zunächst muss das Grundprinzip akzeptiert werden. „All principles by themselves are abstract,“ schreibt JOHN DEWEY (1991, S. 7) in *Experience and Education*. „They become concrete only in the consequences which result from their application.“ Prinzipien der pädagogischen Reform, wie sie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts diskutiert werden, sind sehr fundamental und sehr weitreichend. Wer sie richtig verstehen will, kann nicht von „Entweder-Oder-Philosophien“ ausgehen, also sich auf die eine Seite gegen die andere stellen. Alles kommt darauf an, wie diese Prinzipien in der *Praxis* der Erziehung, in Schulen, Familien und anderen sozialen Feldern, interpretiert werden. Man muss herausfinden, wie sie *konkret* die Erfahrung bestimmen oder nicht bestimmen. Die „neue“ Erziehung ist so nicht einfach aufgrund ihrer Selbstbehauptungen die bessere. Sie muss sich bewähren, und zwar von ihren Konsequenzen aus.

„The general philosophy of the new education may be sound, and yet the difference in abstract principles will not decide the way in which the moral and intellectual preference involved shall be worked out in practice. There is always the danger in a new movement that in rejecting the aims and methods of that which it would supplant, it may develop its principles negatively rather than positively and constructively. Then it takes its clew in practice from that which is rejected instead of from the constructive development of its own philosophy“  
(ebd.).

*Experience and Education* erschien 1938.<sup>610</sup> DEWEY hatte sich Ende des Jahres 1936 mit einem provozierenden Buch des Präsidenten der *University of Chicago*, ROBERT

<sup>609</sup> Viele der Daten zum Pragmatismus sind zugänglich unter: *The Pragmatism Cybrary*  
<http://www.pragmatism.org/history/>

<sup>610</sup> JOHN DEWEY: *Experience and Education* (New York: Macmillan Co. 1938) (DEWEY 1991, S. 1-62; DEWEY 2002, S. 227-281).

MAYNARD HUTCHINS,<sup>611</sup> auseinander gesetzt,<sup>612</sup> in dem die *progressive education*, der DEWEY zugerechnet wurde und wird, auf das heftigste attackiert worden war. HUTCHINS' *The Higher Learning in America* (1936) markiert in zentralen Positionen das Gegenteil des Programms der amerikanischen Reformpädagogik. HUTCHINS begründete neu, was in der angelsächsischen Welt *liberal education* genannt wird, eine Bildung, die frei ist von praktischen Bezügen.

- Grundlegend, so HUTCHINS, sei nicht das Verhältnis von Lernen und Handeln und so die Probe des Abstrakten in der Erfahrung, sondern der Kanon der Höheren Bildung, der in einem verbindlichen Set an Grossen Büchern überliefert werde.
- Bildung sei so weder instrumentell noch funktional zu begreifen, vielmehr müsse bei jedem Bildungsgang die intellektuelle Tradition vorausgesetzt werden, an der sich jeder Lernende abzarbeiten habe.
- Im März 1937 bezeichnete HUTCHINS das Ziel einer solchen Bildung mit „intellectual discipline,“ zu unterscheiden von dem reformpädagogischen Ziel der „Entwicklung der Persönlichkeit.“<sup>613</sup>

Bildung müsse im Blick auf die abverlangten Niveaus disziplinieren, und das sei nur möglich mit einer verbindlichen intellektuellen Überlieferung, über die nicht subjektiv entschieden werden könne und die nicht zur Wahl stehe. Dabei müsse in der Höheren Bildung auf praktische Bezüge verzichtet werden. Alltägliche Erfahrung und intellektuelle Bildung seien getrennte Grössen. Man könne also nicht die Erfahrung und schon gar nicht die praktischen Konsequenzen einer Theorie zum Massstab der Bildung erheben. Sie kann in diesem Sinne nur sich selbst genügen.

Die Diskussion über *liberal education* als akademische Alternative zur Reformpädagogik dauerte bis nach dem Zweiten Weltkrieg an und ist bis heute virulent (OELKERS 2004). HUTCHINS war der eigentliche Gegenspieler DEWEYS in der amerikanischen Diskussion über die Zukunft der Bildung, wobei HUTCHINS die beiden zentralen Themen im Spätwerk DEWEYS, nämlich *Freiheit* und *Demokratie*, mit seiner eigenen Bildungstheorie zu besetzen versuchte.<sup>614</sup> Freiheit sei nicht einfach gegeben, sondern müsse intelligent genutzt werden, und Demokratie sei nicht einfach ein Problem der Partizipation und des Austausches zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft, sondern des Bildungsniveaus ihrer Mitglieder, das sich material entscheide, in der Auseinandersetzung mit dem Stoff und unter Voraussetzung einen verbindlichen Kanons.

<sup>611</sup> ROBERT MAYNARD HUTCHINS (1899-1977), Absolvent der *Yale-University*, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der Yale Law School, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der *University of Chicago*, eine Position, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (chancellor) der *University of Chicago*. Von 1943 bis 1974 an war er Chairman of the Board der *Encyclopedia Britannica*. 1954 wurde er Präsident des *Fund for the Republic*, von 1969 war HUTCHINS Chairman of the Board des *Center for the Study of Democratic Institutions* in Santa Barbara/Calif. HUTCHINS war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.

<sup>612</sup> JOHN DEWEY: *Rationality in Education*. In: *The Social Frontier* Vol. III, No. 21 (December 1936), S. 71-73. JOHN DEWEY: *President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education*. In: *The Social Frontier* Vol. III, No. 22 (January 1937), S. 103/104. ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey*. In: *the Social Frontier* Vol. III, No. 23 (February 1937), S. 137-139. JOHN DEWEY: *Was President Hutchins Serious?* In: *The Social Frontier* Vol. III, No. 24 (March 1937), S. 167-169.

<sup>613</sup> Diskussion mit WILLIAM A. NEILSON (Präsident des Smith College) am 7. März 1937 im *New York Times Magazine* (S. 1-2, 25).

<sup>614</sup> ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Education for Freedom* (Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943). ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *The Conflict of Education in a Democratic Society* (New York: Harper&Bros. 1953).

Gegen diese Auffassung ist schon vor DEWEYS *Democracy and Education* argumentiert worden. Dabei spielte nicht nur der Verdacht feudaler Theorien, die sich lediglich auf Eliten konzentrieren würden, eine Rolle, sondern zugleich das Verhältnis von Bildung und öffentlicher Meinung, also dem Grundmedium der Demokratie. Der Präsident der Columbia University und spätere Friedensnobelpreisträger, NICHOLAS MURRAY BUTLER, der DEWEY nach New York berufen hatte, hatte 1899 skizziert, was *Education of Public Opinion* genannt wurde.<sup>615</sup> BUTLER argumentiert hier, dass die Bildung der öffentlichen Meinung ein Produkt der Industriegesellschaft sei, mit dem völlig neuartige Steuerungsprobleme verbunden seien, die etwa die antike Demokratie nicht annähernd kannte:

„Public opinion is not very old. It is the child of the art of printing, of modern education, of modern means of communication, of modern democracy. Printing and education made it possible. Steam and electricity have developed it enormously. Democracy has caused it to grow through exercises. As democratic tendencies and habits have spread, as the circle of human information und human interest has widened, as the means of communication between man and man and between man and the world about him have expanded and multiplied, the complexity of public opinion has greatly increased; and while the difficulty of arousing it has diminished, the difficulty of directing it has increased many fold” (BUTLER 1907, S. 45/46).

Die Gefahr der modernen Massenkommunikation besteht darin, dass der Einzelne sich gar nicht ein eigenes Urteil bildet, sondern auf Stereotypen und Anhängerschaften reagiert (ebd., S. 52ff.). „We believe first and defend our beliefs afterwards“ (ebd., S. 53). Zudem wird die öffentliche Meinung auch nicht ständig „grösser“ oder „rationaler“, eher scharen Meinungsführer Truppen hinter ihren Fahnen, die möglichst blind folgen sollen (ebd., S. 55).

Daher kommt der politischen Erziehung zur Demokratie grösste Bedeutung zu, wie BUTLER ein Jahr zuvor darlegte.<sup>616</sup> Sie müsse mehr sein als nur Unterricht in Regierungskunde, mehr auch als Patriotismus in der Schule oder der morgendliche Fahnenappell, nämlich die Vorbereitung intelligenter Bürger auf die Geschäfte des Gemeinwesens. Und das wird verstanden als Gegensatz zum europäischen Ideal der Kultivierung:

„The public education of a great democratic people has other aims to fulfil than the extension of scientific knowledge or the development of literary culture. It must prepare for intelligent citizenship” (ebd., S. 92).

Das sei schwer zu erreichen, aber müsse dennoch und zwar um der Prinzipien willen, auf die der Demokratie beruht, immer wieder angestrebt werden, und zwar auch, wie es schon 1896 hiess, gegen die vorherrschenden Trends der Politikverdrossenheit in Teilen der Bevölkerung (ebd., S. 93). Glaubwürdigkeit erreicht die demokratische Erziehung auch nur dann, wenn die Fehler und Schwächen in der Praxis der Demokratie thematisiert werden und nicht lediglich die brillianten Entwürfe (ebd., S. 98/99). Daher schliesst BUTLER:

„The difficulties of democracy are the opportunities of education” (ebd., S. 100),

<sup>615</sup> *Education of Public Opinion*. An Address Delivered Before the University of Michigan on Commencement Day, June 22, 1899 (BUTLER 1907, S. 41-75).

<sup>616</sup> *Democracy and Education*. An Address Delivered Before the National Educational Association at Buffalo, New York, July 7, 1896. (BUTLER 1907, S. 77-101).

dies verstanden als Lebensprinzip und nicht lediglich als Maxime schulischen Unterrichts. Man sieht, wo DEWEY seine Quellen hat. Aber was er 1916 in *Democracy and Education* formulierte, ist ein amerikanischer Konsens und erst darauf aufbauend eine originelle Theorie.

Innerhalb des Pragmatismus wird Demokratie als Rahmen nicht nur der Pädagogik, sondern überhaupt der Moral verstanden, die nicht einfach als „praktische Vernunft“ unabhängig von der Verfassung der Gesellschaft anzusehen ist. Nur wo die Verfassung politische Freiheit garantiert, können sich demokratische Überzeugungen entwickeln (TUFTS 1917, S. 111), aber solche Überzeugungen sind nicht einfach feste Gewohnheiten, sondern fortlaufende Anpassungen dieser Gewohnheiten im Rahmen öffentlicher Auseinandersetzungen. Demokratie muss fortlaufend gewonnen werden und stellt keinen Automatismus dar. Entscheidend sind überzeugende Problemlösungen, also nicht lediglich Rituale und Symbole der Demokratie, sondern ihre Praxis, die tatsächlich so etwas abverlangt wie „intelligent citizenship.“

Die Grundidee, auch ethische Fragen auf intelligente Problemlösungen zu beziehen, geht auf Ideen zurück, die JOHN DEWEY zusammen mit JAMES TUFTS<sup>617</sup> in ihrem gemeinsamen Buch *Ethics* entwickelt hatten. Hier wird vor allem die Frage diskutiert, wie ein Kriterium für Moralität entwickelt werden könne. Der Vorschlag geht dahin, moralische Entwicklung mit Wachstum (growth) und Intelligenz in Verbindung zu bringen, und dies sowohl in historischer als auch in psychologischer Hinsicht (DEWEY/TUFTS 1908). TUFTS hat dann 1917 in seinem Buch über die Herkunft und die Aufgaben der amerikanischen Demokratie darauf verwiesen, dass intelligente Anpassung mit Freiheit und Bildung zu tun hat, was auch heißen muss, Freiheit von Angst. Demokratische Bildung setzt nicht nur Egalitätsprinzipien durch, etwa im Bereich der Koedukation, und demokratische Bildung ist nicht allein durch das Postulat der Chancengleichheit fassbar. Vielmehr:

„In a still larger sense education is necessary for freedom; only recently has this come to be realized. With the rapid growth of natural science and of invention it has become evident that freedom from disease, freedom from poverty, freedom from fears of many kinds all depend upon education“ (TUFTS 1917, S. 178).

---

<sup>617</sup> JAMES HAYDEN TUFTS (1862-1942) war nach einem Studium am Amherst College seit 1884 Leiter der neu gegründeten Staples High School in Westport, Connecticut. Ein Jahr später kehrte als Mathematiklehrer nach Amherst zurück. Er blieb dort für zwei Jahre und studierte von 1887 in Yale. Zuvor hatte er in der *Concord School in Philosophy* (einer Sommerschule in Connecticut) WILLIAM TORREY HARRIS gehört. In Yale wurde TUFTS beeinflusst unter Anderem von GEORGE TRUMBULL LADD. Im Herbst 1889 wurde TUFTS DEWEYS Assistent in Philosophie an der University of Michigan. Von 1891 studierte TUFTS zwei Jahre lang in Deutschland, zunächst in Berlin und dann in Freiburg/Br. Hier promovierte er bei ALOIS RIEHL mit der Arbeit zum Thema *The Sources and Development of Kant's Teleology* (veröffentlicht 1892). Seit Herbst 1892 war er an der University of Chicago tätig; als JOHN DEWEY und GEORGE HERBERT MEAD 1894 ebenfalls nach Chicago kamen, bildeten sie drei den Nukleus der Chicago School des Pragmatismus. TUFTS wurde 1904 Leiter des Departments für Philosophie, nachdem DEWEY zur Columbia University gewechselt war. In diesem Amt blieb TUFTS bis zu 1930. Er zog sich nach einem heftigen Konflikt mit dem neuen Präsidenten der Universität von Chicago, ROBERT MAYNARD HUTCHINS, zurück. TUFTS hat sich, wie MEAD und DEWEY, intensiv mit pädagogischen Fragen auseinander gesetzt, ohne bislang entsprechend gewürdigt zu sein. Die Grundidee der moralischen Evolution geht zurück auf einen Artikel, den TUFTS (1906) zwei Jahre vor der „Ethik“ veröffentlicht hat. Die einschlägigen Arbeiten zur Ethik sind gesammelt in TUFTS (1992).

*Gesamtliteraturliste*

- Abélard et Héloïse. Correspondance. Ed. d'E. BOUYE; préface d'E. GILSON. Paris: Gallimard 2000.
- ADAMS, H.: The Education of Henry Adams. An Autobiography. Boston/New York: Houghton&Mifflin Company 1918. Zugänglich unter:  
<http://xroads.virginia.edu/^HYPHER/HADAMS/ehaleader.html>
- ADAMS, J.: The Herbartian Psychology Applied to Education. Being a Series of Essays Applying the Psychology of Johann Friedrich Herbart. Boston: D.C. Heath&Co. 1897.
- ADORNO, Th. W.: Kierkegaard. Konstruktion des Ästhetischen. Mit einer Beilage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1974. (erste Ausg. 1933)
- ADORNO, Th. W.: Gesammelte Schriften. Bd. 7: Ästhetische Theorie. Hrsg. v. G. ADORNO/R. TIEDEMANN. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1970.
- ADORNO, Th. W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1970a. (erste Ausg. 1951)
- Adorno. Eine Bildmonographie. Herausgegeben vom Theodor W. Adorno Archiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2003.
- A History of Educational Thought.  
<http://www.noteaccess.com/APPROACHES/ArtEd/History/Gaitskel...>
- ALEXANDER, Th./PARKER, B.: The New Education in the German Republic. New York: John Day Company 1929.
- ANDRESEN, S.: Kindheit und Politik. Sozialistische Kindheitskonzepte im Spannungsfeld von Pädagogik, Politik und Sozialwissenschaft. Habilitationsschrift Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Fachbereich Sozialpädagogik. Ms. Zürich 2003.
- ANDREWS, C.C.: Reflections on the Operations of the Present System of Education. Boston: Crosby, Nichols, and Company 1853.
- ANTLIFF, M.: Inventing Bergson. Cultural Politics and the Parisian Avant-Garde. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1993.
- Aperture Masters of Photography: August Sander. New York 1977. Nachdr. Köln 1997.
- Aperture Masters of Photography: Man Ray. New York 1979. Nachdr. Köln 1997a.
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Übers. v. F. DIRLMEIER. Stuttgart: Reclam 1969.
- ARMSTRONG, A.C.: The Evolution of Pragmatism. In: ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 720-726.
- Art and Education. By John Dewey, Albert C. Barnes et. al. Merion, PA: The Barnes Foundation Press 1929.
- ASMUS, W.: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Band 1: Der Denker. 1776-1809. Band II: Der Lehrer. 1809-1841. Heidelberg 1968, 1970. (= Anthropologie und Erziehung, hrsg. v. O.F. BOLLNOW/A. FLITNER, Bd. 21, 22)
- A Statement of the Theory of Education in the United States of America. As Approved by Many Leading Educators. Washington: Government Printing Office 1874.
- August Sander mit 96 Bildern. Hrsg. v. G. SANDER. Leipzig: VEB Fotokinoverlag 1982.
- August Sander. Antlitz der Zeit. Sechzig Aufnahmen deutscher Menschen des 20. Jahrhunderts. Mit einer Einleitung von A. DÖBLIN. Revidierte Neuauflage. München: Schirmer/Mosel 2003. (erste Ausgabe 1929)
- AURELIUS AUGUSTINUS: Vom Gottesstaat (*De civitate dei*). Buch 11 bis 22. Übers. v. W. THIMME, eingel. u. komm. v. C. ANDRESEN. München 1978.

- BALDWIN, J. M.: *Mental Development in the Child and the State: Methods and Processes*. New York: Macmillan&Co. 1895.
- BALL, H.: *Die Flucht aus der Zeit*. Luzern: Verlag Josef Stocker 1946.
- BARBIER, F./BERTHO, C.: *Histoire des médias*. Paris: Colin 1996.
- BARNY, R.: *Rousseau dans la Révolution: le personnage de Jean-Jacques et les débuts du culte révolutionnaire (1787-1791)*. Oxford: The Voltaire Foundation at the Taylor Institution 1986. (= *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, ed. H.T. MASON, Vol. 246)
- BATSTONE, D./MENDIETA, E./BELLAH, R.N.: *The Good Citizen*. New York: Routledge 1998.
- BEABOUT, G.R.: *Freedom and Its Misuses: Kierkegaard on Anxiety and Dispair*. Milwaukee, Wisconsin: Marquette University Press 1996. (= *Marquette Studies in Philosophy*, Vol. 12)
- BECK, H.: *Edward Hopper*. Hamburg: Ellert&Richter 1992.
- BECKER, G.F.: *Education: Its Relations to the State and to the Individual, and its Methods*. A Series of Lectures Delivered Before the General Assembly of the Students, University of California. Berkeley, Cal. 1877. (= *Bulletin of the University of California*, December 1877)
- BELLAH, R./MADSEN, R./SULLIVAN, W.M./SWIDLER, R./TIPTON, ST. M.: *The Good Society*. New York: Vintage Books 1992. (erste Ausg. 1991)
- BENDERS, R.J./OETTERMANN, St.: *Friedrich Nietzsche. Chronik in Bildern und Texten*. Unter Mitarbeit v. H. REICH/S. SPIEGEL. München/Wien; Carl Hanser Verlag 2000.
- BERGSON, H.: *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris: Presses Universitaires de France 1888.
- BERGSON, H.: *L'Evolution créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France 1994. (erste Ausgabe 1907).
- BILSKI, E.D. (Ed.): *Berlin Metropolis. Jews and the New Culture 1890-1918*. Berkeles/Los Angeles/London, New York: University of California Press, The Jewish Museum 1999.
- BLACKWELL, D.F.: *The Artes Liberales as Remedies: Their Order of Study in Hugh of St. Victor's Didascalicon*. In: *Theologische Zeitschrift* 45 (1989), S. 115-124.
- BLANKE, I.: *Sinn und Grenzen. Christliche Erziehung. Kierkegaard und die Problematik der christlichen Erziehung in unserer Zeit*. Frankfurt a.M./Bern 1978. (= *Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik/Bd. 55*)
- BLASIUS, D.: *Carl Schmitt. Preussischer Staatsrat. In Hitlers Reich*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2001.
- BLASS, J. L.: *Die Krise der Freiheit im Denken Sören Kierkegaards*. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1968.
- BLOCH, J.: *Rousseauism and Education in Eighteenth-Century France*. Oxford: Voltaire Foundation 1995. (= *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, ed. H. T. MASON, Vol. 325)
- BLOOM, A.: *The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. Foreword by S. BELLOW. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books 1988. (amerik. Erstausgabe 1987)
- BOAS, F.: *The Growth of Children*. New York. Columbia University Press 1896.
- BOAS, F.: *Changes in Bodily Form of Descendants of Immigrants*. Senate Document 208 61<sup>st</sup> Congress, Second Session. Washington DC: U.S. Government Printing Office 1911. Separate Veröffentlichung: New York: Columbia University Press 1912.
- BÖHLIG, A./MARKSCHIES, Chr.: *Gnosis und Manichäismus. Forschungen und Studien zu den Texten von Valentin und Mani sowie zu den Bibliotheken von Nag Hammadi und Medinet Madi*. Berlin/New York: De Gruyter 1994.
- Booklet to: *Bob Dylan: Bootleg Serie - Volumes 1-3*. Produced and Compiled by J. ROSEN. O.O. 1991.

- BOVET, P.: William James psychologue: L'Interêt des son oeuvre pour des éducateurs. Neuchâtel: Rossier et Grisel 1910.
- BOVET, P.: La philosophie de Bergson. In: La Semaine Littéraire (Genève) no. 927 (1911), S. 469-471; no. 928 (1911), S. 481-483.
- BOVET, P.: La tâche nouvelle de l'école. In: Intermédiaire des éducateurs no. 71/72 (oct.-déc. 1919).
- BOVET, P.: L'Unité de la pédagogie contemporaine. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 30, 4 (April 1926), S. 97-103.
- BOVET, P.: Ecoles nouvelles d'autrefois. Louis Perrot et les débuts de l'enseignement mutuel en Suisse française. Genève: Institut Jean-Jacques Rousseau 1938.
- BOVET, P.: Bergson et le problème de l'éducation. In: Educateur LXXVII (1941), S. 169-171, 185-187.
- BROWN, D.A. (Ed.): Virtue and Beauty. Leonardo's *Ginevra de' Benci* and Renaissance Portraits of Women. Princeton/Oxford: Princeton University Press 2001.
- BROWN, M.B.: Friedrich Nietzsche und sein Verleger Ernst schmeitzner. Eine Darstellung ihrer Beziehung. In: Archiv für die Geschichte des Buchwesens 28 (1987), S. 215-291.
- BUTLER, N.M.: Education. The Training of the Teacher. In: The Century Volume 38, Issue 6 (October 1889), S. 915-920.
- BUTLER, N.M.: The Reform of Secondary Education. In: The Century Vol. 48, Issue 2 (June 1894), S. 314-316.
- BUTLER, N.M.: The Meaning of Education. Contributions to the Philosophy of Education. New York: Charles Scribner's Sons 1898. (neue Ausgabe 1915)
- BUTLER, N.M.: True and False Democracy, New York: Charles Scribner's Sons 1907.
- CALLAN, E.: Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy. Oxford: Clarendon Press 1997.
- CAREY, J.W.: Communication as Culture. Essays on Media and Society. New York/London: Routledge 1992. (erste Ausgabe 1989)
- CASSIRER, E.: Das Problem J. J. Rousseau. In: Archiv für Geschichte der Philosophie XLI (1932), S. 177-213, 479-513. Wieder in: E. CASSIRER/J. STAROBINSKI/R. DARNTON: Drei Vorschläge, Rousseau zu lesen. Frankfurt am Main 1989, S. 7-78.
- CHATILLON, J.: Hugo von St. Viktor. In: Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. Begr. v. J.J. HERZOG; hrsg. v. A. HAUCK. Bd. 15, S. 629-635.
- CIOLINA, E./CIOLINA, E.: Reklamebilder. München: Bechtermünz 2000.
- CIZEK, F.: Papier-Schneide- und Klebearbeiten. Ihre technischen Grundlagen sowie ihre erzieherische Bedeutung im Unterricht besprochen und erläutert am der Hand von Arbeiten des Kurses für Jugendkunst an der Kunstgewerbeschule des KK Österreichischen Museums für Kunst und Industrie vom Leiter des Kurses. Wien; Verlag von Anton Schroll&Co. 1914.
- CLENDENNING, J.: The Life and Thought of Josiah Royce. Revised and Expanded Edition. Nashville, Texas: Vanderbilt University Press 1998. (erste Aufl. 1985)
- COHN, N.: Die Erwartung des Endzeit. Vom Ursprung der Apokalypse. Übers. v. P. GILLHOFER/H.-U. MÖHRING. Frankfurt/Leipzig 1997. (amerik. Orig. 1993)
- COONEY, W./CROSS, CH./TRUNK, B.: From Plato to Piaget. The Greatest Educational Theorists From Across the Centuries and Around the World. Lanham, Md.: University of America Press 1993.
- COOPER, D.E.: Authenticity and Learning. Nietzsche's Educational Philosophy. London/Boston/Melbourne/Henley: Routledge&Kegan Paul 1983. (= International Library of the Philosophy of Education, ed. R. S. PETERS)
- CORIAND, R./WINKLER, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998.

- CRANSTON, M.: Jean-Jacques. The Early Life and Work of Jean-Jacques Rousseau 1712-1754. Chicago: The University of Chicago Press 1991. (erste Aufl. 1982)
- CRANSTON, M.: The Noble Savage. Jean-Jacques Rousseau 1754-1762. Chicago: The University of Chicago Press 1991a.
- CRANSTON, M.: The Solitary Self. Jean-Jacques Rousseau in Exile and Adversity. With a Foreword by S. LAKOFF. Chicago: The University of Chicago Press 1997.
- CRAYTON, R.: The Religion of Labour. Dublin: George Grierson 1740.
- CREMIN, L.A.: The Republic and the School. Horace Mann on the Education of Free Men. New York: Teachers College Press 1957.
- CRISP, R.: How Should One Live? Essays on the Virtues. Oxford: Oxford University Press 1996.
- DAISE, B.: Kierkegaard's Socratic Art. Macon. Georgia: Mercer University Press 2000.
- DE AMICIS, E.: Cuore. Eine Kindheit vor hundert Jahren. Gekürzte Ausgabe, übers. v. H.-L. FREESE. Berlin 1986. (ital. Orig. 1892)
- DECROLY, O./BOON, G. : Vers l'école renouée. Bruxelles 1921
- DECROLY, O.: L'examen affectif en général et chez l'enfant en particulier. Bruxelles 1926.
- Dedication of Antioch College, and Inaugural Address of its President, Hon. Horace Mann, with Other Proceedings. Yellow Springs/Boston: O.A.S. Dean, Crosby&Nichols 1854.
- DE GARMO, Ch.: Interest and Education: The Doctrine and its Concrete Application. New York: Macmillan 1902.
- DE GARMO, Ch.: Herbart and Herbartians. (1895) Seattle: University Press of the Pacific 2001.
- DELBANCO, A.: The Death of Satan. How Americans Have Lost the Sense of Evil. New York: Farrar, Straus and Giroux 1995.
- DEMOLINS, E.: A quoi tient la supériorité des Anglo-Saçons? Paris: Firmin-Didot 1897.
- DEWEY, J. M.: Biography of John Dewey. In: P.A. Schilpp (Ed.): The Philosophy of John Dewey. New York: Tudor Publishing Co. 1951.
- DEWEY, J.: The Early Works, 1882-1898. Vol. 5: 1895-1898. Intr. by William R. McKenzie. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press/Feffer&Simons 1975.
- DEWEY, J.: Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality. In: The University of Chicago: Investigations Representing the Departments. Part II: Philosophy of Education. Chicago: The University of Chicago Press 1903, S. 113-139.
- DEWEY, J.: Democracy in Education. In: Elementary School Teacher Vol. 4, No. 4 (December 1903), 193-204.
- DEWEY, J./TUFTS, J.H.: Ethics. New York: Henry Holt 1908.
- DEWEY, J.: Essays in Experimental Logic. New York: Dover Publications 1916.
- DEWEY, J.: The Middle Works 1899-1924. Vol. 6: How We Think and Selected Essays 1910 - 1911. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by H.S. THAYER/V.T. THAYER. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- DEWEY, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 9.: *Democracy and Education* 1916. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by S. HOOK. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- DEWEY, J.: The Later Works, 1925-1953. Vol. 13: 1938-1939. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr by St. M. CAHN. Carbondale/Edwardsville 1991.
- DEWEY, J.: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einer Einl. neu hrsg. v. R. HORLACHER/J. OELKERS. Zürich: Verlag Pestlozzianum 2002.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Die Göthe-Stiftung. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht N.F. Bd. XL, 3. Heft (1849), S. 294-319.

- DIETHE, C.: Nietzsches Schwester und Der Wille zur Macht. Biographie der Elisabeth Förster-Nietzsche. Übers. v. M. HAUPT. Hamburg: Europa Verlag 2001. (engl. Orig. 2002)
- DOERING, B.: Die Avantgarde und das Plakat. Hamburg 1998.
- DONALDSON, H.H.: The Growth of the Brain. A Study of the Nervous System in Relation to Education. New York/London: Scott/Scribner 1895.
- DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999 (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. H. DRERUP, Band 22)
- DRURY, S. B.: Leo Strauss and the American Right. New York/London: Macmillan Press 1999.
- DUBY, G.: Dames du XIIe siècle. Héloïse, Aliénor, Iseut et quelques autres. Paris: Gallimard 1995.
- DURSTON, Chr./EALES, J. (Eds.): The Culture of English Puritanism, 1650-1700. New York: St. Martin's Press 1996.
- DYKHUIZEN, G.: The Life and Mind of John Dewey. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by H. TAYLOR. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press, Feffer&Simons 1973.
- DYLAN, B.: Texte und Zeichnungen. Übers. v. C. WEISSNER. Frankfurt am Main 1975. (amerik. Orig. 1973)
- EGAN, K.: Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget. New Haven/London 2002.
- ELIOT, Ch. W.: The New Education. Its Organization. In: Atlantic Monthly (February, March 1869), S. 203-221, 358-367.
- ELIOT, Ch. W.: The New Definition of the Cultivated Man. In: National Education Association: Journal of Proceedings and Addresses 1903. Chicago: University of Chicago Press 1903, S. 46-54.
- ELIOT, Ch. W.: Education for Efficiency and The New Definition of the Cultivated Man. Boston/New York/Chicago, Cambridge: Houghton Mifflin Company, The Riverside Press 1909.
- ELIOT, Ch. W.: Educational Reform. Essays and Addresses. New York: The Century Co. 1909a.
- ELKINS, D.: Beyond Sovereignty. Territory and Political Economy in the Twenty-first Century. Toronto 1995.
- ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909.
- EVANS, C. St.: Kierkegaard's Fragments and Postscripts: The Religious Philosophy of Johannes Climacus. New York: Humanity Books 1989.
- EVANS, St. C.: Faith Beyond Reason: A Kierkegaardian Account (Reason and Religion). Wm. B. Eerdmans Publishing Company 1998.
- EVERSON, W.K.: Laurel und Hardy und ihre Filme. Übers. v. M. M. GIESE. München: Wilhelm Goldmann Verlag 1980. (amerik. Orig. 1967)
- FAHR-BECKER, G.: Wiener Werkstätte, 1903-1932. Hrsg. v. A. TASCHEN. Köln: Taschen Verlag 2003. (erste Ausgabe 1994)
- FANG, I.E.: A History of Mass Communication : Six Informal Revolutions. Oxford: Focal Press 1997.
- FENELON: De l'éducation des filles. (Texte de 1696). In: FENELON: Œuvres, Tome 1. Ed. par J. LE BRUN. Paris: Editions Gallimard 1983, S. 89-171.
- FENNELL, J.: Bloom and His Critics: Nietzsche, Nihilism, and the Aims of Education. In: Studies in Philosophy and Education 18 (1999), S. 405-434.

- FERRIERE, A.: Une école nouvelle en 1820. In: *La Semaine Littéraire* (Genève) no. 700/701, 714 (1907), no. 790 (1909).
- FERRIERE, A.: Les écoles nouvelles à la campagne. In: *L'Education* (Paris) II (1910), S. 462-490.
- FERRIERE, A.: L'éducation nouvelle. In: *Rapports du 1er Congrès International de Pédagogie*, 12.-18. août 1911 à Bruxelles. Bruxelles 1911.
- FERRIERE, A.: Pour l'ère nouvelle. In: *Pour l'Ere nouvelle* I, no. 1 (Janvier 1922), S. 2-4.
- FERRIERE, A.: L'activité spontanée chez l'enfant. Genève: Editions internationales populaires 1922a.
- FERRIERE, A.: *Trois Pionniers de l'Education nouvelle: Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakulé*. Paris: Ernst Flammarion 1928.
- FERRIERE, A.: *L'Ecole active*, Quatrième édition revue et reduite à un volume. Genève: Editions Forum 1930. (Erste Ausg. 1922)
- FERRULO, S.: *The Origins of University. The Schools of Paris and their Critics*. Stanford: Stanford University Press 1985.
- Fifth Annual Report of the Massachusetts Board of Education (1841): *The Effects of Education Upon the Worldly Fortunes of Men*. In: *Life and Works of Horace Mann*. Boston: Lee and Shephard Publishers 1891, S. 92-111.
- FISCHER, J.M.: *Responsiveness and Moral Responsibility*. In: F. SCHOEMAN (Ed.): *Responsibility, Character, and the Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press 1987.
- FLAGG YOUNG, E.: *Isolation in the School. A Dissertation Submitted to the Faculties of the Graduate Schools of Arts, Literature, and Science, in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy. (Department of Pedagogy)*. Chicago: Chicago University Press 1900.
- FLAGG YOUNG, E.: *Some Types of Modern Educational Theory*. Chicago: The University of Chicago Press 1902.
- FLAGG YOUNG, E.: *Some Types of Modern Educational Theory*. Chicago: The University of Chicago Press 1902.
- FLAGG YOUNG, E.: *Scientific Method in Education*. In: *The University of Chicago: Investigations Representing the Departments. Part II: Philosophy of Education*. Chicago: The University of Chicago Press 1903, S.141-155.
- FLAGG YOUNG, E.: *Ethics in School*. Chicago: The University of Chicago Press 1906.
- FLAGG YOUNG, E.: *Democracy and Education*. In: *Journal of Education* Vol. LXXXIV, No.1 (July 6, 1916), S. 5/6.
- FLANAGAN, O.: *Varieties of Moral Personality*. Cambridge, Mass./ London: Harvard University Press 1991.
- FLAUBERT, G.: *Mémoires d'un fou, Novembre et autres textes de jeunesse*. Ed. par Y. LECLERS. Paris: Flammarion 1991.
- FLESCHER, A.M.: *Heroes, Saints & Ordinary Morality*. Washington, D.C.: Georgetown University Press 2003.
- FLITNER, W.: *Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform*. In: *Die Deutsche Schule* 48, 4/5 (1956), S. 147-153.
- FLITNER, W.: *Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung 1964. (= Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Wissenschaft und Politik, Heft 1)
- FÖRSTER-NIETZSCHE, E.: *Das Leben Friedrich Nietzsches*. Bd. I-III. Leipzig 1895-1904.
- FÖRSTER-NIETZSCHE, E.: *Der einsame Nietzsche*. Leipzig 1914.
- FREEMAN, D.: *Margaret Mead and Samoa. The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1983.

- FRIEDEN, J.: *Banking on the World. The Politics of American International Finance*. New York 1988.
- Friedrich Froebel. <http://www.froebelweb.org/images/Froebel.html>
- FRÖBEL, F.: *Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kinderlebens. Ein Familienbuch*. Blankenburg/Rudolstadt 1844.
- FRÖBEL, F.: *Ausgewählte Schriften, Bd. 1: Kleine Schriften und Briefe von 1809-1851*. Hrsg. v. E. HOFFMANN. 3. Aufl. Stuttgart 1982.
- FUHRMANN, M.: *Der europäische Bildungskanon. Erweiterte Neuausgabe*. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag 2004.
- FULD, W.: *Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen*. Berlin: Argon-Verlag 2004.
- FULLINWIDER, R. (Ed.): *Public Education in an Multicultural Society. Policy, Theory, Critique*. Cambridge: Cambridge University Press 1996.
- GALSTON, W.: *Moral Personality and Liberal Theory*. In: *Political Theory* Vol. 10, No. 4 (November 1982), S. 492-519.
- GARFF, J.: *Sören Kierkegaard. Biografie*. Übers. v. H. SCHMID/H. ZEICHNER. München: Carl Hanser Verlag 2004. (dän. Original 2000)
- GAY, P.: *Weimar Culture. The Outsider as Insider*. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1974. (erste Ausgabe 1969)
- GEBHARD, J.: *Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg*, Hamburg 1947.
- GERAGHTY, Chr.: *Women and Soap Opera. A Study of Prime Time Soaps*. Cambridge: Polity Press 1991.
- GILLIARD, E.: *A Henri Roorda et l'Ecole contre la vie. Notice de J. CORNUZ*. Lausanne: Bibliothèque Romande 1973.
- GIRARDIN, R.-L. de: *De la composition des paysage: suivi de Promenade ou itinéraire des jardins d'Ermenonville*. Seyssel: Edition Champ Vallon 1992.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): *Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg*. Hamburg/Braunschweig 1920.
- GOEBEL, J./CLERMONT, CHR.: *Die Tugend der Orientierungslosigkeit*. Berlin 1997. (Taschenbuchausgabe 1999)
- GOEBEL, J./CLERMONT, Chr.: *Neue Werte und Orientierungslosigkeit*. In: J. MAYWALD/B. SCHÖN/B. GOTTWALD (Hrsg.): *Familien haben Zukunft*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000.
- GOFFMAN, E.: *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books 1975. (erste Ausg. 1974)
- GOFFMAN, E.: *Techniken der Imagepflege*. In: E. GOFFMAN: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Interaktion*. Übers. v. R. BERGSTRÄSSER/S. BOSSE. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 10-53.
- GOFFMAN, E.: *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books 1971a. (erste Ausg. 1959)
- GOOD, J.A.: "A World-Historical Idea": The St. Louis Hegelians and the Civil War. In: *Journal of American Studies* Vol. 31, No. 1 (December 2000), S. 447-464.
- GÖRING, H.: *Die neue deutsche Schule*. In: *Schorer's Familienblatt* (1886).
- GÖRING, H.: *Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung*. Leipzig 1890.
- GOWANS, Chr. W. (Ed.): *Moral Dilemmas*. New York/Oxford: Oxford University Press 1987.
- GOWANS, Chr. W.: *Innocence Lost*. London/New York: Oxford University Press 1994.

- GOY, R.: Die Überlieferung der Werke Hugos von St. Viktor. Ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte des Mittelalters. Stuttgart 1976. (= Monographien zur Geschichte des Mittelalters, Bd. 14)
- GRAVLEE, C.C./RUSSELL, B./LEONARD, W.R.: Heredity, Environment, and Cranial Form: A Re-Analysis of Boas's Immigrant Data. In: *American Anthropologist* Vol. 105, No. 1 (2003), S. 125-138.
- GREENHALGH, P. (Ed.): *Art Nouveau 1890-1914*. London: V&A Publications 2000.
- GROGIN, R.C.: *The Bergsonian Controversy in France 1900-1914*. Calgary/Alberta: The University of Calgary Press 1988.
- GRÖN, A.: *Angst bei Sören Kierkegaard*. Stuttgart 1999.
- HADES, L.: *Also sprach Zarathustra. Thus spake Zarathustra*. 1999-2004.  
<http://www.geocities.com/Athens/Academy/1957/>
- HAGEMANN, T.: *Die Dialektik der ethischen und ethisch-religiösen Mitteilung*. Berlin 1997.
- HAILMANN, W.H.: *Self-Activity*. In: *Kindergarten May* (1888).
- HALFTER, F.: *Friedrich Fröbel. Der Werdegang eines Menschheitsziehers*. Halle (Saale) 1931.
- HALSE, A.: *A Rather Extensive List of Nietzsche Links*. 2004.  
<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6041/links.html>
- HAMELINE, D./JORNOD, A./BELKAID, M.: *L'école active: Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France 1995.
- HARE, R.M.: *Moral Thinking. Its Levels, Method, and Point*. Oxford: Clarendon Press 1981.
- HARE, R.M.: *How Did Morality Get a Bad Name?* In: R.M. HARE: *Essays on Religion and Education*. Oxford: Oxford University Press 1992.
- HARRIS, W.T.: *The Concrete and the Abstract*. In: *Journal of Speculative Philosophy* Vol. 5 (1871), S. 1-5.
- HARRIS, W.T.: *Psychologic Foundation of Education. An Attempt to Show the Genesis of the Higher Faculties of the Mind*. New York: D. Appleton and Company 1898. (repr. 1969) elektr.Fassung bei [etext@virginia.edu](mailto:etext@virginia.edu).
- HARTMANN, G.: *Creative Expression Through Art*. Washington/D.C.: The Progressive Education Association 1926.
- HASKINS, C.H.: *The Renaissance of the Twelfth Century*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1927.
- HAYBRON, D.M.: *Evil Characters*. In: *American Philosophical Quarterly* 36, 2 (1999), S. 131-148.
- HAYDON, G.: *Thick or Thin? The Cognitive Content of Education in a Plural Democracy*. In: *Journal of Moral Education* 24, 1 (1995).
- HEGEL, G.W.F.: *Werke*, hrsg. v. E. MOLDENHAUER/K.M. MICHEL, Bd. 3: *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main 1970a.
- HEGEL, G.W.F.: *Werke*, hrsg. v. E. MOLDENHAUER/K.M. MICHEL, Bd. 12: *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Frankfurt am Main 1970.
- HENTIG, H.v.: „Komplexitätsreduktion“ durch Systeme oder „Vereinfachung“ durch Siskurs? In: F. MACIEJEWSKI (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1973, S.115-144.
- HERBART, J.F.: *Allgemeine praktische Philosophie*. Hrsg. v. G. HARTENSTEIN. Neue Ausgabe. Leipzig 1873. (erste Aufl.1808)
- HERBART, J.F.: *Lehrbuch zur Psychologie*. 3. Aufl. Hrsg. v. G. HARTENSTEIN. Dritter Abdruck. Hamburg/Leipzig 1887. (erste Aufl. 1816)
- HERBART, J.F.: *Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik*. 1831/1832. In: J.F. HERBART: *Pädagogische Schriften*. M. Herbarts Biographie hrsg. v. Fr. BARTHOLOMÄI.

- Siebte Auflage, neu bearb. v. E. v. SALLWÜRK. Zweiter Band. Langensalza 1906, S. 231-345. (= Bibliothek Pädagogischer Klassiker, hrsg. v. Fr. MANN)
- HERBART, J.F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. Band 1: Kleinere pädagogische Schriften. Düsseldorf/München 1964.
- HERBART, J.F.: Sämtliche Werke, hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL, Bd. 9. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1897. Aalen 1964a.
- HERBART, J.F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. Asmus. Bd. 3: Pädagogisch-didaktische Schriften. Düsseldorf/München 1965.
- HERBART, J.F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. Band 2: Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf/München 1965a.
- HERBART, J.F.: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Hrsg. v. W. HENCKMANN. Hamburg 1993. (Druck nach der 4. Aufl. 1837)
- HERMES, H.: Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. München 1936. (=Beiträge zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. H. BRUNNEN-GRÄBER/J.P. STEFFES, P. WUST, Heft 3)
- HEYD, D. (Ed.): Toleration. An Elusive Virtue. Princteon, N.J.: Princeton University Press 1996.
- HEYMEL, M.: Das Humane lernen. Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard. Göttingen 1988. (= Forschungen zur Kirchen- und Dogmengeschichte, Bd. 40)
- HIRST, P./THOMPSON, G.: Globalization in Question. The International Economy and the Possibilities of Governance. Cambridge: Cambridge University Press 1996.
- HIRTH, G.: Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung. 4. Aufl. München/Leipzig 1887.
- HIS, E.: Basler Gelehrte des 19. Jahrhunderts. Basel: Schwabe 1941.
- HOFFMANN, E.: Friedrich Fröbel 1782-1852. In: G. FRANZ (Hrsg.): Thüringer Erzieher. Köln/Graz 1966, S. 148-173.
- HOFFMANN, D.M.: Zur Geschichte des Nietzsche-Archivs. Berlin/New York 1991.
- HONNEF, K.: Kunst der Gegenwart. Köln 1990.
- HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1999.
- HOOK, S.: The Closing of the American Mind: An Intellectual Best-Seller Revisited. In: The American Scholar Vol. 58, No. 1 (1996), S. 123-135.
- HÖRMANN, I.: Quo vadis, Superweib? Eine Mutter packt aus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1999.
- HORNEFFER, E.: Nietzsche-Vorträge. Leipzig 1920.
- HOSSFELD, U./JOHN, J./LEHMUTH, O./STUTZ, R. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft“. Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau Verlag 2003.
- HOWARD, J.: Margaret Mead: A Life. New York: Simon and Schuster 1984.
- HUBBEN, W.: Dostojewsky, Kierkegaard, Nietzsche and Kafka. New York: Touchstone Press 1997.
- HUGO VON SANKT VIKTOR: Didascalicon de Studio Legendi - Das Studienbuch. Latenisch-deutsche Ausgabe. Übers. u. hrsg. v. Th. OFFERGELD. Freiburg/Br. et. al. 1997. (= Fontes Christiani. Zweisprachige Neuausgabe christlicher Quellentexte aus Altertum und Mittelalter, hrsg. v. N. BROX et. al. Bd. 27)
- HUTCHINS, R.M.: The Higher Learning in America. New Haven/London: Yale University Press 1936.
- HYLLA, E.: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Langensalza/Berlin/Leipzig: Verlag von Julius Beltz 1928.
- Iconographie de Jean-Jacques Rousseau. Portraits, scènes, habitations, souvenirs. Par le Comte de Girardin. Préface du Vicomte E.-M. DE VOGÜÉ. Paris: Librairie centrale d'art et d'architecture o.J. (1908).

- IGNATIEFF, M.: *Virtual war: Kosovo and Beyond*. London: Chatto&Windus 2000.
- JACOBY, G.: *Der Pragmatismus. Neue Bahnen in der Wissenschaftslehre des Auslands*. Leipzig: Dürr 1909.
- JAEGER, C.S.: *Humanism and Ethics at the School of St. Victor in the Early Twelfth Century*. In: *Mediaeval Studies* 55 (1993), S. 5-79.
- Jahrhundertwenden 1000-2000. Rückblicke in die Zukunft*. Herausgegeben vom Badischen Landesmuseum Karlsruhe. Baden-Baden 1999.
- JAMES, W.: *Das pluralistische Universum. Hibbert-Vorlesungen am Manchester-College über die gegenwärtige Lage der Philosophie*. Übers. v. J. GOLDSTEIN. Leipzig: Alfred Kröner Verlag 1914. (amerik. Orig. 1907)
- JAMES, W.: *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking. Popular Lectures on Philosophy*. London/New York/Bombay/Calcutta: Longmans, Green, and Co. 1907.
- JANZ, C.P.: *Friedrich Nietzsche Biographie*. Band 1: Kindheit und Jugend. Die zehn Basler Jahre. Band 2: Die zehn Jahre des freien Philosophen. Band 3: Die Jahre des Siechtums. Dokumente, Register. München 1981.
- JAY, M.: *Dialektische Phantasie. Die Geschichte der Frankfurter Schule und des Instituts für Sozialforschung, 1923-1950*. Frankfurt am Main 1976.
- JENSEN, A./LAMSZUS, W.: *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium*. Hamburg 1910.
- JOAS, H.: *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1999.
- JOHANNES VON CHRYSOSTOMOS: *Über Hoffahrt und Kindererziehung*. Paderborn: Schönigh 1968.
- JOR, F.: *Sören und Regine. Kierkegaard und seine unerfüllte Liebe*. München 2000.
- KAHN, A.A.: *Salighed as Happiness? Kierkegaard on the Concept of Salighed*. Waterloo, Ont. 1985.
- KAMPMANN, Th.: *Kierkegaard als religiöser Erzieher*. Bonn 1949.
- KECK, R.W.: J.P. Millers "Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst." In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 45 (1969), S. 306-318.
- KEINER, E.: *Nietzsche im Internet*. In: Chr. NIEMEYER/H. DRERUP/J. OELKERS/L.v.POGRELL (Hrsg.): *Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation*. Weinheim 1998, S. 357-369.
- KEKES, J.: *Human Worth and Moral Merit*. In: *Public Affairs Quarterly* 2 (1988), S. 53-68.
- KIDDLE, H./SCHEM, A.J.: *The Cyclopaedia of Education: A Dictionary of Information for the Use of Teachers, School Officers, Parents, and Others*. New York/London: E. Steiger, Trübner&Co. 1877.
- KIERKEGAARD, S.: *Die Krankheit zum Tode*. Übers. u. hrsg. v. L. RICHTER. Reinbek b. Hamburg 1966.
- KIERKEGAARD, S.: *Entweder/Oder. Erster Teil. Band I/II*. Übers. v. E. HIRSCH. Gütersloh 1979.
- KIERKEGAARD, S.: *Entweder/Oder. Zweiter Teil. Bd. I/II*. Übers. v. E. HIRSCH. Gütersloh 1980.
- KIERKEGAARD, S.: *Philosophische Brocken. De omnibus dubitandum est*. Übers. v. E. HIRSCH. Gütersloh 1981.
- KIERKEGAARD, S.: *Abschliessende unwissenschaftliche Nachschrift zu den Philosophischen Brocken. Zweiter Teil*. Übers. v. H.M. JUNGHANS. Gütersloh 1982.
- KIERKEGAARD, S.: *Writings, Vol. VII: Philosophical Fragments: Johannes Climacus*. Princeton, N. J.: Princteon University Press 1985.
- KIERKEGAARD, S.: *Stadien auf des Lebens Weg. Bd. I*. Übers. v. E. HIRSCH/R. HIRSCH. 2. Aufl. Gütersloh 1991. Band II. Übers. v. E. HIRSCH/R. HIRSCH. Gütersloh 1994.

- KIERKEGAARD, S.: Geheime Papiere. Übers. u. hrsg. v. T. HAGEMANN. Mit einem Essay von K. HARPPRECHT. Frabkfurt am Main 2004.
- KIRMMSE, B.H.: Kierkegaard in Golden Age Denmark. Bloomington: Indiana State University Press 1990.
- KOHLER, R.: Die Konstruktion eines Genies. Text und Kontext von Jean Piagets früher (Auto-) Biographie, Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2004.
- KOTTAK, C. Ph.. Prime Time Society. An Anthropological Analysis of Television and Culture. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Company 1990.
- KÖNIG, H. (Hrsg.): „Mein lieber Herr Fröbel!“ Briefe von Frauen und Jungfrauen an den Kinder- und Menschenfreund. Berlin 1990.
- KOSELLECK, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979.
- KRAMER, F.: Die Bedeutung der Bergsonschen Intuitionsphilosophie für die moderne Schule. In: Pädagogische Rundschau Heft 1 (Oktober 1925).
- KRAUSHAAR, W. (Hrsg.): Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotowcocktail 1946-1995. Bd. 1: Chronik. Bd. 2: Dokumente. Bd. 3: Aufsätze und Kommentare. Register. Hamburg 1998.
- KUCKEL, M.: Das Ende der Schule. Kettwig-Ruhr 1924.
- KURZ, R.: Zur handschriftlichen Überlieferung der Werke Hugos von St. Viktor. Ergänzungen zu Goys Handschriftenverzeichnissen. In: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte 42 (1979), S. 469-482.
- LADD, G.T.: Outlines of Descriptive Psychology. A Text-Book of Mental Sciences for Colleges and Normal Schools. London: Longmans Green 1898.
- LADD, G.T.: The Confusion of Pragmatism. In: The Hibbert Journal VII (4) (July 1909), S. 784-801.
- LAMPERT, L.: Leo Strauss and Nietzsche. Chicago/London: University of Chicago Press 1996.
- LANGE, K.: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893.
- LARMORE, Ch. E.: Patterns of Moral Complexity. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1987.
- LAVER, J.: Costume and Fashion. A Concise History. New Edition, Concluding Chapter by Chr. PROBERT. London: Thames and Hudson 1992. (erste Ausg. 1969).
- Le CD-Rom Jean-Jacques Rousseau. Paris: L'Editeur INDEX o.J.
- Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg: Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg. O.O. (Hamburg 1898).
- Leipziger Lehrer-Verein (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins. Mit 32 Abbildungen. Leipzig: Alfred Hahns Verlag 1909.
- LENZEN, V.F.: Benjamin Peirce and the US Coast Survey. San Francisco: San Francisco Press 1968.
- LEON, C. (Ed.): Feminist Interpretations of Soren Kierkegaard. Re-Reading the Canon. Philadelphia: Pennsylvania State University Press 1997.
- LETTE, K.: Kinderwahn. Roman. Übers. v. Th. BODMER. Reinbek b. Hamburg 1998. (engl. Orig. 1996)
- LEVIN, G.: Edward Hopper: An Intimate Biography. New York: Alfred A Knopf 1995.
- LEVINE, B.: Chronology of John Dewey's Life and Work. 2002.  
<http://www.siu.edu/^^deweyctr/chrono.html>

- LICHTWARK, A.: Einleitung. In: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 3. Aufl. Hamburg 1902, S. 1-7.
- LIEU, S.N.C.: Manichaeism in the Later Roman Empire and Medieval China. 2<sup>nd</sup> Edition, revised and expanded. Tübingen: J.C.B. Mohr 1992. (= Wissenschaftliche Untersuchungen zum neuen Testament, hrsg. v. M. HENGEL/O. HOFIUS, Band 63) (erste Aufl. 1985)
- LIND, H.: Das Superweib. Frankfurt am Main 1994.
- LIPPMANN, W.: An Inquiry into the Principles of the Good Society. Boston: Little, Brown and Company 1937.
- LIPPS, Th.: Grundthatsachen des Seelenlebens. Bonn 1883.
- LIPPS, Th.: Vom Fühlen, Wollen und Denken. Versuch einer Theorie des Willens. 2., völlig umgearb. Aufl. Leipzig 1907. (=Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung, Heft 13/14)
- LOMBARDO-RADICE, G.: Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Sesta edizione. Palermo: R. Sandron 1923.
- LORENTZEN, J.: Kierkegaard's Metaphors. Macon, Georgia: Mercer University Press 2001.
- LOTI, P.: Roman eines Kindes. Uebers. v. L. PFAFF; Nachw. v. E. GUIGNARD. Zürich 1994. (frz. Orig. 1890)
- LOWRIE, W.: Kierkegaard. Vol. I/II. New York: Harper&Brothers 1962.
- LUHMANN, N.: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1982.
- LUHMANN, N.: Paradigm lost: Ueber die ethische Reflexion der Moral. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1990.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982, S. 11-40.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Neue Ausgabe mit einem Nachwort 1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988.
- LUKE, C.: Constructing the Child Viewer. A History of the American Discourse on Television and Children, 1950-1980. New York/Westport, Conn./London: Praeger 1990.
- MACINTYRE, A.: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Übers. v. W. RHIEL. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1987. (amerik. Orig. 1981)
- MACINTYRE, A.: How Moral Agents Became Ghosts. In: Synthese 53 (1982), S. 295-312.
- MACINTYRE, B.: Vergessenes Vaterland. Die Spuren der Elisabeth Nietzsche. ÜBERS. v. M. LESCH-REY. Leipzig 1994. (engl. Orig. 1992)
- MACVANNEL, J.A.: The Educational Theories of Herbart and Froebel. New York: Teachers College, Columbia University 1905.
- MAHER, H.: Herbart and Herbartianism. In: The Catholic Encyclopedia 1910.  
<http://www.newadvent.org/cathen/07248a.htm>
- MALAQNET, J.: Soren Kierkegaard: Foi et paradoxe. Paris: Union générale d'édition 1971.
- MANNHEIMER, J.R.: Kierkegaard as Educator. Berkeley/Calif: The University of California Press 1977.
- MANSFIELD, E.D.: American Education. Its Principles and Elements Dedicated to the Teachers of the United States. New York: A.S. Barnes&Co. 1850.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. v.: Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. 2. Aufl. Cassel/Göttingen 1875. (erste Aufl. 1866)
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1986.

- MARTIN, J.: The Education of John Dewey. A Biography. New York: Columbia University Press 2002.
- Maset, P.: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.
- MASSIMO, F.Z.: Die Wurzeln des Bösen. Gründerjahre des Antisemitismus: Von der Bismarckzeit zu Hitler. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann 2003.
- MAY, S.J.: The Revival of Education. An Address to the Normal Association, Bridgewater, Mass., August 8, 1855. Syracuse: Normal Association 1855.
- MAYHEW, I.: Popular Education. New York: Harper&Brothers 1850.
- MCBRYDE, D.: Leo Strauss. <http://members.tripod.com/Cato1/strauss-bio.htm>
- MCDONALD, W.: Soren Kierkegaard. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. 1998.
- MCMURRY, F.M.: Elementary School Standards. Instruction, Course of Study, Supervision. Yonkers-on-Hudson: World Book Company 1913.
- MEAD, G.H.: The Definition of the Psychical. In: The University of Chicago: Investigations Representing the Departments. Part II: Philosophy of Education. Chicago: The University of Chicago Press 1903, S.75-112.
- MEAD, G.H.: A Heckling School Bard and an Educational Stateswomen. In: Survey 31 (1916), S. 433-444.
- MEAD, L.: Beyond Entitlement: The Social Obligations of Citizenship. New York: The Free Press 1986.
- MEAD, L.: (Ed.): The New Paternalism Supervisory Approaches to Poverty. Washington: Brookings Institution Press 1997.
- MEAD, M.: And Keep Your Powder Dry: An Anthropologist Looks at America. New York. Morrow 1942.
- MEAD, M.: The School in American Culture. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1951.
- MEAD, M.: Towards More Vivid Utopias. In: Science No. 126 (Nov. 8th, 1957), S. 957-961.
- MEAD, M.: Closing the Gap between Scientists and Others. In Daedalus (Winter 1959), S. 139-146.
- MEAD, M.: The Future as the Basis for Establishing a Shared Culture. In: Daedalus (Winter 1965), S. 135-155.
- MEAD, M.: Blackberry Winter. My Earlier Years. New York: William Morrow 1972.
- MEAD, M.: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Übers. v. Th. M. HÖPFNER. München 1974. (amerik. Orig. 1969)
- MEAD, M.: Culture and Commitment: The New Relations Between the Generations in the 1970s. New York/Garden City: Columbia University Press/Anchor Press 1978. (erste Ausgabe 1970).
- MEAD, M./WOLFENSTEIN, M. (Eds.): Childhood in Contemporary Culture. Chicago/London: The University of Chicago Press 1955.
- MEIER, H.: Carl Schmitt, Leo Strauss und „Der Begriff des Politischen.“ Zu einem Dialog unter Abwesenden. Erweiterte Neuauflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler 1998. (erste Ausg. 1988)
- MENARD, L.: The Metaphysical Club. A Story of Ideas in America. New York: Ferrar, Straus and Giroux 2001.
- METZ, P.: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bänder Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz. Bern u.a. 1992. (=Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg.v. J. OELKERS, Bd. 4)

- MEYROWITZ, J.: No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior. New York/Oxford: Oxford University Press 1985.
- MEYROWITZ, J.: Taking McLuhan and 'Medium Theory' Seriously: Technological Change and the Evolution of Education. In: St. T. KERR (Ed.): Technology and the Future of Schooling. 95th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago/London: University of Chicago Press 1996, S. 73-110.
- MICHAUD, E. Abbé: Guillaume de Champeaux et les Ecoles der Paris au XIIe siècle. Paris : Didier 1867.
- MIEGGE, M.: Vocation et travail. Essai sur l'éthique puritaine. Genève: Editions Labor et Fides 1989.
- MILLER, D.: Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezuges. Eine Werkanalyse. Bern et. al.: Peter Lang 2002. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 32)
- MILLER, J.P.: Erbauliche Erzählungen der vornehmsten biblischen Geschichten, zur Erweckung eines lebendigen Glaubens und der wahren Gottseligkeit in der Jugend. Zweyte, vermehrte und verbesserte Auflage, Welche zugleich in Fragen und Antworten zum Nutzen der Lehrenden und Lernenden eingerichtet worden. Mit und ohne Kupfer. Zürich 1771. (erste Aufl. 1759)
- MILLER, J.P.: Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Zwote, verbesserte Ausgabe. Göttingen 1771a.
- MILO, R.D.: Virtue, Knowledge, and Wickedness. In: Social Philosophy and Policy 15, 1 (1998), S. 196-215.
- MINOIS, G.: Geschichte der Zukunft. Orakel, Prophezeiungen, Utopien, Prognosen. Übers. v. E. MOLDENHAUER. Düsseldorf/Zürich 1998. (frz. Orig. 1996)
- MITHAUG, D.E.: Self-Determined Kids. Raising Satisfied and Successful Children. Lexington, Mass./Toronto: Lexington Books 1991.
- MÖBIUS, J.: Über das Pathologische bei Nietzsche. Wiesbaden 1902. (= Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens, Faszikel 17)
- MOON, D.J.: Constructing Community. Moral Pluralism and Tragic Conflicts. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1993.
- MORF, H.: Ein Gründer und eine Gründung höheren Ranges. Ein Kindergarten-Capitel. In: Paedagogium XVI (1894), S. 500-512, 564-578.
- MOUNIER, J. : La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau dans les pays de langue allemande de 1782 à 1813. Paris: Presses Universitaires de France 1980. (= Publications de la Sorbonne, Série « NS Recherches », t. 38)
- MÜLLER, E.: Das Paradigma des Herbartianismus unter problemgeschichtlichem Aspekt. Diss. phil. Universität Erfurt. Ms. 2001. <http://www.uni-erfurt.de/archiv/2001/0003/mueller.html>
- MÜLLER, M.: Frauen im Dienste Fröbels. (Wilhelmine Hoffmeister, Bertha von Marenholtz-Bülow, Henriette Schrader-Breyman, Henriette Goldschmitt). Leipzig 1928. (= Forschungen zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik, hrsg. v. A. SCHNEIDER/W. KAHL, Bd. II/H. 3)
- MÜLLER-BUCK, R.: „Naumburger Tugend“ oder „Tugend der Redlichkeit.“ Elisabeth Förster-Nietzsche und das Nietzsche-Archiv. In: Nietzscheforschung, hrsg. v. V. GERHARDT/R. RESCHKE, Bd. 4. Berlin 1998, S. 319-335.
- MURKEN, A./MURKEN, Chr.: Von der Avantgarde bis zur Postmoderne. Die Malerei des 20. Jahrhunderts. München: Klinkhardt&Biermann 1991.
- MURPHY, M.C. (ed.): Alasdair MacIntyre. Cambridge: Cambridge University Press 2003.
- NEIDHARDT, H.J.: Ludwig Richter. 2. Aufl. Leipzig: E.A. Seemann Verlag 2003. (erste Aufl. 1991)

- NEUBERT, W.: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen 1925. (=Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg. v. H. NOHL, Heft 3)
- New York. Die illustrierte Geschichte von 1609 bis heute. Text von R. BURNS/J. SANDERS; Bildredaktion L. ADES. Übers.v. M. PAUSCH u. a. München: GEO/Frederking&Thaler 2002.(amrik. Orig.1999)
- NICKEL H./QUAISER-POHL, C. (Hrsg.): Junge Eltern im kulturellen Wandel. Untersuchungen zur Familiengründung im internationalen Vergleich. Weinheim/München: Juventa 2001.
- NIEMEYER, Chr./DRERUP, H./OELKERS, J./VON POGRELL, L. (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim 1998. (=Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, hrsg.v. H. DRERUP, Bd. 19)
- NIETZSCHE, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. G. COLLI/M. MONTINARI. Band 2: Menschliches, Allzumenschliches. Nachwort. Band 4: Also sprach Zarathustra. Nachwort. Band 5: Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. Nachwort. München, Berlin/New York 1980.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann 2002.
- NORDAU, M.: Entartung. Band 1, Berlin 1892; Band 2, Berlin 1893.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. Luhmann/K.E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1982, S. 139-194.
- OELKERS, J.: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: P. ZEDLER/E.KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 77-116.
- OELKERS, J.: Eitelkeit und Mündigkeit: Der Dandy als antipädagogische Figur. In: J. OELKERS: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991, S. 97-113.
- OELKERS, J.: Bildung als Roman: Perspektiven des „Tristram Shandy.“ In: J. OELKERS: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1991, S.26-40.
- OELKERS, J.: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1992, S. 11-57.
- OELKERS, J.: Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1993, S. 213-231.
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993a), S. 631-648.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa Verlag 1992.
- OELKERS, J.: "Influence" and "Development": Two Paradigms of European Educational Theory and the Crisis of the School. In: M. HELLEMANS/J. MASSCHELEIN/P. SMYERS (Eds.): The Schools: Its Crisis. Eduquer après la République. Leuven/Amersfoort: Acco 1994, S. 95-109.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag 1995.
- OELKERS, J.: Schulreform und Schulkritik. 2. vollst. überarb. Aufl. Würzburg 2000. (erste Aufl. 1995) (=Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. BÖHM u.a., Bd. 1)
- OELKERS, J.: Erziehung als Vollendung. Kritische Überlegungen zu einem pädagogischen Ideal. In: Chr. LÜTH/Chr. WULF (Hrsg.): Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum,

- Gesellschaft und Staat. Weinheim 1997, S. 13-51. (= Pädagogische Anthropologie, hrsg. v. D. LENZEN/Chr. WULF, Bd. 4)
- OELKERS, J.: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik.“ In: Chr. NIEMEYER u.a.. (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998, S. 211-240. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. H. DRERUP, Bd. 19)
- OELKERS, J.: Anspruch und Fallhöhe: Zum Verlust der ‚Hohen Warte‘ in der Erziehung. In: H. DRERUP/E. KEINER (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999, S- 73-86.
- OELKERS, J.: Schulreform und Schulkritik. 2. vollst. überarb. Aufl. Würzburg: Ergon Verlag 2000. (erste Aufl. 1995) (= Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. BÖHM u.a., Bd. 1)
- OELKERS, J.: Die kurze privilegierte Anarchie. Beobachtungen zum amerikanischen „1968.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 6 (1998), S. 869-888.
- OELKERS, J.: Kultur und Bildung. Neue Aspekte eines alten Problems. Ms. Zürich 2000.
- OELKERS, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.
- OELKERS, J.: Rousseau and the Image of “Modern Education”. In: Journal of Curriculum Studies Vol. 34, No. 6 (2002), S. 679-698.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollst. durchgearb. u. erg. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag 2004. (erste Aufl. 1989)
- OELKERS, J.: Erziehung. In: D. BENNER/J. OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2004, S. 303-340.
- OELKERS, J.: Kanon und Variation: Zur historischen Wirkkraft klassischer Bildung. In: Th. FUHRER/P. MICHEL/P. STOTZ (Hrsg.): Geschichten und ihre Geschichte. Basel: Schwabe Verlag 2004, S.405-438.
- OKSENBERG RORTY, A.: Rousseau’s Educational Experiments. In: A. OKSENBERG RORTY (Ed.): Philosophers on Education. Historical Perspectives. London/New York: Routledge 1998, S. 238-254.
- OPPENHEIMER, T.: The Flickering Mind. The False Promise of Technology in the Classroom and How Learning Can Be Saved. New York: Random House 2003.
- OSTERWALDER, F.: Methode: Technologie und Erlösung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 2 (2002), S.151-170.
- OSTERWALDER, F.: Die theologische Sprache der Pädagogik. Ms. Bern 2004.
- OTHMAE, K.: Triad Power. The Coming Shape of Global Competition. New York 1985.
- PALLAT, L./HILKER, F. (Hrsg.): Künstlerische Körperschulung. 2. Aufl. Breslau 1925. (Erste Aufl. 1923)
- PARSONS, T.: The Social System. London: Routledge&Kegan Paul 1951.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Köln: Böhlau 1988.
- PASSMORE, J.: The Perfectibility of Man. London: Duckworth 1970.
- PATTISON, G./SHAKESPEARE, St.(Eds.): Kierkegaard. The Self in Society. Oxford: St. Martin's Press 1998.
- PEIRCE, Ch. S.: The Fixation of Belief. In: Popular Science Monthly Vol. 12 (November 1877), S. 1-15.
- PEIRCE, Ch. S.: How To Make Our Ideas Clear. In: Popular Science Monthly Vol.12 (January 1898), S. 286-302.
- PEIRCE, Ch. S.: Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition. Vol. 2.: 1867-1871. Ed. by E.C.MOORE. Bloomington: Indiana University Press 1984.

- PEIRCE, Ch. S.: Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking. The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism. Ed. by P. A. TURRISI. Albany/NY: State University of New York Press 1997.
- PEREZ-HIGUERA, T.: Ein Kind ist uns geboren. Weihnachten in der Kunst der alten Meister. Übers. v. H. MAIER. Augsburg 1996. (span. Orig. 1996)
- PERKINS, R. (Ed.): International Kierkegaard Commentary: Two Ages. Macon, Georgia: Mercer University Press 1984.
- PERLS, F.S./HEFFERLINE, R.F./GOODMAN, P.: Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality. New York: The Julian Press 1951. (sixth printing 1971)
- PLATON: Werke in acht Bänden, griechisch-deutsche Ausgabe, hrsg. v. G. EIGLER. Bd. 7: Timaios - Kritias - Philebos. Griech. Text v. A. RIVAUD/A. DIES, deutsche Übers. v. H. MÜLLER/Fr. SCHLEIERMACHER. Bearb. v. K. WIDDRA. Darmstadt 1972.
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn: 1924.
- PODACH, E.F.: Nietzsches Werke des Zusammenbruchs. Heidelberg 1961.
- POLANYI, M.: The Tacit Dimension. Garden City, N.Y. 1966.
- POLLOCK, J.K./MEISEL, J.H./BRETTON, H.L. (Eds.): Germany under Occupation: Illustrative Materials and Documents. Ann Arbor/Michigan: George Wahr Publishing Co. 1949.
- PÖRKSEN, U.: Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotypie. Stuttgart 1997.
- POSTMAN, N.: The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte Press 1982.
- PRANGE, K.: Form. In: D. BENNER/J. OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2004, S. 393-408.
- PRÜFER, J.: Die pädagogischen Bestrebungen Friedrich Fröbels in den Jahren 1836-1842. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 19,H.2 (1909), S. 131-188.
- PUTNAM, H.: Reason, Truth and History. Cambridge et. al.: Cambridge University Press 1981.
- PY, G.: Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle. Oxford: Voltaire Foundation 1997. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, ed. A. STRUGNELL, Vol. 356)
- QUICK, R.H.: Essays on Educational Reformers. New York: D. Appleton and Company 1904. (= International Education Series, ed. W.T. HARRIS, vol. 17)
- RAABE, P.: Spaziergänge durch Nietzsches Sils-Maria. Zürich/Hamburg 1994.
- RABINBACH, A.: In the Shadow of Catastrophe. German Intellectuals between Apocalypse and Enlightenment. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press 1997. (=Weimar and Now: German Cultural Criticism, ed. M. JAY/A. KAES, Vol. 14)
- RANDELS, G.B.: The Doctrines of Herbart in the United States. Philadelphia 1909.
- RAVIER, A.: L'éducation de l'homme nouveau. Essai Historique et Critique sur le Livre de l'Emile de J.-J. Rousseau. Tome I/II. Issoudon: Editions Spes 1941.
- REINCKE, O. (Hrsg.): O Lust, allen alles zu sein. Deutsche Modelektüre um 1800. Leipzig 1991.
- RENARD, J.: Muttersohn (Poil de Carotte). Roman. Übers. v. H. HEMJE-OLTMANN; Nachw. v. V. ORLANDO. München 1989. (frz. Orig. 1894)
- RENNER, R.G.: Edward Hopper 1882-1967. Transformation des Realen. Köln et. al.: Benedict Taschen Verlag 1999.
- RESCHER, N.: Moral Absolutes. An Essay on the Nature and Rationale of Morality. New York/Bern/Frankfurt am Main/Paris: Peter Lang 1989. (= Studies in Moral Philosophy, ed. J. KEKES, Vol. 2).
- REST, W.: Indirekte Mitteilung als bildendes Verfahren bei Sören Kierkegaard. (Leipzig) 1937.
- RICCI, C.: Kinderkunst. Autorisierte Übersetzung von E. RANCALLI. Mit einem Vorwort von K. LAMPRECHT. Leipzig 1906. (ital. Orig. 1887)

- RIIS, J.A.: Children of the Poor. New York: Charles Scribner's Sons 1892.
- RISSMANN, R.: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, Leipzig 1908.
- ROBERTSON, N.G.: The Closing of the Early Modern Mind: Leo Strauss and Early Modern Political Thought. In: *Animus. A Philosophical Journal for Our Time* Vol. 3 (1998).  
<http://www.mun.ca/animus/1998vol3/robert3.htm>
- ROCKEFELLER, St. C.: John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism. New York 1991.
- ROHDE, P.P. (Ed.): Auktionsprotokol over Soren Kierkegards Bogsamling. Copenhagen: Royal Library 1976.
- ROHDE, P.P.: Sören Kierkegaard mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt. 21. Aufl. Reinbek b. Hamburg 1992. (erste Aufl. 1959)
- ROHRER, P.: Bloom, Kierkegaard, and the Educational Quest. In: *Philosophy of Education* (1996).
- ROORDA, H.: *Le Pédagogue n'aime pas les enfants*. Lausanne: Les Cahiers Vaudois 1917.
- ROTTEN, E. (Hrsg.): Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde. Bericht der Dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg vom 2. bis 15. August 1925. Gotha 1926.
- ROUSSEAU, J.-J. : *Oeuvres Complètes*, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND. Tome IV: *Emile. Education - Morale - Botanique*. Paris: Editions Gallimard 1969.
- ROUSSEAU, J.-J.: Diskurs über die Ungleichheit. *Discours sur l'inégalité*. Kritische Ausgabe des integralen Textes. Mit sämtlichen Fragmenten und ergänzenden Materialien nach den Originalausgaben und den Handschriften neu ediert, übersetzt und kommentiert v. H. MEIER. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh 1984.
- ROYCE, J.: *The Philosophy of Loyalty*. New York: the Macmillan Company 1928. (erste Ausg. 1908)
- ROYCE, J.: The Problem of Truth in the Light of Recent Discussion. In: Th. ELSENHANS (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 62-90.
- ROYCE, J.: *The Hope of the Great Community*. New York: Macmillan 1916.
- RUDD, A.: *Kierkegaard and the Limits of the Ethical*. Oxford: Oxford University Press 1997.
- RUSKIN, J.: *Sesame and Lilies. Three Lectures. Complete Edition*. London: George Allen 1900.
- RUSKIN, J.: *Ausgewählte Werke, Bd. III: Der Kranz von Olivenzweigen. Vier Vorträge über Industrie und Krieg*. Übers. v. A. HENSCHKE. Leipzig 1901.
- RUSSELL, J.B.: *Satan. The Early Christian Tradition*. Ithaca/London: Cornell University Press 1981 (fourth printing 1994)
- RYAN, F.X./MADDEN, E.H. (Eds.): *The Evolutionary Philosophy of Chauncey Wright*. Vol. 1-3. Bristol: Thoemmes Press 2000.
- RYLE, G.: *On Thinking*. Ed. by K. KOLENDA. With a Preface by G. J. Warnock. Oxford: Basil Blackwell 1979.
- SANDBOTHE, M.: (Hrsg.): *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtung zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft 2000.
- SCANLON, T.M.: Preference and Urgency. In: *Journal of Philosophy* 72 (1975), S. 655-669.
- SCHABERG, W.H.: *The Nietzsche Canon: A Publication History and Bibliography*. Chicago/London: The University of Chicago Press 1995.
- SCHAEFER, D.: *Im Namen Nietzsches. Elisabeth Förster-Nietzsche und Lou Andreas-Salomé*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2001.
- SCHEFFLER, I.: *Reason and Teaching*. London 1973. (= International Library of the Philosophy of Education, ed. R.S. PETERS)

- SCHEFFLER, I.: Philosophical Models of Teaching. (1965) In: I. SCHEFFLER: Reason and Teaching. London: Routledge&Kegan Paul 1973, S. 67-81.
- SCHIFFLER, H./WINKELER, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München: Juventa Verlag 1991.
- SCHILLER, F.C.S.: Der rationalistische Wahrheitsbegriff. In: ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 711-719.
- SCHILLER, F.C.S.: Humanismus: Beiträge zu einer pragmatischen Philosophie. Übers. v. R. EISLER. Leipzig 1911.
- SCHINZ, A.: Anti-Pragmatisme. Examen des droits respectifs de l'aristocratie intellectuelle et de la démocratie sociale. Paris: Félix Alcan, Editeur 1909.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. WENIGER. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 1/2. Hrsg. v. M. WINKLER/J. BRACHMANN. Frankfurt am Main. Suhrkamp Verlag 2000.
- SCHMITT, C.: Der Begriff des Politischen. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corrolarien. Berlin: Duncker&Humblot 1963. (erste Ausgabe 1932)
- SCHNEIDER, M.: Liebe und Betrug. Die Sprachen des Verlangens. München/Wien 1992.
- SCHOLTE, J.A.: Beyond the Buzzwod. Toward a Critical Theory of Globalization. In: E. KOFMAN/G. YOUNGS (Eds.): Globalization. Theory and Practice. London 1996, S. 43-57.
- SCHUH, W. (Hrsg.): Erinnerungen Xaver Schnyder's von Wartensee. Berlin/Zürich 1940.
- SCHULTE, Chr.: Psychopathologie des Fin de siècle. Der Kulturkritiker, Arzt und Zionist Max Nordau. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1997.
- SCHULZE, R.: Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt/New York: Campus 1999.
- SCHWEDE, A.O.: Die Kierkegaards. Geschichte einer Kopenhagener Wirkwarenfamilie, insbesondere eines Vaters und seines später weltberühmten Sohnes Sören. Berlin 1989.
- SEARS, B.: Objections to Public Schools Considered: Remarks at the Annual Meeting of the Trustees of the Peabody Education Fund. New York, Oct. 7, 1875. Boston: Press of J. Wilson and Son 1875.
- SELIBER, G.: Der Pragmatismus und seine Gegner auf dem III. Internationalen Kongress für Philosophie. In: Archiv für Systematische Philosophie 15, 3 (1909), S. 287-298.
- SELZNICK, Ph.: The Communitarian Persuasion. Washington D.C.: Woodrow Wilson Center Press 2002.
- SENNETT, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München 2000.
- SENNETT, R.: Respect: The Welfare State, Inequality, and the City. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 2003.
- SHANKMAN, P.: Culture, Biology, and Evolution: The Mead-Freeman Controversy Revisited. In: Journal of Youth and Adolescence Vol. 29, No. 5 (2000), S. 539-557.
- SHAPIRO, R.D.: The Doctrine of the Image of God and *Imitatio Dei*. In: M. KELLNER (Ed.): Contemporary Jewish Ethics. New York 1978, S. 127-151.
- SHAW, B.: A Talk on Education. In: The New Era (July 1928).
- SHEARMAN, J.: Only Connect: Art and the Spectator in the Italian Renaissance. Princeton N.J.: Princeton University Press 1992.
- SHOOK, J.R. (Ed.): Early Critics of Pragmatism. Vol. 1-5. Bristol: Thoemmes Press 2001.
- SIDGWICK, H.: The Theory of Classical Education. In: F.W. FERRAR (Ed.): Essays on a Liberal Education. London: Macmillan and Co. 1867, S. 81-143.
- SILVERMAN, D.L.: Art Nouveau in Fin-de-Siècle France. Politics, Psychology and Style. Berkeley: University of California Press 1989.

- SIMPSON, Chr.: *The Splendid Blond Beast. Money, Law, and Genocide in the Twentieth Century*. New York: Grove Press 1993.
- SKINNER, B.F.: *Walden Two. With a New Introduction by the Author*. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1976. (erste Ausg. 1948)
- SMITH, A.: *An Inquiry into the Nature and Cause of The Wealth of Nations*. Vol. I/II. Ed. by E. CANNON; with a New Preface by G. J. STIGLER. Chicago: the University of Chicago Press 1976. (erste Ausgabe 1776)
- SMITH, A.: *Theorie der ethischen Gefühle*. Übers. u. hrsg. v. W. ECKSTEIN. M. e. Bibl. v. G. GAWLICK. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1997. (engl. Orig. 1759)
- SMITH, J. C.: *Ella Flagg Young. Portrait of a Leader*. Ames, Iowa: Educational Studies Press 1979.
- SONTAG, S.: *Im Zeichen des Saturn*. Übers. v. W. FULD u.a.. München/Wien: Carl Hanser Verlag 1981.
- SOREL, G.: *De l'utilité du pragmatisme*. Paris: Marcel Rivière 1921. (= *Etudes sur le devenir social*, tome XVI).
- Sören Kierkegaard und Regine Olsen. *Briefe, Tagebuchblätter und Dokumente*. Hrsg. u. übers. v. G. NIEDERMEYER. München 1927.
- SOULEZ, Ph.: *Bergson politique*. Paris: Presses Universitaires de France 1989.
- SPARKS, C.S./JANTZ, R.L.: *A Reassessment of Human Cranial Plasticity: Boas Revisited*. In: *National Academy of Sciences* Vol. 99, No. 23 (2002), S. 14636-14639.
- STAROBINSKI, J.: *Rousseau. Eine Welt von Widerständen*. Übers. v. U. RAULFF. München/Wien 1988. (frz. Orig. 1971)
- STAUFFER, M.: *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz - Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires*. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2002.
- STEELE, E.W.: *Freeing the Child through Art*. In: *Progressive Education* April/May/June (1926), S. 168-177.
- STEINBERG, L.: *Beyond the Classroom. Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*. New York 1997.
- STEINER, G.: *On Difficulty and Other Essays*. Oxford/New York/Toronto/Melbourne: Oxford University Press 1978.
- STERNE, L.: *Tristram Shandy. An Authoritative Text. The Author on the Novel. Criticism*. Ed. by H. ANDERSON. New York/London: W.W. Norton&Company 1980. (Originalausgabe in neun Bänden 1760-1767)
- STEWART, W.A.C.: *The Educational Innovators. Vol. II: Progressive Schools 1881-1967*. London/Melbourne/Toronto, New York: Macmillan/St. Martin's Press 1968.
- STOHR, T.: *Here Now Next: Paul Goodman and the Origins of Gestalt Therapy*. Hillsdale N.J.: The Analytic Press 1994.
- STOICHITA, V.I.: *Eine kurze Geschichte des Schattens*. Übers. v. H. JATHO. München 1999. (frz. Orig.; engl. Erstveröff. 1997)
- STORM, A.: *A Commentary on Kierkegaard's Writings. 1996-2000*. (<http://www.2xtreme.net/dstorm/sk/kw7b.htm>)
- STRAUSS, B.: *Die Fehler des Kopisten*. München/Wien: Carl Hanser Verlag 1997.
- STRAUSS, B.: *Der Partikular*. München/Wien: Carl Hanser Verlag 2000.
- STRAUSS, B.: *Der Untenstehende auf Zehenspitzen*, München/Wien: Carl Hanser Verlag 2004.
- STRAUSS, L.: *Naturrecht und Geschichte*. Übers. v. H. BOOG. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1977. (amerik. Orig. 1953)
- TALMON, J. L.: *Political Messianism: The Romantic Phase*. London 1960.
- TANNER, L. N.: *Dewey's Laboratory School. Lessons for Today*. Foreword by Ph. W. JACKSON. New York/London: Teachers College Press 1997.

- TENNER, E.: Why Things Bite Back. Technology and the Revenge of Unintended Consequences. New York 1997.
- TENT, J.: Mission on the Rhine: Reeducation and Denazification in American Occupied Germany. Chicago/London: University of Chicago Press 1982.
- The American Whig Review. New Series. Vol. VII (1851).
- The Creative Self-Expression of the Child. Being a Report of Lectures given an the First Summer Conference held by The New Education Fellowship Calais, 1921. London: The New Education Fellowship 1921.
- THEUNISSEN, M.: Der Begriff Verzweiflung. Korrekturen an Kierkegaard. Frankfurt am Main 1993.
- THEUNISSEN, M./GREVE, W. (Hrsg.): Materialien zur Philosophie Sören Kierkegaards. Frankfurt am Main 1979.
- THOMAS, C.: Friedrich Wilhelm Nietzsche. Questa pagina è dedicata a Friedrich Wilhelm Nietzsche. 2004. <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/6695/nietzsche.html>
- THOMSON, D.: Laurence Sterne. Eine Biographie. Übers. v. Hans J. SCHÜTZ. Frankfurt am Main: Frankfurter Verlagsanstalt 1991. (engl. Orig. 1972)
- THOREAU, D.H.: Walden oder Leben in der Wäldern. Übers. v. E. EMMERICH/T. FISCHER. Vorw. v. W. E. RICHARTZ. Zürich 1979. (amerik. Orig. 1854)
- TOMPKINS, A.: The Philosophy of Teaching. Boston: Ginn 1894.
- TRETTIN, J.: Wilhelm Reich und die Orgonomie. Eine Wissenschaftsbiographie. O.J. <http://joachim.trettin.bei.t-online.de/historie.htm>
- TRÖHLER, D.: Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, Nr.1 (2001), S. 45-65).
- TUFTS, J. H.: On Moral Evolution. In: J.H. TUFTS (Ed.): Studies in Philosophy and Psychology by Former Students of Charles Edward Garman. Boston: Houghton 1906, S. 3-39.
- TUFTS, J.H.: Our Democracy. Its Origins and Its Taks. New York: Henry Holt Company 1917.
- TUFTS, J.H.: Selected Writings. Ed. and intr. by J. CAMPBELL. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1992.
- TÜRCK, H.: Friedrich Nietzsche und seine philosophischen Irrwege. 2.Aufl. Jena 1894.
- TYACK, D./TOBIN, W.: The "Grammar" of Schooling. Why Has It Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal Vol. 31. No. 3 (Fall 1994),S. 453-479.
- ULMER, R. (Hrsg.): Art Nouveau - Symbolismus und Jugendstil in Frankreich. Stuttgart/New York 1999.
- URMSON, J.O.: Saints and Heroes. In: I.A. MELDEN (Ed.): Essays in Moral Philosophy. Seattle: Washington University Press 1958.
- VALLES, J.: Jacques Vingtras: L'enfant. Préf. et commentaires par A. VIALA. Paris: Presses Pocket 1990
- VAN DEN BRINK, B./VAN REIJEN, W. (Hrsg.): Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1995.
- VÄRILÄ, A.: The Swedenborgian Background of William James' Philosophy. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia 1977. (= Annales Academiae Scientiarum Fennicae: dissertationes humanarum litterarum, Vol. 12)
- VERRECCHIA, A.: Zarathustras Ende. Die Katastrophe Nietzsches in Turin. Übers. v. P. PAWLOWSKY. Wien/Köln/Graz 1986. (ital. Orig. 1978)
- VIDAL, H.: Piaget Before Piaget. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1994.
- WALLAS, G.: The Great Society. A Psychological Analysis. New York: Macmillan 1914.
- WALTER, L.: Adolf Diesterweg und Friedrich Fröbel. Dresden 1881.
- WALZER, M.: The Revolution of the Saints: A Study in the Origins of Radical Politics. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1965.

- WALZER, M.: Was heisst zivile Gesellschaft? In: B. VAN DEN BRINK/W. VAN REIJEN (Hrsg.): Bürgergesellschaft, Recht und Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1995, S. 44-69.
- WAYLAND, F.: The Education Demanded by the People of the U. States. A Discourse Delivered at Union College, Schenectady, July 25, 1854, on the Occasion of the Fiftieth Anniversary of the Presidency of Eliphalet Nott, D.D., LL.D. Boston: Phillipps, Sampson and Company 1855.
- WEBER, M.: Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung. Band I. Hrsg. v. J.
- WEISS, G.: Herbart und seine Schule. München 1928. (=Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen, Abt. VIII: Die Philosophie der neueren Zeit II/Band 35)
- WEISS, L.: Die politische Erziehung im alten Zürich. Zürich 1940.
- WEIZENBAUM, J.: Computer Power and Human Reason. From Judgement to Calculation. San Francisco: W.H. Freeman 1976.
- WHITE, B. A.: The Beecher Sisters. New Haven/London: Yale University Press 2003.
- WHITE, A.D.: Advanced Education. The Relations of the National and State Governments to Advanced Education. Boston: Office of Old and New 1874.
- WIDMANN, B.: Friedrich Fröbel und Schnyder von Wartensee. Ein Briefwechsel. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht N.F. XXIII, H. 1 (Januar-Februar 1869), S. 55-69, 176-193.
- WIGGERSHAUS, R.: Die Frankfurter Schule. Geschichte - Theoretische Entwicklung - Politische Bedeutung. München 1986.
- WILLIAMS, A.M.: Johann Friedrich Herbart: A Study in Pedagogics. London: Blackie and Son Ltd. 1911.
- WILLIAMS, B.: Ethics and the Limits of Philosophy. London: Fontana Press/Collins 1985.
- WILLIAMS, B.: Shame and Necessity. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press 1997. (= Sather Classical Lectures, Volume Fifty-Seven)
- WILSKE, J./ERLEN, A.: Mein erstes Shopping-Buch. Ein „Why Do You Shop?“ Buch für Kinder. Köln 2002.
- WILSON, F.M.: The Child as Artist. Some Conversations with Professor Cizek. London: Children's Art Exhibition Fund 1921.
- WINCKELMANN, 3., durchges. u. erw. Aufl. Hamburg: Siebenstern Taschenbuch Verlag 1973.
- WISSLER, C.: The Growth of Children. Report. U.S. Committee of Education (1904), S. 26-132.
- WOLFF, F.: Awesta. Die heiligen Bücher der Parsen. 2. Aufl. Leipzig 1924 (erste Aufl. 1910)
- WREDE, O.: Pädagogische Probleme bei Henri Bergson. Erlangen 1935.
- WRIGHT, C.: Philosophical Discussions. New York: Holt 1877
- WÜNSCHE, K.: Der Volksschullehrer Ludwig Wittgenstein. Mit neuen Dokumenten und Briefen aus den Jahren 1919 bis 1926. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1985.
- WYNEKEN, G.: Was ist „Jugendkultur“? Öffentlicher Vortrag gehalten am 30. Oktober 1913 in der Pädagogischen Abteilung der Münchner Freien Studentenschaft. Mit einem Nachwort über den „Anfang.“ 6. u. 7. Aufl. München 1919.
- ZUCKERT, M.P.: Natural Rights and the New Republicanism. Princeton, N.J. University International Finance Section 1998.
- ZYMEK, B.: „Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch“. Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommissionen für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 6 (1998), S. 789-803.



