

Konrad Wünsche

Die Bemühungen um einen anthropomorphen Menschen

1. Endlichkeiten

Es macht einen Unterschied, ob man vom Ende oder von der Endlichkeit spricht. Zwar liegt jedesmal die Annahme zugrunde, eine bestimmte Angelegenheit verlief nicht geradlinig weiter, sondern zeige sich periodisch begrenzt, aber nur Ende bedeutet allemal den einzigen äußersten Punkt, die Katastrophe oder den Triumph oder beides; denn eine Erweckung nach dem Ende kann ein Ende sogar verheißungsvoll machen und befreiend. Viel Pathos, auf das die Endlichkeit mit ihren diffizilen Bedingungen verzichten muß. Die Diskussion über das Schicksal unseres Erziehungswesens bevorzugt leider die Vokabel Ende.¹

Das Ende der Erziehung, der Pädagogischen Bewegung, der Kindheit: Jede Rede dieser Art terrorisiert mit ihrem Tiefsinn den Hörer; er muß mit dem gleichen Pathos zuhören, mit dem zu ihm gesprochen wird. Nicht zu Unrecht empfindet er dies als einen Verstoß gegen die Regeln der Überlebenssolidarität. Oder als Erweckungsversuch. Die Formel vom Ende, umschreibe sie eine geschichtliche oder eine Lebenssituation, proklamiert die Unmöglichkeit weiteren Alltagsgeschehens, es könne so nicht weitergehen. «Ende der Pädagogik» mag den radikalen Schlußstrich unter die oder unter einige Theorien der Erziehung ziehen wollen oder das Desaster ihrer institutionellen Praxis meinen: Tiefsinn bezieht die Formel jedenfalls aus ihrem deterministischen Grundton, welcher Ausweglosigkeit beschwört, eine, der die jeweiligen Alltagsmenschen nur zu entkommen vermögen, wenn sie dem in einer Besinnungspause erfolgenden Rat dessen gehorchen, der vom Ende geredet hat. Sogar wenn derjenige gerade ausdrücklich darauf bestand, man dürfe nicht defätistisch vom Ende reden, und damit auf einen anderen verwies, der hier und jetzt sich solcher Rede schuldig machte, denn somit ist es an dem Vorm-Ende-Warner, seinerseits vom Anfang zu reden, dafür gab er sich das Stichwort.

Vollendung. Krise

Die Pädagogik hörte über die offene Grenze zur Philosophie die Lehre vom Ende der Philosophie und der Aufgabe des Denkens.² «Dasjenige, worin das Ganze ihrer Geschichte in seine äußerste Möglichkeit sich versammelt», bilde das Ende, den Schlußstein, der das Gewölbe vollendet; wenn der Philosophie, warum nicht der Pädagogik? Für den alltäglichen Betrieb hieße das, zum Geschäft übergehen, die wissenschaftlich-technisch steuerbaren Einrichtungen das Feld beherrschen lassen, methodisch nach Plan. Wo bleibt das Denken indessen? Es suche seine Sache neu zu bestimmen! Übertragen auf die Pädagogik, lautete die Formel: das Ende der Pädagogik und die Aufgabe der Erziehung. Man sähe nun die Pädagogische Denkgestalt als einen Schlußstein aller Erziehungssysteme diese vollenden; eine pädagogische Welterziehungscharta würde konzipiert, gegründet auf Rousseau, Pestalozzi sowie Freire; dem Erziehungsdenken bliebe die Weisung, an sich selbst Strittiges zu bestimmen, während die von ihm vollendete pädagogische Erziehungsordnung ihren Triumphzug durch die Weltgesellschaft antrete. Psychologie, Soziologie, Linguistik, Unterrichtstechnologie machten sich daran, den Erziehungsalltag auf die von der Pädagogik gefundenen Ziele, auf die Antworten zu den Erziehungsfragen hin möglichst optimal zu organisieren. Nicht Mündigkeit, sondern Mündigkeitsproduktion stellte sich als Problem; man finde das beste Instrumentarium zur Synchronisierung des Entwicklungsvorgangs mit dem Lernen usw.

Die Proklamation einer Krise droht gleich mit dem Ende. Wir lesen bei Merleau-Ponty: «Die Krise war nie so radikal . . . entweder die schlechte Dialektik, die Gegensätze identifiziert oder eine einbalsamierte Dialektik . . . Ende der Philosophie oder Wiedergeburt . . .»³; wohin er auch blickt, spannungslose Zustände, Nicht-Philosophie. Während es angesichts eines Schlußsteins keine Entscheidung geben kann, als ihn dort zu belassen, wo er ist, und je nach Belieben dem Raum den Rücken zu kehren oder nicht, zwingt der Krisenfall die Notwendigkeit auf, Entschlüsse zu fassen, die das Ganze betreffen, sich zu entscheiden. Es folgt der Schrei nach Erneuerung: «Das wilde Sein darstellen . . . Aber die Enthüllung dieser Welt, dieses Seins bleibt toter Buchstabe, solange wir die (sog.) objektive Philosophie nicht mit allen Wurzeln ausreißen. Es bedarf einer Ursprungserklärung.» Das läßt sich gut nachvollziehen beim Gedanken an den Zustand der Pädagogik, gleichgültig auf welcher ihrer Handlungsebenen. Mit allen Wurzeln auszureißen wäre vielleicht die Allgemeinbildung, wären das institutionalisierte Chancengleichheitsklischee und die einbalsamierte Identitätsfindungsdidaktik. Nun

aber Ursprungserklärungen her für Begriffe, Institutionen und Methoden, für alles, was zur Nicht-Pädagogik verkam! Somit wäre ans Ende der Krise unbedingt ein neuer Anfang gesetzt, wir würden aus der Erziehungsvergessenheit aufwachen. Wilde Erziehung statt Expertentum wäre verlangt, sofern wilde Erziehung nicht bereits eine Mumie Rousseaus, vielleicht unter dem Namen der Antipädagogik, darstellte.

Verrat

Die Parole vom Ende kann sich zu einem gespenstischen Gerücht ausweiten, gerade für jemanden, der ständig den guten Vorsatz bei sich erneuert, nüchtern zu bleiben. Seine beruhigend gemeinten Nachweise, wie oft schon diese Ende-Vokabel Konjunktur hatte, könnten durchaus der Angst entspringen, jeden Augenblick möchte vielleicht Schluß sein. Hentigs Aufruf «Ende, Wende oder Wiederherstellung der Erziehung», als sachliche Entlarvung der Gerüchtemacher gedacht, rechnet doch grundsätzlich mit möglicher Liquidation des Unternehmens Pädagogik, nämlich durch Verrat. Wie werden Pädagogen zu Verrätern an ihrer Sache? Durch entschuldbare Schwäche mit unentschuldbaren Folgen. Den Anstrengungen der Reformen letztlich doch nicht gewachsen, befällt sie ein Gefühl der Ohnmacht, die mit der Reformarbeit notwendig verbundene Beseitigung von Hindernissen zu leisten und die eigene gewöhnliche Unzulänglichkeit zu ertragen. Da resignieren offenbar selbst Leute, die als zuverlässig gelten durften, sie schaffen aus Enttäuschung nicht zuletzt über sich selber eine Atmosphäre der Depression und des Zynismus. Diese Version von Ende läge demnach nicht im Zustand der Sache begründet, um welche es geht; und so gesehen darf hier von einem Schein-Ende gesprochen werden, der Angelegenheit eines gewissen Zirkels, welcher sich jenseits des eigentlich pädagogischen Geschehens und in Abwendung von der Bewegung gebildet hat, Außenseitertum. Solches dient zum Gleichnis: Der Verräter gibt ein Geheimnis des eigenen Stammes preis. Weil er nicht mehr daran glaubt oder um des eigenen Vorteils willen nicht mehr daran glauben möchte, konspiriert er mit einem Feind, jedenfalls mit Fremden. Es läßt sich am Außenseiter oder Verräter zweierlei erkennen: was hier als ein zu hütendes Geheimnis gilt und welche die Fremden sind.

Egal, aus welchen Motiven Defätismus beim einzelnen sich einnistete: Ausbruch der Angst im Rücken der Aufklärung, Unfähigkeit zum Weiterlesen der Moderne, politische Bestechung, Müßiggang funktionslos gewordener Lehrerausbilder. Der dient der Gemeinschaft zum

Indikator, und indem sie ihn namhaft macht und die Einflüsse, denen sie ihn verdankt, gibt die Bewegung zu erkennen, was ihr ganz und gar zu eigen und was ihr wesensfremd bleiben soll. Sie spricht: Das Ende erreicht der Verräter durch Rückkehr in dunkle Vorzeit, in eine Phase des Lebens und Denkens vor der eigentlichen Zeit vor dem Anfang, dorthin, wo er die alten, bereits ungültig gewordenen Sprachspiele weiterzuspielen sucht, wie ein kindisch gewordener Greis; er hat seine eigenen Anfänge verloren, wird infantil, tändelt mit primitiven Geselligkeitsformen; statt die Sachzwänge sachlich zu durchschauen, verirrt er sich darin wie in einem Dschungel; unfähig, aus Eigenem etwas zu unternehmen, weil ihn alle Wege nur zurückführen, sobald er seinen Platz verlassen hat.⁴

Aber die Bewegung spricht auch so: Es geht um pädagogisches Handeln; die das Ende herbeireden wollen, meinen in erster Linie das Ende unserer Praxis. Die Krise der Pädagogik war schon immer, und sie war immer eine ihres Theorie-Praxis-Verhältnisses, wir kennen das, Krise ist ein konstitutives Element der Bildung wie der Bewegung. Krisen müssen sein, und ein gewisses «Ende» muß sein, aber eines, das in unserem Sinne herbeigeführt als unser eigenes Programm verläuft, von unserer eigenen Bestimmung eines Anfangs ausgehend, die «negative Erziehung», wie Rousseau, Schleiermacher sie uns vorgedacht haben. Erziehung sei so konzipiert, und damit rückt man mit der Wahrheit solcher wahren Erziehung heraus, daß ihr Ende systematisch durch ihren Anfang vorgegeben ist. Und genau diese Konstellation herzustellen, sei unsere nie endende Aufgabe, durch alle Zeit zu bewahren.⁵

Unter der Voraussetzung eines festen Bestandes an Erziehungsanforderungen ließe sich nun eine Art Pädagogik perennis konstruieren: Mündigkeit für den zu Erziehenden oder Aufwachsenden, erziehender Unterricht mit der Selbsttätigkeit als Prinzip didaktischer Praxis leuchteten dann hell, ein waches, kritisches Bewußtsein über einer ewigen Flut mehr oder weniger dunkler Bilder, die aus den Tiefen der Seelen aufsteigen.⁶ Der pädagogische Selbstentwurf der Menschheit werde immer neu deutlich gemacht, welche anonymen Lebens- und Gesellschaftsvoraussetzungen auch gelten und dem Erziehen zugrunde zu legen seien, die Pädagogik habe dafür zu sorgen, daß der Mensch immer wieder Ereignis wird. Wenn derart perenne Pädagogik verlangt ist, kann jegliche Rede vom Ende nur Symptom für Krisenerfahrungen sein; solches Symptom zeigte lediglich an, wie intensiv und in welcher Richtung die Aufmerksamkeit des Pädagogen in der jeweiligen Situation gefordert wäre. Dies gelte durch jegliche Zeit, «weil die Fragen

niemals aufhören». Somit bliebe die Vollendung in ihrem Himmel, die Krise wäre als Symptom des Lebens durchschaut, der Verräter als falsch Fragender.

Fragen

«Weil die Fragen niemals aufhören», bleibt das Vernunftgeschäft unvollendbar? Kant nannte es in der Vorrede zur Kritik der reinen Vernunft⁷ «jederzeit unvollendet», also nicht perenn, sondern endlich. Es geht gegenwärtig um die Fragen solcher, deren Warum und Wozu nicht das der anderen ist, welche nicht der Überzeugung der Gemeinschaft sind und denen sie ihre Vernunft- und Sinndefinition nicht oktroyieren kann; eingeschlossen deren Lesart von «Ende». Es bedarf der Aufrechterhaltung und der Verbesserung von Diskursfähigkeit, nicht der Rettung metaphysischer Postulate.⁸ In diesem Sinn läßt sich Lyotards Äußerung über Theorieerzählungen anwenden: «daß man der Macht zu erzählen entsprechen wollen muß, die man hier und jetzt in dem, was die anderen sagen und machen, zu vernehmen glaubt.»⁹ Weil die Fragen niemals aufhören, bleibt die Macht zu erzählen in dem, was die anderen sagen, vernehmlich. Dem Konsens kann man sich schwer entziehen: «Unbeschadet der Kontroversen (womit die Machtlosigkeit der Erzählung der anderen wohl durchschaut scheint; K. W.), die Grundintention ist (und bleibt vermutlich; K. W.), daß der Mensch als ein zu freier vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse (Vernunft, die sich selbst versteht, ist in der Tat nicht mehr fragwürdig; K. W.), daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit aufgegeben ist (metaphysische Postulation; K. W.); so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wieder selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei (meint Technik der Selbstbestimmung; K. W.). Eben deshalb bleibt Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses. Da die Aufgabe aber keineswegs gelöst ist und schon deshalb nie ein für allemal gelöst werden kann, weil gesellschaftliche Prozesse selbst in denkbar optimalen demokratischen Systemen nie so gestaltet werden können, daß die Möglichkeit, neue Ungleichheiten zu produzieren, völlig auszuschließen wäre, deshalb muß die Folgerung (Folgerung gleich Forderung; K. W.) für unsere Zeit heißen: Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.»¹⁰

Gestellt wurde hier die Frage nach der Sicherung, Verwaltung und Mehrung von pädagogischen Produktionen. Die Sorge treibt um, wie ein Erbe zu halten sei gegen eine Welt, die sich dessen nie so ganz würdig

erweist. Akademischer Besitzstand scheint gefährdet, und zwar einer, den die Gesellschaft nicht entbehren können darf. Die zitierte Rede untersagt es geradezu zu fragen, was an der überkommenen Frage fraglich sei. Die Pflege eben dieser Frage, nämlich der nach der Selbstbestimmungsfähigkeit bildsamer Menschen, sei endgültig gefragt, die Pflege eines Denkmals unserer anthropologischen Landschaft. Diese Frage sei als eine Antwort zu behandeln, und zwar als eine, die unbeschadet bleibt. Im Kreise institutierter Meinungen braucht es keine Fragen, dringend sind Realisierungen, die zugrunde gelegten Meinungen dürfen gern schwach sein als Theorie, weiß man sie nur stark in der Praxis.¹¹

endlich

Es gibt die Rechnung, auf eine Unendlichkeit eigenen Rechts für die Pädagogik, wenigstens für die Erziehung zu vertrauen; sie gründet sich auf einen vermeintlichen anthropologischen Befund, die «Tatsache der Erziehungsbedürftigkeit».¹² Es handelt sich aber um einen Topos unserer von Anthropologie geleiteten Erziehungskultur. Ein erster Zusammenhang zwischen Endlichkeit und Pädagogik mag darin liegen, daß menschliche Nachkommenschaft nicht nur Vermehrung, sondern Erhaltung der Gattung verlangt; die Gattung lebt in Stämmen und in individuellen Existenzen, deren Erhaltung geschieht durch Aneignung bestimmter Ressourcen, des Erbes, einer Kultur. Dafür ist das Erbe zu formieren, das kann man Erziehung nennen, aber das heißt noch nicht «Erziehungsbedürftigkeit». Die meint: Wie wird der Mensch Mensch? Durch Erziehung! Nicht durch die Natur oder durch einen Gnadenakt aus der Unendlichkeit, sondern mittels innerweltlicher Bearbeitung, Pädagogik. Am Beispiel Erziehungsbedürftigkeit zeigt sich die Amtsnachfolge der Theologie durch die Anthropologie; als deren Agent handelt die Pädagogik. Wie die Theologie die Unendlichkeit, die Ewigkeit, ausmaß, beschrieb, erklärte, so will die Anthropologie die Endlichkeit ausmessen: den Leib, die Welt, deren Daten sich im Horizont der Wahrnehmung finden. Die Theologie bewies die Notwendigkeit, den Menschen aus dem Sünder erst herzustellen, indem sie ihn als der Gnade bedürftig erklärte; «Erziehungsbedürftigkeit» ist daher Konkurrenzbegriff zu «Erbsünde».

Das eigene Recht der Pädagogik gegenüber jeder anderen Weise des Erziehens basiert auf einer Endlichkeit, die den Menschen auf den Menschen angewiesen zeigt, damit er Mensch werden kann.

Im einzelnen sollte bei dieser Endlichkeit damit gerechnet werden, daß (1) die Menschen ihre Begrenzungen des Leibes, des Denkens, der Lebensgeschichte zwar akzeptieren, sie aber in einem unbestimmt weiterlaufenden Prozeß vergebens zu überwinden trachten: immer noch Endlichkeit gegen Unendlichkeit; (2) der Mensch eine Tatsache wie die anderen Tatsachen dieser Welt ist, aber zugleich auch die Voraussetzung dafür, daß diese Tatsachen erkannt werden; (3) er umstellt ist von dem, worüber er sich nicht klarwerden kann, obwohl er Quelle klaren und deutlichen Denkens ist und (4) er den Ursprung, die Fundamente der Dinge und seiner selbst sucht, aber die Anfänge der Geschichte nie erreichen kann, obwohl er es ist, der die Geschichte schreibt.¹³ Dies als Katalog der Bedingungen, unter denen das Erziehen in der pädagogischen Ära geschah: die realen Endlichkeiten, wie sie von der Pädagogik angenommen wurden.

Anthropologie sei Resultat solchen Endlichkeitsbewußtseins, und die Pädagogik sei die Kunst, diesen problematischen Menschen nun in ein Postulat zu wandeln. Was wirklich Pädagogik genannt zu werden verdient, sei eine konstruktive Anthropologie. Einverstanden mit der Endlichkeit, gibt sie ihr die Stichwörter für ihren Auftrag.

Gegen-Unendlichkeit

Erste Frage: wie die Nachbarschaft zur Ewigkeit loswerden? Wenigstens mit den endlosen Wiederholungen der Generationenfolge hält sich die Endlichkeit für eine auch nicht absehbare Zeit. Sie enthält Vergänglichkeiten und geht insofern für das Individuum wie für das Kollektiv mit dem Gefühl der Katastrophe einher. Gewiß, in Gedanken läßt sich die Endlichkeit auf räumlich-zeitliche Schranken begrenzen, auf die Enge von Leib, Begierde, Sprache; man durchschaut zugleich richtig den Traumcharakter der Riten und Symbole, mit denen einst aus der Endlichkeit in die Unendlichkeit hinübergeschritten werden sollte. Man erkennt, daß der Erbe auch bloß ein Individuum ist, aber hat man damit auf die Ewigkeit des Menschen verzichtet? Vielleicht bildet die faszinierende Endlichkeit Kind eine Ersatzgarantie für die Ewigkeit?¹⁴

Die Drohungen der Ewigkeit werden in der Endlichkeit weiter mitgedacht: die Embleme der Vergänglichkeit, welche Katastrophengefühl zur Sprache kommen lassen; Erinnerungen wie Roussels *Locus solus*¹⁵ und dessen galvanisierte Monster; das Zerfallsprodukt Staub gleicht weiterhin dem Menschen, der Sand am Meer weht seine Spur zu¹⁶; man hofft auf die Verpuppung des Schmetterlings, das Samenkorn, den

Zombie.¹⁷ Unentbehrlich bleibt der lachende Putto, potent, plastisch triumphiert die Kindimago.

Schließlich die Todeserklärung für den Menschen. Die bedeutet, sich über die geschichtliche, endliche Situation zu erheben; denn man kann sich ja über sie Rechenschaft ablegen, solange es den Beobachter gibt, welcher den Gang des Geistes oder der Produktivkräfte als absoluter Zuschauer wahrnimmt.¹⁸

Ewigkeit als Nachbar der Endlichkeit ist noch nicht ausgestorben. Die Todesanzeige für den Menschen scheint darum fingiert; gewiß, wir sehen ihn nackt, arbeitend, sprechend, also anthropologisch endlich, aber auch noch immer am Strand des alten Ozeans.

Bedingungen

«Die leichte Taube, indem sie im freien Fluge die Luft theilt, deren Widerstand sie fühlt, könnte die Vorstellung fassen, daß es ihr im luftleeren Raum noch viel besser gelingen werde. Eben so verließ Plato die Sinnenwelt, weil sie dem Verstande so vielfältige Hindernisse legt, und wagte sich jenseits derselben auf den Flügeln der Ideen in den leeren Raum des reinen Verstandes.»¹⁹ Kants Tauben-Gleichnis läßt Unendlichkeit einen «Trieb zur Erweiterung» sein, eine Maßlosigkeit, welche unsere Endlichkeit als bloße Einschränkung verkennt, wenn sie sich unendlicher, göttlicher Erkenntnis vergleicht. So darf Endlichkeit zum notwendigen Standpunkt des Denkens werden, und die Taubenparabel kann lehren, daß die menschlicher Subjektivität gezogenen oder anhängenden Schranken der Erkenntnis diese in Wahrheit positiv erst ermöglichen, und zwar als Bedingung der Möglichkeit menschlicher Erkenntnis ebenso wie als Bedingung der Möglichkeit der Gegenstände solcher Erkenntnis. Raum und Zeit seien «nothwendige Bedingung aller Erfahrung»²⁰. Der Mensch selbst muß sich als ein Fakt unter allen Fakten akzeptieren und untersuchen; er gehört zu den Gegenständen, welche sein Bewußtsein allererst konstituiert. Ins Postulat gewendet, folgt aus dieser Bedingung die notwendige Forderung jener Selbsttätigkeit, die dem Individuum Identität erst ermöglicht. Was die endlichen Gegenstände betrifft, ließ sich die erkenntnistheoretische Lehrmeinung scheinbar im Sinne einer didaktischen Anweisung lesen: «Daher ist es ebenso notwendig, seinen Begriffen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen, als seine Anschauungen unter Begriffe zu bringen.»²¹

Man setzte die Bewußtseinstheorie in praktischer Absicht um und gab ihr die spezifisch pädagogischen Ausformungen überlieferter

Grundsätze des Erfahrungslernens: Der Unterricht berücksichtige den Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode, das Curriculum verkörpere die Interdependenz von materialer und formaler Bildung; so werde das Historische dem Transzendentalen assimiliert.

Ungedachtes

Das pädagogische Vorhaben, verstanden als eine gewendete Endlichkeits-Analytik, hat wie von den Bedingungen der Erkenntnis ebenso vom Ungedachten Gebrauch zu machen. Auch dieser Endlichkeitsmodus sollte nicht wie ein Mangel, mangelhaftes Wissen oder mangelhaftes Denkvermögen, ertragen werden müssen; es sei regelrecht zu verlangen, daß bei allem Denken stets ein Rest vermutet wird, der noch zu denken bleibt. Denn das Ungedachte fordere, es fördere sogar das Denken.

Dagegen ließe sich einwenden, daß die Pädagogik praktisch einen hohen Grad an ausgedachter Dinglichkeit erreicht hat, daß sie durch eine eigene Welt repräsentiert ist. Die Pädagogik, die eingerichtet den Bedingungen der Endlichkeit gemäß lernen läßt, sieht sich von einer Eigenwelt beglaubigt, wird von ihren Gegenständen bekundet. Das Kind, das didaktische Spielzeug, die Schulcurricula, die Phasen, die Zeugnisse, all dies mag in einer wiederzuerkennenden Art beständig von der Pädagogik künden, und die Pädagogik bekundet ihrerseits die Fama dieser so ausgemessenen Welt, die ihr Produkt ist und als solches gedacht. Offenbar war das pädagogische Theoretisieren über Kunstgriffe zur Wendung der Endlichkeit keineswegs eine Wolkenformation, die über den Dingen aufzog und nach ihrem Säculum wieder verdunstete, es hat vielmehr messend und gestaltend interveniert, Zugriff um Zugriff, wie sie sukzessiv aufeinander folgten. Etwas hat diese Zugriffe möglich gemacht, sie eine Strecke weit reichen und bis zu einer gewissen Tiefe vordringen lassen. Freilich nie so weit, daß nicht ein Rest geblieben wäre: ein Rest am Kind, der Nichtkind war, und ein Element in den pädagogischen Zugriffen selbst, der nicht einsehbare logische Progression war. Die Pädagogik fühlte sich immer wieder aufgerufen, erneut tastend verstehend und modulierend intervenierend zuzugreifen. «Erforsche deinen Zögling!» hieß es seit Rousseau, und kaum hat sich das Ungedachte pädagogischen, psychologischen Meßversuchen ergeben, verrät es sich ihr als noch immer nicht ausgemessen. Die Pädagogik ist erpicht aufs Ungedachte und ist zugleich ständig an Messungsunternehmungen beteiligt²², um ausgedachte Welten herzurichten.

Ursprung, Reform, Fundamentalismus

«... der moderne Mensch. Was wir in ihm suchen, ist unser eigener Herzschlag... die Seele wird Herrin ihrer Kräfte, einem Mann zu vergleichen, der gelernt hat, jede Bewegung der Glieder unabhängig von den Bewegungen der anderen auszuführen und in genauer und sicherer Abmessung auf die Wirkung zu benutzen. Die ursprüngliche Bindung der Seelenkräfte löst sich durch die Arbeit der Geschichte. Denn erst vermittelt der Kunst besitzt das Gefühl sein mannigfaches, wechselndes und reiches Leben... In der Arbeit der Wissenschaft erkennt erst der Intellekt seine Mittel und deren Tragweite, seine Methode und deren Macht und gebraucht nun mit der technischen Virtuosität gleichsam des logischen Athleten die in ihm liegenden Kräfte.»²³ Das Bild menschlicher Selbstschöpfung und Entfaltung, wie Dilthey es hier vorstellt, weist die wesentlichen Züge dessen auf, der seit Rousseaus Emile das Modell für anthropologische Nachkonstruktionen abgab. Die Phylogenese sei die Skizze, auf welcher das didaktische Programm für Ontogenese aufbaut; in der Sensomotorik wurden die Abmessungen der Gefühle, Wahrnehmungen und Vorstellungen erkannt, in denen bereits die logischen Strukturen der Denkarbeit angelegt sind. Der anfängliche Mensch, das Kind, bildet den logischen Athleten aus. Nackt, weil in solcher ursprünglichen und für alle gleichen Gestalt der Mensch im Singular auftreten, und weil er in einer vom zivilisatorisch-zufälligen gereinigten Gestalt den Ursprung seiner Kultur im aufrechten Gang, im Weitblick, in der freien Hand und in seiner Sprachfähigkeit am deutlichsten beweisen soll.

Da die Menschen, welche die Menschen vorfinden, Produkte langer Geschichten sind, deren Anfänge unerreichbar weit zurückzuerfolgen wären, je länger ihnen nachgeforscht würde, muß ein Neu-Anfang gemacht werden. Nicht der Urmensch und nicht der jenseitig Verklärte, sondern der Nackte in der Würde der ihm immanenten Logik: Nach diesem Schlüssel seien wir von uns zu entziffern und nach dieser Kodifikation zum Menschen zu formieren. Wer fragt, ob die historische Institutionalisierung dieses Entwurfs nicht doch ein «gigantisches geschichtliches Experiment sei, welches eigentlich nicht hätte stattfinden dürfen»²⁴, hat damit sich zugleich den Auftrag erteilt, zu wiederum neuer Formierung anzusetzen und sich zu beweisen, «daß Geschichte als vom Menschen hergestellte und dadurch (!) veränderbare»²⁵ im Sinne eines «ursprünglich» und als ursprünglich (d. h. mit dem Neu-Anfang als Anfang) eingegebenen Programms erneuert, verändert, bewegt, wiederhergestellt werden kann. Eben dies wird Reform genannt, wenn die

Ursprünglichkeit (Gleichheit, Handlungsfähigkeit, Sprachfähigkeit usf.) von den Institutionen der Pädagogik jeweils neu ermöglicht werden soll.

Die pädagogische Reform setzt auch eine Erneuerung des Postulats durch, falls das problematische Bewußtsein es paralyisiert: wenn wieder bloße Repräsentationen gelernt werden statt des Entdeckens, und was dergleichen <Verhärtung> oder <Verdinglichung> sein mag: «das System der Erziehung wird behandelt, als ob es selbst erzogen werden müßte»²⁶. Die Reform hat eben nicht bloß der Reflexion und kontrollierten Einhaltung der vorgesehenen Ursprünglichkeitsregeln zu dienen, sie stimuliert gezielt durch situative Veränderungen, mit denen sie der Wahrheit nachhilft, von der die anthropologische Analyse nur redete. Die Anthropologie wurde Zivilisation.²⁷ Sie stellte längst ihren Entwurf des modernen Menschen den traditionellen Institutionen zur Verfügung, Privatpersonen inklusive, und sie unterwarf ihn damit fortwährender Erprobung. Als verifiziert durfte er gelten, wenn er gefiel. Das in der Analyse nachgewiesene schöpferische Vermögen des Menschen ließ sich nach ausgemachten Kriterien bei Individuen in Werken jeder Art bemerken; die Schule ließ jeden zum Robinson werden, der auf ihren Inselpräparaten sich als Selbst und die Welt als seinen Besitz zu entdecken wußte; durch einfaches Sich-Entkleiden durfte sich der nackte Mensch als der Gleiche, der Würdige und der Ausdrucksvolle beweisen.²⁸ Wenn er nur jeweils allgemein so zu akzeptieren war. Die Reform banalisierte den Code. Sie stieß jedenfalls auf das Herkömmliche in ihm, den allgemeinen Menschenverstand. Trivialiserte sie ihn damit? Machte sie ihn, weil allgemein, auch gemein, niedrig, billig?

Den politischen Hintersinn dieser Problematik in Reformprozessen verraten die unterschiedlichen Antworten auf die Frage nach der Vermassung, die stets mit den Reformen gestellt wurde. Die gewöhnlichen Reformen für jedermann machten den pädagogischen Code offenbar nichtssagend, die *eigentlichen* Reformer hatten die Sache der Pädagogik zu radikalisieren. Sie handelten dabei in mentaler Abwehr gegenüber jeglichem Eingriff des Nicht-Ursprünglichen; dies waren eben jene massenhaften Institutionen, denen der Entwurf des modernen Menschen zur Verfügung gestellt worden war, als die Pädagogik anfang. Jetzt sollte das fundamentale Ursprüngliche her, es war ja da, im Kind, dem einzigen Menschen ohne Jenseits. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts rührt sich ein fundamentalistisches Verlangen, das eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe für Ursprünglichkeit haftbar macht: die jetzigen Kinder. Als ob sie den realen Ursprung zu fassen kriegen könnten, betrieben die später sogenannten Reformpädagogen eine fundamenta-

listische Propaganda des Vom-Kinde-äus. Sie beriefen sich²⁹ auf alte, akademisch verwaltete Formeln pädagogischer Anthropologie wie das Elementare, die Selbsttätigkeit, die Ganzheit und unternahmen Versuche, diese Ursprungsformen direkt erfahrbar zu machen mittels Körperkultur, Landbau und Gemeinschaftsleben; Phänomene aus dem kulturellen Horizont der Industrie- und Weltkriegszeiten, aber durch Kinder in Rohzustand zurückversetzt, um die Zeitgenossenschaft mit dem Ursprung zu ertrotzen.³⁰

2. Das Kind, ein Anfang

Nachdem zuerst die Bedingung <Endlichkeit> betrachtet wurde, wäre es wünschenswert, dem wenigstens einige Interpretationen von Motiven aus dem Bestand pädagogischer Ideen, der Institutionen, des Personals, der Sitten und Affekte folgen zu lassen, ehe dann deren Sammlung und Ordnung versucht würde. Statt dessen sehe ich mich durch den Rahmen dieser Arbeit darauf beschränkt, ein einziges und kategoriales Motiv auszusuchen. Ich werde mich auf die pädagogische Tradition von <Kind> beziehen, auf dessen privilegiertes Verständnis als des eigentlich anthropomorphen Menschen, als Schlüssel zum Menschen. Ich trete auf diese Weise in die Überlieferungen der Pädagogik ein und erinnere mich eines Sujets der Vergangenheit.³¹

Wer pädagogisch dachte, wußte, «daß der Mensch als Kind anfängt.»³² In solchem Satz drückte sich ein selbstverständliches Wissen aus, es trug das wissenschaftliche Wissen der Erzieher und regulierte deren Gewissen, eine primäre Haltung zur Welt, die, vergliche sie einer dem religiösen Glauben, in keiner Weise diskreditiert wäre; der zitierte Satz bedürfte, wollte man sich seiner erneut versichern, einer «Theologie des Kindes»³³. Und damit ist die Richtung zu den Ursprüngen des deutschen Bildungsprinzips gewiesen.³⁴ Die so formulierte Gewißheit bildete in ihren vielfältigen Auslegungen eine weite Landschaft um die «zentrale kollektive Repräsentation»³⁵. Das Kind – historische Phänomenologie abendländischer Glaubensformen – könnte darin ein unentbehrliches Motiv noch des modernen Lebens sehen; dessen besonderer, pädagogischer Sinn lag in der Verbindung mit <anfangen>: anfangen mit dem Kind durch das Kind! Höhen wie Tiefen erzieherischen Praktizierens und Denkens der letzten drei Jahrhunderte wurden unter solcher Devise von pädagogischen Avantgardisten, Schulmeistern und Eltern durchmessen, ein untergründiges Gelände.³⁶ Der Satz klingt ja auch

doppelsinnig, zum einen, weil er besagt, jeder sei am Beginn seines Einzelens ein Kind, und weiter die Bestimmung enthält, Kindsein sei eine notwendige Voraussetzung für Menschsein; zum andern klingt er doppelsinnig in der Art, daß er radikal einen Anfang zu setzen vorgibt, doch zugleich bleibt bei dem Anfänger ungewiß, ob er denn als Mensch enden werde; vorsichtig und radikal bedenkt der Satz das Menschenmögliche.³⁷

Beispielhaft für den Umgang mit der zitierten pädagogischen Grundgewißheit soll hier Gedanken F. D. Schleiermachers nachgegangen werden.³⁸ Zwischen der Anthropologie Kants und Herders einerseits und der von C. G. Carus andererseits bildete seine Erziehungstheorie einen Höhepunkt pädagogischer Anthropologie, von dem aus gesehen die Bemühungen von Pädagogen um Anthropologie im 20. Jahrhundert Motiv-Wiederaufnahmen darstellten. Bis zu ihm hin war bereits ein großer Vorrat an pädagogisch-anthropologischer Literatur angesammelt gewesen, er stellte seine Überlegungen inmitten einer blühenden Erziehungskultur an.

Die Frage nach dem Anfang und die nach dem Menschsein des Anfängers erwies sich für Schleiermacher³⁹ als eine nach den inneren und eine nach den äußeren Bedingungen, nämlich nach den Grenzen erzieherischer Wirksamkeit und nach den zeitlichen Limitierungen des Erziehungsprozesses: Welche Grenzen sind unserer Erziehungsfähigkeit gesetzt, und welche Ziele dürfen ihr gesteckt werden? Danach erst wäre zu entscheiden, wann sinnvollerweise mit dem Erziehen beim Kind begonnen und wann damit aufgehört werden sollte. Scheinbar war das eine technische Frage, wenn nämlich vorläufig unterstellt wurde, der Gegenstand der Erziehung sei bekannt und «insofern ein Zusammenhang von Mittel und Zweck zu konstruieren»⁴⁰. Schleiermacher band aber die Frage nach dem Termin für pädagogische Maßnahmen an die nach dem Lebensbeginn und erwog drei unterschiedliche Zeitpunkte je nach dem Zustand des Kindes: «sobald sich das Kind im Mutterleib regt» – nicht die Zeugung – oder «wenn ein Kind geboren wird»⁴¹ oder wenn das Kind «durch Äußerung der Intelligenz sich als ein menschliches (Leben) bekundet». Es wäre also jeweils das Kind selber gewesen, das seine Erziehungsbedürftigkeit signalisierte, indem es sich als tätiges Leben zu erkennen gab.

Für ein Ende der Erziehung sah Schleiermacher zwei gegensätzliche Möglichkeiten: Entweder ein Ende würde durch Mündigkeitserklärung gesetzt, eine ihm eher politische als pädagogische Lösung des Problems, oder elterliche Autorität und kindlicher Gehorsam «verschwinden allmählich», da die sittliche Entwicklung durch Einwirkung überhaupt,

durch Sozialisation, länger anhalte als die erzieherische Einwirkung. Sah Schleiermacher den Anfang der Erziehung an den leiblichen Zustand des Kindes gebunden, so das Ende an dessen gesellschaftlichen: Mündigkeit durch den Spruch des Staates oder durch eigene Berufs- und Gattenwahl. Das gewesene Kind vermöchte «mit sittlicher Tatkraft in die Gemeinschaften einzugreifen»; das mögliche Ende von Erziehung hätte jedoch erst angefangen, wenn «Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann», von einer Mehrzahl der gewesenen Kinder gelebt, das Leben in der Gesellschaft gestaltete.⁴²

Soweit die Antworten auf die «äußerlichen Fragen»; welche davon als gültig erkannt werden sollten, richtete sich nach den Antworten auf die inneren Fragen. Die bis dahin vorgeschlagenen Zeitpunkte waren ohnehin entsprechend Zuständen des Kindes definiert. Im Innern ging es um Macht und Wesen der Erziehung: Durfte die Pädagogik sich allmächtig gebärden? Und wenn, wäre sie es wirklich? Oder fand sie nicht einfach ihre Grenze an der Natur des Menschen, und sei es an den «natürlichen Anlagen des Menschen»? Denkbar waren freilich sowohl Allmacht wie Beschränktheit von Erziehung. Anthropologisch gesehen war das Potential an Anlagen entweder bei jedem gleich oder offen bildsam, oder es war für jeden bereits bestimmt vor jeder Erziehung; darüber wußte Schleiermacher «noch nichts rechtes». Doch selbst wenn das Potential bei jedem gleich und beliebiger Erziehungseinwirkung offen gewesen wäre, hätte Erziehung beschränkt werden sollen. Folgte die persönliche Zukunft eines Kindes nur der willkürlichen Entscheidung eines Erziehers, dann war dieser nicht Pädagoge, sondern Regent und handelte unsittlich. Doch dem pädagogischen Ethos eher gemäß ginge eine Erziehung vor, bei der zuerst die Anlagen des Kindes erforscht würden, ehe der Pädagoge sich an ihm betätigte. Sogar einer allmächtigen Pädagogik wäre immer noch der Gegenstand lebendigen, selbsttätigen Menschenlebens geblieben, so daß sie jedenfalls gefordert war, die Anlagen des Kindes zu erregen, hervorzulocken und, was aus dem Kind in Erscheinung trat, zu leiten und zu fördern.

Die Frage nach Anfangs- und Endpunkt der Zeit der Erziehung war damit nicht eindeutig beantwortet. Gerade das pädagogische Verständnis vom Menschsein des Anfängers hinderte daran. Folglich konnte es wohl auch keine für jeden gültige Theorie erzieherischen Handelns geben. Der Grundsatz, «daß der Mensch als Kind anfängt», ließ sich pädagogisch-didaktisch trotzdem entfalten, indem die Bedingungen für einen Rahmen festgelegt wurden, worin das Kind ein Anfänger war und mit seinem Menschwerdungsprozeß zu Ende kommen

konnte, eine Formierung der Anfänglichkeit, die sich aus der Wahrnehmung des natürlichen Lebens-Bildungsprozesses ergab.

Schleiermacher betrachtete das Innen als einen eigenen Raum und eine eigene Zeit des werdenden Individuums und sah die Entwicklung des Leibes, die der Erziehung gewisse Möglichkeiten einzuwirken eröffnete und sie band. Die physiologischen, sinnlichen Lebensfunktionen des Kleinkindes konnten immerhin angeregt werden, sein Temperament sollte sich aussprechen und seine Form finden, weder einseitig noch krankhaft; seine Vernunft, welche «im Anfange des Lebens latierte»⁴³, entwickelte sich mit den Lebensfunktionen als deren schweigendes Cogito.⁴⁴ Die Äußerungen der Intelligenz geschahen, um die Harmonie der Lebensfunktionen zu sichern, das wußte Schleiermacher in jedem Menschen als ein Bedürfnis angelegt, darin vor allem mußte der Pädagoge das Kind unterstützen. Die Eigengesetzlichkeit des Innenraums schien offenbar: Die Vernunft erwachte allmählich aus dem Leibe, und dieser Vorgang bestimmte Logik und Chronologie des ursprünglichsten Bildungsgeschehens. War dies so erkannt, hatte die Autonomie des Bildungsraums aus einer anthropologischen Notwendigkeit heraus für alle pädagogischen Entscheidungen Vorrang, auch für die Termine. Schleiermacher nannte die von ihm in den frühesten Lebensäußerungen des Kindes konstatierte «schweigende Vernunft» auch «Bewußtlosigkeit»; in diesem Zustand schien ihm die Aktivität zwischen Zögling und Erzieher gleich Null. Aber vermochte nicht trotzdem Bewußtsein aus Bewußtlosigkeit zu entstehen? Das Bewußtsein war für Schleiermacher im Anfang ein durch das Kind nicht mitteilbares Minimum, dennoch zum Beispiel als Liebe an ihm ablesbar, und außerdem zeigten sich zunehmende Fertigkeiten seiner Sinne, gleichfalls eine immer feinere Mimik, besonders in der Kommunikation mit der Mutter; das «Sprachspiel» schloß sich an das pantomimische Spiel an; dies alles ließ sich am Säugling beobachten.⁴⁵

Es gab genügend Hinweise auf die Existenz eines menschlichen Innenraums und dafür, daß in dessen Tiefe der eigentliche Anfang dieses Menschen, ursprünglich, authentisch und zugleich wachsend sich entwickelnd zu finden wäre.⁴⁶ Der um das werdende Menschenkind auffindbare Außenraum zeigte sich als eindeutig nicht anfänglich, sondern als überkommen; und wenn Schleiermacher meinte, die Erziehung gehöre ursprünglich zum Hauswesen, gehe zuerst von der Mutter, dann vom Vater aus, bedeutete das wohl: schon immer. Sie war ein Element des Hauswesens, wurde geschichtlich so angetroffen; ähnliches ließ sich über die Ansprüche von Staat und Kirche sagen. Der Tradition nach würde ein Kind während seiner ersten Lebenszeit mehr der häuslichen

Fürsorge bedürfen, den Ansprüchen der öffentlichen Institutionen würde in späteren Perioden des Aufwachsens entsprochen werden. Doch Schleiermacher ging vom Anfang des Kindes aus. Nannte man einen Anfangspunkt, stieß man auf das Problem des Anfangsraums. Was geschah bei der Geburt dem Kinde? Es trat mit der Welt in Verbindung, sein Leib gewann ihm eine Umgebung. Eigenbewegung war ihm bereits im Raum des Mutterleibes möglich gewesen, nun atmete es, wurde belebt von seinem eigenen Kreislauf. Es war an die Luft und an das Licht geboren worden, seine Lebenswelt beherrschend; die lag in der Reichweite seiner Stimme, seiner Augen, seiner Hände, aus ihr vermochte es sich zu bereichern.⁴⁷ Schleiermacher, und er war darin nicht der erste, sah das Kind aus dem Gesichtspunkt seines Leibes eine Perspektive auf die Welt innerhalb seines Horizontes gewinnen. Diesen Zustand, basierend auf Atmung, Ernährung, Umgang mit den Dingen, beschrieb er als «sich seine eigene Atmosphäre bilden» und knüpfte daran als Erziehungsprinzip für das Kind das Angebot zur Spontaneität, wechselnd mit Rezeptivität. Um solche eigene Atmosphäre ging es, für wann auch der Anfangstermin gesetzt werden sollte.⁴⁸

Die pädagogische Ordnung seiner Reichweiten sollte dem Individuum Freiheit und Eigentümlichkeit sichern, «... die immer mehr sich selbst bestimmende Aussicht auf die Region, die jeder einnehmen wird»; «durch die Sinne empfängt der Mensch die ersten Eindrücke von der Außenwelt und gelangt schrittweise zu seiner Weltanschauung», zur Totalität aller Eindrücke und zu seinem «Ort in der menschlichen Gesamttätigkeit».⁴⁹

Mit Blick auf den ganzen Lebensprozeß sei von einem Anfang und Ende der Erziehung zu sprechen, so meinte es auch das Frage-Antwort-Spiel über die Grenzen, hinter denen das Kind als Mensch anfing. Das aufwachsende Leben – bei anderen Pädagogen hieß es: die aufwachsende Natur – sah sich dann eines Tages selbst mit einer moralischen Ordnung konfrontiert, und damit setzte der spezifisch pädagogische Bildungsprozeß ein; bis dahin rechnete Schleiermacher eine erste Lebensperiode, von da an weitere. Auch für diesen Tag lag ein Kriterium im Kinde selbst, in seinem Leben: der Zahnwechsel⁵⁰, welcher «eine neue, große Evolution» andeutete und «auf einen neuen Charakter der körperlichen Bildung hin(weist)».

Spätere pädagogische Anthropologen sprachen da vom «Neu-Anfang», einem zweiten Anfang, einem höheren in der Hierarchie der Anfänge; sie benutzten eine alltags sprachliche Hilfskonstruktion, die sie in der Form «Krise – Neuanfang»⁵¹ als Rhythmus dem Sozialisationsprozeß unterlegten, der Anhaltspunkte zur synchronen Periodisierung der

individuellen und institutionellen Bildungsprozesse bot⁵²; das war pädagogisch möglich, doch eine einzige zeitliche Ordnung für Sozialisation, Erziehung und Unterricht finden zu wollen, das war pädagogisch nur im Gesamt aller Ordnungen denkbar. Davor standen aber noch reale Schwierigkeiten, wie auch Schleiermacher sie immer wieder angab: Man wußte zuwenig über die Vorgänge im Individuum, man mußte eine Scheu haben vor allem Plötzlichen, und die wechselnden gegenwärtigen Lagen in den öffentlichen Ordnungen «erschweren» die Theorie. Darum ließ sich vorläufig nur etwas über die Bedingungen sagen, unter denen eine Periode der neuen großen Evolution, die mit bleibenden Zähnen, hätte durchlebt werden können. Schleiermacher sprach von ihr als dem «Beginn des Schullebens»⁵³, das verlangte einen Termin. Für das Kind bedeutete es den «Übergang in den öffentlichen Unterricht»⁵⁴, den Schritt über eine Schwelle; «das öffentliche Leben in der Schule» erwies sich als «das eigentliche Gebiet des Knabenalters»⁵⁵, als ein neuer Raum also; eine ganze Reihe räumlich-zeitlicher Bestimmungen, die angeben sollten, «wo das öffentliche Leben in der Schule angeht», das ein «gemeinsames Leben» sein sollte.⁵⁶

Öffentlichkeit: eine räumliche Gemeinsamkeit, eine juristische Bestimmung. Denen beiden gebührte der Vorrang vor der zeitlichen; denn was da geschehen sollte, war nicht eine bloße Fortsetzung der Ordnungen, die bereits durch das Schlafen und das Wachsein, durch die Ernährung und durch Anziehen und Ausziehen der Kleidung gelernt worden waren, sondern es galt für das Kind, bewußt Bezug zu nehmen und zu billigen, daß zwischen Spiel und Ernst, Phantasie und Wissen, Üben und zweckgerichtetem Handeln zu unterscheiden sei. Die «Richtung auf Reales» und die «Bezugnahme auf Fremdes»⁵⁷, charakteristisch für die Bildung in dieser Periode, enthielten wiederum eine räumliche und eine rechtliche Bestimmung. Es enthielt solche ja bereits die eingangs zitierte Formel, «daß der Mensch als Kind anfängt», eine Aussage über seinen Leib und seinen Status. Ob das Leben eines Menschen angefangen hat, ob sein Schulbesuch, jeder dieser Anfänge ist Ergebnis juristischer wie medizinischer, nicht pädagogischer Definitionen. Diese bestimmen in unserer modernen Rechtsordnung seinen Status (Darf er leben? Darf er die Schule besuchen?) unter Berücksichtigung seines leiblichen Zustandes. Damit sind Figur und Platz der Person festgelegt, Name, Rechtskompetenzen, kurz: was sie darstellt, ihre Figuration und ihre möglichen weiteren Transfigurationen.

Für die Anthropologie wurde gezeigt, daß sie eine Zeitlang die Bildfelder der Jurisprudenz zu ihrer Formulierung bevorzugt hat, daß dann aber, nämlich seit der romantischen Naturphilosophie, die Rechtsmeta-

phorik bei ihr zugunsten einer medizinischen Metaphorik zurücktrat.⁵⁸ Für die Anthropologie der Pädagogen stellt sich ebenso das Problem, was solche Wahl des Vokabulars bedeutet; schließlich weisen Metaphern «auf vermeintliche (erwünschte, vermutete) relevante Parallelen, Analogien und Ähnlichkeiten hin»⁵⁹. Sie sagen etwas aus, diese Sprachgebräuche sind nämlich mit der kulturhistorischen Tatsache verknüpft, daß Sehnsuchtsprojektionen Gestaltungsprinzipien unterliegen.⁶⁰ Wie wurden jeweils Figur und Platz der Person emblematisch oder begrifflich abgebildet, durch welche Proportionen oder Abzeichen ihr Status markiert, ihre Eigenschaften erklärt? Jeder Person eignete ein spezifisches Ensemble, das notwendig ist, um sie zu erkennen. Dann die Raumdimension: Körperlichkeit des Leibes, und in welchem Verhältnis dazu dessen Innerlichkeit? Und um den Leib herum dessen Umwelt, Reichweite, Welt, die von ihm aus angeschaut wird, auf die eine spezifische Perspektive möglich ist und die bis zu einem spezifischen Horizont geht. Schließlich die Zeit, die temporären Dimensionen, die zerfallen in einzelne Zeiten der Welt, des individuellen Lebens, des individuellen Erlebens; man kann sie beschleunigen, man kann sie dehnen.

Davon ist allemal auszugehen, daß es sich bei der Installierung von Bildungseinrichtungen um die Gestaltung von Wunschräumen, Wunschzeiten und Wunschzuständen handelt. Deshalb soll nun der Frage nachgegangen werden, was in jenem Anfang, den der Mensch als Kind zu nehmen hatte, an Raum, an Zeit und an Figuration zu erkennen war und wie sich diese pädagogisch imaginierten Dimensionen zueinanderordneten.

Ein Stellenwechsel von Erfahrung

Kind ist man, soweit eine wahrnehmbare Nähe zur Geburt besteht. So gesehen vermerken wir zwei unterschiedliche Konnotationen zu Kind: den Anfang und die Fortsetzung. In bezug auf seine Funktion als Fortsetzung nennt man es Nachkomme oder Erbe, in bezug auf seine Bestimmung als Anfang spricht man vom Kind als Biographie oder als einzelner. Die Pädagogik wollte es mit dem Kind als einzelner und als Biographie zu tun haben. Dementsprechend handelt es sich bei dem folgenden nicht um die Rede eines Pädagogen⁶¹: «Herr Benedetto wies auf seine grauen Locken und sagte: <Dies mein Haar ist's, das mich allwissend macht>», was hatte besagen sollen: Die Erfahrung der Vorfahren reicht im wesentlichen aus, damit der Erbe die Wechselfälle seines Lebens bestehen kann, sogar zur Interpretation dieser Wechselfälle und

somit zur Erarbeitung weiterer, eigener Erfahrungen. Die Erfahrung der Vorfahren war ein bedeutendes Erbgut, sie diente nicht nur zur Feststellung, sondern auch zum Programm des eigenen Lebens. In diesem Sinne legte der Autor den Satz des Renaissance-Patriarchen aus: «Und wer möchte daran zweifeln, daß ein langes Leben eine Fülle von Erinnerung an Vergangenes mit sich bringt, eine große Erfahrung in Behandlung der Geschäfte, einen Verstand, der versteht, im Augenblick das Gegenwärtige mit dem, was gestern war, zu verknüpfen, und daraus ein Vorgefühl zu schöpfen, was alles morgen daraus entstehen kann . . . » Der Ausbau der Erfahrungen zu einer Welt durfte als Vorgabe der Vorfahren angenommen werden; denn es ging bei dem, was vermittelt werden konnte, um Beteiligung, sei es an einer Lebenswelt, einem Diskurs, einer Praxis, jedenfalls an einem kollektiven Bewußtsein und seiner Logik, nach welcher Erfahrungen stets bereits vor den Individuen durchlebt wurden. «Der Verstand, die Voraussicht und Weltkenntnis der Alten sind es, die vereint mit gutem Willen die Familie in der heiteren Blüte des Glücks erhalten . . . Deshalb sei es Pflicht der jungen Leute, . . . sie (die Alten) gern anzuhören als die klügsten und erfahrensten Berater und freudig den Lehren der größeren Einsicht und des höheren Alters zu folgen.»

Wenn nämlich die Älteren aus ihrer Erfahrung heraus geredet hatten, konnte das nicht als bloße Sprachhervorbringung gelten, sondern da war es um einen Austausch zwischen solchen gegangen, die an einer gemeinsamen Wirklichkeit handelnd sich durch Wiederholungen der Lebensregeln erhielten und damit die Wahrnehmung von Welt koordinierten. Sie erzählten eine etablierte Wirklichkeit weiter und stellten insofern wahre Gestalten in wahren Sätzen den Nachkommen zur Verfügung, deren ersten, den anfänglichen Text. Und später keine Wahrnehmung ohne ihn, die sogenannt primäre Erfahrung begann mit der sekundären. Das Anfängliche der Erfahrung von Nachkommen bestand aus Anordnungen der Vorfahren. Deren Wahrnehmungsweisen und deren Wahrnehmungsschemata wurden von den Erben erst geglaubt und dann wiederentdeckt.

Wer mit den Augen des Pädagogen dieses Spiel verfolgte, sah nun auf solche Weise für die Nachgeborenen und damit für den Menschen die Gelegenheit des Anfangs gegeben, die mit jeder Geburt gekommen schien. Die Chance zu Biographie und Karriere war vergeben, sie wurde vergeben, solange das Kind eigenen Erfahrungen durch die Erfahrungen der Vorfahren entfremdet war. In der Tat wurde von den Erfahrungen der Eltern als Fremderfahrungen des Kindes gesprochen, auch in den Zentren schulpädagogischer Wissensvermittlung, als ob die

Erfahrung der Eltern, als ob sein Erbe das Kind enteigne.⁶² Pädagogisch galt der Primat der Selbsterfahrung unbedingt, als wäre sie der Zugang zur Lebenswirklichkeit; das individuelle Kind war Subjekt der Erfahrung, die im Lernen an ihm wirksam wurde, durch sie nahm das Kind seinen Anfang in sich selbst und erwarb diejenigen Eigenschaften, die ihm eigentümlich waren. Die seit dem 17. Jahrhundert geltende Bestimmung von Freiheit, jeder sei Eigentum an sich selbst, wurde auf das Kind im Sinne eines Eigentumsverhältnisses zwischen Subjekt und Biographie übertragen.⁶³ Während vorher die Nachkommen über die Erfahrungen der Vorfahren deren Eigenschaften sich zu erwerben hatten, sah man in solchen nunmehr zuerst Vorurteile und beklagte, so schon Descartes, dies als falschen Bildungsweg.

Der Lehrer trat darum jetzt keineswegs an die Stelle des Vaters. Das Kind wurde selbst sein eigener Vater, Vater des Menschen, eine im 19. Jahrhundert mehrmals erfolgte Proklamation.⁶⁴ Die Aufgabe des Pädagogen bestand darin, das Eigentum des Kindes an dessen Weg zu sichern und durch unterstützende Tätigkeit die Kompetenz des einzelnen Heranwachsenden für eine ihm gemäße Karriere zu ermutigen, mehr brauchte es grundsätzlich nicht.

Wenn aber dies die primäre Funktion des Lehrers ausmachte, wozu dann noch dessen persönliche Lebenserfahrungen? Sie mochten ihm eher hinderlich sein, er brauchte vielmehr Methode statt Erfahrung; letztere bescheinigten ihm Pädagogen als 90jährigen Schlendrian. Die Kategorie Erfahrung wechselt ihre Stelle vom Lehren zum Lernen, und mit ihr verschob sich die Symmetrie der Generationen. Was den Erziehungsvorgang anging, er sollte zur Sache der Jüngeren werden: «Vieles erfragen, Erfragtes behalten, Behaltenes lehren: dieses Verfahren wird über den Lehrer den Schüler erheben...»⁶⁵ «Alles durch eigene und ständige Tätigkeit des Lernenden... es wird sicherlich der Schlüssel zu jeder Tätigkeit sein, wenn man dem Lernenden eigenes Tun nicht nur erlaubt, sondern befiehlt.»⁶⁶

Somit war die Erfahrung dem Lehrer genommen und dem Schüler zugewiesen, der Beginn negativer Erziehung, und das hieß Erziehung vom Kinde aus, vorphantasiert von Rousseau, seit der letzten Jahrhundertwende schlagwortartig propagiert. Wen durfte man unter solchen Bedingungen Pädagoge nennen? Jeden, der sich an diesem Projekt der Gesellschaft für die Gesellschaft beteiligte und pädagogisches Bewußtsein und Verhalten zeigte; die Professionalisierung beschränkte sich keineswegs auf den Schullehrer, sie erstreckte sich sehr bald auch auf die bürgerlichen Eltern. Beteiligt war, wer statt auf seine Erfahrung auf Methoden sich verließ, sie am Kind übte.⁶⁷ Der älteren Generation

blieb die Aussicht auf Verbesserung der Menschenwelt durch die jüngere; sie tauschte den Horizont der Erfahrung gegen den der Erwartung.

Die Rationalisierung der Lebensvollzüge, hier der Erziehung, wurde zuerst im Hochmittelalter versucht, dann durch die Renaissance weitergeführt. Ein exaktes und überzeugendes Wissen vom Verhältnis der Generationen und von der notwendigen Ausstattung des Nachwuchses suchend, konstituierten sich Curricula, Didaktiken, Künste des Unterrichts im Sinne von Unterrichtstechnologie. Schon die ersten Ergebnisse curricularen Nachdenkens wurden mit dem Hinweis gerechtfertigt, daß die Heranwachsenden lernen sollten, und zwar alles für die Welt Repräsentative, nicht nur, was sie durch ihre Umgebung zufällig erfahren und was sie nachmachen konnten.⁶⁸ Galten die Nachkommen bis zur Aufklärung primär als Erben sowohl der Sünden als auch der Besitztümer wie der Natur ihrer Väter, sollten sie nun zuerst das Kind, das lernende Individuum, das selbsttätige Subjekt sein. Der Erbe, seine Physis, seine ökonomische Ausstattung, sein Wissen, seine Moral: damit unterlag er bekannten Regeln, und die an ihm zu erwartenden Eigenschaften galten als jeweils bekannt. Das Kind aber war ein grundsätzlich Unbekanntes, die ihm gemäßen Eigenschaften sollten sich an ihm nach Maßgabe eigener Entwicklungen erst nach und nach zeigen, der Pädagoge achtete bei ihm nicht auf Übereinstimmungen, sondern auf Eigentümlichkeiten, oder: Jede Ähnlichkeit war auf ihren Wert als Eigentümlichkeit hin zu untersuchen. Maßstab war die Universalie Kind, nicht Vater, Mutter, Schwester, Bruder, vielmehr eine Kindnatur, die der jeweils individuellen Entwicklung als Standard oder Richtschnur der Besser-Schlechter-Entschlüsselung diente.⁶⁹

Methodische Überprüfungen der Kinder mußten in zweierlei Weise erfolgen, in Richtung Universalität und in Richtung Individualität. Stimmt die an diesem Kind bemerkten Anzeichen psychischen, sozialen und intellektuellen Lebens mit den entsprechenden bekannten Gesetzen des Aufwachsens überein? Und: Stimmt die Lernoperationen dieses Kindes mit den bekannten Gesetzen der Methode des Erfindens und den Techniken des Entdeckens überein, und zu welchen Ergebnissen führten sie? Denn Methode bedeutete universalistischen Rationalismus, dem das Kind selbst sich bereits verdankte, sie bedeutete Erfinden und Entdecken durch planmäßig einzusetzende Techniken. «Wenn wir unsere Epoche verstehen wollen, müssen wir uns auf die Methode an sich konzentrieren; sie ist das tatsächlich Neue, das die Grundlagen der alten Zivilisation aufbrach.»⁷⁰

Pädagogische Zeitrechnung

Man kann immer einen Anfang machen, indem man ‹jetzt› sagt und anfängt. Aber ein Anfang sein? Und wie es einem anderen ermöglichen, mit sich anzufangen? Hier bot sich Magie an, die Taufe, die Bekehrung, das weiße Gewand. Magische Techniken, um zu den erwünschten Zielen zu gelangen, lassen sich auch in Maßnahmen pädagogischer Zeitrechnung erkennen. Das Curriculum kann als Analogiehandlung verstanden werden; mit den Statusbezeichnungen der Schullaufbahn wie mit den Namen der Entwicklungsphasen, denen die Kinder zugeordnet werden, wirkte die Pädagogik als mit sympathetischen Handlungen, denn sie sprach über die Kinder Wörter aus, die Realität bewirken sollten. Das galt ja bereits für die Grundzuordnung ‹Kind›. Dabei richtete sich die Pädagogik ganz im Bereich der Chronologie ein, im Fluß der Ereignisse, den traditionell Kalender und Uhren für die Gesellschaft messen. Gewisse Grundlagen der Ausrichtung auf die Zeit, wie sie Erziehung an Heranwachsenden vorgenommen hatte, bestanden darum fort.

Erfolge und pädagogische Methode versuchten zwar gegensätzliche Formen der Organisation von Zeitlichkeit, doch Erziehung, welche auch immer, beachtete stets, wie von den ihr Unterworfenen die Ereignisse des Lebensalltags zu erreichbaren Zielen des Handelns gemacht werden könnten, sinnvoll befristet Wirkungen auf sich selbst und andere ausübend. Sie wollte Schüler, Kinder, nicht dem Zufall ausgesetzt sehen, sondern deren Lernen, deren Ausbildung, sollte dazu befähigen, den unmeßbaren Strom der Ereignisse des Lebens einteilbar zu machen, die Lebenszeit gut kalkuliert und kontrolliert zu verbringen.

Der Pädagoge rationalisierte auch diejenige Zeit, von der wir sagen, sie läge hinter uns und wirke gleichzeitig fort. Er wußte schon als Didaktiker die Zeiterscheinungen zu organisieren, die als Alter, Historie, Tradition einen Strom bildeten. Er fragte, was sein Kind daraus brauchen könne, was ihm zuträglich wäre, und stellte aus dem Vorrätigen diejenigen Ensembles zusammen, von denen er für die von ihm Begleiteten anregende Lernwirklichkeiten erwartete. Somit erschienen auch die bereits vollendeten Zeitlichkeiten durch sein Szenarium in einem offenen Horizont, dem des Bildungsprozesses, von dem die Grenzen unbekannt sind. Vergangenheit wurde da nur zugelassen, sofern ihr Zukunftsbedeutung beizumessen war. Mit dem Anfang durch das Kind und dem damit verursachten Sprung durch die alltägliche Zeit war ihm, dem Pädagogen, eine gewisse Souveränität zugewachsen. Innerhalb seiner von ihm gezogenen Grenzen erklärte er sich zuständig für den ganzen Menschen.

Wer sich um den Erben gesorgt hatte, mußte diejenige Art von Zeitlichkeit bedenken, die mit Synonymen des vitalen Anfangens und Endens benannt wurde. Mit dem Erben sollte sich Leben wiederholen, das Feld des Vorfahren wurde vom Nachkommen bestellt; so bildete der Erbe seine Identität aus, nicht nur als Aristokrat, Bauer oder Kapital-eigner, ebenso in der Bewahrung von symbolischem Kapital. Zeitlichkeit und Endlichkeit wurden aufgehoben durch Akte der Wiederholung; Ereignisse des Daseins wurden zur bleibenden Aufgabe erklärt: «ausdrückliche Überlieferung heißt Rückgang in Möglichkeiten des dagewesenen Daseins»⁷¹.

Wie nun für die Pädagogik: Die in den Kalendern gespeicherte Erfahrung galt grundsätzlich als zu den Repräsentationen abgewanderte Le-sebuchgliederung. Freilich wurde sie mehrmals zurückgerufen, dann wieder schulkämpferisch verdächtigt, bis erneut, jetzt didaktisch legiti-miert, sie als «emotionaler und sozialer Unterbau»⁷² der Schüler für deren Lernen reklamiert wurde, da sie Schichten der Person aufschließen könne, welche dem Identitätsbildungsprozeß unentbehrlich wären. Die sozialen Zeitrhythmen ließen sich also doch in die methodische Ausmessung des Menschen einbeziehen, der als Kind anfang. Nicht «das Leben» wiederholte, jetzt wurde ein jederzeit wiederholbares System von Kunstgriffen eingeführt. Die Zeit wurde auf Chronologie und die Chronologie auf die Logik des Verlaufs⁷³ reduziert, wenn die individu-elle Person durch paradigmatische Entwicklungsstrukturen in der Suk-zession ihrer Phasen zu verstehen war, ein Modell, das ebenso auf Seg-mente von Handlungsepisoden anzuwenden war oder auf Gruppen und deren Entstehung oder Zerfall. Das Prinzip der Methode dechronologi-siert; die in ihm zugrunde gelegten Definitionsformeln besitzen die Macht unbegrenzter Erstreckung. Die Einzelheiten dessen, was der Fall sei, bestehen, um überhaupt selbst zu sein, nur noch unter der Bedin-gung einer systematischen Universalität. Diese ihre Zugehörigkeit schließt Kontingenz aus, sie sichert, daß, wenn wir wir selbst sind, wir mehr sind als wir selbst, weil die eiserne Notwendigkeit logischer Uni-versalität auf uns ruht. Der als Kind geborene einzelne fand sich einge-schlossen in die Harmonie der Rationalität, in die Gesetze seines Selbst. Psyche und soziale Dynamik, deren Gesetze galten allgemein, das Sys-tem gewährleistete durch eben solche rationale Universalität jeder Biographie deren ästhetische Vollendung.⁷⁴ Einerseits ergaben die sys-tematisch möglichen Nachprüfungen eine allmähliche, keine Stufe überspringende, mit dem biologischen Ausbau einer Person sich entfal-tende Struktur der Intelligenz; gleichzeitig wurde ein Weg zur Reife beobachtbar und methodisch steuerbar. Der Weg führte vom Groben

zum Feinen, von den Gegenständen zu den Abstraktionen; Saugreflexe, Defäkationen, Koordinierung von Augen- und Handkompetenz artikulierten Krisen des Herzens und des Genitals zu Geständnissen eines Selbst, das zur Mündigkeit seines empirischen Ichs gelangte.

Hiermit entließ die Pädagogik aus Struktur und System der Erziehung jene Zeitlichkeit, die zur Existenz und zum Tode führt. Wenn alles, was natürlich ist, von selbst geht, die Methode nichts ist als die nachvollzogene Natur, wenn die Methode den Weltgesetzen nicht widersteht, sondern ihnen, nämlich der Natur gemäß handelt, wird der Schüler, von den Weltkräften getragen, leicht und rasch das Ziel erreichen.⁷⁵ Bei der Lehrbarkeit der Methode des Erfindens kam es darauf an, das Lernen zu lernen, und genau dies wußte die Pädagogik, von nun an konnte Weltwissenschaft möglich werden, da sich alle Menschen darzugeben würden, mittels der Natur die Natur zu beherrschen, auch die im Menschen. Rousseau ließ Emile entdecken, wie das eigene Leben zu leben zu lernen sei. Er erzählte, wie die entdeckenden Lernhandlungen dem seiner selbst entfremdeten Menschen den einzig gangbaren Rückweg zeigten: den Weg zu sich selbst, einer der dem verlorenen Sohn, Robinson, Emile, dem universellen Kind jederzeit offenstand. Ohne die Repräsentationen des Alten Menschen, allein durch Konzentration auf das Entdecken und Lernen gelang Selbstüberschreitung in Lernekstase zur Selbstfindung. Am Anfang der pädagogischen Bewegung stand das *perpetuum mobile* des Comenius, sein Modell künftigen Anfangs, vorzustellen auf dem Weltkonzil in Ulm April 1666.⁷⁶

Unbeachtet blieben vorerst Motive, welche Zweifel am Selbstgang hätten wecken können. Stand doch drohend im Hintergrund das Komplementär seiner Phantasmagorie vom großen Diskurs, mit dem für Comenius alles anhub, der Dreißigjährige Krieg. Das Gelände lag wie leer, scheinbar Niemandsland, die weltgeschichtlichen Eroberer erklärten sich zu Entdeckern, begannen eine Genealogie und wurden so zu Pionieren neuer Menschheit. Derjenige weltgeschichtliche Gewaltstreich, welcher vor den Augen der Aufklärungspädagogik deren neue Welt dann ausbreitete, wurde schließlich die Französische Revolution. Lakanal hatte es dem Konvent bewußt gemacht: «... in gewisser Weise ist es die Revolution, die uns den Gesellschaftsvertrag erklärt hat, der dazu gemacht schien, in Gegenwart des versammelten Menschengeschlechts verlesen zu werden, um dieses davon zu unterrichten...» Die Wörter gingen einem in Gestalt der Revolution auf, das Auslegungsmuster fand sein Ereignis, um verstanden zu werden, Einsicht in die Methode gewährten Angst und Wut: «Was man bei der Erstürmung der Bastille hätte sehen müssen, und was man damals nicht sah, war nicht etwa der

Gewaltakt der Emanzipation eines Volkes, sondern die Emanzipation selbst . . . , die brutale Welt hinterließ Trümmer, und unter der Wut war die Intelligenz verborgen, die in dieses Trümmerfeld die Grundmauern des neuen Gebäudes legte.»⁷⁷

Vor dem Ereignis schien es an der Vernunft, sich ein Resultat in ihr gemäßen Akten zu schaffen, aus Theorie sei Praxis zu folgern. Doch der Aufstieg des Menschen an die Spitze des Natursystems, seine Versöhnung von Geist und Natur, seine Moralität als praktische Vernunft, solcher Aufstieg zu der Stelle, von der aus ein neuer Anfang sichtbar, das heißt definierbar wurde, geschah wie ein Erdbeben und wie eine Sintflut. Die Sintflut ermöglichte nicht den Neuanfang von einem programmierten bestimmten Zeitpunkt an, sondern indem sie einen neuen Raum freigab. So gesehen hatten sich bestimmte Vertreter der Intelligenz zu Recht vor der Revolution wie vor dem Ersten Weltkrieg Sintfluten gewünscht, um das jeweils alte System zu beseitigen.⁷⁸ Sintflut, Ruine blieben Embleme der Vernunfttätigkeit, der Methode an sich. Jeder Anfang machte Schluß mit etwas, das war seine Art: Die Wörter des *contrat social* und des Emile gaben nicht endgültige Wörter wieder, einmal gelobtes Land wiederholend, eine ihrer selbst sichere Sprache weiter nutzend, schon Gesagtes der Aufklärung verändert sagend, nein; sie verwirklichten die bereits früher verwendeten Wörter, indem sie deren Bedeutung zerstörten, als ob die fertigen, vollendeten Bedeutungen nun erst in jedem Wort verwirklicht, indem jene zerstört wurden.⁷⁹ Jenes Manuskript, aufgefunden in der Flasche, der ein Schiffbrüchiger die Nachricht von neuer wissenschaftlicher Erkenntnis anvertraute, so wollte es die Parabel E. A. Poes, besagte, daß eine ungeheure Meeresströmung, der Maelstrom sich am Pol in die Eingeweide der Erde ergieße, wie es dann sogleich der Untergang des Schiffes beweise, dessen Zeuge hier im Manuskript sprach. Der Schiffbruch die Entdeckung.⁸⁰ Entdeckung und Destruktion: das <und> ließe sich durch <als> oder <wie> oder ein entsprechendes Kompositum nur unzulänglich ersetzen, es geht um zwei Akte in demselben, Intelligenz und Wut, Gewalt und Methode.

Ein Nebensinn des Szenariums vom Schiffbruch, bei dem sich der Zuschauer an Bord befindet, ist die mächtige Neugier auf das faszinierende Spektakel Schiffsuntergang. Voltaire: «Der Mensch ist so sehr ein gaffendes Wesen, daß ihm in der Neugier sogar die Sorge um sich selbst vergeht.»⁸¹ Was bei Poe mit anklingt: «Dennoch wird selbst meine Verzweiflung von der Neugier beherrscht, von einer Neugier, die mir die entsetzlichste Todesart erträglicher macht.» Entscheidend dabei die Faszination, welche von der Methode ausgeht: «Die Sucht, alle Dinge

auf die Prinzipien von Wissenschaft zurückzuführen, selbst wenn sie noch so sehr außerhalb ihres Bereichs liegen.» Das poröse Holz des Schiffes, die Sprache der Mannschaft, unverständlich, darin eben bedeutsam, die Haare der Männer, grau, Urkunden der Vergangenheit, und deren Augen, Sybillen der Zukunft. Die Discovery, das Schiff, läßt sich treiben an den äußersten Rand der Welt, wo ihre Destruction zur Discovery führt: Die Aufmerksamkeit des Autors gilt auch in der Wahrnehmung solcher Phänomene ungeteilt der Wissenschaft. Poes Sage von der Zerstörungsreise ist Darstellung der «Methode an sich».

Derjenige Mensch, der als Kind anfang, war ohne weiteres berechtigt, mit der geschilderten methodischen pädagogischen Wunschzeit zu rechnen; er empfand das nicht nur so, er war es und hatte somit Anspruch auf ein gültiges Curriculum und auf eine universell eindeutige Folge von Entwicklungsphasen und mußte geradezu, war er bei Trost, sich unter seinem Leben eine Biographie vorstellen. In diesen Zeitbegriffen lagen geheimste seiner Gedanken über das Aufwachsen schon in allgemeiner Gestalt vor.⁸² Heute ausgesprochene Zweifel hieran heißen diese Begriffe nicht falsch, sie erscheinen freilich, wird nunmehr erzählt, in der Erzählung vom Aufwachsen wie Sonderfälle, bei denen seinerzeit dies noch nicht eingetreten war: daß sie verstanden wurden. Von den pädagogischen Zeitrechnungen reden wir aber inzwischen nicht mehr entdeckend, sondern wie von etwas Verstandenem, wir rufen sie uns zeitweise ins Gedächtnis.

Daraufhin wären noch andere Klassen von Zweifeln zu beachten. Zweifel melden sich regelmäßig auf der Ebene der Konstruktionen, im Bereich der Praxis also, wegen Mißlingens; die gedachten Zeitrechnungen konnten zusammenbrechen, wenn die zu repräsentierende Lebenswirklichkeit den curricularen Repräsentationen ausging, wenn die Lebenszeit der Kinder der Erwartung ihrer künftigen Bildung geopfert schien, wenn psychische oder soziale Realitäten als Phasenstörungen empfunden wurden, wenn die lebensgeschichtliche Prozeßordnung in dramaturgische Verwicklungen geriet, weil identitätsfeindliche Bindungen nicht lösbar waren. Solche Zweifel begleiteten die Geschichte der pädagogischen Welt und ließen häufig Überprüfungen und Erneuerungen ihrer Zeitrechnungen notwendig scheinen.⁸³ Die Frage mag nahe liegen und einen zusätzlichen Zweifel bereithalten, ob die dechronologischen Zeitrechnungen nicht primär als Ausdruck moderner Uchronie verstanden werden sollten.⁸⁴ Einst hatte über den Horizont einer durch Theologie zu begreifenden Welt ein Nicht-Ort, ein Gelobtes Land oder Neues Jerusalem, hinausgeragt; das anthropologische Weltverständnis dann faßte nicht ein Jenseits des Horizonts ins Auge, es wollte diesen

Leib und das Leben hier in dieser einzigen Welt akzeptieren; das Neue lag ihm in der Nicht-diese-Zeit-Zeit: Uchronie, Gegenphantasie zur Utopie. Hatte die einen Ort bezeichnet, der nicht dieser Ort hier war, entsprechend Leiber, wie nicht diese hier und gesprochen: «Denn wir haben hier keine bleibende Statt, sondern die zukünftige suchen wir», war Zukunft ein Anderswo gewesen, jenseits des Jordan, man hätte es auch in der Vergangenheit suchen können, historisch. Ließ man aber den Ort, den Leib, die da sind, konzentrierte sich die Utopie-Phantasie ganz auf die chronologische Dimension; es könnte von einer Uchronie gesprochen werden. Man sah ein, daß dies unsere einzige Statt ist, die zukünftige also diese und keine andere, jedenfalls lag sie nicht über unser Diesseits hinaus woanders. Sie war nur noch nicht recht verstanden, weil noch nicht recht ausgemessen und darum nicht in ihrem rechten Zustand. Diese Stätten, unsere Wohnungen hier, ja, aber ergonomisch vermessen, diese Menschen hier, ja, jedoch ihrer eigenen Gesetzlichkeit gemäß verstanden, funktionelles Wohnen, funktionelles Aufwachen, funktionelles gesellschaftliches Werken, vernunftgemäß, authentisch. «Er hat sich selbst ausgemessen», pries Fichte den Schöpfer der neuen Regel, Rousseau, und nannte damit das Motto für uchronisches Handeln. Lag der Utopie das Ziel am Ende, nämlich über das Diesseits hinaus, lag nunmehr der Sinn am Anfang, ganz und gar diesseits.

Innenräume

Embleme wie Erdbeben und Sintflut meinten Räume, die in den Personen zu vermuten waren, und solche, die als deren Umwelt gänzlich neu sich auftun würden, um erforscht und bestimmt zu werden. Zum einen Innenräume des Individuums, darin es seinen Anfang nähme, andererseits umgebende Zonen, eine Welt, die anrege.

Von den Innenräumen meinte die anthropologische Vermutung, im Menschen sei Natur dauernd präsent, mächtig, aber schwer zugänglich.⁸⁵ Was wiederholt aus der Tiefe des Individuums an dessen Oberfläche sichtbar wurde, nicht von außen her veranlaßt, das gab Zeichen von der Anwesenheit gewisser Elemente, verborgen, doch gültig als Gesetze im Innern. «Eintauchen in das Geheimnis unseres Gegenbildes...», ein romantisch zu nennendes Verlangen, weil es Licht ins Dunkel <in> uns bringen möchte; jedenfalls eine räumliche Grenzüberschreitung nach innen: «eintauchen in die Tiefe des Unbekannten, um das Neue zu finden, das Außerhalb der gegebenen Welt», womit der

ökonomisierte Alltag gemeint war. Im Innern lockte «das Neue, sofern Ursprüngliches für die bestehende Gesellschaft tödlich, tief gegründet und verheißungsvoll erscheinen muß». So trug die Baudelairesche Ästhetik ein Grundmotiv Rousseauscher Anthropologie vor.⁸⁶

Die Ausforschung der Innenräume geschah durch den Pädagogen und seine Helfer, die Psychologen, nicht minder methodisch wie die Zeitorganisation. Wiederum konstituierte er souverän Bereiche, diesmal strukturierte Schichten des Seelenlebens, Energiezentren, Triebquellen, Anlagen inneren Wachstums. Vor allem auf zwei Wegen erlangte er Einblick in Räume, in denen das Subjekt unter sich schien, authentisch: durch Geständnisse und durch Experimente. Das pädagogische Milieu ließ eine Literatur aufblühen, die vor aller Augen ausbreitete, «wie ich mich an mich erinnere», ich, der fiktive Robinson oder der reale, sich bekennende Rousseau. Beschreibungen der eigenen Innenräume in Briefen, Tagebüchern oder Lebenserinnerungen, von Angehörigen aller Schichten vorgelegt, wurden von Seelenkundigen ausgeleitet und so von Karl Philipp Moritz wie Siegfried Bernfeld wie noch Michel Foucault zur Generierung einer Kultur der Innerlichkeit als Muster verfügbar gemacht.

Pädagogische Seelengestaltung stand damit in der Tradition theologischer, ja kirchlicher Anstrengungen, jedermann zum Selbstzeugnis, zur Selbstverantwortlichkeit aufzurufen und anzuleiten. Bereits die Institutionalisierung der Individualbeichte, 1162, forderte jede Einzelperson auf, sich als autonome moralische Einheit zu verantworten, ihr zeitliches wie ewiges Los als ihr eigenes Werk zu begreifen und durch Innovation, Analysen und Zielformulierungen, die sämtlich an Verbalisationen gebunden waren, in Theorie und Praxis, will sagen, durch gute Meinung und gute Werke zu verbessern. Autonom, das bedeutete unabhängig vom Sündenerbe der Väter sowie von deren Charakter und Stand. Die Moralthologie Abälards enthielt damit bereits wesentliche Argumente für eine allgemeine Schulpflicht. Die pädagogische Psychologie dann begnügte sich nicht damit, dem Kind einen Eigentumstitel auf dessen Erfahrungen zu sichern; die Pädagogen wollten sich dem Seeleninnenraum des Kindes gemäß verhalten und brauchten darum nähere Angaben über dessen Ich, sein Wollen, seine Vorstellungen, Angaben als meßbare Größen. In dieser Richtung suchten Herbart und seine Schüler. Oder wenn dieses Ich nicht als Konstante greifbar schien, dann als Geschichte, als Anamnese; von Schelling bis Freud ging es darum, Schwellen zu überschreiten, um Licht in den dunklen Raum im Innern zu bringen, worin das Ich im Ausdruck seiner Geschichte lesbar wäre.⁸⁷

Vermutungen über den Bildungsprozeß waren vor allem Vermutun-

gen über ein inneres Potential, das in seinen wesentlichen Qualitäten bei jedem Kind als gleich dem des anderen angesehen wurde, gemäß der Bildung des nackten Menschen, der Ausgangstatsache der Anthropologie. Darin schien das Wesen, die Essenz zu liegen, begabt mit der Kraft, ein Individuum harmonisch sich entwickeln zu lassen, wenn man es liebe. Jede Bekehrung, wie jede Erziehung, hatte sich an dieses Potential zu wenden. Es zeigte seine Wirksamkeit, meinte Rousseau in seinem Diskurs über die Ursachen der Ungleichheit, durch zwei Grundeigenschaften, «die ursprünglichsten und einfachsten»⁸⁸ antreibend der Überlebenswille und empfindsam die Empathie.

Dieses vertraute Bild von den bildsamen, entwicklungsfähigen inneren Anlagen, wie weit darf es mit Gründen bezweifelt werden? Die Zweifel besagen vorsichtig, man solle besser von mehreren Tendenzen und von jeweils spezifischen Kapazitäten eines Individuums ausgehen, entsprechend von ganz unterschiedlichen Vermögen des Denkens und des Fühlens: Ungleichheit bis in die Person hinein, somit kein Kern, keine homogenen inneren Eigenschaften, welche sich in ein Spektrum von Oberflächenerscheinungen zur Lektüre des Innen übersetzen.⁸⁹ Die Annahme einer geschlossenen Figur mit einem notwendigen Eigenschaftskern, zumal solchen Eigenschaften, wie sie Rousseau und die Tradition der Pädagogik wollten, sei eine moralische Fiktion, die Individualität überhaupt nur insofern als aus sich selbst bunt synthetisiert, «ein vielfarbiges verschiedenes Selbst»⁹⁰. Ist nicht die Authentizität eine bloße Mühe und Geste, wie seit Diderot die satirische Literatur sie mit Recht dem allgemeinen Gelächter preisgibt? Dies sei der mindeste Zweifel, er ließe die Frage nach der Unnatur wenigstens aufkommen. Handlungen, die, widersprüchlich zum Bild des Menschen, in einem Kind ihren zweifelhaften Ursprung haben, dürften dann die Produkte von dessen eigener Entscheidungsfreiheit genannt werden. Kinder, deren Menschenwürde beschädigt schien, aber pädagogisch noch zu entdecken, weil bloß unkenntlich geworden, würden nun unverbessert und unretuschiert und desintegriert, sozusagen als Repräsentanten von Unwerten der menschlichen Seele geduldet. Der Ausgang vom Gesetz der Selbstverantwortlichkeit würde insofern radikalisiert, denn von «Behinderungen» oder «Störungen» zu reden, machte bei keinerlei Innerlichkeitsbefunden noch Sinn; Vorhersagen über Entwicklungen irgendwelcher Anlagen wären erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht. Der Verzicht auf zu findende Anlagen und die mit ihnen verbundenen Wachstums- und Entwicklungsvorstellungen ließen das Problem des Bösen und die damit drohende gesellschaftliche Destruktivität für das Erziehungsdenken wieder zu. Moralität wäre nicht mehr notwendig an

Autonomie geknüpft, wäre als heteronome durchaus denkbar. Der Massenmensch, ohne eigentliche Innerlichkeit: «gesichts- und geschichtslos», seit Comenius dem Pädagogen ein Greuel, sein Klischee würde die berufenen Erkunder menschlicher Innenräume nicht länger schrecken, weil, was an ihm vermißt wurde, entweder überhaupt Phantom oder Ergebnis anderer Konstellationen ist als bisher angenommen.

Organisierte Lebenswelt

Die Örtlichkeit pädagogischen Geschehens sollte mit der erhofften Innerlichkeit des sich bildenden Individuums korrespondieren; die ihm eigentümlich gemachten Reservate durften keinesfalls willkürlich Maß nehmen, sie hatten der Natur des Kindes angemessen zu sein.

Die Geschichte dieser Örtlichkeiten ist noch nicht geschrieben, es kann nicht einfach um eine Geschichte des Schulbaus gehen, andererseits blieben Untersuchungen über die Räumlichkeit meist idealtypische Abstraktionen.⁹¹ Vor solchem Hintergrund eine Skizze des pädagogischen Wunschaußenraums.

Wer das Kind als einen Anfang ermöglichen wollte, mußte ihm einen neuen Raum aufschließen; es ging um Sozialisation, die sogenannte sekundäre brauchte eigene Bedingungen für das Kind. Das war traditionell ein Ort gewesen, an dem sich das Kind in Gestalt vieler Kinder um den Lehrer versammelte, mehr noch: ein Ort erziehenden Unterrichts. Das Kind bewegte sich nicht von einem Lehreraufenthalt zum nächsten, vielmehr empfing es die Lehre inmitten einer «moralisch organisierten Umwelt»⁹², in der Palastschule Karls des Großen wie in unseren Gesamtschulen. Die sekundäre Sozialisation erforderte Isolation, Klausur, das legte den Vergleich mit Initiationsriten nahe.⁹³ Die entsprechend Erziehungskonzepten der Französischen Revolution eingesperrten Kinder und die wandernden Schulklassen Freinets befanden sich doch beide in Klausur, ihre Umgebung wurde speziell für sie nach pädagogischen Notwendigkeiten ausgesucht. Ebenso stellte die innere Ausgestaltung der modernen Schulräume eine Konsequenz der Vorstellungen über das Innere der Kinder dar, ob man den Lehrer auf der Kanzel den Mittelpunkt sein ließ, ob im ansonsten kahlen Raum die Repräsentationen der Welt, die assoziiert werden sollte, zur Geltung kamen oder ob ein Raum mit Kindheitsattributen ausgestattet wurde. Eine historische Entwicklung schlicht von Raumtyp zu Raumtyp läßt sich nicht beobachten, über Zeitalter und Stile hinweg wurden Erziehungsräume

wahrgenommen, nachgestaltet, tradiert. Beispiele für reine Kindheitslebenswelten gab es seit der Renaissance, im 18. Jahrhundert wie im Biedermeier; mit vorbildlicher Vollständigkeit schließlich wurden sie von Maria Montessori durchinszeniert.

Eine Insel, auf der ein Grundbestand an Welt den Menschen anregt, sein inneres Potential zu entfalten, indem er hier von vorn anfängt, war *Robinsons Aufenthalt*; sie wurde der klassische Ort der Pädagogik. Vor dem Hintergrund dieses Romans sind ihre unterschiedlichen Raumgestaltungen zu verstehen, und angesichts dessen leuchtet es vielleicht ein, das Kinderzimmer als die eigentliche Raumschöpfung für das Kind anzusehen, gerade weil hier die Eigensozialisation des Kindes, die sogenannte sekundäre, auf dem Gebiet der familiären, der primären, installiert wurde. Eine Erfindung des 18. Jahrhunderts, verdankte es sich gesellschaftlichen Differenzierungsbedürfnissen im Wohnbereich, es war seit dem Biedermeier zunehmend vorbildlich für Schulzimmer. An seinem Beispiel kann besonders deutlich werden, wie Imaginationen und symbolische Ordnungen der Erziehungspraxis vorausgingen, die sie bei Bedarf und Gelegenheit mimte. Zweifel an solcher Kinderlebenswelt müssen nicht in ideologiekritischer Absicht geäußert werden. Zwar wurden aus Schulräumen und deren Einrichtung bereits Militarismus und Schwarze Pädagogik herausgelesen⁹⁴; eine von der Physiologie des Kindes her entworfene Schulbank verkörperte jedoch pädagogische Anthropologie und Pädagogik vom Kind aus, nur eben mechanistisch. Damit verweist sie uns auf die banale Tatsache der Veränderlichkeit von Alltagserfahrung, ein freilich für den Begriff der Lebenswelt fundamentales Problem.⁹⁵

Ebensowenig wie man zur Unterstützung seiner Zweifel an den schon erörterten Innenraum- und Wachstumsvorstellungen eine Subjekttheorie und den Tod des Menschen bemühen muß, soll es hier auf eine Revision der Theorie der Lebenswelt ankommen, wie sie für die Philosophie anstehen mag. Doch «Lebenswelt» besaß für die Versuche, Reformunterricht in den Schulen durchzusetzen und demgemäß wohl für die pädagogische Phantasie überhaupt, einen hohen Stellenwert. Die Parolen hatten geheißt, die Lebenswelt bilde ein Gegengewicht gegen Wissenschaftsorientierung und sie diene der Einbettung ins Gemeinwesen, sie ermögliche die Grundlegung des Denkens durch unmittelbaren Bezug auf die Phänomene; dies alles unter den Titeln «Lernen an der Lebenswirklichkeit» oder «Lernen in Lebenssituationen».⁹⁶ Das weckt Zweifel, wovon da die Rede sei: von dem Streben nach angemessener Repräsentation, wie es für die Welt als Schule des Comenius und anders für die «Stadt als Schule» des Philadelphia-Projekts zum Problem wurde,

oder vom Versuch, die Rationalität in den Dingen zu verankern. Beides aber kann nicht von jedem jederzeit aufgrund ewiger Erfahrungsweisen unternommen werden.⁹⁷ Die pädagogischen Raumordnungen wollten für das Kind Welt in ihrem Sinne durch eine einheitliche Sicht- und Sprechweise stabil realisieren, obwohl die jeweils angebotenen Erfahrungsräume gerade für Aufwachsende immer nur vorläufig sein konnten. Die Veränderlichkeit des Erfahrungsapparats und die Diskontinuität der Lebenswelten nötigen aber zu der Einsicht, man müsse damit rechnen, das jeweils Erstgegebene und das Letztregelnde solchen starken, ja endgültigen Erschütterungen ausgesetzt zu sehen, daß sie die Erfahrungen und die Evidenzen wirklich andere sein lassen.⁹⁸

Der Ablauf des Bildungsprozesses, will sagen: wenn das Kind eingelassen wurde ins Curriculum und darin verharrte, bis es gereift war, besaß eine eigene Zeitrechnung, eine eigene personale und sachliche Umwelt, welche die Innenräume des Kindes eigens erschloß, so daß es wie von einem Nullpunkt aus sich fortbewegen konnte, jedes Kind, homogen. Insofern war es zugleich ausgegliedert aus den Alltagen, nahm nicht teil an dem, was eben sohin geschah und gelebt wurde, produziert wurde und sich fortpflanzte. Der Ablauf des Bildungsprozesses war die pädagogische Epoche in seinem Leben. So meint es das Erziehungssystem bis heute.

Zweifel, ob es damit recht habe, lagen stets nahe, wenn man sich ins Gedächtnis rief, wie es war, die Tatsachen der Schule wie der sozialen Zustände. Der über Jahrzehnte immer sensiblere pädagogische Blick reagierte empfindlich auf Widersprüche und Widerstände, welche das Kind nicht wirklich frei und gleich eingeschult ließen. Reformersiche Modellierungsversuche ließen die Diskrepanzen vielleicht geringer, aber doch nicht weniger störend aussehen. Auf die Dauer mochte man an der Möglichkeit zweifeln, ob dieses ganze System des Bildungsprozesses überhaupt in den Menschen Wirklichkeit werden könne. Man spürte die Traditionen der Elternhäuser und die Normen der religiösen Institutionen, deren entleerte Riten, sie waren kaum überwunden, doch alsbald wieder wirksam; die unterschiedlichen Schularten und ihre Fächer zeigten sich keineswegs in gleicher Weise einer Duldung der Selbsttätigkeit von Schülersubjekten geneigt; die Straße schließlich und die Clubs der Gesellschaft erzogen in der Regel aus dem Hintergrund heraus nach kaum zu billigenden, meist primitiven Mustern mit. Dergleichen Relikte ließen sich nicht tilgen, ja die Schule selbst brachte heimlich Unpädagogik hervor, ein besonders effektiver Gegenlehrplan wurde bereits kunstvoll entlarvt und zum Thema bildnerischer Aufklärung erhoben.⁹⁹

Und was mit jenem völlig über ihren Begriff hinausgehenden Geschehen, den entsetzlichen Barbareien der Zeitgeschichte? Sie waren angestiftet wie ausgeführt worden, als ob die Bildung des Menschen hier nie versucht worden wäre. Die Pädagogik mußte sich an ihnen mitschuldig fühlen, obwohl das Geschehene für ihr Denken gewiß nicht begreifbar war. Die großen Revolutionen nicht, die KZs nicht, Vietnam nicht, um nur wenige der gewaltigen Schocks zu nennen. Trotzdem, diese furchtbaren Erfahrungen, bis in die Gegenwart in unabsehbaren und nie verständlichen Schüben wiederkehrend, hinderten die Pädagogen nicht, an der Auffassung festzuhalten, «daß Erziehung eine erstrangige Kraft ist, die, wird mit ihr richtig verfahren, eine Zukunftshoffnung auch jenseits der negativen Wirklichkeit gestattet.»¹⁰⁰

Vielleicht war die Pädagogik bloß eine Sonderkultur und ohne wahrhaft anthropologische Fundierung? Aber die durch den Begriff Lernen symbolisierte Hoffnung hatte längst weite Kreise der Bevölkerung erfaßt und die pädagogischen Verhältnisse verallgemeinert. Bauern, Arbeiter, Frauen, Kleinstkinder und Greise waren als bildsame Bildungsbedürftige nachgewiesen, sie alle durften Menschenanfänger sein; Kindheit wurde zu einer pädagogischen Lebenswelt für jedermann ausgedehnt. Zuerst für alle Kinder, dies war die Arbeit eines Jahrhunderts von Rousseau bis Montessori: ohne das Kind keine Lösung der sozialen Frage. Dann jedoch, von Grundvig bis Bruner, erfolgte die pädagogische Arbeit an allen Angehörigen der Gesellschaft; es ging um deren Mündigkeit, um die gerechte Sicherung von deren freier Entfaltung. Soweit reicht der Erfolg ihrer Anstrengungen, eben dieser Erfolg veränderte freilich auch den Untergrund, aus dem heraus die Pädagogik unbezweifelbar gewesen war. Die Evidenz ihrer Aussagen mußte erschütterbar werden, wenn das Verhältnis der Generationen, von denen die eine mit der anderen Bestimmtes wollte, von ihr selbst, wenn nicht abgeschafft, so doch dementiert wurde, indem die Angehörigen der Generationen sich gar nicht mehr als durch Generationszugehörigkeit definiert fanden, sondern irgendwelchen selbstgewählten Lernkohorten zugezählt. Konnte man das wirklich noch mit der Geschichtlichkeit von Ideen und Institutionen erklären, oder meldete sich hier nicht die Kraft einer Veränderlichkeit, die auch vom Unwandelbaren nicht abließ?¹⁰¹

Ein aus Mangel an Tatsachenbestätigung hervorgerufener Zweifel am Wie-es-war vermag zu Taten anzustacheln; doch der deutliche Mangel an Evidenz der Lebenswelt, des Grundes aller Evidenzen, der endliche Vorübergang jener Welt, vor welcher die Evidenz pädagogischer Normen sich auszuweisen hatte¹⁰² und hat, ein solcher Zweifel zieht Selbstzweifel nach sich. In der Tat überlegten die Pädagogen Alternativen zu

ihrem eigenen Projekt, wobei sie von ihresgleichen darauf hingewiesen wurden, es sei schon von Anfang an das Verlangen pädagogischer Erzieher gewesen, sich überflüssig zu machen; gewiß erwogen einige, aus älterem Erziehungsdenken sich neue Maßstäbe zu holen; einige wiederum fragten: «Ist Erziehung möglich?»¹⁰³

Ringsum «Grenzen der Erziehung»¹⁰⁴: Sie konnte nicht früh genug beginnen, sie reichte nicht tief genug in die Innenräume hinein, sie verfehlte die sich von ihr fortbewegende Lebenswelt. Nicht bloß Panik, sondern Bewußtsein eigener Zweifel ließ die Pädagogik im Kind-Jahrhundert sich mehr und mehr auf den Bereich konzentrieren, in dem sie sich mächtig vorkommen mußte, auf die Mittel ihrer Tätigkeit, die innerhalb dieser Grenzen wirken konnten. Ein unerschöpfbarer Vorrat schien sich ihr aufzutun! Die Mittel der Pädagogik, ihre Verstehenskonzepte und Vermittlungsinstrumente, erhielten beinahe Eigenwert, galten für sich wie unabhängig von dem, was das Kind durch sie aussagen und erreichen konnte. Im Alltag der Institution wurden und werden sie mehr und mehr vorgeführt als das, worauf es anzukommen habe. Was geschah mit dem Menschen, der als Kind anfängt? Das Kind scheint, und erste Anzeichen davon wurden bereits an der Reformpädagogik festgestellt¹⁰⁵, aus der Spannung von Universalität und Individualität entlassen und nur noch je an sich selber wahrgenommen zu werden, binnendifferenziert in verselbständigten Situationen, deren jede für sich ein Datum bildet. Ob die pädagogische Institution nun als Klinik für Sozialpathologie oder als Selbstfeier ihres Methodenreichtums abgebildet wird¹⁰⁶, die für sie zentral bedeutsame Uchronie scheint hier aufgehoben, innerhalb der Institutionen bereits fertig.

Wenn die Insel Robinsons als einzig werte Lebenswelt Geltung beanspruchte, hätte das Kind hier weder Einlaß noch Ausgang zu gewärtigen, die Epoche¹⁰⁷ wäre zur natürlichen Einstellung geworden: Kindheitswelt eine letzte evidente Norm, ohne Rechtfertigung lebbar; die Imago des Kindes bereits erfüllte den Anfang.

Das Privileg des Anfangs

So eindeutig die begriffliche Zuordnung von Anfang zu Ende und umgekehrt, so eindeutig auch, daß beide Bestimmungen abhängig sind von einem Beobachter, der sie gebraucht.¹⁰⁸ Aber als was gebraucht er sie? Als Definition, Slogan, Metapher?¹⁰⁹ Das werthaltige Vokabular, über das Pädagogen verfügten, läßt sich begrifflich eindeutig nicht differenzieren, «Anfang» und «Ende» und «Anfang und Ende» bleiben Brauch,

ihre Konnotationen von Gebrauchssituation zu Gebrauchssituation andere. Um deren drei mit unterschiedlicher Genese zu nennen: theologische, anthropologische und technologische. «Anfang und Ende» reichte aus dem religiösen Denken mit eschatologischen Imaginationen immer wieder in Erziehungsphantasien – beispielsweise der Reformpädagogik – hinein; «Anfang und Ende» hatte für ein Denken in Evolutionen, wie es für den pädagogischen Entwicklungsbegriff typisch ist, seit Beginn bewußter Kinderbeobachtung Bedeutung; und es diente der Erziehungskunstlehre – seit dem 18. Jahrhundert auch als Technologie zu bezeichnen¹¹⁰ – zur Beschreibung ihrer Organisationsformen. «Anfang und Ende», das meinte freilich in jedem Sprachgebrauch mehr als ein paar Zeitpunkte, es bezeichnete stets Zustände. In seinen gesellschaftlichen Verwendungszusammenhängen konnte «Anfang und Ende» der Menschheit, der Gesellschaft, der Schule, dem Individuum zugeordnet werden, es konstatierte eine doppelte Notwendigkeit; der galten beide Faktoren als gleichgewichtig, sie waren Elemente einer Fatalität, die freilich nur unter bestimmten Bedingungen einem Beobachter akzeptabel sein mochte. Solche fatale Gleichgewichtigkeit des Anfangs und des Endes wird sich in der Retrospektive am ehesten herstellen, jedenfalls aus einer Distanz, da nichts entschieden werden muß und auf nichts gehofft werden kann und nichts zu beweinen bleibt.

Diese Voraussetzungen trafen auf die Pädagogik jedoch nicht zu. Mit Pädagogik sollte eine eigene Lebenswelt erzeugt werden, sie nahm den Charakter einer Epoché an: bewußt eingeklammertes Leben, die Insel, auf der Nutzen Vernunft stiftet. Zwar wurde von Pädagogen regelmäßig gezweifelt, ob ihre real institutionalisierten Einrichtungen für das tatsächlich stattfindende Lernen für das Leben ausreichend wären, weshalb ständig an einigen der Inseln renoviert wurde, denn die Inselwelt als solche sollte bleiben. Sie blieb als organisierte Lebensumwelt wie in Gestalt eines Entfaltungsraums für innerliche Anlagen, beides jeweils mit eigener Zeitrechnung: Curriculum bzw. Entwicklungsphasen. Das Betreten des Bildungsraums führte bei den zugelassenen Individuen zu einer Statusveränderung, die als notwendig anerkannt war. Der richtige Zeitpunkt für den Eintritt ergab sich aus Überlegungen, wann das Anfangen beim Kind seine größte Chance habe, eine prinzipielle Frage für notwendig allgemeine Regelungen. Der richtige Zeitpunkt für den Austritt ergab sich jeweils aus den individuellen Chancen für ein Gelingen des Lebensanfangs, eine spezifisch zu beantwortende Frage für relativ willkürliche Regelungen. Das Wort «Anfang» war mit pädagogischer Emphase zu intonieren, nicht so «Ende». Die Pädagogik besaß das Privileg des Anfangs, der war identisch mit der Kind-Imago. Darin kulmi-

nierte sie: Sinn am Anfang.¹¹¹ Eine Uchronie will die Welt anfangen, nicht überwinden; der Anthropologie galt Fleisch nicht wie Gras, die Welt war ihr Lebenswelt, bleibende Statt, sie zielte nie auf eine Utopie; und die Pädagogik dachte nur anthropologisch, sie akzeptierte Leib und Welt und spekulierte auf deren Zukunft.

Für die abendländisch-religiösen Utopien hatte ein Privileg des Endes, die Eschatologie mit dem Neuen Jerusalem geglolten. Die konstruktiven Anthropologen, die Pädagogen, nannten für den Menschen «natürlich» nicht das, was sich an dessen Ende zeigte, sondern sein Anfängliches.¹¹² Das alte Ende wurde von der Pädagogik vorverlegt, es erschien als Voraussetzung des Anfangens, die Eschatologie ereignete sich individualgeschichtlich und hieß «Krise», Nachfolgeinstanz insbesondere der Taufe, voller Tod-Wiedergeburt-Magie, jedenfalls «Neuanfang», ohne solche Krise auch heute noch keine Sozialisation, die zur Identität führte. Der Schiffbruch Robinsons war schließlich die Eingangsbedingung für das rechte Betreten der Vernunftinsel gewesen.

Es bedürfte, so läßt sich folgern, radikaler Entmythologisierung, um von einer anthropologischen Anfang-Ende-Haltung zu einer technologischen Beginn-Schluß-Haltung zu gelangen. Vor allem brauchte es einen Verzicht auf die Institutionalisierungen des Schiffsuntergangs, wozu Rousseau schon durchaus bereit schien, freilich ebenso auf die der Insel, und das hieß bedingungslose Aufhebung der jahrgangswisen Kasernierung der Schulpflichtigen, überhaupt Abschaffung der Schulpflicht, vielleicht zugunsten einer Unterrichtspflicht. Dann könnte man «beginnen». Verzicht auf das mythische Privileg des Anfangs würde fordern: (1) kein Schiffsuntergang mehr, Verzicht auf den eigenen Status des Lernenden, auf die Transfiguration zum Schüler; (2) keinerlei Insel mehr, Ende der Kasernierung und aller anderen spezifisch pädagogischen Raumordnungen; und (3) Schluß mit der allgemeinen jahrgangswisen Schulbesuchspflicht, gar auf festgelegte Lebensepochen hin festgelegt, vielmehr Übergang zu irgendwelchen von Fall zu Fall frei zu vereinbarenden Terminen für Lernveranstaltungen.

Diese Forderungen scheinen heute nicht einmal erhebbar, weniger denn je. Statt dessen deutet der erziehungswissenschaftliche Sprachgebrauch von «Krise» als «Neu-Anfang», im Sinne notwendiger Elemente ebenso des Erziehungs- wie des Sozialisationsprozesses, darauf hin, wie tief eine Entmythologisierung der Pädagogik anzusetzen hätte. Unterrichtstechnologische Innovationen genügten keinesfalls, unterrichtstechnologisch wäre Schulpflicht nie nötig gewesen, seit langem behindert sie die Wirksamkeit methodischer Lernorganisation. Weil es darum ging, «daß der Mensch als Kind anfängt», war die Verbindlichkeit allge-

meiner Schulpflicht ebenso notwendig wie im Mittelalter die verpflichtende Einführung der Individualbeichte. Die Depressionen der Gesellschaft freilich können wohl bislang so durch die Kind-Imago nicht, aber ebenso nicht anders aufgefangen werden: «Durchstreichen und Weitergehen» hieß die Formel, nach welcher in Strindbergs «Totentanz» gelebt wurde; das war, als man «das Jahrhundert des Kindes» proklamierte.¹¹³ Haben Ellen Key und Strindberg voneinander gewußt? Sie schrieben jeweils die Hälfte des Satzes, die der andere löschte.

Zum Verständnis des pädagogischen Anfangens gab es zwei Anleitungen, Naturgeschichte und Theologie, an beiden wurde sich orientiert, seit das moderne Erziehen sein Amt antrat.

Der Mensch sollte als Kind seinen Anfang machen, indem er die Natur vollendete, denn naturgeschichtlich war er «letztes Glied einer Kette und erstes Glied einer neuen, höheren Gattung»¹¹⁴, sowohl «Vorübung, die Knospe zu einer zukünftigen Blume», als auch «das verbindende Mittelglied zweier Welten». Naturgeschichtliche organologische, theologisierende, entfremdungsbewußte Deutungen amalgamierten die pädagogischen Anthropologien, die von Herder bis Nohl und bis in heutige Wiederbelebungen des Schemas den Aufbau des Kindes als anatomische, biologische, physiologisch-psychologische, gesellschaftliche Existenz abbildeten und die eine «zweite Geburt»¹¹⁵ durch das Erwachen des Bewußtseins und die damit einsetzende Intervention der Erziehung konstatierten. Dieser doppelten Bindung entsprach es, das Kind der Pädagogik nicht im Mutterleib beginnen zu lassen, sondern im Aufwachsen, da es sich durch seine Ichheit selbst unterschied.¹¹⁶

Die institutionelle Nachfolge der Theologie bzw. Kirche durch die Pädagogik bzw. Schule rückte das Kind in die Nachfolge der Katechumenen und Täuflinge. Das Stirb und Werde der Taufe, der Täufling vollzog Tod und Auferstehung Christi durch Eintauchen und Buße nach, konnte in Analogie zu organischen Wachstumsvorgängen verstanden werden, so bei Herder, gegen den Kant einwendete, er sehe keine Ähnlichkeit mit dem aus der Puppe sich entwickelnden «fliegenden Tierchen... Was nun aber das unsichtbare Reich wirksamer und selbständiger Kräfte anlangt, so ist nicht wohl abzusehen, warum der Verfasser (Herder), nachdem er geglaubt hat aus den organischen Erzeugungen auf dessen Existenz sicher schließen zu können, nicht lieber das denkende Prinzip im Menschen dahin unmittelbar, als bloß geistige Natur, übergehen ließ...»¹¹⁷ Der Übergang wurde schulpädagogisch in Analogie zum kirchlichen Ritus organisiert: ein Rechtsakt mit Zeugen. Es ging einst um das Anrecht auf die Gotteskinderschaft¹¹⁸, wofür die Paten bürgten; es ging nunmehr um einen Anfang als das Kind, gleich

wie jedes und frei wie jedes. Bürge war der Lehrer, der das Kind in Klausur nahm, es so den anderen gleichstellte und von seiner Erblast befreite.

Er war nicht der Vater¹¹⁹, sondern statt dessen der Pate; er kultivierte statt der Triebe die übergeschlechtliche Menschheit, sie eigentlich hatte seit dem 18. Jahrhundert die sogenannte Knabenerziehung im Auge; statt der ererbten Vorurteile nun neues Wissen von Anfang an (Anschauungskunst und Elementarbildung), statt häuslicher Zufallserfahrungen nun das Ingesamt der Welt nach dem Lebenssinn geordnet (Repräsentation, Curriculum).

«Anfang» hieß für das Kind als Schüler Eintritt in die Organisation des allgemeinen Lernens, «Ende» hieß dementsprechend Entlassung daraus, und das zu irgendeinem Punkt der externen Chronologie. In der Schulsprache ging es dabei um «Einschulung» und «Matur». Zwischen dem Anfang und seinem Ende lag die Ausdehnung des pädagogischen Subjekts in den Lernraum, ein Weg. Eine Spur dort hindurch sollte die Expansion des kindlichen Selbst ablesbar machen. Auf den Eintritt folgte der Weg Schritt für Schritt. Nicht der Weg des Pilgers auf ein Ziel am Ende hin, dem er schrittweise näher und näher kommt; nicht der Weg dessen, der durchs Labyrinth der Welt treibt, zwischen den vielen sich verlierend.¹²⁰ Die Schritte der Bildung reihten fruchtbare Augenblicke der Einsicht¹²¹, jeder in sich bedeutsam, als glückliche Verluste mangelhafte Urteile hinter sich lassend, ererbte Vorurteile wie schiere Unwissenheit; und da dem hier Eingetretenen jeder Schritt Weges ein Mehr an Eigentümlichkeit, ein Mehr an Selbstsein mit sich brachte, kam er sich selbst näher, das unterschied ihn vom Pilger; er wurde sich seiner und seiner Welt mehr und mehr bewußt, das unterschied ihn vom Massenmenschen. Damit stellt sich noch einmal die Frage nach den Gestaltungsprinzipien, denen die Sehnsuchtsprojektionen unterliegen, nach den pädagogisch imaginierten Dimensionen, den Räumen, Zeiten und Figurationen, wie sie nun in einem Bogen zum Bild des ganzen Weges geordnet werden sollten.

Solche Zeichnung des Bildungsweges stammte aus der Tradition des Gleichnisses vom Verlorenen Sohn in der Auslegung, die der Robinson-Roman der biblischen Erzählung gegeben hatte. Wer mit bildungstheoretisch getränkten Worten versuchte, die Parabel nachzuerzählen, hätte notwendige Gewißheits- und Wissensuntergänge zu benennen, wie sie möglich wurden, weil der Held sich für die Ferne entschied, deren unwiderstehliche Faszination ein erster Beweis seines Wissensdurstes gewesen war. Das ihn behütende Vaterhaus hielt ihn in Unwissenheit, das Rettende lag in der Gefahr. Und in der Fremde angekommen, was zähl-

ten da die zufällig an Land gebrachten Exemplare der Überlieferung? Nein, lebenswichtig war einzig sein Wille, die Dinge endlich zu begreifen. Autonomie führte zur Gnade. Nicht die Rückkehr ins Vaterhaus, vielmehr «eine zeitlos zu verstehende Umkehr zum im gegenwärtigen Leben enthaltenen und nur verborgenen Wesensursprung»¹²², führte zur neuen Heiligkeit, der Identität¹²³. Die verschiedenen Pädagogen sahen den Sohn verschieden weit weg von Vater und Erbe; Rousseau entfernte den Vater ganz, Campe brachte ihn in eine transzendente Gegenwart zurück.¹²⁴ Herder ähnlich: «Mit erhabenem Blick und aufgehobnen Händen stehet er da», der Mensch in der Welt, «als ein Sohn des Hauses den Ruf seines Vaters erwartend.»¹²⁵

Das Gleichnis darf in bildungstheoretischem Zusammenhang keineswegs als lediglich eine Metapher angesehen werden, denn es enthält zugleich eine Definition des Kindes in bezug auf seinen Charakter als Erben; darüber hinaus appelliert es an die Väter, der Autonomie der Kinder zu vertrauen und innezuhalten, wenn die sich aufmachten. Experimentierende Väterlichkeit wurde von den Pädagogen herausgefordert, die Tagebücher über die Entwicklungen von Säuglingen schreiben hießen, denn Betrachtung erforderte den Mut zur Freilassung. Was gab es da am Kind zu sehen? Nichts Geringeres als den Menschen, der anfängt, indem ihn das Leben lehrt, vermöge seiner Vernunftkräfte das Ganze zu überblicken, seinerseits alle anderen Wesen zu beobachten, zu berechnen und deren Bewegungen und Wirkungen vorauszusehen, somit alles auf sich zu beziehen. Das bekannte der savoyische Vikar, und der Sohn Piagets befolgte es, da sein Vater an ihm die Geburt der Intelligenz beobachtete.¹²⁶

Jean Peagets Blick wußte, wie sicher Vernunft seinen Laurent auf ihrer Bahn lenken werde, und aus bewußter Distanz sah er den Sohn schon an der Mutterbrust Wahrheitsfragen stellen, Lippen und Hände waren ihm die recht geleiteten Instrumente der Vernunft, was konnte menschliches Wissen den Sohn mehr lehren? In der Art, wie Piaget die Intelligenzentwicklung Laurents darstellte, folgte er in seiner Theorie einem narrativen Prinzip; er erzählte die Emanation des *lumen naturale*. Sein Bildungsroman «schließt zwischen Anfang und Ende das Wesentliche seiner Totalität ein, erhebt damit ein Individuum auf die unendliche Höhe dessen, der durch seine Erlebnisse eine ganze Welt zu schaffen und das Geschaffene im Gleichgewicht zu halten hat», hier ist «die Entwicklung eines Menschen der Faden . . . , auf den die ganze Welt aufgeknüpft und durch den sie abgerollt wird . . . »¹²⁷ Die Entwicklungspsychologie Piagets wie die Romantheorie von Lukács enthielten eine Apologie des werdenden Individuums,

welches das Abenteuer des Eigenwertes seiner Innerlichkeit bestand, als ob ihm aus dem Zerfall ererbten ökonomistischen Denkens naturhaftes Leben entspränge. Die «Epopöe der gottverlassenen Welt» bildete die Wanderung des problematischen Individuums zu sich selbst ab, das «jeder Weg zum Wesen, nach Hause führt», «denn für diese Seele ist ihre Selbstheit die Heimat». «Transzendente Obdachlosigkeit», eine Bedingung der Möglichkeit wahrer Bildung, brachten – hochfahrend wie beklommen – die pädagogischen Paraphrasen des Verlorenen Sohnes zum Ausdruck.

Auch wer die Tatsache der transzendentalen Obdachlosigkeit nicht bezweifelt, kann mit Fug bezweifeln, ob sie für die einzelnen oder überhaupt und auf Dauer auszuhalten war. Offensichtlich wurden ständig gegen sie Gehäuse errichtet; die Pädagogik suchte mehrfach Zuflucht unter dem Dach von Weltanschauungen wie etwa den theosophischen, das «Vom Kinde aus» mit einer rituellen pädagogischen Lebensweltorganisation ließ die Pädagogik selber zur Weltanschauung werden. Diese Gehäuse werden inzwischen auch als Steinbruch genutzt oder als Ruine sentimentalisiert. Jede Gegentheorie zur Pädagogik, sie wäre erst noch auszudenken, stünde vor dem Problem, ob sie die Trostfunktion und die Verwaltung von Lebensfragen, deretwegen die Pädagogik schwer entbehrlich scheint, übernehmen wollte.

Vielleicht aber findet sich der Mensch gar nicht mehr so erklärungsbedürftig? Vielleicht, sich selber gegenüber etwas gleichgültiger geworden, interessiert man sich nicht mehr besonders für den Menschen? Bildeten sie keinen ausreichenden Markt mehr, entfielen eine der Voraussetzungen für Pädagogik und Anthropologie, wie sie waren.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Neue Sammlung 25 (1985), Heft 4, mit den Beiträgen von H. Giesecke, H. v. Hentig und K. Wünsche, dazu dort S. 484f die Literatur zum Thema «Grenzen der Erziehung»; sowie Zeitschrift für Pädagogik (Z. f. P.) 33 (1987) mit den Beiträgen von D. Benner, K. Göstemeyer, U. Herrmann, D. Lenzen, K. Mollenhauer und J. Oelkers.
- 2 M. Heidegger: Zur Sache des Denkens. Tübingen 1966, bes. S. 63f.
- 3 M. Merleau-Ponty: Das Sichtbare und das Unsichtbare. München 1986, S. 215.
- 4 Als ein Beispiel könnte der Fall Peter Petersen angesehen werden; vgl. dessen Äußerungen von 1937 im Vorwort zur «Führungslehre des Unterrichts». Braunschweig 1959, S. 6: «Befreit von den Illusionen eines fortschrittsgläu-

bigen, vernünftigen, aufgeklärten und daher ›liberal‹istischen Zeitalters fand das Denken zurück zur Wirklichkeit...»

- 5 Vgl. D. Benner in Z. f. P., a. a. O., S. 81.
- 6 Vgl. Zitat Rothacker, in J. Hoffmeister: Wörterbuch der Philosophischen Begriffe. Hamburg 1955, S. 467 («Philosophia perennis»).
- 7 I. Kant: Kritik der reinen Vernunft. Vorrede zur ersten Ausgabe 1781, A 1.
- 8 W. Bühl: Kultur als System. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27 (1986), S. 118.
- 9 J. F. Lyotard: Apathie in der Theorie. Berlin 1979, S. 22.
- 10 W. Klafki: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Z. f. P. 4 (1986), S. 459 und 474.
- 11 M. Merleau-Ponty, a. a. O., S. 30.
- 12 Vgl. W. Brezinka: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1981, S. 158 – 199.
- 13 M. Foucault: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M. 1974, S. 377 ff; vgl. dazu H. Dreyfus/P. Rabinow/M. Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/M. 1987, S. 51 ff.
- 14 Zur Emblematisierung der beginnenden Moderne, die ganz auf Motive des Faszinösums konzentriert ist: J. Starobinski: 1789. Die Embleme der Vernunft. Paderborn 1981.
- 15 Foucault, a. a. O., S. 458.
- 16 Foucault, a. a. O., S. 462.
- 17 Vgl. D. Kamper/Ch. Wulf (Hg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M. 1982; dort die Beiträge von Baudrillard, Mattenklott und Tibon.
- 18 C. Castoriadis: Durchs Labyrinth, Seele, Vernunft, Gesellschaft. Frankfurt/M. 1983, S. 192.
- 19 I. Kant, a. a. O., Einleitung, A 5.
- 20 I. Kant, a. a. O., B 197.
- 21 I. Kant, a. a. O., B 33.
- 22 Vgl. die Bedeutung der Pädagogik Fichtes und der Herbartianer für die Genese der Psychoanalyse: M. Dorer: Historische Grundlagen der Psychoanalyse. Leipzig 1932, und O. Marquard: Transzendentaler Idealismus/Romantische Naturphilosophie/Psychoanalyse. Köln 1987.
- 23 W. Dilthey: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Bd. 1 der Gesammelten Schriften. Leipzig 1922, S. 351 f.
- 24 H. Blankertz: Was heißt: ein Bildungswesen pädagogisch verbessern? In: J. Derbolav (Hg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 80.
- 25 T. Grammes: Reform. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Hg. v. D. Lenzen. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 513.
- 26 N. Luhmann/K. E. Schorr: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. In: Z. f. P. 4 (1988), S. 468.
- 27 Vgl. M. Sahlins: Kultur und praktische Vernunft. Frankfurt/M. 1981, bes. S. 310.
- 28 Andrey Georgieff: Nackte Körper und die Gloriele des Heiligen. In: D. Kamper/Ch. Wulf (Hg.): Das Heilige. Seine Spur in der Moderne. Frankfurt/M. 1987, S. 387; vgl. P. Berger/B. Berger/H. Kellner: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt/M. 1987, S. 79.

- 29 Nach Ellen Key und Berthold Otto; gegen sie vor allem richtete sich die Kritik Heydorns, es handle sich bei der Reformpädagogik um den Versuch einer creatio ex nihilo, was nur die Fundamentalisten trifft; in der Gegenwart vor allem die Anti-Pädagogen und Vertreter der Alternativ-Schulen.
- 30 Foucault, a. a. O., S. 358.
- 31 Ich beuge mich vom Diskurs zum historischen Bericht und wähle das Imperfekt. «Den beiden Ebenen gemeinsam ist das Imperfekt» (E. Benveniste: Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft. München 1974, S. 270).
- 32 C. Diem/M. Langeveld: Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes. Heidelberg 1960, S. 3.
- 33 W. Loch; zit. in Diem/Langeveld, a. a. O., S. 3f.
- 34 Vgl. H. Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1967, bes. S. 59, 83; weiter zurück verfolgt dieses Prinzip (bes. zu Klopstock) Rudolf Lennert: Das Drama der Bildungsworte. In: Neue Sammlung 6 (1981), S. 506.
- 35 Zu diesem Konzept E. Durkheims vgl. U. Raulff (Hg.): Mentalitäten-Geschichte. Berlin 1987, S. 60, und zur Problematik einer solchen Geschichtsschreibung dort S. 12f.
- 36 Eine vollständige Geschichte der Pädagogischen Anthropologie seit ihren Anfängen fehlt m. W. bisher. Zum Beginn im 18. Jh. vgl. R. Roeßler: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961, und U. Herrmann (Hg.): Die Bildung des Bürgers. Weinheim 1982 (mit einem eigenen Beitrag über Campe).
- 37 Vgl. Raulff, a. a. O., S. 11.
- 38 Fr. Schleiermacher: Pädagogische Schriften 1. Hg. v. E. Weniger/Th. Schulze. Frankfurt/M. 1984.
- 39 Schleiermacher, a. a. O., S. 14ff.
- 40 Schleiermacher, a. a. O., S. 417.
- 41 Schleiermacher, a. a. O., S. 14, zum Problem, ob Erziehung vor der Geburt einsetze; vgl. bei Klopstock in Lennert (a. a. O.) und bei Campe in Herrmann (a. a. O.).
- 42 A. Langewand: Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie. In: Z. f. P. 4 (1987), S. 520, 518.
- 43 Schleiermacher, a. a. O., S. 76f.
- 44 Vgl. M. Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966, S. 458f, von mir als Kategorie der Schleiermacherschen Beobachtungen unterlegt, die durchweg phänomenologischen Prinzipien folgen; s. u. zu «Reichweite» und «Atmosphäre».
- 45 Schleiermacher, a. a. O., S. 196; zur Aufgabe, den eigenen Säugling zu beobachten, vgl. Roeßler, S. 267f und 429f: Journal eines Vaters über sein Kind.
- 46 Zur Geschichte der Entelechie und der «Lebensgeister» vgl. M. Putscher: Pneuma, Spiritus, Geist. Wiesbaden 1973, S. 25, 60 und 77.
- 47 Schleiermacher, a. a. O., S. 169f; vgl. Schütz/Luckmann: Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/M. 1979.
- 48 Schleiermacher, a. a. O., S. 173; vgl. H. Tellenbach: Geschmack und Atmosphäre. Salzburg 1968.
- 49 Schleiermacher, a. a. O., S. 133, 136.

- 50 Schleiermacher, a. a. O., S. 228.
- 51 O. F. Bollnow: *Krise und neuer Anfang*. Heidelberg 1966, bes. 10 (Lebenskrise), 34 (Anfang und Verjüngung). «Anfang» heißen bei ihm Schuleintritt, Beginn von Studium und Ehe, neue Wohnung: räumliche und rechtliche Bestimmungen.
- 52 Wittig, in E. König/H. Ramsenthaler (Hg.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München 1980, S. 241; vgl. auch R. Süßmuth/R. Rettinger: *Sozialisation, familiale*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften*. Hg. D. Lenzen. Bd. 6. Hg. v. J. Zimmer. Stuttgart 1984, S. 388 und dort zur Formel «Krise-Identität» U. Peukert: *Identitätsentwicklung*, S. 326.
- 53 Schleiermacher, a. a. O., S. 199
- 54 Schleiermacher, a. a. O., S. 203.
- 55 Schleiermacher, a. a. O., S. 228.
- 56 Schleiermacher, a. a. O., S. 153.
- 57 Schleiermacher, a. a. O., S. 206f.
- 58 O. Marquard (1971), a. a. O., S. 221.
- 59 I. Scheffler: *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf 1971, S. 69.
- 60 K. Mannheim: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt/M. 1965, S. 179. A. Doren: *Wunschräume und Wunschzeiten*. In: *Vorträge der Bibliothek Warburg*. Leipzig 1927, S. 158ff.
- 61 L. B. Alberti: *Vom Hauswesen*. München 1986; dort auch die folgenden Zitate, S. 25ff.
- 62 Z. B. in W. Rein: *Handbuch der Pädagogik*. Langensalza 1899; «Selbsttätigkeit» im 6. Bd., bes. S. 618f.
- 63 C. B. MacPherson: *Die politische Theorie des Besitzindividualismus*. Frankfurt/M. 1973, S. 163.
- 64 A. Assmann: *Das Kind als Vater*. In: H. Tellenbach (Hg.): *Das Vaterbild im Abendland II*. 1978, S. 48ff.
- 65 J. A. Comenius: *Große Didaktik*. Hg. v. H. Ahrbeck. Berlin 1957, S. 171.
- 66 Zit. nach R. Alt: *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys*. Berlin 1953, S. 84f.
- 67 J. H. van d. Berg: *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen*. Göttingen 1960, S. 87; R. Koselleck: *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M. 1979.
- 68 Vgl. J. A. Comenius: *Orbis sensualium pictus*. Neudruck Dortmund 1979, Vortrag III: «*Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebensverrichtungen... die Wissenschaft der vornehmsten Welt-Dinge...*» Vgl. K. Mollenhauer: *Vergessene Zusammenhänge*. München 1984, S. 52f.
- 69 N. Luhmann: *Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem*. In: H. E. Tenorth (Hg.): *Allgemeine Bildung*. München 1986, bes. S. 158 und 163f.
- 70 A. N. Whitehead: *Wissenschaft und moderne Welt*. Frankfurt/M. 1984, S. 117.
- 71 M. Heidegger: *Sein und Zeit*. Tübingen 1953, S. 385.
- 72 O. Negt: *Schule als Erfahrungsprozeß*. In: *Ästhetik und Kommunikation* 22/23 (1975/76), S. 38.
- 73 P. Riccer: *Narrative Funktion und menschliche Zeiterfahrung*. In: *Romanistik*. Hg. v. V. Bohn. Frankfurt/M. 1987, S. 70f.

- 74 Whitehead, a. a. O., S. 31.
- 75 Vgl. J. A. Comenius: Große Didaktik, Kap. XVI und XVII.
- 76 G. Michel: Die Welt als Schule. Hannover 1979, S. 164.
- 77 Aus den Mémoires d' Outretombe: zit. nach J. Starobinski, a. a. O., S. 190.
- 78 E. Key: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin ¹⁴1908, S. 275.
- 79 M. Merleau-Ponty: Die Prosa der Welt. München 1984, S. 118: «weil die gegebene Sprache . . . schon bereit ist, alles in Erwerb zu verwandeln, was er (der Schreibende) an neuen Bedeutungen hervorbringt.»
- 80 Vgl. H. Blumenberg: Schiffbruch mit Zuschauer. Frankfurt/M. 1979, S. 58 ff: «Der Zuschauer verliert seine Position», wo auf Poe nicht eingegangen wird (E. A. Poe: Das Manuskript in der Flasche. In: Gesamtausgabe. Hg. v. Th. Etzel. Bd. 5. Berlin o. J., S. 11 ff).
- 81 Blumenberg, a. a. O., S. 39.
- 82 Merleau-Ponty, a. a. O., S. 118 f.
- 83 Immer wiederkehrende Orientierung am Code: M. Sahlins, a. a. O., S. 310.
- 84 R. Koselleck: Die Verzeitlichung der Utopie. In: Utopieforschung. Hg. v. W. Vorkamp. Frankfurt/M. 1985, S. 1 ff.
- 85 O. Marquard: Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie. Frankfurt/M. 1982, S. 92 f, 196.
- 86 Vgl. K. Wünsche: Die Endlichkeit der Pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 4 (1985), S. 437 f.
- 87 Vgl. O. Marquard (1987), a. a. O., S. 16, 259 ff; und M. Dorer, a. a. O., S. 53, 64 ff.
- 88 J. J. Rousseau: Über Ursprung und Grundlagen der Ungleichheit. Berlin 1955, S. 40.
- 89 I. Scheffler: Of human potential. Boston 1985.
- 90 I. Kant: Kritik der reinen Vernunft. B 133; vgl. B. Lypp: Das authentische Selbst. In: Neue Rundschau 3 (1981), S. 87 ff.
- 91 O. F. Bollnow: Mensch und Raum. Stuttgart 1984.
- 92 E. Durkheim: Die Entwicklung der Pädagogik. Weinheim 1977, S. 29 ff.
- 93 R. Alt: Vorlesungen über die Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.
- 94 Vgl. K. Rutschky: Schwarze Pädagogik. Frankfurt/M. 1977, S. 143 und 239, oder in Jahrbuch für Lehrer 5, S. 215 ff: «Körperschule» (bes. U. Hausmann: Schule und Militär).
- 95 C. Castoriadis (1983), a. a. O., S. 10.
- 96 H. Rumpf: Belebungsversuche. München 1987 – einer der wichtigsten Versuche in letzter Zeit, Phänomenologie zur Kultivierung von Didaktik zu nutzen.
- 97 B. Waldenfels: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M. 1985, S. 19.
- 98 Castoriadis, a. a. O., S. 20.
- 99 J. Zinnecker (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975; H. Rauschenberger (Hg.): Unterricht als Zivilisationsform. Königstein/Wien 1985.
- 100 J. Oelkers: Die Wiederkehr der Postmoderne. In: Z. f. P. 1 (1987), S. 34; zur Frage der «Un-Pädagogik» vgl. K. C. Lingelbach: Unkritische Bildungstheorie. In: Z. f. P. 4 (1988), S. 532.
- 101 J. H. v. d. Berg, a. a. O., S. 237.

- 102 Castoriadis, a. a. O., S. 20.
- 103 Titel eines Vortrags von J. Oelkers, Freiburg 1984 (Ms.); zu den anderen Tendenzen vgl. Heft 1 (1987) der Z. f. P. mit den Beiträgen von K. Mollenhauer und D. Benner; die Diskussion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dazu vgl. Beiheft 21 zur Z. f. P., S. 19–34.
- 104 Vgl. H. v. Hentig: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung. In: Neue Sammlung 4 (1985), S. 484f.
- 105 J. Oelkers: Die Reformpädagogik. In: Westermanns pädagogische Beiträge 6 (1986), S. 37f.
- 106 Vgl. J. Zimmer: Die vermauerte Kindheit. Weinheim 1986, und den Video-Film H. v. Hentigs über die Laborschule Bielefeld (1987).
- 107 Im Wortsinne das «Innehalten», Grundlage der «Verfremdung des Alltäglichen» bildete selbst das Alltägliche, den «schrägen Blick». Vgl. B. Waldenfels: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M. 1985, S. 53.
- 108 Vgl. N. Luhmann: Anfang und Ende, Probleme einer Unterscheidung. (Ms.) 1987, S. 3f.
- 109 Vgl. I. Scheffler (1971), a. a. O.
- 110 J. Beckmann: Anleitung zur Technologie. Göttingen 1780, S. 17f, und ders.: Anfangsgründe der Naturhistorie. Göttingen 1787, Vorrede.
- 111 H. Weil, a. a. O., S. 265.
- 112 R. Spaemann: Das Natürliche und das Vernünftige. München 1987, S. 24.
- 113 E. Key: Das Jahrhundert des Kindes. Erste Ausgabe Stockholm 1900; A. Strindberg: Totentanz (Dödsdansen), geschrieben bis 31. 10. 1900.
- 114 J. G. Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1. Teil 5. Buch (1784).
- 115 F. Ullrich: Kind I. In: Lexikon der Pädagogik. Hg. v. H. Rombach. Bd. 2. Freiburg 1970.
- 116 Vgl. Kants Rezension von Herders «Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit», Teil 1. In: Kants Werke VIII. Berlin 1968, S. 51.
- 117 Kant, a. a. O., S. 53.
- 118 Diem/Langeveld, a. a. O.
- 119 Die Karikatur des prügelnden Kastrierten bestraft den Lehrer für seine Nicht-Vaterschaft; vgl. J. G. Schummel: Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert (Neuausgabe Leipzig 1983), gegen Basedow gerichtet als Tabubrecher im Namen eines Erziehungsrealismus. Und: Th. W. Adorno: Tabus über den Lehrerberuf. In: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt/M. 1969, S. 76f.
- 120 So bei J. A. Comenius: Labyrinth der Welt. Leipzig 1962; J. H. Pestalozzi: Meine Nachforschungen... In: Ausgew. Werke II. Berlin 1963, S. 211; vgl. zu «Masse» bei Schleiermacher, a. a. O., S. 470.
- 121 Im Sinne von F. Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1955, S. 28ff (zu den «Stadien»).
- 122 Bollnow (1966), a. a. O., S. 19.
- 123 D. Lenzen: Heilige Identität. In: D. Kamper/C. Wulf (Hg.): Das Heilige. Frankfurt/M. 1987.
- 124 J. H. Campe: Robinson der Jüngere (1780). (Ausgabe) Leipzig 1934.
- 125 Herder, a. a. O., 3. Buch, VI.
- 126 J. J. Rousseau: Emile. 4. Buch, S. 326 und 253; J. Piaget: Das Erwachen der

Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969; K. Wünsche: Vater Piaget. In: *Emile*, Heft 3 (1988) («Dreieck»).

- 127 G. Lukács: *Die Theorie des Romans*. Darmstadt 1971, S. 71; folgende Zitate S. 14, 77, 70 und 32.